

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στο άγχος των εξετάσεων: Εμπειρική Μελέτη σε μαθητές της Γ' Λυκείου

Μαλαγκονιάρη Μαρία

Οικονομολόγος – Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Τμ. Οργ. & Διοίκ. Επιχ., Παν. Πειραιώς
maria92mal@gmail.com, mariamal@unipi.gr

Προέδρου Αλέξανδρος

Οικονομολόγος – Εκπαιδευτικός, MSc. In ICT & Sp. Educ. & MSc. In Econ. & Bus. Strategy
alex.proedrou@gmail.com

Μουζάκης Στάθης

Οικονομολόγος, MSc. In Applied Economics & Administration & MSc. In Economics
st_mouzakis@yahoo.gr

Περίληψη

Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο έχουν άμεσο αντίκτυπο στην οικογένεια και κατά συνέπεια, στη συμπεριφορά των παιδιών στο χώρο του σχολείου τόσο στη πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βάσει αυτού, άξια απορίας είναι το κατά πόσο επηρεάζει την απόδοση των μαθητών η αυτοεκτίμηση κι η αντίληψη που έχουν εν γένει για τον εαυτό τους. Έτσι, σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της ύπαρξης αγχώδων διαταραχών σε μαθητές της Γ' Λυκείου, τόσο του Γενικού όσο και του Επαγγελματικού, όπως και να εξετάσει τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αναγνωστικής αυτοαντίληψης καθώς και την κατάσταση άγχους στην οποία βρίσκονται. Από τη θεώρηση των αποτελεσμάτων της μελέτης, παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, του σχολείου φοίτησης και του επιστημονικού πεδίου επιλογής των μαθητών. Εν συνεχεία, επισημαίνεται ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία συσχετίζονται με το άγχος των εξετάσεων είναι το φύλο, το σχολείο φοίτησης, το επιστημονικό πεδίο επιλογής, οι μαθησιακές υσκολίες, το επάγγελμα του πατέρα και το επάγγελμα της μητέρας..

Λέξεις – Κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αγχώδεις Διαταραχές, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Κατά τις αρχές του 20ου αιώνα, είχε κυριαρχήσει η άποψη ότι ένα άτομο με υψηλό δείκτη νοημοσύνης (IQ) – δείκτης που αντιστοιχεί στην γνωστική νοημοσύνη και αναφέρεται τόσο στη λογική όσο και την επαγωγική σκέψη (Spearman, 1904) – μπορεί να έχει επιτυχημένη πορεία σε διάφορους τομείς της ζωής του, ένας εκ των οποίων είναι κι η σχολική του σταδιοδρομία (Colom, et al., 2007, Farsides, et al., 2003).

Ωστόσο, με την πάροδο των ετών, έρευνες έδειξαν ότι αρκετά άτομα με υψηλή ευφυΐα δεν είχαν την αναμενόμενη σχολική επιτυχία ή/ και το αντίστροφο (McLaughlin, et al., 1998). Έτσι, κρίθηκε αναγκαία η εύρεση άλλων παραγόντων, πέραν του δείκτη ευφυΐας, που να επηρεάζουν ή/ και να προσδιορίζουν, σε ένα βαθμό, τόσο τη διαδικασία της μάθησης όσο και την επιτυχία των μαθητών (McLaughlin, et al., 1998). Σε αυτό το πλαίσιο, έγινε μετατόπιση του ενδιαφέροντος, σε άλλες ικανότητες και δεξιότητες, πέραν των νοητικών.

Βέβαια, πολλές έρευνες παρουσιάζουν μεγάλη συσχέτιση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με:

το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο (Tomul, et al., 2009),

τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Lessard, et al., 2010),

την καλή διατροφή (Kang, et al., 2016) και

κάποια στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους (ChamorroPremuzic, et al., 2003).

Η προσπάθεια εύρεσης επιπλέον παραγόντων, οι οποίοι ενδέχεται να σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, κρίνεται σημαντική. Τέτοιοι παράγοντες, οι οποίοι απασχολούν έντονα τα τελευταία χρόνια την επιστημονική κοινότητα και ενδέχεται να συνδέονται και με τη σχολική επίδοση των μαθητών, είναι:

η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) και

οι αγχώδεις διαταραχές (άγχος),

παράγοντες στους οποίους επικεντρώνεται κι η συγκεκριμένη μελέτη.

Η ΣΝ και το άγχος διαδραματίζουν ρόλο καταλυτικής σημασίας στις σχολικές επιδόσεις των ατόμων νεαρής ηλικίας (D. Goleman, 1995; Mogg, et al., 1992). Τέλος, κάποιοι ερευνητές εκτιμούν ότι το φύλο είναι ένας παράγοντας ο οποίος θεωρείται σχετικός με τη σχολική επίδοση (Stevenson, et al., 1986), αλλά δεν θα μελετηθεί στην παρούσα μελέτη.

Άγχος στις εξετάσεις

Ως άγχος ορίζεται μία συναισθηματική κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθήματα έντασης και ανησυχίας καθώς και από την ενεργοποίηση ή διέγερση ενός τμήματος του νευρικού συστήματος που ελέγχει ακούσιες λειτουργίες του οργανισμού, όπως τον καρδιακό ρυθμό και τη λειτουργία των πνευμόνων. Πιο συγκεκριμένα, οι Freeman, et al. (1990, όπ. αναφ. στο Μητρούση, κ.ά., 2013) περιγράφουν το άγχος ως προειδοποιητικό μηχανισμό ο οποίος εκπέμπει σήματα σε καταστάσεις «κινδύνου» που σχετίζονται με αβεβαιότητα. Ο εν λόγω μηχανισμός παρουσιάζει δυσλειτουργίες, όταν το άγχος:

είναι πάρα πολύ έντονο,

έχει διάρκεια και μετά από την έκθεση σε κάποιο «κίνδυνο»,

παρουσιάζεται σε καταστάσεις οι οποίες, αντικειμενικά, δεν εμπεριέχουν στοιχεία «κινδύνου» ή

εμφανίζεται χωρίς κάποιο λόγο.

Επιπλέον, θεωρείται ότι το άγχος είναι ένα υπαρξιακό συναίσθημα κι ένας μηχανισμός προσαρμογής, η βασική λειτουργία του οποίου είναι η προειδοποίηση του ατόμου για έναν ενδεχόμενο κίνδυνο κι η κινητοποίηση του προς κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές (Lazarus, 1991). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998), «το άγχος είναι μία συγκινησιακή κατάσταση (φόβου, αγωνίας, ανασφάλειας, κ.ά.) είτε παροδικής και χαμηλής έντασης (οπότε θεωρείται φυσιολογική) είτε επίμονη και μεγάλης έντασης (οπότε θεωρείται παθολογική λ.χ. ως σύμπτωμα αγχώδους νευρώσεως), η οποία προκύπτει ως εναγώνια αναμονή επικείμενου κακού ή κινδύνου ή δυσάρεστης γενικά κατάστασης και έχει ιδιαίτερα σωματικά και συμπεριφερολογικά γνωρίσματα (λ.χ. οι μεταβολές στο αυτόνομο νευρικό σύστημα ή η μεγάλη νευρικότητα)». Ο ίδιος επισημαίνει ότι το άγχος διακρίνεται σε:

- έντονο,
- μόνιμο,
- φυσιολογικό,
- παθολογικό,
- καθημερινό,
- επαγγελματικό,
- πολέμου,
- ασθένειας,
- εξετάσεων,
- ανεργίας και
- χρόνου.

Ετυμολογικά, έχει τις ρίζες του στο ρήμα «άχομαι» που σημαίνει *αγωνίζομαι, καταπιέζομαι*. Ο Marks (1978, όπ. αναφ. στο Αναγνώστου, 2013) διατυπώνει ότι η εξεταζόμενη έννοια προέρχεται από τη λατινική λέξη «*anxius*» που σημαίνει πρόβλημα στη

σκέψη προερχόμενο από κάποια αβέβαιη αιτία. Σύμφωνα με τη Ραγιά (1993), μια από τις πιο γνωστές διακρίσεις του άγχους είναι σε:

ήπιο, δηλαδή σε φυσιολογικό άγχος, στο πλαίσιο της καθημερινότητας, το οποίο κινητοποιεί το άτομο για την επίτευξη κάποιου σκοπού,

μέτριο, δηλαδή σε άγχος το οποίο διασπάει τη συγκέντρωση, την καθαρή σκέψη και την άμεση εκπλήρωση μίας εργασίας,

έντονο, δηλαδή σε άγχος το οποίο απομονώνει το άτομο και δυσχεραίνει την μάθηση και την εκπλήρωση μίας δραστηριότητας και

πανικό, δηλαδή σε άγχος το οποίο καθιστά το άτομο ανίκανο να αντιμετωπίσει μία κατάσταση, να λάβει μία απόφαση και προκαλεί συμπτώματα, όπως ψευδαισθήσεις και παραληρητικές ιδέες.

Στο ίδιο πλαίσιο, η Butler (1989) προτείνει το γνωστικό μοντέλο του φοβικού άγχους βάσει του οποίου η επαφή με κάποιο φοβικό αντικείμενο ή φοβική κατάσταση δημιουργεί ορισμένες αντιδράσεις, οι οποίες συντηρούν, ενισχύουν και διαιωνίζουν το άγχος και τον φόβο. Όταν το άτομο εκτίθεται στο φοβικό ερέθισμα, είτε πραγματικά είτε νοητικά, ενδέχεται να ενεργοποιήσει γνωστικά σχήματα τα οποία σχετίζονται με τον κίνδυνο. Τα γνωστικά αυτά σχήματα πηγάζουν από μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες συνέβησαν στο παρελθόν και είναι αποθηκευμένες στη μνήμη. Για παράδειγμα, για έναν μαθητή, μια φοβική κατάσταση ενδέχεται να είναι τα σχολικά διαγωνίσματα. Αν ένας μαθητής βιώνει φοβικό άγχος απέναντι στα σχολικά διαγωνίσματα και κάνει αρνητικές σκέψεις σχετικές για τις αναμενόμενες συνέπειες από μία κακή επίδοσή του σε αυτές κατά την έκθεσή του στη συγκεκριμένη κατάσταση (είτε πρακτικά, είτε νοητικά), ενεργοποιούνται γνωστικά σχήματα σχετικά με τον κίνδυνο, τα οποία και στηρίζονται σε παρελθούσες μαθησιακές εμπειρίες που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη. Τέτοιου είδους αντιδράσεις, σύμφωνα με το εξεταζόμενο, μοντέλο, συντηρούν ή/ και ενισχύουν το άγχος του μαθητή.

Ο Marks (1978, όπ. αναφ. στο Αναγνώστου, 2013) επισημαίνει ότι το αίσθημα του άγχους έχει ως αποτέλεσμα, συνήθως, διαταραχές στις πράξεις του ατόμου και προκαλεί σωματικές αλλαγές. Αυτά γίνονται αντιληπτά όχι μόνο από το άτομο το οποίο βιώνει άγχος, αλλά και από τα άτομα που το περιβάλλουν αφού είναι ικανό να προκαλέσει δυσφορία ή/ και προβλήματα σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας, όπως, η οικογένεια και η επαγγελματική ζωή. Το παθολογικό άγχος συνήθως προκαλεί και σωματικά συμπτώματα, όπως είναι η τάση των μυών και ο τρόμος. Προκαλεί επίσης αύξηση των καρδιακών παλμών και της πίεσης του αίματος, συσπάσεις της ουροδόχου κύστης, ξηρότητα του στόματος, ναυτία, εφίδρωση, αίσθημα πνιγμού, δυσκολία αναπνοής, πόνο στο στήθος, στο κεφάλι, στο στομάχι ή στο θώρακα και μια σειρά από άλλες σωματικές κυρίως αντιδράσεις (Montgomery, et al., 2006, όπ. αναφ. στο Γιαννάκη, 2015). Σύμφωνα με την Αμερικανική Ομοσπονδία Ψυχολογίας (APA IV, 1994) όταν ένα άτομο υποφέρει από παθολογικό άγχος, εμφανίζει ευερεθιστότητα, διαταραχές ύπνου και όρεξης, μείωση της συγκέντρωσης και της μνήμης. Το παθολογικό άγχος εκδηλώνεται με διάφορες αγχώδεις διαταραχές οι οποίες είναι οι εξής:

- αγοραφοβία χωρίς ιστορικό διαταραχής πανικού,
- διαταραχή πανικού με ή χωρίς αγοραφοβία,
- κοινωνική φοβία,
- ειδική φοβία,
- ψυχαναγκαστική-καταναγκαστική διαταραχή,
- διαταραχή μετά από ψυχοτραυματικό στρες,
- διαταραχή από έντονο στρες,
- διαταραχή οφειλόμενη σε ιατρική κατάσταση,
- γενικευμένη αγχώδης διαταραχή,
- αγχώδης διαταραχή προκαλούμενη από ουσίες,
- μη προσδιοριζόμενη αγχώδης διαταραχή (APA IV, 1994).

Ο Μαδιανός (2003, όπ. αναφ. στο Μητρούση, κ.ά., 2013) διαχωρίζει τα ψυχολογικά από τα σωματικά συμπτώματα, δηλαδή επισημαίνει ότι η ανησυχία κι η ανυπομονησία, το αίσθημα απροσδιόριστου φόβου και αγωνίας, η νευρική κούραση, η διάσπαση προσοχής, η αδυναμία συγκέντρωσης και το αίσθημα μειωμένης αντίληψης, ανήκουν στα ψυχολογικά συμπτώματα. Ενώ, στα σωματικά συμπτώματα συγκαταλέγονται η δύσπνοια, το αίσθημα πνιγμού, το αίσθημα “κόμπου στο λαιμό”, ο πόνος στο στήθος, η δυσκολία κατάποσης, η αύξηση των καρδιακών παλμών, τα κρύα χέρια, η τάση λιποθυμίας, η ξηρότητα του στόματος, η ανορεξία, η ναυτία, ο ίλιγγος, οι κοιλιακοί πόνοι, η ένταση των μυών, η υπερκινητικότητα, ο τρόμος, η αδυναμία, η ζάλη, οι εφιδρώσεις, η συχνουρία και η κεφαλαλγία τάσης. Τέλος, με βάση τη γνωστική προσέγγιση, το άγχος μπορεί να εκδηλώνεται με συμπτώματα σωματικά (ταχυκαρδία, δυσκολία αναπνοής, αίσθημα πνιγμονής, ναυτία, ζαλάδα, εφίδρωση, 31 λιποθυμία, ρίγος, πόνο, ανωμαλίες ύπνου), συναισθηματικά (νευρική κούραση, υπερένταση, φόβος, ανησυχία, αρνητικές σκέψεις σχετικές με τη σωματική ή ψυχική υγεία και την κοινωνική κατάσταση) και προβλήματα συμπεριφοράς (αποφυγή αγχογόνων καταστάσεων, υπερδραστηριότητα κ.α.) (Beck, 2008, όπ. αναφ. στο Γιαννάκη, 2015).

Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ)

Η έννοια της ΣΝ γνωστοποιήθηκε, έπειτα από την έκδοση του βιβλίου του Αμερικανού συγγραφέα και ψυχολόγου D. Goleman (1995). Στο εν λόγω βιβλίο, ο Goleman υποστηρίζει ότι η ΣΝ αποτελεί έναν από τους έντεκα κυριότερους παράγοντες επιτυχίας στη ζωή. Ωστόσο, ο όρος της ΣΝ χρονολογείται νωρίτερα από την έκδοση του βιβλίου. Σύμφωνα με τον Krishnakumarshinhji (2013), ο όρος ΣΝ εμφανίστηκε για πρώτη φορά σε άρθρο του Beldoch το 1964, ενώ η πρώτη χρήση του εμφανίζεται στη διδακτορική διατριβή του W. Payne το 1985 με τίτλο: «*A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self – Integration; Relating to Fear, Pain and Desire*». Στη συγκεκριμένη εργασία ο Payne ήταν υπέρμαχος της ενίσχυσης της ΣΝ στα σχολεία.

Αξίζει να επισημανθεί, ωστόσο, ότι εν αντιθέσει με τη γνωστική νοημοσύνη, η οποία αναπτύσσεται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου, η ΣΝ μπορεί να αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια του (Mayer, et al., 1999). Οι συναισθηματικές δεξιότητες διαμορφώνονται ως επί το πλείστον από την επίδραση του περιβάλλοντος πάνω στο άτομο (Mayer, et al., 1999). Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ΣΝ αρχίζει στα πρώτα στάδια της ζωής ενός ατόμου, συνεχίζει να διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες, η οικοδόμηση συνεχίζεται πάνω στις αρχικές συναισθηματικές δεξιότητες (Mayer, et al., 1999). Ο Bar-on (1997, όπ. αναφ. στο Baron, 2006) διαπιστώνει ότι η αντιλαμβανόμενη ΣΝ των ατόμων αυξάνεται χαρακτηριστικά κατά τη διάρκεια της ζωής τους, από την πρώιμη ενηλικίωση τους, μέχρι τη μέση ηλικία. Ωστόσο, η Πλατσίδου (2005) αναφέρει ότι η ΣΝ των εφήβων δεν μεταβάλλεται σημαντικά στην περίοδο ανάμεσα στα 12 και 16 χρόνια.

Συμπληρωματικά, η Μπρίνια (2008) αναφέρει ότι ένας συναισθηματικά ευφυής άνθρωπος στην ιδανική του μορφή, έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Διακρίνεται από υψηλή αυτογνωσία, γνωρίζει τις δυνατότητες και τα όρια του και διαθέτει αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό.
- Διατηρεί υπό έλεγχο τα συναισθήματα και τις παρορμήσεις που λειτουργούν ανασταλτικά για τον ίδιο και διατηρεί την ακεραιότητα του ενεργώντας σύμφωνα με τις αξίες του.
- Έχει φιλοδοξίες και υψηλούς στόχους, επιδιώκει με ενθουσιασμό την επιτυχία, χωρίς όμως να αφήνει την αυτοπεποίθησή του να καταρρακωθεί από την αποτυχία.
- Παίρνει πρωτοβουλίες και αντιμετωπίζει τα προβλήματα με αισιοδοξία, έχοντας πάντα στο νου του τον τελικό στόχο.
- Έχει διορατικότητα και ελέγχει την παρόρμηση του να υποκύψει στις στιγμιαίες κρίσεις.

- Χειρίζεται με ελαστικότητα τις αλλαγές, έχει φιλοδοξίες και υψηλούς στόχους τους οποίους αγωνίζεται να πετύχει.
- Καταβάλει προσπάθεια να καταλάβει τις απόψεις των άλλων και να δει τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία.
- Χρησιμοποιεί το συναίσθημα ως ραντάρ για να οξύνει την διαίσθηση του και να “διαβάσει πίσω από τις γραμμές”.
- Είναι ανοιχτός στον διάλογο και την κριτική και δεν μπαίνει σε θέση άμυνας, όταν του γίνονται επικριτικά σχόλια.
- Μπορεί να ελέγχει τις προσωπικές του προκαταλήψεις και δεν τις αφήνει να επηρεάζουν την κρίση του και την εκτίμησή του για τις ικανότητες των άλλων.
- Λειτουργεί ως καταλύτης αλλαγής και έχει την ικανότητα να συσπειρώνει και να δραστηριοποιεί τους ανθρώπους γύρω του, προς την υλοποίηση ενός κοινού οράματος-στόχου.

Τέλος, η μέτρηση της ΣΝ γίνεται με MSCEIT V2.0 (Mayer, et al., 2003), το οποίο αποτελείται από 12 κλίμακες οι οποίες αφορούν σε θέματα αναγνώρισης, έκφρασης και χειρισμού των συναισθημάτων και αντιστοιχούν στο μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων των Mayer και Salovey. Ο Bar-On εφεύρε το πηλίο συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ) και ορίζει την ΣΝ ως «μία σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (Bar-On, 1997, σ.14, όπ. αναφ. στο Πλατσίδου, 2004).

Σκοπός Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τον ρόλο της ΣΝ στο άγχος των εξετάσεων. Τα επιστημονικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν και έγινε προσπάθεια απάντησης είναι τα εξής:

Υπάρχει σχέση μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και συναισθηματικής νοημοσύνης;

Υπάρχει σχέση μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και άγχους εξετάσεων;

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ άγχους εξετάσεων και συναισθηματικής νοημοσύνης;

Μεθοδολογία Έρευνας

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 167 μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου, ηλικίας 17 – 18 ετών, από ποικίλα σχολεία του Νομού Αττικής. Η έρευνα διήρκεσε από τον Ιανουάριο 2020 μέχρι τον Μάρτιο του 2020 και ως δειγματοληπτική μέθοδο χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της χιονοστιβάδας. Δημιουργήθηκε ένα online ερωτηματολόγιο μέσα από Google form και διανεμήθηκε σε μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους το έστειλαν σε συμμαθητές τους.

Ερευνητικό Εργαλείο

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Για την εξέταση των επιστημονικών ερωτημάτων δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούταν από τρία μέρη. Στο **πρώτο μέρος**, οι ερωτήσεις που περιέχονται εξετάζουν δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποψηφίων των Πανελλήνιων Εξετάσεων και των γονέων τους. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφονται πληροφορίες όπως το εάν φοιτούν σε Ιδιωτικό ή Δημόσιο Λύκειο, Επαγγελματικό ή Γενικό Λύκειο, ο τομέας ειδίκευσης και το εάν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αναφορικά με τους γονείς, διερευνήθηκαν στοιχεία όπως το επίπεδο σπουδών τους, η επαγγελματική τους κατάσταση και ο τόπος κατοικίας. Στο **δεύτερο μέρος**, πραγματοποιείται εξέταση του άγχους των υποψηφίων. Για να εξεταστεί το άγχος, χρησιμοποιήθηκε υπάρχον Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης (Test Anxiety Inventor, TAI). Είναι μια ψυχομετρική κλίμακα αυτοαναφοράς 20 προτάσεων, στις οποίες το άτομο αναφέρει πώς αισθάνεται σε καταστάσεις εξέτασης. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει

μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά, ενώ έχει πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών αναφορικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του. Χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες: την ανησυχία και την συναισθηματικότητα. Στο **τρίτο μέρος**, το ερωτηματολόγιο εξετάζει τη ΣΝ των μαθητών. Για την μέτρηση αυτή, χρησιμοποιήθηκε το BarOn για παιδιά και εφήβους, όπως έχει προσαρμοστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά.

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στον Πίνακα 1 φαίνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως αντλήθηκαν από το στατιστικό πακέτο, όπου είναι φανερό ότι η πλειοψηφία του δείγματος ήταν κορίτσια, φοιτούσαν σε Δημόσιο Σχολείο κι είχαν επιλέξει Γενικό Λύκειο έναντι του Επαγγελματικού. Το επιστημονικό πεδίο ή κατεύθυνση ή ομάδα προσανατολισμού, το οποίο ανήκουν οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι της «Οικονομίας και Πληροφορικής».

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

ΦΥΛΟ			
		Frequency	Percent
VALID	male	68	41,0
	female	98	59,0
ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ			
		Frequency	Percent
VALID	public_school	146	88,0
	private_school	20	12,0
ΕΠΑΛ/ΓΕΛ			
		Frequency	Percent
VALID	general_highschool	158	95,2
	vocational_highschool	8	4,8
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ			
		Frequency	Percent
VALID	Economics_and_Computer_Sciense	72	43,4
	Humanities_and_social_studies	42	25,3
	Science	18	10,8
	Health_studies	18	10,8
	Total	150	90,4
ΤΟΜΕΑΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΑΛ			
		Frequency	Percent
VALID	Electrical_engineering	6	3,6
	Shipping_studies	2	1,2

	Economics_and_business	16	9,6
	Army	4	2,4
	Health_studies	8	4,8
	Mechanical_engineering	2	1,2
	Journalism	2	1,2
	Computer_Science	2	1,2
	Total	42	25,3
MISSING	System	124	74,7

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

		Frequency	Percent
VALID	No	158	95,2
	Yes	8	4,8

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

		Frequency	Percent
VALID	private_sector	70	42,2
	public_sector	38	22,9
	freelancer	42	25,3
	unemployed	8	4,8
	retired	8	4,8

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

		Frequency	Percent
VALID	private_sector	48	28,9
	public_sector	52	31,3
	freelancer	24	14,5
	unemployed	36	21,7
	retired	6	3,6

ΣΝ & Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Για να απαντηθεί το πρώτο ερώτημα, έγινε διενέργεια ελέγχων με τη χρήση του SPSS V21. Για την εξέταση στατιστική συσχέτισης μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε ο Pearson Chi-Square. Ο χ^2 δείχνει την ύπαρξη στατιστικής εξάρτησης ή ανεξαρτησίας δύο διακριτών μεταβλητών. Δημιουργείται ένας πίνακας συνάφειας, ο οποίος αποτελείται από στήλες και γραμμές, όπου οι γραμμές αντιστοιχούν οι κατηγορίες μιας διακριτής μεταβλητής και στις στήλες οι κατηγορίες της άλλης διακριτής μεταβλητής. Έτσι, γίνεται εφικτή η παρατήρηση στο σύνολό της την κοινή κατανομή των δύο μεταβλητών. Κατά τον έλεγχο αυτό, ελέγχεται η μηδενική υπόθεση ότι οι δύο μεταβλητές είναι στατιστικά ανεξάρτητες μεταξύ τους, έναντι της εναλλακτικής ότι οι μεταβλητές δεν είναι εξαρτημένες. Υπολογίζεται το στατιστικό χ^2 που συνοψολογίζει τα τετράγωνα των αποστάσεων ανάμεσα στις παρατηρούμενες και αναμενόμενες συχνότητες. Απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε ότι οι παρατηρούμενες μεταβλητές είναι

εξαρτημένες όταν η στάθμιση σημαντικότητας είναι μικρότερη του 0,05 (Ζαφειρόπουλος, 2015). Βάσει αυτών, φαίνεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ΣΝ και των εξής δημογραφικών χαρακτηριστικών: α) το σχολείο φοίτησης και β) το επιστημονικό πεδίο επιλογής των μαθητών. Τα άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα.

Άγχος Εξετάσεων & Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Αντίστοιχα έγινε συσχέτιση του άγχους των εξετάσεων με δημογραφικά χαρακτηριστικά με τη χρήση του Pearson Chi-Square, όπου φαίνεται από τον Πίνακα 2 ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία συσχετίζονται με το άγχος των εξετάσεων είναι: α) το φύλο, β) το σχολείο φοίτησης, γ) επιστημονικό πεδίο ΓΕΛ, δ) οι μαθησιακές δυσκολίες, ε) το επάγγελμα του πατέρα και στ) το επάγγελμα της μητέρας.

Πίνακας 2. Έλεγχος Pearson Chi-Square Δημογραφικών Χαρακτηριστικών & Άγχους
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ PEARSON CHI-SQUARE

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΟ	PEARSON CHI-SQUARE
ΦΥΛΟ	0,000
ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	0,004
ΕΠΑΛ / ΓΕΛ	0,132
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ ΓΕΛ	0,000
ΤΟΜΕΑΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΑΛ	0,097
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	0,000
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	0,000
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ	0,000

Συσχέτιση ΣΝ & Άγχους Εξετάσεων

Για τον έλεγχο της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης και του άγχους των εξετάσεων, διενεργήθηκε μια ψευδομεταβλητή για τη ΣΝ και μια για το άγχος των εξετάσεων. Έτσι, χρησιμοποιήθηκε, αρχικά, μια παλινδρόμηση με βάση το σκορ στο εκάστοτε ερωτηματολόγιο, στο οποίο φαίνεται να μην υπάρχει συσχέτιση - στατική σημαντικότητα μεταξύ άγχους εξετάσεων και ΣΝ βάσει του Πίνακα 3, μια κι ο συντελεστής R είναι κοντά στο 0.

Πίνακας 3. Συσχέτιση ΣΝ & Άγχους Εξετάσεων

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,008 ^a	,000	-,006	,60982

a. Predictors: (Constant), EQmeasure

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,004	1	,004	,011	,917 ^b
	Residual	60,989	164	,372		
	Total	60,993	165			

a. Dependent Variable: TAlmeasure

b. Predictors: (Constant), EQmeasure

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,283	,387		5,898	,000
	EQmeasure	,015	,142	,008	,104	,917

a. Dependent Variable: TAImeasure

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, στη συγκεκριμένη μελέτη προέκυψε ότι στατιστική σημαντικότητα φαίνεται να υπάρχει μεταξύ της ΣΝ, του σχολείου φοίτησης και του επιστημονικού πεδίου επιλογής των μαθητών. Τα άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα. Ακόμη, παρατηρούμε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία συσχετίζονται με το άγχος των εξετάσεων είναι: α) το φύλο, β) το σχολείο φοίτησης, γ) επιστημονικό πεδίο ΓΕΛ, δ) οι μαθησιακές δυσκολίες, ε) το επάγγελμα του πατέρα και στ) το επάγγελμα της μητέρας. Ωστόσο, τα ευρήματα ορισμένων παρελθοντικών ερευνών δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μόνο ανάμεσα σε μερικές συνιστώσες της ΣΝ και της σχολικής επίδοσης χωρίς να σχετίζεται απαραίτητα η συνολική ΣΝ με τη συνολική επίδοση των μαθητών. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δεν θεωρούνται απρόσμενα.

Ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος μπορεί να ευθύνεται για πιθανή απόκλιση των αποτελεσμάτων, είναι η διαφορετική προσέγγιση από τους ερευνητές της έννοιας της ΣΝ και ως εκ τούτου, ο διαφορετικός τρόπος μέτρησής της. Επίσης, τα αποτελέσματα της μελέτης δεν συμβαδίζουν με ορισμένες απόψεις οι οποίες επικρατούσαν μερικές δεκαετίες πριν, οι οποίες θεωρούσαν ότι τα κορίτσια είχαν καλύτερες συναισθηματικές ικανότητες από τα αγόρια κι αυτό γιατί υπάρχουν ποικίλοι περιορισμοί οι οποίοι διέπουν τη συγκεκριμένη μελέτη οι οποίοι δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων που προέκυψαν και πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία τους.

Περιορισμοί

Οι σημαντικότεροι από αυτούς τους περιορισμούς είναι οι εξής:

Το μικρό και τοπικής εμβέλειας μέγεθος του δείγματος κι η μέθοδος δειγματοληψίας καθιστούν τα συμπεράσματα της έρευνάς μας μη γενικεύσιμα σε πληθυσμούς οι οποίοι παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από εκείνο του δείγματός μας.

Οι Charbonneau, D., Nicol, A. (2002) εκφράζουν την άποψη ότι οι έφηβοι θέλουν κι επιδιώκουν να είναι αρεστοί και κοινωνικά αποδεκτοί κι εκτιμούν ότι κάτι τέτοιο είναι πιθανό να επηρεάζει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Βάσει αυτού, μπορεί να επηρεάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Ο περιορισμένος και μικρός χρόνος διεξαγωγής της έρευνας οδήγησαν στην χορήγηση σύντομης μορφής ερωτηματολογίου μέτρησης της ΣΝ.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Βάσει αυτών, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν σε ποικίλες προσεγγίσεις του θέματος, προκειμένου να το καλύψουν σε ικανοποιητικότερο βαθμό και

να καταλήξουν σε πιο ασφαλή και σαφή συμπεράσματα. Στο μέλλον, λοιπόν, θα ήταν πιο αποτελεσματικό να σχεδιαστούν έρευνες, οι οποίες θα περιλαμβάνουν ταυτόχρονα στο ίδιο δείγμα μεγαλύτερο αριθμό μεταβλητών, η μέτρηση των οποίων να γίνεται με κατάλληλα εργαλεία, σταθμισμένα και προσαρμοσμένα στον ελληνικό πληθυσμό. Επίσης, αναγκαία είναι κι η επιλογή μεγαλύτερου αριθμού υποκειμένων – συμμετεχόντων καθώς κι η επιλογή ατόμων ποικίλων ηλικιών, εθνικότητων και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου από όλη την ελληνική επικράτεια. Επιπλέον, χρήσιμο είναι να γίνουν περαιτέρω έρευνες οι οποίες θα μελετούν τη διαφοροποίηση των συναισθηματικών και των γνωστικών ικανοτήτων με βάση το φύλο αφού τα αποτελέσματα των υπάρχουσών ερευνών δεν συγκλίνουν προς μία κατεύθυνση. Έτσι, δύναται να επιτευχθεί μια ολιστική προσέγγιση του ζητήματος με ακόμη πιο έγκυρα και αξιόπιστα ευρήματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed). American Psychiatric Association: Washington, DC.

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Science*, 6, 248-254.

Butler, G. (1989). Issues in the application of cognitive and behavioral strategies to the treatment of social phobia. *Clinical Psychology Review*, 9, 91-106.

Chamorro-Premuzic, C. T., Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.

Charbonneau, D., & Nicol, A. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33, 101-111.

Colom, R., Flores-Mendoza, C. E. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brazil. *Intelligence*, 35(3), 243-251. <http://doi.org/10.1016/j.intell.2006.07.008>

Farsides, T., Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225-1243. [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00111-3](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00111-3)

Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B., Simon, K. M. (1990). *Clinical applications of cognitive therapy*. New York: Plenum.

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. <http://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>

Kang, Y. W., Park, J. H. (2016). Does Skipping Breakfast and Being Overweight Influence Academic Achievement Among Korean Adolescents? *Osong Public Health Res Percept*, 7(4), 220-227.

Krishnakumarshinhji, M. (2013). Emotional Intelligence among professors of granted and non-granted collages: A comparative study. *The International Journal of Indian Psychology*, 1(1), 93-99.

Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.

Lessard, A., Poirier, M., Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.250>

Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional

McLaughlin, G. W., Brozovsky, P. V., & McLaughlin, J. S. (1998). Changing perspectives on student retention: A role for institutional research. *Research in Higher Education*, 39(1), 1- 15.

Mogg, K., Mathews, A., & Eysenck, M. (1992). Attentional bias to threat in clinical anxiety states. *Cognition and Emotion*, 6(2), 149-159.

Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.

Stevenson, H. W., & Richard, S. N. (1986). Long-Term Prediction of Achievement and Attitudes in Mathematics and Reading. *Child Development*, 57, 646-59.

Tomul, E., Çelik, K. (2009). The relationship between the students' academic achievement and their socioeconomic level: cross regional comparison. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1199–1204. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.216>

Αναγνώστου, Ε. (2013). *Διερεύνηση των παραγόντων που συνδέονται με τη διαχείριση των φόβων των παιδιών και πρόταση για την ανάπτυξη ενός προγράμματος εκπαίδευσης γονέων σύμφωνα με τις αρχές της ορθολογιστικής – συναισθηματικής θεωρίας*. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Γιαννάκη, Ι. (2015). *Εφαρμογή και αξιοποίηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη «διαχείριση του εργασιακού άγχους στο Νοσηλευτικό προσωπικό του ΠΓΝ Πατρών»*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες άγχους: Μια κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6, (1), 21-27. Ανακτήθηκε 9/12/2019 από [http://journal-](http://journal-ene.gr/wpcontent/uploads/2013/11/theories_agxous_kritiki_anaskopisi.pdf)

[ene.gr/wpcontent/uploads/2013/11/theories_agxous_kritiki_anaskopisi.pdf](http://journal-ene.gr/wpcontent/uploads/2013/11/theories_agxous_kritiki_anaskopisi.pdf)

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management και Συναισθηματική Νοσημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλη.

Πλατσίδου, Μ. (2005). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοσημοσύνη τους. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 3, 249-270.

Ραγιά, Α. (1993). *Νοσηλευτική Ψυχικής Υγείας, Ψυχιατρική Νοσηλευτική*. Αθήνα: ΙΔΙΩΤΙΚΗ.