

Προσαρμογή στην Ελλάδα του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους: αξιοπιστία, συχνότητες και τυπικοί βαθμοί, εφαρμογές στην εκπαίδευση, την έρευνα και την κλινική πράξη

Άννα Δαβίδ-Σπανοπούλου

adavidspa@yahoo.gr

Πολιτική επιστήμων, Εκπαιδευτικός Ψυχολόγος, MSc στη Σχολική Ψυχολογία, Δρ. Αναπτυξιακής Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών. Διευθύντρια Δημ. Σχολείου Φιλοθέης

Περίληψη. Στη μελέτη αυτή διερευνήθηκαν ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής εκδοχής του Bar-On-i: YV, με δείγμα 1004 μαθητών (501 παιδιών, 503 εφήβων) ηλικίας 12 έως 18 ετών που αντλήθηκε από δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Μετά τις διαδικασίες της μετάφρασης και της αντίστροφης μετάφρασης, οι στόχοι αυτής της έρευνας ήταν να παρουσιάσει το εργαλείο και το θεωρητικό του υπόβαθρο, τις κατανομές συχνότητας του ελληνικού δείγματος κατά ηλικία και φύλο, την αντιστοιχία αρχικών και τυπικών βαθμών για τρεις ηλικιακές ομάδες κατά φύλο. Συζητούνται οι εφαρμογές του εργαλείου. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την εισαγωγή προγραμμάτων Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους, ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, εφαρμογές

Εισαγωγή

Θεωρητική θεμελίωση του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους

Ο Bar-On (1997; 2000), κατασκευαστής του ψυχομετρικού μέσου για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (1995; 1998), υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη συγκροτείται όχι μόνο από τη γνωστική διάσταση (IQ) (ΔΝ) αλλά και από τη συναισθηματική νοημοσύνη γνωρισμάτων (trait emotional intelligence), η οποία μετράται από το EQ (ΣΝ) και σχετίζεται με τη λειτουργικότητα, την επιτυχία στη ζωή και την ψυχική υγεία του ατόμου. Οι συναισθηματικά ευφυείς έχουν επάρκειες (competences) και δεξιότητες (skills) 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 (Goleman, 2005; 2007).

Η επιστήμη της ψυχολογίας φαίνεται να έχει πραγματοποιήσει μια σημαντική αλλαγή προσανατολισμού στη διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών λειτουργιών, παρουσιάζοντας

αναζωπυρωμένο ενδιαφέρον για τη σημασία των συναισθημάτων στη ζωή του ατόμου. Πολυάριθμες πρόσφατες έρευνες μελέτησαν τις ατομικές διαφορές 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» 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 ο Thorndike (1920) η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα 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 προσέγγιση αυτή της νοημοσύνης βρήκε απήχηση ιδιαίτερα σε ερευνητές που κατέκριναν την παραδοσιακή έρευνα της νοημοσύνης ως κοντόφθαλμη και περιορισμένη (Bar-On & Parker, 2000; Bar-On, 2005; 2007; Boyatzis & Saatscioglu, 2008; Gardner, 1983, 1993; Goleman, 2005, 2007; Kafetsios & Zampetakis, 2008; Sternberg, 1995).

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 μέτρηση των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των ενηλίκων γίνεται με το Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης MSCEIT των Mayer, Solovey & Caruso (Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test, 2002; Καφέτσιος & Καφέτσιου, 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη προωθήθηκε με το εξαιρετικό best selling 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 τόσο της ακαδημαϊκής κοινότητας όσο και της αγοράς που απευθύνεται στο κοινό. Το γενικό κοινωνικο-συναισθηματικό μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman που ασπάστηκαν πολλοί ερευνητές (Bar-On, 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 (Kafetsios, 2004; 2005).

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις στον ορισμό της νοημοσύνης (Gardner, 1993; Goleman, 2005; Piaget, 1972; Spearman, 1927; Sternberg, 1995; 1997; 2007; Weschler, 1939; Vernor, 1987). 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. Η γενική νοημοσύνη συγκροτείται και από τις δύο διαστάσεις: τη γνωστική νοημοσύνη, που μετράται από το IQ (ΔΝ) (Μόττη-Στεφανίδη, 1999) και τη συναισθηματική νοημοσύνη που μετράται από το EQ (ΣΝ) (Bar-On, 1997). Η σχολική επίδοση σχετίζεται άμεσα με τη γνωστική νοημοσύνη, η οποία μετράται από το IQ (ΔΝ) (Weschler, 1939), 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 (Incevic, Brackett & Mayer, 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 (Goleman, 1995).

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 21ο 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, et al., 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). 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 & Bergeman, 1991; Neisser, et al., 1996). Η συναισθηματική νοημοσύνη 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 (Bar-On, 2000; Goleman, 2007).

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 κρίσιμων καταστάσεων ονομάστηκαν Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση διότι αποτελούν δεξιότητες που κατακτώνται, όπως η ανάγνωση και τα μαθηματικά. Οι Ciarrochi, Chan, & Caputi (2000) και οι Petrides & Furnham (2003) υποστηρίζουν ότι η συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επιτυχίας παραμένει ασαφής, αλλά 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 Surveillance, 2017),

υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή καλά αναπτυγμένων προληπτικών προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο μπορούν να επιφέρουν σημαντική βελτίωση του ευ ζην των παιδιών και των εφήβων και να μειώσουν σημαντικά τους παράγοντες κινδύνου.

Οι νέοι σήμερα 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 (Rod Welford, υπουργός παιδείας της πολιτείας Queensland της Αυστραλίας, 2009, σελ.1).

Πολλές κυβερνήσεις και ανθρωπιστικά προσανατολισμένοι οργανισμοί στον κόσμο έχουν διατυπώσει με παρόμοιο τρόπο την εισαγωγή στη θεμελίωση της αναγκαιότητας ένταξης της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία. Στην αναφορά του Marcelino Botín Foundation (2008) περιγράφονται 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 (2015) διατύπωσε τις βασικές αρχές κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης σε ανακοίνωσή της το 2002 προς 140 χώρες. 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 competencies) 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).

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκδοχής του Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας είναι: α) να αξιολογήσει την εσωτερική συνέπεια του Ερωτηματολογίου στο ελληνικό δείγμα, β) να εξετάσει την υπόθεση σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες όπως υποστηρίζει η σχετική βιβλιογραφία, γ) να ελέγξει αν υπάρχουν κατά ηλικία διαφορές, δ) να απεικονίσει την αντιστοιχία αρχικών και τυπικών βαθμών κατά ηλικία και φύλο με σκοπό την αξιοποίηση της εξαγωγής των προφίλ

παιδιών και εφήβων στην έρευνα και την κλινική πράξη, ε) να παρουσιάσει τις κατανομές συχνότητας παιδιών και εφήβων του ελληνικού δείγματος στη Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη και τους παράγοντές της κατά φύλο και ηλικία.

Διαδικασία

Η ελληνική εκδοχή του *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* αναπτύχθηκε μετά από μετάφραση στα ελληνικά και επακόλουθη αντίστροφη μετάφραση (back translation) από δίγλωσσο καθηγητή Αγγλικής. Η προσαρμογή του Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας που μελετά την οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας (dual-career family) σε σχέση, μεταξύ άλλων, με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των παιδιών και εφήβων. Μετά την έγκριση διεξαγωγής της έρευνας, οι Διευθύνσεις Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κοινοποίησαν στα σχολεία τις άδειες διεξαγωγής της έρευνας. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν από τη γράφουσα και από φοιτητές Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν επιτυχώς σε σχετικό σεμινάριο κατάρτισης στη χορήγηση ερωτηματολογίων για ερευνητικούς σκοπούς. Τα παιδιά και οι έφηβοι ενημερώνονταν για τους σκοπούς της έρευνας, καταβαλλόταν προσπάθεια ευαισθητοποίησής τους στη συμμετοχή σε ερευνητική διαδικασία και ελάμβαναν τη διαβεβαίωση ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα.

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 1004 παιδιά και εφήβους (503 παιδιά: 52,5% αγόρια, 47,5% κορίτσια και 501 έφηβοι: 41,7% αγόρια, 58,3% κορίτσια) οι οποίοι συμπλήρωσαν πλήρως το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version) που τους χορηγήθηκε.

Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται μεταξύ 12 και 18 ετών. 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 ενώ το 17,7% κατοικούν περισσότερα χρόνια (πριν το 1992). Το δείγμα αντλήθηκε από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία του νομού Αττικής.

Η ανταπόκριση παιδιών και εφήβων κατά σχολείο και ΚΟΙΕ περιοχής κατοικίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

	Δημόσια σχολεία από περιοχές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου
	Δημόσια σχολεία από περιοχές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου
	Δημόσια σχολεία από περιοχές υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου
	Ιδιωτικά σχολεία από περιοχές όλων των κοινωνικοοικονομικών επιπέδων

Πίνακας 1. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες ανταπόκρισης παιδιών και εφήβων κατά σχολείο και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο περιοχής¹ κατοικίας

Ηλικία							
Παιδιά			Έφηβοι				
Δημόσια σχολεία (ΣΤ΄ Δημοτικού – Α΄ Γυμνασίου)			Δημόσια σχολεία (Γ΄ Γυμνασίου – Α΄, Β΄ Λυκείου)				
		n	n, %		n	n, %	
1	11ο ΔΗΜ. ΑΓ. ΑΝΑΡΓΥΡΩΝ	18	n=157 31,2%	1	ΛΥΚ. ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΑΓ. ΑΝΑΡΓΥΡΩΝ	22	n=123 24,5%
2	7ο ΔΗΜ. ΑΙΓΑΛΕΩ	21		2	3ο ΛΥΚ. ΑΙΓΑΛΕΩ	22	
3	7ο ΓΥΜ. ΑΙΓΑΛΕΩ	17		3	3ο ΛΥΚ. ΑΝΩ ΛΙΟΣΙΩΝ	21	
4	16ο ΔΗΜ. ΙΛΙΟΥ	22		4	5ο ΛΥΚ. ΙΛΙΟΥ	19	
5	5ο ΓΥΜ. ΙΛΙΟΥ	22		5	2ο ΛΥΚ. ΝΙΚΑΙΑΣ	20	
6	ΔΗΜ. Ν. ΜΑΚΡΗΣ	23		6	20ό ΓΥΜ. ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ	19	
7	2ο ΓΥΜ. ΝΙΚΑΙΑΣ	18		7	3ο ΛΥΚ. ΑΜΑΡΟΥΣΙΟΥ	15	
8	8ο ΔΗΜ. ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ	16	n=154 30,6%	8	ΓΥΜ. ΒΑΡΒΑΚΕΙΟ	21	n=173 34,5%
9	ΓΥΜ. ΒΑΡΒΑΚΕΙΟ	21		9	ΛΥΚ. ΒΑΡΒΑΚΕΙΟ	29	
10	2ο ΓΥΜ. ΒΡΙΛΗΣΣΙΩΝ	22		10	1ο ΛΥΚ. ΒΡΙΛΗΣΣΙΩΝ	23	
11	1ο ΓΥΜ. ΓΑΛΑΤΣΙΟΥ	21		11	1ο ΛΥΚ. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	20	
12	8ο ΔΗΜ. ΓΛΥΦΑΔΑΣ	21		12	1ο ΛΥΚ. ΗΛΙΟΥΠΟΛΗΣ	21	
13	1ο ΓΥΜ. ΗΛΙΟΥΠΟΛΗΣ	33		13	2ο ΓΥΜ. ΠΑΠΑΓΟΥ	23	
14	3ο ΔΗΜ. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	23		14	2ο ΛΥΚ. ΧΟΛΑΡΓΟΥ	21	
15	2ο ΔΗΜ. ΚΑΙΣΑΡΙΑΝΗΣ	24	n=102 20,3%	15	ΓΥΜ. ΔΙΟΝΥΣΟΥ	18	n=60 12,0%
16	ΔΗΜ. ΕΚΑΛΗΣ	21		16	ΛΥΚ. ΔΡΟΣΙΑΣ	15	
17	1ο ΓΥΜ. ΚΗΦΙΣΙΑΣ	16		17	ΓΥΜ. Ν. ΕΡΥΘΡΑΙΑΣ	27	
18	ΔΗΜ. ΨΥΧΙΚΟΥ	25		Σύνολο		356	
19	ΔΗΜ. ΦΙΛΟΘΕΗΣ (2 τάξεις)	40	Ιδιωτικά σχολεία				
	Σύνολο	413	82,1	18	ΚΟΛΛΕΓΙΟ ΑΘΗΝΩΝ ² (2 τάξεις) (Λύκειο)	19	n=145 29,0%
	Ιδιωτικά σχολεία			19	ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ (2 τάξεις) (Λύκειο)	47	
20	ΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟ ΚΟΛΛΕΓΙΟ ³ (3 τάξεις) (Γυμνάσιο)	90	n=90 17,9%	20	ΖΗΡΙΔΗ (4 τάξεις) (Λύκειο)	79	
	Σύνολο	90		Σύνολο		145	
Σύνολο παιδιών (δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων)		503	100,0	Σύνολο εφήβων (δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων)		501	100,0

¹ Περιοχές **χαμηλού** κοινωνικοοικονομικού επιπέδου: Άγιοι Ανάργυροι, Αιγάλεω, Άνω Λιόσια, Ίλιον, Καματερό, Κ. Πατήσια, Κυψέλη, Μεταμόρφωση, Νίκαια, Περιστέρι, Σταμάτα

Περιοχές **μεσαίου** κοινωνικοοικονομικού επιπέδου: 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** κοινωνικοοικονομικού επιπέδου: Άνοιξη, Γλυφάδα, Διόνυσος, Δροσιά, Εκάλη, Ελληνικό, Κηφισιά, Κολωνάκι, Ν. Ερυθραία, Ν. Κηφισιά, Π. Φάληρο, Π. Ψυχικό, Φιλοθέη

² Ελληνοαμερικανικών Εκπαιδευτικών Ίδρυμα. Κολλέγιο Αθηνών

³ THE AMERICAN COLLEGE OF GREECE (PIERCE COLLEGE, DEERE COLLEGE, JUNIOR COLLEGE)

Το ψυχομετρικό μέσο

Το 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 παιδιών και εφήβων. 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 συμμετέχοντες απάντησαν στα 60 στοιχεία του Ερωτηματολογίου σε τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 = πολύ σπάνια ισχύει για μένα, 4 = πολύ συχνά ισχύει για μένα) διατυπωμένα με σκοπό να αποδώσουν την έκταση στην οποία κάθε πρόταση είναι αληθής του τρόπου που τυπικά σκέπτονται, αισθάνονται και δρουν. 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 διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης ενηλίκων.

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

1. Η Ενδοπροσωπική διάσταση (Intrapersonal) περιλαμβάνει πέντε συναφείς ικανότητες: α) συναισθηματική αυτοεπίγνωση (emotional self-awareness), η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να καταλαβαίνει τα δικά του συναισθήματα, β) διεκδικητικότητα (assertiveness), η ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και σκέψεις του, γ) αυτοεκτίμηση (self-regard), η ικανότητα για ρεαλιστική 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 (Interpersonal) 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 (Adaptability) 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 (Stress Management) περιλαμβάνει δύο συναφείς ικανότητες: α) ανοχή στο άγχος (stress tolerance), η ικανότητα αντοχής σε αντίξοα γεγονότα

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

Υπάρχει επίσης μια Συνολική κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Total EQ), η οποία συνιστά μια σύνοψη των τεσσάρων παραπάνω σύνθετων κλιμάκων.

5. Η πέμπτη διάσταση του μοντέλου Bar-On είναι η Γενική Διάθεση (General Mood), 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. Δεν περιλαμβάνεται στον αλγεβρικό χειρισμό της Συνολικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

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.

Οι Διαστάσεις-Παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με το μοντέλο BarOn αξιολογούνται:

- A. Η Ενδοπροσωπική διάσταση ως η μέση τιμή των δηλώσεων 7, 17, 28, 31, 43, 53
- B. Η Διαπροσωπική διάσταση ως η μέση τιμή των δηλώσεων 2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59
- Γ. Η Ικανότητα Προσαρμογής ως η μέση τιμή των δηλώσεων 12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57
- Δ. Η Διαχείριση Άγχους ως η μέση τιμή των δηλώσεων 3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58.

Από το άθροισμα των παραπάνω πηλίκων (A+B+Γ+Δ) Χ 5 προκύπτει ο Συνολικός βαθμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Total EQ) τον οποίο στρογγυλοποιούμε στον πλησιέστερο ακέραιο.

- E. Η Γενική Διάθεση αξιολογείται ως η μέση τιμή των δηλώσεων 1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60 και

Η Θετική Εντύπωση ως η μέση τιμή των δηλώσεων 8, 18, 27, 33, 42, 52, για τον προσδιορισμό των ατόμων που επιχειρούν να παρουσιάσουν μια υπερβολικά θετική εντύπωση για τους εαυτούς τους.

Διατίθεται επίσης Δείκτης Ασυνέπειας (Inconsistency Index) για την ανίχνευση ύφους ασυνεπών απαντήσεων. Για τον υπολογισμό του:

-βρίσκουμε τις απόλυτες διαφορές των αρχικών βαθμών των ζευγών:

- (31-7), (43-17) Ενδοπροσωπική διάσταση
- (20-51), (55-59) Διαπροσωπική διάσταση
- (38-48), (22-30) Ικανότητα Προσαρμογής
- (3-11), (35,26) Διαχείριση Άγχους

(40-47), (56-60) Γενική Διάθεση

-προσθέτουμε τις απόλυτες διαφορές των παραπάνω 10 ζευγών

-αν το άθροισμα είναι 10 ή μεγαλύτερος του 10 αριθμός, μπορεί να υπάρχει κάποια ασυνέπεια στις απαντήσεις. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή.

Όλες οι παραπάνω τιμές αποτελούν αρχικούς βαθμούς (raw scores) οι οποίοι θα μετατραπούν σε τυπικούς βαθμούς (standard scores) προκειμένου να γνωρίζουμε την εκατοστιαία θέση των ανταποκρινομένων στον πληθυσμό (Πίν. 2, 3, 4).

Αποτελέσματα

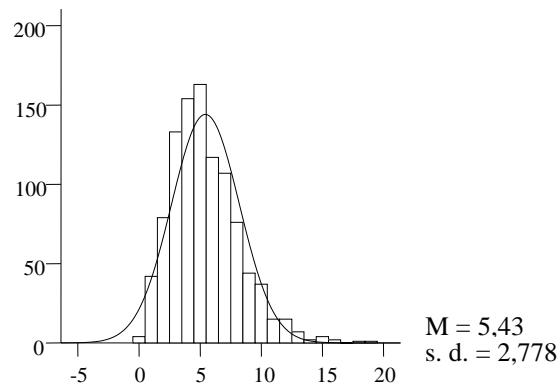
Αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του Bar-On EQ-i: YV

Η αξιοπιστία Cronbach's α για το ψυχομετρικό μέσο όπως χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα έχει ως εξής: Ενδοπροσωπικές ικανότητες (0,689 για το δείγμα των εφήβων, 0,590 για το δείγμα των παιδιών), Διαπροσωπικές ικανότητες (0,702 και 0,751 για τα δείγματα των εφήβων και των παιδιών, αντίστοιχα), Διαχείριση άγχους (0,861 και 0,804 για τα δείγματα των εφήβων και των παιδιών, αντίστοιχα), Προσαρμοστικότητα (0,805 και 0,777 για τα δείγματα των εφήβων και των παιδιών, αντίστοιχα), Σύνολο Σ.Ν. (0,868 και 0,825 για τα δείγματα των εφήβων και των παιδιών, αντίστοιχα), Θετική εντύπωση (0,569 και 0,436 για τα δείγματα των εφήβων και των παιδιών, αντίστοιχα). Ιδιαίτερα υψηλή είναι η αξιοπιστία σε όλες τις κλίμακες των εφήβων και στις κλίμακες Διαπροσωπικές ικανότητες, Διαχείριση άγχους, Προσαρμοστικότητα, Σύνολο Σ.Ν. των παιδιών. Χαμηλή αξιοπιστία υπάρχει στις κλίμακες Διαπροσωπικές Ικανότητες και Θετική Εντύπωση των παιδιών.

Η εξέταση της συσχέτισης του καθενός επιμέρους στοιχείου του Bar-On EQ-I; YV με το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου (item-total correlation) 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 παρουσιάζουν εαυτούς θετικότερα των πραγματικών, εξηγεί την ανάγκη ύπαρξης προσαρμοσμένων βαθμών (adjusted scores) του Ερωτηματολογίου Bar-On για τη διόρθωση των θετικά προκατειλημμένων και κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων των παιδιών, όπως συμβαίνει και στην αμερικανική εκδοχή του Bar-On EQ-I; YV (Bar-On, 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 Σύνολου της ΣΝ παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλή εσωτερική συνέπεια.

Διερεύνηση του Δείκτη Ασυνέπειας των απαντήσεων των παιδιών και των εφήβων

Το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους διαθέτει Δείκτη 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.



Σχήμα 1. Ιστόγραμμα τιμών στο Δείκτη ασυνέπειας του ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης Bar-On 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 ιστόγραμμα ωστόσο 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

Κατανομές συχνότητας και τυπικοί βαθμοί της ελληνικής εκδοχής του Bar-On EQ-I:YV

Παρουσιάζονται οι κατανομές συχνότητας και οι τυπικοί βαθμοί των παιδιών και εφήβων που συμμετείχαν στην έρευνα (Πίν.2) και η αντιστοιχία των αρχικών και τυπικών βαθμών για τρεις ηλικιακές κατά φύλο (Πίν. 3). Για τον υπολογισμό των βαθμολογιών του Bar-On EQ-I:YV ακολουθείται η ψυχομετρική στρατηγική των τυπικών βαθμών με σκοπό τη σύγκριση του ανταποκρινόμενου με το συνολικό δείγμα των παιδιών και εφήβων. Σαν ένας γενικός οδηγός, οι τυπικοί βαθμοί μπορούν να ερμηνευτούν χρησιμοποιώντας τις οδηγίες που παρέχονται στον Πίνακα 4. Αυτές οι οδηγίες περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι αρχικοί βαθμοί (row scores) παιδιών και εφήβων συγκρίνονται με εκείνους των ομολόγων τους της ίδιας ηλικίας και φύλου (π.χ. αγόρι 13 ετών με αρχικό βαθμό 20 στις Ενδοπροσωπικές ικανότητες, υπάγεται στο εύρος τυπικών βαθμών 120-129 και διαθέτει "Πολύ υψηλή - ακραία καλά αναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα" στη εν λόγω υποκλίμακα). Στις κατανομές συχνότητας παρατηρούμε απεικόνιση κανονικής κατανομής Gauss καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υπάγεται στον Μέσο Όρο – την επαρκή συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα και τα ποσοστά μικραίνουν στις προς τα πάνω και τις προς τα κάτω αποκλίσεις του Μ.Ο, κατ'αναλογία των δεδομένων που αφορούν στη συμβατική νοημοσύνη (Πίν. 5) όπως μετράται από το πλέον χρησιμοποιούμενο τεστ νοημοσύνης για παιδιά εφήβους, το WISC-V (Wechsler Intelligence Scale for Children /Fifth Edition) (Maccow, 2014; Raiford, 2018).

Πίνακας 2. Κατανομές συχνότητας και τυπικοί βαθμοί παιδιών και εφήβων στις υποκλίμακες και το Σύνολο Σ.Ν του Bar-On-i: YV κατά ηλικία και φύλο

Τυπικοί βαθμοί		Ηλικία							
		Παιδιά				Έφηβοι			
		Αγόρι		Κορίτσι		Αγόρι		Κορίτσι	
		f	%	f	%	f	%	f	%
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
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
Προσαρμοστικότητα	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
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		
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

Πίνακας 3. Αντιστοιχία αρχικών (row scores) και τυπικών τιμών (standard scores) των υποκλιμάκων και της Συνολικής ΣΝ του Bar-On-i: ΥΝ τριών ηλικιακών κατά φύλο

	Αρχικές τιμές						
	Τυπικές τιμές	έως 12 ετών		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

Πίνακας 4. Οδηγίες ερμηνείας των τυπικών βαθμών του Bar-On EQ-I:YV

130+	Αξιοσημείωτα υψηλή – μη αντιπροσωπευτική συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
120-129	Πολύ υψηλή - ακραία καλά αναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
110-119	Υψηλή - καλά αναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
90-109	Μέσος όρος - επαρκής συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα
80-89	Χαμηλή - υποαναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα, με δυνατότητες βελτίωσης
70-79	Πολύ χαμηλή - ακραία υποαναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα, με περιθώρια βελτίωσης
< 70	Αξιοσημείωτα χαμηλή – μη αντιπροσωπευτικά εξασθενημένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα

Πίνακας 5. Ερμηνεία των τυπικών βαθμών του WISC-V και του Bar-On EQ-I:YV στον ελληνικό πληθυσμό των παιδιών και εφήβων

Ερμηνεία των Τυπικών βαθμών του WISC-V	Ερμηνεία των Τυπικών βαθμών του Bar-On EQ-I:YV
	
<p>130 + : Ακραία υψηλός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ)</p> <p>120- 129 : Πολύ υψηλός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ)</p> <p>110 - 119 : Μέσος - υψηλός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ)</p> <p>90 - 109 : Μέσος - κανονικός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ)</p> <p>80 - 89 : Μέσος - χαμηλός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ)</p> <p>70 - 79 : Πολύ χαμηλός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ)</p> <p>69 και κάτω : Ακραία χαμηλός Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ-IQ)</p>	<p>130 + : Πάρα πολύ υψηλή - μη αντιπροσωπευτική συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα</p> <p>120 - 129 : Πολύ υψηλή - ακραία καλά αναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα</p> <p>110 - 119 : Υψηλή - καλά αναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα</p> <p>90 - 109 : Μέσος όρος - επαρκής συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα</p> <p>80 - 89 : Χαμηλή - υποαναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα</p> <p>70 - 79 : Πολύ χαμηλή - ακραία υποαναπτυγμένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα</p> <p>69 και κάτω : Πάρα πολύ χαμηλή - μη αντιπροσωπευτικά εξασθενημένη συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα</p>

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

Το 12,1-19,9% των παιδιών και εφήβων παρουσιάζει χαμηλό προφίλ είτε στη Συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη είτε σε έναν τουλάχιστον παράγοντα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. 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 υποκλίμακες του Bar-On-i: YV

	Παιδιά		Έφηβοι	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Ενδοπροσωπικές ικανότητες	18,3%	14,2%	12,9%	13,7%
Διαπροσωπικές ικανότητες	12,5%	12,1%	15,3%	19,9%
Διαχείριση άγχους	12,9%	16,3%	18,2%	14,4%
Προσαρμοστικότητα	14,1%	17,6%	14,8%	16,8%
Σύνολο Σ.Ν.	15,6%	18,4%	17,2%	17,14%
Γενική διάθεση	16,7%	13,8%	11,0%	16,1%
Θετική εντύπωση	9,9%	18,4%	16,8%	11,3%

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η υγεία είναι μια κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας και όχι απλώς η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας (World Health Organization, 2020), η βιολογική και ψυχοκοινωνική ευημερία του ατόμου (bio- and psycho-social well-being of the individual) (Keefe, Parker, & Saklofske, 2009). Πολυάριθμες είναι οι έρευνες που έχουν δείξει τη σχέση μεταξύ των ψυχοκοινωνικών ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης – ΣΝ και των παραγόντων υγείας και ευημερίας (Davis and Qualter, 2019; Guerra-Bustamante, León-Del-Barco, Yuste-Tosina, López-Ramos, & Mendo-Lázaro, 2019).

Οι επαγγελματίες που χορηγούν το Bar-On 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 εκπαιδευτικούς και παιδιά/εφήβους, άμεση παρατήρηση κ.λπ.) σύμφωνα με τους κανόνες της ηθικής χρήσης των ψυχολογικών δοκιμασιών. Προηγούμενη εκπαίδευση απαιτείται η οποία περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο, τη διαδικασία κατασκευής και τις ψυχομετρικές αρχές του ερωτηματολογίου Bar-On 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 Bar-On 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.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι ποσοστό 15-18% των παιδιών και εφήβων παρουσιάζουν χαμηλές τυπικές τιμές στη συναισθηματική νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και εφήβων παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες στο ελληνικό δείγμα παιδιών και εφήβων (Δαβίδ-Σπανοπούλου, 2016), σε εναρμόνιση με ευρύ σώμα της διεθνούς βιβλιογραφίας σύμφωνα με την οποία:

- Υψηλότερη βαθμολόγηση στη ΣΝ σχετίζεται με
 - περισσότερο θετικό συναίσθημα, μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή, κοινωνική δέσμευση (Zeidner, Olnick-Shmesh, 2010)
 - ικανότητες αξιολόγησης, έκφρασης, ρύθμισης των συναισθημάτων τους και διαχείρισης του στρες (Greven, Chamorro-Premuzic, Artech, & Furnham, 2008; Davis & Humphrey, 2012)
 - 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) και θετική κοινωνική συμπεριφορά (pro social behavior) (Taylor, Oberle, Durlak, and Weissberg, 2017)
 - υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (academic performance) (MacCann, et al., 2020)
- Άτομα με ψηλότερη βαθμολόγηση στη ΣΝ βιώνουν λιγότερο
 - κλινικά συμπτώματα (Ruiz-Aranda, Castillo, et al., 2012; Antoñanzas, 2017).
 - εσωτερικευμένες δυσκολίες (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015).
 - υποκειμενικό άγχος (Slaski & Cartwright, 2002; Ciarrochi, et al., & Fernandez-Berrocal, 2012; Gomez-Baya, Mendoza, Paino, & de Matos, 2017)

- *συναισθηματική δυσφορία* (emotional distress) (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011; Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017)
- *κατάθλιψη* (Tannous, & Matar, 2010; Lloyd, Malek-Ahmadi, Barclay, Fernandez, & Chartrand, 2012; Kim, Park, Jon, Jung, & Hong, 2017)
- *προβλήματα διαγωγής* (conduct problems) (Ruiz-Aranda, et al., 2012)
- *υποκειμενική κόπωση* (Brown & Schutte, 2006)
- *χρόνιες παθήσεις, χρόνιο πόνο, αναφορά σωματικών συμπτωμάτων* (Saklofske, Austin, Galloway, & Davidson, 2007; Doherty, Walsh, Andrews, McPherson, 2017)
- *διαταραχές αυτιστικού φάσματος* (Petrides, Hudry, Michalaria, Swami, Sevdalis, 2011; Mccrimmon, Matchullis, & Altomare, 2014)
- *διαταραχή υπερκινητικότητας έλλειψης προσοχής* (Yarça & Tamam, 2019)
- *εθισμό στο διαδίκτυο (Internet addiction)* (Khoshakhlagh & Faramarzi, 2012) και διαταραχή ενασχόλησης με τυχερά παιχνίδια στο Internet (Internet gaming disorder – IGD) (Dang, Zhang, Leong, & Wu, 2019)
- *εκφοβισμό (bullying) - θυματοποίηση (victimization)* (Goldbaum, Craig, Pepler, & Connolly, 2006; Schokman, et al., 2014)
- *συμπεριφορές που αφορούν σε χρήση ουσιών συμπεριλαμβανομένων του αλκοόλ* (Coelho, 2012;) και του καπνού (Trinidad, Unger, Chou, Azen, & Johnson, 2004)
- *διαταραχές διατροφής* (Foye, Hazlett, & Irving, 2019)
- *αυτοτραυματισμό* (Ohmann, et al., 2008)
- *αυτοκτονικό ιδεασμό και απόπειρα αυτοκτονίας* (Domínguez-García, Fernández-Berrocal, 2018).

Δεν βρέθηκαν διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και εφήβων μεταξύ διαφόρων μορφών οικογένειας όλων των ΚΟΙΕ επιπέδων, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν με κριτήριο την εργασιακή κατάσταση των συζύγων (Δαβίδ-Σπανοπούλου, 2016). 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, 2004, 2008, 2009) για το ρόλο του σχολείου ως πλαισίου που προάγει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών έχει προσδώσει μια νέα προοπτική στο πάγιο αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών και εφήβων στο σχολικό περιβάλλον.

Η θεσμοθέτηση της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης ως ουσιώδους τμήματος της εκπαίδευσης είναι πλέον αναγνωρισμένη σε διεθνές επίπεδο (CDC Youth Risk Behavior Survey, 2003; UNESCO, 2019). 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 της εκπαίδευσης και το προσωπικό των σχολείων για την εφαρμογή των προγραμμάτων. 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 προστατευτικοί παράγοντες για παιδιά και ενήλικες ενάντια στα κοινωνικά προβλήματα, τον εκφοβισμό, την επιθετικότητα, τη βία και την εγκληματικότητα, το άγχος, την κατάθλιψη και την απομόνωση, τη χρήση ουσιών, ενώ παρέχονται προϋποθέσεις ώστε όλοι να εκδιπλώνουν το μέγιστο του δυναμικού τους και να συμμετέχουν εποικοδομητικά σε μια δημοκρατική κοινωνία (Δαβίδ-Σπανοπούλου, 2016; CASEL, 2020).

Αναφορές

- Antoñanzas, J. (2017). The Relationship Between Psychopathology and Emotional Intelligence in Adolescents and Adults. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1093-1096. 10.1016/j.sbspro.2017.02.161.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): 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 Bar-On model of emotional - social intelligence. *Psicothema*, 17, 1-28.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23,2, 41-61.
- 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., & Parker, J. D. A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., Maree, J. G., & Elias, M. J. (2007). *Educating People to Be Emotionally Intelligent*. Praeger Publishers.
- Boyatzis, R. E., & Saatcioglu, 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.
- Brown, R., & Schutte, N. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 585-593.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) (2020). *The CASEL SCHOOLWIDE SEL ESSENTIALS A printable compilation of key activities and tools for school teams*. Retrieved June 1, 2020, from <https://schoolguide.casel.org/resource/the-casel-guide-to-schoolwide-sel-essentials/>
- 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, Joseph & Deane, Frank & Anderson, Stephen. (2002). Emotional Intelligence Moderates the Relationship Between Stress and Mental Health. *Personality and Individual Differences*. 32. 197-209. 10.1016/S0191-8869(01)00012-5.
- Coelho K. R. (2012). Emotional Intelligence: An Untapped Resource for Alcohol and Other Drug Related Prevention among Adolescents and Adults. *Depression research and treatment*, 281019. <https://doi.org/10.1155/2012/281019>
- Dang, D. L., Zhang, M. X., Leong, K. K., & Wu, A. (2019). The Predictive Value of Emotional Intelligence for Internet Gaming Disorder: A 1-Year Longitudinal Study. *International journal of environmental research and public health*, 16(15), 2762. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152762>
- Davis, S. & Humphrey, N. (2012). Emotional Intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*. 52. 144-149. 10.1016/j.paid.2011.09.016.

- Davis, S. K., Nowland, R., & Qualter, P. (2019). The Role of Emotional Intelligence in the Maintenance of Depression Symptoms and Loneliness Among Children. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01672>
- Department for Education and Skills (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and well being?* 113pp. London, UK.
- Doherty EM, Walsh R, Andrews L, McPherson S. (2017). Measuring Emotional Intelligence Enhances the Psychological Evaluation of Chronic Pain. *J Clin Psychol Med Settings*. 24(3-4):365-375. doi:10.1007/s10880-017-9515-x
- Domínguez-García, E., Fernández-Berrocal, P. (2018). The Association Between Emotional Intelligence and Suicidal Behavior: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*. 9. 2380. 10.3389/fpsyg.2018.02380.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Dev*. 88, 408–416. doi: 10.1111/cdev.12739
- Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev*. 82(1):405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Foye, U., Hazlett, D. E., & Irving, P. (2019). Exploring the role of emotional intelligence on disorder eating psychopathology. *Eating and weight disorders: EWD*, 24(2), 299–306. <https://doi.org/10.1007/s40519-018-0629-4>
- 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.
- Gibbs, N. (October, 1995). "The EQ Factor". *Time*. 146, 24-31, 60-68.
- CDC - Youth Risk Behavior Surveillance (2017). *MMWR Surveill Summ 2018*. 67 (No. SS-8):1–114. Retrieved June 15, 2020, from <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6708a1>
- Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2006). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment* (pp. 143–160). New York: Haworth Press
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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.
- Gomez-Baya, D., Mendoza, R., Paino, S., & de Matos, M. G. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: a two-year longitudinal study on gender differences. *Personal. Individ. Differ*. 104, 303–312. doi: 10.1016/j.paid.2016.08.022
- 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., Arteche, 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*. 44. 1562-1573. 10.1016/j.paid.2008.01.012.
- Guerra-Bustamante, J., León-Del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional Intelligence and Psychological Well-Being in Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(10), 1720. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- 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.
- Jones, D. E., Greenberg, M., and Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *Am. J. Public Health*. 105, 2283–2290. doi: 10.2105/AJPH.2015.302630
- 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.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 3, 710-720.
- Khoshakhlagh, H., & Faramarzi, S. (2012). The relationship of emotional intelligence and mental disorders with internet addiction in internet users university students. *Addiction & health*, 4(3-4), 133–141.
- Kim, Y. J., Park, E. H., Jon, D. I., Jung, M. H., & Hong, N. (2017). Does Emotional Intelligence Fluctuate within Clinical Depressive Condition? *Psychiatry investigation*, 14(5), 532–538. <https://doi.org/10.4306/pi.2017.14.5.532>
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Ashgate Publishing.
- 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, S. J., Malek-Ahmadi, M., Barclay, K., Fernandez, M. R., & Chartrand, M. S. (2012). Emotional intelligence (EI) as a predictor of depression status in older adults. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 55(3), 570–573. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2012.06.004>
- MacCann C, Jiang Y, Brown LER, Double KS, Bucich M, Minbashian A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychol Bull*. 146(2):150-186. doi:10.1037/bul0000219
- Maccow, G. (2014). *Clinical Utility of the Wechsler Intelligence Scale for Children- Fifth Edition (WISC-V)*. Pearson, Inc., or its affiliates.
- Mayer J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT User's Manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems inc.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). *Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 320–342). Jossey-Bass.
- Mccrimmon, A., Matchullis, R. & Altomare, A. (2014). Resilience and emotional intelligence in children with high-functioning autism spectrum disorder. *Developmental neurorehabilitation*. 19. 1-8. 10.3109/17518423.2014.927017.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, D. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 2, 77-101.
- Ohmann, S., Schuch, B., König, M., Blaas, S., Fliri, C., Popow, C. (2008). Self-Injurious Behavior in Adolescent Girls. *Psychopathology*. 41:226-235. doi: 10.1159/000125556
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*. 33, 1091-1100.
- Petrides K, 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*. 15(6):671-682. doi:10.1177/1362361310397217

- 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.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield Adams.
- Plomin, R., & Bergeman, C. S. (1991). The nature of nurture: Genetic influence on “environmental” measures. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 373-427.
- Raiford, S. E. (2018). *The Wechsler Intelligence Scale for Children—Fifth Edition Integrated*. In D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (p. 303–332). The Guilford Press.
- Ruiz-Aranda D, Castillo R, Salguero JM, Cabello R, Fernández-Berrocal P, Balluerka N. Short- and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *J Adolesc Health*. 2012;51(5):462-467. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.02.003
- 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.
https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.006
- 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. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9, 185-211.
- Schokman, C., Downey, L., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*. 36. 10.1016/j.lindif.2014.10.013.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 6, 921-933.
- Slaski, M. & Cartwright, S. (2002). Health, Performance and Emotional Intelligence: An Exploratory Study of Retail Managers. *Stress and Health*. 18. 63 - 68. 10.1002/smi.926.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*. 52, 700-712.
- 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.
- Tannous, A. & Mattar, J. (2010). The Relationship between depression and emotional intelligence among a sample of Jordanian children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 5. 1017-1022. 10.1016/j.sbspro.2010.07.228.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A., and Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Dev*. 88, 1156–1171. doi: 10.1111/cdev.12864
- 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.
- Trinidad DR, Unger JB, Chou CP, Azen SP, Johnson CA. Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: interactions on smoking intentions. *J Adolesc Health*. 2004;34(1):46-55. doi:10.1016/j.jadohealth.2003.02.001
- UNESCO Digital Library. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Retrieved May 12, 2020, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO Digital Library. (2019). *Social and emotional learning. Blue dot: exploring new ideas for a shared future*. Retrieved May 15, 2020, from

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369079?posInSet=10&queryId=1fd4ccd6-5ab3-473d-b556-c219b93cc63f>

- Welford, R. (2009). *Guide to social and emotional learning in Queensland state schools*. Retrieved April 10, 2020, from https://www.wtc.ie/images/pdf/Emotional_Intelligence/eq18.pdf
- Weschler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- World Health Organization. (2020). *WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamble to the Constitution*. Retrieved April, 30, 2020, from <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>
- Yapça, G., & Tamam, L. (2019). Emotional Intelligence in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler*, 11, 112-119. 10.18863/pgy.467037.
- Zeidner, M., & Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 431–435. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.011>
- 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.
- Δαβίδ-Σπανοπούλου, Ά. (2016). «Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On για παιδιά και εφήβους: η ελληνική προσαρμογή του». *Η εμπειρική έρευνα τεκμηριώνει τη θεωρία και υποστηρίζει τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης*. Αθήνα. ΔΙΑΥΛΟΣ.
- Δαβίδ-Σπανοπούλου, Ά. (2016). *ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΖΩΗΣ. Οικογένεια Διπλής Σταδιοδρομίας: ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μελών της, συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων, δυνατότητες και δυσκολίες*. Αθήνα. ΔΙΑΥΛΟΣ.
- Καφέτσιος, Κ. & Καφέτσιου Α. (2004). *Το Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης MSCEIT (Μεταφορά στα Ελληνικά του Mayer, Salovey, & Caruso Emotional Intelligence Test)*. Toronto: MHS International.
- Μόττη - Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. 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 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.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ BAR-ON ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ

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 ευτυχισμένος	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 μιλώ 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
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 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 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 μπελά 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