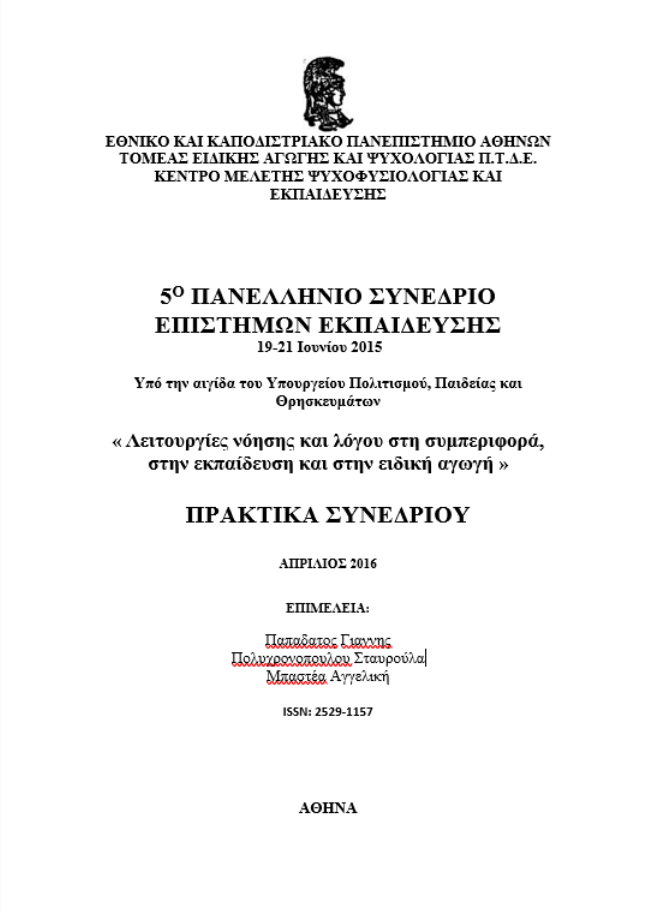
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 1 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Η αναγνώριση των συναισθημάτων και το συναίσθημα στη σχολική τάξη σε σχέση με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και τους βαθμούς των μαθητών: Μελέτη σε μαθητές Β/θμιας Εκπ/σης

Αικατερίνη Βάσιου

doi: 10.12681/edusc.148

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βάσιου Α. (2016). Η αναγνώριση των συναισθημάτων και το συναίσθημα στη σχολική τάξη σε σχέση με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και τους βαθμούς των μαθητών: Μελέτη σε μαθητές Β/θμιας Εκπ/σης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(1), 192–202. https://doi.org/10.12681/edusc.148

Η αναγνώριση των συναισθημάτων και το συναίσθημα στη σχολική τάξη σε σχέση με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και τους βαθμούς των μαθητών: Μελέτη σε μαθητές Β/θμιας Εκπ/σης

Βάσιου Αικατερίνη
Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Ψυχολογίας
ekvasiou@uth.gr

Περίληψη

Πρόσφατες προσεγγίσεις για τα κίνητρα μάθησης περιλαμβάνουν συναισθηματικούς παράγοντες, συναισθήματα και διαθέσεις (Linnenbrink & Pintrich, 2002· Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Η παρούσα μελέτη εξέτασε την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και το συναίσθημα στη σχολική τάξη σε σχέση με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και τους βαθμούς των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 949 μαθητές Β/θμιας Εκπ/σης, που συμπλήρωσαν τεστ μέτρησης της αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (Vasiou, Mouratidis, Andreou, & Kafetsios, 2014), καθώς και τις κλίμακες των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων (PANAS, Sideridis, 2005), του προσανατολισμού των στόχων επίτευξης (PALS, Midgley, et al., 1997), της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας και του άγχους εξέτασης (MSLQ, Pintrich et al., 1991). Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ της αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και του θετικού συναισθήματος των μαθητών με τον προσανατολισμό τους στη μάθηση και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Τα ευρήματα έχουν σημαντικές εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και εφιστούν την προσοχή στο ρόλο των συναισθηματικών ικανοτήτων και του συναισθήματος των μαθητών κατά τη μελέτη των κινήτρων και της επίδοσής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναγνώριση συναισθημάτων, θετικό και αρνητικό συναίσθημα, στόχοι επίτευξης, αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, άγχος εξέτασης

Abstract

Recent approaches about achievement goals include emotional factors, emotions and moods (Linnenbrink & Pintrich, 2002· Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). The present study examined the emotion perception and emotion in the classroom in relation to the achievement goals, self-efficacy and students' grades. In research participated 949 Secondary education students, who completed a test of emotion perception (Vasiou, Mouratidis, Andreou, & Kafetsios, 2014), and the scales of positive and negative emotions (PANAS, Sideridis, 2005), goals orientation (PALS, Midgley, et al., 1997), self-efficacy and test anxiety (MSLQ, Pintrich et al., 1991). The findings have important applications in schools and draw attention to the role of emotional abilities and students' emotions in the study of students' motivation and performance.

Keywords: Emotion perception, positive and negative affect, achievement goals, self-efficacy, test anxiety

Θεωρητική Διερεύνηση

Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης των μαθητών

Η θεωρία των στόχων επίτευξης (*achievement goals*) είναι η επικρατέστερη θεωρία στον τομέα των κινήτρων των μαθητών. Το σημαντικότερο στοιχείο που διαφοροποιεί τη θεωρία των στόχων επίτευξης από τις άλλες θεωρίες κινήτρων είναι ότι δεν επικεντρώνεται μόνο στο βαθμό του ενδιαφέροντος που επιδεικνύουν οι μαθητές σε μια κατάσταση, αλλά στον τρόπο που οι μαθητές σκέφτονται για τον εαυτό τους, τις ενέργειες και την επίδοσή τους (Kaplan & Maehr, 2007).

Οι περισσότεροι ερευνητές σήμερα διακρίνουν τρία είδη στόχων επίτευξης: στόχους μάθησης (*mastery goals*), στόχους προσέγγισης της επίδοσης (*performance-approach goals*) και στόχους αποφυγής της επίδοσης (*performance-avoidance goals*). Η υιοθέτηση των στόχων μάθησης αναφέρεται στην επικέντρωση της προσοχής του μαθητή προς την ίδια τη δραστηριότητα και στη θέληση για μάθηση, στον προσανατολισμό προς την κατανόηση και στην κατάκτηση των δεξιοτήτων που χρειάζονται για να εκτελεστεί η δραστηριότητα, ενώ οι στόχοι επίδοσης αναφέρονται στην εμπλοκή του μαθητή σε μια δραστηριότητα με σκοπό να επιδείξει την ικανότητά του σε σύγκριση με αυτήν των συμμαθητών του (Anderman & Midgley, 2002).

Η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια σημαντική κοινωνική-γνωστική προσέγγιση για τα κίνητρα στην εκπαίδευση (Bandura, 1986· Dweck & Leggett, 1988), που προτείνει ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την ακαδημαϊκή τους εργασία επηρεάζονται από κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως τα μηνύματα από τον εκπαιδευτικό για τη δυσκολία των καθηκόντων, τις ικανότητες που γίνονται αντιληπτές από τους συμμαθητές, τις πληροφορίες για τη σημασία εκμάθησης της ύλης και άλλα παρόμοια.

Οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών είναι οι ατομικές κρίσεις τους για τις ικανότητες τους να πετύχουν έναν ειδικό στόχο σε σχέση με ένα ειδικό κριτήριο (π.χ. η επιτυχία σε ένα τεστ, η κατασκευή ενός μοντέλου αεροπλάνου, το άριστα σε μία έκθεση στο μάθημα της γλώσσας). Όταν οι μαθητές αισθάνονται εμπιστοσύνη ότι μπορούν να πετύχουν σε ένα καθήκον, τείνουν να επιλέγουν να συμμετάσχουν στο καθήκον και να καταβάλουν προσπάθεια σε αυτό. Μαθητές που αμφιβάλλουν ότι μπορούν να επιτύχουν σε ένα στόχο, τείνουν λιγότερο να επιλέγουν να εμπλακούν σε αυτόν ή να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια σε αυτόν, ειδικά όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή αρνητική ανατροφοδότηση (Dweck, 2000).

Η αναγνώριση των συναισθημάτων

Η συναισθηματική νοημοσύνη άρχισε πρόσφατα να ελκύει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας (Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002· Mayer, Salovey, & Caruso, 2000), καθώς διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την επίτευξης των ακαδημαϊκών τους στόχων (Chan, 2005).

Ειδικότερα, η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων εξετάζεται από κάποιες έρευνες ξεχωριστά, καθώς τα παιδιά που είναι ικανά να

αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα έχουν περισσότερη εμπειρία στη συναισθηματική επικοινωνία και είναι σε θέση να ‘‘διαβάσουν’’ τη σκέψη των άλλων (Hughes & Leekam, 2004). Οι μαθητές που αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που εκφράζονται από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους έχουν καλύτερη επίγνωση των κοινωνικών τους σχέσεων (Nowicki & Carton, 1997) και μπορούν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους και να ανταποκριθούν με τρόπους που είναι κοινωνικά κατάλληλοι και χρήσιμοι για την επίτευξη στόχων (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003· Ekman, 2003), ενώ αντίθετα αυτοί που δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα συναισθήματά τους και να τα εκφράσουν στους άλλους είναι συχνά κοινωνικά απομονωμένοι (Izard, 1989).

Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα

Παρόλη τη σπουδαιότητα και την απανταχού παρουσία των συναισθημάτων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Pekrun et al., 2004), το συναίσθημα έχει παραδοσιακά υποβιβαστεί στο περιθώριο της θεωρίας και της έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης (Zembylas & Fendler, 2007). Ένα ξεχωριστό θετικό συναίσθημα, που μελετήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα στο πλαίσιο των στόχων επίτευξης, είναι η ικανοποίηση και έρευνες έχουν δείξει ότι οι στόχοι μάθησης σχετίζονται με την ικανοποίηση (π.χ. Biddle, Soos, & Chatzisarantis, 1999). Τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν μελετηθεί ξεχωριστά κυρίως στα περιβάλλοντα της φυσικής αγωγής είναι η πλήξη και το άγχος εξέτασης, με την πλήξη να έχει αρνητική σχέση με τους στόχους βελτίωσης και καμία σχέση με τους στόχους επίδοσης στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής (Duda & Nicholls,1992) και με το άγχος εξέτασης να συσχετίζεται αρνητικά με τους στόχους μάθησης και θετικά με τους στόχους επίδοσης (Hall & Kerr, 1997). Υπάρχει έρευνα που πειραματικά απέδειξε ότι τα θετικά συναισθήματα αυξάνουν την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η αρνητική διάθεση την μειώνει (Kavanaugh & Bower, 1985).

Τα ευρήματα των μελετών της σχέσης μεταξύ τόσο του θετικού όσο και του αρνητικού συναισθήματος και των βαθμών είναι ασυνεπή. Οι περισσότερες μελέτες έχουν βρει μια θετική, αν και μικρή και όχι κατ’ ανάγκη σημαντική, συσχέτιση μεταξύ του θετικού συναισθήματος και των βαθμών (π.χ., Cheng & Furnham 2002). Παρόμοια για το αρνητικό συναίσθημα, άλλες μελέτες αναφέρουν μια αρνητική συσχέτιση με τους βαθμούς των μαθητών (π.χ., Cheng & Furnham 2002), άλλες μελέτες έχουν δείξει μια θετική συσχέτιση (π.χ., Mellanby et al., 2000), ενώ άλλες μελέτες δεν έχουν βρει καμία σχέση (π.χ., Trockel et al., 2000).

Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας

1. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι συσχετίσεις της αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, του θετικού και του αρνητικού συναισθήματος των μαθητών με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, το άγχος εξέτασης και τους βαθμούς τους.

1α. Αναμένεται ότι η αναγνώριση των συναισθημάτων και το θετικό συναίσθημα των μαθητών θα συσχετίζονται θετικά με τους στόχους μάθησης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και τους βαθμούς και αρνητικά με το άγχος εξέτασης.

1β. Αναμένεται ότι το αρνητικό συναίσθημα θα συσχετίζεται αρνητικά με τους στόχους μάθησης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και τους βαθμούς και θετικά με το άγχος εξέτασης.

2. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι επιδράσεις των παραγόντων του φύλου και της ηλικίας των μαθητών στις εξεταζόμενες έννοιες.

2α. Αναμένεται ότι τα κορίτσια θα είναι περισσότερο προσανατολισμένα στη μάθηση, θα έχουν υψηλότερη ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και θα παίρνουν υψηλότερους βαθμούς από τα αγόρια.

2β. Αναμένεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές θα έχουν υψηλότερη ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων από τους μικρότερους.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 949 μαθητές Β΄ γυμνασίου και Β΄ λυκείου από 20 σχολεία Β/θμιας Εκπ/σης του Νομού Πέλλας. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν 431 ήταν αγόρια (ποσοστό 45,9%) και 509 ήταν κορίτσια (ποσοστό 54,1%). Από το συνολικό δείγμα των μαθητών οι 567 ήταν μαθητές Β' Γυμνασίου (ποσοστό 59,7%) και οι 382 ήταν μαθητές Β' Λυκείου (ποσοστό 40,3%).

Ερωτηματολόγιο μαθητών

Θετικό και αρνητικό συναίσθημα

Για την αξιολόγηση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών χρησι-μοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Positive and Negative Affect Schedule (PANAS• Sideridis, 2005). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελείται από δύο κλίμακες, με 4 επίθετα η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) το θετικό συναίσθημα και (β) το αρνητικό συναίσθημα. Για παράδειγμα, «ενθουσιασμένος/η» και «γεμάτος/η ενέργεια» για το θετικό συναίσθημα, «απογοητευμένος/η» και «φοβισμένος/η» για το αρνητικό συναίσθημα.

Ατομικοί στόχοι επίτευξης

Για την αξιολόγηση των ατομικών στόχων επίτευξης των εφήβων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Personal Achievement Goal Orientations (PALS• Midgley, Maehr, Hicks, Roeser, Urdan, Anderman, Kaplan, Arunkumar & Middleton, 1997). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις κλίμακες, με 6 ερωτήσεις η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) τον προσανατολισμό προς τη μάθηση, π.χ., «Ένας βασικός λόγος για τον οποίο κάνω τη σχολική μου εργασία, είναι γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα», (β) τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης, π.χ., «Θα αισθανόμουν πραγματικά καλά, αν ήμουν ο μόνος/η που θα μπορούσε να απαντήσει τις ερωτήσεις των καθηγητών/τριών μέσα στην τάξη» και (γ) τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης, π.χ., «Ένας από τους βασικούς μου στόχους είναι να αποφεύγω να δείχνω ότι δεν μπορώ να κάνω τα μαθήματά μου».

Αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και άγχος εξέτασης

Για την αξιολόγηση της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και του άγχους εξέτασης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια Self-efficacy for learning and performance και Test anxiety, που προέρχονται από το A manual for the Use of the Motivation Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) των Pintrich, Smith, Garcia και McKeachie (1993). Η κλίμακα για την ακαδημαϊκή

αυτοαποτελεσματικότητα αποτελείται από 8 ερωτήσεις (π.χ., Πιστεύω ότι θα πάρω καλό βαθμό σε αυτήν την τάξη), οι οποίες αξιολογούν την αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Η κλίμακα για το άγχος εξέτασης αποτελείται από 5 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν το άγχος εξέτασης των μαθητών (π.χ. Αισθάνομαι την καρδιά μου να χτυπάει γρήγορα όταν γράφω εξετάσεις).

Αναγνώριση συναισθημάτων των άλλων

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μία δοκιμασία, η δοκιμασία της ικανότητας αναγνώρισης (αντίληψης) συναισθημάτων σε πρόσωπα (Vasiou, Mouratidis, Andreou, & Kafetsios, 2014). Οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν 6 διαφορετικά βασικά συναισθήματα (π.χ., χαρά λύπη, έκπληξη, φόβος, αηδία και θυμός), παρατηρώντας φυσικές εκφράσεις του προσώπου τεσσάρων ατόμων (δύο γυναικών και δύο ανδρών). Οι μαθητές αναγνώρισαν και επέλεξαν από μια λίστα πιθανών επιλογών ποιο συναίσθημα ταιριάζει καλύτερα σε κάθε πρόσωπο. Οι σωστές απαντήσεις αποτιμήθηκαν σε σχέση με τη συμφωνία τους με τη γενική ομοφωνία. Η βαθμολογία για κάθε μαθητή/μαθήτρια προσδιορίστηκε σύμφωνα με το πόσες σωστές απαντήσεις έδωσε.

Βαθμοί

Στο τέλος του πρώτου τριμήνου για τα γυμνάσια/πρώτου τετραμήνου για τα λύκεια της σχολικής χρονιάς 2009-2010, κατά την οποία διεξήχθη η παρούσα έρευνα, συγκεντρώθηκαν οι βαθμοί των μαθητών στην νεοελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά και επιπλέον εξάχθηκε ο μέσος όρος των δύο μαθημάτων.

Αποτελέσματα

Αξιοπιστία των μεταβλητών και περιγραφική στατιστική

Όλες οι μεταβλητές των μαθητών υποβλήθηκαν σε ανάλυση εσωτερικής συνοχής με το δείκτη του Cronbach. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει την αξιοπιστία των μεταβλητών των μαθητών, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών των μαθητών, καθώς και τους μέσους όρους των βαθμών των δύο μαθημάτων, της γλώσσας και των μαθηματικών που πήραν οι μαθητές.

Πίνακας 1. Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών των μαθητών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ **N = 949**	**Δ. Α.** **α > 0,5**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
1. Προσανατολισμός στη μάθηση	α = 0,83	3,05	0,96
2. Προσέγγιση της επίδοσης	α = 0,75	2,86	1,02
3. Αποφυγή της επίδοσης	α = 0,69	2,69	0,94
4. Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας	α = 0,83	4,96	1,09
5. Αναγνώριση συν. των άλλων	-------	0,73	0,13
6. Θετικό συναίσθημα	α = 0,60	3,42	0,86
7. Αρνητικό συναίσθημα	α = 0,62	1,40	0,57
8. Άγχος εξέτασης	α = 0,76	3,91	1,50
9. Βαθμοί (γλώσσας & μαθηματικών)	-------	15,21	2,83

Αποτελέσματα συσχετίσεων των μεταβλητών των μαθητών

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των παρακάτω μεταβλητών των μαθητών: 1. Προσανατολισμός προς τη μάθηση, 2. Προσανατολισμός προς την προσέγγιση της επίδοσης, 3. Προσανατολισμός προς την αποφυγή της επίδοσης, 4. Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, 5. Άγχος εξέτασης, 6. Βαθμοί των μαθητών (μέσος όρος της γλώσσας και των μαθηματικών). Για να ελεγχθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (του Pearson) και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=949	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Αναγνώριση συν. άλλων	**0,09****	-0,03	-0,05	**0,13****	-0,03	**0,12****
Θετικό συναίσθημα	**0,25****	**0,22****	**0,08***	**0,31****	**-0,07***	0,06
Αρνητικό συναίσθημα	**-0,09***	0,02	**0,08***	**-0,11****	**0,19****	**-0,08***

Η ανάλυση έδειξε ότι:

Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης του συναισθήματος των άλλων και στον προσανατολισμό προς τη μάθηση (r = 0,09, p < 0,01), την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας (r = 0,13, p < 0,01) και τους βαθμούς των μαθητών (r = 0,12, p < 0,01).

Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο θετικό συναίσθημα και στον προσανατολισμό προς τη μάθηση (r = 0,25, p < 0,01), τον προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης (r = 0,22, p < 0,01), τον προσανατολισμό στην αποφυγή της επίδοσης (r = 0,08, p < 0,05) και την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας (r = 0,31, p < 0,01). Επίσης, το θετικό συναίσθημα συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος εξέτασης των μαθητών (r = -0,07, p < 0,05).

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο αρνητικό συναίσθημα και στον προσανατολισμό προς τη μάθηση (r = -0,09, p < 0,05), την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας (r = -0,11, p < 0,05) και τους βαθμούς των μαθητών (r = -0,08, p < 0,05). Επίσης, το αρνητικό συναίσθημα συσχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό στην αποφυγή της επίδοσης (r = 0,08, p < 0,05) και το άγχος εξέτασης των μαθητών (r = 0,19, p < 0,01).

Διαφορές ως προς το φύλο

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει για τα δύο φύλα των μαθητών τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις καθώς και τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου (*t-test: independent samples*).

Πίνακας 3. Διαφορές του φύλου των μαθητών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N = 949 N1 (αγόρια) = 431 N2 (κορίτσια) = 509	ΦΥΛΟ	Μ.Ο.	Τ.Α.	t	d.f.	P

1. Προσανατολισμός στη μάθηση	1	**2,93**	1,02	-3,63	938	**0,000**
	2	**3,16**	0,91			
2. Προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης	1	2,92	0,96	1,42	938	0,155
	2	2,83	1,07			
3. Προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης	1	2,70	0,95	0,25	938	0,805
	2	2,68	0,93			
4. Αναγνώριση συναισθημάτων άλλων	1	**0,71**	0,13	-5,67	938	**0,000**
	2	**0,75**	0,12			
5. Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας	1	4,96	1,11	-0,10	938	0,922
	2	4,97	1,08			
6. Θετικό συναίσθημα	1	**3,56**	0,80	4,54	938	**0,000**
	2	**3,31**	0,89			
7. Αρνητικό συναίσθημα	1	**1,36**	0,56	-1,99	938	**0,047**
	2	**1,44**	0,58			
8. Άγχος εξέτασης	1	**3,74**	1,49	-3,31	938	**0,001**
	2	**4,06**	1,51			
9. Βαθμοί (μέσοι όροι γλώσσας & μαθημακών)	1	**14,65**	2,89	-5,58	938	**0,000**
	2	**15,68**	2,70			

Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου των μαθητών ως προς ως προς τον προσανατολισμό προς τη μάθηση [$t(938) = -3{,}63$, $p < 0{,}001$], την αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων [$t(938) = -5{,}67$, $p < 0{,}001$], το θετικό συναίσθημα [$t(938) = 4{,}54$, $p < 0{,}001$], το αρνητικό συναίσθημα [$t(938) = -1{,}99$, $p < 0{,}05$], το άγχος εξέτασης [$t(938) = -0{,}31$, $p < 0{,}01$] και τους βαθμούς [$t(938) = -5{,}58$, $p < 0{,}001$].

Διαφορές ως προς την ηλικία/τάξη

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει για τις δύο ηλικιακές ομάδες/τάξεις των μαθητών τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις καθώς και τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου (*t-test: independent samples*).

Πίνακας 4. Διαφορές της ηλικίας/τάξης των μαθητών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=949 N1 (Β΄ Γυμνασίου) = 567 N2 (Β΄Λυκείου) = 382	ΗΛΙΚΙΑ/ ΤΑΞΗ	Μ.Ο.	Τ.Α.	t	d.f.	P
1. Προσανατολισμός στη μάθηση	1	**2,98**	0,97	-2,63	947	**0,007**
	2	**3,15**	0,95			
2. Προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης	1	**3,07**	1,02	7,72	947	**0,000**
	2	**2,56**	0,95			
3. Προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης	1	**2,93**	0,90	9,94	947	**0,000**
	2	**2,34**	0,89			
4. Αναγνώριση	1	**0,71**	0,14	-4,36	947	**0,000**

	συναισθημάτων άλλων	2	**0,75**	0,11			
5.	Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας	1	**5,05**	1,09	3,05	947	**0,002**
		2	**4,83**	1,10			
6.	Θετικό συναίσθημα	1	**3,56**	0,85	6,23	947	**0,000**
		2	**3,21**	0,83			
7.	Αρνητικό συναίσθημα	1	**1,33**	0,51	-4,69	947	**0,000**
		2	**1,51**	0,65			
8.	Άγχος εξέτασης	1	**4,02**	1,48	2,77	947	**0,006**
		2	**3,75**	1,54			
9.	Βαθμοί (μέσοι όροι γλώσσας & μαθηματικών)	1	15,21	2,95	0,01	947	0,989
		2	15,21	2,65			

Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικίας/τάξης των μαθητών ως προς τον προσανατολισμό προς τη μάθηση [$t(947) = -2{,}63$, $p < 0{,}01$], ως προς τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης [$t(947) = 7{,}72$, $p < 0{,}001$], τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης [$t(947) = 9{,}94$, $p < 0{,}001$], την αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων [$t(947) = -4{,}36$, $p < 0{,}001$], την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας [$t(947) = 3{,}05$, $p < 0{,}01$], το θετικό συναίσθημα [$t(947) = 6{,}23$, $p < 0{,}001$] και το αρνητικό συναίσθημα [$t(947) = -4{,}69$, $p < 0{,}001$] και το άγχος εξέτασης [$t(947) = 2{,}77$, $p < 0{,}01$].

Συζήτηση

Ο ρόλος των συναισθημάτων

Στην παρούσα έρευνα, σε πλήρη συμφωνία με τις υποθέσεις, οι μαθητές με υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων υιοθετούν στόχους μάθησης, δηλώνουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και παίρνουν υψηλούς βαθμούς, πιθανόν επειδή η συγκεκριμένη συναισθηματική ικανότητα μπορεί να αναγνωρίσει θετικά συναισθήματα στο περιβάλλον, γεγονός που τους ωθεί σε θετικούς στόχους και άρα καλύτερες επιδόσεις.

Επίσης, οι μαθητές με υψηλό θετικό συναίσθημα προσανατολίζονται περισσότερο τόσο στους στόχους μάθησης όσο και στους στόχους επίδοσης και έχουν λιγότερο άγχος εξέτασης. Πιθανόν, το θετικό συναίσθημα αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και επίδοση και ως εκ τούτου μειώνει το άγχος εξέτασης.

Από την άλλη πλευρά, η ακριβώς αντίθετη συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στο αρνητικό συναίσθημα των μαθητών. Ειδικότερα, οι μαθητές με υψηλό αρνητικό συναίσθημα προσανατολίζονται λιγότερο σε στόχους μάθησης, δηλώνουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς. Αντίθετα, έχουν υψηλότερη αποφυγή της επίδοσης και περισσότερο άγχος εξέτασης.

Ατομικές διαφορές

1. Η επίδραση του φύλου

Σχετικά με τις διαφορές στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, τα παρόντα ευρήματα συμφωνούν με τις αρχικές υποθέσεις, καθώς έδειξαν ότι τα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητα στην αναγνώριση των συναισθημάτων

των άλλων σε σύγκριση με τα αγόρια. Επιπλέον, οι έφηβες μαθήτριες, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος και υψηλότερα επίπεδα άγχους και παίρνουν υψηλότερους βαθμούς από τους συμμαθητές τους.

2. Η επίδραση της ηλικίας

Τα παρόντα ευρήματα έδειξαν ότι η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων αυξάνεται με την ηλικία. Επιπλέον, οι μαθητές του Λυκείου φάνηκε ότι βιώνουν περισσότερο αρνητικό και λιγότερο θετικό συναίσθημα από τους μαθητές του Γυμνασίου, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στις υψηλές απαιτήσεις των τελικών εξετάσεων του λυκείου για την εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο (Smith & Sinclair, 2005).

Πρακτικές εφαρμογές, περιορισμοί και συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι σημαντικά, γιατί καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της ένταξης στα εκπαιδευτικά προγράμματα της ανάπτυξης και της προώθησης της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης, μέσω της εκμάθησης συναισθηματικών ικανοτήτων (π.χ., Izardet al., 2004· Maurer & Brackett, 2004).

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει, βέβαια, κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, υπάρχουν μεθοδολογικοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως είναι η χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τα οποία στηρίζονται στις υποκειμενικές κρίσεις. Επιπλέον, πρόκειται για μια μόνο μελέτη σε ένα μόνο αντιπροσωπευτικό δείγμα, σε μια περιορισμένη γεωγραφική περιοχή της ελληνικής επικράτειας και επομένως δεν μπορεί να εξαχθεί ένα ασφαλές συμπέρασμα.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση του ρόλου της αναγνώρισης των συναισθημάτων, καθώς και του θετικού και αρνητικού συναισθήματος στην κινητοποίηση και στην επίδοση των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderman, E., & Midgley C. (2002). Methods of studying goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 1-20). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Biddle, S., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist*, 4, 83–89.

Chan, D. W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 47-56.

Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327–339.

Ciarrochi, J. V., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197–209.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238-256.

Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.* Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York, NY: Times Books.

Hall, H. K., & Kerr, A. W. (1997). Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. *The Sport Psychologist*, 11(1), 24–42.

Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, refl ections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 590– 619.

Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. In I. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (pp. 35–73). Washington, DC: American Psychological Association.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.

Kavanagh, D. J., & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 507-525.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000a). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Mellanby, J., Martin, M., & O'Doherty, J. (2000). The ''gender gap'' in final examination results at Oxford University. *British Journal of Psychology*, 91, 377–390.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., Kaplan, A., Arunkumar, R., Middleton, M. (1997). *Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS).* Ann Arbor, MI: Center for Leadership and Learning.

Nowicki, S., & Carton, E. (1997). The relation of nonverbal processing ability of faces and voices and children's feelings of depression and competence. *Journal of Genetic Psychology*, 158, 357–363.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W, & Perry, R P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.). *Beyond coping: Meeting goals, visions, and Challenges* (pp. 1 49- 1 74). Oxford, UK: Elsevier.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategy for learning questionnaire (MSLQ*). Ann Arbor, MI: National Centre for Research to Improve Post Secondary Teaching and Learning.

Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. Journal of *Educational Psychology*, 97, 366-375.

Smith, C.A., & Sinclair, A.H. (2005) Molecular genetics of gonadal sex determination. In: *Cytogenetics and Genome Research* (Eds. Nanda, I., Schmid, M., Burt, D.), 109, 1-87.

Trockel, M. T., Barnes, M. D., & Egget, D. L. (2000). Health-related variables and academic performance among first-year college students: Implications for sleep and other behaviors. *Journal of American College Health*, 49, 125–131.

Vassiou, A., Mouratidis, A., Andreou, E., & Kafetsios, K. (2014, article in press). Students' achievement goals, emotion perception ability and affect and performance in the classroom: a multilevel examination. *Educational Psychology*.

Zembylas, M., & Fendler, L. (2007). Reframing emotion in education through lenses of parrhesia and care of the self. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 319–333.