

ΑΝΝΑ ΔΑΒΙΔ-ΣΠΑΝΟΠΟΥΛΟΥ

Ερωτηματολόγιο

Συναισθηματικής Νοημοσύνης

BarOn για παιδιά & εφήβους

Η ελληνική προσαρμογή του



ΔΙΑΥΛΟΣ

Ερωτηματολόγιο
Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn
για παιδιά και εφήβους:
η ελληνική προσαρμογή του

ANNA ΔΑΒΙΔ-ΣΠΑΝΟΠΟΥΛΟΥ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ
BARON

ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ:
Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ

Η εμπειρική έρευνα τεκμηριώνει τη θεωρία και υποστηρίζει
τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης



ΔΙΑΥΛΟΣ
ΑΘΗΝΑ 2016

Άνα Δαβίδ-Σπανοπούλου
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΒΑΡΟΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ:
Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ
Η εμπειρική έρευνα τεκμηριώνει τη θεωρία
και υποστηρίζει τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό
της εκπαίδευσης

ISBN: 978-960-531-345-6

Copyright© 2016

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΥΛΟΣ

Μαυρομιχάλη 72-74, 10680, Αθήνα

Τηλ.: 210 3631169, 210 3617473

FAX: 210 3617473

e-mail: info@diavlosbooks.gr

ΕΞΩΦΥΛΛΟ - DTP: Εκδόσεις Δίαυλος

www.diavlosbooks.gr

www.diavlosbooks.com



Η αναπαραγωγή αποσπασμάτων του παρόντος βιβλίου με οποιοδήποτε μέσο (φωτοτυπία, μικροφίλμ ή άλλη μηχανική ή ηλεκτρονική μέθοδο) επιτρέπεται χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη ή του συγγραφέα, με την προϋπόθεση ότι θα αναφέρεται η «πηγή» και ότι δεν θα εντάσσεται στο πλαίσιο των διατάξεων του Ν. 2121/93 για κλοπή πνευματικής ιδιοκτησίας.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το παρόν σύγγραμμα αποτελεί μέρος της διδακτορικής μου διατριβής την οποία εκπόνησα στον Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με τριμελή συμβουλευτική επιτροπή τα μέλη ΔΕΠ κυρίες Κατερίνα Γκαρή, Χρυσή Χατζηχρήστου και κύριο Σπύρο Τάνταρο, ύστερα από τη συμμετοχή μου σε εξετάσεις του ΙΚΥ στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία στις οποίες έλαβα την 1η θέση.

Ο Bar-On επηρεασμένος από το θεωρητικό μοντέλο του Goleman, υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη συγκροτείται όχι μόνο από τη γνωστική διάσταση αλλά και από τη νοημοσύνη συναισθηματικών γνωρισμάτων, σχετίζεται με τη λειτουργικότητα, την επιτυχία στη ζωή και την ψυχική υγεία του ατόμου. Οι συναισθηματικά ευφυείς έχουν ικανότητες και δεξιότητες στην αναγνώριση, την κατανόηση, τη ρύθμιση και την έκφραση των συναισθημάτων τους, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργία και τη διατήρηση αμοιβαίως ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων, συμπεριφέρονται κοινωνικώς υπεύθυνα, αποδέχονται τη διαφορετικότητα, προάγουν τον εκδημοκρατισμό των σχέσεων· είναι γενικώς αισιόδοξοι, ευέλικτοι, αποτελεσματικοί στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων και την αντιμετώπιση του στρες, προικισμένοι με ικανότητες ρεαλιστικής εκτίμησης του εαυτού και αξιοποίησης των εν δυνάμει πλεονεκτημάτων τους μέσω μιας έντιμης διαχείρισής τους σε ευτυχείς ζωές.

Στην ιστορία του ανθρώπου σε ολόκληρο τον κόσμο καταγράφεται υπερβολικός χρόνος για την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων. Η σχολική επίδοση σχετίζεται άμεσα με τη συμβατική γνωστική νοημοσύνη, το επίπεδο ακαδημαϊκής επιτυχίας του ατόμου και την επιλογή επαγγέλματος κύρους. Τον τελευταίο αιώνα η κοινωνία και οι εμπειρίες της ζωής έχουν αλλάξει δραματικά. Αυξάνονται συνεχώς οι απαιτήσεις της διεθνούς αγοράς για ικανότητα στο χειρισμό των διαφορών, αποτελεσματική εργασία σε ομάδες και συνεργασία που καταρρίπτει τα φράγματα της γλώσσας και του πολιτισμού. Ακριβώς στο σημείο εκείνο της ιστορίας του ανθρώπου που τα νεαρά άτομα χρειάζεται να αποκτήσουν ευρύτερες δεξιότητες προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την καθημερινή τους ζωή και το σύνθετο, αβέβαιο μέλλον, μια στενή, ανεπαρκής θέαση της εκπαίδευσης προσφέρεται ακόμα στην πλειοψηφία των παιδιών. Ωστόσο, ερευνητές και κυβερνητικοί παράγοντες σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως βασικό μέσο για την προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή του αιώνα που διατρέχουμε.

Η προσέγγιση αυτή της νοημοσύνης βρήκε απήχηση ιδιαίτερα σε ερευνητές που κατέκριναν την παραδοσιακή έρευνα της νοημοσύνης ως κοντόφθαλμη και περιορισμένη.

Στο **πρώτο μέρος** παρουσιάζεται ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας επί των ψυχοκοινωνικών παραγόντων παιδιών και εφήβων και τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά οι ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και οι δυνατότητες και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες τους.

Το **δεύτερο μέρος** αναφέρεται στον πολυμεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας, σε περιγραφικές πληροφορίες για τα δείγματα της έρευνας, των παιδιών, των εφήβων και των γονέων τους, καθώς και τα ψυχομετρικά εργαλεία της έρευνας. Υιοθετήθηκε η συγχρονική μέθοδος και εκτιμήθηκαν συγχρόνως, μία φορά, δύο ηλικιακές ομάδες, παιδιά και έφηβοι, σε σχέση με τις μελετώμενες ψυχολογικές μεταβλητές. Χορηγήθηκαν 2.070 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν πλήρως συμπληρωμένα 1.442. Τα ερωτηματολόγια περιελάμβαναν τις εξής κλίμακες: Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn (BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version, 2000, EQ-i: YV, BarOn & Parker), Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών - αυτοαναφορά και για γονείς - (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ-Hel, Goodman, 1997· Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Παπαγεωργίου, 2001), Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση δημογραφικών μεταβλητών και σχολικής επίδοσης παιδιών και εφήβων, επιπέδου εκπαίδευσης και επαγγέλματος των γονέων, ύψους του οικογενειακού εισοδήματος.

Στο **τρίτο μέρος** παρουσιάζονται για πρώτη φορά σε ελληνική έρευνα οι κατανομές συχνότητας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των παραγόντων της στον ελληνικό πληθυσμό παιδιών και εφήβων ηλικίας 12-18 ετών και η αντιστοιχία αρχικών (raw scores) και τυπικών τιμών (standard scores) των υποκλιμάκων και της Συνολικής ΣΝ του ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn-i: Youth Version για παιδιά και εφήβους τριών ηλικιακών ομάδων (N = 1004).

Στο **τέταρτο μέρος**, η συναισθηματική νοημοσύνη και οι ψυχοκοινωνικές δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών και εφήβων συζητούνται. Το γεγονός ότι σε ανοικτό ερώτημα διερεύνησης των ανησυχιών τους απάντησαν 925 παιδιά και έφηβοι, το 25,4% των οποίων αναφέρουν δυσκολίες που κατά την εκτίμησή τους δεν εξέφρασαν στα 25 στοιχεία του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, μεταξύ αυτών το 62,4% αναφέρουν εσωτερικευμένα προβλήματα, κυρίως άγχος, θέτει ζήτημα τόσο προσαρμογής των ερωτηματολογίων στα ελληνικά δεδομένα όσο και περαιτέρω διερεύνησης και αντιμετώπισης του αξιοσημείωτα υψηλού ποσοστού εσωτερικευμένων προβλημάτων του ελληνικού πληθυσμού των παιδιών και εφήβων.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τα οποία το 13,7-19,9% των παιδιών και εφήβων παρουσιάζει χαμηλό προφίλ είτε στη Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη είτε σε έναν τουλάχιστον παράγοντα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας καθώς και η σχέση του χαμηλού προφίλ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών και εφήβων έχουν ιδιαίτερη σημασία διότι προσφέρουν εμπειρικό έρεισμα στην πρόταση για την ένταξη των Προγραμμάτων Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης στο σχολικό πλαίσιο. Η σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του σχολείου ως πλαίσιο το οποίο προάγει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών, έχει προσδώσει μια νέα προοπτική στο άγιο αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών και εφήβων στο σχολικό περιβάλλον.

Η θεσμοθέτηση της Κοινωνικής-Συναισθηματικής αγωγής ως ουσιώδους τμήματος της εκπαίδευσης είναι πλέον αναγνωρισμένη σε διεθνές επίπεδο. Απαιτείται και στην Ελλάδα τόσο η έρευνα των καλύτερων τρόπων για την εφαρμογή της Κοινωνικής-Συναισθηματικής ανάπτυξης των νεαρών ατόμων όσο και η παροχή εκπαίδευσης στα στελέχη της εκπαίδευσης και το προσωπικό των σχολείων με σκοπό την ενσωμάτωση στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία ερευνητικά τεκμηριωμένων προγραμμάτων Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης. Το όραμα περιλαμβάνει έναν κόσμο ειρηνικό στον οποίο οι οικογένειες, τα σχολεία και οι κοινότητες συνεργάζονται με σκοπούς την προώθηση της επιτυχίας των παιδιών στο σχολείο και τη ζωή και την υποστήριξη της υγιούς ανάπτυξης όλων των ατόμων. Κάτω από αυτή την οπτική, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε παιδιά και ενήλικες να εκδιπλώνουν το μέγιστο του δυναμικού τους και να συμμετέχουν εποικοδομητικά σε μια ανθρωπιστικά προσανατολισμένη δημοκρατική κοινωνία.

Καμία πολιτική πρωτοβουλία δεν έχει υποστηρίξει την επίσημη ένταξη της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης στα ελληνικά σχολεία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ όλους όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίηση αυτής της έρευνας. Πρώτα ευχαριστώ την κυρία Κατερίνα Γκαρή για την εποπτεία και την ουσιαστική συμβολή της στη διαμόρφωση και την ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής. Η Κατερίνα Γκαρή εμπιστεύθηκε την επιλογή μου να διερευνήσω τη συναισθηματική νοημοσύνη, μια έννοια που με εμπνέει τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εφαρμογής, την οποία διερεύνησα ως υποσύνολο ευρείας μελέτης στο πλαίσιο της διατριβής μου. Σε αυτή, μελετήθηκαν ψυχοκοινωνικοί παράγοντες παιδιών, εφήβων και ενηλίκων σε σχέση με δομικές και λειτουργικές όψεις της ελληνικής αστικής οικογένειας.

Ευχαριστώ τον κύριο Ηλία Μπεζεβέγκη διότι ως διευθυντής του Τομέα ψυχολογίας και υπεύθυνος του ψυχομετρικού εργαστηρίου της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, μου εμπιστεύθηκε το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn: εκδοχή για παιδιά και εφήβους, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε αυτή την έρευνα.

Ευχαριστώ τον κύριο Στέφανο-Κλαίβ Ρίτσαρντσον, Καθηγητή Εφαρμοσμένης Στατιστικής στο Τμήμα Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, για την καθοδήγηση και τις χρήσιμες συμβουλές που προσέφερε στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Ευχαριστώ τον κύριο Κώστα Καφέτσιο, Αναπληρωτή Καθηγητή Κοινωνικής και Οργανωτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης για τα εποικοδομητικά του σχόλια σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Ευχαριστώ την κυρία Αριάδνη Στογιαννίδου, Καθηγήτρια Διαγνωστικών Μεθόδων και Συμβουλευτικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τη διάθεση του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων - Δυσκολιών και σχετικής βιβλιογραφικής υποστήριξης.

Ευχαριστώ τον κύριο Αχιλλέα Μπάρδο, καθηγητή Σχολικής ψυχολογίας του University of Northern Colorado για την ενημέρωση σε θέματα ψυχομετρικών μέσων και τη συμπαράσταση στην προσαρμογή του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn.

Ευχαριστώ τον κύριο Brian Clear, καθηγητή Αγγλικής στο Βρετανικό Συμβούλιο της Αθήνας για την αντίστροφη μετάφραση του BarOn EQ-I:YV.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	vii
Ευχαριστίες	xi
Περιεχόμενα	xiii
Κατάλογος πινάκων	xvii

1ο ΜΕΡΟΣ - ΕΙΣΑΓΩΓΗ

A. Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence)	3
A.1. Ανασκόπηση της έρευνας για τον προσδιορισμό της έννοιας «συναισθηματική νοημοσύνη»	3
A.2. Γνωστική νοημοσύνη και συναισθηματική νοημοσύνη	4
A.3. Συναισθηματική νοημοσύνη: γνωστική ικανότητα ή χαρακτηριστικό της προσωπικότητας;	5
A.4. Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Σ.Ν.) του BarOn και το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Σ.Ν.) των Salovey & Mayer	7
A.4.1. Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ – i, 1997) για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης γνωρισμάτων των ενηλίκων	8
A.4.2. Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ - i: YV, 2000) για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης γνωρισμάτων παιδιών και εφήβων	9
A.4.3. Συσχετίσεις του Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ - i: YV, 2000) με ψυχομετρικά μέσα εκτίμησης της προσωπικότητας και διαταραχών της ανάπτυξης	11
A.5. Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Salovey & Mayer για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ενηλίκων	13
A.6. Συναισθηματική Νοημοσύνη και ακαδημαϊκή επίδοση	15
B. Ψυχοκοινωνικές δυνατότητες - Δυσκολίες παιδιών και εφήβων	17
B.1. Δυνατότητες-Δυσκολίες: ορισμοί	17
B.2. Κοινωνική-Συναισθηματική αγωγή και οικογένεια	21
B.3. Εφαρμογή της Κοινωνικής - Συναισθηματικής μάθησης διεθνώς	23
B.3.1. Ενδεικτική παρουσίαση προγραμμάτων κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης για εφαρμογή στο σχολείο και την κοινότητα	28

2ο ΜΕΡΟΣ - ΜΕΘΟΔΟΣ

1. Σχεδιασμός της έρευνας	37
2. Δείγμα	39
Δείγμα I παιδιών/εφήβων	39
Δείγμα II γονέων	40
3. Μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων	42
3.1. Ερωτηματολόγια παιδιών και εφήβων.....	42
3.1.A. Συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων. Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ: YV, Reuven Bar-On, James D.A. Parker, 2000).....	42
3.1.B. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες παιδιών και εφήβων. Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών – ΕΔΔ (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDI-Hel, R. Goodman, 1997).....	44
3.1.Γ. Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση δημογραφικών μεταβλητών, μεταβλητών χρήσης χρόνου, επαγγελματικής ικανοποίησης και εισοδημάτων των γονέων κατά την εκτίμηση των παιδιών και εφήβων	45
3.2. Ερωτηματολόγιο γονέων	46
3.2.A. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες παιδιών και εφήβων. Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDI-Hel, R. Goodman).....	46
3.2.B. Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση δημογραφικών μεταβλητών και των ετήσιων εισοδημάτων	46
4. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων	48

3ο ΜΕΡΟΣ - ΕΥΡΗΜΑΤΑ

A. Συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες παιδιών και εφήβων στο σύνολο του δείγματος	51
A.1. Οικογενειακή κατάσταση, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο περιοχής κατοικίας, επάγγελμα, εκπαιδευτικό επίπεδο και εισόδημα γονέων.....	51
A.2. Σχολική επίδοση παιδιών και εφήβων	52

A.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη (Σ.Ν.) παιδιών και εφήβων σύμφωνα με την αξιολόγηση με το Ερωτηματολόγιο Σ.Ν. BarOn: εκδοχή για παιδιά και εφήβους (BarOn EQ-i: YV - BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version)	53
A.3.1. Διερεύνηση του Δείκτη Ασυνέπειας των απαντήσεων των παιδιών και των εφήβων	53
A.3.2. Αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του Baron EQ-iQ: YV	55
A.3.3. Ανάλυση παραγόντων της ελληνικής εκδοχής του Baron EQ-iQ: YV	56
A.3.3A. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων (exploratory factor analysis)	58
A.3.3B. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (exploratory factor analysis)	60
A.3.4. Κατανομές συχνότητας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των παραγόντων της στον ελληνικό πληθυσμό (N=1003 παιδιά και έφηβοι ηλικίας 12-17 ετών)	60
A.3.5. Διαφορές κατά ηλικία και φύλο	63
A.3.6. Διαφορές κατά εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων	65
A.3.7. Ομάδα παιδιών και εφήβων με χαμηλές βαθμολογίες στις υποκλίμακες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	67
A.4. Ψυχοκοινωνικές Δυνατότητες και Δυσκολίες των παιδιών και εφήβων (Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων Δυσκολιών –SDQ).	69
A.4.1. Διαφορές κατά ηλικία και φύλο	69
A.4.2. Συμφωνία των απαντήσεων των παιδιών και εφήβων με τις απαντήσεις των γονέων στους 5 παράγοντες των δυνατοτήτων και δυσκολιών και το Σύνολο των δυσκολιών του SDQ	72
A.4.3. Έκταση δυσκολιών των παιδιών και εφήβων, διάρκεια και σοβαρότητα των δυσκολιών	72
A.4.4. Συμφωνία των εκτιμήσεων των παιδιών/εφήβων με εκείνες των γονέων τους για την ύπαρξη, τη διάρκεια, τη σοβαρότητα των δυσκολιών παιδιών και εφήβων και τους τομείς της ζωής στους οποίους επιδρούν	74
A.4.5. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες παιδιών και εφήβων και Τύποι Δεσμού των εφήβων	75
A.5. Συνάψεις μεταξύ των Δυνατοτήτων Δυσκολιών SDQ και των ικανοτήτων Συναισθηματική Νοημοσύνη EQ-iQ:YV	76

4ο ΜΕΡΟΣ - ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

A. Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών-εφήβων	83
A.1. Σχολική επίδοση και συναισθηματική νοημοσύνη	83
A.2. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες παιδιών και εφήβων	86
ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ	89
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	91

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	93
---------------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΠΙΝΑΚΕΣ

A. Σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα (έγκριση της συμμετοχής τους από το Π.Ι.).....	106
B. Δείγμα.....	109
Γ. Συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες παιδιών και εφήβων	118

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ 139

Παιδιών/Εφήβων - Γονέων

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Α. ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

(ΕΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟ Π.Ι. [ΠΙΝ. 1 - 4])

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Δημοτικά Σχολεία δημόσιας εκπαίδευσης	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	106
ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Γυμνάσια δημόσιας εκπαίδευσης	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	107
ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Λύκεια δημόσιας εκπαίδευσης	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	108
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια ιδιωτικής εκπαίδευσης	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	108

Β. ΔΕΙΓΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες ανταπόκρισης παιδιών, εφήβων και γονέων κατά σχολείο και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο περιοχής κατοικίας	ΜΕΘΟΔΟΣ	38
ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες παιδιών/εφήβων κατά ηλικία και φύλο (ερωτηματολόγιο παιδιών/εφήβων)	ΜΕΘΟΔΟΣ	39
ΠΙΝΑΚΑΣ 7. Οικογενειακή κατάσταση παιδιών και εφήβων (ερωτηματολόγιο παιδιών/εφήβων)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	109
ΠΙΝΑΚΑΣ 8. Οικογενειακή κατάσταση και ηλικία τέλεσης γάμου των γονέων ως προς το φύλο γονέων (ερωτηματολόγιο γονέων)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	110
ΠΙΝΑΚΑΣ 9. Περιοχή κατοικίας γονέων κατά κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο περιοχής (ερωτηματολόγιο γονέων f = 437)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	111
ΠΙΝΑΚΑΣ 10. Επαγγέλματα των γονέων κατά φύλο (από το ερωτηματολόγιο των παιδιών/εφήβων)	ΜΕΘΟΔΟΣ	40
ΠΙΝΑΚΑΣ 11. Επαγγέλματα των συζύγων κατά φύλο (από το ερωτηματολόγιο των γονέων)	ΜΕΘΟΔΟΣ	41
ΠΙΝΑΚΑΣ 12. Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων παιδιών και γονέων εφήβων (ερωτηματολόγιο παιδιών/εφήβων)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	112
ΠΙΝΑΚΑΣ 13. Εκπαιδευτικό επίπεδο του γονέα που συμμετέχει στην έρευνα κατά φύλο γονέα (ερωτηματολόγιο γονέων)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	112
ΠΙΝΑΚΑΣ 14. Εισόδημα γονέων παιδιών και γονέων εφήβων (ερωτηματολόγιο παιδιών/εφήβων)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	113

ΠΙΝΑΚΑΣ 15. Εισόδημα γονέων κατά φύλο γονέα (ερωτηματολόγιο γονέων)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	113
ΠΙΝΑΚΑΣ 16. Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα κατά επάγγελμα (ερωτηματολόγιο παιδιών/εφήβων)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	114
ΠΙΝΑΚΑΣ 17. Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας κατά επάγγελμα (ερωτηματολόγιο παιδιών/εφήβων)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	115
ΠΙΝΑΚΑΣ 18. Συμφωνία ερωτηματολογίων γονέων και παιδιών/εφήβων ως προς το επάγγελμα του άνδρα	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	116
ΠΙΝΑΚΑΣ 19. Συμφωνία ερωτηματολογίων γονέων και παιδιών/εφήβων ως προς το επάγγελμα της γυναίκας	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	117

Γ. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ, ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 20. Σχολική επίδοση παιδιών και εφήβων (ερωτηματολόγιο παιδιών/εφήβων)	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	52
ΠΙΝΑΚΑΣ 21. Μέσοι όροι του Δείκτη Ασυνέπειας του BarOn EQ-i: YV κατά ηλικιακή ομάδα και κατά φύλο παιδιών και εφήβων μαζί	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	54
ΠΙΝΑΚΑΣ 22. Μέσοι όροι του Δείκτη Ασυνέπειας του BarOn EQ-i: YV κατά ηλικιακή ομάδα και φύλο κάθε ηλικιακής ομάδας	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	54
ΠΙΝΑΚΑΣ 23. Αξιοπιστία Cronbach's alpha των κλιμάκων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Baron: εκδοχή για παιδιά και εφήβους	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	55
ΠΙΝΑΚΑΣ 24. Ανάλυση παραγόντων του Bar-On EQ-I: YV συμπεριλαμβανομένων των 60 στοιχείων του ερωτηματολογίου	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	56
ΠΙΝΑΚΑΣ 25. Ανάλυση παραγόντων του Bar-On EQ-I: YV συμπεριλαμβανομένων των 40 στοιχείων του ερωτ/λογίου που αποδίδουν το Σύνολο της ΣΝ (Total EQ)	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	57
ΠΙΝΑΚΑΣ 26. Παραγοντική ανάλυση των 40 στοιχείων του Baron-i: YV σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	58
ΠΙΝΑΚΑΣ 27. Παραγοντική ανάλυση των 40 στοιχείων του Baron-i: YV σύμφωνα με τις απαντήσεις των εφήβων	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	59
ΠΙΝΑΚΑΣ 28. Κατανομές συχνότητας παιδιών και εφήβων στους παράγοντες και το Σύνολο Σ.Ν. κατά ηλικία σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	61

ΠΙΝΑΚΑΣ 29. Κατανομές συχνότητας παιδιών και εφήβων στους παράγοντες και το Σύνολο Σ.Ν. κατά φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	62
ΠΙΝΑΚΑΣ 30. Κατανομή συχνότητας παιδιών και εφήβων στις Ενδοπροσωπικές ικανότητες κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	118
ΠΙΝΑΚΑΣ 31. Κατανομή συχνότητας παιδιών και εφήβων στις Διαπροσωπικές ικανότητες κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	118
ΠΙΝΑΚΑΣ 32. Κατανομή συχνότητας παιδιών και εφήβων στις ικανότητες Διαχείρισης άγχους κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	118
ΠΙΝΑΚΑΣ 33. Κατανομή συχνότητας παιδιών και εφήβων στην Προσαρμοστικότητα κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	119
ΠΙΝΑΚΑΣ 34. Κατανομή συχνότητας παιδιών και εφήβων στο Δείκτη του Συνόλου Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	119
ΠΙΝΑΚΑΣ 35. Κατανομή συχνότητας παιδιών και εφήβων στη Γενική Διάθεση κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	119
ΠΙΝΑΚΑΣ 36. Μέσοι όροι των υποκλ/κων BarOn-i: YV κατά ηλικία και φύλο	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	63
ΠΙΝΑΚΑΣ 37. Μέσοι όροι συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης (BarOn Total EQ) κατά ηλικία και κατά φύλο	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	64
ΠΙΝΑΚΑΣ 38. Μέσοι όροι συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης (BarOn Total EQ) κατά ηλικία και φύλο μαζί	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	65
ΠΙΝΑΚΑΣ 39. Κλίμακες Προσαρμοστικότητας και Συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn-i: YV κατά εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	65
ΠΙΝΑΚΑΣ 40. Κλίμακες Προσαρμοστικότητας και Συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn-i: YV κατά εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	66

ΠΙΝΑΚΑΣ 41. Κλίμακες Ενδοπροσωπικών ικανοτήτων, Διαπροσωπικών ικανοτήτων και Διαχείρισης άγχους BarOn κατά εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	120
ΠΙΝΑΚΑΣ 42. Κλίμακες Γενικής διάθεσης και Θετικής εντύπωσης BarOn κατά εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	120
ΠΙΝΑΚΑΣ 43. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες παιδιών και εφήβων με βαθμολόγηση από μια έως τρεις τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο στο Σύνολο της Σ.Ν. και κατά παράγοντες του BarOn-i: ΥV	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	67
ΠΙΝΑΚΑΣ 44. Αντιστοιχία αρχικών (raw scores) και τυπικών τιμών (standard scores) των υποκλιμάκων και της Συνολικής ΣΝ του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn-i: ΥV για παιδιά και εφήβους τριών ηλικιακών ομάδων του ελληνικού δείγματος (N = 1004)	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	68
ΠΙΝΑΚΑΣ 45. Μέσοι όροι των δυνατοτήτων δυσκολιών (SDQ) κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με τις απαντήσεις παιδιών/εφήβων	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	69
ΠΙΝΑΚΑΣ 46. Μέσοι όροι των δυνατοτήτων δυσκολιών (SDQ) κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με τις απαντήσεις γονέων	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	71
ΠΙΝΑΚΑΣ 47. Συσχετίσεις Pearson r απαντήσεων των παιδιών/εφήβων (οριζόντια) και των γονέων τους (κάθετα) στις δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών/εφήβων (SDQ)	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	72
ΠΙΝΑΚΑΣ 48. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την ύπαρξη δυσκολιών (SDQ) των παιδιών και εφήβων, το χρόνο, το μέγεθος και τους τομείς της ζωής που επιδρούν σύμφωνα με τις απαντήσεις παιδιών/εφήβων	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	121
ΠΙΝΑΚΑΣ 49. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες δυσκολιών (SDQ) των παιδιών και εφήβων, το χρόνο, το μέγεθος και τους τομείς της ζωής που επιδρούν κατά φύλο γονέα σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	122
ΠΙΝΑΚΑΣ 50. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την ύπαρξη δυσκολιών, το χρόνο, το μέγεθος και τους τομείς της ζωής στους οποίους επιδρούν κατά ηλικία και φύλο, σύμφωνα με τις απαντήσεις παιδιών/εφήβων	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	123
ΠΙΝΑΚΑΣ 51. Απάντηση παιδιού/έφηβου κατά απάντηση γονέα στις δυσκολίες (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	124
ΠΙΝΑΚΑΣ 52. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για τη διάρκεια των δυσκολιών - (SDQ) παιδιά και έφηβοι μαζί	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	124

ΠΙΝΑΚΑΣ 53. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για το μέγεθος της επίδρασης των δυσκολιών (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	125
ΠΙΝΑΚΑΣ 54. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στο σπίτι (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	125
ΠΙΝΑΚΑΣ 55. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στις σχέσεις με φίλους (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	126
ΠΙΝΑΚΑΣ 56. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στο σχολείο (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	126
ΠΙΝΑΚΑΣ 57. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στη διασκέδαση (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	127
ΠΙΝΑΚΑΣ 58. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την ενόχληση των άλλων εξαιτίας των δυσκολιών (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	127
ΠΙΝΑΚΑΣ 59. Απάντηση παιδιού κατά απάντηση γονέα στις δυσκολίες (SDQ) – παιδιά	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	128
ΠΙΝΑΚΑΣ 60. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για τη διάρκεια των δυσκολιών (SDQ) - παιδιά	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	128
ΠΙΝΑΚΑΣ 61. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για το μέγεθος της επίδρασης των δυσκολιών (SDQ) - παιδιά	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	129
ΠΙΝΑΚΑΣ 62. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στο σπίτι (SDQ) - παιδιά	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	129
ΠΙΝΑΚΑΣ 63. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες στις σχέσεις με φίλους (SDQ) - παιδιά	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	129

ΠΙΝΑΚΑΣ 64. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στο σχολείο (SDQ) - παιδιά	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	130
ΠΙΝΑΚΑΣ 65. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στη διασκέδαση (SDQ) - παιδιά	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	130
ΠΙΝΑΚΑΣ 66. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την ενόχληση των άλλων εξαιτίας των δυσκολιών (SDQ) - παιδιά	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	130
ΠΙΝΑΚΑΣ 67. Απάντηση έφηβου κατά απάντηση γονέα στις δυσκολίες (SDQ) – έφηβοι	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	131
ΠΙΝΑΚΑΣ 68. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για τη διάρκεια των δυσκολιών (SDQ) – έφηβοι	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	131
ΠΙΝΑΚΑΣ 69. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για το μέγεθος της επίδρασης των δυσκολιών (SDQ) – έφηβοι	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	132
ΠΙΝΑΚΑΣ 70. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στο σπίτι (SDQ) – έφηβοι	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	132
ΠΙΝΑΚΑΣ 71. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στις σχέσεις με φίλους (SDQ) – έφηβοι	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	132
ΠΙΝΑΚΑΣ 72. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στο σχολείο (SDQ) – έφηβοι	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	133
ΠΙΝΑΚΑΣ 73. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στη διασκέδαση (SDQ) – έφηβοι	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	133
ΠΙΝΑΚΑΣ 74. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την ενόχληση των άλλων εξαιτίας των δυσκολιών (SDQ) – έφηβοι	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	133
ΠΙΝΑΚΑΣ 75. Διαφωνία γονέων και παιδιών/εφήβων για το χρόνο και τους τομείς επίδρασης των δυσκολιών των παιδιών/εφήβων (SDQ)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	134
ΠΙΝΑΚΑΣ 76. Διαφωνία γονέων και παιδιών/εφήβων για το χρόνο και τους τομείς επίδρασης των δυσκολιών των παιδιών/εφήβων (SDQ)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	135

ΠΙΝΑΚΑΣ 77. Ταξινόμηση των δυσκολιών των παιδιών και εφήβων στο ανοικτό ερώτημα του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων-Δυσκολιών (SDQ): «Έχεις άλλα σχόλια ή ανησυχίες;» (ερωτηματολόγιο παιδιών και εφήβων)	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	75
ΠΙΝΑΚΑΣ 78. Συσχετίσεις Pearson r ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn και Δυνατοτήτων-Δυσκολιών SDQ για το δείγμα των παιδιών	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	76
ΠΙΝΑΚΑΣ 79. Συσχετίσεις Pearson r ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn και Δυνατοτήτων-Δυσκολιών SDQ για το δείγμα των εφήβων	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	77
ΠΙΝΑΚΑΣ 80. Συσχετίσεις Pearson r ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn και Δυνατοτήτων-Δυσκολιών SDQ για το συνολικό δείγμα παιδιών και εφήβων	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	78
ΠΙΝΑΚΑΣ 81. Μέσοι όροι του Δείκτη Ασυνέπειας του BarOn EQ-i: YV κατά ηλικιακή ομάδα και φύλο κάθε ηλικιακής ομάδας	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	79
ΠΙΝΑΚΑΣ 82. Κατανομές συχνότητας παιδιών και εφήβων στους παράγοντες και το Σύνολο Σ.Ν. κατά ηλικία σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους	ΕΥΡΗΜΑΤΑ	80
ΠΙΝΑΚΑΣ 83. Μέσοι όροι των δυσκολιών των παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά είδος δυσκολιών σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών - Παιδιά μόνο – (BarOn Ενδοπροσωπικές ικαν. Διαπρο/πικές ικαν. Διαχ. Άγχους, Προσαρμοστικότητα)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	136
ΠΙΝΑΚΑΣ 84. Μέσοι όροι των δυσκολιών των παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά είδος δυσκολιών σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών - Παιδιά μόνο – (BarOn Σύνολο Συναισθ. Νοημοσύνης, Γενική διάθεση, Θετική εντύπωση)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	136
ΠΙΝΑΚΑΣ 85. Μέσοι όροι των δυσκολιών των παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά είδος δυσκολιών σύμφωνα με τις απαντήσεις των εφήβων - Έφηβοι μόνο (BarOn Ενδοπροσωπικές ικαν. Διαπρο/πικές ικαν. Διαχ. Άγχους, Προσαρμοστικότητα)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	137
ΠΙΝΑΚΑΣ 86. Μέσοι όροι των δυσκολιών των παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά είδος δυσκολιών σύμφωνα με τις απαντήσεις των εφήβων – Έφηβοι μόνο (BarOn Σύνολο Συναισθ. Νοημοσύνης, Γενική διάθεση, Θετική εντύπωση)	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	137

Μέρος 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

A. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ (EMOTIONAL INTELLIGENCE)

A.1. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ»

Είκοσι χρόνια έρευνας (Forgas, 2001) στις αλληλεπιδράσεις των γνωστικών και συναισθηματικών λειτουργιών έχουν θέσει τα όρια της σύγχρονης εργασίας στη συναισθηματική νοημοσύνη. Στο διάστημα αυτό πολλοί μελετητές εξέτασαν ατομικές διαφορές στην κατανόηση, εμπειρία και έκφραση των συναισθημάτων (Rosental, Hall, DiMatteo, Rogers, & Archer, 1979) ενώ άλλοι διαπίστωσαν ότι η συγκινησιακή κατάσταση του ατόμου έχει μεγάλη επίπτωση σε γνωστικές διαδικασίες όπως η μνήμη και η κρίση (Bower, 1981).

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας όρος που παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία σχετικά πολλά χρόνια (Greenspan, 1989· Leuner, 1966) αν και μέχρι το 1990 δεν ήταν η εννοιολογική κατασκευή με το σημερινό της τύπο. Οι μακρινές ρίζες της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάγονται στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης που επινόησε οThorndike (1920) η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να διαχειρίζεται αλλά και να δρα σοφά στις ανθρώπινες σχέσεις. Οι κοντινές ρίζες βρίσκονται στην εργασία του Gardner (1983) και συγκεκριμένα στις έννοιες της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης.

Η επιστήμη της ψυχολογίας φαίνεται να έχει πραγματοποιήσει μια σημαντική αλλαγή προσανατολισμού στη διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών λειτουργιών, ανακαλύπτοντας ξανά τη σημασία των συναισθημάτων στη ζωή του ατόμου. Πρόσφατα έχει παρατηρηθεί μεγάλο ενδιαφέρον για τη μελέτη των ατομικών διαφορών στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στη συναισθηματική και κοινωνική ζωή του ατόμου (Charboneau & Nicol, 2002· Ciarrochi, Dean & Anderson, 2002· Mayer, Salovey & Caruso, 2000· Palmer, Donaldson & Stough, 2002· Petrides & Furnham, 2003).

Η συναισθηματική νοημοσύνη προωθήθηκε με το εξαιρετικό bestselling βιβλίο του D. Goleman (1995) και ένα μεταγενέστερο πρωτοποριακό άρθρο του στο περιοδικό TIME, που σηματοδότησαν την έναρξη του ερευνητικού ενδιαφέροντος για το αντικείμενο σε πολλούς κλάδους της ψυχολογίας (Gibbs, 1995). Στη συνέχεια, άρθρα με θέμα τη συναισθηματική νοημοσύνη άρχιζαν να εμφανίζονται με αυξανόμενη συχνότητα σε ευρύ φάσμα της ακα-

δημαϊκής κοινότητας και της αγοράς που απευθύνεται στο κοινό.

Ο Goleman ορίζει τη ΣΝ ως «ικανότητα (capacity) του ατόμου για αναγνώριση τόσο των δικών του συναισθημάτων όσο και των άλλων, για παροχή κινήτρων στον εαυτό και για επιτυχή χειρισμό των συναισθημάτων τόσο ενδοατομικά όσο και στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων». Σχηματοποίησε το μοντέλο του σε όρους μιας θεωρίας απόδοσης καθώς το μοντέλο του βρίσκει ευθείες εφαρμογές στην εκπαίδευση (1995) και στην εργασία (1998). Η κεντρική επιχειρηματολογία του Goleman συνοψίζεται στο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες επιτυχίας στη ζωή με πιθανά μεγαλύτερη επίδραση από αυτήν της γνωστικής νοημοσύνης σε πολλές πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η προσέγγιση αυτή βρήκε απήγηση ιδιαίτερα σε ερευνητές που κατέκριναν την παραδοσιακή έρευνα πάνω στη νοημοσύνη για το περιορισμένο της εύρος (BarOn, 2000· Gardner, 1983· 1993· Sternberg, 2007).

A.2. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η γενική νοημοσύνη συγκροτείται και από τις δύο διαστάσεις: τη γνωστική νοημοσύνη, που μετριέται από το IQ (Intelligence Quotient – Δείκτης Νοημοσύνης) (Μόττη-Στεφανίδη, 1999) και τη συναισθηματική νοημοσύνη που μετριέται από το EQ (Emotional Quotient) (BarOn, 1997). Αυξήσεις στο ΔΝ πέραν των 20-30 μονάδων δεν έχουν παρατηρηθεί (Jensen, 1968). Προϊούσης μάλιστα της ηλικίας αυξάνεται η γονιδιακή έκφραση σε ό,τι αφορά το ΔΝ, όχι όμως και τα χαρακτηριστικά του καθαρά ψυχολογικού τομέα (Plomin, κ.ά., από Neisser, Boodoo, κ.ά., 1996). Οι Zeidner, Matthews, κ.ά., (2003) επίσης συζητούν την αλληλεπίδραση γονιδίων-περιβάλλοντος (gene – environment interaction), σύμφωνα με την οποία τα γονίδια μπορεί να επιδρούν στο ποια περιβάλλοντα ενισχύουν καλύτερα τη ΣΝ του παιδιού.

Η ΣΝ αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, υφίσταται αλλαγές στα εκάστοτε στάδια της ζωής και μπορεί να βελτιωθεί μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδυάζεται με άλλους αιτιολογικούς παράγοντες της ικανότητας του ατόμου να επιτυγχάνει στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων του περιβάλλοντος, όπως τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι γνωστικές ικανότητες. Το λειτουργικό, επιτυχημένο και ψυχικά υγιές άτομο διαθέτει επαρκώς συναισθηματική νοημοσύνη (BarOn, 1997).

Ο ΔΝ λίγο μπορεί να διαφωτίσει τη διαφορετική πορεία ανθρώπων με τις ίδιες περίπου προσδοκίες, την ίδια εκπαίδευση και τις ίδιες γενικά ευκαιρίες.

Σε διαχρονική έρευνα με αποφοίτους του Χάρβαρντ, βρέθηκε ότι εκείνοι που είχαν τις υψηλότερες επιδόσεις στα τεστ στο κολέγιο δεν ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένοι, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, ως προς τους μισθούς, την παραγωγικότητα ή τη θέση τους, ο καθένας στον τομέα του. Ούτε ήταν τόσο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, ούτε τόσο ευτυχημένοι από τις φιλίες τους, την οικογένειά τους και τις πολύ στενές προσωπικές στους σχέσεις (Vaillant, 2002).

«Ο καθαρός τύπος με υψηλό ΔΝ είναι σχεδόν μια καρικατούρα του διανοούμενου, διανοητικά ικανότατου, αλλά ανεπίδεκτου ως προς τον εσωτερικό του κόσμο ατόμου. Τα χαρακτηριστικά διαφέρουν ελαφρά από άνδρες σε γυναίκες. Άνδρας με υψηλό ΔΝ έχει ευρύ φάσμα πνευματικών ικανοτήτων, είναι φιλόδοξος και παραγωγικός, προβλέψιμος και πεισματάρης, κριτικός και καταδεκτικός, λεπτολόγος και συνεσταλμένος, ανέκφραστος, απόμακρος και συγκινησιακά μονότονος και ψυχρός» (Goleman, 1998, σελ. 81). Τυπική περίπτωση έλλειψης συναισθημάτων συνιστά η αλεξιθυμία, δηλαδή η πλήρης απουσία συγκίνησης (στερητικό α+λέξις+θυμός), ψυχιατρικός όρος που περιγράφει ανθρώπους που στερούνται λέξεων για τα συναισθήματά τους, που μοιάζουν να στερούνται παντελώς και συναισθημάτων, αν και αυτό μπορεί να οφείλεται στην ανικανότητά τους να εκφράσουν το συναίσθημα, παρά στην ανυπαρξία συναισθήματος (Sifneos, 2000, από Goleman, 1998).

Η αίσθηση της αυτοκυριαρχίας υμνήθηκε ως αρετή ήδη από την εποχή του Πλάτωνα. Η αρχαία ελληνική λέξη γι' αυτήν ήταν *σωφροσύνη*. Οι Ρωμαίοι και η προχριστιανική εκκλησία την ονόμασαν *temperantia*, συγκράτηση της συναισθηματικής υπερβολής. Ο στόχος είναι η ισορροπία και όχι η συγκινησιακή καταστολή αφού κάθε συναίσθημα έχει τη δική του αξία και σημασία. Μια ζωή χωρίς πάθος θα ήταν μια χέρσα γη ουδετερότητας, αποκομμένη και απομονωμένη από τον πλούτο της ίδιας της ζωής. Ο Αριστοτέλης αναφέρεται στην *κατάλληλη* συγκίνηση, το ταιριαστό για κάθε περίπτωση συναίσθημα. Όταν τα συναισθήματα είναι εκτός ελέγχου, ακραία και επίμονα, γίνονται παθολογικά, όπως στην περίπτωση της κατάθλιψης, του σαρωτικού άγχους, του ανεξέλεγκτου θυμού, της ασυγκράτητης μανίας (Goleman, 1998, σελ. 96).

A.3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ: ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ Ή ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ;

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν δύο προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαφέρουν κυρίως σε δύο σημεία, αν και μοιράζονται πολλά στοιχεία ως προς τις υποθέσεις και τις προσδοκίες για την επίδρα-

ση της ΣΝ σε τρίτους παράγοντες ή μεταβλητές: α) στο αν ακολουθούν τον πιο γενικό κοινωνικο-συναισθηματικό ορισμό της ΣΝ ή τον πιο στενό γνωστικο-συναισθηματικό ορισμό της ΣΝ και β) στα εργαλεία που χρησιμοποιούν για τη μέτρηση των ατομικών διαφορών στη ΣΝ και τις εφαρμογές τους (Kafetsios, 2004).

Το γενικό κοινωνικο-συναισθηματικό μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman που ασπάστηκαν πολλοί ερευνητές (BarOn, 1997· Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, & Golden, 1998) δίνει έμφαση σε ατομικές διαφορές στην οργάνωση και έκφραση συναισθημάτων και συναφών κοινωνικών δεξιοτήτων (ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα, γενική συγκινησιακή κατάσταση). Η προσέγγιση αυτή αφορά σε συνειδητές διαδικασίες κατανόησης του συναισθήματος τόσο στο ενδοατομικό όσο και στο διαπροσωπικό επίπεδο. Οι Salovey & Mayer (1997) αναφέρονται σε αυτό το μοντέλο ως «μεικτό» και το συσχετίζουν με παλαιότερες προτάσεις «κοινωνικής ευφυΐας» (Thorndike & Stein, 1937). Το μοντέλο των Salovey & Mayer δεν ακολουθεί το μοντέλο γενικών κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά επικεντρώνεται στη σχέση γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων και τις συνακόλουθες διαδικασίες πληροφοριών.

Οι Petrides & Furnham (2000, 2001) προτείνουν το διαχωρισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης των γνωρισμάτων προσωπικότητας ή συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (trait emotional intelligence ή emotional self-efficacy¹) και της συναισθηματικής νοημοσύνης των ικανοτήτων ή γνωστικο-συναισθηματικής ικανότητας (ability emotional intelligence ή cognitive-emotional ability). Υποστηρίζουν ότι η ΣΝ γνωρισμάτων (trait EI) του

¹ Η αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1977, 1981, 1986) έχει τις ρίζες της στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η οποία τονίζει την αμοιβαιότητα των σχέσεων μεταξύ περιβαλλοντικών και ατομικών παραγόντων. Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις εκτιμήσεις του ατόμου για την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης με σκοπό την επίτευξη στόχων, επιλεγμένων βάσει των προσδοκιών του. Ορίζοντας την αυτοαποτελεσματικότητα, ο Bandura κάνει διάκριση ανάμεσα στην «προσδοκία της αποτελεσματικότητας» και «την προσδοκία αποτελέσματος». Η προσδοκία αποτελεσματικότητας είναι η πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί επιτυχώς να εκδηλώσει τη συμπεριφορά που απαιτείται για την επίτευξη ενός επιδιωκόμενου αποτελέσματος, εκτίμηση που διαμορφώνεται με βάση τις προσωπικές εμπειρίες και τη συναισθηματική διέγερση που τις συνοδεύει. Συναφής είναι η έννοια «αίσθημα επάρκειας» (White, 1963) που αναφέρεται στο ενδοψυχικό αίσθημα αξιολόγησης που έχει αποκτήσει το άτομο προς τον εαυτό για επιτυχή εμπλοκή σε μελλοντικά έργα, μια εμπιστοσύνη που αποκτήθηκε από την επιτυχή εμπλοκή σε προηγούμενα έργα. Η προσδοκία αποτελέσματος, αντίθετα, αναφέρεται στην εκτίμηση του ατόμου ότι μια δεδομένη συμπεριφορά οδηγεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, εκτίμηση που διαμορφώνεται με τη μάθηση μέσω προτύπων και τη λεκτική πειθώ. Ο Bandura σημειώνει ότι μεταξύ των επιμέρους όψεων της αυτογνωσίας, η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας κατέχει ίσως την πιο κεντρική θέση στην καθημερινή ζωή του ατόμου.

κοινωνικο-συναισθηματικού μοντέλου και η ΣΝ ικανοτήτων (ability EI) του γνωστικο-συναισθηματικού μοντέλου είναι δύο ξεχωριστές εννοιολογικές κατασκευές μάλλον παρά δύο διαφορετικοί τρόποι μέτρησης της ίδιας κατασκευής.

Η ΣΝ γνωρισμάτων αναφέρεται σε μια διάταξη διευθετήσεων της συμπεριφοράς και των αυτοαντιλήψεων που αφορούν στην εν δυνάμει ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί τη συναισθηματική πληροφορία. Περιλαμβάνει ποικίλες διευθετήσεις από την περιοχή της προσωπικότητας, όπως η ενσυναίσθηση, η παρορμητικότητα και η διεκδικητικότητα αλλά και στοιχεία κοινωνικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, οι δύο τελευταίες στον τύπο των ικανοτήτων αυτοαντίληψης. Η ΣΝ ικανοτήτων αναφέρεται στην πραγματική ικανότητα (actual ability) για αναγνώριση, επεξεργασία και χρήση της συναισθηματικής πληροφορίας.

Η ΣΝ γνωρισμάτων μετريέται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και σχετίζεται με τομείς της προσωπικότητας. Η ΣΝ ικανοτήτων απαιτεί τη χρήση τεστ βέλτιστης απόδοσης με σωστές και λάθος απαντήσεις και σχετίζεται πρωταρχικά με τον τομέα της γνωστικής ικανότητας. Η μέτρηση της ΣΝ ικανοτήτων παραμένει ένα προκλητικό έργο, δεδομένης της δυσκολίας να επινοηθούν οι σχετικές προτάσεις (items) που να μπορούν αντικειμενικά να βαθμολογούν τις σωστές και λάθος απαντήσεις (Petrides & Furnham, 2001· Roberts, Zeiner, & Matthews, 2001). Αντιθέτως, η μέτρηση της ΣΝ γνωρισμάτων φαίνεται περισσότερο ευθεία καθώς αντανάκλα την οπτική του συμμετέχοντος παρά τις πεποιθήσεις των εμπειρογνομόνων. Τα εργαλεία BarOn διαθέτουν δείκτες εγκυρότητας για τον έλεγχο της τάσης για μη ειλικρινείς ή ασυνεπείς απαντήσεις.

Τα εργαλεία μέτρησης ΣΝ γνωρισμάτων BarOn Emotional Quotient Inventory (BarOn-EQ-i, 1997) και BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn-EQ-i: YV, 2000) και το εργαλείο μέτρησης ΣΝ ικανοτήτων Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT, 2002) μπορεί στην πραγματικότητα να παρέχουν μετρήσεις δύο διαφορετικών εννοιολογικών κατασκευών (Petrides & Furnham, 2001).

A.4. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ (Σ.Ν.) ΤΟΥ BARON ΚΑΙ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ (Σ.Ν.) ΤΩΝ SALOVEY & MAYER

Ο BarOn (1997) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «μια διάταξη μη γνωστικών ικανοτήτων (capabilities), επαρκειών (competencies) και δεξιοτήτων (skills) οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα (ability) του ατόμου στην

αντιμετώπιση (coping) των απαιτήσεων και πιέσεων του περιβάλλοντος». Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου είναι σημαντικός παράγοντας στον καθορισμό της ικανότητάς του να επιτύχει στη ζωή και επιδρά άμεσα στη βίωση του συναισθηματικού και κοινωνικού ευ ζην.

Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό μοντέλο, οι συναισθηματικά ευφυείς είναι άνθρωποι ικανοί να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, προικισμένοι με αυτοσεβασμό και ικανότητα αξιοποίησης των εν δυνάμει πλεονεκτημάτων τους μέσω μιας έντιμης διαχείρισής τους σε ευτυχείς ζωές. Είναι ικανοί αφενός να καταλαβαίνουν πώς αισθάνονται οι άλλοι, αφετέρου να δημιουργούν και να διατηρούν αμοιβαίως ικανοποιητικές και υπεύθυνες σχέσεις, χωρίς να γίνονται εξαρτώμενοι από τους άλλους. Αυτοί οι άνθρωποι είναι γενικώς αισιόδοξοι, ευέλικτοι, ρεαλιστές, αποτελεσματικοί στην επίλυση προβλημάτων και στην αντιμετώπιση του στρες, χωρίς να χάνουν τον έλεγχο (BarOn, 1997).

Το μοντέλο BarOn είναι πολυπαραγοντικό και σχετίζεται με την εν δυνάμει επίτευξη μάλλον παρά με την επίτευξη καθαυτή (π.χ. το να διαθέτει κάποιος το δυναμικό να επιτύχει το στόχο του μάλλον παρά η επιτυχία η ίδια). Αυτό είναι ένα μοντέλο προσανατολισμένο στη διαδικασία μάλλον παρά στο αποτέλεσμα. Συγκροτείται από πέντε μείζονες διαστάσεις: Ενδοπροσωπική (Intrapersonal², Διαπροσωπική (Interpersonal), Ικανότητα Προσαρμογής (Adaptability), Διαχείριση Άγχους (Stress Management) και Γενική Διάθεση (General Mood).

A.4.1. BarOn Emotional Quotient Inventory (BarOn EQ – i, 1997)

για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης γνωρισμάτων των ενηλίκων

Μια μέτρηση της ΣΝ αναπτύχθηκε από τον BarOn (1988· 1997· 2003· 2005· 2007). Αυτό το μοντέλο ενδιαφέρει κυρίως επειδή σχηματοποίησε τη θεωρητική βάση για το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του BarOn (BarOn Emotional Quotient Inventory - EQ-i: BarOn, 1997), της πλέον ευρέως χρησιμοποιημένης μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ενηλίκων. Το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του BarOn (EQ-i: BarOn, 1997) είναι μια μέτρηση αυτοαναφοράς με 133 στοιχεία (items) που αναπτύχθηκε για την αξιολόγηση των διαφόρων διαστάσεων-παραγόντων

² Intrapersonal: ενδοπροσωπικός., από Ευρετήριο 2000-2003. *Ψυχολογία-Το περιοδικό της ελληνικής ψυχολογικής εταιρίας, Ευκλείδη, Α. (επιμ.) τόμος 10, τεύχος 4-παράρτημα, Γλωσσάρι: σελ. 205.*

του μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης του BarOn. Το EQ-i αναπτύχθηκε με βάση ένα ευρύ και αντιπροσωπευτικό δείγμα στάθμισης από σχεδόν 4.000 ενηλίκους. Όπως τονίστηκε στο τεχνικό εγχειρίδιο (BarOn, 1997), η διαδικασία στάθμισης πραγματοποιήθηκε επί σειρά ετών με άτομα ηλικίας 16 ετών και πάνω.

Το εργαλείο περιλαμβάνει 5 σύνθετες κλίμακες και 15 υποκλίμακες που αξιολογούν τις ποικίλες ικανότητες που καλύπτουν οι σύνθετες διαστάσεις:

1. Ενδοπροσωπική κλίμακα (περιλαμβάνει τις υποκλίμακες Συναισθηματικής Αυτοεπίγνωσης, Διεκδικητικότητας, Αυτοεκτίμησης, Αυτοεκπλήρωσης και Ανεξαρτησίας), 2. Διαπροσωπική κλίμακα (περιλαμβάνει τις υποκλίμακες Ενσυναίσθησης, Διαπροσωπικής Σχέσης και Κοινωνικής Ευθύνης) 3. Κλίμακα Ικανότητας Προσαρμογής (περιλαμβάνει τις υποκλίμακες Επίλυσης Προβλήματος, Δοκιμασίας Αλήθειας και Ευελιξίας) 4. Κλίμακα Διαχείρισης Άγχους (περιλαμβάνει τις υποκλίμακες Αντοχής στο άγχος και Ελέγχου Παρορμητικότητας) 5. Κλίμακα Γενικής Διάθεσης (περιλαμβάνει τις υποκλίμακες Αισιοδοξίας και Ευτυχίας).

Υπάρχει επίσης μια συνολική κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης, η οποία συνιστά μια σύνοψη των διαφόρων σύνθετων κλιμάκων. Το EQ-i περιλαμβάνει τέσσερις δείκτες εγκυρότητας: μια κλίμακα Θετικής Εντύπωσης, μια κλίμακα Αρνητικής Εντύπωσης, μια κλίμακα Εκτίμησης Παραλείψεων και ένα Δείκτη Ασυνέπειας.

A.4.2. BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ - i: YV, 2000) για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης γνωρισμάτων παιδιών και εφήβων

Το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του BarOn: εκδοχή για παιδιά και εφήβους (BarOn EQ-i: YV) συνιστά μια μοναδική ενοποίηση της θεωρητικής γνώσης, της ερευνητικής εμπειρίας και των πλέον σύγχρονων ψυχομετρικών τεχνικών. Το εργαλείο περιλαμβάνει 60 προτάσεις και είναι κατάλληλο για χρήση σε παιδιά ηλικίας 7 έως 18 ετών.

Προσφέρει στο χρήστη σημαντικά χαρακτηριστικά, στα οποία συμπεριλαμβάνονται: α) μια πλατιά βάση τυπικού δείγματος (N = 9172) που συλλέχθηκε από διάφορες περιοχές των Η.Π.Α. και του Καναδά, β) ξεχωριστές νόρμες κατά φύλο και ηλικία (παρέχονται δεδομένα προτύπων βαθμών τεσσάρων ομάδων ηλικιών μεταξύ 7 και 18 ετών), γ) πολυθεματικές κλίμακες που εκτιμούν τα κύρια χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, δ) κλίμακα Θετικής Εντύπωσης για τον προσδιορισμό των ατόμων που θα επιχειρούσαν να δημιουργήσουν μια υπερβολικά θετική εντύπωση για τους εαυτούς τους,

ε) έναν παράγοντα διόρθωσης που παρέχει στους χρήστες τη δυνατότητα να ρυθμίζουν τις θετικά προκατειλημμένες απαντήσεις των μικρών παιδιών, στ) ένα Δείκτη Ασυνέπειας που σχεδιάστηκε για την ανίχνευση ύφους ασυνεπών απαντήσεων, ζ) εύκολη χορήγηση, βαθμολόγηση και έκθεση προφίλ των αποτελεσμάτων, η) εξαιρετικές αξιοπιστία και εγκυρότητα (BarOn, 2000).

Το εργαλείο περιλαμβάνει 5 σύνθετες κλίμακες και 15 υποκλίμακες που αξιολογούν τις διάφορες ικανότητες που καλύπτουν οι σύνθετες διαστάσεις (BarOn, 2000· 2005· 2007):

1. Η Ενδοπροσωπική διάσταση περιλαμβάνει πέντε συναφείς ικανότητες: α) συναισθηματική αυτοεπίγνωση (emotional self-awareness), η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να καταλαβαίνει τα συναισθήματα, β) διεκδικητικότητα (assertiveness), η ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και σκέψεις του, γ) αυτοεκτίμηση (self-regard), η ικανότητα για ορθή εκτίμηση του εαυτού, δ) αυτοεκπλήρωση (self-actualization), η ικανότητα του ατόμου να επισημαίνει και να αξιοποιεί τα εν δυνάμει πλεονεκτήματά του και ε) ανεξαρτησία (independence), η ικανότητα του ατόμου να αυτοκατευθύνεται και να αυτοελέγχεται ως προς τις σκέψεις και τις συμπεριφορές του και να είναι απελευθερωμένο από συναισθηματική εξάρτηση.
2. Η Διαπροσωπική διάσταση περιλαμβάνει τρεις συναφείς ικανότητες: α) ενσυναίσθηση (empathy), η ικανότητα του ατόμου να συναισθάνεται, να καταλαβαίνει και να αξιολογεί τα συναισθήματα των άλλων, β) κοινωνική ευθύνη (social responsibility), η ικανότητα του ατόμου να αποδεικνύεται συνεργάσιμο, συνεισφέρον και δημιουργικό μέλος της κοινωνικής του ομάδας και γ) διαπροσωπική σχέση (interpersonal relationship), η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί αμοιβαίως ικανοποιητικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από συναισθηματική εγγύτητα.
3. Η διάσταση Ικανότητα Προσαρμογής περιλαμβάνει τρεις συναφείς ικανότητες: α) δοκιμασία αλήθειας (reality testing), η ικανότητα του ατόμου να διαθέτει έγκυρα συναισθήματα, β) ευελιξία (flexibility), η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του όταν συμβαίνουν αλλαγές στα περιβάλλοντα και τις συνθήκες και γ) επίλυση προβλημάτων (problem solving), η ικανότητα του ατόμου τόσο να αναγνωρίζει και να ορίζει τα προβλήματα όσο και να παράγει και εφαρμόζει ενδεχόμενες αποτελεσματικές λύσεις.
4. Η διάσταση Διαχείριση Άγχους περιλαμβάνει δύο συναφείς ικανότητες: α) ανοχή στο άγχος (stress tolerance), η ικανότητα αντοχής σε αντίξοα γεγο-

νότα και πειστικές συνθήκες χωρίς παραίτηση από την ενεργό και θετική αντιμετώπιση του άγχους και β) έλεγχος παρορμητικότητας (impulse control), η ικανότητα του ατόμου να αντιστέκεται ή να καθυστερεί μια παρόρμηση και να ελέγχει τα συναισθήματά του.

5. Η πέμπτη διάσταση του μοντέλου BarOn είναι η Γενική Διάθεση, μια σημαντική μεταβλητή-κίνητρο που διευκολύνει τις διάφορες άλλες διαστάσεις-παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η Γενική Διάθεση περιλαμβάνει δύο συναφείς κατασκευές: α) αισιοδοξία (optimism), η ικανότητα του ατόμου να βλέπει τη φωτεινότερη πλευρά της ζωής και να διατηρεί μια θετική στάση ακόμα κι αν αντιμετωπίζει αντιξοότητα και β) ευτυχία (happiness), η ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται ικανοποιημένο από τη ζωή του, να απολαμβάνει τον εαυτό του και τους άλλους και να διασκεδάζει.

Υπάρχει επίσης μια συνολική κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης, η οποία συνιστά μια σύνοψη των διαφόρων σύνθετων κλιμάκων.

A.4.3. Συσχετίσεις του BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version (BarOn EQ-i: YV, 2000) με ψυχομετρικά μέσα εκτίμησης της προσωπικότητας και διαταραχών της ανάπτυξης

Η συσχέτιση του BarOn EQ-i: YV (BarOn, 2000) με το NEO-Five Factor Inventory - NEO-FFI (Costa & McCrae, 1992) επέδειξε σημαντικές χαμηλές σχέσεις της κλίμακας ενδοπροσωπικών ικανοτήτων με την εξωστρέφεια και την προσήνεια και μέτριες σχέσεις της κλίμακας διαπροσωπικών ικανοτήτων με την εξωστρέφεια, την προσήνεια και την ευσυνειδησία. Η κλίμακα προσαρμοστικότητας παρουσίασε χαμηλή σχέση με το νευρωτισμό και η κλίμακα διαχείρισης άγχους μέτριες σχέσεις με το νευρωτισμό, την εξωστρέφεια, την προσήνεια και την ευσυνειδησία.

Βρέθηκαν σημαντικές συνάφειες μεταξύ του BarOn EQ-i: YV και του Children's Depression Inventory – CDI (Kovacs, 1992). Υψηλή ήταν η συνάφεια της γενικής διάθεσης του EQ-i: YV με τις διάφορες υποκλίμακες του CDI, εύρημα που υποστηρίζει την άποψη ότι η αισιόδοξη διάθεση σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη (BarOn, 1997).

Μελετήθηκε η συσχέτιση του BarOn EQ-i: YV με την Conner's-Wells Adolescent Self-Report Scale - CASS, (Conner's, 1997) η οποία εκτιμά προβληματικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται με προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Σε συμφωνία με την άποψη ότι τα άτομα που έχουν υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα ενδοπροσωπικών ικανοτήτων γενικά καταλα-

βαίνουν τα δικά τους συναισθήματα, βρέθηκε μέτρια αρνητική σχέση μεταξύ αυτής της κλίμακας και της κλίμακας συναισθηματικών προβλημάτων στην CASS. Η μέτρια αρνητική σχέση της κλίμακας προσαρμοστικότητας του BarOn EQ-i: YV και της κλίμακας γνωστικών προβλημάτων της CASS είναι επίσης συνεπής με την άποψη ότι τα ευπροσάρμοστα άτομα είναι γενικά εύελικτα, ρεαλιστικά και αποτελεσματικά στο χειρισμό δύσκολων καταστάσεων. Στα αγόρια και ελαφρά λιγότερο στα κορίτσια, η κλίμακα διαπροσωπικών ικανοτήτων είχε αρνητική συνάφεια με μια ποικιλία προβληματικών συμπεριφορών εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Σε συμφωνία με την άποψη ότι τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στη διαχείριση άγχους λειτουργούν καλά κάτω από πίεση και είναι σπάνια παρορμητικά, βρέθηκε υψηλή αρνητική σχέση μεταξύ της κλίμακας διαπροσωπικών ικανοτήτων του BarOn EQ-i: YV και της κλίμακας ελέγχου του θυμού της CASS.

Η συσχέτιση του BarOn EQ-i: YV με την Conner's Parent Rating Scale - Revised - CPRS-R:S (Conner's, 1997) παρουσίασε σημαντική μέτρια αρνητική συσχέτιση της κλίμακας διαταραχών διαγωγής της CPRS-R:S με τις περισσότερες κλίμακες του BarOn EQ-i: YV. Η κλίμακα γνωστικών προβλημάτων και ο Δείκτης ADHD παρουσίασαν σημαντική μέτρια αρνητική συσχέτιση με τις κλίμακες ενδοπροσωπικών ικανοτήτων, διαπροσωπικών ικανοτήτων, προσαρμοστικότητας και συνολικής ΣΝ του BarOn EQ-i: YV.

Τα παραπάνω ευρήματα τεκμηριώνουν τη θετική σχέση των ικανοτήτων BarOn EQ-i: YV με υψηλότερη ικανότητα στη διαχείριση του άγχους και του θυμού, λιγότερες συναισθηματικές και διαπροσωπικές δυσκολίες, περισσότερο ήπια συμπτώματα συνδρόμου υπερκινητικότητας-ελλειμματικής προσοχής, μεγαλύτερη ευελιξία στο χειρισμό δύσκολων καταστάσεων και λιγότερα γνωστικά προβλήματα.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization - WHO), η υγεία ορίζεται ως η βιολογική και ψυχοκοινωνική ευημερία του ατόμου (bio- and psycho-social well-being of the individual) (Landa, Lopez-Zafre, κ.ά., 2008). Πολυάριθμες είναι οι έρευνες που έχουν δείξει τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης γνωρισμάτων – ΣΝΓ (trait emotional intelligence - TEI) και των παραγόντων υγείας και ευημερίας (Mikolajczak, Roy, κ.ά., 2005).

Παρουσιάζονται ισχυρές συσχετίσεις της ΣΝ με αποτελέσματα που σηματοδοτούν κοινωνικο-συναισθηματική επιτυχία, όπως περισσότερο θετικό συναίσθημα, μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή, κοινωνική δέσμευση (social engagement) (Zeidner, Olnick-Shmesh, 2010). Άτομα που βαθμολογούνται υψηλότερα στη ΣΝ βιώνουν λιγότερο υποκειμενικό άγχος (Slaski &

Cartwright, 2002· Ciarrochi, Dean, & Anderson, 2002), έχουν καλές δεξιότητες διαχείρισης του στρες και ικανότητα να αξιολογούν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (Greven, Chamorro-Premuzic, κ.ά., 2008· Davis & Humphrey, 2012). Αρνητική παρουσιάζεται η συσχέτιση της ΣΝ με την κατάθλιψη (Tannous, & Matar, 2010· Lloyd, Malek-Ahmadi, κ.ά., 2012), την υποκειμενική κόπωση (Brown & Schutte, 2006), τις χρόνιες παθήσεις, τον χρόνιο πόνο, την αναφορά σωματικών συμπτωμάτων (Saklofske, Austin, κ.ά., 2007), το σύνδρομο Asperger (Petrides, Hudry, κ.ά., 2011).

Σε εναρμόνιση με τα ευρήματα κορυφαίας ποιότητας ερευνών (CDC Youth Risk Behavior Survey, 2003), η πρώτη ευρείας κλίμακας μετα-ανάλυση των Durlak, Weissberg, κ.ά., (2011) που μελέτησε την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη 270.034 μαθητών εύρους φοίτησης από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο με εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης (Social Emotional Learning curricula) για την καλλιέργεια της ΣΝ σε 213 σχολεία διεθνώς έδειξε ότι, σε σχέση με ομάδες ελέγχου, οι συμμετέχοντες στα προγράμματα παρουσίασαν σημαντικά αυξημένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (social and emotional skills), σε ό,τι αφορά στάσεις προς τον εαυτό και τους άλλους (attitudes toward self and others), θετική κοινωνική συμπεριφορά (positive social behavior), προβλήματα διαγωγής (conduct problems), συναισθηματική δυσφορία (emotional distress) και ακαδημαϊκή επίδοση (academic performance).

Ευρύ σώμα της σύγχρονης εμπειρικής και πειραματικής έρευνας υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα ΚΣΜ είναι αποτελεσματικά στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών και εφήβων και στη μείωση κλινικών συμπτωμάτων (Ruiz-Aranda, Castillo, κ.ά., 2012), στον περιορισμό των συμπεριφορών που αφορούν σε χρήση ουσιών, συμπεριλαμβανομένων του αλκοόλ (Coelho, 2012· Zins & Elias, 2006) και του καπνού (Trinidad, Unger, κ.ά., 2004), διαταραχές διατροφής (Filaire, Larue & Rouveix, 2011), εκφοβισμό (bullying) - θυματοποίηση (victimization) (Lomas, Stough, κ.ά., 2012· Zins & Elias, 2006), αυτοτραυματισμό (Ohmann, Schuch, κ.ά., 2008), αυτοκτονικό ιδεασμό και απόπειρα αυτοκτονίας (Cha & Nock, 2009).

A.5. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ SALOVEY & MAYER ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Οι Salovey & Mayer (1997) οι οποίοι πρώτοι επινόησαν τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη», (Salovey & Mayer, 1990) ορίζουν τη ΣΝ (EI) ως «...ικανότητα (ability) για επακριβή αντίληψη, αξιολόγηση και έκφραση του

συναισθήματος· ικανότητα για πρόσβαση σε συναισθήματα και/ή ανάπτυξη συναισθημάτων όταν αυτά διευκολύνουν τη σκέψη· ικανότητα για κατανόηση του συναισθήματος και για συναισθηματική επίγνωση· ικανότητα για ρύθμιση των συναισθημάτων που προάγει τη συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη».

Η συναισθηματική αντίληψη ορίζεται ως η βασική ικανότητα του ατόμου για καταγραφή των ερεθισμάτων των αισθήσεων, τόσο των δικών του όσο και των άλλων. Υποστηρίζεται ότι έχει εξελικτικές ρίζες και συνάφειες με τις διαδικασίες ενσυναίσθησης και επικοινωνίας του συναισθήματος (Buck, 1984). Η συναισθηματική διευκόλυνση αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους το συναίσθημα διευκολύνει τη σκέψη μέσω των διαδικασιών καθορισμού της προτεραιότητας των προβλημάτων, της διευθέτησης μοναδικών αποθηκεύσεων της μνήμης, μετακίνησης της διάθεσης και υπονοούμενης πληροφόρησης (Mayer, 2001).

Η συναισθηματική κατανόηση εμπεριέχει διαδικασίες μνήμης και δομές χαρακτηρισμού του συναισθήματος. Δείχνει πόσο καλά καταλαβαίνει ένα άτομο τις συναισθηματικές έννοιες και τις συναισθηματικές καταστάσεις. Τέλος, ο χειρισμός του συναισθήματος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων με σκοπό την προαγωγή της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης. Πρόσφατες μελέτες υποστηρίζουν ένα γενικό μοντέλο δύο παραγόντων όπου οι διαστάσεις της αντίληψης και της διευκόλυνσης αντιστοιχούν στη βιωματική περιοχή των ικανοτήτων (στην περιοχή της εμπειρίας) και οι διαστάσεις της κατανόησης και του χειρισμού στην περιοχή της στρατηγικής (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Η μέτρηση των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται με το Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης MSCEIT των Mayer, Salovey & Caruso (Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test, 2002· Καφέτσιος & Καφέτσιου, 2004). Ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του MSCEIT βασίστηκε σε δείγμα περίπου 5000 ατόμων από 50 διαφορετικές περιοχές διεθνώς. Το τεστ μετρά ατομικές επιδόσεις σε έργα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων που αφορούν ατομικά συναισθήματα και ατομικές καταστάσεις. Για την εκτέλεση κάθε έργου ο συμμετέχων πρέπει να χρησιμοποιεί τη μνήμη, την κρίση και πληροφορίες για τα συναισθήματα γενικά. Η βαθμολόγηση του τεστ γίνεται με κριτήριο το μέσο όρο του πληθυσμού ο οποίος αποτελεί το δείγμα (βαθμολογία με συναίνεση – consensus scoring-). Δηλαδή δεν υπάρχει μια απόλυτα σωστή απάντηση σε κάθε ένα από τα έργα ή τα ερωτήματα του τεστ, αλλά το σωστό κρίνεται από τη γενική κατανομή των απαντήσεων.

Α.6. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Πολλές μελέτες στη ΣΝ και την ακαδημαϊκή επίδοση με χρήση αυτοσχέδιων εργαλείων με μη αναγνωρισμένα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά (Carothers, Gregory & Gallanger, 2000· Schutte, κ.ά., 1998· Tapia, 2003) παρουσίασαν, στην καλύτερη περίπτωση, ανακολουθίες. Μερικές μελέτες υποστηρίζουν ότι η ΣΝ αποτελεί προγνωστικό δείκτη της ακαδημαϊκής επιτυχίας και άλλες όχι, με αποτέλεσμα η συσχέτιση μεταξύ ΣΝ και ακαδημαϊκής επιτυχίας να παραμένει ασαφής.

Σε έρευνα (Swart, 1996) που εξέτασε αυτή τη σχέση με τη χρήση του BarOn EQ- i: YV (1997) βρέθηκε ότι οι ακαδημαϊκά επιτυχημένοι φοιτητές παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες στη συνολική ΣΝ, στην προσαρμοστικότητα, τη διαχείριση του άγχους και τη γενική διάθεση σε σχέση με τους μη επιτυχημένους ομολόγους τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Newsome, Day & Catano (2000) αμφισβητούν αυτή τη σχέση παρουσιάζοντας συσχέτιση της τάξης του 0,01 μεταξύ του EQ-i και των βαθμολογιών GPA (Grade Point Average). Λαμβανομένων μαζί, αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η ΣΝ γνωρισμάτων μπορεί να μην είναι ένας χρήσιμος προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Φαίνεται λογικό ότι μια μέτρηση της ΣΝ ικανοτήτων που βασίζεται σε γνωστικές ικανότητες μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικός προγνωστικός δείκτης της ακαδημαϊκής επίτευξης από ό,τι μια μέτρηση αυτοαναφοράς της ΣΝ γνωρισμάτων. Πράγματι, έρευνες (Barchard, 2003) έδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ MSCEIT και ακαδημαϊκής επιτυχίας, όπως επιδεικνύεται από χρονιά – και GPA καθώς και σχέση του 0,34 μεταξύ MEIS (μια προηγούμενη εκδοχή του MSCEIT) και της κλίμακας B (συλλογισμός) του 16PF (Pelletteri, 1999) υποστηρίζοντας ότι αυτή η μέτρηση ΣΝ εκτιμά δεξιότητες σχετικές με την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Οι Raymond, O' Connor & Little (2003) επιχείρησαν να προσδιορίσουν αν η ΣΝ θα προέβλεπε πιο σημαντικά την ακαδημαϊκή επίτευξη ως γνωστική ικανότητα (MSCEIT) σε αντιπαράβολή με μια σειρά μη γνωστικών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων (EQ-i). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης παρουσιάζουν ασθενείς συσχετίσεις μεταξύ GPA και συνολικής βαθμολογίας του EQ-i, δύο κλιμάκων του EQ-i και μιας κλίμακας του MSCEIT. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι καμιά από τις μετρήσεις ΣΝ δεν φαίνεται να αποτελεί ισχυρό προγνωστικό δείκτη της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Σημαντικές φαίνονται οι συσχετίσεις μεταξύ ACT (μέτρηση γνωστικής ικανότητας μαθητών κολεγίου όπως προκύπτει από την επίδοση στα μαθη-

ματικά, την ανάγνωση και τον επιστημονικό συλλογισμό) και συνολικής ΣΝ του MSCEIT, ενώ δεν φαίνονται συσχετίσεις μεταξύ ACT και ΣΝ του EQ-i. Λαμβανομένων μαζί τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν ότι το MSCEIT μετρά τη ΣΝ σαν μια δομή που είναι πιο συναφής με τη γνωστική ικανότητα, ενώ το EQ-i δεν παρουσιάζει αυτή τη συνάφεια. Σε πρόσφατη μελέτη των Solovey, Mayer, κ.ά., (2003) βρέθηκε μηδενική συσχέτιση με το λεκτικό και μαθηματικό μέρος του SAT και μικρή συσχέτιση με το WAIS-III ($r=0,15$). Η συσχέτιση του MSCEIT με τη γνωστική νοημοσύνη (IQ test) είναι της τάξης του 0,36 με 0,38 και εξαρτάται από το ποια συγκεκριμένη υποκλίμακα συσχετίζουμε (γενικά οι δύο πρώτες «βιωματικές» υποκλίμακες συσχετίζονται σε μικρότερο βαθμό). Οι συσχετίσεις του MSCEIT με το τεστ νοημοσύνης του Raven είναι πολύ χαμηλές (Ciurochi, κ.ά., 2000).

Η ΣΝ γνωρισμάτων (Petrides, κ.ά., 2003) δεν έχει σημαντική επίδραση στα μαθηματικά και στην επιστημονική επίδοση αλλά διαμεσολαβεί στην επίδραση του ΔΝ στα Αγγλικά και στη συνολική επίδοση του GCSE (General Certificate of Secondary Education, A-Cmarks). Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ ΔΝ και ΣΝ γνωρισμάτων, σύμφωνα με την οποία οι επιδράσεις της τελευταίας στην ακαδημαϊκή επίδοση μεταβάλλονται με γραμμικό τρόπο στις βαθμολογίες του ΔΝ.

Η υψηλή ΣΝ γνωρισμάτων συνδέεται με καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση στο εύρος των χαμηλών βαθμολογιών ΔΝ, αλλά η σχέση αντιστρέφεται στις βαθμολογίες του ΔΝ γύρω στη μία τυπική απόκλιση πάνω από το μέσο όρο, υποδηλώνοντας ότι η ΣΝ δεν έχει σημαντική επίδραση στην επίτευξη των μαθητών με υψηλό ΔΝ. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν ότι η ΣΝ γνωρισμάτων σχετίζεται σημαντικά με τη σχολική επίτευξη μόνο για τους μαθητές με χαμηλό ΔΝ.

Φαίνεται ότι η ΣΝ γνωρισμάτων επιδρά σημαντικά στην ακαδημαϊκή επίδοση όταν οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος υπερφορτώνουν τους διανοητικούς πόρους των μαθητών. Σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους με υψηλό ΔΝ, οι μαθητές με χαμηλό ΔΝ είναι πιο πιθανόν να αντλούν άλλες πηγές από εκείνες της γνωστικής τους ικανότητας για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις των μαθημάτων. Σημαντική παρουσιάζεται η αρνητική συσχέτιση της ΣΝ γνωρισμάτων με την αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο, ιδιαίτερα των μειονεκτούντων και ευάλωτων μαθητών.

Β. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ

Β.1. ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ–ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΟΡΙΣΜΟΙ

Η ψυχοπαθολογία αναφέρεται σε ψυχολογικά φαινόμενα που αφορούν σε δυσκολίες προσαρμογής, λειτουργίας και εξέλιξης οι οποίες εκδηλώνονται με: α) υποκειμενικές εσωτερικές δυσκολίες όπως επώδυνα συναισθήματα, δυσκολίες σκέψης και αντίληψης β) μείωση της αποδοτικότητας σε μία ή περισσότερες δραστηριότητες από τις φυσιολογικές ή κοινωνικές λειτουργίες και γ) εκδήλωση συμπεριφοράς που είτε ενοχλεί είτε βλάπτει τους άλλους (Hudziac, 2008· Sutker, 2001).

Οι εξελικτικοί παράγοντες διαδραματίζουν βασικό διευκρινιστικό ρόλο στην αξιολόγηση της προσαρμογής καθώς ομαλά ψυχολογικά φαινόμενα θεωρούνται όσα αντιστοιχούν στο εκάστοτε εξελικτικό στάδιο του ατόμου. Ορισμένα συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς είναι χαρακτηριστικά των αντίστοιχων εξελικτικών σταδίων της φυσιολογικής ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και είναι παροδικά, όπως τα συμπτώματα ψυχολογικής έντασης κατά την εφηβική ηλικία (Μπεζεβέγκης, 1985). Η μελέτη των ψυχολογικών προβλημάτων της παιδικής και εφηβικής ηλικίας οφείλει να περιλαμβάνει τη γνώση της φυσιολογικής εξέλιξης της προσωπικότητας, τις παραμέτρους της κοινωνικοποίησης, την ποιότητα της προσαρμογής σε προηγούμενα αναπτυξιακά στάδια (Besevegis, 1997).

Οι ψυχικές παθήσεις υπάρχουν μόνο σε σχέση με τους ορισμούς του φυσιολογικού και του παθολογικού σε κάθε κοινωνία (Benedict, 1934 από Georgas, 1989). Οι λειτουργικές δεξιότητες που απαιτούνται από κάθε κοινωνία και οι τρόποι ανατροφής που υιοθετούνται προκειμένου τα άτομα να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτές, διαμορφώνονται και επηρεάζονται από την ιστορία, την οικολογία και την οικονομική οργάνωση ενός τόπου (Triandis, 1989).

Οι σύγχρονοι ορισμοί για την ψυχική υγεία δίνουν έμφαση στην πλήρη και θετική ανάπτυξη του ατόμου και όχι απλά στην απουσία ψυχοπαθολογίας. Η ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων περιλαμβάνει: α) τη συνεχή εξέλιξη της ψυχολογικής ανάπτυξης β) την ικανότητα για δημιουργία και διατήρηση ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων γ) την ικανότητα να παίζουν και να μαθαίνουν ώστε τα επιτεύγματά τους να είναι ανάλογα με την ηλικία και το νοητικό τους επίπεδο δ) την εξέλιξη του ηθικά σωστού και μη αποδεκτού και ε) τη βίωση του ψυχολογικού στρες και της προβληματικής συμπεριφοράς

μέσα στα φυσιολογικά όρια για την ηλικία τους και το περιβάλλον που ζουν (NHS- Health Advisory Service, 1995).

Τα προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών ποικίλλουν από ήπιες μορφές εξαιτίας παροδικών αναπτυξιακών κρίσεων ή/και κρίσεων στο περιβάλλον μέχρι διαγνωσμένες ψυχικές διαταραχές. Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με ποικίλες κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους κινδύνου (Cohen, Brown & Smailles, 2001). Αν και τα αίτια της προβληματικής συμπεριφοράς ποικίλλουν ανάλογα με τη θεωρητική κατεύθυνση των ειδικών, έχει διαπιστωθεί ότι οι παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων στα παιδιά είναι: γενετικά αίτια (π.χ. ανωμαλίες των χρωμοσωμάτων και του μεταβολισμού) (Sutker, 2001), η ιδιοσυγκρασία του παιδιού (Thomas & Chess, 1986), οικογενειακοί παράγοντες, όπως μέθοδοι ανατροφής και πειθαρχίας, τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας, γονική παραμέληση και κακοποίηση, ο θάνατος ενός γονέα, ο χωρισμός των γονέων, ένα ατύχημα ή μια αρρώστια, αλλαγή τόπου κατοικίας, μετανάστευση (Χατζηχρήστου, 1991, 1999), ενδοοικογενειακές συγκρούσεις ρόλων εργασίας-οικογένειας, άγχος και διαταραχές της ψυχικής υγείας των γονέων (Higgins, Duxbury & Irving, 1992· Sekaran, 1986).

Μια γενική ταξινόμηση των δυσκολιών των παιδιών είναι η εξής: α) πρόσκαιρες αναπτυξιακές δυσκολίες: περιλαμβάνονται οι παροδικές διαταραχές που εμφανίζονται ως απόρροια της όλης πορείας της ανάπτυξης, β) «προβληματικές» καταστάσεις: περιλαμβάνονται οι διαταραχές που εμφανίζονται ως απόρροια κάποιας δυσαρμονίας στο περιβάλλον του παιδιού και κυρίως σε σχέση με τα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του, γ) δυσκολίες μάθησης: περιλαμβάνονται οι διάφορες ανεπάρκειες του παιδιού στον ψυχο-γλωσσικό και αντιληπτικό-κινητικό τομέα που παρεμποδίζουν την προσπάθεια του παιδιού να κατακτήσει βασικές σχολικές δεξιότητες, όπως την ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική, την ορθογραφία, δ) «επίμονες» δυσκολίες προσαρμογής: περιλαμβάνονται οι διαταραχές στις σχέσεις του παιδιού τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους άλλους, οι οποίες έχουν μεγάλη πυκνότητα και ένταση· είναι τα διάφορα επίμονα δυσπροσαρμοστικά προβλήματα υπερβολικής αναστολής-νεύρωσης, αντικοινωνικής συμπεριφοράς και του ψυχοσωματικού συνδρόμου ε) «προβληματικά» παιδιά: περιλαμβάνονται τα άκρως δυσπροσαρμοστικά προβλήματα, με έντονη την ψυχωτική συμπτωματολογία και εμφανή τα οργανικά προβλήματα (Παρασκευόπουλος, 1992).

Οι συναισθηματικές διαταραχές και οι διαταραχές συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων (Bower, 1981) περιλαμβάνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε υψηλό βαθμό ένα ή συνδυασμό από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

α) μειωμένη μαθησιακή ικανότητα που δεν μπορεί να αποδοθεί σε νοητικούς ή αισθητηριακούς παράγοντες ή λόγους υγείας, β) περιορισμένη ικανότητα στη σύναψη ή διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους στο σχολικό χώρο, γ) ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς ή συναισθημάτων σε κανονικές συνθήκες, δ) διάχυτη διάθεση μελαγχολίας ή κατάθλιψη, ε) κοινωνική επιθετικότητα (Quay, 1977) που εκδηλώνεται με μορφές παραβατικής νεανικής συμπεριφοράς όπως κλοπές, σκασιαρχείο, συμμετοχή σε συμμορίες, στ) ανωριμότητα που εκδηλώνεται με βραχύ εύρος προσοχής, παθητικότητα, ονειροπόληση, νωθρότητα, ζ) τάση για σωματοποίηση των εσωτερικών εντάσεων και παρουσίαση σωματικών συμπτωμάτων: νυκτερινής ενούρησης, πόνων και φοβιών (συμπεριλαμβανομένης της σχολικής φοβίας), ναυτίας, ζάλης, δερματικής αλλεργίας, διαταραχών πεπτικού συστήματος (ανορεξία, βουλιμία), αναπνευστικού (βρογχικό άσθμα), διαταραχών ύπνου (εφιάλτες, αϋπνία, νυκτοβασία), ακούσιων κινήσεων (ανοιγοκλείσιμο ματιών, απότομες κινήσεις της κεφαλής, γκριμάτσες) (Herbert, 1989· 1992).

Οι Kovacs, Devlin, Pollock, κ.ά. (1997), συνοψίζοντας τη σχετική βιβλιογραφία, αναγνωρίζουν πως η συχνότερη κατάταξη των προβλημάτων στα παιδιά υιοθετεί την ένταξη των διαταραχών συμπεριφοράς στα εξωτερικευμένα προβλήματα και των διαταραχών συναισθήματος στα εσωτερικευμένα προβλήματα (Achenbach, Conners, κ.ά., 1989). Τα παιδιά που εξωτερικεύουν τα προβλήματα παρουσιάζουν συνήθως διαταραχές της διαγωγής με τις ακόλουθες μορφές συμπεριφοράς: επιθετικότητα, ανυπακοή, εριστική διάθεση, αρνητισμό, αναίδεια, υπερκινητικότητα, τάση να διακόπτουν ή να ενοχλούν τους άλλους. Τα παιδιά που εσωτερικεύουν τα προβλήματα παρουσιάζουν κοινωνική απομόνωση, υπερβολική ανησυχία, εσωστρέφεια, υπερευαίσθησία, μελαγχολία (Achenbach & McConaughy, 1997· Quay, 1977). Η σοβαρότητα ενός συμπτώματος προβληματικής συμπεριφοράς καθορίζεται με βάση τα εξής κλινικά κριτήρια: τη συχνότητα εμφάνισης του συμπτώματος, την εμφάνιση συγχρόνως και άλλων συμπτωμάτων, την ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος, την αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος, την παρεμπόδιση της ανάπτυξης του παιδιού και την πιθανότητα να έλθει το παιδί αντιμέτωπο με το νόμο (Παρασκευόπουλος, 1975).

Τα στατιστικά ασυνήθη φαινόμενα μπορεί να είναι θετικής μορφής. Εδώ υπάγονται τα άτομα εξαιρετικής ευφυΐας, οι καλλιτέχνες, οι μη συμμορφούμενοι σε κοινωνικές αρχές που δεν είναι επιθυμητές (όπως ο ναζισμός) (Χριστοπούλου, 1996), τα χαρισματικά παιδιά. Όταν δεν ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες ανάγκες των χαρισματικών παιδιών, δεν αξιοποιείται το δυναμικό τους (π.χ. τα υποαποδίδοντα χαρισματικά παιδιά) ή αξιοποιείται το χαρισματικό

δυναμικό προς λανθασμένη κατεύθυνση. Αντιμετωπίζονται από τα χαρισματικά παιδιά σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής και πολλές φορές προβληματικές ή παραβατικές συμπεριφορές. Τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν συχνά το σύνδρομο του *δυσυγχρονισμού*: α) *εσωγενούς*, μεταξύ νοητικής και συναισθηματικής/ψυχοκινητικής ανάπτυξης και β) *εξωγενούς*, μεταξύ χαρισματικού παιδιού και οικογενειακού ή σχολικού περιβάλλοντος/συνομηλίκων. Απαιτούνται η αναγνώριση της χαρισματικότητας, ο εντοπισμός των ατομικών δυνατοτήτων και των συγκεκριμένων αναγκών των χαρισματικών καθώς και η παροχή συμβουλευτικής σε γονείς, αδέρφια και εκπαιδευτικούς που σχετίζονται με χαρισματικά παιδιά (Mendaglio & Peterson, 2006).

Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, 1994) θεωρώντας τις μορφές προβληματικής συμπεριφοράς κυρίως σε σχέση με βιολογικές, νευρολογικές και/ή βιοχημικές διαταραχές, ορίζει τις εξής διαγνωστικές κατηγορίες των ψυχικών διαταραχών: α) διαταραχές που συνήθως διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά στη βρεφονηπιακή, παιδική ή εφηβική ηλικία: νοητική υστέρηση³, διαταραχές της μάθησης, διαταραχή των κινητικών δεξιοτήτων, διαταραχές επικοινωνίας (όπως ο τραυλισμός), βαριές εκτεταμένες διαταραχές της ανάπτυξης⁴ (όπως η αυτιστική διαταραχή), β) διαταραχές ελαττωματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς: Διαταραχή Ελαττωματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), διαταραχή της διαγωγής⁵, εναντιωματική⁶ προκλητική διαταραχή, γ) διαταραχές στη σίτιση και στην πρόσληψη τροφής (όπως η *pica*), δ) διαταραχές τικ (όπως η διαταραχή Tourette), ε) διαταραχές της απέκκρισης και στ) άλλες διαταραχές της βρεφονηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας (όπως η διαταραχή άγχους αποχωρισμού, η αντιδραστική διαταραχή της συναισθηματικής προσκόλλησης, η διαταραχή στερεοτυπικών κινήσεων) (Μάνος, 1997).

Η πλειοψηφία των εκτιμήσεων για την παρουσία ψυχικής διαταραχής στα παιδιά (μέτρια και σοβαρή διαταραχή) κυμαίνεται μεταξύ 14%-20%, σύμφωνα με κοινοτικές μελέτες της δεκαετίας 1980-1990 στο εξωτερικό (Brandenburg,

³ Στην DSM-5 έκδοση του DSM, η νοητική υστέρηση έχει ένα νέο όνομα: «νοητική αναπηρία (νοητική αναπτυξιακή διαταραχή)» (intellectual disability, intellectual developmental disorder) (Stetka, Correll, 2013).

⁴ Το DSM-5 περιλαμβάνει μια ενιαία κατηγορία του αυτιστικού φάσματος που δεν κάνει διάκριση μεταξύ των χρησιμοποιούμενων προηγουμένως διαγνώσεων.

⁵ Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από συμπεριφορά που παραβιάζει τα δικαιώματα των άλλων, όπως ψέματα, κλοπές ή απάτες.

⁶ Το βασικό χαρακτηριστικό της διαταραχής αυτής είναι η συμπεριφορά που επανειλημμένα την χαρακτηρίζει η ανυπακοή, η αρνητική στάση, η προκλητικότητα, η εναντίωση και η εχθρότητα.

Friedman, & Silver, 1990). Ένα ποσοστό 7% των παιδιών ταξινομούνται στην κατηγορία της σοβαρής διαταραχής. Είναι ενδιαφέρον πως το προαναφερθέν ποσοστό παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα σταθερό στις διάφορες μελέτες, παρά την ποικιλία στην επιλογή του συγκεκριμένου πληθυσμού (κοινοτικός/ή και κλινικός), στο είδος των μετρήσεων και στο διαφορετικό προσδιορισμό μιας περίπτωσης (Μπίμπου-Νάκου, Κιοσέογλου, & Στογιαννίδου, 2001), ενώ δεν παρέχεται συμβουλευτική υποστήριξη στην πλειοψηφία των παιδιών και εφήβων που έχουν ανάγκη (Breton, Bergeron, Valla, κ.ά., 1999· Costello, 1989· Knitzer, 2001· Offord, Kraemer, κ.ά., 1998· Roberts, Attkisson, & Rosenblatt, 1998· Waddell, McEwan, κ.ά., 2002· Χατζηχρήστου, 2000, 2004).

Το ιστορικό των προσαρμογών του ατόμου προβλέπει τις αποκλίσεις σε μεταγενέστερα εξελικτικά στάδια. Παιδιά και έφηβοι με προβλήματα ενδοπροσωπικής – διαπροσωπικής προσαρμογής που δεν έχουν έγκαιρα και κατάλληλα αντιμετωπιστεί, υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες να εκδηλώσουν ψυχικές διαταραχές στην ενήλικη ζωή (Knitzer, 2001). Οι προσπάθειες για αξιολόγηση και διάγνωση ψυχο-κοινωνικών δυσκολιών σε παιδιά και εφήβους προϋποθέτουν τη χρήση πολλαπλών πηγών αξιολόγησης και συλλογή δεδομένων σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Kolko & Kazdin, 1993). Η πρόωπη πρόληψη αποτελεί την καλύτερη πρόταση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Β.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ - ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Παρόλο που η βασική διάσταση της ψυχοσύνθεσης υπάρχει από τη γέννησή μας, ή περίπου από τότε, όσοι από μας έχουν το δύστροπο πρότυπο δεν είναι αναγκαστικά καταδικασμένοι να περάσουν όλη τους τη ζωή δυσφορώντας. Τα συναισθηματικά μαθήματα της παιδικής ηλικίας μπορούν να έχουν μια βαθιά επίδραση στην ψυχοσύνθεση, είτε διευρύνοντας είτε αποσιωπώντας μια έμφυτη προδιάθεση.

Η εξαιρετική ευπλαστότητα του εγκεφάλου στην παιδική ηλικία σημαίνει ότι οι εμπειρίες κατά τη διάρκεια αυτών των χρόνων μπορούν να έχουν μια μόνιμη επίδραση στη διαμόρφωση των νευρωνικών μονοπατιών για την υπόλοιπη ζωή μας (Goleman, 1998). Οι γονείς ασκούν αποφασιστική επίδραση στην προσαρμογή των παιδιών σε σχέση με την ιδιοσυγκρασία τους. Τα «δύσκολα», τα «χλιαρά» παιδιά και το 35% των παιδιών με χαρακτηριστικά που διακυμαίνονται, καταφέρνουν πολύ καλύτερα να ανταπεξέλθουν στη δυνητικά προβληματική τους φύση, όταν έχουν την τύχη οι γονείς τους να είναι εξαιρετικά υπομονετικοί, σταθεροί και αντικειμενικοί (Thomas & Chess, 1986).

Οι βασικές εμπειρίες σχετίζονται με το πόσο αξιόπιστοι και θετικοί είναι οι γονείς προς το παιδί, με τις ευκαιρίες και την καθοδήγηση που του προσφέρουν έτσι ώστε να μάθει να χαλιναγωγεί τη στενοχώρια του, να ελέγχει την παρόρμησή του και να εκδηλώνει ενσυναίσθηση. Με τον ίδιο τρόπο, η παραμέληση ή η κακοποίηση, η έλλειψη εναρμόνισης από έναν υπεραπασχολημένο ή αδιάφορο γονέα, ή η βίαιη συμπεριφορά μπορεί να αφήσουν τα ίχνη τους στο συγκινησιακό κύκλωμα. Στη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου μεταξύ δέκα και δεκαοκτώ μηνών, η οφθαλμομετωπική περιοχή του προμετωπιαίου φλοιού σχηματίζει γοργά τις διασυνδέσεις με το μεταιχμιακό εγκέφαλο, οι οποίες θα τον καταστήσουν διακόπτη ON-OFF για τη στενοχώρια. Το νήπιο το οποίο στη διάρκεια αναρίθμητων επεισοδίων καθησυχασμού του μαθαίνει να ηρεμεί, θα έχει ισχυρότατες διασυνδέσεις στο κύκλωμα αυτό για να ελέγξει τη στενοχώρια του και συνεπώς θα του είναι πιο εύκολο να ηρεμήσει το ίδιο τον εαυτό του όταν στενοχωρηθεί (Davidson, 2000).

Χρειάζονται χρόνια για να μπορέσει ο άνθρωπος να τελειοποιήσει την τέχνη του να ηρεμεί τον εαυτό του και μάλιστα με νέα μέσα, μιας και η ωρίμανση του εγκεφάλου προσφέρει στο παιδί προοδευτικά όλο και περισσότερα εξευγενισμένα συναισθηματικά εργαλεία. Οι προμετωπιαίοι λοβοί, που είναι πολύ σημαντικοί στη ρύθμιση της μεταιχμιακής παρόρμησης, ωριμάζουν μέσα στην εφηβεία (Wintermark, Lepori, κ.ά., 2004).

Οι ουσιώδεις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν η καθεμιά περιόδους αιχμής που εκτείνονται σε πολλά χρόνια της παιδικής ηλικίας. Κάθε περίοδος αντιπροσωπεύει μια ευκαιρία για παροχή βοήθειας στο παιδί ώστε να απορροφήσει ευεργετικές συναισθηματικές συνήθειες. Αν αυτή η ευκαιρία δεν υπάρξει, θα καταστήσει ακόμα πιο δύσκολη την οποιαδήποτε βελτίωση στο μέλλον. Ένα ουσιαστικό κύκλωμα που συνεχίζει να διαπλάθεται στην παιδική ηλικία, έχει έδρα στο πνευμονογαστρικό νεύρο, το οποίο από τη μια του άκρη ρυθμίζει την καρδιά και άλλα μέρη του σώματος και από την άλλη στέλνει σήματα στην αμυγδαλή από τα επινεφρίδια, προετοιμάζοντάς την για την έκκριση των κατεχολαμινών, οι οποίες πυροδοτούν την αντίδραση μάχης ή φυγής (Goleman, 1998).

Η παρακολούθηση της επίδρασης της ανατροφής των παιδιών, ανακάλυψε ότι μια συναισθηματικά σωστή σχέση γονέα - παιδιού βελτίωνε σημαντικά τη λειτουργία του νεύρου των σπλάγχων του παιδιού. Οι γονείς είναι σε θέση να τροποποιήσουν τον τόνο του πνευμονογαστρικού νεύρου των παιδιών τους καθοδηγώντας τα συναισθηματικά, μιλώντας στα παιδιά για τα συναισθήματά τους και πώς να τα κατανοούν, χωρίς να είναι επικριτικοί και αυστηροί, επιλύοντας τα προβλήματα που αφορούν συναισθηματικές καταστάσεις,

καθοδηγώντας τα ως προς το τι να κάνουν όταν νιώθουν θλίψη (Gottman, 2000).

Είναι πολύ διαφορετικά τα συναισθηματικά μαθήματα που μεταδίδουν οι γονείς των οποίων η εναρμόνιση δείχνει ότι αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού ή εκείνοι των οποίων ο τρόπος ανατροφής καλλιεργεί την ενσυναίσθηση από αυτά που μεταδίδουν οι υπεραπασχολημένοι γονείς που αγνοούν τη στενοχώρια του παιδιού ή που το πειθαρχούν με άστοχες φωνές ή ξύλο (Goleman, 1998).

Β.3. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ - ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΔΙΕΘΝΩΣ

Στην ιστορία του ανθρώπου σε ολόκληρο τον κόσμο καταγράφεται υπερβολικός χρόνος για την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων. Τον τελευταίο αιώνα η κοινωνία και οι εμπειρίες της ζωής έχουν αλλάξει δραματικά. Αυξάνονται συνεχώς οι απαιτήσεις της διεθνούς αγοράς για ικανότητα στο χειρισμό των διαφορών, αποτελεσματική εργασία σε ομάδες και συνεργασία που καταρρίπτει τα φράγματα της γλώσσας και του πολιτισμού.

Ακριβώς στο σημείο εκείνο της ιστορίας του ανθρώπου που τα νεαρά άτομα χρειάζεται να αποκτήσουν ευρύτερες δεξιότητες προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την καθημερινή τους ζωή και το σύνθετο, αβέβαιο μέλλον, μια στενή, ανεπαρκής θέαση της εκπαίδευσης προσφέρεται ακόμα στην πλειοψηφία των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές, οι κυβερνητικοί παράγοντες και οι τοπικές αρχές σε όλο τον κόσμο άρχισαν να αντιμετωπίζουν την Κοινωνική - Συναισθηματική Αγωγή με σοβαρό και συστηματικό τρόπο ως μέσο για την προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή στον 21^ο αιώνα (Lantieri, 2001· Zins, Resnik, & Elias, 2003).

Ο Αριστοτέλης αναγνώρισε ότι οι άνθρωποι είναι κοινωνικά και συναισθηματικά όντα, και, κατ' επέκταση, κοινωνικά και συναισθηματικά μαθητευόμενοι (social and emotional learners) (Kristjánsson, 2007). Οι αρχαίοι Έλληνες (Brackett, Patti, Stern, Rivers, Elbertson, Chisholm, & Salovey, 2009) κεφαλαιοποίησαν τη ρήση για να οδηγήσουν στη γνώση τους νέους και να τους εντάξουν στην κοινότητα. Το σύστημα αυτό διδασκαλίας με πολλούς τρόπους προδιέγραψε την έννοια που σήμερα αποδίδεται ως Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση - ΚΣΜ (Social Emotional Learning - SEL).

Στις Η.Π.Α., δεξιότητες όπως η αναγνώριση και η διαχείριση των συναισθημάτων, η ανάπτυξη θετικών σχέσεων, η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και ο εποικοδομητικός τρόπος χειρισμού προκλητικών καταστάσεων ονομάστη-

καν Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση διότι αποτελούν δεξιότητες που κατακτούνται, όπως η ανάγνωση και τα μαθηματικά. Η πολιτεία του Illinois ήταν η πρώτη που υιοθέτησε πολιτική για την ενσωμάτωση της Κοινωνικής - Συναισθηματικής Μάθησης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των σχολείων της. Το Anchorage School District στην Alaska πραγματοποιεί την Κοινωνική - Συναισθηματική μάθηση ως βασικό τμήμα της αποστολής της περιφέρειάς του για σχεδόν δύο δεκαετίες. Το Public School 24 στη Νέα Υόρκη είναι ένα από τα πολλά σχολεία στις Η.Π.Α. που έχουν ενσωματώσει την ΚΣΜ σε κάθε πλευρά του σχολικού προγράμματος (www.casel.org, 2009).

Το 1995, η Eileen Growald, ο Daniel Goleman και οι συνεργάτες τους προσκάλεσαν ερευνητές και στελέχη της εκπαίδευσης με σκοπό να συζητήσουν αποτελεσματικές αλλαγές στις πρακτικές του σχολείου, οι οποίες θα ενσωμάτωναν αυστηρά τα δεδομένα της έρευνας. Από αυτή τη συνάντηση προήλθαν οι όροι ΚΣΜ και ένας οργανισμός, η CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). Στην CASEL ανετέθη το έργο της συλλογής και της διάδοσης αξιόπιστης πληροφόρησης επί τεκμηριωμένων από εμπειρικά δεδομένα στρατηγικών κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, και η μεταφορά της επιστημονικής γνώσης σε υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό να ενταχθούν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Lantieri, 2001).

Κατά την πρώτη δεκαετία του έργου της, η CASEL προσδιόρισε το πεδίο της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο εγχειρίδιο Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators που δημοσιεύθηκε το 1996 από την Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) και εστάλη ως πλεονέκτημα μέλους σε πάνω από 100.000 ηγέτες της εκπαίδευσης.

Η CASEL θεμελίωσε την ερευνητική βάση της κοινωνικής - συναισθηματικής μάθησης και τεκμηρίωσε τα οφέλη από τα προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους. Κατέκτησε τη σημαντικότερη θέση στην εφαρμογή της κοινωνικής - συναισθηματικής μάθησης στις Η.Π.Α. καθώς το Υπουργείο Παιδείας την χρηματοδότησε για να επισκοπήσει και να δημιουργήσει έναν οδηγό αντικειμενικών στόχων των προγραμμάτων κοινωνικής - συναισθηματικής αγωγής. Το 2003, η CASEL δημοσίευσε τον οδηγό προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to SEL Programs για τα στελέχη της εκπαίδευσης, το οποίο πούλησε 15.000 αντίτυπα και έχει προσεγγιστεί στον ιστοχώρο της πάνω από 150.000 φορές. Αυτός ο οδηγός παρουσιάζει την επισκόπηση 80 αναλυτικών και με συγκεκριμένους στόχους προγραμμάτων τα οποία είναι ταξινομημένα κατά ηλικιακές ομάδες και σχεδιασμένα για χρήση

κατά τάξεις από παιδιά και εφήβους που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση και παραπέμπει σε συμβουλευτική τα στελέχη της εκπαίδευσης με σκοπό το συντονισμό μεμονωμένων ή αποσπασματικών προσπαθειών σε επίπεδο σχολείου και κοινότητας (www.casel.org, 2009).

Μια δεύτερη έκδοση, η «Illinois Edition» δημοσιεύτηκε το 2005. Περιλαμβάνει την ίδια επισκόπηση προγραμμάτων αλλά και πληροφόρηση για τα πρότυπα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης του Illinois (Illinois Social-Emotional Learning Standards), τα πρώτα πρότυπα του είδους που υιοθετήθηκαν από όλες τις πολιτείες των Η.Π.Α. Υπάρχουν διαφορετικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους των πρώτων και ανώτερων τάξεων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (early elementary: grades K-3, late elementary: grades 4-5, middle/junior high: grades 6-8, early high school: grades 9-10, late high school: grades 11-12). Πρόσφατα διατυπώθηκε αναλυτικά η περιγραφή της αναμενόμενης απόδοσης κάθε ηλικιακής ομάδας στα 10 πρότυπα μάθησης (10 SEL learning standards⁷) στα οποία στοχεύει η κοινωνική - συναισθηματική μάθηση (http://www.isbe.net/ils/social_emotional_descriptors.htm, 2009).

Το 2006, σε συνεργασία με σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, η CASEL συμπεριέλαβε στο Sustainable Schoolwide SEL: Implementation Guide and Toolkit όλη τη γνώση και εμπειρία στο χώρο της έρευνας και της πράξης της κοινωνικής - συναισθηματικής μάθησης στις Η.Π.Α. Η CASEL επίσης συμβουλεύει περιφέρειες, πολιτείες και χώρες, παρέχοντας τεχνική βοήθεια και εκπαίδευση για την υλοποίηση προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης. Τα τελευταία χρόνια παρείχε τις υπη-

⁷ **Στόχος 1. Ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοεπίγνωσης (self-awareness) και αυτοδιαχείρισης (self-management) για την επιτυχία στο σχολείο και τη ζωή:** Α. Αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων και συμπεριφορών. Β. Προσδιορισμός των προσωπικών ποιοτήτων και των εξωτερικών πηγών υποστήριξης. Γ. Απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με την προσωπική και την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Στόχος 2: Χρήση της κοινωνικής επίγνωσης (social awareness) και των διαπροσωπικών ικανοτήτων (interpersonal skills) για τη δημιουργία και διατήρηση θετικών σχέσεων: Α. Κατανόηση των συναισθημάτων και της οπτικής των άλλων. Β. Αναγνώριση ατομικών και διομαδικών ομοιοτήτων και διαφορών. Γ. Χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική επικοινωνία στις σχέσεις. Δ. Απόκτηση ικανότητας για πρόληψη, διαχείριση και επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων με εποικοδομητικούς τρόπους.

Στόχος 3: Απόκτηση δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων (decision making skills) και υπεύθυνης συμπεριφοράς στην προσωπική ζωή και στα πλαίσια του σχολείου και της κοινότητας: Α. Θεώρηση παραγόντων ηθικής, ασφάλειας και κοινωνικής ευθύνης πριν τη λήψη αποφάσεων. Β. Εφαρμογή δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων για τον υπεύθυνο χειρισμό των καθημερινών ακαδημαϊκών και κοινωνικών καταστάσεων. Γ. Συνεισφορά στο ευ ζην στο σχολείο και την κοινότητα.

ρεσίες της σε 300 σχολικές ομάδες από τις Η.Π.Α. έως την Αυστραλία, την Ισπανία και τον Καναδά (www.casel.org, 2010).

«Οι νέοι σήμερα (Rod Welford, υπουργός παιδείας της πολιτείας Queensland της Αυστραλίας, 2009, σελ.1) μεγαλώνουν σε μια σύνθετη κοινωνία και έρχονται αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), η επίλυση προβλημάτων (problem solving) και η διαπροσωπική επικοινωνία (interpersonal communication) είναι ουσιαστικές προκειμένου να τους οδηγήσουν σε ευτυχισμένες, επιτυχημένες ζωές στο παρόν και το μέλλον. Η έρευνα δείχνει ότι καλλιεργώντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών μπορούμε να βελτιώσουμε την ικανότητά τους να μαθαίνουν και να θέσουμε τα θεμέλια για στρατηγικές αντιμετώπισης των καταστάσεων που βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους και τα καθιστά ικανά να ανακάμπτουν μετά την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Η κυβέρνησή μας έχει δεσμευτεί να παρέχει πρώτης ποιότητας εκπαίδευση. Η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών αποτελεί κεντρικό στόχο της δέσμευσής μας αυτής».

Πολλές κυβερνήσεις και ανθρωπιστικά προσανατολισμένοι οργανισμοί στον κόσμο⁸ έχουν διατυπώσει με παρόμοιο τρόπο την εισαγωγή στη θεμελίωση της αναγκαιότητας ένταξης της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία. Στην αναφορά του Marcelino Botín Foundation⁹ (2008) πε-

⁸ **Denmark:** Center for Social and Emotional Learning (<http://www.cesel.dk/>)

Germany: German Network for Mental Health (<http://www.gnmh.de/>)

Israel: Psychological and Counseling Services/Life Skills Program (<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/units/shefi>)

Japan: EQ Japan (<http://www.eqj.co.jp/eng/index.html>)

New Zealand: Cornerstone Values; Youth Education (No Bullying) Service (<http://cornerstonevalues.org/>)

Norway: Nasjonalforeningen for Folkehelsen (<http://www.nasjonalforeningen.no/>)

Singapore: Singapore Ministry of Education

Sweden: SET (<http://www.set.st/>)

Turkey: EI website (<http://duygusalzeka.net/>)

UK: School of Emotional Literacy (<http://www.schoolofemotional-literacy.com/>),

Promoting Social Competence Project in Scotland (Scotland) (<http://www.dundee.ac.uk/eswce/research/projects/socialcompetence/>),

Department for Education and Skills (England) (<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/primary/publications/banda/seal/>)

UNESCO: Education Booklets (<http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/educational-practices.html>)

UNICEF: Child Friendly Schools (http://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html), Life Skills Education (http://www.unicef.org/lifeskills/index_whichskills.html)

World Federation for Mental Health (<http://www.wfmh.com/>)

⁹ (<http://educacion.fundacionmbotin.org/>)

ριγράφονται οι εφαρμογές της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη σε εθνικό ή κατά τόπους επίπεδο αποκαλύπτοντας την ευρεία πλέον έκταση της παρεχόμενης κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής πέραν της αμερικανικής ηπείρου. Στη Σιγκαπούρη, το Υπουργείο Παιδείας κυκλοφόρησε το 2006 ένα πρόγραμμα κοινωνικής - συναισθηματικής μάθησης σε εθνικό επίπεδο και η UNESCO διατύπωσε 10 βασικές αρχές κοινωνικής - συναισθηματικής μάθησης σε ανακοίνωσή της το 2002 προς 140 χώρες. Αυτές οι αρχές συνοψίζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

1 Η μάθηση προϋποθέτει ενδιαφέρον (Learning requires caring)
2 Διδάσκετε δεξιότητες ζωής που απαιτεί η καθημερινότητα (Teach everyday life-skills)
3 Συνδέετε την κοινωνική-συναισθηματική εκπαίδευση με άλλες σχολικές υπηρεσίες (Link social-emotional instruction to other school services)
4 Θέστε στόχους για να παραμένετε εστιασμένοι στην εκπαίδευση που επιδιώκετε (Use goal-setting to focus instruction)
5 Χρησιμοποιείτε διάφορες διδακτικές διαδικασίες (Use varied instructional procedures)
6 Προωθείτε την υπηρεσία στην κοινότητα για να οικοδομήσετε την ενσυναίσθηση (Promote community service to build empathy)
7 Εμπλέκετε τους γονείς (Involve parents)
8 Οικοδομείτε τις κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες σταδιακά και συστηματικά (Build social-emotional skills gradually and systematically)
9 Προετοιμάστε και υποστηρίξτε ικανοποιητικά το προσωπικό (Prepare and support staff well)
10 Αξιολογείτε ό,τι κάνετε (Evaluate what you do)

Σήμερα η κοινωνική συναισθηματική μάθηση έχει ενσωματωθεί στα σχολεία με διάφορους τίτλους όπως συναισθηματική παιδεία (emotional literacy), κοινωνική και συναισθηματική αγωγή (social and emotional education), δεξιότητες ζωής (life skills), συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence), επάρκειες υπηκοότητας (citizenship competencies¹⁰) εκπαίδευση χαρακτήρα (character education), κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια (social and emotional competence), κοινωνικο- συναισθηματικές δεξιότητες και δεξιότητες συμπεριφοράς (social, emotional and behavioural skills), κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης (social and emotional aspects of learning - SEAL) (Department for Education and Skills UK, 2005).

¹⁰ Στην Κολομβία η πολιτική της ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων έχει εφαρμοστεί σε 36.000 ινστιτούτα σύμφωνα με τέσσερις αρχές: α) σεβασμός και υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, β) συνύπαρξη και ειρήνη, γ) συμμετοχή και δημοκρατική υπευθυνότητα, δ) πλουραλισμός, ταυτότητα και εκτίμηση των διαφορών.

B.3.1. Ενδεικτική παρουσίαση προγραμμάτων κοινωνικής - συναισθηματικής μάθησης για εφαρμογή στο σχολείο και την κοινότητα

Το «PASSPORT Program. A Journey through Emotional, Social, Cognitive, and Self-Development. Grades 1-5, Grades 6-8, Grades 9-12» είναι ένα αναπτυξιακό πρόγραμμα πρόληψης που βοηθά τους μαθητές να μάθουν θετικές έννοιες της ψυχικής υγείας αναπτύσσοντας αυτοαποδοχή, δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, δεξιότητες διαχείρισης επώδυνων συναισθημάτων. Είναι σχεδιασμένο να πληροφορεί τα παιδιά και τους εφήβους για το αναπτυξιακό προφίλ της ηλικιακής τους ομάδας και να τους βοηθά να μαθαίνουν αποτελεσματικές στρατηγικές για το χειρισμό απαιτητικών καταστάσεων και προβλημάτων της ζωής. Το PASSPORT περιέχει μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων για εκμάθησή τους είτε στην τάξη είτε σε μικρές ομάδες. Είναι αυστηρά θεμελιωμένο στην αναπτυξιακή ψυχολογία και τις αρχές της λογικο-θυμικής θεραπείας της συμπεριφοράς¹¹ (Rational Emotive Behavior Therapy) (www.researchpress.com/product/item/5001/).

Το πρόγραμμα Thinking, Feeling, Behaving συνιστά πηγή βοήθειας των μαθητών ώστε να μάθουν να ξεπερνούν παράλογες πεποιθήσεις, αρνητικά συναισθήματα, και τις αρνητικές συνέπειές τους. Οι δραστηριότητες ορίζονται κατά ηλικιακή ομάδα και περιλαμβάνουν την αυτοαποδοχή, το χειρισμό των συναισθημάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τις δεξιότητες στις διαπροσωπικές σχέσεις. Το Thinking, Feeling, Behaving είναι μια συναισθηματική εκπαίδευση βασισμένη στις αρχές της λογικο-θυμικής θεραπείας της συμπεριφοράς. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη και σε μικρές ομάδες (www.researchpress.com/).

Το You Can Do It! είναι ένα πρόγραμμα το οποίο διδάσκει τα παιδιά πώς να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και να είναι ευτυχέστερα στο σχολείο και τη ζωή γενικά. Το πρόγραμμα τονίζει ότι η αλλαγή της σκέψης είναι προϋπόθεση για την αλλαγή των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς και προσφέρει

¹¹ Η Rational Emotive Behavior Therapy είναι μια ανθρωπιστική, προσανατολισμένη στη δράση προσέγγιση της συναισθηματικής ανάπτυξης. Διατυπώθηκε από τον Albert Ellis το 1955, ο οποίος δίνει έμφαση στην επίδραση που έχει ο τρόπος σκέψης του ατόμου στην ποιότητα και την ένταση των συναισθημάτων του. Απώτερος σκοπός της θεραπείας είναι να μάθει το άτομο πώς αλληλοσυνδέονται οι σκέψεις με τα συναισθήματά του και πώς τον οδηγούν σε μη λειτουργικές συμπεριφορές. Στη διάρκεια της θεραπείας το άτομο μαθαίνει να εξασκεί έναν εναλλακτικό τρόπο σκέψης και αποκτά την ικανότητα να επιλέγει και να εφαρμόζει λειτουργικές εναλλακτικές λύσεις σε ισχύοντα ή μελλοντικά προβλήματα (The Albert Ellis Institute, 2009, <http://www.rebt.org/>)

στα παιδιά τρόπους σκέψης οι οποίοι οικοδομούν τόσο την αυτοπεποίθηση στις σχέσεις όσο και τη δυνατότητα για επιλογή στόχων. Το πρόγραμμα καλύπτει τις εξής περιοχές: α) την αυτοπεποίθηση, β) την προσπάθεια και επιμονή, γ) τα συμβάντα, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις συμπεριφορές, γ) την αυτοαποδοχή-αυτοεκτίμηση, δ) τον προσδιορισμό στόχων, ε) τη διαχείριση χρόνου και την οργάνωση, στ) τη σύναψη φιλίας, ζ) το χειρισμό των διαφωνιών (www.youcandoit.com.au).

Το πρόγραμμα Social Decision - Making and Social Problem - Solving (SDM/PS) του University of Medicine and Dentistry of New Jersey είναι ένα πρόγραμμα μάθησης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που βοηθά παιδιά και εφήβους να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες λήψης αποφάσεων και να αναπτύξουν τις ικανότητες αυτές ώστε να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στην πραγματική ζωή, με σκοπό να προλάβουν τη βία, τη χρήση ουσιών και τα επακόλουθα προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι ένα πρωταρχικής σημασίας πρόγραμμα πρόληψης θεμελιωμένο στην έρευνα της δημόσιας υγείας, της εξελικτικής ψυχολογίας, της κλινικής ψυχολογίας, των γνωστικών επιστημών, της οργανωτικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της κοινότητας (www.ubhcisweb.org/sdm/aboutus/index.htm).

Το Aussie Optimism Program παρέχει στους επαγγελματίες και τους γονείς πρακτικές στρατηγικές και πηγές για την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας (social competence) των παιδιών, τη διαχείριση του εαυτού (self-management) και το θετικά σκέπτεσθαι (positive thinking) στην καθημερινή ζωή, σε περιόδους στρες και σε μεταβατικές περιόδους, όπως η μετακίνηση στο γυμνάσιο. Τα προγράμματα είναι αναπτυξιακά κατάλληλα για παιδιά μεσαίων και μεγαλύτερων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των πρώτων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (www.psych.curtin.edu.au/research/aussieoptimism/index.htm).

Το Caring School Community είναι ένα πρόγραμμα βασισμένο στην έρευνα που οικοδομεί την ενότητα της τάξης με το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση της σύνδεσης των παιδιών με το σχολείο – ένα σημαντικό στοιχείο για την αύξηση του ακαδημαϊκού κινήτρου και της επίτευξης αλλά και για τη μείωση της χρήσης ουσιών, της βίας και της παραβατικότητας. Το υπουργείο παιδείας των Η.Π.Α. τόνισε πρόσφατα την εξαιρετική ερευνητική βάση και την υψηλή αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Τέσσερις είναι οι κεντρικές αρχές του προγράμματος: υποστηρικτικές σχέσεις που διαπνέονται από σεβασμό (respectful, supportive relationships), ευκαιρίες για συνεργασία (opportunities for collaboration), ευκαιρίες για αυτονομία και επιρροή (opportunities for autonomy and influence), έμφαση

σε κοινούς σκοπούς και ιδανικά (emphasis on common purposes and ideals) (www.devstu.org).

Το Cool Kids είναι ένα πρόγραμμα γνωστικής-συμπεριφοριστικής θεραπείας (cognitive behavioral therapy program) 10 συνεδριών. Διδάσκει τα νεαρά άτομα γνωστικές συμπεριφοριστικές δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καταπολέμηση της ανησυχίας. Το πρόγραμμα διαθέτει και άλλες διαστάσεις που μπορούν επίσης να συμπεριληφθούν ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, όπως η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση του πειράγματος από συνομηλίκους και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει επίσης συνεδρίες για σχετική πληροφόρηση και εμπλοκή των γονέων (www.psy.mq.edu.au/MUARU/books/prof.htm).

Το σχολικό πρόγραμμα Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS Curriculum είναι κατάλληλο για εφαρμογή σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδάσκει τα παιδιά πώς να αλλάζουν τις συμπεριφορές και τις στάσεις που συμβάλλουν στη βία και τον εκφοβισμό (bullying), πώς να εκφράζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους (emotion regulation) και πώς να αναπτύσσουν αποτελεσματικές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων (conflict resolution strategies). Το πρόγραμμα Preschool PATHS απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχους την ανάπτυξη της γνώσης για τα συναισθήματά τους και τη συναισθηματική και κοινωνική τους επάρκεια (social and emotional competence). Καλύπτει πέντε εννοιολογικές περιοχές, τον αυτοέλεγχο (self-control), τη συναισθηματική κατανόηση (emotional understanding), τη θετική αυτοεκτίμηση (positive self-esteem), τις σχέσεις (relationships) και τις διαπροσωπικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (interpersonal problem solving skills) (www.bsww.det.wa.edu.au/content/health-andwellbeing/).

Το πρόγραμμα Resourceful Adolescent Program (RAP) επιδιώκει να αναπτύξει την ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) και την επινοητικότητα των εφήβων βασιζόμενη στην έρευνα επιτυχημένων θεραπειών για την εφηβική κατάθλιψη και τον ψυχολογικό κίνδυνο (psycho social risk) που αυτή συνεπάγεται, αλλά και προστατευτικούς παράγοντες (protective factors) σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας και σχολείου. Το πρόγραμμα συγκροτείται από τρία μέρη: α) το RAP- A για εφήβους που στοχεύει στην προαγωγή των δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης (self-management) και αυτορρύθμισης (self-regulation) για την αντιμετώπιση του στρες, τη γνωστική επανοικοδόμηση (cognitive restructuring), τη δημιουργία προσωπικού μοντέλου επίλυσης προβλημάτων, την οικοδόμηση δικτύων ψυχολογικής υποστήριξης και την πρόσβαση στα

ήδη υπάρχοντα, τη θεώρηση της οπτικής των άλλων, τη διατήρηση της ειρήνης, β) το RAP-P για γονείς που στοχεύει σε προστατευτικούς παράγοντες όπως η ανάπτυξη αρμονίας και η πρόληψη συγκρούσεων και γ) το RAP-T για καθηγητές που έχει σκοπό να τους βοηθήσει να προάγουν την ενδοσχολική επικοινωνία, έναν ουσιαστικό προστατευτικό παράγοντα σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα της ψυχικής υγείας των εφήβων (<http://www.hlth.qut.edu.au/psyc/rap/>).

Το BOUNCEBACK! Resiliency Program¹² είναι ένα πρόγραμμα για εφαρμογή στην τάξη με σκοπό την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και την ανάκαμψη μετά την αντιμετώπιση αντίξοων συνθηκών. Περιλαμβάνει σειρά πρακτικών στρατηγικών που βοηθούν τα νεαρά άτομα να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα της καθημερινής ζωής και να μάθουν να επανέρχονται όποτε βιώνουν λύπη, δυσκολίες, μταιιώσεις και αντίξοες συνθήκες. Δίδεται έμφαση στον αλφαριθμητισμό (literacy), τη θετική επιστήμη (science), την τεχνολογία (technology) και τις κοινωνικές σπουδές (social studies). Το πρόγραμμα των γονέων παρέχει συμβουλευτική στους γονείς ώστε να ενδυναμώνουν τη διδασκαλία των ίδιων δεξιοτήτων στο σπίτι (www.bounceback.com.au/).

Το SECONDSTEP είναι ένα βασισμένο στην έρευνα πρόγραμμα πρόληψης της βίας που ενοποιεί την ακαδημαϊκή με την κοινωνική - συναισθηματική μάθηση, δομημένο κατά ηλικίες, με σκοπό την άσκηση των νηπίων, των παιδιών και των εφήβων σε σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, ο χειρισμός του συναισθήματος, η επίλυση προβλημάτων και η συνεργασία. Αυτές οι δεξιότητες ζωής βοηθούν τα παιδιά στην τάξη, στην αυλή του σχολείου και στο σπίτι. Η αξιολόγησή του έχει δείξει ότι μειώνει τα προβλήματα πειθαρχίας, βελτιώνει το σχολικό κλίμα μέσω της οικοδόμησης του αισθήματος του ανήκειν και του σεβασμού και αυξάνει την αυτοπεποίθηση και την υπευθυνότητα των μαθητών. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει φιλικές στους εκπαιδευτικούς πορείες μαθημάτων, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και εργαλεία εκπαίδευσης των γονέων (www.cfchildren.org/programs/ssp/overview/).

Το Lions-Quest Skills for Adolescence (SFA) είναι ένα πρόγραμμα που στοχεύει τόσο στη θετική ανάπτυξη των εφήβων όσο και στην πρόληψη ψυχο-κοινωνικών δυσκολιών. Περιλαμβάνει ενότητες που προάγουν την υγεία, την ασφάλεια και τη ζωή χωρίς χρήση ουσιών, με θεωρητική βάση

¹² Το 2003 τιμήθηκε με το βραβείο αριστείας στην Εφαρμοσμένη Έρευνα στην Κοινωνική Ψυχολογία (Award for Excellence in Applied Research in Community Psychology) από την Αυστραλιανή Ψυχολογική Κοινότητα (Australian Psychological Society).

τους παράγοντες επικινδυνότητας (risk factors) για κατάχρηση ουσιών, την εκδήλωση βίας και άλλες συμπεριφορές υψηλού κινδύνου. Η δομή του σκιαγραφείται από το σχολικό πρόγραμμα τάξης, τη συμμετοχή των γονέων και της οικογένειας μέσω ανάθεσης εργασιών στο σπίτι, το βιβλίο γονέα και την άμεση εμπλοκή του σε σχολικές δραστηριότητες, το θετικό σχολικό κλίμα, την εμπλοκή της κοινότητας με τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές συνεδρίες και συζητήσεις για γεγονότα σχετικά με το σχολικό κλίμα, τα προγράμματα της κοινότητας και τις συναντήσεις των γονέων, την επαγγελματική συμβουλευτική και ανάπτυξη (www.lionsclubs.org.au/lions-quest/).

Η μέθοδος του προγράμματος Stop Think Do Social Skills Training στοχεύει στην επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών. Οι ενήλικοι μπορούν επίσης να χρησιμοποιούν το πρόγραμμα επωμιζόμενοι και αυτοί την ευθύνη επίλυσης των διαφωνιών. Συγκεκριμένες εφαρμογές αυτού του προγράμματος περιλαμβάνουν την ανησυχία, το ADHD και το σύνδρομο Asperger. Η μέθοδος του προγράμματος Stop Think Do στοχεύει στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και των γνωστικών ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία, τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς συνήθως χρειάζεται να ασκηθούν στο STOP καθώς παρουσιάζουν την τάση να μην σκέφτονται πριν ενεργήσουν, τα ντροπαλά, ανήσυχα παιδιά στο THINK διότι συχνά σκέφτονται πάρα πολύ για το τι θα μπορούσε να συμβεί, τα παρορμητικά, επιθετικά παιδιά στο DO διότι ενεργούν συνεχώς ενώ σπάνια σταματούν για να σκεφτούν. Το πρόγραμμα απευθύνεται στην εκπαίδευση όλων τα παιδιών με σκοπό να κινηθούν προς όλα τα βήματα του προγράμματος μέσω θετικής ανατροφοδότησης και υποστήριξης από τους ενηλίκους και τους συνομηλίκους (www.stopthinkdo.com).

Το πρόγραμμα Caring school community βασίζεται σε μοντέλο συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων το οποίο σχεδιάστηκε για να εξελιχθεί σε υπάρχουσες ακαδημαϊκές σειρές μαθημάτων. Αυτό το πρόγραμμα τονίζει τις σχέσεις συμπαράστατη εκπαιδευτικού-μαθητή και παρέχει ευκαιρίες στο μαθητή για εξάσκηση στη λήψη αποφάσεων, την αυτονομία και τη συνεργατική αλληλεπίδραση. Το πρόγραμμα χαρακτηρίζεται από την έμφαση που δίνει στις αξίες της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και περιλαμβάνει δραστηριότητες που προάγουν την κοινωνική κατανόηση, τις συνεργατικές δραστηριότητες και την εξελικτική πειθαρχία. Το Child Development Project είναι κατάλληλο για τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βαθμίδας (<http://devstu.org/page/caring-school-community>).

Αναπτυγμένο για τη μέτρηση της παρέμβασης για νέους σε κίνδυνο, το «Resolving Conflict Creatively Program» είναι κατάλληλο για μαθητές από

την πρωτοβάθμια ως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά διδάσκονται τόσο ανάλυση συγκρούσεων και δεξιότητες μεσολάβησης, όσο και αξιολόγηση της πολιτισμικής διαφοράς των ατόμων. Αυτό το πρόγραμμα περιγράφεται στη βιβλιογραφία ως μια από τις ταχύτερα αναπτυγμένες πορείες μαθημάτων που τονίζουν την παρέμβαση και έχει πρόσφατα εφαρμοστεί σε αρκετές εκατοντάδες σχολεία. Επίσης διατίθεται υλικό ειδικά σχεδιασμένο για τους γονείς που επιθυμούν να εργαστούν με τα παιδιά τους στη βελτίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής τους επίγνωσης (Elias, Tobias & Friendlander, 1999). Άτομα των οποίων η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) είναι αρκετά εξασθενημένη, θεωρείται δύσκολο να ανταποκριθούν ικανοποιητικά σε επανορθωτική εκπαίδευση στην επίγνωση των συναισθηματικών τους ικανοτήτων. Μια πιο εντατική θεραπευτική προσέγγιση απαιτείται για τέτοιες περιπτώσεις (Saarni, 1999· Cote & Miners, 2006).

Άλλα ενδεικτικά σύγχρονα προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, κατάλληλα για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι: «Schools with spirit: Nurturing the inner lives of children and teachers» (Lantieri, 2001), «Smart school leaders: Leading with emotional intelligence» (Patti, & Tobin, 2003), «Sustainable schoolwide SEL: Implementation guide and toolkit» (Devaney, O' Brien, κ.ά., 2006), «The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom» (Elias & Arnold, 2006), «Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention» (Elias, Maher & Zins, 2006), «Educating people to be emotionally intelligent» (BarOn, Maree & Elias, 2007). Τα σχολικά αυτά προγράμματα είναι οργανωμένα γύρω από μια σειρά κατευθύνσεων επεκταμένης τάξης με στόχους πέραν της παραδοσιακής τάξης, η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των μη αυστηρά γνωστικών και ακαδημαϊκών ικανοτήτων.

Σε μια προσπάθεια να εφαρμοστούν στη χώρα μας τα σύγχρονα μοντέλα παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, σχεδιάστηκαν προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής. Ενδεικτικά αναφέρονται το πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης - υποστήριξης για την εκπαίδευση παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών (Χατζηχρήστου, Γκαρή, Μπαφίτη, κ.ά., 1999) και το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο (Χατζηχρήστου, 2005, 2008) του οποίου οι ενότητες αφορούν σε δεξιότητες επικοινωνίας, αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων, διαστάσεις της αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης, αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, διαφορετικότητα και πολιτισμό, στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων.

Κορυφαίας ποιότητας έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που παρακολουθούν ένα αναπτυγμένο βάσει εμπειρικών μελετών πρόγραμμα κοινωνικής - συναισθηματικής μάθησης (SEL curriculum), παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στη στάση τους προς το σχολείο, τη συμπεριφορά τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Σχεδόν 30 έρευνες έχουν δείξει ότι τα προγράμματα κοινωνικής - συναισθηματικής μάθησης αυξάνουν την επίτευξη των παιδιών στα τεστ στο μέσο όρο κατά 14%. Επιπλέον, οι επιδράσεις της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Αν τα παιδιά μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματα με εποικοδομητικό τρόπο και εμπλέκονται σε σχέσεις που διαπνέονται από ενδιαφέρον και σεβασμό, πριν και κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (elementary grades), είναι περισσότερο πιθανό να αποφύγουν καθώς μεγαλώνουν την κατάθλιψη, τη βία και άλλα σοβαρά προβλήματα ψυχικής υγείας. Η συνεργασία σχολείων και γονέων παίζει κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη της υγιούς ανάπτυξης των παιδιών στο χειρισμό των συναισθημάτων τους και στις σχέσεις τους (CDC Youth Risk Behavior Survey, 2003· Hodgkinson, 2006).

Η θεσμοθέτηση της κοινωνικής-συναισθηματικής αγωγής ως ουσιώδους τμήματος της εκπαίδευσης είναι πλέον αναγνωρισμένη σε διεθνές επίπεδο. Απαιτείται και στην Ελλάδα τόσο η έρευνα των καλύτερων τρόπων για την εφαρμογή της κοινωνικής - συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών όσο και η παροχή εκπαίδευσης στα στελέχη/ηγέτες της εκπαίδευσης και το προσωπικό των σχολείων για την εφαρμογή των προγραμμάτων. Το όραμα περιλαμβάνει έναν κόσμο στον οποίο οι οικογένειες, τα σχολεία και οι κοινότητες συνεργάζονται με σκοπούς την προώθηση της επιτυχίας των παιδιών στο σχολείο και τη ζωή και την υποστήριξη της υγιούς ανάπτυξης όλων των ατόμων. Κάτω από αυτή την οπτική, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε παιδιά και ενήλικες να εκδιπλώνουν το μέγιστο του δυναμικού τους και να συμμετέχουν εποικοδομητικά σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Καμία πολιτική πρωτοβουλία δεν έχει υποστηρίξει την επίσημη ένταξη της κοινωνικής - συναισθηματικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία τα οποία το παρόν έτος 2015 εξακολουθούν να μην παρέχουν ψυχολογικές υπηρεσίες.

Μέρος 2

ΜΕΘΟΔΟΣ

1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο σχεδιασμό της έρευνας για τη μελέτη ψυχοκοινωνικών δυνατοτήτων-δυσκολιών των παιδιών και εφήβων υιοθετήθηκε η χαρακτηριστική ερευνητική διαδικασία της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, η *συγχρονική μέθοδος* ή μέθοδος των επάλληλων ομάδων (cross - sectional). Επιλέχθηκαν δύο ηλικιακές ομάδες, των παιδιών και των εφήβων, προκειμένου να εκτιμηθούν συγχρόνως, μία φορά, σε σχέση με τις μελετώμενες ψυχολογικές μεταβλητές. Χορηγήθηκαν 2.070 ερωτηματολόγια (1035 σε παιδιά/εφήβους και τους 1035 γονείς τους) και επεστράφησαν πλήρως συμπληρωμένα 1.442 (1004 παιδιών και εφήβων και 438 γονέων). Λόγω ελλιπούς συμπλήρωσης δεν αξιολογήθηκαν 31 ερωτηματολόγια παιδιών/εφήβων.

Το δείγμα αντλήθηκε από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του νομού Αττικής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι¹, ΠΙΝ. 1-4). Η Περιφέρεια Αττικής έχει πληθυσμό 3.761.810 κατοίκους συγκεντρώνοντας, έτσι, το 34,31%, δηλαδή το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού της χώρας, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ (2002) από την Απογραφή του 2001. Η πληθυσμιακή της πυκνότητα είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την πυκνότητα των υπολοίπων περιφερειών της χώρας με αυξανόμενο μάλιστα ρυθμό από το 1999. Μεταξύ των απογραφών 1991 και 2001 ο πληθυσμός της Περιφέρειας Αττικής αυξήθηκε κατά 6,8%, αύξηση σχεδόν ίση με εκείνη του συνόλου της χώρας (6,9%). Η Περιφέρεια Αττικής συγκεντρώνει το 40,25% (2001) του συνολικού ενεργού πληθυσμού², παρουσιάζοντας αυξητική τάση διαχρονικά, ενώ διαθέτει και το μεγαλύτερο μέρος του οικονομικά ενεργού πληθυσμού της χώρας με τα υψηλότερα προσόντα, όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσής του και για τα δύο φύλα. Η ανταπόκριση γονέων και παιδιών/εφήβων παρουσιάζεται στον ΠΙΝΑΚΑ 5 που ακολουθεί.

¹ Στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. παρουσιάζονται Όλοι οι ΠΙΝΑΚΕΣ στους οποίους γίνεται αναφορά.

² Η Περιφέρεια Αττικής το έτος 2001 συγκεντρώνει το 42,39% των απασχολουμένων της χώρας στη βιομηχανία, το 30,92% στην παροχή ηλεκτρικού ρεύματος και φυσικού αερίου, το 60% της απασχόλησης στους χρηματοπιστωτικούς οργανισμούς και στη διαχείριση της ακίνητης περιουσίας, το 48,25% των απασχολουμένων στις μεταφορές, τις αποθηκεύσεις και τις τηλεπικοινωνίες, το 43,04% στην υγεία και την κοινωνική μέριμνα και το 42% των εργαζομένων στη δημόσια διοίκηση και άμυνα. Στην Περιφέρεια Αττικής συγκεντρώνεται το 39,80% της συνολικής απασχόλησης της χώρας, ενώ της αναλογεί το 36% των συνολικών επενδύσεων στη χώρα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες ανταπόκρισης παιδιών, εφήβων και γονέων κατά σχολείο και κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (ΚΟΙΕ) περιοχής³ κατοικίας

		Ηλικία									
		Παιδική				Εφηβική					
		Δημόσια σχολεία (ΣΤ' Δημοτικού – Α' Γυμνασίου)				Δημόσια σχολεία (Γ' Γυμνασίου – Α', Β' Λυκείου)					
		Παιδιά		Γονείς		Εφηβοί		Γονείς			
		n	n, %	n	n, %	n	n, %	n	n, %		
1	11ο ΔΗΜ. ΑΓ. ΑΝΑΡΓΥΡΩΝ	18		12		1	ΛΥΚ. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΑΓ. ΑΝΑΡΓΥΡΩΝ	22		13	
2	7ο ΔΗΜ. ΑΙΓΑΛΕΩ	21		11		2	3ο ΛΥΚ. ΑΙΓΑΛΕΩ	22		11	
3	7ο ΓΥΜ. ΑΙΓΑΛΕΩ	17		8		3	3ο ΛΥΚ. ΑΝΩ ΛΙΟΣΙΩΝ	21	n=123 24,5%	12	N=66
4	16ο ΔΗΜ. ΙΔΙΟΥ	22	n=157 31,2%	18	n=100 41,7%	4	5ο ΛΥΚ. ΙΔΙΟΥ	19		12	30,8%
5	5ο ΓΥΜ. ΙΔΙΟΥ	22		20		5	2ο ΛΥΚ. ΝΙΚΑΙΑΣ	20		10	
6	ΔΗΜ. Ν. ΜΑΚΡΗΣ	23		4		6	206 ΓΥΜ. ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ	19		8	
7	2ο ΓΥΜ. ΝΙΚΑΙΑΣ	18		15		7	3ο ΛΥΚ. ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ	15		9	
8	8ο ΔΗΜ. ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ	16		12		8	ΓΥΜ. ΒΑΡΒΑΚΕΙΟ	21		13	
9	ΓΥΜ. ΒΑΡΒΑΚΕΙΟ	21		3		9	ΛΥΚ. ΒΑΡΒΑΚΕΙΟ	29		12	
10	2ο ΓΥΜ. ΒΡΙΑΗΣΣΙΩΝ	22		12		10	1ο ΛΥΚ. ΒΡΙΑΗΣΣΙΩΝ	23	n=173 34,5%	18	N=93
11	1ο ΓΥΜ. ΓΑΛΑΤΣΙΟΥ	21	n=154 30,6%	6	n=68 28,7%	11	1ο ΛΥΚ. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	20		10	43,5%
12	8ο ΔΗΜ.ΓΑΥΦΑΔΑΣ	21		10		12	1ο ΛΥΚ. ΗΛΙΟΥΠΟΛΗΣ	21		15	
13	1ο ΓΥΜ. ΗΛΙΟΥΠΟΛΗΣ	33		10		13	2ο ΓΥΜ. ΠΑΠΑΓΟΥ	23		12	
14	3ο ΔΗΜ.ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	23		8		14	2ο ΛΥΚ. ΧΟΛΑΡΓΟΥ	21		4	
15	2ο ΔΗΜ.ΚΑΙΣΑΡΙΑΝΗΣ	24		19		15	ΓΥΜ. ΔΙΟΝΥΣΟΥ	18	n=60 12,0%	6	N=37
16	ΔΗΜ. ΕΚΑΛΗΣ	21		6		16	ΛΥΚ. ΔΡΟΣΙΑΣ	15		10	17,3%
17	1ο ΓΥΜ. ΚΗΦΙΣΙΑΣ	16		-		17	ΓΥΜ. Ν. ΕΡΥΘΡΑΙΑΣ	27		21	
18	ΔΗΜ. ΨΥΧΙΚΟΥ	25	n=102 20,3%	17	n=29 12,1%	Σύνολο		356	71,0	196	91,6
19	ΔΗΜ.ΦΙΑΘΕΗΣ (2 τάξεις)	40		6		Ιδιωτικά σχολεία					
Σύνολο		413	82,1	197	82,5	18	ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΑΘΗΝΩΝ ⁴ (2 τάξεις) (Λύκειο)	19		16	
Ιδιωτικά σχολεία						19	ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ (2 τάξεις) (Λύκειο)	47	n=145 29,0%	-	n=18 8,4%
20	ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ ⁵ (3 τάξεις) (Γυμνάσιο)	90	n=90 17,9%	42	n=42 17,5%	20	ΖΗΡΙΑΗ (4 τάξεις) (Λύκειο)	79		-	
Σύνολο		90		42		Σύνολο		145		18	
Σύνολο παιδιών και γονέων (δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων)		503	100,0	239	100,0	Σύνολο εφήβων και γονέων (δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων)		501	100,0	214	100,0

Δημόσια σχολεία από περιοχές **χαμηλού** κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου

Δημόσια σχολεία από περιοχές **μεσαίου** κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου

Δημόσια σχολεία από περιοχές **υψηλού** κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου

Ιδιωτικά σχολεία από περιοχές **όλων** των κοινωνικο-οικονομικών επιπέδων

³ Περιοχές **χαμηλού** ΚΟΙΕ: Άγιοι Ανάργυροι, Αιγάλεω, Άνω Λιόσια, Ίλιον, Καματερό, Κ. Πατήσια, Κυψέλη, Μεταμόρφωση, Νίκαια, Περιστερί, Σταμάτα

Περιοχές **μεσαίου** ΚΟΙΕ: Αγ. Παρασκευή, Αθήνα, Αμπελόκηποι, Βριλήσσια, Βύρωνας, Γαλάτσι, Ζωγράφου, Ηλιούπολη, Ιλίσια, Καλλιθέα, Καισαριανή, Λόφος Σκουζέ, Μαρούσι, Ν. Σμύρνη, Ν. Ηράκλειο, Ν. Φιλοθέη, Ν. Ψυχικό, Παπάγου, Πεύκη, Χαλάνδρι, Χολαργός

Περιοχές **υψηλού** ΚΟΙΕ: Άνοιξη, Γλυφάδα, Διόνυσος, Δροσιά, Εκάλη, Ελληνικό, Κηφισιά, Κολωνάκι, Ν. Ερυθραία, Ν. Κηφισιά, Π. Φάληρο, Π. Ψυχικό, Φιλοθέη

⁴ Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικών Ίδρυμα. Κολλέγιο Αθηνών

⁵ THE AMERICAN COLLEGE OF GREECE (PIERCE COLLEGE, DEERE COLLEGE, JUNIOR COLLEGE)

2. ΔΕΙΓΜΑ

ΔΕΙΓΜΑ I. Το δείγμα των παιδιών/εφήβων αποτελείται από 1004 παιδιά και εφήβους ηλικίας 12 έως 18 ετών (503 παιδιά: 52,5% αγόρια, 47,5% κορίτσια και 501 έφηβοι: 41,7% αγόρια, 58,3% κορίτσια).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες παιδιών/εφήβων κατά ηλικία και φύλο (ερωτηματολόγιο παιδιών/εφήβων)

		Ηλικία				Σύνολο	
		Παιδιά		Έφηβοι			
		f	%	f	%	f	%
φύλο	Αγόρι	264	52,5	209	41,7	473	47,1
	Κορίτσι	239	47,5	292	58,3	531	52,9
Σύνολο		503	100,0	501	100,0	1004	100,0
ηλικία	12 ετών	252	50,1			252	25,1
	13 ετών	244	48,5	1	0,2	245	24,4
	14 ετών	6	1,2	127	25,3	133	13,2
	15 ετών	1	0,2	211	42,1	212	21,1
	16 ετών			157	31,3	157	15,6
	17 ετών			4	0,8	4	0,4
	18 ετών			1	0,2	1	0,1
Σύνολο		503	100,0	501	100,0	1004	100,0

Σε ποσοστό 93% τα παιδιά και οι έφηβοι γεννήθηκαν στην Ελλάδα, 3,5% στην Αλβανία, 1% στις πρώην ΕΣΣΔ, και σε μικρότερα ακόμη ποσοστά στη Δ. Ευρώπη, και τη Β. Αμερική. Από όσους γεννήθηκαν στην Ελλάδα, 97,8% γεννήθηκαν στην Αθήνα (στο νομό Αττικής). Το 68% των μαθητών που προέρχονται από άλλη χώρα εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα μεταξύ 1993 και 1997, δηλαδή 10-15 χρόνια κατοικούν στην Ελλάδα ενώ το 17,7% κατοικούν περισσότερα χρόνια (πριν το 1992). Το 16,8% είναι μοναχοπαίδια, το 60% έχουν έναν αδερφό/ή, το 13,5% δύο αδερφούς/ές, το 9,7% τρία ή περισσότερα αδέρφια, το 5,2% έχουν ένα ή περισσότερα ετεροθαλή αδέρφια. Η οικογενειακή κατάσταση των παιδιών/εφήβων φαίνεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, ΠΙΝ. 7.

ΔΕΙΓΜΑ II. Το δείγμα των γονέων αποτελείται από 438 γονείς⁶, 78 άνδρες, 18% του δείγματος των γονέων και 360 γυναίκες, 82% του δείγματος ηλικίας 25 έως 60 ετών. Η ηλικία της πλειοψηφίας των ανδρών κυμαίνεται μεταξύ 41 και 50 ετών και των γυναικών μεταξύ 36 και 45 ετών. 93,3% (n = 403) των γονέων γεννήθηκαν στην Ελλάδα, 3,7% (n = 16) στην Αλβανία, 0,2% (n = 1) στις πρώην ΕΣΣΔ, 0,8% σε χώρες της Δ. Ευρώπης και 2,1% (n = 9) αλλού⁷. Το 66,7% των γονέων που γεννήθηκαν στο εξωτερικό εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα μεταξύ 1991 και 1997. Το 64,8% (n = 283) έχουν 2 παιδιά, 17,2% (n = 75) έχουν 3 παιδιά, 14,2% (n = 62) έχουν 1 παιδί, 2,7% (n = 12) έχουν 4 παιδιά και 1,1% (n = 5) έχουν 5 παιδιά. Η οικογενειακή κατάσταση των γονέων και οι ηλικίες τέλεσης των γάμων τους φαίνονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, ΠΙΝ. 8. Το 39,8% (n = 174) των γονέων κατοικούν σε περιοχές χαμηλού οικολογικού πλαισίου, το 42,8% (n = 187) σε περιοχές μεσαίου οικολογικού πλαισίου και το 17,4% (n = 76) σε περιοχές υψηλού οικολογικού πλαισίου (ΠΙΝ. 9).

ΠΙΝΑΚΑΣ 10. Επαγγέλματα των συζύγων κατά φύλο (από το ερωτηματολόγιο των παιδιών/εφήβων)

Επαγγέλματα	πατέρας		μητέρα		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
1. Μέλη βουλ. σωμα., ανώτερα στελέχη δημ. και ιδιωτ. τομέα, ιδιοκτ. μεγάλων επιχ/σεων	123	12,4	48	4,8	171	8,6
2. Παν/κοί, ελεύθ. επαγγελμ. επιστήμονες & καλλιτέχνες	241	24,2	162	16,2	403	20,2
3. Έμποροι και ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων	133	13,4	67	6,7	200	10,0
4. Εκπαιδευτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι	115	11,6	215	21,4	330	16,5
5. Υπάλληλοι ιδιωτικού τομέα και πωλητές	148	14,9	205	20,4	353	17,7
6. Ειδικευμένοι τεχνίτες	141	14,2	25	2,5	166	8,3
7. Ένοπλες δυνάμεις και σώματα ασφαλείας	42	4,2	10	1,0	52	2,6
8. Οικιακά			250	24,9	250	12,5
9. Ανεπίδικευτοι εργάτες	19	1,9	5	0,5	24	1,2
10. Οδηγοί	18	1,8	1	0,1	19	1,0
11. Συνταξιούχοι	14	1,4	14	1,4	28	1,4
12. Άνεργοι			1	0,1	1	0,01
Σύνολο	994	100,0	1003	100,0	1997	100,0

⁶ Τα παιδιά και οι έφηβοι έδωσαν πληροφορίες για 1997 γονείς (994 άνδρες και 1003 γυναίκες).

⁷ Στην περιφέρεια Αττικής ζει το 47,2% των αλλοδαπών της Ελλάδας. Η υπηκοότητα που συναντιέται συχνότερα στην περιφέρεια της Αττικής είναι η αλβανική καθώς ανέρχονται στους 206.433 δηλ. στο 54,7% των αλλοδαπών της Αττικής, αλλά και στο 5,5% του συνολικού πληθυσμού της Αττικής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11. Επαγγέλματα των συζύγων κατά φύλο (από το ερωτηματολόγιο των γονέων)

Επαγγέλματα	άνδρας		γυναίκα		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
1. Μέλη βουλ. σωματ., ανώτερα στελέχη δημ. & ιδιωτ. τομέα, ιδιοκτ. μεγάλων επιχ/σεων	40	9,5	20	4,6	60	7
2. Παν/κοί, ελεύθ. επαγγελμ. επιστήμονες και καλλιτέχνες	87	20,6	58	13,3	145	16,9
3. Έμποροι και ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων	53	12,6	23	5,3	76	8,9
4. Εκπαιδευτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι	47	11,1	92	21,1	139	16,2
5. Υπάλληλοι ιδιωτικού τομέα και πωλητές	70	16,6	100	23,0	170	19,8
6. Ειδικευμένοι τεχνίτες	71	16,8	10	2,3	81	9,5
7. Ένοπλες δυνάμεις και σώματα ασφαλείας	20	4,7	3	0,7	23	2,7
8. Οικιακά			112	25,7	112	13,1
9. Ανεπίδητοι εργάτες	10	2,4	2	0,5	12	1,4
10. Οδηγοί	15	3,6			15	1,7
11. Συνταξιούχοι	9	2,1	14	3,2	23	2,7
12. Άνεργοι			1	0,2	1	0,1
Σύνολο	422	100,0	435	100,0	857	100,0

Το εκπαιδευτικό επίπεδο και το οικογενειακό εισόδημα των γονέων παρουσιάζονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, ΠΙΝ. 12, 13 και ΠΙΝ. 14, 15 αντίστοιχα. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων (πατέρα και μητέρα) κατά επάγγελμα παρουσιάζεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, ΠΙΝ. 16 και 17.

3. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τις ανάγκες της έρευνας συγκροτήθηκαν τρία ερωτηματολόγια: παιδιών, εφήβων και γονέων. Υπάρχουν κοινά ερωτήματα καθώς και κοινές κλίμακες (Κλίμακα Εκτίμησης Προσαρμοστικότητας και Συνοχής της οικογένειας, Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών) στα ερωτηματολόγια παιδιών/εφήβων και των γονέων τους προκειμένου να συγκριθούν οι εκτιμήσεις των τριών ηλικιακών ομάδων. Υπήρξαν κωδικοί αριθμοί μεταξύ παιδιών και γονέων που διευκόλυναν να φανεί ποια παιδιά έχουν γονείς που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα και να μελετηθούν συγκριτικά. Τα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.

3.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ

3.1.Α. Συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων

Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ: YV, Bar-On, Parker, 2000). Είναι ένα εργαλείο αυτοαναφοράς 60 προτάσεων που σχεδιάστηκε για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ατόμων ηλικίας 7 έως 18 ετών. Το Bar-On EQ: Youth Version βασίζεται στο μοντέλο συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης του Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ – i, Bar-On, 1997) που αποτελεί το πλέον χρησιμοποιούμενο εργαλείο συναισθηματικής νοημοσύνης για ενήλικες. Χρησιμοποιεί έναν τύπο της τετραβάθμιας κλίμακας Likert, σύμφωνα με την οποία τα υποκείμενα καλούνται να εκτιμήσουν το βαθμό που ισχύει γι' αυτά η κάθε πρόταση.

Κλίμακα μέτρησης είναι: 1 = Πολύ σπάνια ισχύει για μένα, 2 = Σπάνια ισχύει για μένα, 3 = Συχνά ισχύει για μένα, 4 = Πολύ συχνά ισχύει για μένα. Οι βαθμολογίες δίνουν τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: i. ενδοπροσωπικές ικανότητες (intrapersonal) στην κατανόηση, την έκφραση και το χειρισμό των συναισθημάτων, ii. διαπροσωπικές ικανότητες (interpersonal) στην ενσυναίσθηση, την κοινωνική ευθύνη και την ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις, iii. προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (adaptability) ως προς το ρεαλισμό και την ευελιξία των συναισθημάτων και την αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων, iv. διαχείριση άγχους (stress management) ως προς την αντοχή σε αντίξοες-πιεστικές συνθήκες και τον έλεγχο της παρορμητικότητας. Οι τέσσερις παραπάνω διαστάσεις αποδίδουν το συνολικό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης (Total EQ), η οποία ορίζεται ως μια παράταξη

γνωρισμάτων του ατόμου στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων του, τη ρεαλιστική εκτίμηση των συναισθημάτων και την αξιοποίηση, μέσω μιας λειτουργικής διαχείρισης, των εν δυνάμει πλεονεκτημάτων του στην επίτευξη μιας ευτυχούς ζωής. Επιπλέον αξιολογείται η γενική διάθεση του ατόμου (general mood) ως προς την αισιοδοξία, την ικανότητα δηλ. του ατόμου να βλέπει τη φωτεινότερη πλευρά της ζωής και να διατηρεί μια θετική στάση ακόμα κι αν αντιμετωπίζει αντιξοότητα και ως προς την ευτυχία, την ικανότητα δηλ. του ατόμου να αισθάνεται ικανοποιημένο από τη ζωή του, να απολαμβάνει τον εαυτό του και τους άλλους και να διασκεδάζει. Υπολογίζεται τέλος η κλίμακα θετικής εντύπωσης (positive impression scale) μέσω ερωτημάτων όπως «Τίποτα δεν μ' ενοχλεί» και «Δεν έχω κακές μέρες» για τον προσδιορισμό των ατόμων που μπορεί να επιχειρούν τη δημιουργία μιας υπερβολικά θετικής εντύπωσης.

Διατίθεται δείκτης ασυνέπειας (inconsistency index) για την ανίχνευση ύφους ασυνεπών απαντήσεων. Για τον προσδιορισμό του υπολογίζουμε τις απόλυτες διαφορές των αρχικών βαθμών 10 ορισμένων ζευγών από κάθε κλίμακα όπως των ζευγών (31-7), (43-17) της κλίμακας ενδοπροσωπικών ικανοτήτων και προσθέτουμε τις απόλυτες διαφορές τους. Αν το άθροισμα είναι 10 ή μεγαλύτερος του 10 αριθμός, μπορεί να υπάρχει κάποια ασυνέπεια στις απαντήσεις, οπότε συνιστάται τα αποτελέσματα να ερμηνεύονται με προσοχή. Ένας παράγοντας διόρθωσης, οι *προσαρμοσμένοι βαθμοί* (adjusted scores) παρέχουν τη δυνατότητα στο χρήστη του ερωτηματολογίου να προσαρμόζει τις θετικά προκατειλημμένες απαντήσεις των μικρών (7-9 ετών) παιδιών. Υπάρχουν τυπικοί βαθμοί (standard scores) και εκατοστιαίες τιμές (cumulative percentile) κατά φύλο και τέσσερις ηλικιακές ομάδες⁸ (7-9, 10-12, 13-15, 16-18 ετών). Τα δεδομένα των προτύπων βαθμών του Bar-On EQ: YV προέρχονται από δείγμα 9.172 παιδιών και εφήβων που συλλέχτηκε από αγγλόφωνες περιοχές των Η.Π.Α. και του Καναδά. Η εσωτερική αξιοπιστία της Συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης κυμαίνεται μεταξύ 0,87 και 0,90 μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής και η παραγοντική εγκυρότητα θεωρούνται ικανοποιητικές. Η μετάφραση και προσαρμογή του ερωτηματολογίου καθώς και του τεχνικού του εγχειριδίου στην ελληνική γλώσσα έγινε από τη γράφουσα (2003). Πραγματοποιήθηκε αντίστροφη μετάφραση (back translation) των προτάσεων του ερωτηματολογίου από δίγλωσσο καθηγητή της αγγλικής.

⁸ Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 12-18 ετών.

Η αξιοπιστία Cronbach's alpha για το ψυχομετρικό μέσο όπως χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα έχει ως εξής:

Παράγοντες έφηβοι παιδιά		
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	0,689	0,590
Διαπροσωπικές ικανότητες	0,751	0,702
Διαχείριση άγχους	0,861	0,804
Προσαρμοστικότητα	0,805	0,777
Γενική διάθεση	0,868	0,825
Θετική εντύπωση	0,569*	0,436*

* χαμηλή αξιοπιστία

Όπως φαίνεται για όλες τις κλίμακες η αξιοπιστία είναι ιδιαίτερα υψηλή με εξαίρεση τη θετική εντύπωση που είναι πολύ χαμηλή για το δείγμα των παιδιών.

3.1.B. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες παιδιών και εφήβων

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών – ΕΔΔ (Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman, 1997· Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, 2001). Το ερωτηματολόγιο μελετά δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας οι οποίες συνδέονται με την ψυχική τους υγεία. Χρησιμοποιείται σε κοινοτικό και κλινικό πληθυσμό. Το ΕΔΔ στηρίζεται στο ερωτηματολόγιο του Rutter (1967). Τα παιδιά και οι έφηβοι (αυτοαναφορά) και οι γονείς (ερωτηματολόγιο για γονείς), μέσα από έναν κατάλογο 25 δηλώσεων, σημειώνουν κατά πόσο η συγκεκριμένη συμπεριφορά του παιδιού/εφήβου δεν ισχύει (0, «απούσα»), ισχύει κάπως (1, «οριακή») και ισχύει (2, «επιβεβαιωμένη») για κάθε παιδί ή έφηβο.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει μία συνολική κλίμακα, η οποία αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες που αντιστοιχούν στις *διαταραχές διαγωγής* (π.χ. “συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά”), τις *διαταραχές συναισθήματος* (π.χ. “ανησυχεί πολύ”), την *υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής* (π.χ. “συνεχώς στριφογυρίζει ή κουνιέται”) και τις *σχέσεις με συνομηλίκους* (π.χ. “γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά”), και μία επιπλέον υποκλίμακα που αναφέρεται στη *θετική κοινωνική συμπεριφορά* (π.χ. “λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων”). Η τελευταία υποκλίμακα δεν υπολογίζεται στο συνολικό δείκτη της κλίμακας, ο οποίος προκύπτει από το άθροισμα των δεικτών των τεσσάρων πρώτων υποκλιμάκων. Με ξεχωριστή αξιολόγηση βαθμολογείται η υποκειμενική αντίληψη του φορέα αξιολόγησης σε σχέση με την παρουσία,

τη σοβαρότητα και την επίδραση των δυσκολιών. Διατίθενται νόρμες για τον ελληνικό πληθυσμό με βάση την εκτίμηση δείγματος 949 παιδιών και εφήβων και 584 παιδιών σύμφωνα με την εκτίμηση των γονέων τους. Το δείγμα στάθμισης καλύπτει ηλικίες 11 έως 16 ετών και είναι αντιπροσωπευτικό ως προς τις γεωγραφικές περιοχές και τα σχολεία. Η συσχέτιση με άλλες κλίμακες που εξετάζουν ανάλογες δυσκολίες έδειξε επαρκή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου. Από τις επαναληπτικές μετρήσεις προέκυψε ότι η αξιοπιστία κυμαίνεται μεταξύ 0,85 και 0,90.

Η αξιοπιστία (Cronbach's alpha) των παραγόντων της κλίμακας στην παρούσα έρευνα έχει ως εξής:

Παράγοντες γονείς έφηβοι παιδιά			
Συναισθηματικές δυσκολίες	0,738	0,653	0,700
Προβλήματα διαγωγής	0,466*	0,471*	0,489*
Υπερκινητικότητα	0,692	0,623	0,590
Προβλήματα με συνομηλίκους	0,461*	0,535*	0,568*
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	0,632	0,622	0,624
Σύνολο δυσκολιών	0,771	0,745	0,790

* χαμηλή αξιοπιστία

3.1.Γ. Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο το οποίο διερευνούσε:

α) δημογραφικές μεταβλητές όπως το φύλο, την ηλικία (1 έως 7, όπου 1 σήμαινε 12 ετών και 7 σήμαινε 18 ετών), τη χώρα γέννησης (1: Ελλάδα, 2: Αλβανία, 3: Ρωσία, 4: Καναδάς, 5: Μ. Βρετανία, 6: Γαλλία, 7: Βραζιλία, 8: Η.Π.Α., 9: Σουηδία, 10: Σερβία, 11: Ιταλία), τη χρονιά εγκατάστασης στην Ελλάδα σε περίπτωση γέννησης στο εξωτερικό (1 έως 9, όπου 1: 1991, 8: 1998, 9: 2003), τον αριθμό των αδερφών (από 0 έως 3, όπου 0 κανένα και 3: 3 ή περισσότερα αδέρφια), την οικογενειακή κατάσταση των γονέων (1: έγγαμος σε 1ο γάμο, 2: έγγαμος σε 2ο ή άλλο γάμο, 3: διαζευγμένος/η, 4: σε διάσταση, 5: ελεύθερη συμβίωση, 6: χήρος/α, 7: ανύπαντρη/ος μητέρα/πατέρας, β) μεταβλητές που αφορούσαν το σχολείο, όπως την τάξη φοίτησης (1 έως 5 όπου 1: ΣΤ΄ Δημοτικού, 2: Α΄ Γυμνασίου, 3: Γ΄ Γυμνασίου, 4: Α΄ Λυκείου και 5: Β΄ Λυκείου) και τη σχολική επίδοση με βάση τη συνολική βαθμολογία στο προηγούμενο σχολικό έτος (1 έως 4, όπου 1: άριστα → 9 - 10 / 18 - 20, 2: λίαν καλώς → 8 / 17,9 - 16,5, 3: καλώς → 7 / 16,4 - 14,1, 4: χαμηλή επίδοση → 14 και κάτω, γ) μεταβλητές σχετικά με τους γονείς όπως το επάγγελμα (1: μέλη βουλευόμενων σωμάτων, ανώτερα διοικητικά στελέχη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, ιδιοκτήτες μεγάλων επιχειρήσεων, 2: πανεπιστημιακοί, ελεύθεροι επαγγελ-

ματίες επιστήμονες και καλλιτέχνες, 3: έμποροι και ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων, 4: εκπαιδευτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι, 5: υπάλληλοι ιδιωτικού τομέα και πωλητές, 6: ειδικευμένοι τεχνίτες, 7: εργαζόμενοι στις ένοπλες δυνάμεις και τα σώματα ασφαλείας, 8: οικιακά, 9: ανειδίκευτοι εργάτες, 10: οδηγοί, 11: συνταξιούχοι, 12: άνεργοι), το *εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων* (1: δημοτικό, 2: γυμνάσιο, 3: λύκειο, 4: ανώτερη σχολή, 5: ανώτατη σχολή, 6: master's, 7: διδακτορικό δίπλωμα), το *ύψος του οικογενειακού εισοδήματος*.

3.2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

3.2.A. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες παιδιών και εφήβων

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών – ΕΔΔ (Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman, 1997· Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, 2001). Η κλίμακα αυτή χορηγήθηκε επίσης σε παιδιά και εφήβους. Για την περιγραφή της κλίμακας βλ. παραπάνω: 3.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ, 3.1.B.

3.2.B. Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση:

α) δημογραφικών μεταβλητών όπως το φύλο του γονέα που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο και το φύλο του παιδιού του που συμμετείχε στην έρευνα, την ηλικία του γονέα που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, την ηλικία του/της συζύγου του/της (1: 21-25 ετών, 2: 26-30 ετών, 3: 31-35 ετών, 4: 36-40 ετών, 5: 41-45 ετών, 6: 46-50 ετών, 7: 51-55 ετών, 8: 56-60 ετών), την ηλικία τέλεσης του πρώτου και δεύτερου ή άλλου γάμου (από 1 έως 5 όπου 1: 21-25 ετών και 5: 41 έως 45 ετών), την ηλικία του παιδιού που συμμετέχει στην έρευνα (1 έως 7, όπου 1 σήμαινε 12 ετών και 7 σήμαινε 18 ετών), τη χώρα γέννησης του γονέα (1: Ελλάδα, 2: Αλβανία, 3: Ρωσία, 4: Καναδάς, 5: Μ. Βρετανία, 6: Γαλλία, 7: Βραζιλία, 8: Η.Π.Α., 9: Σουηδία, 10: Σερβία, 11: Ιταλία), τη χρονιά εγκατάστασης του γονέα στην Ελλάδα σε περίπτωση γέννησης στο εξωτερικό (1 έως 10, όπου 1: 1991, 7: 1998, 8: 1967, 9: 1983, 10: 1988), τον αριθμό των παιδιών (από 0 έως 5, όπου 0 κανένα και 5: 5 ή περισσότερα παιδιά), την οικογενειακή κατάσταση των γονέων (1: έγγαμος σε 1ο γάμο, 2: έγγαμος σε 2ο ή άλλο γάμο, 3: διαζευγμένος/η, 4: σε διάσταση, 5: ελεύθερη συμβίωση, 6: χήρος/α, 7: ανύπαντρη/ος μητέρα/πατέρα), τον τόπο μόνιμης κατοικίας (από 1 έως 46), τα επαγγέλματα των γονέων (1: μέλη βουλευόμενων σωμάτων, ανώτερα διοικητικά στελέχη δημόσιου και ιδιωτι-

κού τομέα, ιδιοκτήτες μεγάλων επιχειρήσεων, 2: πανεπιστημιακοί, ελεύθεροι επαγγελματίες επιστήμονες και καλλιτέχνες, 3: έμποροι και ιδιοκτήτες μικρών επιχειρήσεων, 4: εκπαιδευτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι, 5: υπάλληλοι ιδιωτικού τομέα και πωλητές, 6: ειδικευμένοι τεχνίτες, 7: εργαζόμενοι στις ένοπλες δυνάμεις και τα σώματα ασφαλείας, 8: οικιακά, 9: ανειδίκευτοι εργάτες, 10: οδηγοί, 11: συνταξιούχοι, 12: άνεργοι), το εκπαιδευτικό επίπεδο (1: δημοτικό, 2: γυμνάσιο, 3: λύκειο, 4: ανώτερη σχολή, 5: ανώτατη σχολή, 6: master's, 7: διδακτορικό δίπλωμα) **β) των ετήσιων εισοδημάτων** καθενός συζύγου ξεχωριστά και των δύο συζύγων μαζί (1: έως 5.000 €, 2: έως 10.000 €, 3: έως 25.000 €, 4: έως 35.000 €, 5: από 50.000 € και πάνω).

4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Εκπονήθηκε αναλυτικό σχέδιο έρευνας το οποίο περιελάμβανε α) βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη ανάλυση της σκοπιμότητας της έρευνας και β) τη μεθοδολογία της έρευνας. Το σχέδιο αυτό υποβλήθηκε στο τμήμα ερευνών τεκμηρίωσης και εκπαιδευτικής τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το Νοέμβριο του 2003 με αίτημα την έγκριση διεξαγωγής της έρευνας σε σχολεία τα οποία επελέγησαν με τυχαία δειγματοληψία από όλα τα σχολεία του νομού Αττικής. Οι Διευθύνσεις Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κοινοποίησαν τις άδειες διεξαγωγής της έρευνας το Μάιο του 2004.

Η **συλλογή** του δείγματος πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της «**κατά συστάδες**» **τυχαίας δειγματοληψίας**. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν από τη γράφουσα και από φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών, οι οποίοι κατά το χειμερινό εξάμηνο του 2004 ανταποκρίθηκαν επιτυχώς σε σχετικό σεμινάριο κατάρτισης στη χορήγηση ερωτηματολογίων για ερευνητικούς σκοπούς, στο πλαίσιο του φροντιστηριακού-σεμιναριακού μαθήματος της Κοινωνικής Ψυχολογίας Α' και Β'.

Τα ερωτηματολόγια των παιδιών και εφήβων χορηγούνταν ομαδικά σε σχολικές τάξεις μετά τις απαραίτητες συνεννοήσεις με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων ώστε να προκαλείται η ελάχιστη δυνατή αναστάτωση των εργασιών των σχολείων. Οι μαθητές ενημερώνονταν για τους σκοπούς της έρευνας και καταβαλλόταν προσπάθεια ευαισθητοποίησής τους στη συμμετοχή σε ερευνητική διαδικασία. Ελάμβαναν τη διαβεβαίωση ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και καλούνταν να γράψουν έναν κωδικό της επιλογής τους στα ερωτηματολόγια, τα δικά τους και των γονέων τους, ώστε να είναι εφικτή η μελέτη των στοιχείων που έχουν συμπληρωθεί από μέλη της ίδιας οικογένειας. Μία εβδομάδα αργότερα παραλαμβάνονταν τα ερωτηματολόγια των γονέων από παιδιά που εθελοντικά ήταν υπεύθυνα για τη συγκέντρωσή τους.

Οι εκπαιδευτικοί δεν παραβρίσκονταν στις τάξεις κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν αρκετός ο χρόνος των δύο διδακτικών ωρών.

Η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων διήρκεσε από το Φεβρουάριο έως τον Οκτώβριο του 2005. Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων καταχωρήθηκαν σε αρχεία του στατιστικού πακέτου SPSS 14 από το Νοέμβριο του 2005 έως τον Ιούνιο του 2006 και ακολούθησε στατιστική επεξεργασία των πληροφοριών.

Μέρος 3

EYPHMATA

Α. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών και εφήβων, μελετήθηκαν οι δύο ηλικιακές ομάδες, παιδιών και εφήβων, προκειμένου να εκτιμηθούν συγχρόνως και να εντοπιστούν οι μεταξύ τους εξελικτικές διαφορές (συγχρονική μέθοδος ή μέθοδος των επάλληλων ομάδων). Μελετήθηκαν επίσης οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών και των εφήβων που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και η ταυτότητα ή μη των εκτιμήσεων των γονέων και των παιδιών τους ως προς τις κοινά μελετώμενες παραμέτρους.

Υπάρχει αρκετά καλή συμφωνία μεταξύ των ερωτηματολογίων των γονέων και των αντίστοιχων ερωτηματολογίων των παιδιών/εφήβων ως προς τα επαγγέλματα των γονέων. Η διασταύρωση αυτή επιβεβαιώνει την ορθότητα των απαντήσεων των παιδιών και εφήβων. Η μεγαλύτερη διαφωνία υπάρχει στις κατηγορίες επαγγελμάτων 1 και 2 που όμως δεν επιδρά στους υπολογισμούς αφού οι κωδικοί αυτοί αναφέρονται σε επαγγέλματα υψηλού εκπαιδευτικού και οικονομικού επιπέδου με ισχυρή επικάλυψη (ΠΙΝ. 18, 19).

Τα ευρήματα που ακολουθούν αφορούν στη μελέτη δημογραφικών μεταβλητών του συνολικού δείγματος των παιδιών και αντίστοιχα των εφήβων και παρατίθενται λόγω του ενδιαφέροντος που παρουσιάζουν.

Α.1. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΕΙΣΟΔΗΜΑ ΓΟΝΕΩΝ

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών και εφήβων, το 84,7% (N = 848) των μητέρων βρίσκονται σε 1^ο γάμο (ΠΙΝ. 7). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων το αντίστοιχο ποσοστό είναι 82,1% (n = 294) (ΠΙΝ. 8). Το 39,8% των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα κατοικεί σε περιοχές χαμηλού ΚΟΙΕ, το 42,8% σε περιοχές μεσαίου και το 17,4% σε περιοχές υψηλού ΚΟΙΕ (ΠΙΝ. 9).

Υπάρχουν πληροφορίες για το επάγγελμα 1997 γονέων σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών και εφήβων και 857 γονέων σύμφωνα με τις απαντήσεις των ιδίων (ΠΙΝ. 10, 11). Υψηλότερα είναι τα ποσοστά των ανδρών στα επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού κύρους ενώ δεν παρουσιάζονται αξιοσημείωτες διαφορές στο εκπαιδευτικό επίπεδο μεταξύ ανδρών και γυναικών

(ΠΙΝ. 12, 13). Το 67,1% των παιδιών και των εφήβων θεωρούν υψηλό το εισόδημα του πατέρα και το 48,7% της μητέρας. Σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους εφήβους τα παιδιά θεωρούν τα εισοδήματα των γονέων τους υψηλά (ΠΙΝ. 14). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, το υψηλότερο ποσοστό των ενηλίκων (44,2% των ανδρών και 37,8% των γυναικών) έχουν εισοδήματα έως 25.000 € ετησίως. Το 14,3% των ανδρών και το 8,7% των γυναικών έχουν εισοδήματα έως 35.000 € και μόνο το 10,4% των ανδρών και το 5,2% των γυναικών από 50.000 € και πάνω. Σε συμφωνία με τις αντιλήψεις των παιδιών και των εφήβων για τα εισοδήματα των γονέων τους, οι γυναίκες αναφέρουν χαμηλότερα σε σχέση με τους άνδρες εισοδήματα (ΠΙΝ.15).

A.2 .ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ

Η σχολική επίδοση παιδιών και εφήβων διερευνήθηκε σύμφωνα με τη συνολική βαθμολογία τους στο σχολείο την προηγούμενη της διεξαγωγής της έρευνας χρονιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20. Σχολική επίδοση παιδιών και εφήβων (ερωτηματολόγιο παιδιών/εφήβων)

		Ηλικία				Σύνολο	
		Παιδιά		Έφηβοι			
		f	%	f	%	f	%
Βαθμοί	Άριστα (Παιδιά: 9-10) (Εφηβοι:- 18-20)	467	92,8	141	28,3	608	60,7
	Λίαν καλώς (Παιδιά: 8) (Εφηβοι 16,5-17,9)	32	6,4	111	22,3	143	14,3
	Καλώς (Παιδιά: 7) (Εφηβοι: 14,1-16,4)	4	0,8	157	31,5	161	16,1
	Χαμηλή επίδοση (Παιδιά: 6 και κάτω) (Εφηβοι: 14 και κάτω)			89	17,9	89	8,9
Σύνολο		503	100,0	498	100,0	1001	100,0

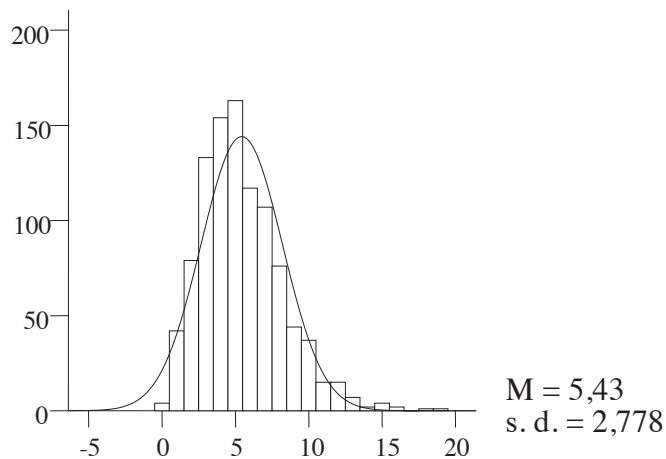
Αν και το 92,8% των παιδιών αναφέρουν άριστη επίδοση, μόνο το 28,3% των εφήβων αναφέρουν άριστη επίδοση επίσης. Κανένα παιδί δεν αναφέρει χαμηλή σχολική επίδοση ενώ χαμηλή σχολική επίδοση αναφέρουν το 17,9% των εφήβων.

A.3. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ (Σ.Ν.) ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Σ.Ν. BARON:

Εκδοχή για παιδιά και εφήβους

(BarOnEQ-i: YV - BarOnEmotionalQuotientInventory: YouthVersion)

A.3.1. Διερεύνηση του Δείκτη Ασυνέπειας των απαντήσεων των παιδιών και των εφήβων



ΣΧΗΜΑ 1. Ιστογράμμα τιμών στο Δείκτη ασυνέπειας¹ του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους

Το Σχήμα 1 δείχνει την κατανομή των βαθμολογιών στο Δείκτη Ασυνέπειας, καθώς, σύμφωνα με τις οδηγίες βαθμολόγησης, οι ατομικές τιμές ≥ 10 σημαίνουν ότι «μπορεί να υπάρχει κάποια ασυνέπεια στις απαντήσεις. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή». Το ιστογράμμα ωστό-

¹ Για τον υπολογισμό του Δείκτη Ασυνέπειας (Inconsistency Index) για την ανίχνευση ύφους ασυνεπών απαντήσεων α) βρίσκουμε τις απόλυτες διαφορές των αρχικών βαθμών των ζευγών: (31-7), (43-17) στις Ενδοπροσωπικές ικανότητες (Intrapersonal), (20-51), (55-59) στις Διαπροσωπικές ικανότητες (Interpersonal), (3-11), (35,26) στη Διαχείριση άγχους (Stress Management), (38-48), (22-30) στην Προσαρμοστικότητα (Adaptability) (40-47), (56-60) στη Γενική διάθεση (General Mood) και β) προσθέτουμε τις απόλυτες διαφορές των παραπάνω 10 ζευγών.

σο δεν διαφέρει πολύ από την καμπύλη της κανονικής κατανομής, επομένως οι τιμές είναι ουσιαστικά τυχαίες ως προς τη βαθμολόγηση του συνόλου του δείγματος. Η διαφορά από την κανονική κατανομή Gauss οφείλεται κυρίως στο ότι ο Δείκτης δεν μπορεί να πάρει αρνητικές τιμές, και σε πολύ μικρότερο βαθμό στην ύπαρξη εξαιρετικά μεγάλων τιμών του Δείκτη. Ο αριθμός των παιδιών με μεγάλα σκορ του δείκτη είναι

ο αναμενόμενος. Δεν δημιουργεί πρόβλημα στη στατιστική ανάλυση του συνόλου καθώς δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική ομάδα παιδιών που δεν απαντά σοβαρά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 21. Μέσοι όροι του Δείκτη Ασυνέπειας του BarOnEQ-i: YV κατά ηλικιακή ομάδα και κατά φύλο παιδιών και εφήβων μαζί

		BarOn Δείκτης Ασυνέπειας		
		f	M	SD
Ηλικία	Παιδιά	502	6,0	2,8
	Έφηβοι	501	4,9	2,6
Φύλο	Αγόρι (Παιδιά + Έφηβοι)	472	5,7	3,0
	Κορίτσι (Παιδιά + Έφηβοι)	531	5,2	2,5
Σύνολο		1003	5,4	2,8

ΠΙΝΑΚΑΣ 22. Μέσοι όροι του Δείκτη Ασυνέπειας του BarOnEQ-i: YV κατά ηλικιακή ομάδα και φύλο κάθε ηλικιακής ομάδας

				BarOn Δείκτης Ασυνέπειας	
				M	SD
Ηλικία	Παιδιά	Φύλο	Αγόρι	6,2	3,0
			Κορίτσι	5,7	2,6
	Έφηβοι	Φύλο	Αγόρι	5,1	3,0
			Κορίτσι	4,8	2,3

Η ανάλυση MANOVA δείχνει ότι οι βαθμολογίες BarOn διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία και το φύλο. Ο $Wilks' \lambda = 0,911$ ($F_{6,994} = 25362,262$, $p < 0,001$) δείχνει ότι η μεταβλητή «ηλικία» ερμηνεύει το 100 (1 - 0,911) = 8,9% της διακύμανσης των τιμών του δείκτη ασυνέπειας BarOn. Ο $Wilks' \lambda = 0,873$ ($F_{6,994} = 16,129$ $p < 0,001$) δείχνει ότι η μεταβλητή «φύλο» ερμηνεύει το 100 (1 - 0,873) = 12,7% της διακύμανσης των τιμών του δείκτη ασυνέπειας BarOn.

Η ανάλυση 2-wayANOVA'S ως προς το δείκτη ασυνέπειας επιβεβαιώνει ότι οι απαντήσεις των παιδιών δείχνουν λιγότερο συνεπείς από αυτές των εφήβων ($F_{1,999} = 33,8, p < 0,001$) (με μέσους όρους 6 και 4,9 αντίστοιχα) και των αγοριών από αυτές των κοριτσιών ($F_{1,999} = 5,03, p < 0,001$) (με μέσους όρους 5,7 και 5,2 αντίστοιχα). Οι απαντήσεις των αγοριών τόσο της παιδικής ηλικίας (με μέσους όρους 6,2 και 5,7) όσο και της εφηβικής ηλικίας (με μέσους όρους 5,1 και 4,8) δείχνουν περισσότερο ασυνεπείς από τις απαντήσεις των κοριτσιών. Δεν διαπιστώθηκε αλληλεπίδραση ηλικίας και φύλου, άρα η διαφορά κατά ηλικία ισχύει, και στον ίδιο βαθμό, τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια ($p = 0,25$).

Α.3.2. Αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του BaronEQ-i: YV

Η εσωτερική συνέπεια (συντελεστής Cronbach'salpha) για καθεμία από τις διαστάσεις του Baron:i: YV απεικονίζονται στον Πίνακα 23. Η αξιοπιστία όλων των κλιμάκων παρουσιάζεται ιδιαίτερα υψηλή με εξαίρεση τη Θετική Εντύπωση που είναι χαμηλή στο δείγμα των παιδιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23. Αξιοπιστία Cronbach'salpha των κλιμάκων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Baron: εκδοχή για παιδιά και εφήβους

Κλίμακες	αριθμός ερωτήσεων	έφηβοι	παιδιά
A. Ενδοπροσωπικές ικανότητες	6	0,689	0,590
B. Διαπροσωπικές ικανότητες	12	0,751	0,702
C. Διαχείριση άγχους	12	0,861	0,804
D. Προσαρμοστικότητα	10	0,805	0,777
E. Σύνολο ΣΝ	40	0,813	0,837
F. Γενική διάθεση	14	0,868	0,825
G. Θετική εντύπωση	6	0,569	0,436*

Η εξέταση της συσχέτισης του καθενός επιμέρους στοιχείου του BaronEQ-I; YV με το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου (item-totalcorrelation) έδειξε ότι τα στοιχεία 28 και 53 της κλίμακας των ενδοπροσωπικών ικανοτήτων έχουν χαμηλές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες ερωτήσεις της κλίμακας αυτής στις απαντήσεις παιδιών και εφήβων. Παρατηρήθηκε ότι η τιμή του άλφα είναι γενικώς μεγαλύτερη όταν περιλαμβάνει περισσότερα στοιχεία. Τα 6 στοιχεία της κλίμακας «θετική εντύπωση» έχουν αδύναμες συσχετίσεις μεταξύ τους στο δείγμα των παιδιών. Η τάση των παιδιών να παρου-

σιάζουν εαυτούς θετικότερα των πραγματικών, εξηγεί την ανάγκη ύπαρξης προσαρμοσμένων βαθμών (adjusted scores) του Ερωτηματολογίου BarOn για τη διόρθωση των θετικά προκατειλημμένων και κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων των παιδιών, όπως συμβαίνει και στην αμερικανική εκδοχή του BaronEQ-I:YV (Baron, 2000). Στο δείγμα των εφήβων, το στοιχείο 42 και σε μικρότερο βαθμό το στοιχείο 33 έχουν χαμηλή συσχέτιση με τα υπόλοιπα στοιχεία της κλίμακας αυτής. Οι κλίμακες διαπροσωπικών ικανοτήτων, διαχείρισης άγχους, προσαρμοστικότητας, γενικής διάθεσης και του Συνόλου της ΣΝ παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλή εσωτερική συνέπεια.

Α.3.3. Ανάλυση παραγόντων της ελληνικής εκδοχής του BaronEQ-i: YV

Πραγματοποιήθηκε η πλέον πιθανή ανάλυση παραγόντων των στοιχείων του ερωτηματολογίου Bar-On, για διάφορους αριθμούς παραγόντων. Υπολογίστηκε ο δείκτης Tucker-Lewis (TL στους παρακάτω πίνακες) με σκοπό να δείξει τον καταλληλότερο αριθμό παραγόντων.

Πρώτα, η ανάλυση περιελάμβανε και τα 60 στοιχεία του Bar-OnEQ-I: YV, η οποία αναμενόταν να αποδώσει την εύρεση 6 παραγόντων (Πίνακας 24). Παρατηρείται ότι χρειάζονται τουλάχιστον 5 παράγοντες για την απόδοση των στοιχείων του ερωτηματολογίου. Μετά από τον 5^ο, κάθε επιπλέον παράγοντας προσφέρει μόνο οριακή βελτίωση του δείκτη, και πρέπει να πάρουμε πολλούς παράγοντες για να φτάσουμε σε τιμές του $TL > 0,90$.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24. Ανάλυση παραγόντων του Bar-OnEQ-I: YV συμπεριλαμβάνων των 60 στοιχείων του ερωτηματολογίου

αριθμός παραγόντων	βαθμοί ελευθερίας	Παιδιά		Έφηβοι	
		χ^2	TL	χ^2	TL
0	1770	7994,7		10579,5	
1	1710	5115,6	0,434	7446,7	0,326
2	1651	3828,2	0,625	5614,0	0,518
3	1593	3255,7	0,703	4465,7	0,638
4	1536	2681,1	0,788	3597,8	0,730
5	1480	2296,9	0,843	2844,7	0,815
6	1425	2059,3	0,873	2551,7	0,841
7	1371	1927,2	0,885	2278,2	0,867
8	1318	1804,5	0,895	2095,8	0,881
9	1266	1688,6	0,905	1928,7	0,895

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζεται η ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου Bar-On για τα 40 στοιχεία των παραγόντων A, B, C, D οι οποίοι χρησιμοποιούνται στον αλγεβρικό χειρισμό για την εύρεση του πηλίκου Συναισθηματικής Νοημοσύνης (TotalEmotionalQuotient). Από την ανάλυση αναμενόταν να προκύψουν 4 παράγοντες. Παρατηρείται ότι οι 4 παράγοντες που χρησιμοποιούνται στον αλγεβρικό χειρισμό για τον υπολογισμό του Συνόλου της ΣΝ αποδίδουν τον κατάλληλο αριθμό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 25. Ανάλυση παραγόντων του Bar-OnEQ-I: YV συμπεριλαμβάνων των 40 στοιχείων του ερωτηματολογίου που αποδίδουν το Σύνολο της ΣΝ (TotalEQ)

αριθμός παραγόντων	βαθμοί ελευθερίας	Παιδιά		Έφηβοι	
		χ^2	TL	χ^2	TL
0	780	4545,9		6077,4	
1	740	3023,2	0,361	4048,4	0,342
2	701	1792,0	0,678	2819,5	0,555
3	663	1235,5	0,821	1930,5	0,719
4	636	1002,6	0,875	1264,7	0,850
5	590	884,2	0,897	1051,4	0,885
6	555	797,3	0,910	922,8	0,902
7	521	710,9	0,925	800,0	0,921

Α.3.3Α. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων (*exploratory factor analysis*)

ΠΙΝΑΚΑΣ 26. Παραγοντική ανάλυση των 40 στοιχείων του Baron-i: ΥV σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών

	Παράγοντες			
	A. Ενδοπροσωπικές ικανότητες	B. Διαπροσωπικές ικανότητες	Γ. Διαχείριση άγχους	Δ. Προσαρμοστικότητα
b7	0,547	0,231		
b17	0,764			
b28	-			
b31	0,734			0,229
b43	0,720			
b53			0,296	
b2		0,409		0,305
b5		0,381		0,216
b10		0,433		0,292
b14		0,377		0,305
b20		0,422		0,209
b24		0,299		
b36		0,332		
b41		0,358		0,322
b45		0,581		0,246
b51		0,367		0,205
b55		0,511		0,384
b59		0,458		0,388
b54			0,799	
b35			0,790	
b26			0,665	
b58			0,595	
b11			-0,545	0,222
b3			-0,442	0,215
b21			0,422	
b15			0,418	
b46			0,387	
b39			-0,372	
b6			0,347	
b49			0,275	
b38		0,365		0,621
b30		0,237		0,621
b44		0,364		0,593
b48		0,337		0,591
b22		0,231		0,566
b34		0,235		0,478
b25		0,376		0,449
b57	0,205	0,331		0,426
b12				0,391
b16	0,292	0,215		0,360

ΠΙΝΑΚΑΣ 27. Παραγοντική ανάλυση των 40 στοιχείων του Baron-i: YV σύμφωνα με τις απαντήσεις των εφήβων

Παράγοντες				
	Α. Ενδοπροσωπικές ικανότητες	Β. Διαπροσωπικές ικανότητες	Γ. Διαχείριση άγχους	Δ. Προσαρμοστικότητα
b7	0,696			
b17	0,895			
b28	-0,207			
b31	0,743	0,229		
b43	0,659			
b53	-			
b2		0,529		0,329
b5		0,585		
b10		0,509		0,370
b14		0,287		
b20		0,308		
b24		0,505		
b36	0,244	0,487		
b41	0,298	0,206		0,264
b45		0,548		
b51		0,347		
b55		0,532		
b59		0,588		0,287
b20		0,308		
b14		0,287		
b3		0,216	-0,625	0,261
b6			0,592	
b11		0,220	-0,622	0,260
b15			0,425	
b21		-0,229	0,583	
b26		-0,205	0,727	
b35			0,810	
b39			-0,510	
b46		-0,241	0,353	
b49		-0,209	0,335	
b54			0,837	
b58		-0,260	0,592	
b12				0,519
b16				0,382
b22				0,559
b25				0,382
b30				0,686
b34				0,632
b38				0,633
b44				0,578
b48				0,648
b57				0,394

Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο μέγιστης πιθανοφάνειας με περιστροφή promax (maximumlikelihood, promaxrotation) παρουσιάζει ικανοποιητικά φορτία των στοιχείων του ερωτηματολογίου στους 4 παράγοντες που χρησιμοποιούνται στον αλγεβρικό χειρισμό για τον υπολογισμό της Συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Πίνακες 26, 27). Μικρά φορτία θεωρούνται όσα κυμαίνονται μεταξύ των τιμών -0,2 και 0,2. Τα στοιχεία με υψηλό φορτίο στις διαπροσωπικές ικανότητες τείνουν να παρουσιάζουν αρκετά μεγάλα φορτία και στη διαχείριση άγχους, και αντιστρόφως. Η επικάλυψη αυτή εξηγεί το συντελεστή συσχέτισης 0,49 των παραγόντων αυτών.

A.3.3B. Επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (confirmatoryfactoranalysis)

Ακολούθησε επιβεβαιωτική ανάλυση (confirmatoryanalysis) η οποία περιλάμβανε τα 40 στοιχεία του Bar-On. Η δομή του Bar-On θεωρείται δεδομένη, (δηλαδή: A – 7, 17, 28, 31, 43, 53, B – 2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59; C – 3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58; D – 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57) και προσαρμόζεται στα δεδομένα της έρευνας αυτής. Ο δείκτης καλής προσαρμογής RMSEA (rootmeansquareerrorofapproximation: τετραγωνική ρίζα του μέσου τετράγωνου σφάλματος προσαρμογής) ο οποίος θεωρείται ικανοποιητικός για τιμές μικρότερες του 0,06, παρουσιάζεται ικανοποιητικός τόσο για τα παιδιά: RMSEA = 0,051 (0,048 – 0,055) όσο και για τους εφήβους: RMSEA = 0,041 (0,037 – 0,044), με διάστημα εμπιστοσύνης 95%.

A.3.4. Κατανομές συχνότητας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των παραγόντων της στον ελληνικό πληθυσμό (N = 1003 παιδιά και έφηβοι ηλικίας 12-17 ετών)

ΠΙΝΑΚΑΣ 28. Κατανομές συχνότητας παιδιών και εφήβων στους παράγοντες και το Σύνολο Σ.Ν. **κατά ηλικία** σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους

	Τυπικές τιμές	Ηλικία				Σύνολο	
		Παιδιά		Έφηβοι		f	%
		f	%	f	%		
BarOn Ενδοπροσωπικές ικανότητες	120-129	12	2,4	19	3,8	31	3,1
	110-119	76	15,1	54	10,8	130	13,0
	90-109	332	66,1	361	72,1	693	69,1
	80-89	74	14,7	58	11,6	132	13,2
	70-79	8	1,6	9	1,8	17	1,7
BarOn Διαπροσωπικές ικανότητες	110-119	74	14,7	95	19,0	169	16,8
	90-109	366	72,9	316	63,1	682	68,0
	80-89	42	8,4	72	14,4	114	11,4
	70-79	13	2,6	15	3,0	28	2,8
	<70	7	1,4	3	0,6	10	1,0
BarOn Διαχείριση Άγχους	120-129	7	1,4	9	1,8	16	1,6
	110-119	66	13,1	73	14,6	139	13,9
	90-109	356	70,9	339	67,7	695	69,3
	80-89	57	11,4	66	13,2	123	12,3
	70-79	16	3,2	14	2,8	30	3,0
BarOn Προσαρμοστικότητα	120-129	5	1,0	9	1,8	14	1,4
	110-119	70	13,9	68	13,6	138	13,8
	90-109	348	69,3	344	68,7	692	69,0
	80-89	63	12,5	72	14,4	135	13,5
	70-79	16	3,2	8	1,6	24	2,4
BarOn Σύνολο ΣΝ	130+	1	0,2	1	0,2	2	0,2
	120-129	10	2,0	14	2,8	24	2,4
	110-119	69	13,7	53	10,6	122	12,2
	90-109	337	67,1	347	69,3	684	68,2
	80-89	77	15,3	75	15,0	152	15,2
	70-79	7	1,4	10	2,0	17	1,7
BarOn Γενική Διάθεση	120-129			4	0,8	4	0,4
	110-119	86	17,1	59	11,8	145	14,5
	90-109	339	67,5	368	73,5	707	70,5
	80-89	56	11,2	52	10,4	108	10,8
	70-79	18	3,6	15	3,0	33	3,3
	<70	3	0,6	3	0,6	6	0,6
BarOn Θετική Εντύπωση	130+			1	0,2	1	0,1
	120-129	14	2,8	10	2,0	24	2,4
	110-119	74	14,7	77	15,4	151	15,1
	90-109	344	68,5	345	68,9	689	68,7
	80-89	59	11,8	50	10,0	109	10,9
	70-79	9	1,8	18	3,6	27	2,7
<70	2	0,4			2	0,2	
Σύνολο		502	100,0	501	100,0	1003	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 29. Κατανομές συχνότητας παιδιών και εφήβων στους παράγοντες και το Σύνολο Σ.Ν. **κατά φύλο** σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους

	Τυπικές τιμές	Φύλο				Σύνολο	
		Αγόρι		Κορίτσι			
		f	%	f	%	f	%
BarOn Ενδοπροσωπικές ικανότητες	120-129	14	3,0	17	3,2	31	3,1
	110-119	66	14,0	64	12,1	130	13,0
	90-109	317	67,2	376	70,8	693	69,1
	80-89	67	14,2	65	12,2	132	13,2
	70-79	8	1,7	9	1,7	17	1,7
BarOn Διαπροσωπικές ικανότητες	110-119	79	16,7	90	16,9	169	16,8
	90-109	328	69,5	354	66,7	682	68,0
	80-89	46	9,7	68	12,8	114	11,4
	70-79	14	3,0	14	2,6	28	2,8
	<70	5	1,1	5	0,9	10	1,0
BarOn Διαχείριση Άγχους	120-129	9	1,9	7	1,3	16	1,6
	110-119	63	13,3	76	14,3	139	13,9
	90-109	328	69,5	367	69,1	695	69,3
	80-89	52	11,0	71	13,4	123	12,3
	70-79	20	4,2	10	1,9	30	3,0
BarOn Προσαρμοστικότητα	120-129	5	1,1	9	1,7	14	1,4
	110-119	75	15,9	63	11,9	138	13,8
	90-109	324	68,6	368	69,3	692	69,0
	80-89	56	11,9	79	14,9	135	13,5
	70-79	12	2,5	12	2,3	24	2,4
BarOn Σύνολο ΣΝ	130+			2	0,4	2	0,2
	120-129	13	2,8	11	2,1	24	2,4
	110-119	53	11,2	69	13,0	122	12,2
	90-109	329	69,7	355	66,9	684	68,2
	80-89	67	14,2	85	16,0	152	15,2
	70-79	8	1,7	9	1,7	17	1,7
	<70	2	0,4			2	0,2
BarOn Γενική Διάθεση	120-129	2	0,4	2	0,4	4	0,4
	110-119	74	15,7	71	13,4	145	14,5
	90-109	329	69,7	378	71,2	707	70,5
	80-89	53	11,2	55	10,4	108	10,8
	70-79	12	2,5	21	4,0	33	3,3
	<70	2	0,4	4	0,8	6	0,6
BarOn Θετική Εντύπωση	130+	1	0,2			1	0,1
	120-129	11	2,3	13	2,4	24	2,4
	110-119	53	11,2	98	18,5	151	15,1
	90-109	346	73,3	343	64,6	689	68,7
	80-89	49	10,4	60	11,3	109	10,9
	70-79	11	2,3	16	3,0	27	2,7
	<70	1	0,2	1	0,2	2	0,2
Σύνολο		472	100,0	531	100,0	1003	100,0

Ακολουθούν (Παράρτημα, ΠΙΝ. 30-35) οι κατανομές κατά ηλικία και φύλο στις τέσσερις βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) – Ενδοπροσωπικές ικανότητες, Διαπροσωπικές ικανότητες, Διαχείριση άγχους, Προσαρμοστικότητα – καθώς και στη συνολική βαθμολογία της ΣΝ και τη Γενική Διάθεση.

Α.3.5. Διαφορές κατά ηλικία και φύλο

Κανονικές κατά ηλικία και φύλο στις τέσσερις βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) – Ενδοπροσωπικές ικανότητες, Διαπροσωπικές ικανότητες, Διαχείριση άγχους, Προσαρμοστικότητα – καθώς και στη συνολική βαθμολογία της ΣΝ και τη Γενική Διάθεση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 36. Μέσοι όροι των υποκλιμάκων BarOn-i: YV κατά ηλικία και φύλο

		Ηλικία					
		Παιδιά			Έφηβοι		
		Φύλο		Σύνολο (n=502)	Φύλο		Σύνολο (n=501)
		Αγόρι (n=263)	Κορίτσι (n=239)		Αγόρι (n=209)	Κορίτσι (n=292)	
BarOn Ενδοπρ/πικές ικανότητες	M	14,52	14,91	14,71	14,18	14,38	14,30
	SD	3,45	3,37	3,41	3,20	3,75	3,53
BarOn Διαπρ/πικές ικανότητες	M	38,53	40,21	39,33	37,84	40,88	39,61
	SD	4,63	4,26	4,53	4,70	3,82	4,47
BarOn Διαχείριση άγχους	M	29,25	29,94	29,58	29,33	29,27	29,30
	SD	6,28	7,13	6,70	7,04	6,85	6,92
BarOn Προσαρμοστικότητα	M	30,92	30,46	30,70	29,76	29,26	29,47
	SD	4,45	5,05	4,74	5,15	4,13	4,59
BarOn Γενική διάθεση	M	46,07	45,16	45,64	43,10	40,83	41,78
	SD	5,62	6,79	6,21	6,14	7,34	6,95
BarOn Θετική εντύπωση	M	15,51	15,14	15,33	14,73	14,39	14,53
	SD	2,59	2,83	2,71	2,56	2,59	2,58

Οι αναλύσεις MANOVA έδειξαν ότι οι βαθμολογίες BarOn-i: YV διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία ($Wilks' \lambda = 0,911$, $F_{6,994} = 16,129$, $p < 0,001$) και το φύλο ($Wilks' \lambda = 0,873$, $F_{6,994} = 24,035$, $p < 0,001$). Η ηλικία ερμηνεύει το 100 (1-0,911) = 8,9% και το φύλο το 100 (1-0,873) = 12,7% της διασποράς των τιμών στις βαθμολογίες των παιδιών και εφήβων στις υποκλίμακες του BarOn-i: YV.

Σύμφωνα με αναλύσεις one-wayANOVA'S των κλιμάκων του BarOn-i: YV υπάρχουν διαφορές,

• **κατά ηλικία** στις κλίμακες:

- Προσαρμοστικότητα ($F_{1,999} = 15,792, p < 0,001$). Η προσαρμοστικότητα των παιδιών φαίνεται υψηλότερη από των εφήβων (με μέσους όρους 30,7 και 29,47 αντίστοιχα)
- Θετική εντύπωση ($F_{1,999} = 20,891, p < 0,001$). Τα παιδιά επιδιώκουν να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους θετικά σε υψηλότερο βαθμό από τους εφήβους (με μέσους όρους 2,71 και 2,58 αντίστοιχα)

• **κατά φύλο** στις κλίμακες:

- Διαπροσωπικές ικανότητες ($F_{1,999}=73,085, p=0,001$). Τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερες διαπροσωπικές ικανότητες από τα αγόρια τόσο κατά την παιδική ηλικία (με μέσους όρους 40,21 και 38,53 αντίστοιχα) όσο και κατά την εφηβική ηλικία (με μέσους όρους 40,88 και 37,84 αντίστοιχα).
- οριακά και στη Θετική εντύπωση ($F_{1,999}=4,424, p=0,036$). Τα αγόρια επιδιώκουν να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους θετικά περισσότερο από τα κορίτσια τόσο κατά την παιδική ηλικία (με μέσους όρους 15,51 και 15,14 αντίστοιχα) όσο και κατά την εφηβική ηλικία (με μέσους όρους 14,73 και 14,39 αντίστοιχα).

Διαπιστώθηκε αλληλεπίδραση στις Διαπροσωπικές σχέσεις ($F_{1,999}=6,122, p=0,014$) – η διαφορά μεταξύ κοριτσιών και αγοριών είναι μεγαλύτερη στους εφήβους απ' ό,τι είναι στα παιδιά. Τα κορίτσια έφηβοι παρουσιάζουν υπεροχή όχι μόνο σε σχέση με τα αγόρια εφήβους στις διαπροσωπικές ικανότητες (με μέσους όρους 40,88 και 37,84 αντίστοιχα) αλλά και σε σχέση με τα κορίτσια παιδικής ηλικίας (με μέσους όρους 40,88 και 40,21 αντίστοιχα).

ΠΙΝΑΚΑΣ 37. Μέσοι όροι συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης (BarOnTotalEQ) κατά ηλικία και κατά φύλο

		n	M	SD
Ηλικία	Παιδιά	502	56,74	6,30
	Έφηβοι	501	56,00	6,13
Φύλο	Αγόρι	472	55,96	6,05
	Κορίτσι	531	56,74	6,35

ΠΙΝΑΚΑΣ 38. Μέσοι όροι συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης (BarOnTotalEQ) κατά ηλικία και φύλο μαζί

			n	M	SD
Ηλικία	Παιδιά	Φύλο αγόρι	263	56,49	5,93
		Φύλο κορίτσι	239	57,01	6,68
	Έφηβοι	Φύλο αγόρι	209	55,29	6,15
		Φύλο κορίτσι	292	56,51	6,08

Η ανάλυση one-wayANOVA'S κατά ηλικία και φύλο παρουσιάζει στατιστικώς σημαντικές διαφορές κατά ηλικία ($F_{1, 1002}=4,630, p<0,032$) και κατά φύλο ($F_{1, 1002}=4,929, p=0,027$). Τα παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους εφήβους (με μέσους όρους 56,74 και 56 αντίστοιχα). Τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τα αγόρια τόσο κατά την παιδική (με μέσους όρους 57,1 και 56,49 αντίστοιχα) όσο και κατά την εφηβική ηλικία (με μέσους όρους 56,51 και 55,29 αντίστοιχα). Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση ηλικίας και φύλου, άρα η διαφορά κατά ηλικία ισχύει, και στον ίδιο βαθμό, τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια ($p \geq 0,1$).

Α.3.6. Διαφορές κατά εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων

ΠΙΝΑΚΑΣ 39. Κλίμακες Προσαρμοστικότητας και Συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn-i: YV κατά εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα

		BarOn Προσαρμοστικότητα			BarOn Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη		
		n	M	SD	n	M	SD
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	Δημοτικό	47	29,45	5,03	47	56,00	6,37
	Γυμνάσιο	96	29,64	4,33	96	54,73	5,79
	Λύκειο	216	29,98	4,51	216	56,45	6,01
	Ανώτερη σχολή	159	29,52	4,73	159	56,29	6,16
	Ανώτατη σχολή	354	30,29	4,83	354	56,53	6,29
	Master's	54	31,72	4,36	54	57,33	7,11
	Διδακτορικό	66	30,48	4,92	66	57,41	6,40

ΠΙΝΑΚΑΣ 40. Κλίμακες Προσαρμοστικότητας και Συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn-i: YV κατά εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας

		BarOn Προσαρμοστικότητα			BarOn Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη		
		n	M	SD	n	M	SD
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Δημοτικό	30	28,10	4,82	30	54,60	5,48
	Γυμνάσιο	74	29,31	4,39	74	55,15	5,72
	Λύκειο	285	29,58	4,59	285	56,03	6,00
	Ανώτερη σχολή	158	29,94	4,55	158	56,59	5,95
	Ανώτατη σχολή	347	30,31	4,69	347	56,27	6,44
	Master's	48	32,60	4,88	48	58,98	6,47
	Διδακτορικό	57	31,28	4,89	57	57,95	6,67

Σύμφωνα με 3-wayANOVA'S ανάλυση (φύλο, ηλικία, μόρφωση των γονέων), το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται με:

- την Προσαρμοστικότητα του παιδιού/εφήβου. Τα παιδιά και οι έφηβοι των οποίων οι μητέρες είναι ανώτατου εκπαιδευτικού επιπέδου παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα ($F_{6,971} = 3,98, p < 0,001$). Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα παρουσίασε οριακά στατιστικώς σημαντική διαφορά με την προσαρμοστικότητα του παιδιού/εφήβου ($F_{6,964} = 2,05, p = 0,056$)
- και τη Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη του παιδιού/εφήβου. Τα παιδιά και οι έφηβοι των οποίων οι μητέρες είναι ανώτατου εκπαιδευτικού επιπέδου παρουσιάζουν υψηλότερο Σύνολο ΣΝ ($F_{6,971} = 2,52, p = 0,020$). Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα παρουσίασε οριακά στατιστικώς σημαντική διαφορά με τη Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη του παιδιού/εφήβου ($F_{6,964} = 1,94, p = 0,072$).

Το εκπαιδευτικό επίπεδο τόσο της μητέρας όσο και του πατέρα δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντικές σχέσεις με τις υποκλίμακες Ενδοπροσωπικές ικανότητες, Διαπροσωπικές ικανότητες, Διαχείριση άγχους, Γενική διάθεση, Θετική εντύπωση του BarOn-i: YV ($p \geq 0,19$) (ΠΙΝ. 41-42).

Α.3.7. Ομάδα παιδιών και εφήβων με χαμηλές βαθμολογίες στις υποκλίμακες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

ΠΙΝΑΚΑΣ 43. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες παιδιών και εφήβων με βαθμολόγηση από μια έως τρεις τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο στο Σύνολο της Σ.Ν. και κατά παράγοντες του BarOn-i: ΥΥ

		Παιδιά		Έφηβοι	
		Αγόρι n = 263	Κορίτσι n= 239	Αγόρι n= 209	Κορίτσι n = 292
BarOn Ενδοπροσωπικές ικανότητες	f	48	34	27	40
	%	18,3	14,2	12,9	13,7
BarOn Διαπροσωπικές ικανότητες	f	33	29	32	58
	%	12,5	12,1	15,3	19,9
BarOn Διαχείριση άγχους	f	34	39	38	42
	%	12,9	16,3	18,2	14,4
BarOn Προσαρμοστικότητα	f	37	42	31	49
	%	14,1	17,6	14,8	16,8
BarOn ΣύνολοΣ.Ν.	f	41	44	36	50
	%	15,6	18,4	17,2	17,1
BarOn Γενική διάθεση	f	44	33	23	47
	%	16,7	13,8	11,0	16,1
BarOn Θετική εντύπωση	f	26	44	35	33
	%	9,9	18,4	16,8	11,3

Το 13,7-19,9% των παιδιών και εφήβων παρουσιάζει χαμηλό προφίλ είτε στη Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη είτε σε έναν τουλάχιστον παράγοντα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 44. Αντιστοιχία αρχικών (row scores) και τυπικών τιμών (standardscores) των υποκλιμάκων και της Συνολικής ΣΝ του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn-i: ΥV για παιδιά και εφήβους τριών ηλικιακών ομάδων του ελληνικού δείγματος (N = 1004)

	Αρχικές τιμές						
	Τυπικές τιμές	έως 12ετών		13-15 ετών		16+	
		Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	130+	22+	23+	23+	23+	23+	24+
	120-129	20-21	20-22	20-22	21-22	20-22	22-23
	110-119	17-19	18-19	18-19	18-20	18-19	19-21
	90-109	12-16	13-17	13-17	13-17	12-17	13-18
	80-89	10-11	10-12	10-12	10-12	10-11	10-12
	70-79	7-9	8-9	8-9	7-9	7-9	8-9
	<70	-6	-7	-7	-6	-6	-7
Διαπροσωπικές ικανότητες	130+						
	120-129	47-48	48	47-48	46-48	46-48	47-48
	110-119	43-46	44-47	43-46	43-45	43-45	44-46
	90-109	36-42	37-43	37-42	37-42	36-42	38-43
	80-89	32-35	33-36	33-36	34-36	33-35	36-37
	70-79	29-31	29-32	30-32	31-33	30-32	33-35
	<70	-28	-28	-29	-30	-29	-32
Διαχείριση άγχους	130+	48	48	48	48		48
	120-129	43-47	44-47	44-47	43-47	44-48	43-47
	110-119	39-42	39-43	39-43	39-42	39-43	39-42
	90-109	29-38	30-38	30-38	30-38	29-38	30-38
	80-89	25-28	25-29	26-29	25-29	24-28	25-29
	70-79	20-24	20-24	21-25	21-24	19-23	21-24
	<70	-19	-19	-20	-20	-18	-20
Προσαρμοστικότητα	130+		40	40	39+	40	38+
	120-129	37-40	37-39	36-39	36-38	36-39	36-37
	110-119	34-36	33-36	33-35	32-35	33-35	32-35
	90-109	26-33	26-32	26-32	26-31	26-32	26-31
	80-89	23-25	23-25	23-25	22-25	23-25	23-25
	70-79	19-22	19-22	19-22	19-21	20-22	19-22
	<70	-18	-18	-18	-18	-19	-18
Σύνολο ΣΝ	130+						
	120-129			55-56	55-56	54-56	55-56
	110-119	52-56	52-56	51-54	51-54	50-53	50-54
	90-109	43-51	43-51	43-50	42-50	42-49	41-49
	80-89	38-42	39-42	39-42	38-41	38-41	37-40
	70-79	34-37	34-38	35-38	34-37	34-37	32-36
	<70	-33	-33	-34	-33	-33	-31
Γενική διάθεση	130+	73+	73+	72+	72+	71+	72+
	120-129	68-72	68-72	67-71	67-72	67-70	68-71
	110-119	62-67	63-67	63-66	62-66	62-66	63-67
	90-109	52-61	52-62	53-62	52-61	52-61	54-62
	80-89	47-51	47-51	48-52	47-51	47-51	50-53
	70-79	41-46	42-46	43-47	42-46	43-46	45-49
	<70	-40	-41	-42	-41	-42	-44
Θετική εντύπωση	130+	22+	22+	21+	21+	21+	20+
	120-129	20-21	20-21	19-20	19-20	19-20	19
	110-119	18-19	18-19	17-18	17-18	17-18	17-18
	90-109	14-17	14-17	14-16	13-16	13-16	14-16
	80-89	12-13	12-13	12-13	12	12	12-13
	70-79	10-11	10-11	10-11	10-11	10-11	10-11
	<70	-9	-9	-9	-9	-9	-9

Α.4. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ (ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ – SDQ)

Α.4.1. Διαφορές κατά ηλικία και φύλο

ΠΙΝΑΚΑΣ 45. Μέσοι όροι των δυνατοτήτων δυσκολιών (SDQ) κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με τις απαντήσεις παιδιών/εφήβων

		Ηλικία						Σύνολο N=501
		Παιδιά			Έφηβοι			
		Φύλο		Σύνολο n=503	Φύλο		Σύνολο N=501	
		Αγόρι n=264	Κορίτσι n=239		Αγόρι n=209	Κορίτσι n=292		
Συναισθηματικές δυσκολίες	M	2,55	3,65	3,07	2,58	4,32	3,59	
	SD	2,17	2,50	2,39	2,05	2,61	2,54	
Προβλήματα διαγωγής	M	3,03	2,80	2,92	3,11	2,58	2,80	
	SD	1,86	1,82	1,84	1,80	1,60	1,71	
Υπερκινητικότητα	M	3,29	3,45	3,37	4,00	3,94	3,96	
	SD	2,17	2,14	2,15	2,26	2,18	2,21	
Προβλήματα με συνομηλίκους	M	2,43	2,23	2,33	2,60	2,40	2,49	
	SD	1,88	2,02	1,95	1,82	1,85	1,84	
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	M	7,30	8,19	7,72	6,78	7,99	7,49	
	SD	1,96	1,63	1,86	2,06	1,59	1,89	
Σύνολο	M	11,30	12,13	11,69	12,29	13,24	12,84	
	SD	5,83	6,26	6,05	5,41	5,54	5,50	

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών και εφήβων, οι αναλύσεις MA-NOVA παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών και εφήβων κατά ηλικία (*Wilks' Lambda*=0,966, $F_{5,996}=7,117$, $p<0,001$) και φύλο (*Wilks' Lambda*=0,823, $F_{5,996}=42,717$, $p<0,001$). Το 100 (1-0,966) = 3,4% της διασποράς των δυνατοτήτων και δυσκολιών ερμηνεύονται από την ηλικία ενώ το 100 – (1-0,823) = 17,7% ερμηνεύονται από το φύλο.

Οι αναλύσεις one-wayANOVA'S δείχνουν διαφορές,

- **κατά ηλικία**

- στις συναισθηματικές δυσκολίες ($F_{1,1000} = 5,494$, $p = 0,019$). Οι έφηβοι παρουσιάζουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες από τα παιδιά
- στην υπερκινητικότητα ($F_{1,1000} = 18,546$, $p < 0,001$). Οι έφηβοι παρουσιάζουν σε υψηλότερο βαθμό υπερκινητικότητα σε σχέση με τα παιδιά

- στη θετική κοινωνική συμπεριφορά ($F_{1,1000} = 9,745, p = 0,002$). Τα παιδιά παρουσιάζουν σε υψηλότερο βαθμό θετική κοινωνική συμπεριφορά σε σχέση με τους εφήβους
- στο Σύνολο των δυσκολιών του SDQ ($F_{1,1000} = 8,226, p = 0,004$). Οι έφηβοι παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες από τα παιδιά στο Σύνολο των δυσκολιών.

• **κατά φύλο**

- στις συναισθηματικές δυσκολίες ($F_{1,1000} = 89,714, p < 0,001$). Τα κορίτσια, τόσο της παιδικής όσο και της εφηβικής ηλικίας, παρουσιάζουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες από τα αγόρια
- στα προβλήματα διαγωγής ($F_{1,1000} = 11,509, p < 0,001$). Τα αγόρια, τόσο της παιδικής όσο και της εφηβικής ηλικίας, παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα διαγωγής από τα κορίτσια
- στη θετική κοινωνική συμπεριφορά ($F_{1,1000} = 83,391, p < 0,001$). Τα κορίτσια, τόσο της παιδικής όσο και της εφηβικής ηλικίας, παρουσιάζουν σε υψηλότερο βαθμό από ό,τι οι έφηβοι θετική κοινωνική συμπεριφορά
- στο Σύνολο των δυσκολιών του SDQ ($F_{1,1000} = 5,950, p = 0,015$). Τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες στο Σύνολο από τα αγόρια.

Διαπιστώθηκε αλληλεπίδραση στις συναισθηματικές δυσκολίες ($F_{1,1000} = 4,498, p = 0,034$) – η διαφορά μεταξύ κοριτσιών και αγοριών είναι μεγαλύτερη στους εφήβους απ'ό,τι στα παιδιά. Τα κορίτσια εφηβικής ηλικίας παρουσιάζουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες και από τα αγόρια εφηβικής ηλικίας (με μέσους όρους 4,32 και 2,58 αντίστοιχα) και από τα κορίτσια παιδικής ηλικίας (με μέσους όρους 4,32 και 3,65 αντίστοιχα).

ΠΙΝΑΚΑΣ 46. Μέσοι όροι των δυνατοτήτων δυσκολιών (SDQ) κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με τις απαντήσεις γονέων

		Ηλικία					
		Παιδιά			Έφηβοι		
		Φύλο		Σύνολο n=229	Φύλο		Σύνολο n=205
		Αγόρι n=122	Κορίτσι n=107		Αγόρι n=66	Κορίτσι n=139	
Συναισθηματικές δυσκολίες	M	2,22	2,63	2,41	1,65	2,91	2,50
	SD	2,03	2,34	2,19	1,71	2,16	2,11
Προβλήματα διαγωγής	M	2,13	2,01	2,07	2,00	2,05	2,03
	SD	1,52	1,45	1,48	1,54	1,37	1,43
Υπερκινητικότητα	M	3,70	2,94	3,35	3,53	2,88	3,09
	SD	2,39	2,29	2,37	2,60	2,06	2,26
Προβλήματα με συνομηλίκους	M	1,36	1,41	1,38	1,64	1,53	1,57
	SD	1,54	1,85	1,69	1,43	1,42	1,42
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	M	8,22	8,56	8,38	7,55	8,22	8,00
	SD	1,56	1,58	1,57	2,15	1,82	1,95
Σύνολο δυσκολιών	M	9,42	8,99	9,22	8,82	9,37	9,19
	SD	5,55	5,83	5,67	5,32	4,79	4,96

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, οι αναλύσεις MANOVA παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές κατά ηλικία (*Wilks' Lambda* = 0,972, $F_{5,426} = 2,411$, $p = 0,036$) και κατά φύλο (*Wilks' Lambda* = 0,894, $F_{5,426} = 10,080$, $p < 0,001$) μεταξύ παιδιών και εφήβων. Η μεταβλητές «ηλικία» και «φύλο» ερμηνεύουν το 100 (1 - 0,972) = 2,8% και το 100 (1 - 0,894) = 10,6% αντίστοιχα της διασποράς των τιμών στις υποκλίμακες του SDQ.

Οι αναλύσεις one-way ANOVA'S δείχνουν διαφορές

- **κατά ηλικία**

- στη θετική κοινωνική συμπεριφορά ($F_{1,430} = 8,553$, $p < 0,001$). Τα παιδιά παρουσιάζουν περισσότερο από τους εφήβους θετική κοινωνική συμπεριφορά

- **κατά φύλο**

- στις συναισθηματικές δυσκολίες ($F_{1,430} = 15,494$, $p < 0,001$). Τα κορίτσια, τόσο της παιδικής όσο και της εφηβικής ηλικίας παρουσιάζουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες από τα αγόρια
- στην υπερκινητικότητα ($F_{1,430} = 9,496$, $p = 0,002$). Τα αγόρια, τόσο της παιδικής όσο και της εφηβικής ηλικίας, παρουσιάζουν περισσότερο από τα κορίτσια υπερκινητικότητα

- στη θετική κοινωνική συμπεριφορά ($F_{1,430} = 83,391, p = 0,004$). Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές αλληλεπιδράσεις ηλικίας και φύλου ($p \geq 0,44$). Τα κορίτσια, τόσο της παιδικής όσο και της εφηβικής ηλικίας, παρουσιάζουν σε υψηλότερο βαθμό από τα αγόρια θετική κοινωνική συμπεριφορά.

A.4.2. Συμφωνία των απαντήσεων των παιδιών και εφήβων με τις απαντήσεις των γονέων στους 5 παράγοντες των δυνατοτήτων και δυσκολιών και το Σύνολο των δυσκολιών του SDQ

ΠΙΝΑΚΑΣ 47. Συσχετίσεις Pearsonr απαντήσεων των παιδιών/εφήβων (οριζόντια) και των γονέων τους (κάθετα) στις δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών/εφήβων (SDQ)

		Συναισθηματικές δυσκολίες	Προβλήματα διαγωγής	Υπερκινητικότητα	Προβλήματα με συνομηλίκους	Θετική κοινωνική συμπεριφορά	Σύνολο
Συναισθ/κές δυσκολίες	r	0,351**	0,098*	0,144**	0,172**	-0,037	0,291**
Προβλήματα διαγωγής	r	0,144**	0,271**	0,177**	0,099*	-0,149**	0,241**
Υπερκινητικότητα	r	0,096*	0,214**	0,358**	0,047	-0,081	0,254**
Προβλήματα με συνομηλίκους	r	0,204*	0,095*	0,038	0,356**	-0,152**	0,244**
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	r	0,010	-0,093	-0,061	-0,049	0,364**	-0,062
Σύνολο	r	0,282**	0,234**	0,272**	0,221**	-0,135**	0,364**

** $p=0,001$ από αμφίπλευρο στατιστικό έλεγχο

* $p=0,005$ από αμφίπλευρο στατιστικό έλεγχο

Παρουσιάζονται στατιστικώς σημαντικές αλλά χαμηλές συσχετίσεις των απαντήσεων των παιδιών/εφήβων και των γονέων τους.

A.4.3. Έκταση δυσκολιών των παιδιών και εφήβων, διάρκεια και σοβαρότητα των δυσκολιών

Οι έφηβοι αναφέρουν περισσότερες δυσκολίες ($\chi^2 = 15,3, p = 0,003$) οι οποίες υφίστανται περισσότερο χρόνο ($\chi^2 = 64,8, p < 0,001$) σε σχέση με τα παιδιά. Σύμφωνα με τα παιδιά και τους εφήβους τα ποσοστά ύπαρξης δυσκολιών είναι μεγαλύτερα από εκείνα που αναφέρουν οι γονείς τους.

Μεταξύ του 53% (n = 532) των παιδιών και εφήβων που απάντησαν ότι **έχουν δυσκολίες**, 44,1% (n = 443) (39,4% των παιδιών και 48,9% των εφήβων) αναφέρουν «κάποιες δυσκολίες», 6,8% (n = 68) (5,6% των παιδιών, 8% των εφήβων) «αρκετές δυσκολίες» και 2,1% (n = 21) (2% των παιδιών, 2,2% των εφήβων) «σοβαρές δυσκολίες». Το 35,2% (n = 187) (20% των παιδιών και 47,3% των εφήβων) των παιδιών και εφήβων αναφέρουν ότι οι δυσκολίες τους **διαρκούν** περισσότερο από ένα χρόνο και το 16,8% (n = 89) (14,9% των παιδιών και 18,2% των εφήβων) αναφέρουν ότι έχουν τις δυσκολίες τους τελευταίους 6-12 μήνες. Παιδιά και έφηβοι αναφέρουν ότι οι δυσκολίες **επιδρούν** αρκετά στη ζωή τους σε ποσοστό 34,3% (n = 182) (29,1% των παιδιών, 38,5% των εφήβων) και πάρα πολύ σε ποσοστό 8,3% (n = 44) (9% των παιδιών και 7,8% των εφήβων). Οι δυσκολίες των παιδιών και εφήβων **ενοχλούν τους άλλους** αρκετά σε ποσοστό 23,2% (n = 123) (17,5% των παιδιών, 27,7% των εφήβων) και πάρα πολύ σε ποσοστό 3,2% (n = 17) (3,8% των παιδιών και 2,7% των εφήβων). Οι περισσότερες δυσκολίες παρουσιάζονται στο σχολείο και στις σχέσεις με τους φίλους και λιγότερο στο σπίτι και τη διασκέδαση (ΠΠΝ. 48).

Μεταξύ του 37,6% (n = 142) των γονέων που απάντησαν ότι τα παιδιά/έφηβοι **έχουν δυσκολίες**, 34,9% (n = 132) αναφέρουν «κάποιες δυσκολίες», 2,4% (n = 9) «αρκετές δυσκολίες», 0,3% (n = 1) «σοβαρές δυσκολίες». Το 65,5% (n = 93) των γονέων αναφέρουν ότι οι δυσκολίες παιδιών/εφήβων **διαρκούν** πάνω από ένα χρόνο, το 14,8% (n = 20) τους τελευταίους 6-12 μήνες. Οι γονείς αναφέρουν ότι οι δυσκολίες **επιδρούν** αρκετά στη ζωή των παιδιών και εφήβων σε ποσοστό 24,6% (n = 35) και επιδρούν πάρα πολύ στο 4,2% (n = 6). Οι δυσκολίες των παιδιών και εφήβων **ενοχλούν τους άλλους** αρκετά σε ποσοστό 26,1% (n = 37) και πάρα πολύ σε ποσοστό 4,9% (n = 7). Οι περισσότερες δυσκολίες παρουσιάζονται στο σχολείο και λιγότερο στις σχέσεις με τους φίλους, στο σπίτι και τη διασκέδαση (ΠΠΝ. 49).

Τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια στην **ύπαρξη αρκετών έως σοβαρών δυσκολιών** (αγόρια παιδικής ηλικίας: 6,1%, κορίτσια παιδικής ηλικίας: 9,2% - αγόρια εφηβικής ηλικίας: 9,6%, κορίτσια εφηβικής ηλικίας: 20,75%), τη **διάρκεια των δυσκολιών από 6 μήνες έως περισσότερο από ένα χρόνο** (αγόρια παιδικής ηλικίας: 31,6%, κορίτσια παιδικής ηλικίας: 38,2% - αγόρια εφηβικής ηλικίας: 38,2%, κορίτσια εφηβικής ηλικίας: 69,2%) και την **ένταση** των δυσκολιών (αγόρια παιδικής ηλικίας: 27,8%, κορίτσια παιδικής ηλικίας: 47,9% - αγόρια εφηβικής ηλικίας: 37%, κορίτσια εφηβικής ηλικίας: 53,3%). Δεν παρουσιάζεται διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παιδικής ηλικίας στα ποσοστά ύπαρξης αρκετών έως

πολλών **δυσκολιών στο σπίτι** (αγόρια: 24%, κορίτσια: 23,8%), τα κορίτσια όμως εφηβικής ηλικίας παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό στις αρκετές έως πολλές δυσκολίες στο σπίτι σε σχέση με τα αγόρια εφηβικής ηλικίας (αγόρια: 23,6%, κορίτσια: 36%). Υψηλότερο είναι το ποσοστό των παιδιών από εκείνο των εφήβων που έχουν αρκετές έως πολλές **δυσκολίες με τους φίλους**, υψηλότερο όλων είναι το ποσοστό των αγοριών παιδικής ηλικίας (αγόρια παιδικής ηλικίας: 39,3%, κορίτσια παιδικής ηλικίας: 37,9% - αγόρια και κορίτσια εφηβικής ηλικίας: 35,5%). Χαμηλότερα ποσοστά κοριτσιών σε σχέση με εκείνα των αγοριών παρουσιάζουν αρκετές έως πολλές **δυσκολίες στο σχολείο** τόσο κατά την παιδική ηλικία (αγόρια: 47,1%, κορίτσια: 31,78%) όσο και κατά την εφηβική ηλικία (αγόρια: 44,1%, κορίτσια: 40,3%). Υψηλότερο παρουσιάζεται το ποσοστό των αγοριών με αρκετές έως πολλές **δυσκολίες στη διασκέδαση** κατά την παιδική ηλικία (αγόρια: 23,3%, κορίτσια: 19,4%) και υψηλότερο των κοριτσιών κατά την εφηβική ηλικία (αγόρια: 23,6%, κορίτσια: 35,6%). Ως προς την **ενόχληση των άλλων**, κατά την παιδική ηλικία τα αγόρια φαίνεται ότι σε υψηλότερο ποσοστό ενοχλούν τους άλλους (αγόρια: 23,3%, κορίτσια: 19,4%) ενώ κατά την εφηβική ηλικία το ποσοστό των κοριτσιών είναι το υψηλότερο (αγόρια: 23,6%, κορίτσια: 35,6%) (ΠΙΝ. 50).

A.4.4. Συμφωνία των εκτιμήσεων των παιδιών/εφήβων με εκείνες των γονέων τους για την ύπαρξη, τη διάρκεια, τη σοβαρότητα των δυσκολιών παιδιών και εφήβων και τους τομείς της ζωής στους οποίους επιδρούν

Η συμφωνία παιδιών/εφήβων και γονέων στην ύπαρξη των δυσκολιών είναι στατιστικώς σημαντική αλλά χαμηλή καθώς συμφωνούν σε $128+65+3 = 196$ περιπτώσεις (52,0%) (*Cohen's Kappa* = 0,133, *-se-* = 0,143, *p* = 0,002) (ΠΙΝ. 51). Οριακά στατιστικώς σημαντική είναι η συμφωνία παιδιών/εφήβων και γονέων σε σχέση με τη διάρκεια των δυσκολιών (*Cohen's Kappa* = 0,201, *-se-* = 0,066, *p* < 0,001) (ΠΙΝ. 52). Η εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες στις σχέσεις με φίλους είναι στατιστικώς σημαντική μόνο στα παιδιά (*Cohen's Kappa* = 0,200, *-se-* = 0,113, *p* = 0,032) (ΠΙΝ. 63) όχι στους εφήβους: (*Cohen's Kappa* = -0,059, *-se-* = 0,086, *p* = 0,50) (ΠΙΝ. 71). Η διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας της συμφωνίας γονέων και παιδιών/εφήβων παρουσιάζεται λεπτομερώς στους ΠΙΝ. 53-76.

Α.4.5. Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες παιδιών και εφήβων

Στο ανοικτό ερώτημα του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων-Δυσκολιών (SDQ) «Έχεις άλλα σχόλια ή ανησυχίες;» απάντησαν 999 παιδιά και έφηβοι (498 παιδιά και 501 έφηβοι) από τους οποίους το 25,4% (n = 254) εξέφρασαν ανησυχίες που δεν καλύπτονταν από τα 25 στοιχεία του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων-Δυσκολιών (SDQ). Οι ανησυχίες αυτές ταξινομήθηκαν και απεικονίζονται παρακάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 77. Ταξινόμηση των δυσκολιών των παιδιών και εφήβων στο ανοικτό ερώτημα του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων Δυσκολιών (SDQ): «Έχεις άλλα σχόλια ή ανησυχίες;» (ερωτηματολόγιο παιδιών και εφήβων)

		Ηλικία		Σύνολο	
		Παιδιά	Έφηβοι		
Άλλα σχόλια	1. άγχος, ανησυχίες	f	66	57	123
		%	49,6	47,1	48,4
	2. θλίψη, εσωστρέφεια	f	6	2	8
		%	4,5	1,7	3,1
	3. ντροπαλότητα	f	11	2	13
		%	8,3	1,7	5,1
	4. σχέσεις με φίλους, κοινωνικές σχέσεις	f	23	6	29
		%	17,3	5,0	11,4
	5. θυμός, επιθετικότητα	f	2	4	6
		%	1,5	3,3	2,4
	6. προβλήματα με τα μαθήματα	f	3	3	6
		%	2,3	2,4	2,4
	7. προβλήματα με την εικόνα του σώματος, το βάρος	f	15	17	32
		%	11,3	14,0	12,6
	8. φοβίες (θανάτου, φαντασμάτων, μοναξιάς)	f	7	6	13
		%	5,2	5,0	5,1
	9. ανασφάλεια	f		24	24
		%		19,8	9,5
Σύνολο		f	133	121	254
		%	100,0	100,0	100,0

Αξιοσημείωτα υψηλά (61,7%) είναι τα ποσοστά των προβλημάτων εσωτερικής (κωδικοί 1, 2, 3, 8 όπου 1. άγχος, ανησυχίες 2. θλίψη, εσωστρέφεια 3. ντροπαλότητα 8. φοβίες) και των προβλημάτων με την εικόνα του σώματος (12,6%). Τα παιδιά παρουσιάζουν πολύ υψηλότερο ποσοστό από τους εφήβους στην ντροπαλότητα και τις δυσκολίες με φίλους. Η ανασφάλεια αναφέρεται αποκλειστικά από τους εφήβους (19,8%).

Από τους 436 γονείς που ανταποκρίθηκαν στα 25 κύρια ερωτήματα του SDQ, μόνο 64 απάντησαν στο ανοικτό ερώτημα «Έχετε άλλα σχόλια ή ανη-

ΠΙΝΑΚΑΣ 79. Συσχετίσεις Pearsonr ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn και δυνατοτήτων – δυσκολιών SDQ για το δείγμα των εφήβων

		SDQ Συναισθημα- τικά προβλή- ματα	SDQ Προβλή- ματα διαγωγής	SDQ Υπερκινη- τικότητα	SDQ Προ- βλήματα με τους συν/λίκους	SDQ Θε- τική κοι- νωνική συμπερι- φορά	SDQ Σύνολο δυσκολιών
BarOn Ενδοπρο- σωπικές ικανότητες	r	-0,174(**)	-0,110(*)	-0,051	-0,317(**)	0,162(**)	-0,241(**)
	p	0,000	0,013	0,251	0,000	0,000	0,000
BarOn Διαπρο- σωπικές ικανότητες	r	-0,034	-0,332(**)	-0,119(**)	-0,316(**)	0,572(**)	-0,272(**)
	p	0,448	0,000	0,008	0,000	0,000	0,000
BarOn Διαχείριση άγχους	r	-0,268(**)	-0,589(**)	-0,331(**)	-0,213(**)	0,230(**)	-0,511(**)
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
BarOn Προσαρμο- στικότητα	r	-0,286(**)	-0,103(*)	-0,223(**)	-0,188(**)	0,185(**)	-0,316(**)
	p	0,000	0,021	0,000	0,000	0,000	0,000
BarOn Συνολική Σ.Ν.	r	-0,328(**)	-0,471(**)	-0,301(**)	-0,419(**)	0,431(**)	-0,558(**)
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
BarOn Γε- νική διάθεση	r	-0,586(**)	-0,125(**)	-0,180(**)	-0,381(**)	0,098(*)	-0,509(**)
	p	0,000	0,005	0,000	0,000	0,028	0,000
BarOn Θετική εντύπωση	r	-0,271(**)	-0,270(**)	-0,077	-0,236(**)	0,285(**)	-0,319(**)
	p	0,000	0,000	0,086	0,000	0,000	0,000

ΠΙΝΑΚΑΣ 80. Συσχετίσεις Pearsonr ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn και δυνατοτήτων – δυσκολιών SDQ για το συνολικό δείγμα παιδιών και εφήβων

		SDQ Συναισθη- ματικά προβλή- ματα	SDQ Προβλή- ματα διαγωγής	SDQ Υπερκινη- τικότητα	SDQ Προβλήμα- τα με τους συν/λικούς	SDQ Θετική κοινωνική συμπερ/ρά	SDQ Σύνολο δυσκολιών
BarOn Ενδοπρο- σωπικές ικανότητες	r	-0,170(**)	-0,123(**)	-0,104(**)	-0,254(**)	0,166(**)	-0,233(**)
	p	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000
BarOn Διαπρο- σωπικές ικανότητες	r	-0,058	-0,265(**)	-0,144(**)	-0,264(**)	0,547(**)	-0,247(**)
	p	0,064	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
BarOn Διαχείριση άγχους	r	-0,311(**)	-0,585(**)	-0,386(**)	-0,204(**)	0,195(**)	-0,525(**)
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
BarOn Προσαρ- μοστικό- τητα	r	-0,247(**)	-0,127(**)	-0,262(**)	-0,197(**)	0,236(**)	-0,308(**)
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
BarOn Συνολική Σ. Ν.	r	-0,333(**)	-0,453(**)	-0,368(**)	-0,366(**)	0,424(**)	-0,540(**)
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
BarOn Γενική διάθεση	r	-0,490(**)	-0,159(**)	-0,261(**)	-0,361(**)	0,177(**)	-0,475(**)
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
BarOn Θετική εντύπωση	r	-0,241(**)	-0,259(**)	-0,170(**)	-0,204(**)	0,263(**)	-0,313(**)
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Τόσο στα παιδιά όσο και στους εφήβους οι υψηλότερες στατιστικώς σημα-
ντικές συσχετίσεις παρουσιάζονται μεταξύ:

- της Συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn και των συνολικών
δυσκολιών SDQ ($r = 0,54$, $p < 0,001$ → μεσαία αρνητική συνάφεια)
- της Διαχείρισης άγχους BarOn και του Συνόλου των δυσκολιών SDQ ($r =$
 $0,53$, $p < 0,001$ → μεσαία αρνητική συνάφεια)
- της Διαχείρισης άγχους BarOn και των προβλημάτων διαγωγής SDQ ($r =$
 $0,059$, $p < 0,001$ → μεσαία αρνητική συνάφεια)
- της Διαχείρισης άγχους BarOn και της υπερκινητικότητας SDQ ($r = 0,39$,
 $p < 0,001$ → συγκριτικά χαμηλότερη αρνητική συνάφεια)

- των Διαπροσωπικών ικανοτήτων BarOn και της Θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς SDQ ($r = 5,55, p < 0,001 \rightarrow$ μεσαία θετική συνάφεια).

Στους εφήβους, σε σχέση με τα παιδιά, παρουσιάζονται υψηλότερες στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ:

- της Γενικής Διάθεσης και των Συναισθηματικών προβλημάτων ($r = 0,049, p < 0,001 \rightarrow$ μεσαία αρνητική συνάφεια) και
- της Γενικής Διάθεσης και του Συνόλου των δυσκολιών SDQ ($r = 0,48, p < 0,001 \rightarrow$ μεσαία αρνητική συνάφεια).

Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές χαμηλές αρνητικές συσχετίσεις των υπολοίπων ικανοτήτων ΣΝ BarOn και των δυσκολιών SDQ με εξαίρεση τη σχέση Διαπροσωπικών ικανοτήτων BarOn και Συναισθηματικών προβλημάτων SDQ ($p < 0,064$). Θετικές είναι όλες οι συσχετίσεις των παραγόντων BarOn με τον παράγοντα Θετική κοινωνική συμπεριφορά του SDQ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 81. Μέσοι όροι των παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά είδος δυσκολιών σύμφωνα με τις απαντήσεις **παιδιών και εφήβων** στο ανοικτό ερώτημα του SDQ «Έχεις άλλα σχόλια ή ανησυχίες»

SDQ άλλα σχόλια	BarOn Σύνολο Συναισθηματικής Νοημοσύνης			BarOn Γενική διάθεση			BarOn Θετική εντύπωση		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Όχι	744	56,78	6,09	744	44,27	6,58	744	15,08	2,65
Προβλήματα εσωτερίκευσης	157	55,26	5,96	157	42,69	7,05	157	14,42	2,52
Προβλήματα εξωτερίκευσης	35	55,89	7,12	35	44,60	5,13	35	14,80	3,09
Ακαδημαϊκά προβλήματα*	6	54,50	5,54	6	42,83	10,87	6	14,50	2,17
Ανησυχία για την εικόνα του σώματος	32	53,72	8,53	32	37,72	9,49	32	14,41	3,50
Ανασφάλεια**	24	56,13	6,27	24	39,17	6,11	24	14,46	2,48

* χαμηλός αριθμός περιπτώσεων

** η ανασφάλεια αναφέρεται μόνο από τους εφήβους

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, η Γενική διάθεση και η Θετική εντύπωση σχετίζονται περισσότερο με προβλήματα εξωτερίκευσης από ό,τι εσωτερίκευσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 82. Μέσοι όροι των δυσκολιών των παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά είδος δυσκολιών σύμφωνα με τις απαντήσεις **παιδιών και εφήβων** στο ανοικτό ερώτημα του SDQ «Έχεις άλλα σχόλια ή ανησυχίες»

SDQ άλλα σχόλια	BarOn Ενδοπροσωπικές ικανότητες			BarOn Διαπροσωπικές ικανότητες			BarOn Διαχείριση άγχους			BarOn Προσαρμοστικότητα		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Όχι	744	14,69	3,44	744	39,45	4,54	744	31,00	6,53	744	30,26	4,70
Προβλή- ματα εσωτερί- κευσης	157	13,75	3,31	157	39,30	4,42	157	29,76	7,55	157	29,92	4,68
Προβλή- ματα εξωτερί- κευσης	35	14,46	3,63	35	39,77	4,67	35	28,71	7,11	35	30,46	4,26
Ακαδη- μαϊκά προβλή- ματα*	6	14,33	2,50	6	39,33	2,94	6	27,17	7,41	6	29,50	5,79
Ανησυ- χία για την ει- κόνα του σώματος	32	13,84	4,39	32	39,75	4,94	32	27,91	7,66	32	27,66	5,36
Ανασφά- λεια**	24	14,67	4,12	24	40,46	3,62	24	30,54	6,64	24	28,50	3,89

*χαμηλός αριθμός περιπτώσεων

**η ανασφάλεια αναφέρεται μόνο από τους εφήβους

Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες και οι διαπροσωπικές ικανότητες σχετίζονται περισσότερο με ανασφάλεια και προβλήματα εξωτερίκευσης από ό,τι με προβλήματα εσωτερίκευσης. Οι ικανότητες στη διαχείριση του άγχους σχετίζονται περισσότερο με ανασφάλεια και προβλήματα εσωτερίκευσης από ό,τι με προβλήματα εξωτερίκευσης. Οι ικανότητες προσαρμοστικότητας BarOn σχετίζονται περισσότερο με προβλήματα εξωτερίκευσης από ό,τι εσωτερίκευσης.

Κατά την παιδική ηλικία, οι Ενδοπροσωπικές ικανότητες, οι Διαπροσωπικές ικανότητες, η Προσαρμοστικότητα, η Συνολική Σ.Ν. BarOn και η Θετική εντύπωση φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με προβλήματα εξωτερίκευσης από ό,τι με προβλήματα εσωτερίκευσης ενώ κατά την εφηβική ηλικία οι παράγοντες και η Συνολική Σ.Ν. BarOn φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με την ανασφάλεια και τα προβλήματα εσωτερίκευσης από ό,τι με τα προβλήματα εξωτερίκευσης (ΠΙΝ. 83-86).

Μέρος 4

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ
ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Α. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ

Α.1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Σύμφωνα με τους βαθμούς της προηγούμενης χρονιάς στο σχολείο, το συντριπτικό ποσοστό των παιδιών (92,8%) αλλά όχι των εφήβων (28,3%) αναφέρουν άριστη επίδοση. Επιπλέον, το 6,4% των παιδιών και το 22,3% των εφήβων αναφέρουν πολύ καλή επίδοση, το 0,8% των παιδιών και το 31,5% των εφήβων καλή επίδοση. Κανένα παιδί δεν αναφέρει χαμηλή σχολική επίδοση, ενώ χαμηλή σχολική επίδοση αναφέρουν το 17,9% των εφήβων. Συνεκτιμώντας την ασυνέπεια αυτή στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης ιδιαίτερα των παιδιών αλλά και των εφήβων σε κάποιο βαθμό, και σε συνδυασμό με το εύρημα σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι δεν αναφέρουν διαφορές στις δυσκολίες τους στο σχολείο, υποθέτουμε ότι οι βαθμοί στο δημοτικό σχολείο δεν αποδίδουν την πραγματική εικόνα της σχολικής επίδοσης των παιδιών. Ωστόσο, αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα της έρευνας των Connolly, Hatchette & McMaster (1999) σύμφωνα με τα οποία κατά την προεφηβεία (early adolescence: 10-11 ετών) τα παιδιά επιτυγχάνουν στο σχολείο και πιστεύουν ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις ακαδημαϊκές τους προσπάθειες. Η προεφηβεία είναι περίοδος καμψής στην ανάπτυξη των παιδιών καθώς το τέλος της σηματοδοτεί την έναρξη της εφηβείας η οποία συνοδεύεται από σημαντική μείωση στην ακαδημαϊκή επιτυχία, εμφανή σε όλη τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η σχολική επίδοση σχετίζεται άμεσα με τη γνωστική νοημοσύνη, η οποία μετράται από το IQ (Intelligence Quotient/Δείκτης Νοημοσύνης) (Weschler, 1939) και σχετίζεται με το επίπεδο ακαδημαϊκής επιτυχίας του ατόμου και την επιλογή επαγγέλματος κύρους. Ο ΔΝ αποδίδει την ικανότητα για λογική ανάλυση της εγκυρότητας σε ένα τομέα πληροφόρησης και τυπικά απαιτεί μία μόνο απάντηση. Για να επιτύχει κάποιος υψηλή βαθμολογία σε ένα τεστ νοημοσύνης, οι απαντήσεις πρέπει να ικανοποιούν ένα κριτήριο σωστού-λάθους (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007). Αυξήσεις στο ΔΝ πέραν των 20-30 μονάδων δεν έχουν παρατηρηθεί (Jensen, 1968). Πολλοί ερευνητές κατακρίνουν τη συμβατική γνωστική νοημοσύνη ως κοντόφθαλμη και περιορισμένη (BarOn, 2000· Boyatzis & Saatcioglu, 2008· Gardner, 1983, 1993· Goleman, 2005· Kafetsios, 2005· Sternberg, 2007).

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις στον ορισμό της νοημοσύνης (Gardner, 1993· Goleman, 2005· Piaget, 1972· Spearman, 1927· Sternberg, 1995· Thorndike, 1920· Weschler, 1939· Vernon, 1987). Ο BarOn (2000· 2003· 2005· 2007), κατασκευαστής του ψυχομετρικού μέσου για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (1995), υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη συγκροτείται όχι μόνο από τη γνωστική διάσταση αλλά και από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) γνωρισμάτων (trait Emotional Intelligence), η οποία μετριέται από το EQ (Emotional Quotient) και σχετίζεται με τη λειτουργικότητα, την επιτυχία στη ζωή και την ψυχική υγεία του ατόμου (Goleman, 2005· 2007). Οι συναισθηματικά ευφυείς είναι ικανοί να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να δημιουργούν και να διατηρούν αμοιβαίως ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις, να συμπεριφέρονται κοινωνικώς υπεύθυνα, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να προάγουν τον εκδημοκρατισμό των σχέσεων. Είναι γενικώς αισιόδοξοι, ευέλικτοι, αποτελεσματικοί στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων και την αντιμετώπιση του στρες, προικισμένοι με ικανότητες ρεαλιστικής εκτίμησης του εαυτού και αξιοποίησης των εν δυνάμει πλεονεκτημάτων τους μέσω μιας έντιμης διαχείρισής τους σε ευτυχείς ζωές (Goleman, 2007).

Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει στοιχεία της προσωπικότητας, όπως η παρορμητικότητα, η διεκδικητικότητα, η ενσυναίσθηση και η συμπόνια, αλλά και στοιχεία κοινωνικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης στον τύπο των ικανοτήτων αυτοαντίληψης. Αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου, υφίσταται αλλαγές στα εκάστοτε στάδια της ζωής και μπορεί να βελτιωθεί τόσο μέσω εκπαιδευτικών και επανορθωτικών προγραμμάτων όσο και μέσω θεραπευτικών παρεμβάσεων (BarOn, 2000· Goleman, 2007).

Οι Carrothers, κ.ά. (2000) και οι Petrides, κ.ά. (2003) υποστηρίζουν ότι η συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επιτυχίας παραμένει ασαφής, ενώ παρουσιάζεται σημαντική αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αποκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολείο, ιδιαίτερα των μειονεκτούντων και ευάλωτων μαθητών. Κορυφαίας ποιότητας έρευνες (CDC Youth Risk Behavior Survey, 2003· Hodgkinson, 2006) έδειξαν ότι τα παιδιά που παρακολουθούν ένα αναπτυγμένο βάσει εμπειρικών μελετών πρόγραμμα κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης (social emotional learning curriculum), παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στη στάση τους προς το σχολείο, τη συμπεριφορά τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η συνεργασία σχολείων και γονέων παίζει κρίσιμο ρόλο στην επιτυχία των προγραμμάτων αυτών και κατά συνέπεια στην υποστήριξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.

Καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου (BarOn, 1998· Fox, 1994· Goleman, 2005), υποθέτουμε ότι ένας τρίτος παράγοντας διαμεσολαβεί την ασυνεπή εικόνα που σκιαγραφείται στην παρούσα έρευνα σύμφωνα με την οποία η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών παρουσιάζεται υψηλότερη από τη συναισθηματική νοημοσύνη των εφήβων. Η μικρή διαφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων ερμηνεύεται από την τάση των παιδιών να παρουσιάζουν εαυτούς θετικότερα των πραγματικών, τάση η οποία εξηγεί την ανάγκη ύπαρξης προσαρμοσμένων βαθμών του Ερωτηματολογίου BarOn για τη διόρθωση των θετικά προκατειλημμένων απαντήσεων των παιδιών.

Υπάρχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ των διερευνημένων όψεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συναισθηματικής ανάπτυξης, οι οποίες έδωσαν τη δυνατότητα στους ερευνητές να επεκταθούν σε συζητήσεις για την ανάπτυξη και τη σταθερότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Κοινωνικοί παράγοντες όπως ο δεσμός μητέρας-βρέφους (attachment) και η ψυχολογική διαδικασία ανάπτυξης της συναισθηματικής κατανόησης των παιδιών είναι θεμελιώδεις για το αίσθημα ασφάλειας και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Harris, 1999). Πολλές μελέτες υποστηρίζουν ότι η ικανότητα για έκφραση συναισθήματος επηρεάζεται από τη μητρική εκφραστική συμπεριφορά (Mayseless & Scharf, 2007). Επαρκή στοιχεία τεκμηριώνουν (Cassidy, Berlin, 1994) ότι η ιδιοσυγκρασία του βρέφους/παιδιού, η οποία σε ορισμένη έκταση προσδιορίζεται από γενετικούς παράγοντες, καθορίζει την ανάπτυξη και τη σταθερότητα των διαφορών στην ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος. Βιολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στο δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι: α) η ωρίμανση του νευρολογικού συστήματος το οποίο θα διευκολύνει την ανάπτυξη της ρύθμισης του συναισθήματος (Fox, 1994, 2003), β) η επίδραση της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού που προσδιορίζει το εύλωτο σε συναισθηματικές δυσκολίες (Zeidner, Matthews, Roberts & McCann, 2003) και γ) οι ενδιάμεσες επιδράσεις της γονικής αλληλεπίδρασης στην ανάπτυξη του συναισθηματικού λεξιλογίου και της κατανόησης των συναισθημάτων.

Στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι η προσαρμοστικότητα και η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών με μητέρες ανώτατου εκπαιδευτικού επιπέδου είναι υψηλότερες σε σχέση με εκείνη των παιδιών μητέρων που δεν έχουν ανώτατο μορφωτικό επίπεδο. Οι υπόλοιποι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης: οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, οι διαπροσωπικές ικανότητες, οι ικανότητες διαχείρισης άγχους, η γενική διάθεση και η θετική εντύπωση παιδιών και εφήβων δεν βρέθηκε να έχουν σχέση με το εκπαιδευ-

τικό επίπεδο της μητέρας. Η μόρφωση του πατέρα δεν φαίνεται να σχετίζεται με το σύνολο και τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών και εφήβων.

Τα κορίτσια και της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τα αγόρια των αντίστοιχων ηλικιών. Τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερες διαπροσωπικές ικανότητες από τα αγόρια. Τα κορίτσια εφηβικής ηλικίας υπερέχουν στις διαπροσωπικές ικανότητες τόσο των αγοριών εφηβικής ηλικίας όσο και των κοριτσιών παιδικής ηλικίας. Τα αγόρια επιδιώκουν να παρουσιάσουν εαυτούς περισσότερο θετικά σε σχέση με τα κορίτσια. Τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα από τους εφήβους και είναι περισσότερο αισιόδοξα και ευτυχισμένα από τους εφήβους.

A.2. ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ

Ποσοστό 15-18% των παιδιών και εφήβων που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζουν χαμηλές τυπικές τιμές στη συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και εφήβων παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση με τις δυσκολίες τους. Δεν βρέθηκαν διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και εφήβων μεταξύ των διαφόρων μορφών οικογένειας όταν αυτές μελετήθηκαν με κριτήρια κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Δαβίδ-Σπανοπούλου, Γκαρή, 2011·2012). Τα ευρήματα αυτά έχουν ιδιαίτερη σημασία διότι προσφέρουν εμπειρικό έρεισμα στην πρόταση για την ένταξη των Προγραμμάτων Κοινωνικής -Συναισθηματικής Αγωγής στο σχολικό πλαίσιο. Η σύγχρονη αντίληψη (Χατζηχρήστου, 2005) για το ρόλο του σχολείου ως πλαισίου που προάγει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών έχει προσδώσει μια νέα προοπτική στο πάγιο αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών και εφήβων στο σχολικό περιβάλλον.

Κατά την παιδική ηλικία, η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως αυτή μετρήθηκε στην παρούσα έρευνα από το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης Baron: εκδοχή για παιδιά και εφήβους, σχετίζεται περισσότερο με προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις ενώ κατά την εφηβική ηλικία σχετίζεται περισσότερο με ανασφάλεια και άγχος. Η συνέχεια στην εξέλιξη της προσωπικότητας (Kohlberg, 1973) δεν βρίσκεται στο επίπεδο της συγκεκριμένης συμπεριφοράς αλλά στην ποιότητα της προσαρμογής ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο. Το βρέφος που εκδηλώνει συμπεριφορές εξάρτησης δεν αναμένεται να εκδηλώσει εξάρτηση στην προσχολική και σχολική ηλικία.

Ο ίδιος αναπτυξιακός πυρήνας μπορεί, σε διάφορα αναπτυξιακά στάδια, στο ίδιο παιδί, να εκφραστεί με φαινοτυπικά διαφορετικούς αλλά εννοιολογικά συνεπείς τρόπους (ομοιοτυπική συνέχεια) (Μόττη-Στεφανίδη, 1997).

Σε ανοικτό ερώτημα διερεύνησης των ανησυχιών τους απάντησαν 925 παιδιά και έφηβοι, το 25,4% των οποίων αναφέρουν προβλήματα που κατά την εκτίμησή τους δεν εξέφρασαν στα 25 στοιχεία του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών που κλήθηκαν να συμπληρώσουν. Μεταξύ αυτών, το 62,4% αναφέρουν εσωτερικευμένα προβλήματα, κυρίως άγχος. Η ανασφάλεια αναφέρεται μόνο από τους εφήβους σε ποσοστό 19,5%. Σε συμφωνία με τα παιδιά και τους εφήβους, οι γονείς αναφέρουν α) την ντροπαλότητα και τις σχέσεις με φίλους ως δυσκολίες των παιδιών σε υψηλότερο ποσοστό από ό,τι τις αναφέρουν ως δυσκολίες των εφήβων και β) την ανασφάλεια ως δυσκολία μόνο των εφήβων.

Γονείς και έφηβοι συμφωνούν ότι τα κορίτσια τόσο της παιδικής όσο και της εφηβικής ηλικίας έχουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες από τα αγόρια. Οι γονείς αναφέρουν ότι τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερη θετική κοινωνική συμπεριφορά από τους εφήβους. Οι έφηβοι αναφέρουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες από τα παιδιά αλλά οι γονείς των εφήβων δεν επισημαίνουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες στους εφήβους, γεγονός το οποίο μπορεί να συμβάλλει στη διάσταση που συχνά παρατηρείται στις σχέσεις γονέων και εφήβων.

Σύμφωνα με το Αναπτυξιακό - Περιβαλλοντικό Μοντέλο της Lerner, (Developmental - Contextual Model, 1991) και τη Θεωρία Ταιριάσματος Σταδίου - Περιβάλλοντος της Eccles (Stage – Environment Fit Theory) (Eccles & Midgley, 1989), η μοναδική μεταβατική φύση της εφηβείας καθορίζεται από το συνδυασμό των αναπτυξιακών αναγκών των εφήβων με τις αλλαγές στα κοινωνικά τους περιβάλλοντα. Πολλές έρευνες αναφέρουν δυσπροσαρμοστικότητα (maladjustment) των εφήβων. Η κατάθλιψη αυξάνεται από την προεφηβεία έως την ύστερη εφηβεία και στα δύο φύλα (Kessler, Avenevoli, & Merikangas, 2001), τα δε κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη αύξηση (Hankin, κ.ά., 1998). Έφηβοι των οποίων τα περιβάλλοντα αλλάζουν με αναπτυξιακά μη επιθυμητούς τρόπους βιώνουν περισσότερο αρνητικές σχέσεις στην οικογένεια και δεν λαμβάνουν την επιθυμητή θετική αναγνώριση, με συνέπεια να αυξάνονται οι πιθανότητες να παρουσιάσουν δυσκολίες (Eccles, Lord, & Roeser, 1996).

Βασικός αναπτυξιακός στόχος των εφήβων είναι η θεμελίωση του εαυτού ως αυτόνομου όντος (Erikson, 1959· Steinberg, 1990). Η διαμόρφωση της ταυτότητας προϋποθέτει την επιτυχή διαπραγμάτευση μιας ποικιλίας δραστη-

ριοτήτων, περιλαμβανομένων της σχολικής επιτυχίας, των κοινωνικών σχέσεων, της ανάπτυξης ενδιαφερόντων σχετικών με επαγγελματικές επιλογές (Cantor & Kihlstrom, 1987), της εθνικότητας, του φύλου, του σεξουαλικού προσανατολισμού (Oyserman, 2007). Οι σχέσεις των εφήβων με τους γονείς συχνά διατρέχουν στρεσογόνο περίοδο η οποία σχετίζεται αρνητικά με την ψυχική υγεία των εφήβων (Smetana, 2000) εξαιτίας διαφωνιών σε θέματα αυτονομίας έναντι ελέγχου μέσα στην οικογένεια. Οι έφηβοι θέτουν υπό ερώτημα την εξουσία των γονέων και πιέζουν για περισσότερη ισχύ στη λήψη των αποφάσεων. Οι γονείς, επισημαίνοντας την αναδυόμενη σεξουαλικότητα των εφήβων και την αυξανόμενη επίδραση των συνομηλίκων, ανησυχούν για την ασφάλεια των εφήβων και τους παρέχουν λιγότερες ευκαιρίες για αυτονομία και συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων από ό,τι στη μέση παιδική ηλικία (Eccles, Midgley, κ.ά., 1993· Eccles, Lord, κ.ά., 1996).

ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization - WHO), η υγεία ορίζεται ως η βιολογική και ψυχοκοινωνική ευημερία του ατόμου (bio- and psycho-social well-being of the individual) (Landa, Lopez-Zafre, κ.ά., 2008). Πολυάριθμες είναι οι έρευνες που έχουν δείξει τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης γνωρισμάτων – ΣΝΓ (trait emotional intelligence - TEI) και των παραγόντων υγείας και ευημερίας (Mikolajczak, Roy, κ.ά., 2005). Παρουσιάζονται ισχυρές συσχετίσεις της ΣΝ με αποτελέσματα που σηματοδοτούν κοινωνικοσυναισθηματική επιτυχία, όπως περισσότερο θετικό συναίσθημα, μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή, κοινωνική δέσμευση (social engagement) (Zeidner & Olnick-Shmeh, 2010). Άτομα που βαθμολογούνται υψηλότερα στη ΣΝ βιώνουν λιγότερο υποκειμενικό άγχος (Slaski & Cartwright, 2002· Ciarrochi, Dean, & Anderson, 2002), έχουν καλές δεξιότητες διαχείρισης του στρες και ικανότητα να αξιολογούν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (Greven, Chamorro-Premuzic, κ.ά., 2008· Davis & Humphrey, 2012). Αρνητική παρουσιάζεται η συσχέτιση της ΣΝ με την κατάθλιψη (Tannous, & Matar, 2010· Lloyd, Malek-Ahmadi, κ.ά., 2012), την υποκειμενική κόπωση (Brown & Schutte, 2006), τις χρόνιες παθήσεις, τον χρόνιο πόνο, την αναφορά σωματικών συμπτωμάτων (Saklofske, Austin, κ.ά., 2007), το σύνδρομο Asperger (Petrides, Hudry, κ.ά., 2011).

Σε εναρμόνιση με τα ευρήματα κορυφαίας ποιότητας ερευνών (CDC Youth Risk Behavior Survey, 2003), η πρώτη ευρείας κλίμακας μετα-ανάλυση των Durlak, Weissberg, κ.ά., (2011) που μελέτησε την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη 270.034 μαθητών εύρους φοίτησης από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο με εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης (Social Emotional Learning curricula) για την καλλιέργεια της ΣΝ σε 213 σχολεία διεθνώς έδειξε ότι, σε σχέση με ομάδες ελέγχου, οι συμμετέχοντες στα προγράμματα παρουσίασαν σημαντικά αυξημένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (social and emotional skills), σε ό,τι αφορά στάσεις προς τον εαυτό και τους άλλους (attitudes toward self and others), θετική κοινωνική συμπεριφορά (positive social behavior), προβλήματα διαγωγής (conduct problems), συναισθηματική δυσφορία (emotional distress) και ακαδημαϊκή επίδοση (academic performance). Ευρύ σώμα της σύγχρονης εμπειρικής και πειραματικής έρευνας υποστηρίζει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα ΚΣΜ είναι αποτελεσματικά στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών και εφήβων και στη μείωση κλινικών συμπτωμάτων (Ruiz-

Aranda, Castillo, κ.ά., 2012), στον περιορισμό των συμπεριφορών που αφορούν σε χρήση ουσιών, συμπεριλαμβανομένων του αλκοόλ (Coelho, 2012· Zins & Elias, 2006) και του καπνού (Trinidad., Unger, κ.ά., 2004), διαταραχές διατροφής (Filaire, Larue & Rouveix, 2011), εκφοβισμό (bullying) - θυματοποίηση (victimization) (Lomas, Stough, κ.ά., 2012· Zins & Elias, 2006), αυτοτραυματισμό (Ohmann, Schuch, κ.ά., 2008), αυτοκτονικό ιδεασμό και απόπειρα αυτοκτονίας (Cha & Nock , 2009).

Οι επαγγελματίες που χορηγούν το BarOn EQ-I:YV διότι υπηρετούν την κλινική πρακτική, οφείλουν να κατανοούν τις βασικές αρχές και τους περιορισμούς μιας ψυχολογικής δοκιμασίας, ειδικά ως προς την ερμηνεία ενός ψυχολογικού τεστ και να συνδυάζουν τα αποτελέσματα με πολλαπλές πηγές πληροφόρησης (ιστορικό, συνεντεύξεις με γονείς, εκπαιδευτικούς και παιδιά/εφήβους, άμεση παρατήρηση, κ.λπ.). Τα προσόντα διαθέτουν τα μέλη επαγγελματικών εταιριών που ορίζουν μια σειρά κανόνων για την ηθική χρήση των ψυχολογικών δοκιμασιών. Προηγούμενη εκπαίδευση απαιτείται η οποία περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο, τη διαδικασία κατασκευής και τις ψυχομετρικές αρχές του ερωτηματολογίου BarOn EQ-I:YV, λεπτομερή περιγραφή για τη χορήγηση και βαθμολόγησή του, την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του και τη συγγραφή ψυχολογικής έκθεσης, βάσει της οποίας σχεδιάζονται προληπτικά, παρεμβατικά και θεραπευτικά προγράμματα. Το BarOn EQ-I:YV αποτελεί επίσης εργαλείο αξιολόγησης των προγραμμάτων Συναισθηματικής-Κοινωνικής Μάθησης σε παιδιά και εφήβους με την ομαδική χορήγηση και σύγκριση των βαθμολογιών κατά την έναρξη και το πέρας των προγραμμάτων.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Εκτιμήθηκαν αποκλειστικά οι υποκλίμακες των ερωτηματολογίων της έρευνας που παρουσίασαν αξιοπιστία μεγαλύτερη του 0,60. Λόγω της χαμηλής τους αξιοπιστίας, δεν εκτιμήθηκαν: η Θετική εντύπωση του Ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn: εκδοχή για παιδιά και εφήβους, επίσης τα προβλήματα διαγωγής και τα προβλήματα με συνομηλικούς του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων-Δυσκολιών (SDQ-Strengths and Difficulties Questionnaire).

Τα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία

- το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων-Δυσκολιών παρουσιάζει χαμηλή αξιοπιστία σε σχέση με τα εξωτερικευμένα προβλήματα
- τα παιδιά και οι έφηβοι αναφέρουν σε υψηλό ποσοστό εσωτερικευμένα προβλήματα τα οποία δεν απεικονίζονται με τη χρήση του εν λόγω ερωτηματολογίου,

θέτουν ζήτημα προσαρμογής των ερωτηματολογίων στα ελληνικά δεδομένα. Σε ό,τι αφορά την κλίμακα Θετική εντύπωση του Ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn, χρειάζεται η δημιουργία προσαρμοσμένων βαθμών (adjusted scores) (Baron, 2000), με σκοπό τη διόρθωση των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων των παιδιών μικρότερης ηλικίας.

Δεν χορηγήθηκαν ψυχομετρικά μέσα που να αξιολογούν τις προσδοκίες των γονέων και ζητήματα ταυτότητας των εφήβων. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχολογική ευμάρεια των γονέων δεν διερευνήθηκαν.

Το σχέδιο της έρευνας δεν προέβλεπε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οπότε δεν διερευνήθηκε η οπτική τους σχετικά με τις δυσκολίες των παιδιών και των εφήβων. Είναι σκόπιμο να μελετηθεί κατά πόσο υπάρχει ταίριασμα των ψυχο-εκπαιδευτικών αναγκών των εφήβων και των σχολικών προγραμμάτων, επίσης κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν και πώς αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των εφήβων. Πέραν της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας, η συμπερίληψη της μελέτης και άλλων αναπτυξιακών σταδίων, όπως της βρεφικής ηλικίας και της μετεφηβείας, θα έδιδε ακριβέστερη εικόνα για τη σταθερότητα και την αλλαγή στα διάφορα στάδια της εξέλιξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Achenbach, T. M., Conners, C. K., Quay, H. C., Verhulst, F. C. & Howell, C. T. (1989). Replication of empirically derived syndromes as a basis for taxonomy of child/adolescent psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 299-323.
- Achenbach, T. M., & McConaughy, S. H. (1997). *Empirically based assessment of child and adolescent psychopathology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth Edition. Washington, D. C.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. D. Ross (Eds.), *Cognitive social development: Frontiers and possible futures* (pp. 200-239). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Baron, R. (1988). The development of a concept of psychological well-being. *Unpublished doctoral dissertation*, Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*, 21, 4, 3-13.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 2, 41-61.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional - social intelligence. *Psicothema*, 17, 1-28.
- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations & People*, 14, 27-34.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, 23, 2, 122-137.
- Bar-On, R., Maree, J. G., & Elias, M. J. (2007). *Educating People to Be Emotionally Intelligent*. Praeger Publishers
- Besevegis, E. (1997). Change and continuity in child development. *Psychology (special issue)*, 4, 3, 222-231.
- Bower, G. H. (1981). Mood and Memory. *The American Psychologist*, 36, 129-148.

- Boyatzis, R. E., & Saetcioglu, A. (2008). A twenty-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27, 1, 92-108.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C., & Salovey, P. A. Sustainable, Skill-Based Approach to Building Emotionally Literate Schools. In Thompson, H. L., Hughes, M.M., Bradford Terrell, J. (2009). *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence. Best Practices, Case Studies, and Strategies*. Chapter Fifteen. Pfeiffer & Company.
- Brandenburg, N. A., Friedman, R. M., & Silver, S.E. (1990). The epidemiology of childhood psychiatric disorders: Prevalence findings from recent studies. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 76-83.
- Breton, J. J., Bergeron, L., Valla, J. P., Berthiaume, C., Gaudet, N., Lambert, J., St-Georges, M., Houde, L., & Lépine, S. (1999). Quebec Child Mental Health Survey: Prevalence of DSM-III-R mental health disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 375-384.
- Brown, R. F., & Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 585-593.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York. The Guilford press.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J.F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Carrothers, R.M., Gregory, S.W., & Gallanger, T.G. (2000). Measuring emotional intelligence in medical school applicants. *American Medicine*, 75, 456-463.
- Cassidy, J, Berlin, L (1994), The insecure/ambivalent pattern of attachment: theory and research, *Child Development*, 65, 971-91.
- CDC Youth Risk Behavior Survey. (2003) Division of Adolescent and School Health, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion. Atlanta: CDC; and Fleming, M. and Towey, K. (May 2002) eds. Educational Forum on Adolescent Health: *Youth Bullying*. Chicago: American Medical Association.
- Cha C, Nock M. (2009). Emotional Intelligence Is a Protective Factor for Suicidal Behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Volume 48, Issue 4, Pages 422-430.
- Charbonneau, D. & Nicol, A. A. M. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33, 1101-1113.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 3, 539-561.
- Ciarrochi, J. V., Dean, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.
- Coelho, K. R. (Published online 2012). "Emotional Intelligence: An Untapped Resource for Alcohol and Other Drug Related Prevention among Adolescents and Adults," *Depression Research and Treatment*, vol., Article ID 28101, doi:10.1155/2012/281019.
- Cohen, P., Brown, J., & Smailes, E. (2001). Child abuse and neglect and the development of mental disorders in the general population. *Development and Psychopathology*, 13, 981-999.

- Conners, C. K. (1997). *Conners' Rating Scales-Revised: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Connolly, J., Hatchette, V., & McMaster, L. (1999). Academic achievement in early adolescence: Do school attitudes make a difference? *Education Quarterly Review*, 6, 1, 20-29.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *NEO-PI-R professional manual-revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costello, E.J. (1989). Developments in child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 836-841.
- Cote, S. & Miners, C. T. H. (2006). "Emotional intelligence, cognitive intelligence and job performance", *Administrative Science Quarterly*, 51, 1, 1-28.
- Δαβίδ-Σπανοπούλου, Ά., Γκαρή, Α. (Μάιος, 2011). *Προσαρμογή στην Ελλάδα του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους*. 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.
- Δαβίδ-Σπανοπούλου, Ά., Γκαρή, Α. (Μάιος, 2012). *Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων οικογένειας διπλής σταδιοδρομίας*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτικής Ψυχολογίας. Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Davidson, R. J., Jackson, D. C. & Kalin, N. H. (2000). Emotion, plasticity, context and regulation: Perspectives from affective neuroscience. *Psychological Bulletin*, 126, 890-906.
- Davis SK, Humphrey N. (2012). The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: divergent roles for trait and ability EI. *Journal of Adolescents*, 35 (5):1369-79.
- Department for Education and Skills (UK) (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and well-being?* DfES Research Report 456. Retrieved from www.bandapilot.org.uk
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R. P. (2006). *Sustainable school wide social and emotional learning (SEL): Implementation guide and toolkit*. Chicago, IL: CASEL.
- DiMatteo, M. R. (1991). *Psychology of Health, Illness and Medical Care*. BROOKS/COLE.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. (2011), The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82: 405-432.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος - ΕΣΥΕ (2002). Απογραφή πληθυσμού 2001.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eccles, J. S., Lord, S. E., Roeser, R. W. (1996). Round holes, square pegs, rocky roads, and sore feet: The impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. In S. L. Toth D. Cicchetti (Eds.), *Adolescence: Opportunities*

- and Challenges* (7, pp. 49-93). New York: University of Rochester Press.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friendlander, B. S. (1999). *Emotionally intelligent parenting*. New York: Harmony Books.
- Elias, M. J., & Arnold, H. (Eds.), (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Elias, M., Maher, C. and Zins, J. (2006). *Bullying, Victimization, And Peer Harassment: A Handbook of Prevention And Intervention*. Routledge.
- Filaire E, Larue J, Rouveix M. (2011). Eating behaviours in relation to emotional intelligence. *Int J Sports Med*, 32 (4):309-15.
- Forgas, J. P. (2001). Affect and Social Cognition, Introduction. In J. P. Forgas (Ed.), *Affect and social cognition* (pp. 1-22). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Fox, N. A. (1994). Dynamic cerebral processes underlying emotion regulation. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs for the Society for Research in Child Development*, 59, 152–166.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27, 1, 7–26.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Georgas, J. (1989). Changing family values in Greece: From collectivist to individualist. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 80-91.
- Gibbs, N. (October, 1995). "The EQ Factor". *Time*, 146, 24-31, 60-68.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health, and lifelong achievement*. 10th Anniversary edition. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2007). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. Bantam.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη: Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς* (Χ. Χατζηχρήστου, Επιμ. Έκδ., Χ. Ξανάκη Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Greenspan, S.I. (1989). The development of the ego: Biological and environmental specificity and the psychopathological developmental process. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 37, 3, 605-638.
- Greven, C., Chamorro-Premuzic, T., Arteché, A., & Furnham, A. (2008). A hierarchical integration of dispositional determinants of general health in students: The Big Five. Trait Emotional Intelligence and Humour Styles. *Personality and Individual*

- Differences*, 22, 1562-1573.
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R., Angell, K. E. (1998). Development of Depression From Preadolescence to Young Adulthood: Emerging Gender Differences in a 10-Year Longitudinal Study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 1, 128-140.
- Harris, P. L. (1999). Individual Differences in Understanding Emotion: The Role of Attachment Status and Psychological Discourse. *Attachment & Human Development*, 1, 3, 307-324.
- Herbert, M. (1989). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας* (I. N. Παρασκευόπουλος, Εποπτ. Ελλην. Έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Τίτλος πρωτοτύπου: Problems of childhood: A complete guide for all concerned.)
- Herbert, M. (1992). *Ψυχολογικά προβλήματα της εφηβικής ηλικίας* (Α. Καλαντζή - Αζίζι, Επιμ. Έκδ., Ομάδα φοιτητών, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Τίτλος πρωτοτύπου: Living with teenagers. Έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1989).
- Higgins, C. A., Duxbury, L. E., Irving, R. H. (1992), "Work-family conflict in the dual-career family", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 51, 51-75.
- Hodgkinson, H. B. (2006). "The Whole Child in a Fractured World" for the Commission on The Whole Child convened by The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hudziak, J. J. (2008) (Ed.) *Developmental Psychopathology and Wellness: Genetic and Environmental Influences*. American Psychiatric Publishing, Inc.
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75, 199-235.
- Jensen, A. R. (1968). Social Class, Race, and Genetics: Implications for Education. *American Educational Research Journal*, 5, 1, 1-42.
- Καφέτσιος, Κ. & Καφέτσιου Α. (2004). *Το Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης MSCEIT* (Μεταφορά στα Ελληνικά του Mayer, Salovey, & Caruso Emotional Intelligence Test). Toronto: MHS International.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 1, 129-145.
- Kafetsios, K. (2005). *Assessment and training of career starters' interpersonal transferable Skills: An introduction to the INOVICTS method*. Cambridge: APU. Available in Greek ISBN 960-8396-17-4, Slovak, Italian, Spanish, Hungarian. URL: <http://www.soc.uoc.gr/psycho/kafetsios/index.html>
- Kessler RC, Avenevoli S, Merikangas KR. (2001). Mood disorders in children and adolescents: An epidemiologic perspective. *Biol. Psychiatry*, 49, 1002-1014.
- Knitzer, J. (2001). Federal and State Efforts to Improve Care for Infants and Toddlers. *The Future of Children*, 11, 1, 79-97.
- Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. In P. B. Baltes & W. Schaie, Hrg., *Life-span developmental psychology, research and theory* (pp.179-204). New York: Academic Press.
- Kolko, D. J., & Kazdin, A. E. (1993). Emotional/behavioral problems in clinic and non-clinic children: Correspondence among child, parent, and teacher reports. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 34, 991-1006.
- Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory (CDI): Manual*. Toronto, Canada:

Multi-Health Systems.

- Kovacs, M., Devlin, B., Pollock, M., Richards, C., Mukerji, P. (1997). A controlled family history study of childhood-onset depressive disorder. *Arch Gen Psychiatry* 54, 613-623.
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Ashgate Publishing.
- Landa, J. M. A., Lopez-Zafre, E., Martos, M. P. B., & de Carmen Aguilar-Luzon, M. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, Volume 45, Issue 6, Pages 888-901.
- Lantieri, L., (Ed.) (2001). *Schools with spirit: Nurturing the inner lives of children and teachers*. Boston, Beacon Press.
- Leuner, B. (1966). Emotionale intelligenz und emanzipation (Emotional intelligence and emancipation). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196-203.
- Lloyd SJ, Malek-Ahmadi M, Barclay K, Fernandez MR, Chartrand MS. (2012). Emotional intelligence (EI) as a predictor of depression status in older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 55 (3):570-3.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., Downey, A. L., (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, Volume 35, Issue 1, pp. 207–211.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. University Studio Press
- Μόττη - Στεφανίδη, Φ. (1997). Εξέλιξη της προσωπικότητας: Συνέχεια, αλλαγή και πρόβλεψη. *Ψυχολογία*, 4, 3, 266-271.
- Μόττη - Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζεβέγκης, Η. (1985). «*Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*», τόμ. Α', Αθήνα. Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Μπίμπου – Νάκου, Ι., Κιοσέογλου, Γ., & Στογιαννίδου Α. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. *Ψυχολογία*, 8, 4, 506-525.
- Μπίμπου, Ι., Στογιαννίδου, Α., Παπαγεωργίου, Β., Κιοσέογλου, Γ. (1997). *Επιδημιολογική μελέτη της συμπεριφοράς και των μαθησιακών ικανοτήτων: Στοιχεία από δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης*. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Αθήνα.
- Mayer, J. D., Salovey P., & Caruso, D. R. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence. The case of ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide for emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 3-24). New YORK: Psychology Press.
- Mayer J. D., Salovey P., Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT User's Manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems inc.
- Mayselless, O., and Scharf, M. (2007). Adolescents' Attachment Representations and Their Capacity for Intimacy in Close Relationships. *Journal of research on adolescence*, 17,1, 23-50.
- Mendaglio, S., Peterson, J. S. (Eds.) (2006). *Models of Counseling Gifted Children, Adolescents, and Young Adults*. Prufrock Press.

- Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillee, C., & de Timary, P. (2005). The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, *32*, 1000-1012.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *29*, 1005-1016.
- NHS HEALTH ADVISORY SERVICE. (1995). *Together We Stand: The Commissioning, Role and Functioning of Child and Adolescent Mental Health Service*. London: HMSO.
- Offord, D. R., Kraemer, H. C., Kazdin, A.E., Jensen, P.S., & Harrington, R. (1998). Lowering the burden of suffering from child psychiatric disorder: Trade-offs among clinical, targeted and universal interventions. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *37*, 686-694.
- Ohmann S, Schuch B, Konig M, Blaas S, Fliri C, Popow C. (Epub 2008 Apr 11). Self-injurious behavior in adolescent girls. Association with psychopathology and neuropsychological functions. *Psychopathology*, *41*(4):226-35. doi: 10.1159/000125556.
- Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (1975). *Εξελικτική ψυχολογία*, τόμοι 1, 2, 3, 4. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992) Η Σχολική Ψυχολογία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις και Προοπτικές, *Ψυχολογία*, *1*, 87-100.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, *33*, 1091-1100.
- Patti, J., & Tobin, J. (2003) *Smart school leaders: Leading with emotional intelligence*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Pelletteri, J. (1999). The relationship between emotional intelligence, cognitive reasoning and defense mechanisms. Dissertation Abstracts International. Section B: *The Sciences & Engineering*, *60*, 403.
- Petrides, K.V., Hudry, K., Michalaria, G., Swami, V., Sevdalis, N. (2011). A comparison of the trait emotional intelligence profiles of individuals with and without Asperger syndrome. *Autism*, vol. *15*, 6: pp. 671-682.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, *42*, 449-461.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, *15*, 425-448.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, *17*, 39-75.
- Quay, H. C. (1977). Measuring dimensions of deviant behavior: The Behavior Problem Checklist. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *5*, 3, 277-287.
- Raymond, M., O' Connor, Jr., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, *35*, 8, 1893-1902.
- Roberts, R. E., Attkisson, C. C., & Rosenblatt, A. (1998). Prevalence of psychopathology among children and adolescents. *American Journal of Psychiatry*, *155*, 715-725.
- Roberts, R. D., Zeiner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*,

- 1, 196-231.
- Rosental, R., Hall, J. A., DiMatteo, M. R., Rogers, P., & Archer, D. (1979). *Sensitivity to nonverbal communication. A profile approach to the measurement of individual differences*. Baltimore. Johns Hopkins University Press.
- Ruiz-Aranda D, Castillo R, Salguero JM, Cabello R, Fernández-Berrocal P, Balluerka N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health, Volume 51, Issue 5*, pages 462-467.
- Rutter, M. (1967). A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping, *Personality and Individual Differences*, 42, 3, 491-502.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. (2003). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities with the MSCEIT. In S. Lopez & C. Snyder (Eds.): *Handbook of Positive Psychology Assessment* (pp. 251-265). Washington: APA.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sekaran, U. (1986). *Dual-career Families*, London: Jossey-Bass Publishers.
- Sifneos, P. E. (2000). Alexithymia, Clinical Issues, Politics and Crime. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 69, 113-116.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18, 63-68.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J. (1995). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (2007). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Stetka, B.S., Correll, C.U. (2013). A Guide to DSM-5. Madscape Medical, <http://www.medscape.com/viewarticle/803884> .
- Swart, A. (1996). *The relationship between well-being and academic performance*. University of Pretoria, South Africa.
- Sutker, P. B. (2001). *Comprehensive handbook of psychopathology*. Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Tannous, A., & Matar, J. (2010). The Relationship between depression and emotional intelligence among a sample of Jordanian children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1017-1022.

- Tapia, M. (2003). *The relationships of the Emotional Intelligence Inventory*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/8d/98.pdf
- Thomas A. & Chess S., (1986). The New York longitudinal study: from infancy to early adult life. In R. Plomin and J. Dunn (Eds), *The study of temperament: Changes, Continuities and Challenges*, Hillsdale, N. Jersey: Elbaum.
- Thorndike, E. 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, 275-284.
- Triandis, H. C. (1989). The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts. *Psychological Review*, 96, 3, 506-520.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C.P., Stanley P Azen, (2004). Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, Volume 34, Issue 1, pp. 46–55.
- Vaillant G. E. (2002). *Aging Well*. New York, Little, Brown.
- Vernon, P. A. (1987). *Speed of information processing and intelligence*. Norwood, NJ: Ablex.
- Waddell, C., McEwan, K., Hua, J., & Shepherd, C. (2002). *Child and youth mental health: Population health and clinical service considerations*. Vancouver, British Columbia: Mental Health Evaluation and Community Consultation Unit, University of British Columbia.
- Weschler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- White, R. W. (1963). Ego and reality in psychoanalytic theory, *Psychological Issues*, 3, 3. In U. Sekaran (1989). Understanding the Dynamics of Self-concept of Members in Dual-Career Families, *Human Relations*, 42, 2, 97-116.
- Wintermark M., Lepori D., Cotting J., Roulet E., van Melle G., Meuli R., Maeder P., Regli L., Verdun F.R., Deonna T., Schnyder P., Gudinchet F. (2004). Brain perfusion in children: evolution with age assessed by quantitative perfusion computed tomography. *Pediatrics* 113, 6, 1642-1652.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14, 15, 107-143.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μπαφίτη, Τ., Γεωργουλέας, Γ., Παντζόπουλος, Α., Μπακοπούλου, Α., Λυκιστάκου, Ν. & Βαΐτση, Α., (1999). *Εκπαίδευση παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών: Ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης- υποστήριξης* (Εκθεση Πεπραγμένων). Αθήνα: Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1999). *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά. Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και το σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2000). Ανασκόπηση της διεθνούς πραγματικότητας και εμπειρίας σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία υπηρεσιών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, Η. Γ. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σελ. 27-41). Αθήνα:

- Ελληνικά γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Εκπαιδευτικό υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Τάξεις Δ', Ε' & ΣΤ'. Αθήνα. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Εκπαιδευτικό υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γυμνάσιο – Λύκειο. Αθήνα. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χριστοπούλου, Α. (1996). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις για το μάθημα της ψυχοπαθολογίας*.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. and MacCann, C. (2003). 'Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model', *Human Development*, 46, 69-96.
- Zeidner, M., & Olnick-Shmeh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences*, 48, 431-435.
- Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 6/7, 466-474.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Παράρτημα Ι
ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΕΣ

Α. ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ (ΕΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟ Π. Ι.)

ΠΙΝ. 1-4.....ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι - Σελ. 106-108

Β. ΔΕΙΓΜΑ

ΠΙΝ. 5-6..... ΜΕΘΟΔΟΣ - Σελ. 38-39

ΠΙΝ. 7-9.....ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΠΙΝ. 10-11..... ΜΕΘΟΔΟΣ - Σελ. 40-41

ΠΙΝ. 12-17.....ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΠΙΝ. 18-19.....ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Γ. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ, ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

ΠΙΝ. 20-29.....ΕΥΡΗΜΑΤΑ - Σελ. 52-62

ΠΙΝ. 30-35.....ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΠΙΝ. 36-40.....ΕΥΡΗΜΑΤΑ - Σελ. 63-66

ΠΙΝ. 41-42.....ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΠΙΝ. 43-47.....ΕΥΡΗΜΑΤΑ - Σελ. 67-72

ΠΙΝ. 48-76.....ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΠΙΝ. 77-82.....ΕΥΡΗΜΑΤΑ - Σελ. 75-80

ΠΙΝ. 83-86.....ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Α. ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ (ΕΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟ Π.Ι.)

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Δημοτικά Σχολεία Δημόσιας Εκπαίδευσης

Α/Α	Δ/ΝΣΗ	ΓΡΑΦΕΙΟ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΚΩΔΙΚΟΣ
1.	2-0	ΓΡ. Π.Ε. ΔΥΤ. ΑΤΤ.	4 ^ο Δημοτικό Σχολείο Άνω Λιοσίων	9550686
2.	4-0	ΓΡ. Π.Ε. Γ' ΑΘΗΝ.	11 ^ο Δημοτικό Σχολείο Αγίων Αναργύρων	9051272
3.	1-0	ΓΡ. Π.Ε. Γ' ΑΘΗΝ.	7 ^ο Δημοτικό Σχολείο Ατγάλεω	9050365
4.	2-0	ΓΡ. Π.Ε. Β' ΑΘΗΝ.	1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Αμαρουσίου	9050035
5.	3-0	ΓΡ. Π.Ε. Δ' ΑΘΗΝ.	2 ^ο Δημοτικό Σχολείο Αργυρούπολης	9050185
6.	Δ/ΝΣΗ	Π.Ε. ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ	1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Ασπροπύργου	9050610
7.	1-0	ΓΡ. Π.Ε. Β' ΑΘΗΝ.	4 ^ο Δημοτικό Σχολείο Βριλησίων	9051478
8.	3-0	ΓΡ. Π.Ε. Δ' ΑΘΗΝ.	8 ^ο Δημοτικό Σχολείο Γλυφάδας	9050836
9.	2-0	ΓΡ. Π.Ε. Β' ΑΘΗΝ.	Δημοτικό Σχολείο Εκάλης	9051370
10.	1-0	ΓΡ. Π.Ε. Β' ΠΕΙΡ.	3 ^ο Δημοτικό Σχολείο Δραπετσώνας	9520054
11.	7-0	ΓΡ. Π.Ε. Α' ΑΘΗΝ.	4 ^ο Δημοτικό Σχολείο Ηλιούπολης	9050162
12.	3-0	ΓΡ. Π.Ε. Β' ΑΘΗΝ.	3 ^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου	9050470
13.	6-0	ΓΡ. Π.Ε. Α' ΑΘΗΝ.	2 ^ο Δημοτικό Σχολείο Καισαριανής	9050125
14.	2-0	ΓΡ. Π.Ε. Β' ΑΘΗΝ.	7 ^ο Δημοτικό Σχολείο Κηφισιάς	9051371
15.	5-0	ΓΡ. Π.Ε. Γ' ΑΘΗΝ.	16 ^ο Δημοτικό Σχολείο Ν.Λιοσίων	9050917
16.	Δ/ΝΣΗ	Π.Ε. ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ	Δημοτικό Σχολείο Ν.Μάκρης	9050590
17.	1-0	ΓΡ. Π.Ε. ΔΥΤ. ΑΤΤ.	1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Μάνδρας	9050636
18.	3-0	ΓΡ. Π.Ε. Γ' ΑΘΗΝ.	8 ^ο Δημοτικό Σχολείο Περιστερίου	9050411
19.	1-0	ΓΡ. Π.Ε. Β' ΑΘΗΝ.	Δημοτικό Σχολείο Φιλοθέης	9050058
20.	Δ/ΝΣΗ	Π.Ε. Β' ΑΘΗΝ.	1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Χολαργού	9050080
21.	1-0	ΓΡ. Π.Ε. Β' ΑΘΗΝ.	Δημοτικό Σχολείο Ψυχικού	9050023

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Γυμνάσια Δημόσιας Εκπαίδευσης

Α/Α	ΓΡΑΦΕΙΟ ΚΑΙ Δ/ΝΣΗ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΚΩΔΙΚΟΣ
1.	219 4 ΓΡ. Γ' Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	3 ^ο Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων	501600
2.	216 1 ΓΡ. Γ' Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	7 ^ο Γυμνάσιο Αιγάλεω	501444
3.	229 2 ΓΡ. ΔΥΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ	3 ^ο Γυμνάσιο Άνω Λιοσίων	503028
4.	228 1 ΓΡ. ΔΥΤ.ΑΤΤΙΚΗΣ.	1 ^ο Γυμνάσιο Ασπροπύργου	503020
5.	210 Β Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	Γυμνάσιο Βαρβάκειο Πειραματικό	501002
6.	211 1 ΓΡ. Β' Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	2 ^ο Γυμνάσιο Βριλησίων	501856
7.	203 2 ΓΡ. Α' Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	1 ^ο Γυμνάσιο Γαλατσίου	501402
8.	224 Δ/ΝΣΗ ΑΝ.ΑΤΤΙΚΗΣ	1 ^ο Γυμνάσιο Γέρακα	552036
9.	226 2 ΓΡ. ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ	Γυμνάσιο Διονύσου	502048
10.	226 2 ΓΡ. ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ	Γυμνάσιο Δροσιάς	502046
11.	227 Δ/ΝΣΗ ΔΥΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ	1 ^ο Γυμνάσιο Ελευσίνας	503030
12.	205 4 ΓΡ. Α' Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	1 ^ο Γυμνάσιο Ηλιουπόλεως	501610
13.	220 5 ΓΡ. Γ' Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	5 ^ο Γυμνάσιο Ιλίου	501537
14.	232 2 ΓΡ. ΠΕΙΡΑΙΑ	1 ^ο Γυμνάσιο Κορυδαλλού	551931
15.	212 2 ΓΡ. Β' Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	Γυμνάσιο Ν. Ερυθραίας	501715
16.	232 2 ΓΡ. ΠΕΙΡΑΙΑ	2 ^ο Γυμνάσιο Νίκαιας	501928
17.	214 4 ΓΡ. Β' Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	Γυμνάσιο Παλαιού Ψυχικού	501772
18.	214 4 ΓΡ. Β' Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	2 ^ο Γυμνάσιο Παπάγου	501971
19.	218 3 ΓΡ. Γ' Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	20 ^ο Γυμνάσιο Περιστερίου	501155
20.	211 1 ΓΡ. Β' Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	Γυμνάσιο Φιλοθέης	501770
21.	214 4 ΓΡ. Β' Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	2 ^ο Γυμνάσιο Χολαργού	501767

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Λύκεια Δημόσιας Εκπαίδευσης

A/A	ΓΡΑΦΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΚΩΔΙΚΟΣ
1.	215 Γ Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	Λύκειο Πειραματικό Αγίων Αναργύρων	551015
2.	216 1 ΓΡ. Γ Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	3 ^ο Λύκειο Αιγάλεω	551450
3.	229 2 ΓΡ. ΔΥΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ	3 ^ο Λύκειο Άνω Λιοσίων	590865
4.	210 Β Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	3 ^ο Λύκειο Αμαρουσίου	501473
5.	228 1 ΓΡ. ΔΥΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ	Λύκειο Ασπροπύργου	503020
6.	210 Β Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	Λύκειο Βαρβάκειο	551002
7.	211 1 ΓΡ. Β Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	1 ^ο Λύκειο Βριλησίων	551480
8.	203 2 ΓΡ. Α Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	1 ^ο Λύκειο Γαλατσίου	551402
9.	224 Δ/ΝΣΗ ΑΝ.ΑΤΤΙΚΗΣ	Λύκειο Γέρακα	552036
10.	226 2 ΓΡ. ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ	Λύκειο Δροσιάς	552046
11.	205 4 ΓΡ. Α Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	1 ^ο Λύκειο Ηλιουπόλεως	551610
12.	213 3 ΓΡ. Β Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	1 ^ο Λύκειο Ηρακλείου	501700
13.	220 5 ΓΡ. Γ Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	5 ^ο Λύκειο Ιλίου	551537
14.	219 4 ΓΡ. Γ Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	2 ^ο Λύκειο Καματερού	551603
15.	212 2 ΓΡ. Β.Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	1 ^ο Λύκειο Κηφισιάς	551710
16.	232 2 ΓΡ. ΠΕΙΡΑΙΑ	3ο Λύκειο Κορυδαλλού	551945
17.	232 2 ΓΡ. ΠΕΙΡΑΙΑ	2 ^ο Λύκειο Νίκαιας	551928
18.	214 4 ΓΡ. Β Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	Λύκειο Παλαιού Ψυχικού	551772
19.	218 3 ΓΡ. Γ Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	12 ^ο Λύκειο Περιστερίου	551147
20.	211 1 ΓΡ. Β Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	Λύκειο Φιλοθέης	551770
21.	214 4 ΓΡ. Β Δ/ΝΣΗ ΑΘΗΝ.	2 ^ο Λύκειο Χολαργού	551767

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια Ιδιωτικής Εκπαίδευσης

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ. Κάντζα Αττικής 153 51, τηλ. 210 66 57 834 Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικών Ίδρυμα. Κολλέγιο Αθηνών. Στεφάνου Δέλτα 15, 154 52, Ψυχικό, τηλ. 210 67 19 706 (Γυμνάσιο), 210 67 73 273 (Λύκειο)
ΙΟΝΙΟΣ ΣΧΟΛΗ, Κονίτσης 22, Φιλοθέη, τηλ. 210 6857136 (Δημοτικό), 210 6857137 (Γυμνάσιο), 2106857138 (Λύκειο)
ΣΧΟΛΗ ΜΩΡΑΪΤΗ (Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο), Αλ. Παπαναστασίου και Αγίου Δημητρίου, Ψυχικό, τηλ. 210 6795000
ΝΕΑ ΓΕΝΙΑ ΖΗΡΙΑΔΗ ¹ (Δημοτικό - Γυμνάσιο - Λύκειο), Χριστούπολη, Σπάτα 190 04, τηλ. 210 6685600
THE AMERICAN COLLEGE OF GREECE ² (PIERCE COLLEGE, DEERE COLLEGE, JUNIOR COLLEGE), Γραβιάς 6, Αγία Παρασκευή 153 42, τηλ. 210 6009800-9

¹ Θερμές ευχαριστίες εκφράζονται προς το διευθυντή Λυκείου.

² Θερμές ευχαριστίες εκφράζονται προς όλους, διευθυντές, καθηγητές, γραμματεία και λοιπό πληθές προσωπικό. Το Κολλέγιο εντυπωσίασε τους φοιτητές/βοηθούς ερευνητές με την ιδιαίτερα θετική στάση των εργαζομένων σε αυτό προς την έρευνα, το ενδιαφέρον της διεύθυνσης για περαιτέρω συνεργασία με τους παράγοντες της έρευνας και τη δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που διαθέτει.

Β. ΔΕΙΓΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 7. Οικογενειακή κατάσταση παιδιών και εφήβων (ερωτηματολόγιο παιδιών/εφήβων)

		Ηλικία				Σύνολο	
		Παιδιά		Έφηβοι			
		f	%	f	%	f	%
Οικογενειακή κατάσταση πατέρα	Έγγαμος σε 1ο γάμο	416	82,9	413	82,4	829	82,7
	Έγγαμος σε 2ο ή άλλο γάμο	33	6,6	29	5,8	62	6,2
	Διαζευγμένος/η	33	6,6	31	6,2	64	6,4
	Σε διάσταση	12	2,4	15	3,0	27	2,7
	Ελεύθερη συμβίωση	3	0,6	4	0,8	7	0,7
	Χήρος/α	1	0,2	1	0,2	2	0,2
	Ανύπαντρος/η πατέρας/μητέρα	3	0,6	1	0,2	4	0,4
	Κάτι άλλο (απεβίωσε)	1	0,2	7	1,4	8	0,8
Σύνολο		502	100,0	501	100,0	1003	100,0
Οικογενειακή κατάσταση μητέρας	Έγγαμος σε 1ο γάμο	429	85,8	419	83,6	848	84,7
	Έγγαμος σε 2ο ή άλλο γάμο	17	3,4	17	3,4	34	3,4
	Διαζευγμένος/η	37	7,4	30	6,0	67	6,7
	Σε διάσταση	13	2,6	16	3,2	29	2,9
	Ελεύθερη συμβίωση	1	0,2	10	2,0	11	1,1
	Χήρος/α	1	0,2	7	1,4	8	0,8
	Ανύπαντρος/η πατέρας/μητέρα	2	0,4	1	0,2	3	0,3
	Κάτι άλλο (απεβίωσε)			1	0,2	1	0,1
Σύνολο		500	100,0	501	100,0	1001	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 8. Οικογενειακή κατάσταση και ηλικία τέλεσης γάμου των γονέων ως προς το φύλο γονέων (ερωτηματολόγιο γονέων)

		Φύλο του γονέα που συμμετέχει στην έρευνα				Σύνολο	
		Άνδρας		Γυναίκα			
		f	%	f	%	f	%
Οικογενειακή κατάσταση του γονέα που συμμετέχει στην έρευνα	Έγγαμος σε 1ο γάμο	73	93,6	294	82,1	367	84,2
	» σε 2ο ή άλλο γάμο	3	3,8	22	6,1	25	5,7
	Διαζευγμένος	1	1,3	23	6,4	24	5,5
	Σε διάσταση			10	2,8	10	2,3
	Ελεύθερη συμβίωση			1	0,3	1	0,2
	Χήρος/α	1	1,3	7	2,0	8	1,8
	Ανύπαντρος/η γονέας			1	0,3	1	0,2
Σύνολο		78	100,0	358	100,0	436	100,0
Ηλικία του γονέα που συμμετέχει στην έρευνα κατά τον πρώτο σας γάμο	16-20 χρόνων			22	9,2	22	7,5
	21-25 χρόνων	13	23,2	130	54,4	143	48,5
	26-30 χρόνων	25	44,6	65	27,2	90	30,5
	31-35 χρόνων	16	28,6	20	8,4	36	12,2
	36-40 χρόνων	2	3,6	1	0,4	3	1,0
	41-45 χρόνων			1	0,4	1	0,3
Σύνολο		56	100,0	239	100,0	295	100,0
Ηλικία του γονέα που συμμετέχει στην έρευνα κατά το δεύτερο γάμο	21-25 χρόνων	2	66,7	1	12,5	3	27,3
	26-30 χρόνων			1	12,5	1	9,1
	31-35 χρόνων			2	25,0	2	18,2
	36-40 χρόνων			2	25,0	2	18,2
	41-45 χρόνων	1	33,3	2	25,0	3	27,3
Σύνολο		3	100,0	8	100,0	11	100,0
Οικογενειακή κατάσταση του/της συζύγου	Έγγαμος σε 1ο γάμο	73	94,8	294	83,1	367	85,2
	» σε 2ο ή άλλο γάμο	3	3,9	21	5,9	24	5,6
	Διαζευγμένος/η			19	5,4	19	4,4
	Σε διάσταση			10	2,8	10	2,3
	Ελεύθερη συμβίωση			4	1,1	4	0,9
	Ανύπαντρος/η γονέας			1	0,3	1	0,2
	Κάτι άλλο - απεβίωσε	1	1,3	4	1,1	5	1,2
	Έγγαμος σε 3ο γάμο			1	0,3	1	0,2
Σύνολο		75	100,0	354	100,0	431	100,0
Ηλικία του/της συζύγου στον πρώτο γάμο	21-25 χρόνων	28	50,9	52	23,1	80	28,6
	26-30 χρόνων	15	27,3	101	44,9	116	41,4
	31-35 χρόνων	7	12,7	48	21,3	55	19,6
	36-40 χρόνων	1	1,8	16	7,1	17	6,1
	41-45 χρόνων			6	2,7	6	2,1
Σύνολο		51	100,0	223	100,0	274	100,0
Ηλικία του/της συζύγου στο δεύτερο γάμο	16-20 χρόνων	4	7,3	2	0,9	6	2,1
	21-25 χρόνων			1	10,0	1	9,1
	26-30 χρόνων	1	100,0	1	10,0	2	18,2
	36-40 χρόνων			4	40,0	4	36,4
	41-45 χρόνων			2	20,0	2	18,2
	46-50 χρόνων			2	20,0	2	18,2
Σύνολο		5	100,0	12	100,0	17	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 9. Περιοχή κατοικίας γονέων κατά κοινωνικοοικονομικό επίπεδο περιοχής (ερωτηματολόγιο γονέων f = 437)

Περιοχή κατοικίας γονέα		Φύλο του γονέα που συμμετέχει στην έρευνα				Σύνολο		
		Άνδρας		Γυναίκα				
		f	%	f	%	f	%	
Περιοχές χαμηλού ΚΟΙΕ επιπέδου Άνδρες: 32 Γυναίκες: 142 Σύνολο: 174 39,8% του Συνολικού δείγματος	Άγ. Ανάργυροι	7	9,0	14	3,9	21	4,8	
	Αιγάλεω	8	10,3	20	5,6	28	6,4	
	Άνω Λιόσια	7	9,0	45	12,5	52	11,9	
	Έλιον	2	2,6	13	3,6	15	3,4	
	Νίκαια	3	3,8	22	6,1	25	5,7	
	Περιστέρι	3	3,8	18	5,0	21	4,8	
	Κυψέλη			2	0,6	2	0,5	
	Καματερό			1	0,3	1	0,2	
	Μεταμόρφωση			4	1,1	4	0,9	
	Κ. Πατήσια	2	2,6			2	0,5	
Περιοχές μεσαίου ΚΟΙΕ επιπέδου Άνδρες: 36 Γυναίκες: 151 Σύνολο: 187 42,8% του Συνολικού δείγματος	Σταμάτα			3	0,8	3	0,7	
	Αθήνα	6	7,7	14	3,9	20	4,6	
	Βριλήσσια	8	10,3	25	7,0	33	7,5	
	Γαλάτσι	2	2,6	10	2,8	12	2,7	
	Ηλιούπολη	6	7,7	15	4,2	21	4,8	
	Ν. Ηράκλειο	2	2,6	11	3,1	13	3,0	
	Καισαριανή	2	2,6	11	3,1	13	3,0	
	Βύρωνας			5	1,4	5	1,1	
	Αμπελόκηποι	2	2,6	4	1,1	6	1,4	
	Άγ. Παρασκευή			4	1,1	4	0,9	
	Ν. Φιλοθέη			2	0,6	2	0,5	
	Ν. Ψυχικό			1	0,3	1	0,2	
	Μαρούσι	5	6,4	8	2,2	13	3,0	
	Χολαργός	1	1,3	8	2,2	9	2,1	
	Άγ. Παρασκευή			3	0,8	3	0,7	
	Χαλάνδρι			6	1,7	6	1,4	
	Λόφ. Σκουζέ	1	1,3			1	0,2	
	Παπάγου			14	3,9	14	3,2	
	Ν. Σμόρνη			2	0,6	2	0,5	
	Ζωγράφου			6	1,7	6	1,4	
Πεύκη	1	1,3			1	0,2		
Ιλίσια			1	0,3	1	0,2		
Καλλιθέα			1	0,3	1	0,2		
Περιοχές υψηλού ΚΟΙΕ επιπέδου Άνδρες: 10 Γυναίκες: 66 Σύνολο: 76 17,4% του Συνολικού δείγματος	Γλυφάδα	2	2,6	9	2,5	11	2,6	
	Ν. Ερυθραία	1	1,3	21	5,8	22	5,1	
	Εκάλη	1	1,3	5	1,4	6	1,4	
	Δροσιά	2	2,6	8	2,2	10	2,3	
	Π. Ψυχικό	1	1,3	5	1,4	6	1,4	
	Φιλοθέη			4	1,1	4	0,9	
	Ν.Κηφισιά			3	0,8	3	0,7	
	Κολωνάκι	1	1,3			1	0,2	
	Ελληνικό			1	0,3	1	0,2	
	Διόνυσος	1	1,3	4	1,1	5	1,1	
	Άνοιξη			1	0,3	1	0,2	
	Κηφισιά	1	1,3	4	1,1	5	1,1	
Π. Φάληρο			1	0,3	1	0,2		
Σύνολο			78	100,0	359	100,0	437	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 12. Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων παιδιών και γονέων εφήβων (ερωτηματολόγιο παιδιών/εφήβων)

		Ηλικία				Σύνολο	
		Παιδιά		Έφηβοι			
		f	%	f	%	f	%
Εκπ/κό επίπεδο πατέρα	Δημοτικό	23	4,6	24	4,9	47	4,7
	Γυμνάσιο	43	8,6	53	10,7	96	9,7
	Λύκειο	120	24,0	97	19,6	217	21,9
	Ανώτερη σχολή	80	16,0	79	16,0	159	16,0
	Ανώτατη σχολή	170	34,1	184	37,2	354	35,6
	Master's	26	5,2	28	5,7	54	5,4
	Διδακτορικό δίπλωμα	37	7,4	29	5,9	66	6,6
Σύνολο		499	100,0	499	100,0	993	100,0
Εκπ/κό επίπεδο μητέρας	Δημοτικό	12	2,4	18	3,6	30	3,0
	Γυμνάσιο	34	6,8	40	8,0	74	7,4
	Λύκειο	155	30,9	131	26,3	286	28,6
	Ανώτερη σχολή	67	13,4	91	18,2	158	15,8
	Ανώτατη σχολή	169	33,7	178	35,7	347	34,7
	Master's	28	5,6	20	4,0	48	4,8
	Διδακτορικό δίπλωμα	36	7,2	21	4,2	57	5,7
Σύνολο		501	100,0	499	100,0	1000	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 13. Εκπαιδευτικό επίπεδο του γονέα που συμμετέχει στην έρευνα κατά φύλο γονέα (ερωτηματολόγιο γονέων)

		Φύλο				Σύνολο	
		Άνδρας		Γυναίκα			
		f	%	f	%	f	%
Εκπ/κό επίπεδο του γονέα που συμμετέχει στην έρευνα	Δημοτικό	5	6,4	12	3,3	17	3,9
	Γυμνάσιο	5	6,4	41	11,4	46	10,5
	Λύκειο	21	26,9	127	35,4	148	33,9
	Ανώτερη σχολή	24	30,8	54	15,0	78	17,8
	Ανώτατη σχολή	18	23,1	97	27,0	115	26,3
	Master's	4	5,1	18	5,0	22	5,0
	Διδακτορικό δίπλωμα	1	1,3	10	2,8	11	2,5
Σύνολο		78	100,0	359	100,0	437	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 14. Εισόδημα γονέων παιδιών και γονέων εφήβων (ερωτηματολόγιο παι-
διών/εφήβων)

		Ηλικία				Σύνολο	
		Παιδιά		Έφηβοι			
		f	%	f	%	f	%
Εισόδημα πατέρα	πάρα πολλά	88	17,6	38	7,7	126	12,7
	πολλά	277	55,5	263	53,3	540	54,4
	μέτρια	124	24,8	174	35,3	298	30,0
	λίγα	10	2,0	18	3,7	28	2,8
Σύνολο		499	100,0	493	100,0	992	100,0
Εισόδημα μητέρας	πάρα πολλά	27	7,1	14	3,8	41	5,5
	πολλά	193	50,9	130	35,3	323	43,2
	μέτρια	151	39,8	196	53,3	347	46,5
	λίγα	8	2,1	26	7,1	34	4,6
	ελάχιστα			2	0,5	2	0,3
Σύνολο		379	100,0	368	100,0	747	100,0
Εισόδημα πατέρα και μητέρας μαζί	πάρα πολλά	161	32,0	73	14,6	234	23,3
	πολλά	245	48,7	260	51,9	505	50,3
	μέτρια	89	17,7	153	30,5	242	24,1
	λίγα	8	1,6	15	3,0	23	2,3
Σύνολο		503	100,0	501	100,0	1004	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 15. Εισόδημα γονέων κατά φύλο γονέα (ερωτηματολόγιο γονέων)

		Φύλο				Σύνολο	
		Άνδρας		Γυναίκα			
		f	%	f	%	f	%
Εισόδημα του γονέα που συμμετέχει στην έρευνα	έως 5.000 €	2	2,6	45	15,6	47	12,9
	έως 10.000 €	22	28,6	94	32,6	116	31,8
	έως 25.000 €	34	44,2	109	37,8	143	39,2
	έως 35.000 €	11	14,3	25	8,7	36	9,9
	από 50.000 € και πάνω	8	10,4	15	5,2	23	6,3
Σύνολο		77	100,0	288	100,0	365	100,0
Εισόδημα του/της συζύγου	έως 5.000 €	13	22,4	4	1,2	17	4,5
	έως 10.000 €	22	37,9	77	23,9	99	26,1
	έως 25.000 €	20	34,5	137	42,5	157	41,3
	έως 35.000 €	1	1,7	59	18,3	60	15,8
	από 50.000 € και πάνω	2	3,4	44	13,7	46	12,1
Σύνολο		58	100,0	321	100,0	379	100,0
Εισοδήματα και των δύο συζύγων μαζί	έως 5.000 €			1	0,3	1	0,2
	έως 10.000 €	7	9,1	19	5,7	26	6,3
	έως 25.000 €	26	33,8	107	31,9	133	32,3
	έως 35.000 €	29	37,7	94	28,1	123	29,9
	από 50.000 € και πάνω	15	19,5	113	33,7	128	31,1
Σύνολο		78	100,0	334	100,0	412	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 16. Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα κατά επάγγελμα (ερωτηματολόγιο παι-
διών/εφήβων)

Επάγγελμα πατέρα	Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα							Σύνολο
	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Ανώτερη σχολή	Ανώτατη σχολή	Master's	Διδακτορικό δίπλωμα	
1	f		7	4	68	23	20	122
	%		3,2	2,5	19,2	42,6	30,3	12,3
2	f	1	1	3	4	21	38	241
	%	2,1	1,0	1,4	2,5	48,9	57,6	24,3
3	f	8	15	52	25	27	3	133
	%	17,0	15,6	24,0	15,7	7,6	4,5	13,4
4	f	5	7	31	25	41	4	115
	%	10,6	7,3	14,3	15,7	11,6	7,4	3,0
5	f	7	26	50	43	21	1	148
	%	14,9	27,1	23,0	27,0	5,9	1,5	14,9
6	f	22	29	53	36	1		141
	%	46,8	30,2	24,4	22,6	0,3		14,2
7	f		1	4	16	16	3	42
	%		1,0	1,8	10,1	4,5	3,0	4,2
9	f	2	8	6	3			19
	%	4,3	8,3	2,8	1,9			1,9
10	f	2	8	6		2		18
	%	4,3	8,3	2,8		0,6		1,8
11	f		1	5	3	5		14
	%		1,0	2,3	1,9	1,4		1,4
Σύνολο	f	47	96	217	159	354	54	993
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

8: οικιακά

ΠΙΝΑΚΑΣ 17. Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας κατά επάγγελμα (ερωτηματολόγιο παι-
διών/εφήβων)

παιδιά και έφηβοι μαζί

	Επάγγελμα μητέρας	Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας							Σύνολο
		Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Ανώτερη σχολή	Ανώτατη σχολή	Master's	Διδακτορικό δίπλωμα	
1	Μέλη βουλευόμενων σομάτων, ανώ- τερα στελέχη δημ. και ιδιωτ. τομέα, ιδιοκτήτες μεγάλων επιχεισεων	f		2	2	28	10	6	48
		%		0,7	1,3	8,1	20,8	10,5	4,8
2	Πανεπιστημιακοί, ελεύθεροι επαγγελ- ματίες επιστήμονες και καλλιτέχνες	f			3	110	18	31	162
		%			1,9	31,7	37,5	54,4	16,2
3	Έμποροι και ιδιοκτ. μικρών επιχ.	f	3	31	10	20	1	2	67
		%	4,1	10,8	6,3	5,8	2,1	3,5	6,7
4	Εκπαιδευτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι	f	2	42	42	102	13	13	214
		%	2,7	14,7	14,7	29,4	27,1	22,8	21,4
5	Υπάλληλοι ιδιωτικού τομέα, πωλητές	f	14	91	41	31	1	1	205
		%	46,7	31,8	25,9	8,9	2,1	1,8	20,5
6	Ειδικευμένοι τεχνίτες	f	3	8	8	1			25
		%	10,0	6,8	2,8	5,1	0,3		2,5
7	Ένοπλες δυνάμεις, σόματα ασφαλείας	f		3	4	3			10
		%		1,0	2,5	0,9			1,0
8	Οικιακά	f	13	102	45	41	5	4	248
		%	43,3	35,7	28,5	11,8	10,4	7,0	24,8
9	Ανεπίκευτοι εργάτες, οικοδόμοι	f		4		1			5
		%		1,4		0,3			0,5
10	Οδηγοί	f				1			1
		%				0,3			0,1
11	Συντάξιούχοι	f		2	3	9			14
		%		0,7	1,9	2,6			1,4
12	Άνεργοι	f		1					1
		%		0,3					0,1

ΠΙΝΑΚΑΣ 18. Συμφωνία ερωτηματολογίων γονέων και παιδιών/εφήβων ως προς το επάγγελμα του άνδρα

		Επάγγελμα του πατέρα (ερωτ/γιο παιδιών/εφήβων)										
		1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	
		Ανώτερα στε- λέχη δημ. & ιδιωτ. τομέα, ιδιώτες μεγάλων επιχειρήσεων	Επιστήμο- νες & καλ- λιτέχνες	Έμποροι και ιδι- οκτήτες μικρών επιχ/σεων	Εκπαιδευ- τικοί και δημόσιοι υπάλληλοι	Υπάλληλοι ιδιωτικού τομέα, πωλητές	Ειδικοί/νοι τεχνίτες	Ένοπλες δυνάμεις, σώματα ασφαλείας	Ανεπί- κευτοι εργάτες, οικοδόμοι	Οδηγοί	Συνταξι- οχοί	
1		31	8									
2		7	79	1								
3				50		2						
4		2			38	3	1	1			1	
5	Επάγγελμα του συζύγου (ερωτ/γιο γονέων)	1	1			58	4		1			
6							70		1			
7			1					18			1	
9									9			
10						2	3			9		
11					1						8	

Κωδικός 8: οικιακά

ΠΙΝΑΚΑΣ 19. Συμφωνία ερωτηματολογίων γονέων και παιδιών/εφήβων ως προς το επάγγελμα της γυναίκας

Επάγγελμα μητέρας (ερωτ/γιο παιδιών/εφήβων)											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	12	
Ανότ. στελ. δημ. και ιδιωτ. τομέα, ιδιοκτ/τες μεγάλων επιχ/σεων	Επιστήμιονες και καλλι-τέχνες	Έμποροι και ιδιοκ/τες μικρών επιχ/σεων	Εκπαιδ/κοι και δημόσιοι υπάλλη-λοι	Υπάλλη-λοι ιδι-ωτικού τομέα, πολυητές	Ειδι-κευμ/νοι τεχνίτες	Ένοπλες δυνάμεις, σόματα ασφα-λειάς	Οικιακά	Ανεπί-κευτοι εργαίτες, οικοδόμοι	Συνταξί/χοι	Άνεργοι	
1	18	2									
2	52	1	1	1							
3	1	20		2							
4	2		83	6			1				
5	1	2	4	81	4		4				
6	1			1	7		1				
7						3					
8			1	6	1		99				
9					1			1			
11		2	1	1		1	2		7		
12										1	

Κωδικός 10: οδηγοί

ΠΙΝΑΚΑΣ 30. Κατανομή συχνότητας παιδιών και εφήβων στις Ενδοπροσωπικές ικανότητες κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους

Τυπικοί βαθμοί		Ηλικία							
		Παιδιά				Έφηβοι			
		Αγόρι		Κορίτσι		Αγόρι		Κορίτσι	
		f	%	f	%	f	%	f	%
BarOn Ενδοπροσωπικές ικανότητες	120-129	7	2,7	5	2,1	7	3,3	12	4,1
	110-119	42	16,0	34	14,2	24	11,5	30	10,3
	90-109	166	63,1	166	69,5	151	72,2	210	71,9
	80-89	45	17,1	29	12,1	22	10,5	36	12,3
	70-79	3	1,1	5	2,1	5	2,4	4	1,4

ΠΙΝΑΚΑΣ 31. Κατανομή συχνότητας παιδιών και εφήβων στις Διαπροσωπικές ικανότητες κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους

Τυπικοί βαθμοί		Ηλικία							
		Παιδιά				Έφηβοι			
		Αγόρι		Κορίτσι		Αγόρι		Κορίτσι	
		f	%	f	%	f	%	f	%
BarOn Διαπροσωπικές ικανότητες	110-119	39	14,8	35	14,6	40	19,1	55	18,8
	90-109	191	72,6	175	73,2	137	65,6	179	61,3
	80-89	23	8,7	19	7,9	23	11,0	49	16,8
	70-79	6	2,3	7	2,9	8	3,8	7	2,4
	<70	4	1,5	3	1,3	1	0,5	2	0,7

ΠΙΝΑΚΑΣ 32. Κατανομή συχνότητας παιδιών και εφήβων στις ικανότητες Διαχείρισης άγχους κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους

Τυπικοί βαθμοί		Ηλικία							
		Παιδιά				Έφηβοι			
		Αγόρι		Κορίτσι		Αγόρι		Κορίτσι	
		f	%	f	%	f	%	f	%
BarOn Διαχείριση Άγχους	120-129	3	1,1	4	1,7	6	2,9	3	1,0
	110-119	36	13,7	30	12,6	27	12,9	46	15,8
	90-109	190	72,2	166	69,5	138	66,0	201	68,8
	80-89	20	7,6	37	15,5	32	15,3	34	11,6
	70-79	14	5,3	2	0,8	6	2,9	8	2,7

ΠΙΝΑΚΑΣ 33. Κατανομή συχνότητας παιδιών και εφήβων στην Προσαρμοστικότητα κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους

Τυπικοί βαθμοί		Ηλικία							
		Παιδιά				Έφηβοι			
		Αγόρι		Κορίτσι		Αγόρι		Κορίτσι	
		f	%	f	%	f	%	f	%
BarOn Προσαρ- μοστικότητα	120-129	5	1,9					9	3,1
	110-119	36	13,7	34	14,2	39	18,7	29	9,9
	90-109	185	70,3	163	68,2	139	66,5	205	70,2
	80-89	29	11,0	34	14,2	27	12,9	45	15,4
	70-79	8	3,0	8	3,3	4	1,9	4	1,4

ΠΙΝΑΚΑΣ 34. Κατανομή συχνότητας παιδιών και εφήβων στο Δείκτη του Συνόλου Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους

Τυπικοί βαθμοί		Ηλικία							
		Παιδιά				Έφηβοι			
		Αγόρι		Κορίτσι		Αγόρι		Κορίτσι	
		f	%	f	%	f	%	f	%
BarOn Σύνολο ΣΝ	130+			1	0,4			1	0,3
	120-129	7	2,7	3	1,3	6	2,9	8	2,7
	110-119	30	11,4	39	16,3	23	11,0	30	10,3
	90-109	185	70,3	152	63,6	144	68,9	203	69,5
	80-89	35	13,3	42	17,6	32	15,3	43	14,7
	70-79	5	1,9	2	0,8	3	1,4	7	2,4
	<70	1	0,4			1	0,5		

ΠΙΝΑΚΑΣ 35. Κατανομή συχνότητας παιδιών και εφήβων στη Γενική Διάθεση κατά ηλικία και φύλο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης BarOn για παιδιά και εφήβους

Τυπικοί βαθμοί		Ηλικία							
		Παιδιά				Έφηβοι			
		Αγόρι		Κορίτσι		Αγόρι		Κορίτσι	
		f	%	f	%	f	%	f	%
BarOn Γενική Διάθεση	120-129					2	1,0	2	0,7
	110-119	49	18,6	37	15,5	25	12,0	34	11,6
	90-109	170	64,6	169	70,7	159	76,1	209	71,6
	80-89	35	13,3	21	8,8	18	8,6	34	11,6
	70-79	9	3,4	9	3,8	3	1,4	12	4,1
	<70			3	1,3	2	1,0	1	0,3

ΠΙΝΑΚΑΣ 41. Κλίμακες Ενδοπροσωπικών ικανοτήτων, Διαπροσωπικών ικανοτήτων και Διαχείρισης άγχους BarOn κατά εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων

		BarOn Ενδοπροσωπικές ικανότητες			BarOn Διαπροσωπικές ικανότητες			BarOn Διαχείριση άγχους		
		n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	Δημοτικό	47	14,34	3,12	47	40,19	4,37	47	30,00	7,42
	Γυμνάσιο	96	13,72	2,95	96	38,83	4,39	96	29,46	7,53
	Λύκειο	216	14,69	3,30	216	39,54	4,49	216	30,40	6,93
	Ανώτερη σχολή	159	14,52	3,29	159	39,33	4,76	159	31,14	6,41
	Ανώτατη σχολή	354	14,46	3,68	354	39,50	4,40	354	30,73	6,53
	Master's	54	14,76	4,34	54	39,89	4,35	54	29,94	7,54
	Διδακτορικό	66	15,11	3,41	66	39,44	4,93	66	31,44	6,48
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Δημοτικό	30	14,00	2,79	30	39,30	3,67	30	30,00	6,96
	Γυμνάσιο	74	14,05	3,00	74	38,54	4,48	74	30,47	6,12
	Λύκειο	285	14,70	3,27	285	39,33	4,53	285	30,09	7,06
	Ανώτερη σχολή	158	14,65	3,40	158	39,25	4,59	158	31,19	6,35
	Ανώτατη σχολή	347	14,16	3,68	347	39,63	4,52	347	30,54	6,90
	Master's	48	15,52	3,73	48	40,31	4,43	48	31,10	7,07
	Διδακτορικό	57	14,98	3,70	57	40,14	4,49	57	31,11	7,16

ΠΙΝΑΚΑΣ 42. Κλίμακες Γενικής διάθεσης και Θετικής εντύπωσης BarOn κατά εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων

		BarOn Γενική διάθεση			BarOn Θετική εντύπωση		
		n	M	SD	n	M	SD
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	Δημοτικό	47	42,57	7,29	47	14,94	2,74
	Γυμνάσιο	96	42,32	7,38	96	14,82	2,80
	Λύκειο	216	43,77	7,13	216	15,03	2,74
	Ανώτερη σχολή	159	43,88	6,87	159	14,64	2,79
	Ανώτατη σχολή	354	43,66	6,62	354	14,95	2,62
	Master's	54	45,81	6,25	54	15,06	2,52
	Διδακτορικό	66	44,48	6,58	66	15,26	2,47
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	Δημοτικό	30	40,67	7,65	30	15,13	1,96
	Γυμνάσιο	74	43,32	6,34	74	15,16	2,52
	Λύκειο	285	43,67	6,89	285	14,85	2,97
	Ανώτερη σχολή	158	43,36	7,16	158	14,80	2,61
	Ανώτατη σχολή	347	43,66	6,73	347	14,87	2,52
	Master's	48	45,31	6,72	48	15,13	2,55
	Διδακτορικό	57	45,46	6,64	57	15,32	2,78

ΠΙΝΑΚΑΣ 48. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την ύπαρξη δυσκολιών (SDQ) των παιδιών και εφήβων, το χρόνο, το μέγεθος και τους τομείς της ζωής που επιδρούν σύμφωνα με τις απαντήσεις παιδιών/εφήβων

		Ηλικία				Σύνολο	
		Παιδιά		Έφηβοι		f	%
		f	%	f	%		
Δυσκολίες	Όχι	267	53,1	205	40,9	472	47,0
	Ναι-κάποιες δυσκολίες	198	39,4	245	48,9	443	44,1
	Ναι-αρκετές δυσκολίες	28	5,6	40	8,0	68	6,8
	Ναι-σοβαρές δυσκολίες	10	2,0	11	2,2	21	2,1
Σύνολο		503	100,0	501	100,0		100,0
Δυσκολίες από πότε	Λιγότερο από ένα μήνα	80	34,0	32	10,8	112	21,1
	1-5 μήνες	73	31,1	70	23,6	143	26,9
	6-12 μήνες	35	14,9	54	18,2	89	16,8
	Περισσότερο από χρόνο	47	20,0	140	47,3	187	35,2
Σύνολο		235	100,0	296	100,0	531	100,0
Δυσκολίες πόσο επιδρούν	Καθόλου	29	12,4	21	7,1	50	9,4
	Μόνο λίγο	116	49,6	138	46,6	254	47,9
	Αρκετά	68	29,1	114	38,5	182	34,3
	Πάρα πολύ	21	9,0	23	7,8	44	8,3
Σύνολο		234	100,0	296	100,0	530	100,0
Δυσκολίες στο σπίτι	Καθόλου	84	35,7	81	27,4	165	31,1
	Μόνο λίγο	95	40,4	123	41,6	218	41,1
	Αρκετά	34	14,5	61	20,6	95	17,9
	Πάρα πολύ	22	9,4	31	10,5	53	10,0
Σύνολο		235	100,0	296	100,0	531	100,0
Δυσκολίες με φίλους	Καθόλου	68	28,8	78	26,4	146	27,4
	Μόνο λίγο	77	32,6	113	38,2	190	35,7
	Αρκετά	58	24,6	79	26,7	137	25,8
	Πάρα πολύ	33	14,0	26	8,8	59	11,1
Σύνολο		236	100,0	296	100,0	532	100,0
Δυσκολίες στο σχολείο	Καθόλου	60	25,8	70	23,6	130	24,6
	Μόνο λίγο	73	31,3	102	34,5	175	33,1
	Αρκετά	68	29,2	91	30,7	159	30,1
	Πάρα πολύ	32	13,7	33	11,1	65	12,3
Σύνολο		233	100,0	296	100,0	529	100,0
Δυσκολίες στη διασκέδαση	Καθόλου	110	46,8	141	47,6	251	47,3
	Μόνο λίγο	64	27,2	71	24,0	135	25,4
	Αρκετά	35	14,9	59	19,9	94	17,7
	Πάρα πολύ	26	11,1	25	8,4	51	9,6
Σύνολο		235	100,0	296	100,0	531	100,0
Δυσκολίες ενοχλούν άλλους	Καθόλου	75	32,1	79	26,7	154	29,1
	Μόνο λίγο	109	46,6	127	42,9	236	44,5
	Αρκετά	41	17,5	82	27,7	123	23,2
	Πάρα πολύ	9	3,8	8	2,7	17	3,2
Σύνολο		234	100,0	296	100,0	530	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 49. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες δυσκολιών (SDQ) των παιδιών και εφήβων, το χρόνο, το μέγεθος και τους τομείς της ζωής που επιδρούν κατά φύλο γονέα σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων

		Φύλο				Σύνολο	
		Άνδρας		Γυναίκα			
		f	%	f	%	f	%
Δυσκολίες	Όχι	40	61,5	196	62,6	236	62,4
	Ναι-κάποιες δυσκολίες	24	36,9	108	34,5	132	34,9
	Ναι-αρκετές δυσκολίες	1	1,5	8	2,6	9	2,4
	Ναι-σοβαρές δυσκολίες			1	0,3	1	0,3
Σύνολο		65	100,0	313	100,0	378	100,0
Δυσκολίες από ποτέ	Λιγότερο από ένα μήνα	1	4,0	7	6,0	8	5,6
	1-5 μήνες	2	8,0	18	15,4	20	14,1
	6-12 μήνες	7	28,0	14	12,0	21	14,8
	Περισσότερο από χρόνο	15	60,0	78	66,7	93	65,5
Σύνολο		25	100,0	117	100,0	142	100,0
Δυσκολίες πόσο επιδρά	Καθόλου	6	24,0	19	16,2	25	17,6
	Μόνο λίγο	17	68,0	59	50,4	76	53,5
	Αρκετά	1	4,0	34	29,1	35	24,6
	Πάρα πολύ	1	4,0	5	4,3	6	4,2
Σύνολο		25	100,0	117	100,0	142	100,0
Δυσκολίες στο σπίτι	Καθόλου	12	48,0	32	27,4	44	31,0
	Μόνο λίγο	9	36,0	53	45,3	62	43,7
	Αρκετά	3	12,0	28	23,9	31	21,8
	Πάρα πολύ	1	4,0	4	3,4	5	3,5
Σύνολο		25	100,0	117	100,0	142	100,0
Δυσκολίες με φίλους	Καθόλου	9	36,0	51	43,6	60	42,3
	Μόνο λίγο	12	48,0	36	30,8	48	33,8
	Αρκετά	3	12,0	26	22,2	29	20,4
	Πάρα πολύ	1	4,0	4	3,4	5	3,5
Σύνολο		25	100,0	117	100,0	142	100,0
Δυσκολίες στο σχολείο	Καθόλου	11	44,0	38	32,5	49	34,5
	Μόνο λίγο	7	28,0	30	25,6	37	26,1
	Αρκετά	4	16,0	39	33,3	43	30,3
	Πάρα πολύ	3	12,0	10	8,5	13	9,2
Σύνολο		25	100,0	117	100,0	142	100,0
Δυσκολίες με τη διασκέδαση	Καθόλου	13	52,0	68	58,1	81	57,0
	Μόνο λίγο	4	16,0	29	24,8	33	23,2
	Αρκετά	7	28,0	16	13,7	23	16,2
	Πάρα πολύ	1	4,0	4	3,4	5	3,5
Σύνολο		25	100,0	117	100,0	142	100,0
Δυσκολίες ενοχλούν άλλους	Καθόλου	7	28,0	24	20,5	31	21,8
	Μόνο λίγο	13	52,0	54	46,2	67	47,2
	Αρκετά	5	20,0	32	27,4	37	26,1
	Πάρα πολύ			7	6,0	7	4,9
Σύνολο		25	100,0	117	100,0	142	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ 50. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την ύπαρξη δυσκολιών, το χρόνο, το μέγεθος και τους τομείς της ζωής στους οποίους επιδρούν κατά ηλικία και φύλο, σύμφωνα με τις απαντήσεις παιδιών/εφήβων

		Ηλικία							
		Παιδιά				Έφηβοι			
		Αγόρι		Κορίτσι		Αγόρι		Κορίτσι	
		f	%	f	%	f	%	f	%
δυσκολίες	Όχι	147	55,7	120	50,2	82	39,2	123	42,1
	Ναι-κάποιες δυσκολίες	101	38,3	97	40,6	107	51,2	138	47,3
	Ναι-αρκετές δυσκολίες	9	3,4	19	7,9	15	7,2	25	8,6
	Ναι-σοβαρές δυσκολίες	7	2,7	3	1,3	5	2,4	6	2,1
από πότε	λιγότερο από ένα μήνα	40	34,2	40	33,9	13	10,2	19	11,2
	1-5 μήνες	40	34,2	33	28,0	37	29,1	33	19,5
	6-12 μήνες	17	14,5	18	15,3	23	18,1	31	18,3
	περισσότερο από χρόνο	20	17,1	27	22,9	54	42,5	86	50,9
πόσο επιδρούν	Καθόλου	21	18,3	8	6,7	17	13,4	4	2,4
	Μόνο λίγο	62	53,9	54	45,4	63	49,6	75	44,4
	Αρκετά	27	23,5	41	34,5	42	33,1	72	42,6
	Πάρα πολύ	5	4,3	16	13,4	5	3,9	18	10,7
στο σπίτι	Καθόλου	41	35,0	43	36,4	44	34,6	37	21,9
	Μόνο λίγο	48	41,0	47	39,8	53	41,7	70	41,4
	Αρκετά	16	13,7	18	15,3	21	16,5	40	23,7
	Πάρα πολύ	12	10,3	10	8,5	9	7,1	22	13,0
με φίλους	Καθόλου	36	30,8	32	26,9	31	24,4	47	27,8
	Μόνο λίγο	35	29,9	42	35,3	51	40,2	62	36,7
	Αρκετά	27	23,1	31	26,1	35	27,6	44	26,0
	Πάρα πολύ	19	16,2	14	11,8	10	7,9	16	9,5
στο σχολείο	Καθόλου	26	22,2	34	29,3	32	25,2	38	22,5
	Μόνο λίγο	36	30,8	37	31,9	39	30,7	63	37,3
	Αρκετά	32	27,4	36	31,0	41	32,3	50	29,6
	Πάρα πολύ	23	19,7	9	7,8	15	11,8	18	10,7
στη διασκέδαση	Καθόλου	44	37,6	66	55,9	69	54,3	72	42,6
	Μόνο λίγο	35	29,9	29	24,6	28	22,0	43	25,4
	Αρκετά	22	18,8	13	11,0	20	15,7	39	23,1
	Πάρα πολύ	16	13,7	10	8,5	10	7,9	15	8,9
ενοχλούν άλλους	Καθόλου	34	29,3	41	34,7	41	32,3	38	22,5
	Μόνο λίγο	55	47,4	54	45,8	56	44,1	71	42,0
	Αρκετά	21	18,1	20	16,9	28	22,0	54	32,0
	Πάρα πολύ	6	5,2	3	2,5	2	1,6	6	3,6

Έλεγχοι χ^2 για τις ερωτήσεις του SDQ σχετικά με δυσκολίες: παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ παιδιών και εφήβων στην ύπαρξη δυσκολιών ($\chi^2 = 15,3$, $p = 0,003$) και στο χρόνο έναρξής τους ($\chi^2 = 64,8$, $p < 0,001$). Οι έφηβοι αναφέρουν περισσότερες δυσκολίες οι οποίες υφίστανται περισσότερο χρόνο σε σχέση με τα παιδιά. Υψηλότερο είναι το ποσοστό των εφήβων που ενοχλούν τους ανθρώπους γύρω τους σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών ($\chi^2_3 = 8,06$, $p = 0,045$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 51. Απάντηση παιδιού/έφηβου κατά απάντηση γονέα στις δυσκολίες (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες				Σύνολο	
		Όχι	Ναι-κάποιες δυσκολίες	Ναι-αρκετές δυσκολίες	Ναι-σοβαρές δυσκολίες		
Π/ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες	Όχι	f	128	48	3	179	
		%	54,5	36,4	33,3	47,5	
	Ναι-κάποιες δυσκολίες	f	91	65	3	1	160
		%	38,7	49,2	33,3	100,0	42,4
	Ναι-αρκετές δυσκολίες	f	11	16	3		30
		%	4,7	12,1	33,3		8,0
	Ναι-σοβαρές δυσκολίες	f	5	3			8
		%	2,1	2,3			2,1
Σύνολο	f	235	132	9	1	377	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Οι εκτιμήσεις παιδιών/εφήβων και γονέων συμφωνούν σε $128+65+3 = 196$ περιπτώσεις, δηλαδή 52,0%. Ο συντελεστής Kappa του Cohen = 0,133, se = 0,143, p = 0,002 δείχνει στατιστικά σημαντική αλλά χαμηλή συμφωνία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 52. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για τη διάρκεια των δυσκολιών (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες από πότε				Σύνολο	
		Λιγότερο από ένα μήνα	1-5 μήνες	6-12 μήνες	Περισσότερο από χρόνο		
ΠΑΙΔΙΑ/ ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες από πότε	Λιγότερο από ένα μήνα	f	1		4	9	14
		%	25,0		25,0	15,0	15,4
	1-5 μήνες	f		9	4	12	25
		%		81,8	25,0	20,0	27,5
	6-12 μήνες	f	2		4	11	17
		%	50,0		25,0	18,3	18,7
	Περισσότερο από χρόνο	f	1	2	4	28	35
		%	25,0	18,2	25,0	46,7	38,5
Σύνολο	f	4	11	16	60	91	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Αν ναι - από πότε - έφηβοι: Kappa (se) = 0,201 (0,066), p = 0,001

ΠΙΝΑΚΑΣ 53. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για το μέγεθος της επίδρασης των δυσκολιών (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες πόσο επιδρούν				Σύνολο	
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ		
ΠΑΙΔΙΑ/ ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες πόσο επιδρούν	Καθόλου	f	1	4	1	1	7
		%	5,6	9,1	4,0	25,0	7,7
	Μόνο λίγο	f	10	20	4	1	35
		%	55,6	45,5	16,0	25,0	38,5
	Αρκετά	f	6	16	13	1	36
		%	33,3	36,4	52,0	25,0	39,6
	Πάρα πολύ	f	1	4	7	1	13
		%	5,6	9,1	28,0	25,0	14,3
Σύνολο	f	18	44	25	4	91	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Επιδράσεις: $Kappa (se) = 0,100 (0,064)$, $p = 0,12$

ΠΙΝΑΚΑΣ 54. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στο σπίτι (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στο σπίτι				Σύνολο	
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ		
ΠΑΙΔΙΑ/ ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες στο σπίτι	Καθόλου	f	7	11	3	1	22
		%	25,0	31,4	12,5	25,0	24,2
	Μόνο λίγο	f	15	16	10	1	42
		%	53,6	45,7	41,7	25,0	46,2
	Αρκετά	f	6	5	4	1	16
		%	21,4	14,3	16,7	25,0	17,6
	Πάρα πολύ	f		3	7	1	11
		%		8,6	29,2	25,0	12,1
Σύνολο	f	28	35	24	4	91	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Στο σπίτι $Kappa (se) = 0,006 (0,066)$, $p = 0,93$

ΠΙΝΑΚΑΣ 55. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στις σχέσεις με φίλους (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες με φίλους				Σύνολο	
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ		
ΠΑΙΔΙΑ/ ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες με φίλους	Καθόλου	f	9	11	3		23
		%	24,3	32,4	18,8		25,3
	Μόνο λίγο	f	17	11	5		33
		%	45,9	32,4	31,3		36,3
	Αρκετά	f	8	7	7	1	23
		%	21,6	20,6	43,8	25,0	25,3
	Πάρα πολύ	f	3	5	1	3	12
		%	8,1	14,7	6,3	75,0	13,2
	Σύνολο	f	37	34	16	4	91
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Με φίλους Καρρα (se) = 0,058 (0,072), $p = 0,36$

ΠΙΝΑΚΑΣ 56. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στο σχολείο (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στο σχολείο				Σύνολο	
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ		
ΠΑΙΔΙΑ/ ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες στο σχολείο	Καθόλου	f	11	2	4	1	18
		%	35,5	11,1	12,9	9,1	19,8
	Μόνο λίγο	f	9	9	4	3	25
		%	29,0	50,0	12,9	27,3	27,5
	Αρκετά	f	9	4	15	4	32
		%	29,0	22,2	48,4	36,4	35,2
	Πάρα πολύ	f	2	3	8	3	16
		%	6,5	16,7	25,8	27,3	17,6
	Σύνολο	f	31	18	31	11	91
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Στο σχολείο Καρρα (se) = 0,210 (0,068), $p = 0,001$

ΠΙΝΑΚΑΣ 57. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στη διασκέδαση (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στη διασκέδαση				Σύνολο	
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ		
ΠΑΙΔΙΑ/ ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες στη διασκέδαση	Καθόλου	f	28	7	7		42
		%	57,1	35,0	36,8		46,2
	Μόνο λίγο	f	12	6	3	1	22
		%	24,5	30,0	15,8	33,3	24,2
	Αρκετά	f	6	6	4	1	17
		%	12,2	30,0	21,1	33,3	18,7
	Πάρα πολύ	f	3	1	5	1	10
		%	6,1	5,0	26,3	33,3	11,0
Σύνολο	f	49	20	19	3	91	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Στη διασκέδαση $Kappa (se) = 0,129 (0,069)$, $p = 0,054$

ΠΙΝΑΚΑΣ 58. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών/εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την ενόχληση των άλλων εξαιτίας των δυσκολιών (SDQ) - παιδιά και έφηβοι μαζί

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες ενοχλούν άλλους				Σύνολο	
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ		
ΠΑΙΔΙΑ/ ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες ενοχλούν άλλους	Καθόλου	f	7	10	9	1	27
		%	31,8	26,3	34,6	20,0	29,7
	Μόνο λίγο	f	10	14	10	3	37
		%	45,5	36,8	38,5	60,0	40,7
	Αρκετά	f	5	14	7	1	27
		%	22,7	36,8	26,9	20,0	29,7
	Σύνολο	f	22	38	26	5	91
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Ενοχλούν $Kappa (se) = -0,036 (0,074)$, $p = 0,62$

ΠΙΝΑΚΑΣ 59. Απάντηση παιδιού κατά απάντηση γονέα στις δυσκολίες (SDQ) - παιδιά

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες				Σύνολο	
		Όχι	Ναι-κάποιες δυσκολίες	Ναι-αρκετές δυσκολίες	Ναι-σοβαρές δυσκολίες		
ΠΑΙΔΙΑ: δυσκολίες	Όχι	f	60	25	1	86	
		%	56,1	41,0	25,0	49,7	
	Ναι-κάποιες δυσκολίες	f	42	28	1	1	72
		%	39,3	45,9	25,0	100,0	41,6
	Ναι-αρκετές δυσκολίες	f	3	7	2		12
		%	2,8	11,5	50,0		6,9
	Ναι-σοβαρές δυσκολίες	f	2	1			3
		%	1,9	1,6			1,7
Σύνολο	f	107	61	4	1	173	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Συμφωνία 60+28+2, δηλαδή 52,0%. Cohen's kappa se = 0,118 (0,065), p = 0,063.

ΠΙΝΑΚΑΣ 60. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για τη διάρκεια των δυσκολιών (SDQ) - παιδιά

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες από πότε				
		Λιγότερο από ένα μήνα	1-5 μήνες	6-12 μήνες	Περισσότερο από χρόνο	
ΠΑΙΔΙΑ: δυσκολίες από πότε	Λιγότερο από ένα μήνα	f	1		2	5
		%	100,0		28,6	18,5
	1-5 μήνες	f		4	2	9
		%		80,0	28,6	33,3
	6-12 μήνες	f			2	5
		%			28,6	18,5
	Περισσότερο από χρόνο	f		1	1	8
		%		20,0	14,3	29,6

Kappa (se) = 0,165 (0,086), p = 0,026

ΠΙΝΑΚΑΣ 61. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για το μέγεθος της επίδρασης των δυσκολιών (SDQ) - παιδιά

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες πόσο επιδρούν				
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
ΠΑΙΔΙΑ: δυσκολίες πόσο επιδρούν	Καθόλου	f	1	3	1	1
		%	14,3	16,7	8,3	33,3
	Μόνο λίγο	f	4	9	2	1
		%	57,1	50,0	16,7	33,3
	Αρκετά	f	2	4	5	1
		%	28,6	22,2	41,7	33,3
	Πάρα πολύ	f		2	4	
		%		11,1	33,3	

Kappa (se) = 0,097 (0,096), p = 0,32

ΠΙΝΑΚΑΣ 62. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στο σπίτι (SDQ) - παιδιά

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στο σπίτι				
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
ΠΑΙΔΙΑ: δυσκολίες στο σπίτι	Καθόλου	f	6	5	3	1
		%	46,2	45,5	21,4	50,0
	Μόνο λίγο	f	6	3	6	
		%	46,2	27,3	42,9	
	Αρκετά	f	1	2	2	1
		%	7,7	18,2	14,3	50,0
	Πάρα πολύ	f		1	3	
		%		9,1	21,4	

Kappa (se) = 0,010 (0,093), p = 0,91

ΠΙΝΑΚΑΣ 63. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες στις σχέσεις με φίλους (SDQ) - παιδιά

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες με φίλους				
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
ΠΑΙΔΙΑ: δυσκολίες με φίλους	Καθόλου	f	5	5	1	
		%	31,3	31,3	20,0	
	Μόνο λίγο	f	7	6		
		%	43,8	37,5		
	Αρκετά	f	3	3	3	
		%	18,8	18,8	60,0	
	Πάρα πολύ	f	1	2	1	3
		%	6,3	12,5	20,0	100,0

Kappa (se) = 0,200 (0,113), p = 0,032

Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική μόνο στα παιδιά, όχι στους εφήβους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 64. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στο σχολείο (SDQ) - παιδιά

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στο σχολείο				
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
ΠΑΙΔΙΑ: δυσκολίες στο σχολείο	Καθόλου	f	5		3	1
		%	33,3		27,3	25,0
	Μόνο λίγο	f	4	6		2
		%	26,7	60,0		50,0
	Αρκετά	f	4	3	5	
		%	26,7	30,0	45,5	
	Πάρα πολύ	f	2	1	3	1
		%	13,3	10,0	27,3	25,0

Kappa (se) 0,224 (0,101), $p = 0,014$

ΠΙΝΑΚΑΣ 65. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στη διασκέδαση (SDQ) - παιδιά

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στη διασκέδαση				
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
ΠΑΙΔΙΑ: δυσκολίες στη διασκέδαση	Καθόλου	f	12	3	4	
		%	52,2	50,0	44,4	
	Μόνο λίγο	f	5	3	1	1
		%	21,7	50,0	11,1	50,0
	Αρκετά	f	5		2	
		%	21,7		22,2	
	Πάρα πολύ	f	1		2	1
		%	4,3		22,2	50,0

Kappa (se) 0,147 (0,115), $p = 0,14$

ΠΙΝΑΚΑΣ 66. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ παιδιών που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την ενόχληση των άλλων εξαιτίας των δυσκολιών (SDQ) - παιδιά

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες ενοχλούν άλλους				
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
ΠΑΙΔΙΑ: δυσκολίες ενοχλούν άλλους	Καθόλου	f	3	4	4	
		%	33,3	23,5	33,3	
	Μόνο λίγο	f	5	10	5	2
		%	55,6	58,8	41,7	100,0
	Αρκετά	f	1	3	3	
		%	11,1	17,6	25,0	

Kappa (se) 0,067 (0,112), $p = 0,54$

ΠΙΝΑΚΑΣ 67. Απάντηση έφηβου κατά απάντηση γονέα στις δυσκολίες (SDQ) - έφηβοι

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες				Σύνολο
		Όχι	Ναι-κάποιες δυσκολίες	Ναι-αρκετές δυσκολίες		
ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες	Όχι	f	68	23	2	93
		%	53,1	32,4	40,0	45,6
	Ναι-κάποιες δυσκολίες	f	49	37	2	88
		%	38,3	52,1	40,0	43,1
	Ναι-αρκετές δυσκολίες	f	8	9	1	18
		%	6,3	12,7	20,0	8,8
	Ναι-σοβαρές δυσκολίες	f	3	2		5
		%	2,3	2,8		2,5
Σύνολο	f	128	71	5	204	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	

Συμφωνία 68+37+1, δηλαδή 52,0% πάλι. Cohen's kappa = 0,144, se 0,056, p = 0,011

ΠΙΝΑΚΑΣ 68. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για τη διάρκεια των δυσκολιών (SDQ) - έφηβοι

		ΓΟΝΕΙΣ:δυσκολίες από πότε				
		Λιγότερο από ένα μήνα	1-5 μήνες	6-12 μήνες	Περισσότερο από χρόνο	
ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες από πότε	Λιγότερο από ένα μήνα	f			2	4
		%			22,2	12,1
	1-5 μήνες	f		5	2	3
		%		83,3	22,2	9,1
	6-12 μήνες	f	2		2	6
		%	66,7		22,2	18,2
	Περισσότερο από χρόνο	f	1	1	3	20
		%	33,3	16,7	33,3	60,6

Kappa (se) 0,239 (0,097), p = 0,006

ΠΙΝΑΚΑΣ 69. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για το μέγεθος της επίδρασης των δυσκολιών (SDQ) - έφηβοι

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες πόσο επιδρούν				
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες πόσο επιδρούν	Καθόλου	f		1		
		%		3,8		
	Μόνο λίγο	f	6	11	2	
		%	54,5	42,3	15,4	
	Αρκετά	f	4	12	8	
		%	36,4	46,2	61,5	
	Πάρα πολύ	f	1	2	3	1
		%	9,1	7,7	23,1	100,0

Kappa (se) 0,110 (0,085), $p = 0,18$

ΠΙΝΑΚΑΣ 70. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στο σπίτι (SDQ) - έφηβοι

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στο σπίτι				
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες στο σπίτι	Καθόλου	f	1	6		
		%	6,7	25,0		
	Μόνο λίγο	f	9	13	4	1
		%	60,0	54,2	40,0	50,0
	Αρκετά	f	5	3	2	
		%	33,3	12,5	20,0	
	Πάρα πολύ	f		2	4	1
		%		8,3	40,0	50,0

Kappa (se) 0,000 (0,086), $p = 1,00$

ΠΙΝΑΚΑΣ 71. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στις σχέσεις με φίλους (SDQ) - έφηβοι

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες με φίλους				
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες με φίλους	Καθόλου	f	4	6	2	
		%	19,0	33,3	18,2	
	Μόνο λίγο	f	10	5	5	
		%	47,6	27,8	45,5	
	Αρκετά	f	5	4	4	1
		%	23,8	22,2	36,4	100,0
	Πάρα πολύ	f	2	3		
		%	9,5	16,7		

Kappa (se) -0,059 (0,086), $p = 0,50$

ΠΙΝΑΚΑΣ 72. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στο σχολείο (SDQ) - έφηβοι

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στο σχολείο				
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες στο σχολείο	Καθόλου	f	6	2	1	
		%	37,5	25,0	5,0	
	Μόνο λίγο	f	5	3	4	1
		%	31,3	37,5	20,0	14,3
	Αρκετά	f	5	1	10	4
		%	31,3	12,5	50,0	57,1
	Πάρα πολύ	f		2	5	2
		%		25,0	25,0	28,6

Kappa (se) 0,190 (0,090), $p = 0,019$

ΠΙΝΑΚΑΣ 73. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την επίδραση των δυσκολιών στη διασκέδαση (SDQ) - έφηβοι

		ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στη διασκέδαση				
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες στη διασκέδαση	Καθόλου	f	16	4	3	
		%	61,5	28,6	30,0	
	Μόνο λίγο	f	7	3	2	
		%	26,9	21,4	20,0	
	Αρκετά	f	1	6	2	1
		%	3,8	42,9	20,0	100,0
	Πάρα πολύ	f	2	1	3	
		%	7,7	7,1	30,0	

Kappa (se) 0,115 (0,085), $p = 0,20$

ΠΙΝΑΚΑΣ 74. Εκτίμηση της συμφωνίας μεταξύ εφήβων που αναφέρουν δυσκολίες και γονέων που αναφέρουν δυσκολίες για την ενόχληση των άλλων εξαιτίας των δυσκολιών (SDQ) - έφηβοι

		ΓΟΝΕΙΣ:δυσκολίες ενοχλούν άλλους				
		Καθόλου	Μόνο λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ	
ΕΦΗΒΟΙ: δυσκολίες ενοχλούν άλλους	Καθόλου	f	4	6	5	1
		%	30,8	28,6	35,7	33,3
	Μόνο λίγο	f	5	4	5	1
		%	38,5	19,0	35,7	33,3
	Αρκετά	f	4	11	4	1
		%	30,8	52,4	28,6	33,3

Kappa (se) -0,115 (0,092), $p = 0,24$

Η μόνη διαφορά μεταξύ παιδιών και εφήβων είναι ότι η συμφωνία όσον αφορά «με φίλους» είναι στατιστικά σημαντική μόνο για παιδιά, όχι για εφήβους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 75. Διαφωνία¹ γονέων και παιδιών/εφήβων για το χρόνο και τους τομείς επίδρασης των δυσκολιών των παιδιών/εφήβων (SDQ)

		Ηλικία				Σύνολο	
		Παιδιά		Έφηβοι			
		f	%	f	%	f	%
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες από πότε	Λιγότερο από ένα μήνα	2	7,7	2	8,3	4	8,0
	1-5 μήνες	4	15,4	4	16,7	8	16,0
	6-12 μήνες	1	3,8	4	16,7	5	10,0
	Περισσότερο από χρόνο	19	73,1	14	58,3	33	66,0
Σύνολο		26	100,0	24	100,0	50	100,0
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες πόσο επιδρούν	Καθόλου	4	14,8	3	12,5	7	13,7
	Μόνο λίγο	17	63,0	15	62,5	32	62,7
	Αρκετά	6	22,2	4	16,7	10	19,6
	Πάρα πολύ			2	8,3	2	3,9
Σύνολο		27	100,0	24	100,0	51	100,0
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στο σπίτι	Καθόλου	6	22,2	10	41,7	16	31,4
	Μόνο λίγο	16	59,3	11	45,8	27	52,9
	Αρκετά	4	14,8	3	12,5	7	13,7
	Πάρα πολύ	1	3,7			1	2,0
Σύνολο		27	100,0	24	100,0	51	100,0
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες με φίλους	Καθόλου	15	55,6	8	33,3	23	45,1
	Μόνο λίγο	7	25,9	7	29,2	14	27,5
	Αρκετά	5	18,5	8	33,3	13	25,5
	Πάρα πολύ			1	4,2	1	2,0
Σύνολο		27	100,0	24	100,0	51	100,0
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στο σχολείο	Καθόλου	8	29,6	10	41,7	18	35,3
	Μόνο λίγο	10	37,0	9	37,5	19	37,3
	Αρκετά	7	25,9	5	20,8	12	23,5
	Πάρα πολύ	2	7,4			2	3,9
Σύνολο		27	100,0	24	100,0	51	100,0
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στη διασκέδαση	Καθόλου	20	74,1	12	50,0	32	62,7
	Μόνο λίγο	5	18,5	8	33,3	13	25,5
	Αρκετά	1	3,7	3	12,5	4	7,8
	Πάρα πολύ	1	3,7	1	4,2	2	3,9
Σύνολο		27	100,0	24	100,0	51	100,0
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες ενοχλούν άλλους	Καθόλου	4	14,8	5	20,8	9	17,6
	Μόνο λίγο	15	55,6	14	58,3	29	56,9
	Αρκετά	6	22,2	5	20,8	11	21,6
	Πάρα πολύ	2	7,4			2	3,9
Σύνολο		27	100,0	24	100,0	51	100,0

¹ Τι λέει ο γονέας για τη διάρκεια των δυσκολιών κ.λ.π., στην περίπτωση που το παιδί/ο έφηβος λέει ότι δεν υπάρχει πρόβλημα αλλά ο γονέας λέει ότι υπάρχει

ΠΙΝΑΚΑΣ 76. Διαφωνία² γονέων και παιδιών/εφήβων για το χρόνο και τους τομείς επίδρασης των δυσκολιών των παιδιών/εφήβων (SDQ)

		Ηλικία				Σύνολο	
		Παιδιά		Έφηβοι			
		f	%	f	%	f	%
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες από τότε	Λιγότερο από ένα μήνα	16	34,0	8	13,3	24	22,4
	1-5 μήνες	13	27,7	16	26,7	29	27,1
	6-12 μήνες	8	17,0	12	20,0	20	18,7
	Περισσότερο από χρόνο	10	21,3	24	40,0	34	31,8
Σύνολο		47	100,0	60	100,0	107	100,0
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες πόσο επιδρούν	Καθόλου	7	14,9	4	6,7	11	10,3
	Μόνο λίγο	22	46,8	28	46,7	50	46,7
	Αρκετά	14	29,8	21	35,0	35	32,7
	Πάρα πολύ	4	8,5	7	11,7	11	10,3
Σύνολο		47	100,0	60	100,0	107	100,0
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στο σπίτι	Καθόλου	14	29,8	20	33,3	34	31,8
	Μόνο λίγο	22	46,8	21	35,0	43	40,2
	Αρκετά	5	10,6	13	21,7	18	16,8
	Πάρα πολύ	6	12,8	6	10,0	12	11,2
Σύνολο		47	100,0	60	100,0	107	100,0
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες με φίλους	Καθόλου	19	40,4	14	23,3	33	30,8
	Μόνο λίγο	11	23,4	27	45,0	38	35,5
	Αρκετά	13	27,7	12	20,0	25	23,4
	Πάρα πολύ	4	8,5	7	11,7	11	10,3
Σύνολο		47	100,0	60	100,0	107	100,0
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στο σχολείο	Καθόλου	12	25,5	14	23,3	26	24,3
	Μόνο λίγο	15	31,9	26	43,3	41	38,3
	Αρκετά	17	36,2	16	26,7	33	30,8
	Πάρα πολύ	3	6,4	4	6,7	7	6,5
Σύνολο		47	100,0	60	100,0	107	100,0
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες στη διασκέδαση	Καθόλου	19	40,4	29	48,3	48	44,9
	Μόνο λίγο	16	34,0	9	15,0	25	23,4
	Αρκετά	7	14,9	17	28,3	24	22,4
	Πάρα πολύ	5	10,6	5	8,3	10	9,3
Σύνολο		47	100,0	60	100,0	107	100,0
ΓΟΝΕΙΣ: δυσκολίες ενοχλούν άλλους	Καθόλου	14	29,8	15	25,0	29	27,1
	Μόνο λίγο	22	46,8	32	53,3	54	50,5
	Αρκετά	10	21,3	10	16,7	20	18,7
	Πάρα πολύ	1	2,1	3	5,0	4	3,7
Σύνολο		47	100,0	60	100,0	107	100,0

² Ο γονέας λέει ότι δεν υπάρχει πρόβλημα αλλά το παιδί/ο έφηβος λέει ότι υπάρχει

ΠΙΝΑΚΑΣ 83. Μέσοι όροι των δυσκολιών των παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά είδος δυσκολιών σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών

Παιδιά μόνο

SDQ Άλλα σχόλια	BarOn Ενδοπροσωπικές ικανότητες			BarOn Διαπροσωπικές ικανότητες			BarOn Διαχείριση άγχους			BarOn Προσαρμοστικό- τητα		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Όχι	364	14,95	3,48	364	39,27	4,59	364	30,98	6,36	364	30,91	4,79
Προβλήματα εσωτερίκευσης	90	13,82	3,11	90	39,34	4,83	90	29,40	7,37	90	29,98	4,76
Προβλήματα εξωτερίκευσης	25	15,08	3,05	25	40,28	3,73	25	29,52	6,25	25	31,36	3,64
Ακαδημαϊκά* προβλήματα	3	13,33	1,53	3	38,00	,00	3	28,33	7,77	3	25,67	3,06
Ανησυχία για την εικόνα του σώματος	15	13,80	4,00	15	39,47	3,58	15	26,73	8,61	15	29,87	5,29

*χαμηλός αριθμός περιπτώσεων

ΠΙΝΑΚΑΣ 84. Μέσοι όροι των δυσκολιών των παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά είδος δυσκολιών σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών

Παιδιά μόνο

SDQ Άλλα σχόλια	BarOn Σύνολο Συναισθηματικής Νοημοσύνης			BarOn Γενική διάθεση			BarOn Θετική εντύπωση		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Όχι	364	57,26	6,24	364	46,28	5,64	364	15,50	2,64
Προβλήματα εσωτερίκευσης	90	55,22	5,93	90	43,86	7,20	90	14,62	2,59
Προβλήματα εξωτερίκευσης	25	57,40	5,22	25	46,08	4,34	25	15,08	3,48
Ακαδημαϊκά* προβλήματα	3	51,67	4,51	3	38,67	15,37	3	14,00	2,65
Ανησυχία για την εικόνα του σώματος	15	54,20	9,64	15	40,67	9,29	15	16,20	3,23

*χαμηλός αριθμός περιπτώσεων

ΠΙΝΑΚΑΣ 85. Μέσοι όροι των δυσκολιών των παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά είδος δυσκολιών σύμφωνα με τις απαντήσεις των εφήβων

Έφηβοι μόνο

SDQ Άλλα σχόλια	BarOn Ενδοπροσωπικές ικανότητες			BarOn Διαπροσωπικές ικανότητες			BarOn Διαχείριση άγχους			BarOn Προσαρμοστικότητα		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Όχι	380	14,43	3,38	380	39,63	4,50	380	31,02	6,69	380	29,63	4,53
Προβλήματα εσωτερικευσης	67	13,66	3,58	67	39,24	3,85	67	30,24	7,82	67	29,84	4,61
Προβλήματα εξωτερικευσης	10	12,90	4,61	10	38,50	6,55	10	26,70	8,99	10	28,20	5,03
Ακαδημαϊκά* προβλήματα	3	15,33	3,21	3	40,67	4,04	3	26,00	8,54	3	33,33	5,51
Ανησυχία για την εικόνα του σώματος	17	13,88	4,82	17	40,00	5,99	17	28,94	6,81	17	25,71	4,74
Ανασφάλεια	24	14,67	4,12	24	40,46	3,62	24	30,54	6,64	24	28,50	3,89

*χαμηλός αριθμός περιπτώσεων

ΠΙΝΑΚΑΣ 86. Μέσοι όροι των δυσκολιών των παραγόντων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης κατά είδος δυσκολιών σύμφωνα με τις απαντήσεις των εφήβων

Έφηβοι μόνο

SDQ Άλλα σχόλια	BarOn Σύνολο Συναισθηματικής Νοημοσύνης			BarOn Γενική διάθεση			BarOn Θετική εντύπωση		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
Όχι	380	56,33	5,91	380	42,34	6,84	380	14,68	2,59
Προβλήματα εσωτερικευσης	67	55,31	6,03	67	41,12	6,56	67	14,15	2,42
Προβλήματα εξωτερικευσης	10	52,10	9,83	10	40,90	5,30	10	14,10	1,73
Ακαδημαϊκά προβλήματα	3	57,33	5,69	3	47,00	2,65	3	15,00	2,00
Ανησυχία για την εικόνα του σώματος	17	53,29	7,70	17	35,12	9,16	17	12,82	2,98
Ανασφάλεια	24	56,13	6,27	24	39,17	6,11	24	14,46	2,48

Παράρτημα ΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

ΠΑΙΔΙΩΝ / ΕΦΗΒΩΝ - ΓΟΝΕΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑΙΔΙΩΝ - ΕΦΗΒΩΝ

Σχολείο:.....

Ημερ/νία-χρον/γία συμπλήρωσης Ερωτηματολογίου: -----/-----/-----
Ημέρα Μήνας Χρόνος

Αγαπητέ μαθητή,

στον Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών διεξάγουμε έρευνα με σκοπό τη μελέτη της ελληνικής οικογένειας. Παρακαλούμε να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί με ειλικρίνεια και χωρίς να παραλείψεις οποιαδήποτε απάντηση, προκειμένου να εξασφαλιστούν έγκυρα αποτελέσματα.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, γι 'αυτό μη συμπληρώσεις πουθενά το όνομά σου.

Οι γονείς σου έχουν επιλέξει έναν τυχαίο πενταψήφιο αριθμό. Γράψε εδώ αυτόν τον αριθμό: --- --- --- --- --- Έτσι θα μας βοηθήσεις να καταλάβουμε ότι είστε μέλη της ίδιας οικογένειας χωρίς να γνωρίζουμε το ονοματεπώνυμό σου.

ΜΕΡΟΣ Α.

Οδηγίες: Διάβασε κάθε πρόταση και διάλεξε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα τον εαυτό σου. Μπορείς να διαλέξεις ανάμεσα σε ΤΕΣΣΕΡΙΣ απαντήσεις: 1 = Πολύ σπάνια ισχύει για μένα 2 = Σπάνια ισχύει για μένα 3 = Συχνά ισχύει για μένα 4 = Πολύ συχνά ισχύει για μένα. Πες μας πώς αισθάνεσαι, πώς σκέφτεσαι και πώς συμπεριφέρεσαι ΤΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΤΙΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ. Διάλεξε μία και μόνο ΜΙΑ απάντηση για κάθε πρόταση και κύκλωσε τον αριθμό που ταιριάζει στην απάντησή σου. Για Παράδειγμα, αν η απάντησή σου είναι «Σπάνια ισχύει για μένα» θα κυκλώσεις τον αριθμό 2 στην ίδια σειρά με την πρόταση.

Εδώ δεν εξετάζεσαι. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Παρακαλώ κύκλωσε μία απάντηση για κάθε πρόταση.	Πολύ σπάνια ισχύει για μένα	Σπάνια ισχύει για μένα	Συχνά ισχύει για μένα	Πολύ συχνά ισχύει για μένα
1. Μ' αρέσει να διασκεδάζω	1	2	3	4
2. Είμαι καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι	1	2	3	4
3. Μπορώ να συμπεριφέρομαι ήρεμα όταν είμαι εκνευρισμένος	1	2	3	4
4. Είμαι ευτυχημένος	1	2	3	4
5. Νοιάζομαι για ό,τι συμβαίνει στους άλλους ανθρώπους	1	2	3	4
6. Μου είναι δύσκολο να ελέγχω το θυμό μου	1	2	3	4
7. Μου είναι εύκολο να λέω στους άλλους πώς νιώθω	1	2	3	4
8. Συμπαθώ οποιονδήποτε γνωρίζω	1	2	3	4
9. Νιώθω σίγουρος για τον εαυτό μου	1	2	3	4
10. Συνήθως γνωρίζω πώς νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι	1	2	3	4
11. Ξέρω πώς να κρατάω την ηρεμία μου	1	2	3	4
12. Προσπαθώ να χρησιμοποιώ διάφορους τρόπους για ν' απαντώ σε δύσκολες ερωτήσεις	1	2	3	4
13. Νομίζω ότι τα περισσότερα πράγματα που κάνω θα πάνε καλά	1	2	3	4
14. Μπορώ να σέβομαι τους άλλους	1	2	3	4
15. Εκνευρίζομαι πολύ με κάποια πράγματα	1	2	3	4
16. Μου είναι εύκολο να αντιλαμβάνομαι καινούρια πράγματα	1	2	3	4
17. Μπορώ εύκολα να μιλάω για τα αισθήματά μου	1	2	3	4
18. Κάνω καλές σκέψεις για όλους	1	2	3	4
19. Ελπίζω το καλύτερο	1	2	3	4
20. Το να έχεις φίλους είναι σημαντικό	1	2	3	4
21. Μαλώνω με τους ανθρώπους	1	2	3	4
22. Μπορώ να καταλαβαίνω τις δύσκολες ερωτήσεις	1	2	3	4
23. Μ' αρέσει να χαμογελώ	1	2	3	4
24. Προσπαθώ να μην πληγώνω τα αισθήματα των άλλων	1	2	3	4
25. Προσπαθώ να επιμένω σ' ένα πρόβλημα μέχρι να το λύσω	1	2	3	4
26. Είμαι οξύθυμος (μαλώνω εύκολα με τους άλλους), «αρπάζομαι»	1	2	3	4
27. Τίποτα δεν μ' ενοχλεί	1	2	3	4
28. Είναι δύσκολο να μιλάω για τα βαθιά μου συναισθήματα	1	2	3	4
29. Ξέρω ότι τα πράγματα θα πάνε καλά	1	2	3	4
30. Μπορώ να δίνω καλές απαντήσεις σε δύσκολες ερωτήσεις	1	2	3	4

Εδώ δεν εξετάζεται. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Παρακαλώ κύκλωσε μία απάντηση για κάθε πρόταση.	Πολύ σπάνια ισχύει για μένα	Σπάνια ισχύει για μένα	Συχνά ισχύει για μένα	Πολύ συχνά ισχύει για μένα
31. Μπορώ να περιγράψω τα συναισθήματά μου με ευκολία	1	2	3	4
32. Ξέρω να βρίσκω τρόπους να περνάω καλά	1	2	3	4
33. Πρέπει να λέω πάντα την αλήθεια	1	2	3	4
34. Μπορώ ν' απαντώ με πολλούς τρόπους σε μια δύσκολη ερώτηση όταν το θέλω	1	2	3	4
35. Θυμώνω εύκολα	1	2	3	4
36. Μου αρέσει να κάνω πράγματα για τους άλλους	1	2	3	4
37. Δεν είμαι πολύ ευτυχισμένος	1	2	3	4
38. Μπορώ με ευκολία να χρησιμοποιώ διαφορετικούς τρόπους για να λύνω προβλήματα	1	2	3	4
39. Δύσκολα εκνευρίζομαι	1	2	3	4
40. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου	1	2	3	4
41. Κάνω εύκολα φίλους	1	2	3	4
42. Νομίζω ότι είμαι ο καλύτερος σε ό,τι κι αν κάνω	1	2	3	4
43. Μου είναι εύκολο να εκφράζω στους ανθρώπους τα συναισθήματά μου	1	2	3	4
44. Όταν απαντώ σε δύσκολες ερωτήσεις, προσπαθώ να σκέφτομαι πολλές λύσεις	1	2	3	4
45. Νιώθω άσχημα όταν οι άλλοι άνθρωποι νιώθουν πληγωμένοι	1	2	3	4
46. Όταν είμαι πολύ θυμωμένος με κάποιον, ο θυμός μου κρατάει για πολύ	1	2	3	4
47. Είμαι ευτυχής με το χαρακτήρα που έχω	1	2	3	4
48. Είμαι καλός στο να λύνω προβλήματα	1	2	3	4
49. Είναι δύσκολο για μένα να περιμένω τη σειρά μου	1	2	3	4
50. Με διασκεδάζουν τα πράγματα που κάνω	1	2	3	4
51. Μου αρέσουν οι φίλοι μου	1	2	3	4
52. Δεν έχω κακές μέρες	1	2	3	4
53. Βρίσκω τον μπλεά μου όταν εκφράζω στους άλλους τα συναισθήματά μου	1	2	3	4
54. Εκνευρίζομαι εύκολα	1	2	3	4
55. Μπορώ να καταλάβω πότε ένας κοντινός μου φίλος είναι δυστυχισμένος	1	2	3	4
56. Μου αρέσει το σώμα μου	1	2	3	4
57. Ακόμα κι όταν δυσκολεύουν τα πράγματα, δεν τα παρατάω	1	2	3	4
58. Όταν θυμώνω, δρω χωρίς να σκέφτομαι	1	2	3	4
59. Ξέρω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι όταν δε λένε τίποτα	1	2	3	4
60. Μου αρέσει η εμφάνισή μου	1	2	3	4

ΜΕΡΟΣ Β.

Σε κάθε θέμα σημείωσε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθούσε αν απαντούσες σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείς ακόμα και αν δεν είσαι απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστέιο! Παρακαλούμε να απαντήσεις βασιζόμενος/η στο πώς ήταν τα πράγματα για σένα κατά τους τελευταίους έξι μήνες.

	Δεν Ισχύει	Ισχύει Κάπως	Ισχύει Σίγουρα
Προσπαθώ να είμαι αρεστός/ή στους άλλους. Νοιάζομαι για τα αισθήματά τους			
Είμαι ανήσυχος/η. Δεν μπορώ να καθίσω ήσυχα για πολλή ώρα			
Έχω συχνά πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία			
Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους (φαγητό, παιχνίδια, στυλό κλπ)			
Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω την ψυχραιμία μου			
Συνήθως είμαι μόνος/η. Γενικά παίζω μόνος/η ή μένω με τον εαυτό μου			
Συνήθως κάνω αυτό που μου ζητάνε			
Ανησυχώ πολύ			
Βοηθώ κάποιον που είναι πληγωμένος/η, αναστατωμένος/η ή αισθάνεται άρρωστος/η			
Συνεχώς στριφογυρίζω και κουιέμαι			
Έχω ένα/μία ή περισσότερους/ες καλούς/ές φίλους/ες			
Μαλώνω πολύ. Μπορώ να αναγκάζω τους άλλους να κάνουν το δικό μου			
Αισθάνομαι συχνά δυστυχημένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίω			
Τα άτομα της ηλικίας μου γενικά με συμπαθούν			
Είμαι συχνά αφηρημένος/η, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ			
Είμαι νευρικός/ή σε νέες καταστάσεις. Χάνω εύκολα την αυτοπεποίθησή μου			
Είμαι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά			
Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή εξαπατώ			
Τα άλλα παιδιά ή οι νέοι/ες με κοροϊδεύουν ή με αγριεύουν			
Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους (Γονείς, καθηγητές, παιδιά)			
Σκέφτομαι πριν κάνω κάτι			
Παίρνω πράγματα που δεν μου ανήκουν από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού			
Τα πηγαίνω καλύτερα με τους ενήλικες παρά με άτομα της ηλικίας μου			
Έχω πολλούς φόβους, τρομάζω εύκολα			
Τελειώνω τη δουλειά που κάνω. Η προσοχή μου είναι καλή			

Έχεις άλλα σχόλια ή ανησυχίες;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Συνολικά, νομίζεις ότι έχεις δυσκολίες σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές: συναισθήματα, συγκέντρωση, συμπεριφορά ή δυνατότητα να τα πηγαίνεις καλά με τους άλλους ανθρώπους;

Όχι

Ναι – κάποιες
δυσκολίες

Ναι – αρκετές
δυσκολίες

Ναι – σοβαρές
δυσκολίες

Εάν έχεις απαντήσει «Ναι», παρακαλούμε να απαντήσεις στις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με αυτές τις δυσκολίες:

- Από πότε υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες;

Λιγότερο
από ένα μήνα

1 – 5 μήνες

6 – 12 μήνες

Περισσότερο από
χρόνο

- Αυτές οι δυσκολίες σε ανησυχούν ή σε αναστατώνουν;

Καθόλου

Μόνο λίγο

Αρκετά

Πάρα πολύ

- Οι δυσκολίες αποτελούν εμπόδιο στην καθημερινή ζωή στις παρακάτω περιοχές;

Καθόλου

Μόνο λίγο

Αρκετά

Πάρα πολύ

ΖΩΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ.....

ΦΙΛΙΕΣ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ

- Οι δυσκολίες ταλαιπωρούν τους ανθρώπους γύρω σου (οικογένεια, φίλοι, καθηγητές κλπ);

Καθόλου

Μόνο λίγο

Αρκετά

Πάρα πολύ

ΜΕΡΟΣ Γ.

Παρακαλούμε να συμπληρώσεις τα παρακάτω στοιχεία ή να σημειώσεις με \surd όπου χρειάζεται.

- **Φύλο:** Αγόρι Κορίτσι
- Χώρα γέννησης Πόλη Ποια χρονιά εγκαταστάθηκες στην Ελλάδα; (αν δεν γεννήθηκες στην Ελλάδα)
- Πότε γεννήθηκες; Έτος: 19..... Μήνας:
- Πόσα αδέρφια έχεις; κανένα , 1 , 2 , 3 ή περισσότερα αδέρφια
- Πόσα από τ' αδέρφια σου είναι ετεροθαλή; κανένα , 1 , 2 , 3 ή περισσότερα αδέρφια
- Σε ποια τάξη πηγαίνεις στο σχολείο;
- Ποιος ήταν ο τελικός σου βαθμός στο σχολείο την περασμένη χρονιά;

• **Οικογενειακή κατάσταση: του πατέρα σου**

- Έγγαμος σε 1^ο γάμο
- Έγγαμος σε 2^ο ή άλλο γάμο
- Διαζευγμένος/η
- Σε διάσταση
- Ελεύθερη συμβίωση
- Χήρος/α
- Ανύπαντρος/η μητέρα/πατέρας
- Κάτι άλλο:.....

• **Οικογενειακή κατάσταση: της μητέρας σου**

- Έγγαμος σε 1^ο γάμο
- Έγγαμος σε 2^ο ή άλλο γάμο
- Διαζευγμένος/η
- Σε διάσταση
- Ελεύθερη συμβίωση
- Χήρος/α
- Ανύπαντρος/η μητέρα/πατέρας
- Κάτι άλλο:.....

- Ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα σου; (ανάφερε όσο πιο αναλυτικά μπορείς, π.χ. ανώτερος υπάλληλος της Δ.Ε.Η. ή καθηγητής φυσικής στο λύκειο):
.....
.....

- Ποιο είναι το επάγγελμα της μητέρας σου;(ανάφερε αναλυτικά όπως παραπάνω):
.....
.....

- Ο πατέρας σου έχει τελειώσει:

Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο Ανώτερη σχολή Ανώτατη σχολή
Master's Διδακτορικό

- Η μητέρα σου έχει τελειώσει

Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο Ανώτερη σχολή Ανώτατη σχολή
Master's Διδακτορικό

- Τα χρήματα που κερδίζει κάθε μήνα από την εργασία του ο πατέρας σου νομίζεις ότι είναι:

πάρα πολλά πολλά μέτρια λίγα ελάχιστα

- Τα χρήματα που κερδίζει κάθε μήνα από την εργασία της η μητέρα σου νομίζεις ότι είναι:

πάρα πολλά πολλά μέτρια λίγα ελάχιστα

- Τα χρήματα που κερδίζουν κάθε μήνα από την εργασία τους μαζί ο πατέρας σου και η μητέρα σου νομίζεις ότι είναι:

πάρα πολλά πολλά μέτρια λίγα ελάχιστα

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΙΝΑΙ ΑΝΩΝΥΜΟ

**Σε ευχαριστούμε πολύ
για τη συνεργασία**

ΜΕΡΟΣ Α.

Σε κάθε θέμα σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθούσε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστείο! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού που συμμετέχει στην έρευνα κατά τους τελευταίους έξι μήνες.

	Δεν Ισχύει	Ισχύει Κάπως	Ισχύει Σίγουρα
1.Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων			
2.Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα			
3.Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία			
4.Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κλπ)			
5.Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η			
6.Μάλλον μοναχικός/ή, τείνει να παίζει μόνος/η			
7.Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ό,τι του/της ζητούν οι ενήλικες			
8.Τον/την ανησυχεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η			
9.Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στενοχωρημένος, άρρωστος			
10.Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα			
11.Έχει τουλάχιστον ένα φίλο			
12.Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά			
13.Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει			
14.Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά			
15.Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί			
16.Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/ή ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της			
17.Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά			
18.Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά			
19.Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν			
20.Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)			
21.Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά			
22.Κλέβει από το σχολείο, το σπίτι ή αλλού			
23.Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά			
24.Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα			
25.Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή			

Έχετε άλλα σχόλια ή ανησυχίες;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Συνολικά, νομίζετε ότι το παιδί σας έχει δυσκολίες σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές: συναισθήματα, συγκέντρωση, συμπεριφορά ή δυνατότητα να τα πηγαίνει καλά με τους άλλους ανθρώπους;

Όχι

Ναι – κάποιες
δυσκολίες

Ναι – αρκετές
δυσκολίες

Ναι – σοβαρές
δυσκολίες

Εάν έχετε απαντήσει «Ναι», παρακαλούμε να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις σχετικά με αυτές τις δυσκολίες:

- Από πότε υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες;

Λιγότερο
από ένα μήνα

1 – 5 μήνες

6 – 12 μήνες

Περισσότερο από
χρόνο

- Αυτές οι δυσκολίες ανησυχούν ή αναστατώνουν το παιδί σας;

Καθόλου

Μόνο λίγο

Αρκετά

Πάρα πολύ

- Οι δυσκολίες αποτελούν εμπόδιο στην καθημερινή ζωή του παιδιού σας στις παρακάτω περιοχές;

Καθόλου

Μόνο λίγο

Αρκετά

Πάρα πολύ

ΖΩΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ.....

ΦΙΛΙΕΣ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ

- Οι δυσκολίες είναι βάρος για σας ή γενικά για την οικογένεια;

Καθόλου

Μόνο λίγο

Αρκετά

Πάρα πολύ

- Ποιο είναι το επάγγελμά σας; (περιγράψτε αναλυτικά π.χ. καθηγητής Φυσικής σε Λύκειο κ.λπ.):

.....
.....
.....

- Ποιο είναι το επάγγελμα του/της συζύγου σας (του πατέρα/της μητέρας του παιδιού που συμμετέχει στην έρευνα); (περιγράψτε αναλυτικά):

.....
.....
.....

- Ακολουθεί μια κλίμακα ετήσιων εισοδημάτων που αφορούν **ξεχωριστά** εσάς και τον/τη σύζυγό σας (δηλ. εισοδήματα από μισθούς, ωρομίσθιες ή ημερομίσθιες αμοιβές, ενοικιάσεις κ.λπ.). Σε ποια από αυτές τις κατηγορίες νομίζετε ότι τοποθετούνται τα εισοδήματα (ακαθάριστα) που συγκεντρώνετε, σε ένα χρόνο, εσείς και ο/η σύζυγός σας;

Τα δικά σας

- Έως 5.000 ευρώ
- Έως 10.000 ευρώ
- Έως 25.000 ευρώ
- Έως 35.000 ευρώ
- Από 50.000 ευρώ και πάνω

Του/της συζύγου σας

- Έως 5.000 ευρώ
- Έως 10.000 ευρώ
- Έως 25.000 ευρώ
- Έως 35.000 ευρώ
- Από 50.000 ευρώ και πάνω

- Ποια είναι τα δικά σας εισοδήματα και του/της συζύγου σας **μαζί**;

- Έως 5.000 ευρώ
- Έως 10.000 ευρώ
- Έως 25.000 ευρώ
- Έως 35.000 ευρώ
- Από 50.000 ευρώ και πάνω

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΙΝΑΙ ΑΝΩΝΥΜΟ

**Σας ευχαριστούμε πολύ
για τη συνεργασία**



Η κα Δαβίδ-Σπανοπούλου Άννα είναι πτυχιούχος Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης της Νομικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), διπλωματούχος εκπαιδευτικός μετεκπαιδευθείσα στις Επιστήμες της Αγωγής (ΕΚΠΑ), πτυχιούχος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής (ΕΚΠΑ), κάτοχος του μεταπτυχιακού διπλώματος Σχολικής Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής (ΕΚΠΑ), Δρ. Αναπτυξιακής Ψυχολογίας του Τομέα Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής (ΕΚΠΑ). Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν σε θέματα: α) Αναπτυξιακής και Σχολικής Ψυχολογίας όπως η αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς, συναισθηματική νοημοσύνη και κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη σε όλα τα στάδια της ζωής, εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες δυσκολίες παιδιών και εφήβων, μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, attachment, ψυχομετρικά μέσα β) Κοινωνικής Ψυχολογίας, όπως η μελέτη των εναλλακτικών σχημάτων οργάνωσης της ιδιωτικής ζωής, της δομής, της λειτουργίας, της λειτουργικότητας και της συνοχής της οικογένειας, καθώς και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ οικογενειακού και εργασιακού συστήματος γ) συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης. Είναι μέλος του Συλλόγου Ελλήνων Ψυχολόγων (Σ.Ε.Ψ.), της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (Ελ.Ψ.Ε.) και κριτής στο περιοδικό ΕΡΚΥΝΑ της ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

Η εμπειρική έρευνα τεκμηριώνει τη θεωρία και υποστηρίζει τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης

Τα άτομα που διαθέτουν Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ικανά:

- να αναγνωρίζουν, να ρυθμίζουν και να εκφράζουν τα συναισθηματά τους
- να δημιουργούν και να διατηρούν αμοιβαίως ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις
- να συμπεριφέρονται κοινωνικώς υπεύθυνα
- να αποδέχονται τη διαφορετικότητα
- να προάγουν τον εκδημοκρατισμό των σχέσεων

Είναι:

- αισιόδοξα
- ευέλικτα
- αποτελεσματικά στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων και την αντιμετώπιση του στρες
- εφοδιασμένα με ικανότητες ρεαλιστικής εκτίμησης του εαυτού και αξιοποίησης των εν δυνάμει πλεονεκτημάτων τους, μέσω μιας έντιμης διαχείρισής τους σε ευτυχείς ζωές

Στο βιβλίο παρουσιάζονται για πρώτη φορά σε ελληνική έρευνα τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των παραγόντων της στον ελληνικό πληθυσμό παιδιών και εφήβων. Τα ευρήματα προσφέρουν ερευνητική τεκμηρίωση στην πρόταση για την ένταξη προγραμμάτων Κοινωνικής - Συναισθηματικής Μάθησης στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.



www.diavlosbooks.gr
www.diavlosbooks.com

ISBN 978-960-531-345-6



9 789605 313456