

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ»



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος:

*«Το Ψυχοκοινωνικό Κλίμα της τάξης σε σχέση με την Ικανοποίηση, τις Στάσεις προς τα Μαθήματα και τον Φόβο Κριτικής και Αποτυχίας. Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, των Αξιών και της Αυτοαποτελεσματικότητας»*

Επιβλέπων Καθηγητής : Γεράσιμος Προδρομίτης

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας : Αικατερίνη Παπαδημητρίου

A.M.: 0619M006

E-mail : katiap90@hotmail.gr

ΑΘΗΝΑ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2021

*Αν σε αντιμετωπίσω σαν να είσαι αυτό  
που είσαι ικανός να γίνεις,  
θα σε βοηθήσω να το πετύχεις*

Γκαίτε

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Περίληψη.....σελ.	4
2. Εισαγωγή.....σελ.	5
3. Θεωρητικό μέρος.....σελ.	6
4. Μεθοδολογία.....σελ.	19
5. Αποτελέσματα.....σελ.	35
6. Συζήτηση.....σελ.	59
7. Βιβλιογραφία.....σελ.	68
8. Παράρτημα.....σελ.	83

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος του σχολείου είναι η εκπαίδευση του παιδιού στο σύνολο. Σε αυτή τη βάση το Ψυχοκοινωνικό Κλίμα (ΨΚ) της τάξης έχει μελετηθεί ενδελεχώς και πολυπρισματικά λόγω της επίδρασής του τόσο στον γνωστικό όσο και στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα των μαθητών. Συγκεκριμένα έχει βρεθεί ότι το ΨΚ επιδρά στην αντιληπτή Ικανοποίηση των μαθητών, τις Στάσεις που διαμορφώνουν προς τα Μαθήματα και τον αντιληπτό Φόβο Κριτικής και Αποτυχίας. Ωστόσο κρίνεται επιβεβλημένη μια πιο ολιστική διερεύνηση των παραπάνω επιδράσεων καθώς οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί και αφορούν μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ελάχιστες. Στα πλαίσια λοιπόν μιας πιο σφαιρικής προσέγγισης, διερευνήθηκε ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ), των Αξιών και της Αυτοαποτελεσματικότητας, αφού έχει αποδειχθεί ότι διαμορφώνονται σε σημαντικό βαθμό από το αντιληπτό ΨΚ της τάξης. Αρχικά, μέσω των αναλύσεων αναδείχθηκε πως η Αυτοαποτελεσματικότητα και οι Αξίες συμβάλλουν στην πρόβλεψη της Ικανοποίησης από το ΨΚ. Ακόμη φάνηκε ότι τόσο η αντιληπτή ΣΝ όσο και οι Αξίες συνεισφέρουν στην πρόβλεψη του Φόβου Κριτικής από το ΨΚ ενώ επίσης παρατηρήθηκε σημαντική συμβολή της αντιληπτής Αυτοαποτελεσματικότητας, των Αξιών και της ΣΝ στον τρόπο που διαμορφώνονται από το ΨΚ οι Στάσεις προς τα Μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Τέλος, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας, παρατίθενται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και αναφέρονται παιδαγωγικές πρακτικές με βάση τα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ψυχοκοινωνικό Κλίμα, Φόβος, Ικανοποίηση, Στάσεις, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αυτοαποτελεσματικότητα, Αξίες

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη βάση των σύγχρονων τάσεων που φέρουν τους κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς προσδιορισμούς της εποχής που ζούμε υπόκεινται και οι προσπάθειες για τη δημιουργία ενός Σύγχρονου Σχολείου για Όλους που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Για να γίνει κάτι τέτοιο κρίνεται επιβεβλημένη η άρρηκτη συνύφανση των γνώσεων με τις κοινωνικές σχέσεις, την καλλιέργεια του σεβασμού, την ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων και την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της κοινωνίας, με σκοπό τη μετέπειτα ανάληψη κοινωνικών ρόλων μέσω της διάπλασης του χαρακτήρα με τρόπο που θα έχει ως αντίκτυπο τη λήψη ηθικών αποφάσεων (Elias et al., 2003).

Το ΨΚ αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση λόγω των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ετέρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2004). Προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης αλλά και την ανέλιξη του μαθητή σε όλους τους τομείς είναι η ενίσχυση της αντιληπτής Ικανοποίησης (Šakić, 2011), των Στάσεων του προς τα Μαθήματα (Goh & Fraser, 2000) και η μείωση του αντιληπτού Φόβου Κριτικής και Αποτυχίας (Morris et al., 2012). Το ΨΚ της τάξης συμβάλλει επίσης στην διαμόρφωση του αξιακού συστήματος των μαθητών (Schwartz, 2006), στον τρόπο που αυτοπροσδιορίζονται (Nowiński, 2019) αλλά και στην αντιληπτή ΣΝ τους (Birknerova, 2011).

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν θα πραγματοποιηθεί μια προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης αναφορικά με την επίδραση του ΨΚ στην Ικανοποίηση, τις Στάσεις προς τα Μαθήματα και τον Φόβο Κριτικής και Αποτυχίας, ενώ παράλληλα θα διερευνηθεί και ο ρόλος των Αξιών, της Αυτοαποτελεσματικότητας και της ΣΝ των μαθητών. Τα αποτελέσματα αναμένεται να ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με πρακτικές εφαρμογές οι οποίες θα συμβάλλουν στην γενικότερη κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανέλιξη των μαθητών.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Το Ψυχοκοινωνικό Κλίμα της τάξης

Τόσο η σχολική τάξη ως θεσμοθετημένο σύστημα όπου λαμβάνουν χώρα συνεχείς αλληλεπιδράσεις (Κελπανίδης, 2002) όσο και το Ψυχοκοινωνικό Κλίμα της (ΨΚ) που αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια (Haynes et al., 1997; Tableman, 2004; Wilson et al., 2007) η οποία συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική λειτουργία και προσαρμογή των μαθητών, έχουν διερευνηθεί ενδελεχώς και πολυπλεύρως (Μπαμπάλης, 2009).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις και συγκεκριμένα το κίνημα της Ανθρωπιστικής Παιδαγωγικής και τις θεωρίες του Rogers (1936) και του Lewin (1969) τοποθετείται τη δεκαετία του 1970 στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο μαθητής και οι ανάγκες του, ο οποίος πλέον αντιμετωπίζεται ως συνδημιουργός και όχι ως παθητικός αποδέκτης (Χαραλάμπους, 2014). Η στροφή από τις δασκαλοκεντρικές στις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και τη νοοκατασκευαστική θεώρηση της μάθησης, οδήγησαν στην παραδοχή της ριζικής αναθεώρηση των διδακτικών θεωριών οι οποίες στηρίζονται πλέον στην ομαδοσυνεργατικότητα, την ανακάλυψη και την εμπλοκή των μαθητών (Çengel & Türkoğlu, 2016). Οι προαναφερθείσες αλλαγές στον χώρο της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης είχαν επίπτωση στην εννοιολογική και επιστημολογική προσέγγιση του ΨΚ, που σχετίστηκε με τη θεώρηση του κοινωνικού περιβάλλοντος και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι σύγχρονες έρευνες στηρίζονται στην ταξινόμηση του ΨΚ με βάση την κοινωνική προσέγγιση των σχέσεων του Moos (1974). Οι τρεις παράγοντες του ΨΚ κατά τον Moos είναι: α) οι Διαπροσωπικές Σχέσεις, δηλαδή το αντιληπτό αίσθημα συνοχής, η συμμετοχή των μαθητών στην τάξη και η υποστήριξη που αντιλαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό, β) η Προσωπική Ανάπτυξη, που αναφέρεται στις ευκαιρίες και στις δυνατότητες που δίνονται στους μαθητές ως απόρροια των στόχων που τίθενται από τον εκπαιδευτικό και γ) η Συντήρηση-Μεταλλαγή του Συστήματος δηλαδή το αίσθημα της δικαιοσύνης και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προωθεί την αλλαγή. Πολλά από τα σύγχρονα εργαλεία μέτρησης του ΨΚ της τάξης στηρίζονται στην ταξινόμηση του Moos (Dorman, 2003).

Οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθιστούν κοινωνικά καθορισμένη την ανάπτυξη και τη συμπεριφορά καθώς όχι μόνο επιδρούν αλλά και μετασχηματίζουν την αντίληψη του κλίματος από τον μαθητή, γεγονός που αναδεικνύει την ψυχολογική διάσταση της σχολικής τάξης (Ruus et al., 2007; Vygotsky, 1978). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές μέσω της κοινωνικής και της συναισθηματικής υποστήριξης αλλά και της ενθάρρυνσης, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται θετικά το ΨΚ της τάξης τους. Ακόμη, η επέκταση της συλλογιστικής και των δεξιοτήτων σκέψης των μαθητών με την εμπλοκή και την ενεργό συμμετοχή τους στην τάξη, αυξάνει τα κίνητρα και μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα, τον φόβο και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Flanders, 1970; Meehan & Cavell 2003; Pianta et al., 2012). Επιπρόσθετα, η προώθηση της επικοινωνίας και η δίκαιη μεταχείριση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, συμβάλλουν στην ενίσχυση της διερεύνησης και της προσήλωσης στον στόχο τους (Guess and Bowling, 2014). Οι έπαινοι, σε αντίθεση με τις επιπλήξεις, τους άκαμπτους κανόνες και τις τιμωρίες, καθώς και η χρήση σαφών στρατηγικών με βάση το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, η χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων και το εύρος των δραστηριοτήτων, έχουν ως απόρροια την ενίσχυση του ΨΚ (Reinke et al., 2016). Τέλος, όταν οι μαθητές συνεργάζονται στην τάξη παρατηρείται μείωση αλλά και διαχείριση των μεταξύ τους συγκρούσεων και παραδοχή ενός θετικού κλίματος τάξης (Wilson et al., 2007).

### **Η Ικανοποίηση και η σχέση της με το ΨΚ της τάξης**

Η Ικανοποίηση αποτελεί συνάθροιση γνωσιακών, συμπεριφορικών και συναισθηματικών τάσεων (Aldemir & Gulcan, 2004; Oliver, 1980). Σχετίζεται με ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η προσαρμοστικότητα και κοινωνικά όπως το ΨΚ της τάξης.

Το αντιληπτό ΨΚ της τάξης καθορίζει την Ικανοποίηση και τη μετέπειτα συμπεριφορά των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2008). Σύμφωνα με έρευνες, ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της Ικανοποίησης των μαθητών Δημοτικού από το σχολείο είναι το ΨΚ της τάξης τους και συγκεκριμένα η χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, η υποστήριξη και η δικαιοσύνη του εκπαιδευτικού (Baker,

1999, Šakić, 2011). Η δημιουργία ενός ΨΚ που βασίζεται στην εμπλοκή και την εγγύτητα συμβάλλει στην ενεργό συμμετοχή και προσήλωση των μαθητών με αποτέλεσμα την ενίσχυση της Ικανοποίησής τους αλλά και τη γενικότερη ακαδημαϊκή τους επίδοση (Brown & Evans, 2002; Gest et al., 2005; Rumberger & Palardy, 2005).

Επίσης, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και ο από κοινού σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ξεκάθαρους κανόνες συνεισφέρει σε αυτή την κατεύθυνση. Η διαμόρφωση και η ερμηνεία των κανόνων λοιπόν πρέπει να διέπονται από συνοχή και σαφήνεια ωθώντας τους μαθητές να νιώθουν υψηλότερα επίπεδα Ικανοποίησης (Marshall 2004; Roeser et al., 2006). Οι θετικές εμπειρίες και η ενεργητική συμμετοχή στην τάξη έχουν συνδεθεί επίσης με το αίσθημα Ικανοποίησης (Kong, 2008), όπως επίσης και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού που ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών (Cronin et al., 2019) σε συνδυασμό με την αντιληπτή Αυτοαποτελεσματικότητά τους που έχει φανεί ότι επηρεάζει την Ικανοποίησή τους (Karatzias et al., 2002).

Τέλος, η υποστήριξη από τους συμμαθητές, η οποία αναφέρεται ως συναισθηματική υποστήριξη, συντελεί στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών με αποτέλεσμα να βιώνουν μεγαλύτερη ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον (Jia et al., 2009). Οι συμμαθητές ασκούν μεγάλη επιρροή στις απόψεις των μαθητών για τη σχολική τους επίδοση (Duncan et al., 2001) καθώς οι ψυχικές δεξιότητες που αναπτύσσονται λόγω των σχέσεων με τους συμμαθητές σχετίζονται με την εμπλοκή, τη συμμετοχή στο μάθημα και τις μετέπειτα επιλογές τους (Nichols & White, 2001).

### **Οι Στάσεις προς τα Μαθήματα και η σχέση τους με το ΨΚ της τάξης**

Η μελέτη των Στάσεων αναφέρεται στην υποκειμενική σκοπιά θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλαδή την αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων από τη σκοπιά του ατόμου και έχουν μελετηθεί ενδελεχώς καθώς θεωρείται ότι μπορούν να προβλέψουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Ajzen, 1987).

Σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση των θετικών Στάσεων των μαθητών προς τα Μαθήματα. Σε αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει καθοριστικά το ΨΚ μέσω της ποιότητας της διδασκαλίας και της υποστήριξης από τον



εκπαιδευτικό. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν μελετήσει τις Στάσεις των Μαθητών σε σχέση με το ΨΚ της τάξης τους, έχουν εστιάσει στο μάθημα των Μαθηματικών. Αναλυτικά, οι μαθητές ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να ενδοβάλλουν και να οικειοποιούνται τα χαρακτηριστικά του. Επομένως, ο Προσανατολισμός στο Έργο και η αντιληπτή Συνοχή έχει φανεί ότι συμβάλλουν στις θετικές Στάσεις προς το μάθημα των Μαθηματικών (Χαραλάμπους, 2014). Μέσω σαφών στόχων και αποτελεσματικών τρόπων μάθησης, οι μαθητές αισθάνονται ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν και να διεκπεραιώσουν τις εργασίες στην τάξη με επιτυχία (Φιλίππου και Χρίστου, 2001). Ακόμη, η ενίσχυση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς και των σχέσεων συνεργασίας με τους συμμαθητές μέσω στήριξης και αλληλοβοήθειας θετικοποιούν τις Στάσεις των μαθητών προς τα Μαθηματικά (Goh & Fraser, 2000; Renga & Dalla, 1993). Σε αντίθετη περίπτωση, αν ο μαθητής βιώνει διαρκείς ματαιώσεις και άγχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος οδηγείται μέσω της φοβικής αποφυγής στη δημιουργία αρνητικών Στάσεων (Φερεντίνος, 2002).

Παρότι σύμφωνα με το μοντέλο Ακαδημαϊκής Αυτοαντίληψης, οι Στάσεις προς τα Μαθήματα κινούνται γύρω από τον γλωσσικό και μαθηματικό άξονα, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί ως τώρα και διερευνούν την επίδραση του ΨΚ στις Στάσεις προς τη Γλώσσα είναι ελάχιστες. Ωστόσο έχει φανεί ότι η Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, ο Προσανατολισμός στο Έργο και η Συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, επηρεάζουν τις Στάσεις τους προς τη Γλώσσα (Chua, 2004) ενώ η έρευνα του Χαραλάμπους (2014) κατέδειξε σημαντική την επίδραση των δεικτών «Έμφαση στη Διερεύνηση» και «Συμμετοχή» στις Στάσεις των Μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα.

### **Ο Φόβος Κριτικής και Αποτυχίας και η σχέση του με το ΨΚ της τάξης**

Οι περισσότεροι φόβοι αποτελούν μέρος της αναπτυξιακής ανέλιξης των παιδιών, αντικατοπτρίζοντας τον τρόπο πρόσληψης του περιβάλλοντος και την επακόλουθη συναισθηματική τους κατάσταση (Taimalu, 2007). Κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας οι φόβοι είναι αποτέλεσμα κοινωνικών παραγόντων και συγκεκριμένα της κριτικής και της αποτυχίας που βιώνουν (Morris et al., 2012).

Όσον αφορά τον Φόβο Κριτικής, σχετίζεται με το προφίλ και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και έχει συνδεθεί με την ακαδημαϊκή επίδοση (Randelonić, & Dimić 2020). Για πολλά χρόνια ο Φόβος χρησιμοποιούταν ως παιδαγωγικό «εργαλείο» με αποτέλεσμα οι μαθητές να απομακρύνονται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντανακλά τον Φόβο γνωστικής και κοινωνικής αξιολόγησης, την επίκριση καθώς και την αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού. Η αυταρχική έναντι της δημοκρατικής συμπεριφοράς, η τιμωρία έναντι της ενίσχυσης, η προώθηση του ανταγωνισμού έναντι της συνεργασίας ωθούν τους μαθητές στην απόσυρση από την εκπαιδευτική διαδικασία μειώνοντας έτσι σημαντικά τη γνωστική αλλά και κοινωνικοσυναισθηματική τους ανέλιξη (Παρασκευόπουλος, 2003).

Από την άλλη, ο Φόβος Αποτυχίας, με βάση τη Θεωρία των Κινήτρων, παραπέμπει στη συστηματική αποφυγή της αποτυχίας (Caraway, 2003; Conrey et al., 2001). Δεν αφορά το πραγματικό επίπεδο των ικανοτήτων αλλά την κάλυψη των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών, για αυτό καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το ΨΚ της τάξης (Conrey, 2001; Huescar et al., 2020; Moreno-Murcia & Silveira, 2013). Αναλυτικά, οι μαθητές που εκδηλώνουν Φόβο Αποτυχίας στερούνται κινήτρων και ψυχικής ανθεκτικότητας με αποτέλεσμα την αποφυγή καταστάσεων που απαιτούν προσπάθεια (Martin & Marsh, 2003). Προκαλεί αισθήματα άγχους, πίεσης, ανασφάλειας αλλά και ανησυχίας ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού (Deng et al., 2019). Στην περίπτωση που οι μαθητές θεωρούν ότι η αποτυχία μπορεί να αποτραπεί, επιζητούν την αποδοχή, ενώ παράλληλα φοβούνται την απόρριψη. Κοινό χαρακτηριστικό των μαθητών που βιώνουν Φόβο Αποτυχίας είναι η ανησυχία στιγματισμού στο πλαίσιο της τάξης λόγω της ανικανότητάς τους να ανταπεξέλθουν στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους (Simmons & Levie, 2014). Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα η αποτυχία μπορεί να προβεί αποτελεσματική λειτουργώντας ως εφελκυστικό για την αποκλίνουσα μάθηση. Δηλαδή, η στοχαστική σκέψη έπειτα από μια ενδεχόμενη αποτυχία μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη προσπάθεια για την ολοκλήρωση του έργου (Lottero-Perdue & Parry, 2017).

Σε σύνδεση με το ανωτέρω, ο υποστηρικτικός εκπαιδευτικός μέσω μεθόδων διδασκαλίας και πνεύματος συνεργασίας βοηθά τους μαθητές να

επαναπροσδιορίσουν την έννοια της αποτυχίας, τονίζοντας ότι μπορεί να συνεισφέρει στην εκπαιδευτική τους πρόοδο. Η προώθηση της αυτονομίας και η ενίσχυση των συναισθημάτων και του αυτοστοχασμού των μαθητών συμβάλλει στην υπέρβαση των συγκρούσεων με αποτέλεσμα τη μείωση του Φόβου Κριτικής και Αποτυχίας (Πανταζής, 2015; Reeve, 2016).

### **Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη σχολική ζωή**

Τη δεκαετία του 1990 εισάγεται ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ως μια προσπάθεια περιγραφής της ικανότητας του ατόμου να αναγνωρίζει και να διακρίνει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων, αξιοποιώντας την εμπειρία του για μελλοντικές σκέψεις και πράξεις (Salovey & Mayer, 1990). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το μοντέλο των Mayer και Salovey, η ΣΝ απαρτίζεται από τέσσερις κατηγορίες: α) την Αντίληψη των Συναισθημάτων, τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, β) τη Χρήση των Συναισθημάτων για Διευκόλυνση της Σκέψης, δηλαδή την ικανότητα εκτέλεσης γνωστικών λειτουργιών, γ) την Κατανόηση των Συναισθημάτων, δηλαδή της συναισθηματικής γλώσσας και των αλλαγών στο συναίσθημα και δ) την Διαχείριση των Συναισθημάτων που αναφέρεται τόσο στον αυτοέλεγχο του ατόμου όσο και στην ικανότητα πρόκλησης συναισθημάτων σε άλλα άτομα. Οι παραπάνω κατηγορίες είναι ιεραρχημένες, με τη Διαχείριση των Συναισθημάτων να βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας (Brackett et al., 2011). Έχει επικρατήσει ο διαχωρισμός της ΣΝ ως «χαρακτηριστικό γνώρισμα» η οποία σχετίζεται με αυτοαναφορές του ατόμου για τις αντιλαμβανόμενες ικανότητές του και της ΣΝ ως «ικανότητα» που αναφέρεται στις πραγματικές και αντικειμενικές ικανότητες του ατόμου (Law et al., 2004; Petrides & Furnham 2001).

Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας οι σχέσεις με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές ωθούν στην κατανόηση και στον μετασχηματισμό των συναισθημάτων των μαθητών τόσο σε προσωπικό όσο και διαπροσωπικό επίπεδο (Birknerova, 2011). Σε γνωστικό επίπεδο, ο ξεκάθαρος προσανατολισμός, οι σαφείς οδηγίες και η χρήση στρατηγικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή τους με αποτέλεσμα την κατανόηση των συναισθημάτων τους. Σε διαπροσωπικό επίπεδο, οι μαθητές που αντιλαμβάνονται δικαιοσύνη και υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό ενισχύουν τους συναισθηματικούς

δεσμούς και τη συνεργασία με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, την ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων, την κατανόηση και τη σταθερότητα των συναισθημάτων τους (Landau & Meironich, 2011). Επίσης, η ρύθμιση και η διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών έχει συνδεθεί άμεσα με το αντιληπτό υποστηρικτικό πλαίσιο στην τάξη καθώς καλύπτεται η ανάγκη του «ανήκειν» που συμβάλλει σε ένα αίσθημα ασφάλειας, καθώς τα άτομα που βρίσκονται σε ένα δομημένο περιβάλλον ελέγχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα συναισθήματά τους (Fried, 2011).

Εκτός από το ΨΚ η αντιληπτή ΣΝ έχει συσχετιστεί με τις Αξίες, τον Φόβο Κριτικής, την αντιληπτή Αυτοαποτελεσματικότητα αλλά και τις Στάσεις των μαθητών. Αναλυτικά, η αντιληπτή ΣΝ έχει συσχετιστεί θετικά με το αξιακό σύστημα και συγκεκριμένα την δεκτικότητα για αλλαγές και τη δημιουργικότητα του ατόμου (Pérez-Fuentes et al. 2019; Wells, 2004). Επίσης, η χαμηλή ΣΝ έχει συνδεθεί θετικά με τον Φόβο Κριτικής καθώς έχει αποδειχθεί ότι μαθητές που δε διαθέτουν αναπτυγμένη ΣΝ δεν πιστεύουν στον εαυτό τους με αποτέλεσμα να είναι ευεπίφοροι στην κριτική, κυρίως για την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Goleman, 1995). Η αντιληπτή Αυτοαποτελεσματικότητα του μαθητή συμβάλλει επίσης στη διαμόρφωση των αντιληπτών συναισθημάτων και ικανοτήτων του (Bandura, 1986). Τέλος, σύμφωνα με έρευνες η υψηλή ΣΝ προβλέπει θετικά τις Στάσεις των Μαθητών (Salami, 2004; Wong, Wong & Chau, 2001). Συγκεκριμένα, μαθητές με υψηλή ΣΝ μπορούν να κατανοήσουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των άλλων αλλά και να τα διαχειριστούν ώστε να ενισχύσουν τη θετική τους Στάση προς τα Μαθήματα (Salami & Ogundokun, 2009).

### **Ο ρόλος των Αξιών στη Σχολική Ζωή**

Οι αξίες ως πλέγμα κανονιστικών αρχών ορίζονται από τον Schwartz (1992:21) «οι επιθυμητοί στόχοι που ποικίλουν σε σημασία και χρησιμεύουν ως κατευθυντήριες αρχές στη ζωή ενός ατόμου ή μιας κοινωνικής οντότητας» συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των στάσεων (Perkins & Brown, 2012). Ο Schwartz πρότεινε δύο αξιακές κατηγορίες. Ως πρώτος άξονας η Τάση για Αλλαγή περιλαμβάνει προοδευτικές και καινοτόμες αξίες έναντι του Συντηρητισμού του οποίου οι αξίες σχετίζονται με τη συμμόρφωση. Ως δεύτερος

άξονας η Αυθυπέρβαση περιέχει καθολικές αξίες που σχετίζονται με το συλλογικό καλό, έναντι της Αυτοβελτίωσης οι αξίες της οποίας στηρίζονται στον ιδιοκεντρισμό (Lee et al. 2011).

Η ολιστική προσέγγιση στη μάθηση, μέσω της κοινωνικοποίησης και των διαπροσωπικών σχέσεων στον χώρο του σχολείου και κατ' επέκταση του ΨΚ της τάξης, ωθεί τους μαθητές να αποδέχονται ευσυνείδητα ή ασυνείδητα αξίες, να δημιουργούν δηλαδή ταυτίσεις με τα άτομα που θεωρούν υποστηρικτικά και τα θαυμάζουν (Γκότοβος, 1997; Mihalakopoulos, 2007; Τσατήρη, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στη διαμόρφωση του αξιακού συστήματος των μαθητών (Selvi 2006; Τζολου, 2014) μέσω της καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας, την ενίσχυση της επικοινωνίας και την πλήρη αποδοχή τους (Koth et al., 2008). Μεταξύ των αξιών τις οποίες οφείλει να προάγει ο εκπαιδευτικός είναι η τιμιότητα, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός, η συνεργασία και η καλοσύνη (Suditu, 2014). Οι προαναφερθείσες αξίες προβάλλονται στην τάξη μέσω του διαλόγου και του αισθήματος εμπιστοσύνης που καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με έρευνα του Schwartz (2006), η εκπαίδευση επιδρά θετικά στις αξίες της Τάσης για Αλλαγή και του Αυτοκαθορισμού ενώ παρουσιάζει αρνητική επίδραση στις αξίες της Παράδοσης και της Συμμόρφωσης, ακολουθώντας τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας.

Ακόμη, η δικαιοσύνη του εκπαιδευτικού, η αμεροληψία και η «ίση μεταχείριση μεταξύ ίσων» έχει αποτέλεσμα την ενίσχυση της δημιουργικότητας δηλαδή της ικανότητας για αποκλίνουσα σκέψη και παραγωγή πρωτότυπων ιδεών από τον μαθητή (Anwar et al., 2012; Λυκέσας και άλλοι, 2003; Ξανθάκου, 2011). Επιπρόσθετα, η ευαισθητοποίηση στις αξίες του αλτρουισμού και της αλληλεγγύης συμβάλλει στην ψυχοκοινωνική ανέλιξη των μαθητών οι οποίοι μέσω ενός ομαδοσυνεργατικού πνεύματος μαθαίνουν να δρουν με βάση το συλλογικό καλό έχοντας ως επακόλουθο τη μείωση του ανταγωνισμού και των συγκρούσεων στα πλαίσια της τάξης (Merrett et al., 1988) αλλά και το γενικότερο αίσθημα ικανοποίησης σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους (Sortheix & Lönnqvist 2014).

Τέλος, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ως καθοριστικό τον ρόλο των συμμαθητών τους στην διαμόρφωση του αξιακού τους συστήματος, μέσω της συνεργασίας και της συνοχής στην τάξη τους, θεωρώντας μάλιστα την επίδραση των

συμμαθητών τους ισχυρότερη από αυτή του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα οι μαθητές που αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους μένουν στοχοπροσηλωμένοι έχοντας υψηλότερα ποσοστά ακαδημαϊκής επιτυχίας, γεγονός που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της Ικανοποίησή τους από το σχολείο καθώς και της μείωσης του αντιληπτού Φόβου Κριτικής (Becker & Luthar, 2002; Wentzel & Caldwell, 1997).

## **Η Αυτοαποτελεσματικότητα και ο ρόλος της στη σχολική ζωή**

Έχοντας τις απαρχές της στις θεωρίες της Κοινωνικής Μάθησης (Bandura, 1977) και της Κοινωνικής Γνώσης (Bandura, 1989) η Αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία ψυχολογικής υπόστασης και αναφέρεται πάντα στην αποτελεσματικότητα προς ένα συγκεκριμένο έργο (Bandura, 2006; Hoy et al., 2008). Πρόκειται για την αντίληψη του ατόμου να ανταπεξέρχεται σε καταστάσεις και βασίζεται στον αμοιβαίο ετεροπροσδιορισμό ανάμεσα σε παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο, τη συμπεριφορά και το περιβάλλον (Gardner & Pierce, 1998; Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017). Στον χώρο του σχολείου η αντιληπτή Αυτοαποτελεσματικότητα του μαθητή έχει συσχετιστεί με την ακαδημαϊκή επίδοση και μάθηση, δηλαδή την «ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού» (Chen et. al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2006).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ενεργός εμπλοκή του μαθητή, η διερεύνηση και η αλληλεπίδραση με στόχο τη μάθηση μέσω της υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό και της σύναψης θετικών σχέσεων με τους συμμαθητές. Σε αυτή την περίπτωση ο μαθητής αντιλαμβάνεται υψηλή Αυτοαποτελεσματικότητα η οποία οδηγεί σε υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, με αποτέλεσμα την επιστράτευση στρατηγικών ώστε να ανταπεξέλθει στις ακαδημαϊκές του υποχρεώσεις (Kaput, 2018; Walker et al., 2006).

Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι το ΨΚ της τάξης συμβάλλει σημαντικά στον τρόπο που αυτοπροσδιορίζεται ο μαθητής, με τον εκπαιδευτικό να αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους προστατευτικούς παράγοντες (Antunes & Fontaine, 1998; Covington, 2000; Nowiński, 2019) που ενισχύει τους εσωτερικούς μηχανισμούς των μαθητών συνεισφέροντας έτσι στην εκδίπλωση των ικανοτήτων τους και στην ενίσχυση της Αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Herdenson & Milstein, 2008). Τέλος,

η δικαιοσύνη του εκπαιδευτικού ενισχύει τις αυτορρυθμιστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες των μαθητών με αποτέλεσμα την ομαλή κοινωνική προσαρμογή, τις υψηλότερες επιδόσεις και την ενίσχυση της Αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Φουντουλάκη, 2010). Σημαντικό ρόλο επιτελούν και οι συμμαθητές οι οποίοι λειτουργούν τόσο ως πηγή πληροφόρησης για τις ικανότητες όσο και ως πηγή παροχής ακαδημαϊκής ανατροφοδότησης με απόρροια το αίσθημα ή μη της Αυτοαποτελεσματικότητας των συμμαθητών τους (Flook et al., 2005; Ryan, 2001).

Η Αυτοαποτελεσματικότητα έχει σχετιστεί επίσης με τη ΣΝ και τη διαμόρφωση του αξιακού συστήματος των μαθητών. Συγκεκριμένα το υψηλό αίσθημα Αυτοαποτελεσματικότητας συμβάλλει στον έλεγχο των σκέψεων, των πράξεων και των συναισθημάτων (Bandura, 1986). Επίσης η αντιληπτή Αυτοαποτελεσματικότητα ωθεί στη διαμόρφωση των Αξιών καθώς έχει διαπιστωθεί θετική συσχέτιση της Αυτοαποτελεσματικότητας με τις αξίες της Καλοσύνης και της Παγκοσμιότητας (Caprara & Steca, 2007).

### **Θεωρητικό σκεπτικό**

Προγενέστερες έρευνες αποτέλεσαν έναυσμα για τα Ερευνητικά Ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Όπως παρουσιάστηκε στο Θεωρητικό Μέρος έχει μελετηθεί η επίδραση του ΨΚ στον Φόβο Κριτικής και Αποτυχίας, στην Ικανοποίηση και τις Στάσεις των μαθητών προς τα Μαθήματα. Ακόμα, φάνηκε καθοριστικός ο ρόλος της ΣΝ, των Αξιών και της Αυτοαποτελεσματικότητας κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας καθώς και η σημαντική επίδραση του ΨΚ στην διαμόρφωσή τους. Σε σύνδεση με τα ανωτέρω, το ΨΚ αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια και οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί με δείγμα μαθητές Δημοτικών Σχολείων είναι λίγες, οπότε επιλέχθηκε στην συγκεκριμένη μελέτη μέσω σύνθετων μοντέλων να διερευνηθούν οι μηχανισμοί που μπορεί να επηρεάζουν την επίδραση του ΨΚ στον Φόβο Κριτικής και Αποτυχίας, την Ικανοποίηση και τις Στάσεις των μαθητών προς τα Μαθήματα.

Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι το ΨΚ επιδρά στην Ικανοποίηση που νιώθουν οι μαθητές από το σχολείο και την τάξη τους (Rumberger & Palarby, 2005). Επίσης, έχει φανεί τμηματικά ότι το κλίμα της τάξης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του αξιακού συστήματος (Schwartz, 2011) αλλά και ότι οι Αξίες διαμορφώνουν την αντιληπτή Ικανοποίηση (Sortheix, & Lönnqvist, 2014). Ακόμα το

πόσο αυτοαποτελεσματικοί αισθάνονται οι μαθητές επιδρά στη διαμόρφωση των αξιών της καλοσύνης και της αλληλεγγύης (Caprara & Steca, 2007). Με αφορμή τις παραπάνω σχέσεις θα διερευνηθεί αν οι μαθητές αναλόγως της Αυτοαποτελεσματικότητας που αναφέρουν στο πλαίσιο του ΨΚ της τάξης, διαφέρουν ως προς το αξιακό τους σύστημα. Κρίνεται σημαντική η παραπάνω διερεύνηση καθώς οι αξίες επιδρούν στην Ικανοποίηση, οπότε θα μελετηθεί η συγκεκριμένη διαδρομή μέσω της οποίας το ΨΚ προβλέπει την Ικανοποίηση λόγω της αντιληπτής Αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Η Ικανοποίηση των μαθητών αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας οπότε αναμένεται να δοθούν απαντήσεις που θα συνδράμουν προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Στη συνέχεια θα διερευνηθεί η επίδραση του ΨΚ στις Στάσεις των Μαθητών προς τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Λίγες είναι οι έρευνες που έχουν μελετήσει ταυτόχρονα την επίδραση του ΨΚ στα δύο αυτά μαθήματα (Χαραλάμπους, 2014) οπότε δεν υπάρχει πληθώρα ερευνών που να υποστηρίζουν ότι συγκεκριμένες διαστάσεις του ΨΚ επιδρούν στις Στάσεις των Μαθητών. Ωστόσο καθώς έχει βρεθεί τμηματικά ότι το ΨΚ επιδρά στην Αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών (Nowiński, 2019) η οποία οδηγεί σε Αξίες που ωθούν το άτομο να είναι δεκτικό στις αλλαγές (Schunk & Meece, 1992) ενώ επίσης έχει βρεθεί συσχέτιση του αξιακού συστήματος με τα επίπεδα της ΣΝ (Pérez-Fuentes et al., 2019) αλλά και της ΣΝ με τις Στάσεις (Salami & Ogundokun, 2009) επιλέχθηκε να διερευνηθεί σειριακά η πρόβλεψη των Στάσεων από το ΨΚ της τάξης μέσω της αντιληπτής Αυτοαποτελεσματικότητας, των Αξιών και της ΣΝ. Οι Στάσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές επηρεάζουν τόσο την ακαδημαϊκή τους επίδοση, όσο και τη γενικότερη ψυχοκοινωνική τους ανέλιξη, οπότε μέσω της συγκεκριμένης έρευνας αναμένεται να δοθούν απαντήσεις για τους παράγοντες που μπορεί να τις επηρεάζουν ώστε να ληφθούν υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας ακόμη λόγος που τοποθετείται η ΣΝ στη συγκεκριμένη θέση είναι διότι η ΣΝ ως γνώρισμα της προσωπικότητας που χρησιμοποιείται και στη συγκεκριμένη μελέτη, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, οπότε θα φανεί αν η Αυτοαποτελεσματικότητα και οι Αξίες αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τη ΣΝ.

Τέλος, ο Φόβος Κριτικής και Αποτυχίας δυσχεραίνει την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο έχοντας αντίκτυπο στις μετέπειτα επιλογές τους, ακαδημαϊκές



αλλά και κοινωνικές. Έχει επιβεβαιωθεί η επίδραση του ΨΚ στον αντιληπτό Φόβο των μαθητών, ειδικά της Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού στον Φόβο Αποτυχίας (Deng et al., 2019). Ακόμη έχει βρεθεί τμηματικά ότι το κλίμα της τάξης προβλέπει τις Αξίες που διαμορφώνουν οι μαθητές (Schwartz, 2010), ότι η ΣΝ σχετίζεται με το κατά πόσο ένα άτομο είναι δεκτικό στις αλλαγές (Wells, 2004) καθώς και ότι οι Αξίες επιδρούν στον Φόβο των μαθητών και συγκεκριμένα στον Φόβο Κριτικής (Becker & Luthar, 2002). Ωστόσο δεν έχει διερευνηθεί αν τα άτομα με διαφορές ως προς τη ΣΝ μέσα στο πλαίσιο του ΨΚ της τάξης τους διαμορφώνουν διαφορετικά το αξιακό τους σύστημα, το οποίο επιδρά στον Φόβο Κριτικής και Αποτυχίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι στο οποίο αναμένεται να συμβάλλει η παρούσα έρευνα.

### **Σκοπός της παρούσας έρευνας**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης του αντιληπτού ΨΚ της τάξης στην Ικανοποίηση, τις Στάσεις προς τα Μαθήματα και τον Φόβο Κριτικής-Αποτυχίας μαθητών Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού, λαμβάνοντας υπόψη τη συμβολή της ΣΝ, των Αξιών και της Αυτοαποτελεσματικότητας.

### **Προκαταρκτικές αναλύσεις και Ερευνητικοί στόχοι της έρευνας**

Αρχικά, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία αναμένεται η επιβεβαίωση της θετικής συσχέτισης των δεικτών του ΨΚ με τους δείκτες της ΣΝ, της Αυτοαποτελεσματικότητας και των Στάσεων προς τα Μαθήματα, με τους δείκτες Τάση για Αλλαγή και Αυθυπέμβαση από την κλίμακα των Αξιών και με τους δείκτες Γενική και Ειδική Ικανοποίηση από την κλίμακα της Ικανοποίησης. Από την άλλη αναμένεται αρνητική συσχέτιση των δεικτών του ΨΚ με τον Συντηρητισμό και την Αυτοβελτίωση από την κλίμακα των Αξιών, με τον δείκτη Αρνητική Επίδραση από την κλίμακα της Ικανοποίησης, με τον Φόβο Κριτικής και τον Φόβο Αποτυχίας .

Για τη διερεύνηση του σκοπού της έρευνας εξετάστηκαν οι παρακάτω Ερευνητικοί Στόχοι. Αναλυτικά τα Ε.Ε. παρατίθενται στα αποτελέσματα της έρευνας.

1. Διαμεσολάβηση της αλληλεπίδρασης του ΨΚ και της Αυτοαποτελεσματικότητας από την Αυθυπέμβαση στην πρόβλεψη της Ικανοποίησης.

2. Σειριακή διαμεσολάβηση της Αυτοαποτελεσματικότητας, της Τάσης για Αλλαγή και της Διαχείρισης Συναισθημάτων στη σχέση του ΨΚ με τις Στάσεις προς τα Μαθήματα.
3. Διαμεσολάβηση της αλληλεπίδρασης του ΨΚ και της Διαχείρισης Συναισθημάτων από την Τάση για Αλλαγή στην πρόβλεψη του Φόβου Κριτικής και του Φόβου Αποτυχίας.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### Ερευνητική Μέθοδος

Προκειμένου να προσδιοριστούν οι σχέσεις των μεταβλητών της έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της μελέτης συσχετίσεων και ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Η κατάδειξη της καταλληλότητας του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο αποδεικνύεται από προγενέστερες έρευνες οι οποίες χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο προκειμένου να διερευνήσουν τις σχέσεις των μεταβλητών που πραγματεύεται και η συγκεκριμένη έρευνα (Muller et al., 1999).

### Δειγματοληψία και σύνθεση του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι η ποσοτική (quantitative) καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να επιλέξει τι θα μελετήσει με αμεροληψία και αντικειμενικότητα. Η δειγματοληψία θεωρείται βολική (convenience sampling) καθώς η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση τις αρχές της διαθεσιμότητας και της προσβασιμότητας. Μπορεί η βολική δειγματοληψία να μην θεωρείται η πιο ακριβής δειγματοληπτική μέθοδος ωστόσο δίνει πληροφορίες προκειμένου να απαντηθούν τα Ερευνητικά Ερωτήματα και οι Υποθέσεις παρά το γεγονός ότι τα άτομα δεν αντιπροσωπεύουν επακριβώς τον πληθυσμό (Creswell, 2011).

Σχετικά με τη σύνθεση του δείγματος, ο πληθυσμός στόχος ήταν μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξης των νομών Αττικής, Κορινθίας και Φθιώτιδας. Από τους μαθητές του δείγματος εξαιρέθηκαν, αν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, μετά από συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό της τάξης, όσοι λόγω πολιτισμικών παραγόντων (χαμηλό επίπεδο γνώσης της ελληνικής) ή μαθησιακών δυσκολιών-προβλημάτων, δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 412 μαθητές από τους οποίους 192 (46,6%) ήταν αγόρια ενώ 220 (53,4%) ήταν κορίτσια. Αναφορικά με την τάξη φοίτησης, στην Δ' τάξη φοιτούσαν 157 (38,1%) μαθητές, στην Ε' τάξη φοιτούσαν 140 (34%) μαθητές ενώ στην Στ' τάξη φοιτούσαν 115 (27,9%) μαθητές. Η ηλικία των μαθητών του δείγματος κυμάνθηκε από τα 10 έως τα 12 έτη (Μ.Ο= 10,87, Τ.Α=8). Τέλος σχετικά με το Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, αποδείχθηκε ότι στο υψηλό περιλαμβάνονταν το

59,2% του δείγματος, στο χαμηλό το 23,8% του δείγματος, ενώ το 17% των μαθητών δεν γνώριζαν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

### **Διαδικασία**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του έτους 2020 έπειτα από ενημέρωση των διευθυντών των σχολείων για το σκοπό της έρευνας και την επιλογή των κατάλληλων ημερομηνιών για τη διεξαγωγή της. Επίσης, συμφωνήθηκε από κοινού ότι λόγω των μέτρων που προτείνονται σύμφωνα με την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας για τη μείωση της εξάπλωσης του Covid-19, η χορήγηση του ερωτηματολογίου θα πραγματοποιηθεί με προφορικό τρόπο στους μαθητές οι οποίοι θα σημειώνουν τις απαντήσεις κάθε ερώτησης σε δικό τους φύλλο, ενώ οι οδηγίες και η κλίμακα μέτρησης θα αναγράφονται από την ερευνήτρια στον πίνακα. Ο συγκεκριμένος τρόπος χορήγησης συνέβαλε επιπλέον στη διασφάλιση της εγκυρότητας των απαντήσεων, καθώς αποφεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό ο βιαστικός τρόπος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους μαθητές. Τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων αντιμετώπισαν με ευγένεια και κατανόηση την ερευνητική διαδικασία.

### **Ανωνυμία συμμετεχόντων**

Παρουσία της ερευνήτριας πραγματοποιήθηκε σε κάθε τμήμα ξεχωριστά η χορήγηση του ερωτηματολογίου. Κρίθηκε σκόπιμο να αποφευχθεί οποιαδήποτε επισημότητα που θα έκανε στα μάτια των παιδιών την όλη διαδικασία να φανεί ως διοικητική δημοσκόπηση (Βαμβούκας, 1993). Οι μαθητές ενημερώνονταν για τη διαδικασία χορήγησης και συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους και τη δυνατότητα μη συμμετοχής ή διακοπής της συμπλήρωσης της κλίμακας. Ο χρόνος συμπλήρωσης κυμάνθηκε στα 40΄ της ώρας.

### **Ερευνητικά εργαλεία**

Κάθε μαθητής κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτήσεις μιας συστοιχίας ερευνητικών εργαλείων. Η κλίμακα αποτελούταν από 8 μέρη. Ολόκληρο το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα (σελ. 83).

## **Μέρος Α. Ψυχοκοινωνικό Κλίμα της τάξης**

Ως εργαλείο μέτρησης του ΨΚ της τάξης επιλέχθηκε η προσαρμοσμένη στα ελληνικά έκδοση της κλίμακας ΤΣΑΤ (Τι Συμβαίνει σε Αυτή την Τάξη – What is Happening in This Class) (Fraser et al., 1996). Σύμφωνα με τον Moos το ΨΚ αναλύεται σε τρεις παράγοντες, τις «Διαπροσωπικές Σχέσεις», την «Προσωπική Ανάπτυξη» και τη «Συντήρηση – Μεταλλαγή του Συστήματος» στους οποίους εμπεριέχονται οι επτά διαστάσεις της κλίμακας ΤΣΑΤ (Fraser, 1998). Αναλυτικά, στον παράγοντα «Διαπροσωπικές Σχέσεις» εμπεριέχονται οι διαστάσεις «Συνοχή Μαθητών» (Student Cohesiveness), «Υποστήριξη από τον Εκπαιδευτικό» (Teacher Support) και «Συμμετοχή Μαθητών» (Involvement), ο παράγοντας «Προσωπική Ανάπτυξη» περιλαμβάνει τις διαστάσεις «Έμφαση στη Διερεύνηση» (Investigation), «Προσανατολισμός στο Έργο» (Task Orientation) και «Συνεργασία Μαθητών» (Cooperation), ενώ ο παράγοντας «Συντήρηση και Μεταλλαγή του Συστήματος» περιλαμβάνει τη διάσταση «Δικαιοσύνη από τον Εκπαιδευτικό» (Equity) (Aldridge, et al., 2004).

Σχετικά με τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας, έχει υποστηριχθεί τόσο η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής της (Dogman, 2008) όσο και η αξιοπιστία της (Χαραλάμπους, 2014). Η κλίμακα αποτελείται από 43 ερωτήσεις μοιρασμένες στις επτά διαστάσεις που προαναφέρθηκαν ενώ για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε 5βαθμη κλίμακα (1=Σχεδόν Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές Φορές, 4=Συχνά, 5=Σχεδόν Πάντα).

## **Μέρος Β. Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

Η κλίμακα που επιλέχθηκε για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι αυτή των Wang & Law, η στάθμιση της οποίας έχει γίνει από τους Καφέτσιο και Ζαμπετάκη. Πρόκειται για κλίμακα αυτοαναφοράς, η αξιοπιστία της οποίας έχει καταδειχθεί από προγενέστερες έρευνες ως ιδιαίτερα υψηλή ( $\alpha=.90$ ) (Kafetsios & Zampetakis, 2008).

Οι 16 δηλώσεις της κλίμακας ομαδοποιούνται συνθέτοντας 4 διαστάσεις. Συγκεκριμένα, η διάσταση «Εκτίμηση του Εαυτού» (Self-emotion Appraisal) σχετίζεται με την ικανότητα κάθε ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του. Η διάσταση «Εκτίμηση Συναισθημάτων του Άλλου» (Others' Emotion Appraisal)

βασίζεται στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων ατόμων ενώ η διάσταση «Χρήση Συναισθημάτων» (Use of Emotion) σχετίζεται με την ικανότητα που θεωρεί ότι έχει κάθε άνθρωπος να ενεργοποιείται με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσής του. Η τέταρτη διάσταση της κλίμακας η «Διαχείριση των Συναισθημάτων» (Regulation of Emotion) σχετίζεται με την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η απαντητική κλίμακα Likert 7 σημείων (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα).

### **Μέρος Γ. Κλίμακα Αξιών**

Ως εργαλείο μέτρησης των αξιών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αξιών του Schwartz (Portrait value questionnaire - PVQ21) όπου οι 21 δηλώσεις της κλίμακας προσαρμόστηκαν νοηματικά ώστε να γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές του δείγματος της έρευνας (Beierlein et al., 2012). Οι δηλώσεις ομαδοποιούνται κατά τον Schwartz σε 10 αξίες όπου κάθε αξία περιλαμβάνει δύο δηλώσεις, εκτός από την αξία της «Παγκοσμιότητας» που περιλαμβάνει 3 δηλώσεις (Davidov, 2008).

Δύο ορθογώνιες διαστάσεις συνοψίζουν τη δομή με βάση την οποία χωρίζονται οι αξίες. Αναλυτικά, από τη μία η «Τάση για Αλλαγή» (Openness to Change) περιλαμβάνει τις αξίες «Διέγερση» και «Αυτοστόχευση» έναντι της «Συντήρησης» (Conservation) που περιλαμβάνει τις αξίες «Παράδοση», «Ασφάλεια» και «Κομορμισμό», ενώ από την άλλη μεριά είναι η «Αυτοβελτίωση» (Self-Enhancement) που περιλαμβάνει τις αξίες «Δύναμη» και «Επίτευξη Στόχων» έναντι της «Αυθυπέρβασης» (Self-Transcendence) με τις διαστάσεις «Παγκοσμιότητα» και «Καλοσύνη». Η αξία «Ηδονισμός» μοιράζεται ανάμεσα στην «Τάση για Αλλαγή» και στην «Αυτοβελτίωση» (Schwartz, 2006). Έρευνες έχουν καταδείξει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της κλίμακας (Beierlein et al., 2012). Οι απαντήσεις δόθηκαν μέσω της απαντητικής κλίμακας Likert 7 σημείων (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα).

### **Μέρος 4. Κλίμακα Ικανοποίησης**

Η αντιληπτή ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο, μετρήθηκε μέσω της κλίμακας «Ποιότητα Ζωής στο Σχολείο» (The Quality of School Life Questionnaire) που αποτελεί μια αυτοαναφορική κλίμακα. Για τη χρήση της αρχικά συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο στη συνέχεια

απλοποιήθηκε ώστε να μπορεί να συμπληρωθεί από μαθητές Δημοτικού (Epstein & McPartland, 1978). Η κλίμακα «Ποιότητα Ζωής στο Σχολείο» απαρτίζεται από 40 δηλώσεις που ομαδοποιούνται σε 2 γενικές διαστάσεις α) τη «Γενική Ικανοποίηση» (General Satisfaction) που αναφέρεται στην ικανοποίηση που αντιλαμβάνεται ένας μαθητής στο γενικότερο πλαίσιο του σχολείου 2) την «Αρνητική Επίδραση» (Negative Affect) δηλαδή τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια παραμονής τους στον χώρο του σχολείου καθώς και 5 ειδικές διαστάσεις που αναφέρονται στην αντιληπτή Ικανοποίηση των μαθητών από την τάξη 1) την «Κοινωνική Ένταξη» (Social Integration) 2) την «Αίσθηση Περιπέτειας κατά τη Διάρκεια της Μάθησης» (Status), 3) τις «Ευκαιρίες για το Μέλλον» (Relevance), 4) τη «Σχολική Επίδοση» (Success) και 5) την «Ικανοποίηση των Μαθητών από τη Σχέση τους με τον Δάσκαλο της Τάξης» (Teachers).

Για τις απαντήσεις των μαθητών χρησιμοποιήθηκε 4 βαθμη κλίμακα (1=Διαφωνώ, 2=Μάλλον Διαφωνώ, 3=Μάλλον Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ).

Η αξιοπιστία τόσο της κλίμακας όσο και των υποκλιμάκων έχει χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα υψηλή .80-.89 (Epstein & McPartland, 1976).

### **Μέρος 5. Κλίμακα Φόβου Κριτικής και Αποτυχίας**

Ως εργαλείο μέτρησης του Φόβου Κριτικής και Αποτυχίας επιλέχθηκε η ομώνυμη διάσταση του Ελληνικού Ερωτηματολογίου Αυτοαξιολόγησης Φόβων για Παιδιά (FSSC-GR) το οποίο προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα (Mellon et al., 2003) από το ερωτηματολόγιο Fear Survey Schedule for Children-Revised (FSSC-R, Ollendick, 1983). Η κλίμακα αποτελείται από 6 διαστάσεις 1) «Φόβος Θανάτου», 2) «Φόβος για το Άγνωστο-Απροσδόκητο», 3) «Φόβος για το Σκοτάδι-Μοναξιά, 4) «Φόβος για τη Κριτική-Αποτυχία, 5) «Φόβος για τα Μικρά Ζώα», 6) «Ιατρικοί Φόβοι». Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η διάσταση «Φόβος για την Κριτική-Αποτυχία» που αποτελείται από 7 δηλώσεις, καθώς οι δηλώσεις της συγκεκριμένης διάστασης ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας.

Η αξιοπιστία της προσαρμοσμένης κλίμακας αποδείχθηκε υψηλή στο σύνολό της ( $\alpha=.93$ ) και ικανοποιητική για την διάσταση που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ( $\alpha=.77$ ). Ακόμη η κατασκευαστική εγκυρότητα φάνηκε να ακολουθεί τη

θεωρία. Οι απαντήσεις δόθηκαν με βάση την κλίμακα Likert 7 σημείων (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα).

### **Μέρος 6. Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας**

Η αυτοαναφορική κλίμακα για την αντιληπτή Αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών είναι αυτοσχέδια και κατασκευάστηκε για να εξυπηρετήσει τους στόχους της έρευνας. Η κλίμακα αποτελείται από επτά δηλώσεις (πχ. «καλός μαθητής είναι αυτός που γράφει καλά στα διαγωνίσματα», «καλός μαθητής είναι αυτός που συμμετέχει στην τάξη»). Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω μιας απαντητικής κλίμακας 7 σημείων (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα).

### **Μέρος 7. Κλίμακα Στάσεων προς τα Μαθήματα**

Οι Στάσεις προς τα Μαθήματα μετρήθηκαν με βάση την προσαρμογή του ερευνητικού εργαλείου Test of Science Related Attitudes (TOSRA-Δοκιμασία Στάσεων στις Φυσικές Επιστήμες· Fraser, 1981). Οι 10 δηλώσεις της κλίμακας ομαδοποιήθηκαν σε 2 διαστάσεις τις «Στάσεις προς τη Γλώσσα» και τις «Στάσεις προς τα Μαθηματικά». Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της προσαρμοσμένης κλίμακας επιβεβαιώθηκαν από προηγούμενη έρευνα όπου καταδείχθηκαν 2 διαστάσεις με δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=.90$  για τη διάσταση «Στάσεις προς τα Μαθηματικά» και  $\alpha=.89$  για τη διάσταση «Στάσεις προς τη Γλώσσα».

### **Μέρος 8. Δημογραφικά Στοιχεία**

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν το φύλο, την ηλικία, την τάξη φοίτησης και το επίπεδο μόρφωσης ξεχωριστά για τον πατέρα και τη μητέρα τους. Το επίπεδο μόρφωσης σύμφωνα με έρευνες αντανάκλα το Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Kokkinos et al., 2009).

### **Ψυχομετρικές ιδιότητες Ερευνητικών εργαλείων**

#### **Κλίμακα ΤΣΑΤ**

Προκειμένου να εξακριβωθεί η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής (Messick, 1995) εφαρμόστηκε η τεχνική της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής



Ανάλυσης με τη χρήση του στατιστικού πακέτου AMOS (ΕΠΑ). Η αρχική δομή της κλίμακας υποβλήθηκε σε δοκιμή με τις δηλώσεις να φορτίζουν στην κάθε υποκλίμακα που ανήκουν με βάση τους κατασκευαστές, οι οποίες συσχετίστηκαν μεταξύ τους. Από τις αναλύσεις διαφάνηκε η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του αρχικού μοντέλου (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1.** Δείκτες καλής προσαρμογής για το δομικό μοντέλο των υποκλιμάκων του ΤΣΑΤ μέσω Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων.

Μοντέλο	$\chi^2$	<i>df</i>	$\varepsilon_a$	$\Delta\chi^2/\Delta df$	GFI	CFI	SRMR
Υποκλίμακες ΤΣΑΤ	1632,71	835	.046	1.860	.85	.95	.04

Στη συνέχεια υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha για ολόκληρη την κλίμακα ( $\alpha=.94$ ) καθώς και για την κάθε διάσταση (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2.** Αριθμός δηλώσεων και δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για τις υποκλίμακες του ΤΣΑΤ

Υποκλίμακα	Αριθμός Δηλώσεων	Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha
Συνοχή	6	.93
Υποστήριξη Εκπαιδευτικού	6	.95
Συμμετοχή	6	.92
Έμφαση στη Διερεύνηση	7	.95
Προσανατολισμός στο Έργο	7	.93
Συνεργασία	5	.93
Δικαιοσύνη Εκπαιδευτικού	6	.94

Έπειτα, εξετάστηκε ένα μοντέλο 2<sup>ης</sup> τάξης όπου οι υποκλίμακες της πρώτης τάξης φόρτιζαν σε 3 παράγοντες 2<sup>ης</sup> τάξης σύμφωνα με της θεωρία του Moos. Οι αναλύσεις επιβεβαίωσαν το μοντέλο συνολικά (Πίνακας 3) τόσο σε θεωρητικό όσο και σε στατιστικό επίπεδο, με βάση το δείγμα της έρευνας, ενώ και οι δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων ήταν υψηλοί (Πίνακας 4). Λαμβάνοντας υπόψη τόσο την εγκυρότητα της 2<sup>ης</sup> παραγοντικής όσο και την αξιοπιστία των παραγόντων, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η λύση με τους 3 παράγοντες στις αναλύσεις που ακολούθησαν.

**Πίνακας 3.** Δείκτες καλής προσαρμογής για το δομικό μοντέλο 2<sup>ης</sup> τάξης των παραγόντων του ΤΣΑΤ μέσω Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων.

Μοντέλο	$\chi^2$	<i>df</i>	$\epsilon_a$	$\Delta\chi^2/\Delta df$	GFI	CFI	SRMR
Παράγοντες ΤΣΑΤ	1651,37	847	.048	1.950	.85	.95	.039

**Πίνακας 4.** Αριθμός δηλώσεων και δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για τους παράγοντες του ΤΣΑΤ.

Παράγοντες	Αριθμός Δηλώσεων	Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha
Διαπροσωπικές Σχέσεις	18	.92
Προσωπική Ανάπτυξη	19	.91
Συντήρηση-Μεταλλαγή του Συστήματος	6	.94

## Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Μέσω της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής ανάλυσης καταδείχθηκε ένα εφαρμόσιμο μοντέλο με βάση τις διαστάσεις που προτείνουν οι κατασκευαστές (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5.** Δείκτες καλής προσαρμογής για το δομικό μοντέλο των διαστάσεων της κλίμακας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσω Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων.

Μοντέλο	$\chi^2$	<i>df</i>	$\epsilon_a$	$\Delta\chi^2/\Delta df$	GFI	CFI	SRMR
Διαστάσεις ΣΝ	197,053	98	.050	2.011	.94	.94	.045

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας ( $\alpha=.83$ ) και κάθε διάστασης (Πίνακας 6). Οι δείκτες αξιοπιστίας καταδείχθηκαν από ικανοποιητικούς ως υψηλούς, οπότε σε συνδυασμό με την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής όλες οι διαστάσεις κρίθηκαν κατάλληλες για τις αναλύσεις. Για το σκοπό της έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η διάσταση «Διαχείριση Συναισθημάτων» καθώς αποτελεί στην ιεραρχία την διάσταση της ΣΝ που κατακτάται αργότερα, προκειμένου να διαπιστωθεί τόσο πώς επηρεάζει τις μεταβλητές όσο και πώς επηρεάζεται από αυτές.

**Πίνακας 6.** Αριθμός δηλώσεων και δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για τις διαστάσεις της ΣΝ.

Διαστάσεις	Αριθμός Δηλώσεων	Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	4	.81
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Άλλου	4	.62

Χρήση Συναισθημάτων	4	.67
Διαχείριση Συναισθημάτων	4	.75

### Κλίμακα Αξιών

Αρχικά διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των δηλώσεων της ίδιας αξίας και διαφάνηκε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση (πχ η συσχέτιση μεταξύ των δηλώσεων της Αξίας «Διέγερση» είναι:  $r = .45, p < .001$ ). Στη συνέχεια μέσω της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης, οι παράγοντες που προτείνονται με βάση τη θεωρία του Schwartz ορίστηκαν ως λανθάνουσες μεταβλητές. Οι αναλύσεις κατέδειξαν ένα εφαρμόσιμο μοντέλο που ανταποκρίνεται στον τρόπο κατανομής των αξιών στους αντίστοιχους παράγοντες με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο (Πίνακας 7).

**Πίνακας 7.** Δείκτες καλής προσαρμογής για το δομικό μοντέλο των παραγόντων της κλίμακας των Αξιών μέσω Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων.

Μοντέλο	$\chi^2$	$df$	$\epsilon_a$	$\Delta\chi^2/\Delta df$	GFI	CFI	SRMR
Παράγοντες Αξιών	86.869	28	.072	3.102	.96	.92	.048

Η διερεύνηση της αξιοπιστίας της κλίμακας μέσω του δείκτη Cronbach's alpha κατέδειξε ότι η κλίμακα είχε ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας ( $\alpha=.78$ ) και οι παράγοντες κυμαίνονταν από ικανοποιητικούς έως υψηλούς δείκτες (Πίνακας 8). Όλοι οι παράγοντες πληρούσαν τις προϋποθέσεις προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στις περαιτέρω αναλύσεις αλλά για τους σκοπούς της έρευνας επιλέχθηκαν στις αναλύσεις οι παράγοντες «Τάση για Αλλαγή» και «Αυθυπέρβαση».

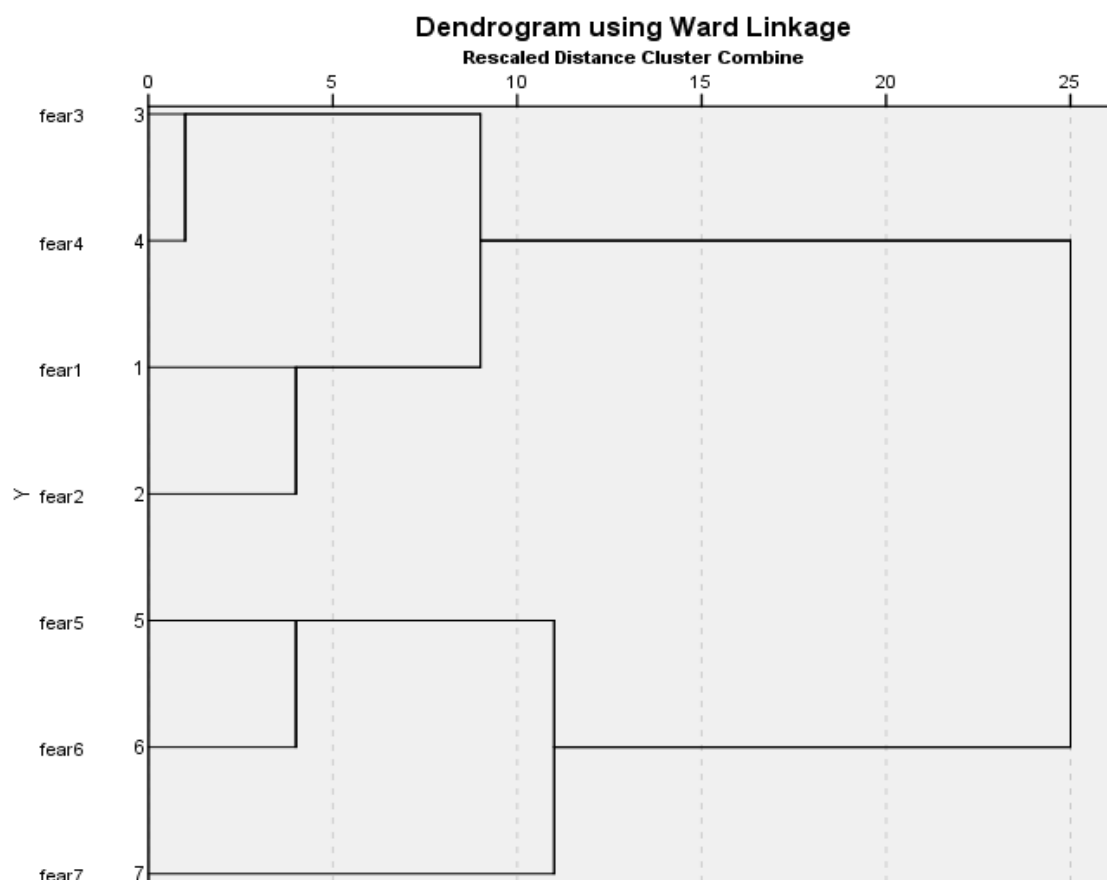
**Πίνακας 8.** Αριθμός δηλώσεων και δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για τους παράγοντες των Αξιών.

Παράγοντες	Αριθμός Δηλώσεων	Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha
Τάση για Αλλαγή	6	.84
Υπέρβαση του Εγώ	5	.60
Συντηρητισμός	6	.66
Αυτοβελτίωση	4	.66

### **Κλίμακα Φόβου Κριτικής και Αποτυχίας**

Αρχικά διερευνήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας ο οποίος ήταν υψηλός ( $\alpha=.82$ ). Καθώς στην παρούσα έρευνα υπήρχε η πρόθεση να μελετηθούν ως ξεχωριστές διαστάσεις η Κριτική και η Αποτυχία πραγματοποιήθηκε ιεραρχική ανάλυση συστάδων μέσω της συσσωρευτικής μεθόδου σύνθεσης του Ward (Ward's Method-Squared Euclidian Distance). Προέκυψαν δύο συστάδες (Σχήμα 1) όπου οι δηλώσεις της πρώτης ανταποκρίνονταν στον Φόβο της Κριτικής (Δηλώσεις 1,2,3,4) και της δεύτερης στον Φόβο Αποτυχίας (Δηλώσεις 5,6,7) και παρουσιάζονται στο Παράρτημα (σελ. 83). Ο Φόβος Κριτικής είχε βαθμό αξιοπιστίας  $\alpha=.78$  ενώ ο Φόβος Αποτυχίας  $\alpha=.72$ . Για τις μετέπειτα αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν ως δύο ξεχωριστές διαστάσεις του Φόβου.

**Σχήμα 1.** Δενδρόγραμμα ιεραρχικής ανάλυσης συστάδων μέσω της μεθόδου σύνθεσης του Ward για τη διάσταση του Φόβου Κριτικής-Αποτυχίας.

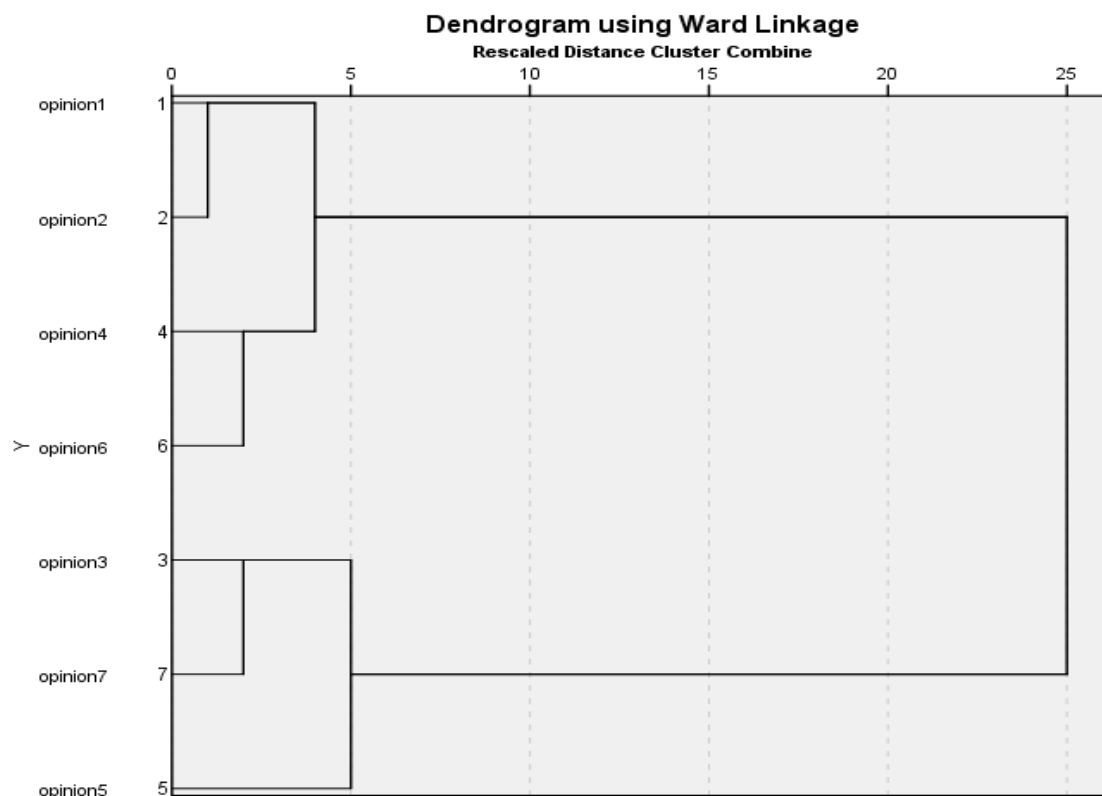


### **Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας**

Η διερεύνηση του δείκτη αξιοπιστίας για ολόκληρη την κλίμακα αποδείχθηκε υψηλή ( $\alpha=.88$ ). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε Ιεραρχική Ανάλυση Συστάδων (Ward's Method-Squared Euclidian Distance) ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχει ομαδοποίηση των δηλώσεων. Όπως όπως παρουσιάζεται στο διάγραμμα που ακολουθεί (Σχήμα 2), οι δηλώσεις χωρίζονται σε δύο συστάδες με τις δηλώσεις 1, 2, 4, 6 να αποτελούν τη διάσταση Αυτοαποτελεσματικότητα με βάση τη Νεωτεριστική Αντίληψη λόγω του περιεχομένου των δηλώσεων, που δίνουν μεγαλύτερη ελευθερία κίνησης στους μαθητές στην τάξη, ενώ οι δηλώσεις 3, 5, 7 τη διάσταση της Αυτοαποτελεσματικότητας με βάση την Παραδοσιακή Αντίληψη καθώς βασίζονται περισσότερο σε παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διδασκαλία (Παράρτημα, σελ. 83). Για το σκοπό της παρούσας έρευνας αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η Αυτοαποτελεσματικότητα με βάση τη Νεωτεριστική Αντίληψη με δείκτη αξιοπιστίας

( $\alpha=.85$ ), οπότε από δω και στο εξής όπου αναφέρεται ο όρος «Αυτοαποτελεσματικότητα» θα εννοείται η συγκεκριμένη διάσταση.

**Σχήμα 2.** Δενδρογράμμα ιεραρχικής ανάλυσης συστάδων μέσω της μεθόδου σύνθεσης του Ward για τη διάσταση της Αυτοαποτελεσματικότητας.



### Κλίμακα Ικανοποίησης

Αρχικά πραγματοποιήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση που κατέδειξε ένα εφαρμόσιμο μοντέλο με 7 υποκλίμακες. Οι δείκτες του μοντέλου περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 9).

**Πίνακας 9.** Δείκτες καλής προσαρμογής για το δομικό μοντέλο των διαστάσεων της κλίμακας της Ικανοποίησης μέσω Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων.

Μοντέλο	$\chi^2$	<i>df</i>	$\epsilon_a$	$\Delta\chi^2/\Delta df$	GFI	CFI	SRMR
Διαστάσεις Ικανοποίησης	1005	676	.034	1.822	.89	.91	.054

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας για κάθε διάσταση, οι οποίοι ήταν ικανοποιητικοί (Πίνακας 10) όσο και για ολόκληρη την κλίμακα που κρίθηκε υψηλός ( $\alpha=.81$ ).

**Πίνακας 10.** Αριθμός δηλώσεων και δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για τις διαστάσεις της Ικανοποίησης.

Διαστάσεις	Αριθμός Δηλώσεων	Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha
Γενική Ικανοποίηση	6	.61
Αρνητική Επίδραση	5	.63
Σχολική Επίδοση	5	.74
Κοινωνική Ένταξη	8	.79
Ευκαιρίες για το Μέλλον	6	.66
Αίσθηση Περιπέτειας κατά τη Μάθηση	5	.72
Αίσθημα Ικανοποίησης από τον Εκπαιδευτικό	5	.66

Έπειτα, πραγματοποιήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση 2<sup>ης</sup> τάξης με τρεις παράγοντες. Δύο παράγοντες αποτέλεσαν οι γενικές κατηγορίες της ικανοποίησης: «Γενική Ικανοποίηση» και «Αρνητική Επίδραση». Οι πέντε υποκλίμακες της Ειδικής Ικανοποίησης της πρώτης τάξης εντάχθηκαν σε έναν παράγοντα με την ονομασία «Ειδική Ικανοποίηση». Οι δείκτες κατέδειξαν ένα εφαρμόσιμο μοντέλο (Πίνακας 11) και οι τρεις παράγοντες παρουσίασαν στη συνέχεια υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (Πίνακας 12) οπότε χρησιμοποιήθηκαν στις αναλύσεις που ακολούθησαν.



**Πίνακας 11.** Δείκτες καλής προσαρμογής για το δομικό μοντέλο 2<sup>ης</sup> τάξης των παραγόντων της Ικανοποίησης μέσω Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων.

Μοντέλο	$\chi^2$	<i>df</i>	$\epsilon_\alpha$	$\Delta\chi^2/\Delta df$	GFI	CFI	SRMR
Παράγοντες Ικανοποίησης	1042.37	686	.036	1.519	.89	.91	.056

**Πίνακας 12.** Αριθμός δηλώσεων και δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για τους παράγοντες της Ικανοποίησης.

Παράγοντες	Αριθμός Δηλώσεων	Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha
Γενική Ικανοποίηση	6	.61
Αρνητική Επίδραση	5	.63
Ειδική Ικανοποίηση	29	.86

### **Κλίμακα Στάσεων προς τα Μαθήματα**

Από τις αναλύσεις μέσω της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης διαφάνηκε η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του αρχικού μοντέλου (Πίνακας 13) και οι παράγοντες κατέδειξαν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας με  $\alpha=.82$  για τις Στάσεις προς τα Μαθηματικά και  $\alpha=.86$  για τις Στάσεις προς τη Γλώσσα, όσο και για ολόκληρη της κλίμακα ( $\alpha=.80$ ) οπότε χρησιμοποιήθηκαν στις αναλύσεις που ακολούθησαν.

**Πίνακας 13.** Δείκτες καλής προσαρμογής για το δομικό μοντέλο των παραγόντων των Στάσεων προς τα Μαθήματα μέσω Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων.

Μοντέλο	$\chi^2$	$df$	$\epsilon_a$	$\Delta\chi^2/\Delta df$	GFI	CFI	SRMR
Παράγοντες Στάσεων	111,435	31	.079	3.595	.95	.96	.068

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### Έλεγχος Προκαταρκτικών Αναλύσεων και Ερευνητικών Στόχων

Αρχικά, επιλέχθηκε η ανάλυση συσχέτισης καθώς παρέχει τη δυνατότητα εύρεσης περιπτώσεων πολυσυγγραμικότητας ανάμεσα στις υπό μελέτη μεταβλητές. Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία αναμένεται η επιβεβαίωση της θετικής συσχέτισης των παραγόντων του ΨΚ με τους δείκτες της ΣΝ, της Αυτοαποτελεσματικότητας, των Στάσεων προς τα Μαθήματα, της Τάσης για Αλλαγή και την Αυθυπέμβαση από την κλίμακα των Αξιών καθώς και τη Γενική Ικανοποίηση και Ειδική Ικανοποίηση από την κλίμακα της Ικανοποίησης. Από την άλλη αναμένεται αρνητική συσχέτιση των παραγόντων του ΨΚ με τον Συντηρητισμό και την Αυτοβελτίωση από την κλίμακα των Αξιών και με τον δείκτη Αρνητική Επίδραση από την κλίμακα της Ικανοποίησης καθώς και με τον Φόβο Κριτικής και τον Φόβο Αποτυχίας.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρατίθενται στη συνέχεια. Σε γενικές γραμμές επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις τόσο για τις θετικές όσο και τις αρνητικές συσχετίσεις του ΨΚ με τις προαναφερθείσες μεταβλητές. Αναλυτικά παρατίθενται τα αποτελέσματα στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 14).

**Πίνακας 14.** Μ.Ο, Τ.Α. των τριών παραγόντων του ΨΚ και Συσχετίσεις

	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Διαπροσωπικές Σχέσεις	3.82 (.59)	.338***	.072	-.109*	.088	.233***	.125*	.125*	.124*	.094	.089	.251***	-.214***	.263***	-.223***	-.112*	.293**	.301***
Προσωπική Ανάπτυξη	3.77 (.56)	.182***	.062	-.180***	.109*	.166**	.027	.045	.077	.181***	.200***	.164**	-.204***	.182***	-.179***	-.078	.175***	.124**
Συντήρηση-Μεταλλαγή του Συστήματος	3.78 (.81)	.161**	.080	-.140**	.026	.142**	.071	.111*	.059	.378***	.231***	.038	-.225***	.251***	-.028	.058	.111*	.121*

Σημείωση 1: \*p<0.05, \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

Σημείωση 2: 1=Τάση για Αλλαγή, 2=Αυθυπέμβαση, 3=Συντηρητισμός, 4=Αυτοβελτίωση, 5=Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού, 6=Εκτίμηση Συναισθημάτων του Άλλου, 7=Χρήση Συναισθημάτων, 8=Διαχείριση Συναισθημάτων, 9=Νεωτεριστική Αντίληψη, 10=Παραδοσιακή Αντίληψη, 11=Γενική Ικανοποίηση, 12=Αρνητική Επίδραση, 13=Ειδική Ικανοποίηση, 14=Φόβος Κριτικής, 15=Φόβος Αποτυχίας, 16=Στάσεις προς τη Γλώσσα, 17=Στάσεις προς τα Μαθηματικά

Ερευνητικός Στόχος 1: Διαμεσολάβηση της αλληλεπίδρασης του ΨΚ και της Αυτοαποτελεσματικότητας από την Αυθυπέμβαση στην πρόβλεψη της Ικανοποίησης.

1Ε.Ε1: Διαμεσολάβηση της αλληλεπίδρασης του ΨΚ και της Αυτοαποτελεσματικότητας από την Αυθυπέμβαση στην πρόβλεψη της Γενικής Ικανοποίησης.

Η διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος έγινε μέσω του Model 7 ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης του PROCESS με σκοπό να διερευνηθεί αν το ΨΚ προβλέπει τη Γενική Ικανοποίηση μέσω της Αυθυπέμβασης και μάλιστα αν αυτή η έμμεση επίδραση ρυθμίζεται από την Αυτοαποτελεσματικότητα (Hayes, 2018). Πραγματοποιήθηκαν τρεις αναλύσεις με ανεξάρτητη μεταβλητή κάθε φορά έναν παράγοντα του ΨΚ (Διαπροσωπικές Σχέσεις, Προσωπική Ανάπτυξη, Συντήρηση-Μεταλλαγή του Συστήματος).

Το μοντέλο ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τις Διαπροσωπικές Σχέσεις δεν επιβεβαιώθηκε,  $Ind. = -.01, se = .01, CI [-.04, .0008]$ . Προέκυψε μόνο κύρια επίδραση των Διαπροσωπικών Σχέσεων στη Γενική Ικανοποίηση  $b = .13, se = .03, t = 5, p < .0001, CI [.08, .19]$ , οπότε τα ευρήματα δεν πιστοποιούν ότι οι Διαπροσωπικές Σχέσεις που αντιλαμβάνονται οι μαθητές επιδρούν στη Γενική Ικανοποίηση μέσω των αξιών της Αυθυπέμβασης και ότι αυτή η έμμεση επίδραση ρυθμίζεται από την Αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Έπειτα, με ανεξάρτητη μεταβλητή την Προσωπική Ανάπτυξη το μοντέλο της ρύθμισης αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικό,  $F(3, 408) = 8.01, p < .001, R^2 = .06$ . Η αλληλεπίδραση της Προσωπικής Ανάπτυξης με την Αυτοαποτελεσματικότητα επιβεβαιώθηκε,  $b = -.21, se = .07, t = -2.8, p = .005, CI [-.35, -.06]$ .

Λαμβάνοντας υπόψη την τεχνική Johnson-Neuman φάνηκε για το 17% του δείγματος (71 άτομα) στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα που σκοράρει το δείγμα στην Αυθυπέμβαση. Η περιοχή στατιστικής σημαντικότητας της Αυτοαποτελεσματικότητας, ήταν μέχρι το 5,2. Αυτό σημαίνει ότι για τιμές της Αυτοαποτελεσματικότητας ως το 5,2  $b = .20, se = .09, t = 2.2, p = .0262, CI [.02, .38]$ , όσο θετικότερα αντιλαμβάνονται την Προσωπική Ανάπτυξη θα αυξάνονται και

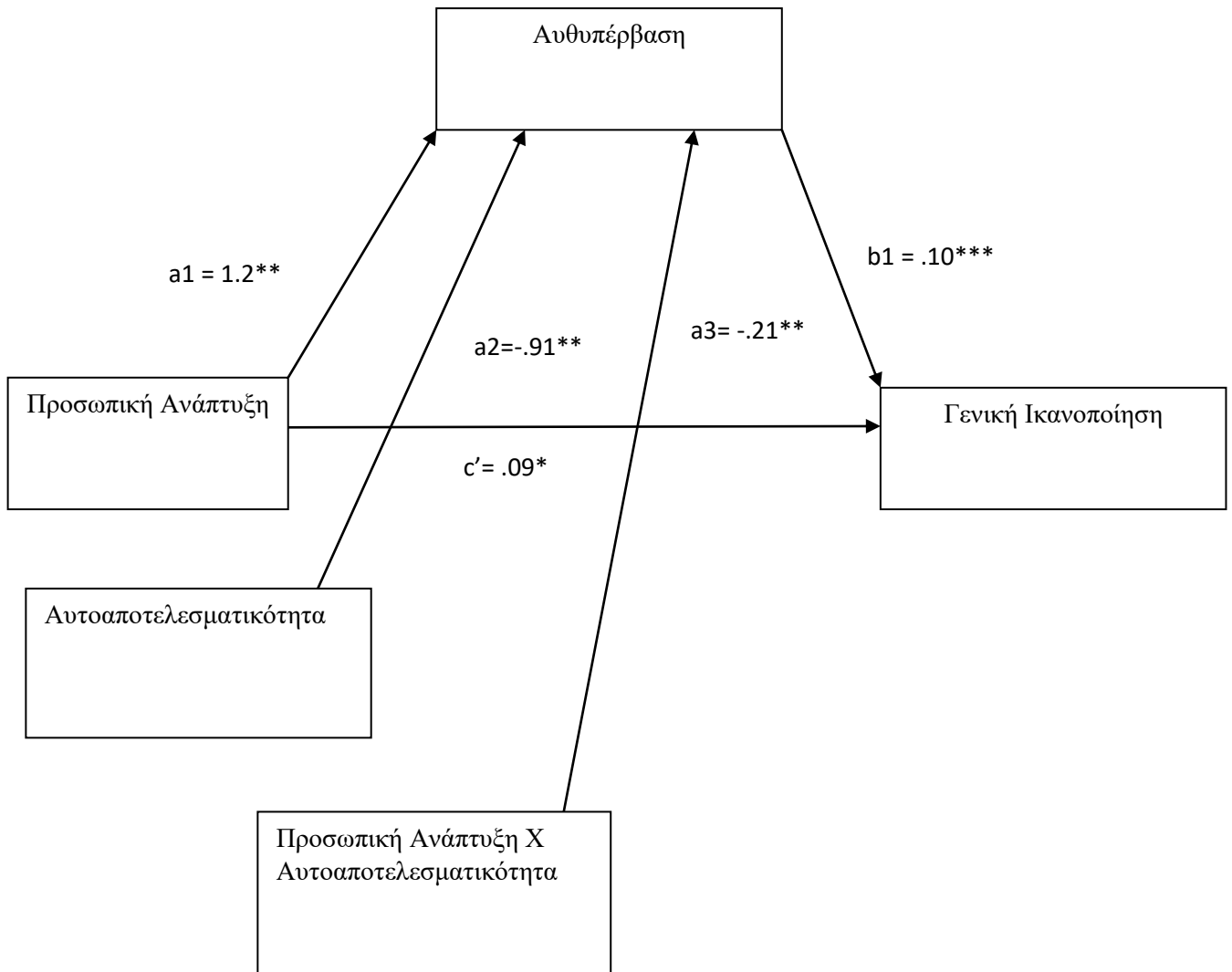
οι τιμές στη Αυθυπέμβαση. Για τιμές πάνω από το 5,2 τα διαφορετικά σκορ στην Προσωπική Ανάπτυξη δεν έχουν επίδραση στην Αυθυπέμβαση.

Η ρυθμιζόμενη διαμεσολάβηση του μοντέλου αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική,  $Ind. = -.02, se = .01, CI [-.0396, -.0040]$ . Το PROCESS επιλέγει τις τιμές του ρυθμιστή μέσω της τεχνικής των εκατοστημορίων, οπότε με βάση τις συγκεκριμένες τιμές της Αυτοαποτελεσματικότητας θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα στη συνέχεια (Hayes, 2015). Για χαμηλές τιμές της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $W= 5$ ), η Προσωπική Ανάπτυξη οδηγεί σε μεγαλύτερη Γενική Ικανοποίηση μέσω της Αυθυπέμβασης,  $b = .02, se = .01, CI [.0005, .0423]$ . Αναλυτικά, υψηλότερη αντιληπτή Προσωπική Ανάπτυξη αυξάνει την Αυθυπέμβαση  $b = 1.2, se = .43, t = 2.9, p = .0042, CI [.39, 2.07]$ , η οποία με τη σειρά της επιδρά θετικά στη Γενική Ικανοποίηση,  $b = .10, se = .02, t = 5, p = < .001, CI [.06, .14]$  (Σχήμα 3).

Για τα υψηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $W=6,77$ ) δεν παρατηρήθηκε επίδραση της Προσωπικής Ανάπτυξης στη Γενική Ικανοποίηση μέσω της Αυθυπέμβασης,  $b = -.02, se = .01, CI [-.0380, .0028]$ .

Επιβεβαιώνεται λοιπόν η διαμεσολάβηση της σχέσης Προσωπική Ανάπτυξη-Γενική Ικανοποίηση από την Αυθυπέμβαση για τα χαμηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας.

**Σχήμα 3.** Διάγραμμα που απεικονίζει τις διαδρομές της ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης (Model 7) του PROCESS



Σημείωση: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

Τέλος, με ανεξάρτητη μεταβλητή τη Συντήρηση-Μεταλλαγή το μοντέλο της ρύθμισης επιβεβαιώθηκε,  $F(3, 408) = 9.22$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = .06$ . Η αλληλεπίδραση της Συντήρησης-Μεταλλαγής με την Αυτοαποτελεσματικότητα αποδείχθηκε επίσης στατιστικά σημαντική,  $b = -.18$ ,  $se = .05$ ,  $t = -.3.4$ ,  $p = .0007$ ,  $CI [-.28, -.08]$ .

Η τεχνική Johnson-Neyman έδειξε για το 20% του δείγματος (83 άτομα) στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα που σκοράρει το δείγμα στην Αυθυπέρβαση. Η περιοχή στατιστικής σημαντικότητας της

Αυτοαποτελεσματικότητα, ήταν μέχρι το 5,4. Αυτό σημαίνει ότι για τιμές της Αυτοαποτελεσματικότητας ως το 5,4  $b = .15$ ,  $se = .06$ ,  $t = 2.3$ ,  $p = .0242$ ,  $CI [.02, .27]$ , όσο θετικότερα αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη Συντήρηση-Μεταλλαγή θα αυξάνονται και οι τιμές στην Αυθυπέρβαση.

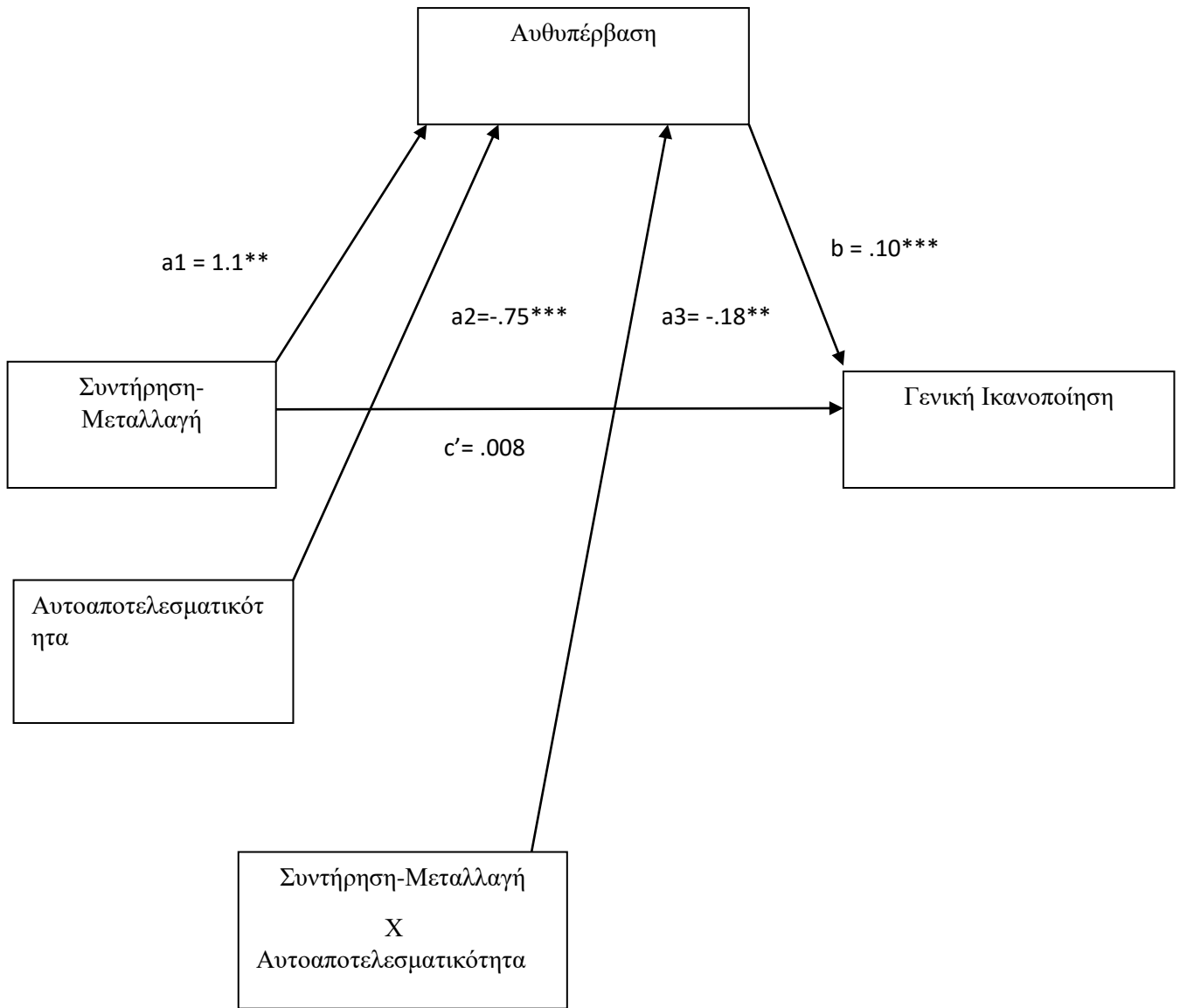
Η ρυθμιζόμενη διαμεσολάβηση του μοντέλου αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική,  $Ind. = -.02$ ,  $se = .007$ ,  $CI [-.0332, -.0061]$ . Για χαμηλές τιμές της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $W= 5$ ) η Συντήρηση-Μεταλλαγή προβλέπει θετικά τη Γενική Ικανοποίηση μέσω της Αυθυπέρβασης,  $b = .02$ ,  $se = .009$ ,  $CI [.0038, .0377]$ . Αναλυτικά, θετικότερη αντίληψη στη Συντήρηση-Μεταλλαγή θα αυξάνει την Αυθυπέρβαση  $b = 1.1$ ,  $se = .32$ ,  $t = 3.4$ ,  $p = .0008$ ,  $CI [.46, 1.73]$ , η οποία με τη σειρά της θα επιδρά θετικά στη Γενική Ικανοποίηση,  $b = .10$ ,  $se = .02$ ,  $t = 5$ ,  $p = < .001$ ,  $CI [.06, .14]$ . Ακόμη, δεν παρατηρήθηκε άμεση επίδραση της Συντήρησης-Μεταλλαγής στη Γενική Ικανοποίηση,  $b = .008$ ,  $se = .02$ ,  $t = .4$ ,  $p = .6938$ ,  $CI [-.0312, .0468]$  (Σχήμα 4).

Για τα υψηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $W=6,77$ ) δεν παρατηρήθηκε επίδραση της Συντήρησης-Μεταλλαγής στη Γενική Ικανοποίηση μέσω της Αυθυπέρβασης,  $b = -.01$ ,  $se = .006$ ,  $CI [-.0270, .0007]$ .

Επιβεβαιώνεται λοιπόν, η διαμεσολάβηση της σχέσης της Συντήρησης-Μεταλλαγής με τη Γενική Ικανοποίηση από την Αυθυπέρβαση για τα χαμηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας.



**Σχήμα 4.** Διάγραμμα που απεικονίζει τις διαδρομές της ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης (Model 7) του PROCESS



Σημείωση: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

Συνολικά, το Ερευνητικό Ερώτημα επιβεβαιώθηκε για τους παράγοντες Προσωπική Ανάπτυξη και Συντήρηση-Μεταλλαγή του ΨΚ. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι η διαμεσολάβηση της αλληλεπίδρασης του ΨΚ (Προσωπική Ανάπτυξη και Συντήρηση-Μεταλλαγή) και της Αυτοαποτελεσματικότητας από την Αυθυπέρβαση οδηγεί σε μεγαλύτερη αντιληπτή Γενική Ικανοποίηση.

1E.E<sub>2</sub>: Διαμεσολάβηση της αλληλεπίδρασης του ΨΚ και της Αυτοαποτελεσματικότητας από την Αυθυπέμβαση στην πρόβλεψη της Αρνητικής Επίδρασης.

Η διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος έγινε μέσω του Model 7 ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης του PROCESS (Hayes, 2018). Στόχος του Ερευνητικού Ερωτήματος ήταν να διερευνηθεί αν το ΨΚ προβλέπει την Αρνητική Επίδραση μέσω της Αυθυπέμβασης και μάλιστα αν αυτή η έμμεση επίδραση ρυθμίζεται από την Αυτοαποτελεσματικότητα (Hayes, 2018). Πραγματοποιήθηκαν τρεις αναλύσεις με ανεξάρτητη μεταβλητή κάθε φορά έναν παράγοντα του ΨΚ (Διαπροσωπικές Σχέσεις, Προσωπική Ανάπτυξη, Συντήρηση-Μεταλλαγή του Συστήματος).

Αρχικά εξετάστηκε το μοντέλο με ανεξάρτητη μεταβλητή τις Διαπροσωπικές Σχέσεις. Το μοντέλο της ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης δεν επιβεβαιώθηκε,  $Ind. = .02$ ,  $se = .01$ ,  $CI [.00, .05]$ . Παρατηρήθηκε μόνο κύρια επίδραση των Διαπροσωπικών Σχέσεων στην Αρνητική Επίδραση  $b = -.16$ ,  $se = .04$ ,  $t = -4.2$ ,  $p < .0001$ ,  $CI [-.23, -.08]$ .

Στη συνέχεια, με ανεξάρτητη μεταβλητή την Προσωπική Ανάπτυξη το μοντέλο της ρύθμισης αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικό,  $F(3, 408) = 8,1$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = .06$ . Η αλληλεπίδραση της Προσωπικής Ανάπτυξης με την Αυτοαποτελεσματικότητα αποδείχθηκε επίσης στατιστικά σημαντική,  $b = -.21$ ,  $se = .07$ ,  $t = -2.8$ ,  $p = .005$ ,  $CI [-.35, -.06]$ .

Λαμβάνοντας υπόψη την τεχνική Johnson-Neyman φάνηκε για το 17% του δείγματος (71 άτομα) στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα που σκοράρουν οι μαθητές στην Αυθυπέμβαση. Η περιοχή στατιστικής σημαντικότητας της Αυτοαποτελεσματικότητας, ήταν μέχρι το 5,2. Αυτό σημαίνει ότι για τιμές της Αυτοαποτελεσματικότητας ως το 5,2  $b = .20$ ,  $se = .09$ ,  $t = 2.2$ ,  $p = .0262$ ,  $CI [.02, .38]$ , όσο θετικότερα αντιλαμβάνονται οι μαθητές την Προσωπική Ανάπτυξη θα αυξάνονται και οι τιμές στη Αυθυπέμβαση.

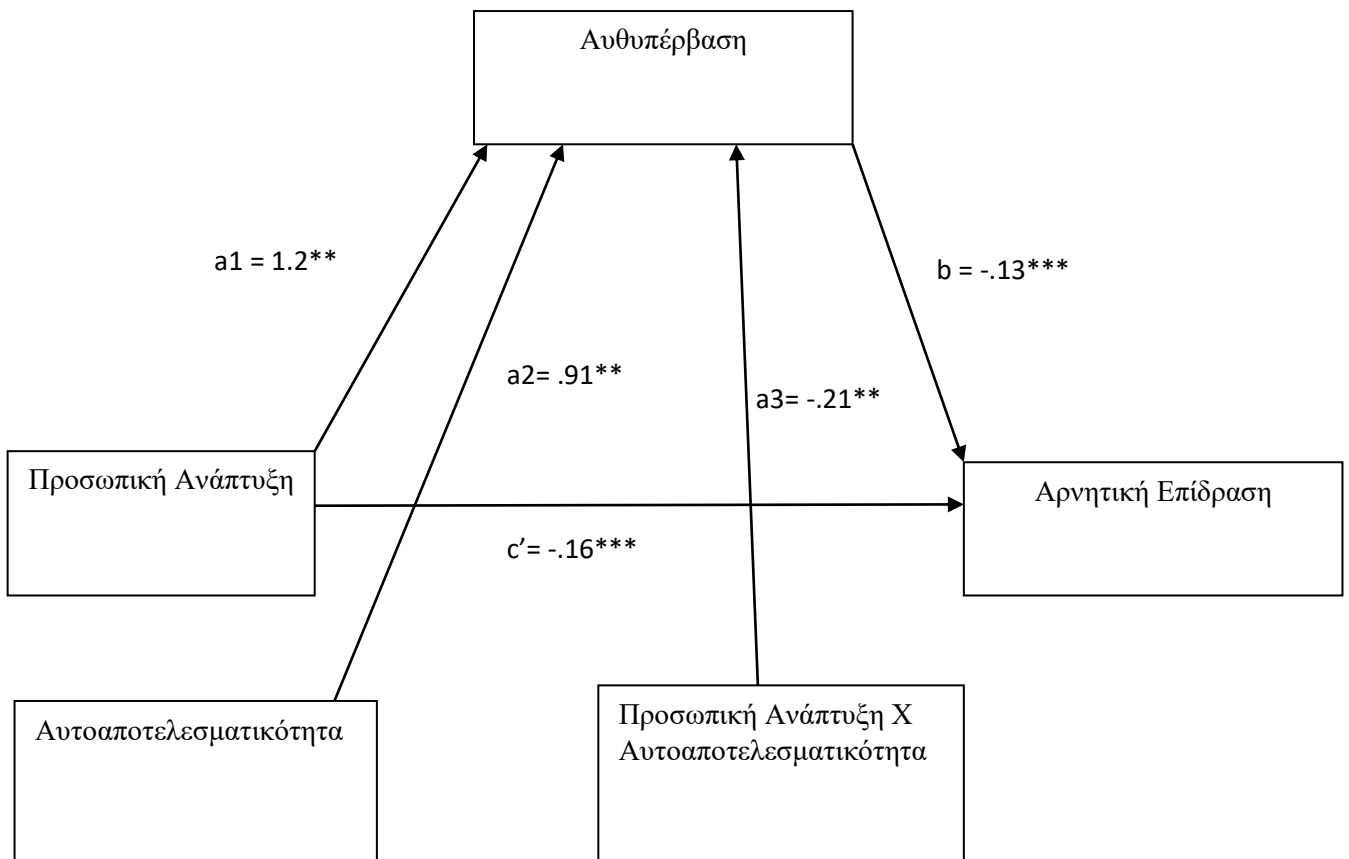
Η ρυθμιζόμενη διαμεσολάβηση του μοντέλου αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική,  $Ind. = .02$ ,  $se = .01$ ,  $CI [.0045, .0545]$ . Για χαμηλές τιμές της

Αυτοαποτελεσματικότητας ( $W= 5$ ), η Προσωπική Ανάπτυξη προβλέπει την Αρνητική Επίδραση μέσω της Αυθυπέμβασης  $b = -.02, se = .01, CI [-.0570, -.0007]$ . Συγκεκριμένα, υψηλότερη αντιληπτή Προσωπική Ανάπτυξη θα αυξάνει την Αυθυπέμβαση  $b = 1.2, se = .43, t = 2.9, p = .0042, CI [.39, 2.07]$ , η οποία με τη σειρά της θα μειώνει την Αρνητική Επίδραση,  $b = -.13, se = .03, t = -4.5, p < .001, CI [-.18, -.07]$  (Σχήμα 5).

Για τα υψηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $W=6,75$ ) δεν παρατηρήθηκε επίδραση της Προσωπικής Ανάπτυξης στη Αρνητική Επίδραση μέσω της Αυθυπέμβασης,  $b = .02, se = .01, CI [-.0021, .0519]$ .

Επιβεβαιώνεται λοιπόν η διαμεσολάβηση της σχέσης Προσωπική Ανάπτυξη-Αρνητική Επίδραση από την Αυθυπέμβαση για τα χαμηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας.

**Σχήμα 5.** Διάγραμμα που απεικονίζει τις διαδρομές της ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης (Model 7) του PROCESS



Σημείωση: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

Τέλος, επιλέχθηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή η Συντήρηση-Μεταλλαγή. Το μοντέλο της ρύθμισης αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικό,  $F(3, 408) = 9,22$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = .06$ . Η αλληλεπίδραση της Συντήρησης-Μεταλλαγής με την Αυτοαποτελεσματικότητα ήταν στατιστικά σημαντική,  $b = -.18$ ,  $se = .05$ ,  $t = -.34$ ,  $p = .0007$ ,  $CI [-.28, -.08]$ .

Με την τεχνική Johnson-Neyman φάνηκε για το 20% του δείγματος (83 άτομα) στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα που σκοράρουν οι μαθητές στην Αυθυπέμβαση. Για τιμές της Αυτοαποτελεσματικότητας κάτω από 5,4  $b = .15$ ,  $se = .06$ ,  $t = .23$ ,  $p = .0242$ ,  $CI [.02, .27]$ , όσο θετικότερα αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη Συντήρηση-Μεταλλαγή τόσο θα αυξάνεται και η Αυθυπέμβαση.

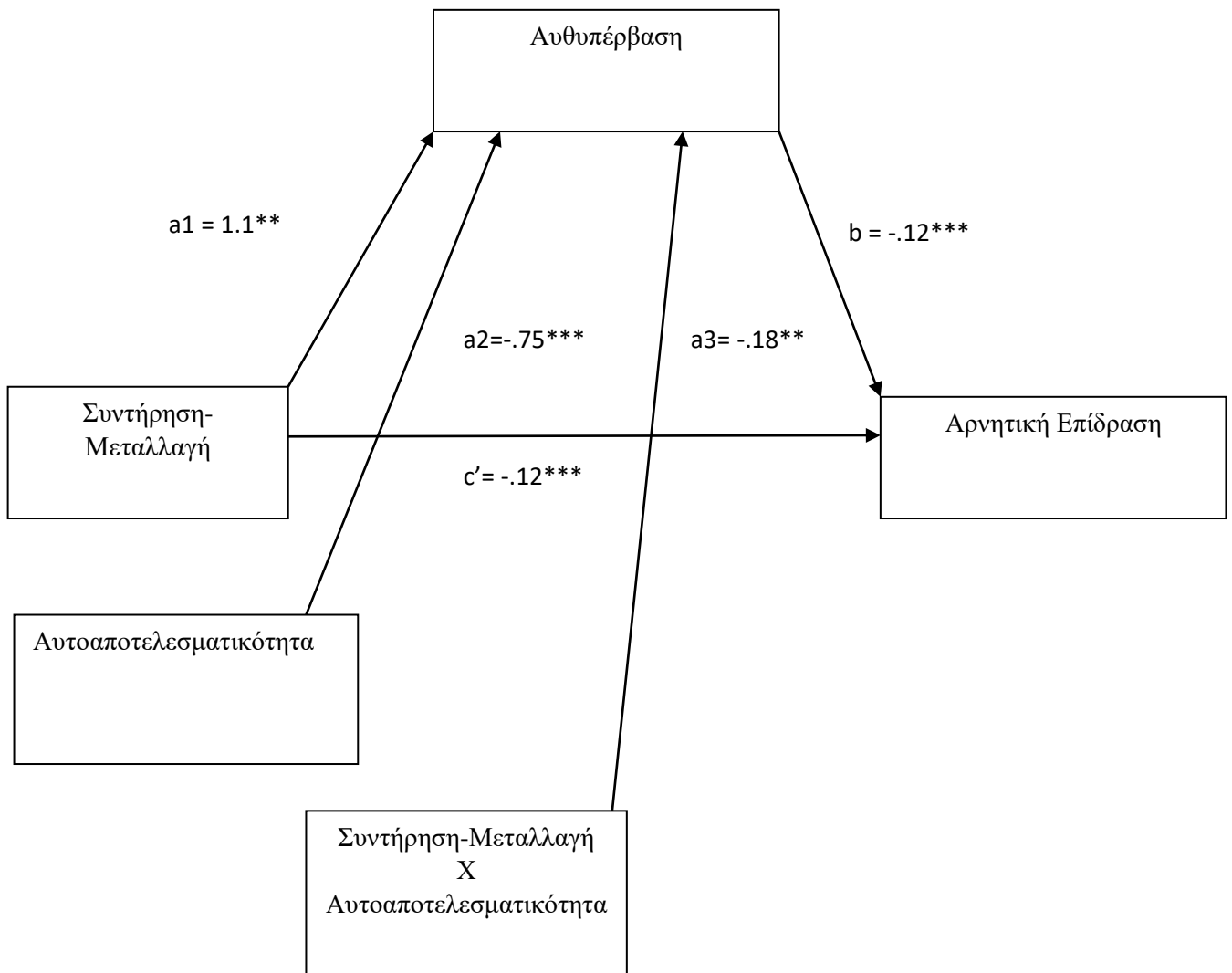
Η ρυθμιζόμενη διαμεσολάβηση του μοντέλου αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική,  $Ind. = .02$ ,  $se = .01$ ,  $CI [.0061, .0448]$ . Για χαμηλές τιμές της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $W = 5$ ), η Συντήρηση-Μεταλλαγή οδηγεί σε μειωμένα επίπεδα Αρνητικής Επίδρασης μέσω της Αυθυπέμβασης,  $b = -.02$ ,  $se = .01$ ,  $CI [-.0508, -.0042]$ . Αναλυτικά, το υψηλότερο αίσθημα Συντήρησης-Μεταλλαγής θα αυξάνει την Αυθυπέμβαση κατά  $b = 1.1$ ,  $se = .32$ ,  $t = 3.4$ ,  $p = .0008$ ,  $CI [.46, 1.73]$ , η οποία με τη σειρά της θα οδηγεί σε μειωμένη Αρνητική Επίδραση,  $b = -.12$ ,  $se = .03$ ,  $t = -4.5$ ,  $p < .001$ ,  $CI [-.18, -.07]$  (Σχήμα 6).

Για τα υψηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $W = 6,25$ ) δεν παρατηρήθηκε επίδραση της Συντήρησης-Μεταλλαγής του Συστήματος στην Αρνητική Επίδραση μέσω της Αυθυπέμβασης  $b = .02$ ,  $se = .01$ ,  $CI [.00, .03]$ .

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η διαμεσολάβηση της σχέσης Συντήρηση-Μεταλλαγή με την Αρνητική Επίδραση από την Αυθυπέμβαση ισχύει μόνο για τα χαμηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας.

Το ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώθηκε για τους παράγοντες Προσωπική Ανάπτυξη και Συντήρηση-Μεταλλαγή του ΨΚ. Δηλαδή, προέκυψε ότι η διαμεσολάβηση της αλληλεπίδρασης του ΨΚ (Προσωπική Ανάπτυξη και Συντήρηση-Μεταλλαγή) και της Αυτοαποτελεσματικότητας από την Αυθυπέμβαση μειώνει την Αρνητική Επίδραση.

**Σχήμα 6.** Διάγραμμα που απεικονίζει τις διαδρομές της ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης (Model 7) του PROCESS



Σημείωση: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

1Ε.Ε3: Διαμεσολάβηση της αλληλεπίδρασης του ΨΚ και της Αυτοαποτελεσματικότητας από την Αυθυπέμβαση στην πρόβλεψη της Ειδικής Ικανοποίησης.

Για το Ερευνητικό ερώτημα πραγματοποιήθηκε ρυθμιζόμενη διαμεσολάβηση μέσω του Model 7 του PROCESS (Hayes, 2018) καθώς στόχος ήταν η διερεύνηση της πρόβλεψης της Ειδικής Ικανοποίησης από το ΨΚ μέσω της Αυθυπέμβασης και μάλιστα αν αυτή η έμμεση επίδραση ρυθμίζεται από την Αυτοαποτελεσματικότητα (Hayes, 2018). Πραγματοποιήθηκαν λοιπόν τρεις αναλύσεις με ανεξάρτητη μεταβλητή κάθε φορά έναν παράγοντα του ΨΚ (Διαπροσωπικές Σχέσεις, Προσωπική Ανάπτυξη, Συντήρηση-Μεταλλαγή του Συστήματος).

Πρωταρχικά, το μοντέλο της ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τις Διαπροσωπικές Σχέσεις δεν επιβεβαιώθηκε  $Ind. = -.01, se = .01, CI [-.04, .00]$ . Μόνο οι Διαπροσωπικές Σχέσεις επιδρούσαν άμεσα στην Ειδική Ικανοποίηση  $b = .13, se = .03, t = 5.3, p < .0001, CI [.08, .18]$ .

Έπειτα, με ανεξάρτητη μεταβλητή την Προσωπική Ανάπτυξη το μοντέλο της ρύθμισης αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικό  $F(3, 408) = 8,08, p < .001, R^2 = .06$ . Η αλληλεπίδραση της Προσωπικής Ανάπτυξης με την Αυτοαποτελεσματικότητα επιβεβαιώθηκε  $b = -.21, se = .07, t = -2.8, p = .005, CI [-.35, -.06]$ .

Λαμβάνοντας υπόψη την τεχνική Johnson-Neyman φάνηκε για το 17% του δείγματος (71 άτομα) στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα που σκοράρει το δείγμα στην Αυθυπέμβαση. Η περιοχή στατιστικής σημαντικότητας της Αυτοαποτελεσματικότητας, ήταν μέχρι το 5,2. Αυτό σημαίνει ότι για τιμές της Αυτοαποτελεσματικότητας ως το 5,2  $b = .20, se = .09, t = 2.2, p = .0262, CI [.0238, .3758]$ , όσο θετικότερα αντιλαμβάνονται την Προσωπική Ανάπτυξη θα αυξάνονται και οι τιμές στη Αυθυπέμβαση.

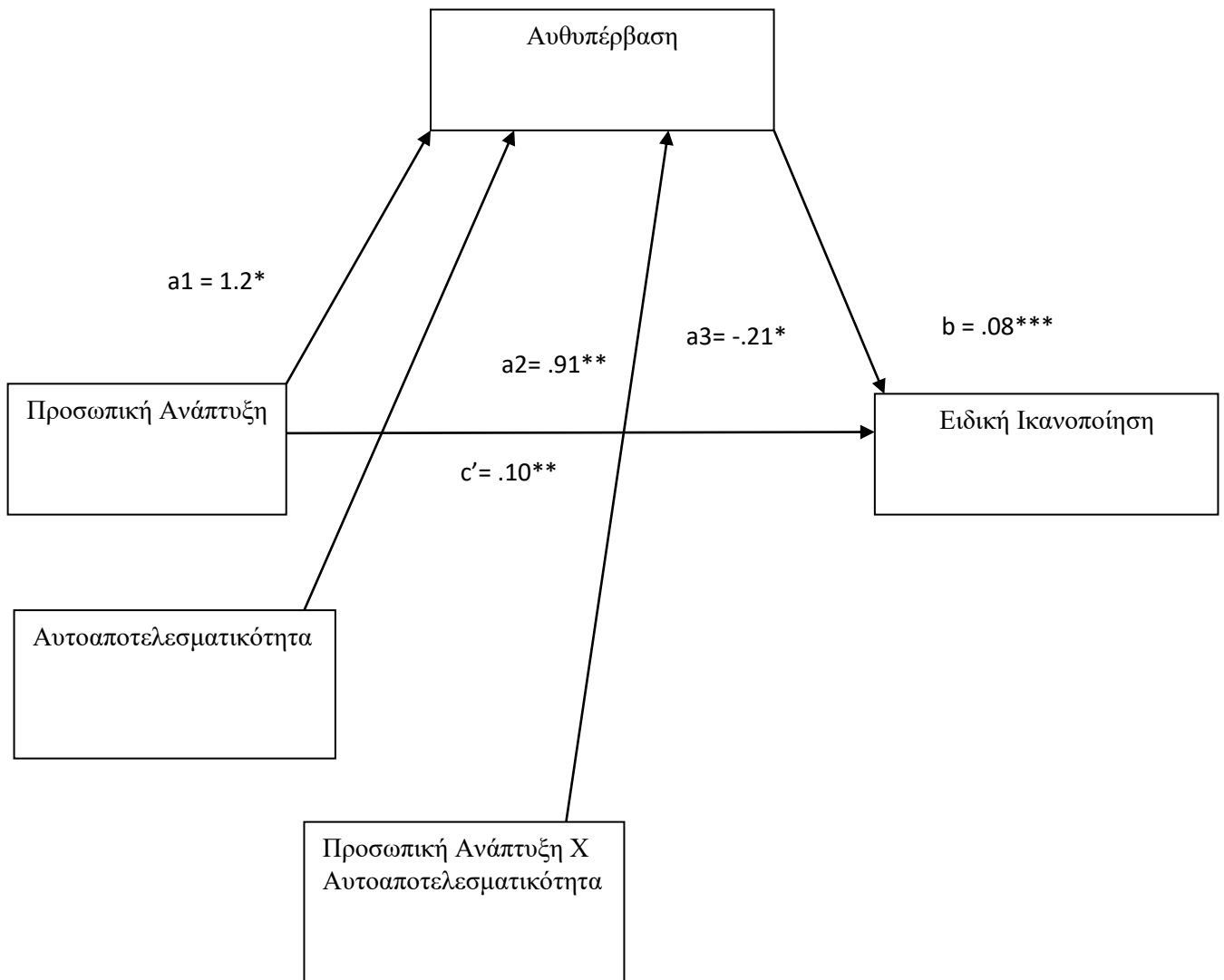
Η ρυθμιζόμενη διαμεσολάβηση του μοντέλου αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική  $Ind. = -.02, se = .01, CI [-.0352, -.0025]$ . Για χαμηλές τιμές της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $W = 5$ ), η Προσωπική Ανάπτυξη προβλέπει την Ειδική Ικανοποίηση μέσω της Αυθυπέμβασης  $b = .02, se = .01, CI [.0003, .0374]$ . Αναλυτικά, υψηλότερη αντιληπτή Προσωπική Ανάπτυξη θα αυξάνει την Αυθυπέμβαση  $b = 1.2, se = .43, t = 2.9, p = .0042, CI [.39, 2.07]$  η οποία με τη σειρά

της θα επιδρά θετικά της Ειδική Ικανοποίηση,  $b = .08$ ,  $se = .02$ ,  $t = 4.2$ ,  $p < .001$ ,  $CI [.04, .12]$  (Σχήμα 7).

Για τα υψηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $W=6,75$ ) δεν παρατηρήθηκε επίδραση της Προσωπικής Ανάπτυξης στην Ειδική Ικανοποίηση μέσω της Αυθυπέμβασης  $b = -.01$ ,  $se = .01$ ,  $CI [-.0327, .0019]$ .

Επιβεβαιώνεται λοιπόν η διαμεσολάβηση της σχέσης Προσωπική Ανάπτυξη-Ειδική Ικανοποίηση από την Αυθυπέμβαση για τα χαμηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας.

**Σχήμα 7.** Διάγραμμα που απεικονίζει τις διαδρομές της ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης (Model 7) του PROCESS



Σημείωση: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

Τέλος, με ανεξάρτητη μεταβλητή τη Συντήρηση-Μεταλλαγή το μοντέλο της ρύθμισης αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικό,  $F(3, 408) = 9.22$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = .06$ . Η αλληλεπίδραση της Συντήρησης-Μεταλλαγής με την Αυτοαποτελεσματικότητα αποδείχθηκε επίσης στατιστικά σημαντική,  $b = -.18$ ,  $se = .05$ ,  $t = -3.4$ ,  $p = .0007$ ,  $CI [-.28, -.08]$ .

Η τεχνική Johnson-Neyman έδειξε ότι για το 20% του δείγματος (83 άτομα) υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα που σκοράρουν οι μαθητές στην Αυθυπέμβαση. Η περιοχή στατιστικής σημαντικότητας της Αυτοαποτελεσματικότητας, ήταν μέχρι το 5,4. Αυτό σημαίνει ότι για τιμές της Αυτοαποτελεσματικότητας ως το 5,4  $b = .14$ ,  $se = .06$ ,  $t = 2.3$ ,  $p = .0242$ ,  $CI [.0192, .2737]$ , όσο θετικότερα αντιλαμβάνονται την Συντήρηση-Μεταλλαγή θα αυξάνονται και οι τιμές στη Αυθυπέμβαση.

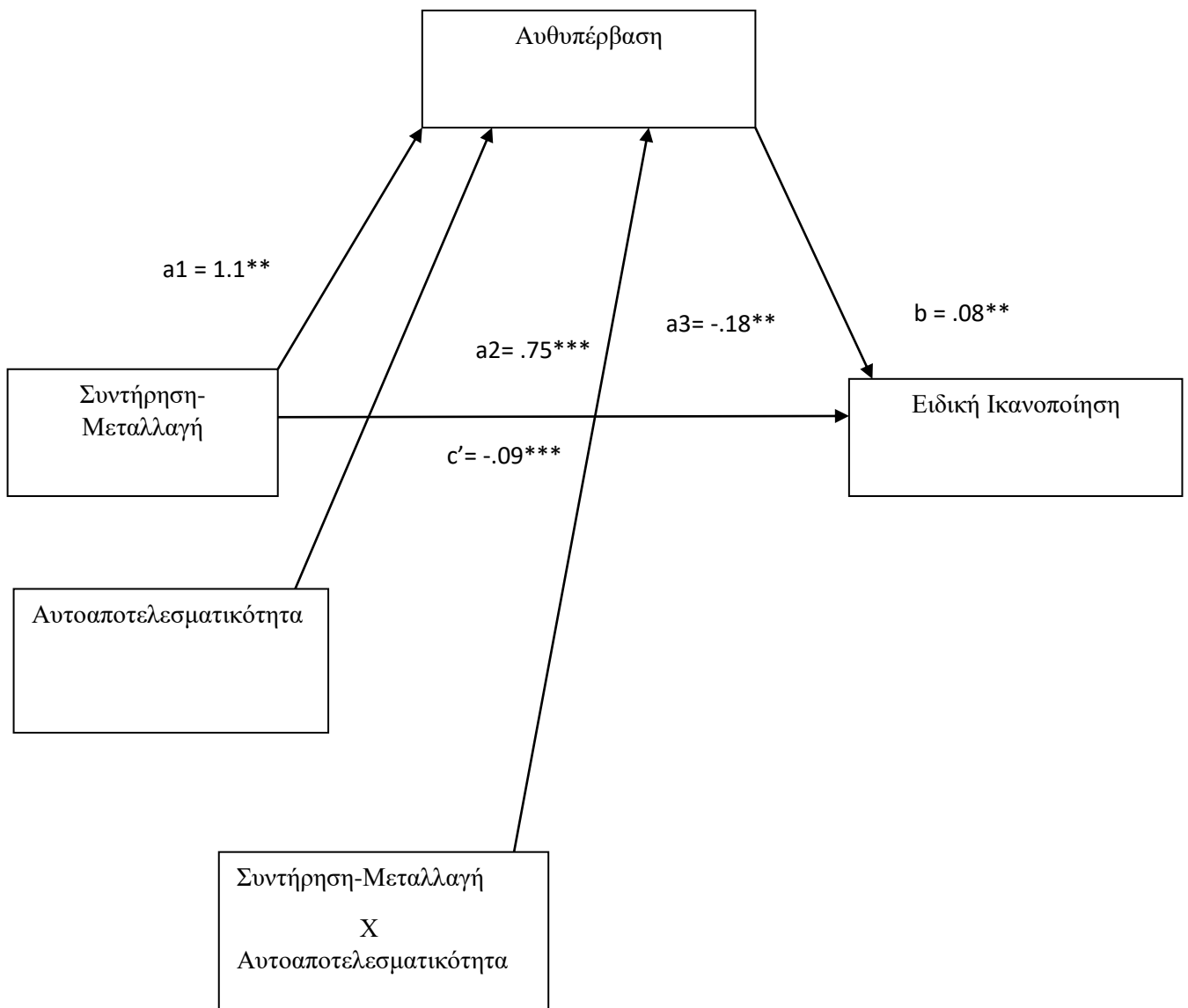
Η ρυθμιζόμενη διαμεσολάβηση του μοντέλου αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική,  $Ind. = -.01$ ,  $se = .01$ ,  $CI [-.0284, -.0033]$ . Για χαμηλές τιμές της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $W = 5$ ), η Συντήρηση-Μεταλλαγή προβλέπει την Ειδική Ικανοποίηση μέσω της Αυθυπέμβασης,  $b = .01$ ,  $se = .01$ ,  $CI [.0023, .0319]$ . Αναλυτικά, υψηλότερη αντιληπτή Συντήρηση-Μεταλλαγή θα αυξάνει την Αυθυπέμβαση  $b = 1.1$ ,  $se = .32$ ,  $t = 3.4$ ,  $p = .0008$ ,  $CI [.46, 1.73]$ , η οποία με τη σειρά της θα επιδρά θετικά της Ειδική Ικανοποίηση,  $b = .08$ ,  $se = .02$ ,  $t = 4.1$ ,  $p = .0001$ ,  $CI [.04, .11]$  (Σχήμα 8).

Για τα υψηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $W = 6,75$ ) δεν παρατηρήθηκε επίδραση της Συντήρησης-Μεταλλαγής στην Ειδική Ικανοποίηση μέσω της Αυθυπέμβασης,  $b = -.01$ ,  $se = .0057$ ,  $CI [-.02, .00]$ .

Επιβεβαιώνεται λοιπόν η διαμεσολάβηση της σχέσης της Συντήρησης-Μεταλλαγής με την Ειδική Ικανοποίηση από την Αυθυπέμβαση για τα χαμηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας.



**Σχήμα 8.** Διάγραμμα που απεικονίζει τις διαδρομές της ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης (Model 7) του PROCESS



Σημείωση: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

Με βάση το άνωθι Ερευνητικό Ερώτημα επιβεβαιώνεται η διαμεσολάβηση της σχέσης του ΨΚ (Προσωπική Ανάπτυξη και Συντήρηση-Μεταλλαγή) με την Ειδική Ικανοποίηση από την Αυθυπέρβαση για τα χαμηλά επίπεδα της Αυτοαποτελεσματικότητας.

Ερευνητικός Στόχος 2: Σειριακή διαμεσολάβηση της Αυτοαποτελεσματικότητας, της Τάσης για Αλλαγή και της Διαχείρισης Συναισθημάτων στη σχέση του ΨΚ (Διαπροσωπικές Σχέσεις, Προσωπική Ανάπτυξη, Συντήρηση-Μεταλλαγή) με τις Στάσεις προς τα Μαθήματα.

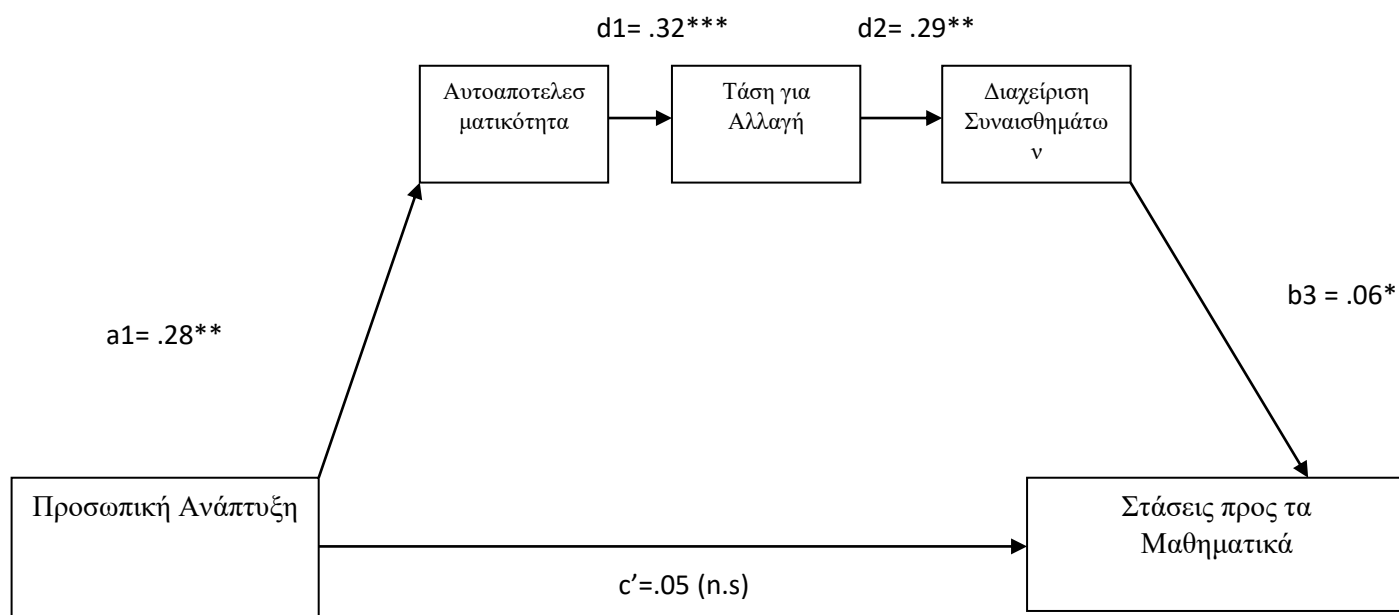
2Ε.Ε1: Σειριακή διαμεσολάβηση της Αυτοαποτελεσματικότητας, της Τάσης για Αλλαγή και της Διαχείρισης Συναισθημάτων στη σχέση του ΨΚ με τις Στάσεις προς τα Μαθηματικά.

Για τη διερεύνηση του Ερευνητικού Ερωτήματος επιλέχθηκε το Model 6 του PROCESS, καθώς στόχος ήταν να μελετηθεί η επίδραση του ΨΚ στις Στάσεις προς τα Μαθηματικά μέσω της διαμεσολάβησης αυτής της σχέσης από την Αυτοαποτελεσματικότητα, την Τάση για Αλλαγή και τη Διαχείριση Συναισθημάτων. Η ακολουθία των διαμεσολαβητικών μεταβλητών ήταν προκαθορισμένη με βάση τη βιβλιογραφία και τις υποθέσεις της ερευνήτριας. Πραγματοποιήθηκαν τρεις αναλύσεις με έναν παράγοντα του ΨΚ ως ανεξάρτητη κάθε φορά.

Αρχικά εξετάστηκε το μοντέλο με ανεξάρτητη μεταβλητή τις Διαπροσωπικές Σχέσεις. Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι οι Διαπροσωπικές Σχέσεις προβλέπουν τις Στάσεις προς τα Μαθηματικά,  $b = .20$ ,  $se = .06$ ,  $t = 3.7$ ,  $p = .0002$ ,  $CI [.10, .31]$ . Όμως το μοντέλο της σειριακής διαμεσολάβησης δεν επιβεβαιώθηκε,  $b = .0007$ ,  $se = .0007$ ,  $CI [-.0001, .0025]$ , οπότε δεν προέκυψε έμμεση επίδραση των Διαπροσωπικών Σχέσεων στις Στάσεις προς τα Μαθηματικά μέσω της Αυτοαποτελεσματικότητας, της Τάσης για Αλλαγή και της Διαχείρισης Συναισθημάτων.

Στη συνέχεια ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε η Προσωπική Ανάπτυξη, η οποία δεν προέβλεπε άμεσα στις Στάσεις προς τα Μαθηματικά,  $b = .05$ ,  $se = .06$ ,  $t = .92$ ,  $p = .3592$ ,  $CI [-.06, .16]$ . Ωστόσο, το μοντέλο της σειριακής διαμεσολάβησης επιβεβαιώθηκε,  $b = .0017$ ,  $se = .0011$ ,  $CI [.0003, .0044]$ . Επομένως, υψηλότερη αντιληπτή Προσωπική Ανάπτυξη θα οδηγεί σε θετικότερες Στάσεις προς τα Μαθηματικά μόνο μέσω της ενίσχυσης της Αυτοαποτελεσματικότητας, που ωθεί στην Τάση για Αλλαγή η οποία επιδρά θετικά στη Διαχείριση Συναισθημάτων (Σχήμα 9).

**Σχήμα 9.** Διάγραμμα που απεικονίζει τις διαδρομές της σειριακής διαμεσολάβησης (Model 6) του PROCESS

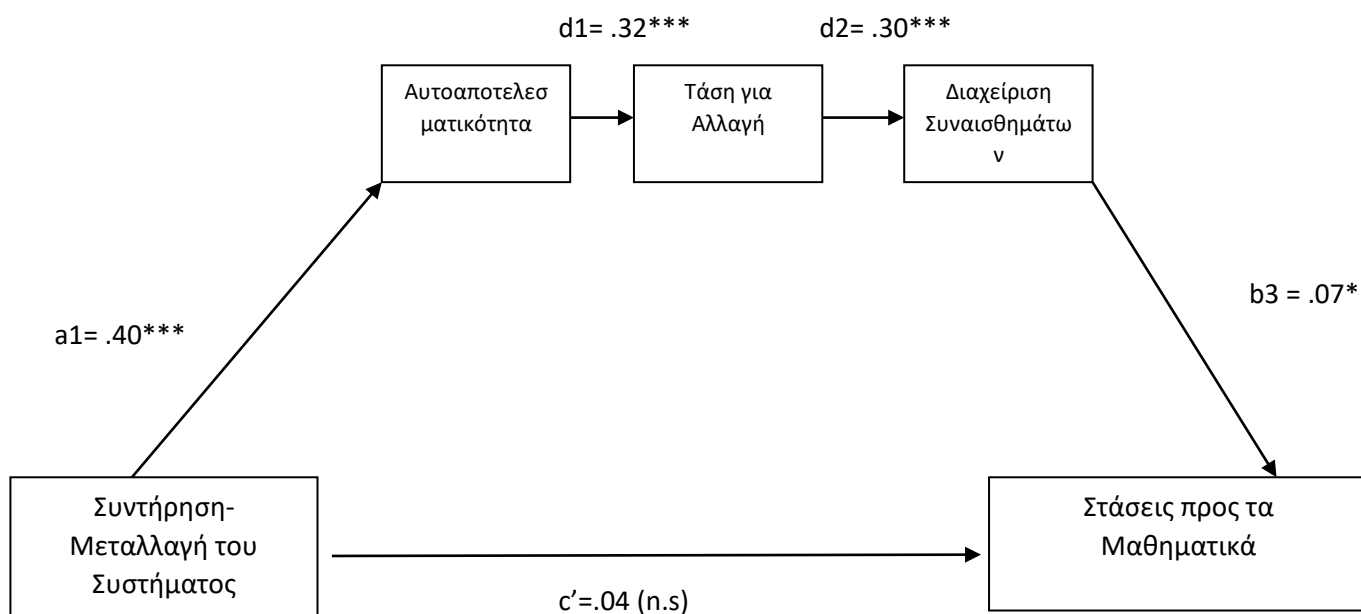


Σημείωση: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

Τέλος, ορίστηκε ανεξάρτητη μεταβλητή ο παράγοντας Συντήρηση-Μεταλλαγή του Συστήματος. Δεν υπήρξε άμεση επίδραση της Συντήρησης-Μεταλλαγής στις Στάσεις προς τα Μαθηματικά,  $b = .04$ ,  $se = .04$ ,  $t = 1.02$ ,  $p = .3082$ ,  $CI [-.04, .12]$ . Το μοντέλο της σειριακής διαμεσολάβησης επιβεβαιώθηκε  $b = .0025$ ,  $se = .0013$ ,  $CI [.0007, .0056]$ . Άρα προκύπτει ότι όσοι αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τη Συντήρηση-Μεταλλαγή θα οδηγούνται σε υψηλότερες Στάσεις προς τα Μαθηματικά μέσω της Αυτοαποτελεσματικότητας, της Τάσης για Αλλαγή και της Διαχείρισης Συναισθημάτων.

Από τις παραπάνω αναλύσεις φάνηκε ότι όσο θετικότερα αντιλαμβάνονται οι μαθητές το ΨΚ της τάξης τους και συγκεκριμένα την Προσωπική Ανάπτυξη και τη Συντήρηση-Μεταλλαγή του Συστήματος θα οδηγούνται σε θετικότερες Στάσεις προς τα Μαθηματικά μέσω της Αυτοαποτελεσματικότητας, της Τάσης τους για Αλλαγή και της Διαχείρισης των Συναισθημάτων τους (Σχήμα 10).

**Σχήμα 10.** Διάγραμμα που απεικονίζει τις διαδρομές της σειριακής διαμεσολάβησης (Model 6) του PROCESS



Σημείωση: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

Επομένως, το θετικότερα αντιληπτό ΨΚ -Προσωπική Ανάπτυξη και Συντήρηση/Μεταλλαγή του Συστήματος- θα οδηγεί τους μαθητές σε θετικότερες Στάσεις προς τα Μαθηματικά μέσω της Αυτοαποτελεσματικότητας, της Τάσης για Αλλαγή και της Διαχείρισης των Συναισθημάτων τους.

2E.E2: Σειριακή διαμεσολάβηση της Αυτοαποτελεσματικότητας, της Τάσης για Αλλαγή και της Διαχείρισης Συναισθημάτων στη σχέση του ΨΚ με τις Στάσεις προς τη Γλώσσα.

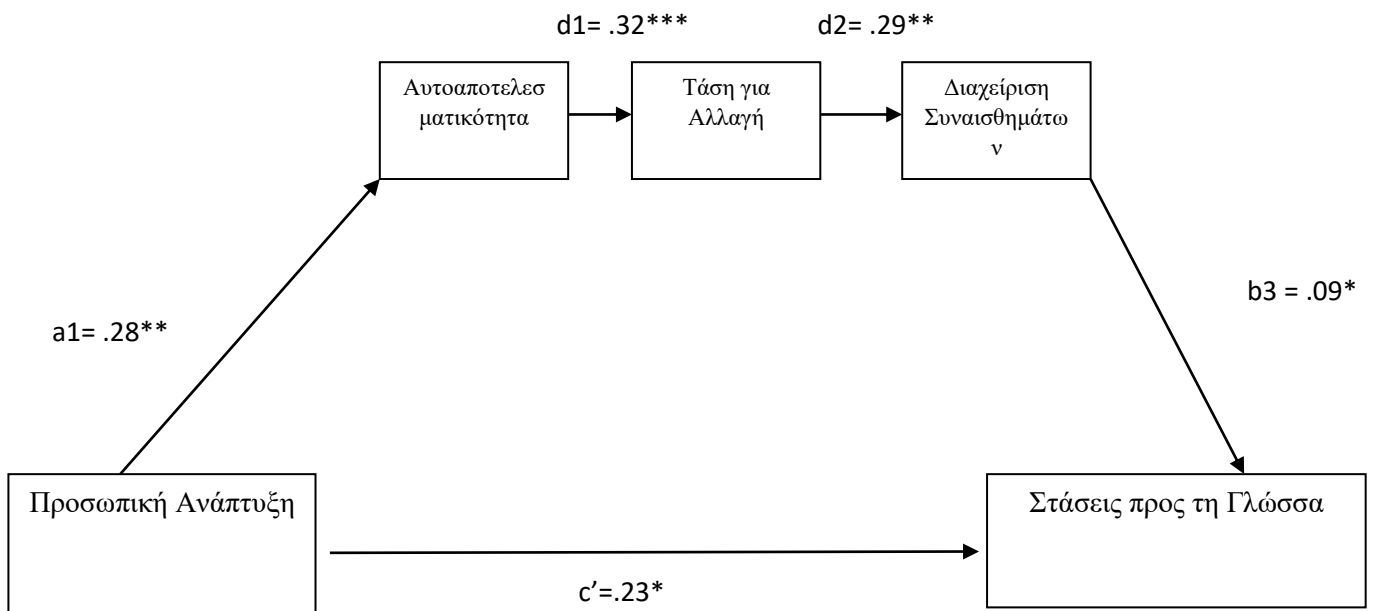
Προκειμένου να διερευνηθεί το παραπάνω Ερευνητικό Ερώτημα επιλέχθηκε το Model 6 του PROCESS καθώς στόχος ήταν να μελετηθεί η επίδραση του ΨΚ στις Στάσεις προς τη Γλώσσα μέσω της διαμεσολάβησης αυτής της σχέσης με συγκεκριμένο τρόπο από τη Αυτοαποτελεσματικότητα, την Τάση για Αλλαγή και τη

Διαχείριση Συναισθημάτων. Πραγματοποιήθηκαν τρεις αναλύσεις με έναν παράγοντα του ΨΚ ως ανεξάρτητη κάθε φορά.

Αρχικά το μοντέλο με ανεξάρτητη μεταβλητή τον παράγοντα Διαπροσωπικές Σχέσεις του ΨΚ έδειξε ότι οι Διαπροσωπικές Σχέσεις προβλέπουν τις Στάσεις προς τη Γλώσσα  $b = .39, se = .08, t = 4.6, p < .0001, CI [.23, .56]$ . Όμως το μοντέλο της σειριακής διαμεσολάβησης δεν επιβεβαιώθηκε,  $b = .0010, se = .0010, CI [-.0002, .0035]$ .

Έπειτα, με ανεξάρτητη μεταβλητή την Προσωπική Ανάπτυξη φάνηκε ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται υψηλότερα επίπεδα Προσωπικής Ανάπτυξης θα έχουν θετικότερες Στάσεις προς τη Γλώσσα τόσο άμεσα ( $b = .23, se = .09, t = 2.7, p = .0079, CI [.06, .41]$ ) όσο και έμμεσα μέσω της σειριακής διαμεσολάβησης της Αυτοαποτελεσματικότητας, της Τάσης για Αλλαγή και της Διαχείρισης Συναισθημάτων,  $b = .0025, se = .0016, CI [.0004, .0064]$  (Σχήμα 11).

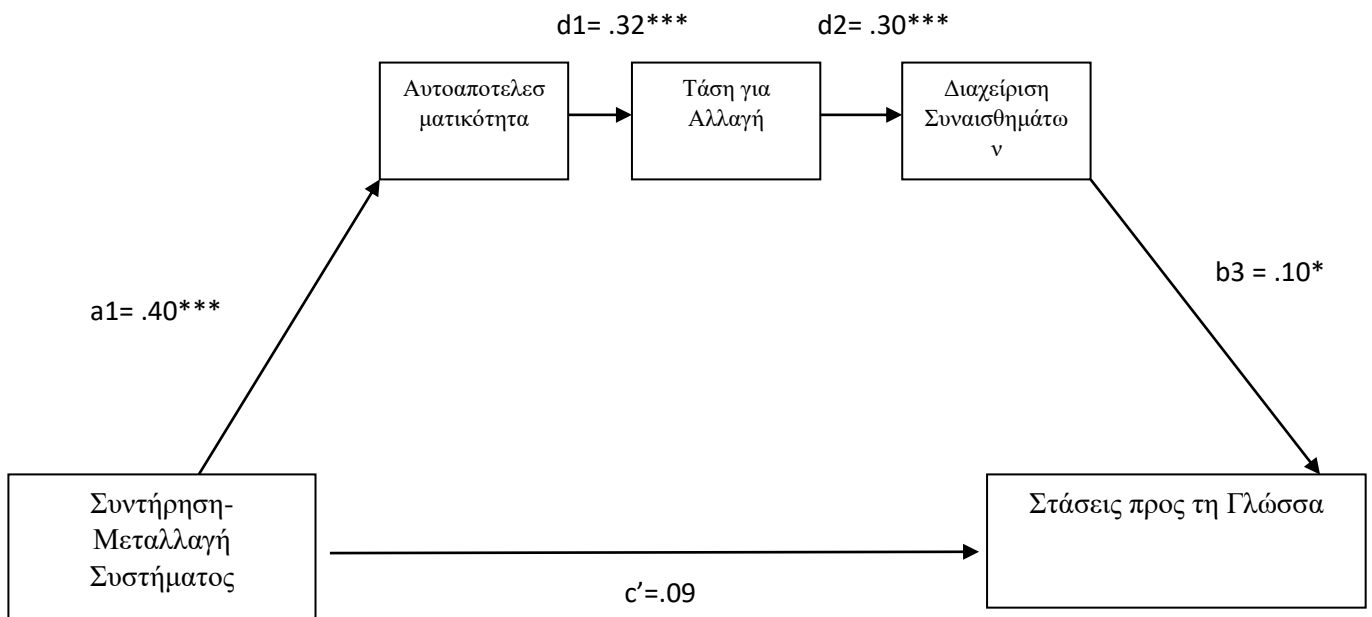
**Σχήμα 11.** Διάγραμμα που απεικονίζει τις διαδρομές της σειριακής διαμεσολάβησης (Model 6) του PROCESS



Σημείωση:  $*p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001$

Τέλος, δεν παρατηρήθηκε άμεση επίδραση της Συντήρησης-Μεταλλαγής στις Στάσεις προς τη Γλώσσα ( $b = .09, se = .06, t = 1.3, p = .1554, CI [-.03, .22]$ ), αλλά μόνο μέσω της σειριακής διαμεσολάβησης της Αυτοαποτελεσματικότητας, της Τάσης για Αλλαγή και της Διαχείρισης Συναισθημάτων,  $b = .0038, se = .0019, CI [.0009, .0084]$ . Επομένως, οι μαθητές που αντιλαμβάνονται υψηλότερη Συντήρηση-Μεταλλαγή του Συστήματος μέσω της αντιληπτής Αυτοαποτελεσματικότητας, της Τάσης για Αλλαγή και της Διαχείρισης Συναισθημάτων οδηγούνται σε υψηλότερες Στάσεις προς τη Γλώσσα (Σχήμα 12).

**Σχήμα 12.** Διάγραμμα που απεικονίζει τις διαδρομές της σειριακής διαμεσολάβησης (Model 6) του PROCESS



Σημείωση: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

Επομένως, το θετικότερα αντιληπτό ΨΚ της τάξης, συγκεκριμένα η Προσωπική Ανάπτυξη και η Συντήρηση-Μεταλλαγή του Συστήματος, θα οδηγήει τους μαθητές σε θετικότερες Στάσεις προς την Γλώσσα μέσω της Αυτοαποτελεσματικότητας, της Τάσης για Αλλαγή και της Διαχείρισης των Συναισθημάτων τους.

Ερευνητικός Στόχος 3: Διαμεσολάβηση της αλληλεπίδρασης του ΨΚ και της Διαχείρισης Συναισθημάτων από την Τάση για Αλλαγή στην πρόβλεψη του Φόβου Κριτικής και του Φόβου Αποτυχίας.

3Ε.Ε1: Διαμεσολάβηση της αλληλεπίδρασης του ΨΚ και της Διαχείρισης των Συναισθημάτων από την Τάση για Αλλαγή στην πρόβλεψη του Φόβου Κριτικής.

Η διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος έγινε μέσω του Model 7 ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης του PROCESS (Hayes, 2018). Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο μοντέλο για την ανάλυση καθώς στόχος του Ερευνητικού Ερωτήματος ήταν να διερευνηθεί αν το ΨΚ προβλέπει τον Φόβο Κριτικής μέσω της Τάσης για Αλλαγή και μάλιστα αν αυτή η έμμεση επίδραση ρυθμίζεται από την ικανότητα Διαχείρισης των Συναισθημάτων (Hayes, 2018). Πραγματοποιήθηκαν τρεις αναλύσεις με ανεξάρτητη μεταβλητή κάθε φορά έναν παράγοντα του ΨΚ (Διαπροσωπικές Σχέσεις, Προσωπική Ανάπτυξη, Συντήρηση-Μεταλλαγή).

Αρχικά, το μοντέλο της ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης με ανεξάρτητη μεταβλητή τις Διαπροσωπικές Σχέσεις δεν επιβεβαιώθηκε,  $Ind. = .0074, se = .01, CI [-.0062, .0326]$ . Παρατηρήθηκε μόνο κύρια επίδραση των Διαπροσωπικών Σχέσεων στον Φόβο Κριτικής,  $b = -.45, se = .11, t = -.4.5, p = .0001, CI [-.67, -.23]$ .

Στη συνέχεια, με ανεξάρτητη μεταβλητή την Προσωπική Ανάπτυξη, το μοντέλο της ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης δεν βγήκε επίσης στατιστικά σημαντικό,  $Ind. = .01, se = .01, CI [-.0061, .0367]$  αλλά μόνο πρόβλεψη του Φόβου Κριτικής από την Προσωπική Ανάπτυξη  $b = -.37, se = .11, t = -.3.3, p = .0011, CI [-.60, -.15]$ .

Τέλος, με ανεξάρτητη μεταβλητή τη Συντήρηση-Μεταλλαγή, το μοντέλο της ρύθμισης αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικό  $F(3, 408) = 14,56, p < .001, R^2 = .10$ . Η αλληλεπίδραση της Συντήρησης-Μεταλλαγής με τη Διαχείριση των Συναισθημάτων φάνηκε επίσης στατιστικά σημαντική,  $b = -.11, se = .04, t = -.2.8, p = .0051, CI [-.19, -.03]$ .

Σύμφωνα με την τεχνική Johnson-Neyman για το 61,17% του δείγματος (252 άτομα) παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα που σκοράρουν οι μαθητές στην Τάση για Αλλαγή. Για τιμές της Διαχείρισης Συναισθημάτων μέχρι 5,2  $b = .13, se = .06, t = .2.1, p = .0340, CI [.01, .24]$ , όσο

θετικότερα αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη Συντήρηση-Μεταλλαγή του Συστήματος τόσο θα αυξάνεται και η Τάση τους για Αλλαγή.

Η ρυθμιζόμενη διαμεσολάβηση του μοντέλου αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική,  $Ind. = .02$ ,  $se = .01$ ,  $CI [.0018, .0381]$ . Για χαμηλές τιμές της Διαχείρισης των Συναισθημάτων ( $W= 3,25$ ) η Συντήρηση-Μεταλλαγή επιδρά αρνητικά στον Φόβο Κριτικής μέσω της Τάσης για Αλλαγή,  $b = -.05$ ,  $se = .03$ ,  $CI [-.1088, -.0081]$ . Αναλυτικά, το υψηλότερο αίσθημα Συντήρησης-Μεταλλαγή θα αυξάνει την Τάση για Αλλαγή κατά  $b = .70$ ,  $se = .19$ ,  $t = 3.6$ ,  $p = .0004$ ,  $CI [.32, 1.1]$  η οποία με τη σειρά της θα επιδρά αρνητικά τον Φόβο Κριτικής,  $b = -.15$ ,  $se = .07$ ,  $t = -2.4$ ,  $p = .0190$ ,  $CI [-.28, -.03]$ . Επίσης, για τις μεσαίες τιμές της Διαχείρισης Συναισθημάτων ( $W=5$ ), η Συντήρηση-Μεταλλαγή προβλέπει αρνητικά τον Φόβο Κριτικής μέσω της Τάσης για Αλλαγή,  $b = -.02$ ,  $se = .01$ ,  $CI [-.0517, -.0019]$ , δηλαδή η υψηλή Συντήρηση-Μεταλλαγή προβλέπει θετικά την Τάση για Αλλαγή κατά  $b = .70$ ,  $se = .19$ ,  $t = 3.6$ ,  $p = .0004$ ,  $CI [.32, 1.08]$ , η οποία μειώνει τον Φόβο Κριτικής,  $b = -.15$ ,  $se = .07$ ,  $t = -2.4$ ,  $p = .0190$ ,  $CI [-.28, -.03]$ . Σημειώνεται ότι δεν παρατηρήθηκε άμεση επίδραση της Συντήρησης-Μεταλλαγής στον Φόβο Κριτικής,  $b = -.01$ ,  $se = .08$ ,  $t = -.19$ ,  $p = .8496$ ,  $CI [-.17, .14]$  (Σχήμα 13).

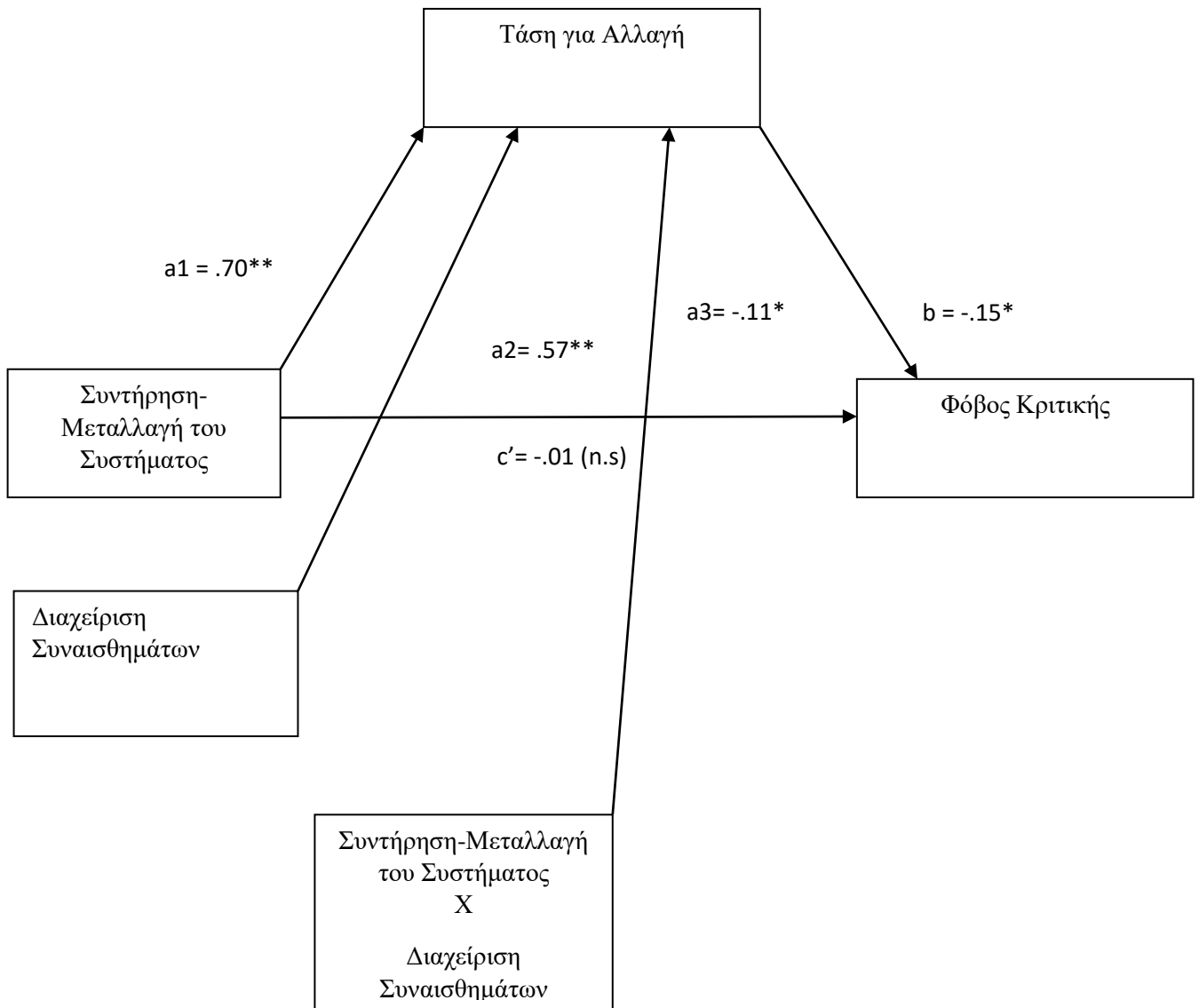
Για τα υψηλά επίπεδα της Διαχείρισης Συναισθημάτων ( $W=6,25$ ), δεν παρατηρήθηκε επίδραση της Συντήρησης-Μεταλλαγής του Συστήματος στον Φόβο Κριτικής μέσω της Τάσης για Αλλαγή,  $b = -.015$ ,  $se = .01$ ,  $CI [-.03, .03]$ .

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η διαμεσολάβηση της σχέσης Συντήρηση-Μεταλλαγή με τον Φόβο Κριτικής από την Τάση για Αλλαγή ισχύει μόνο για τα χαμηλά επίπεδα της Διαχείρισης των Συναισθημάτων.

Το ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώθηκε για τον δείκτη Συντήρηση-Μεταλλαγή του ΨΚ. Συγκεκριμένα προέκυψε ότι η διαμεσολάβηση της αλληλεπίδρασης του ΨΚ (Συντήρηση-Μεταλλαγή) και της Διαχείρισης Συναισθημάτων από την Τάση για Αλλαγή προβλέπει αρνητικά τον Φόβο Κριτικής.



**Σχήμα 13.** Διάγραμμα που απεικονίζει τις διαδρομές της ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης (Model 7) του PROCESS



Σημείωση: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

3E.E2: Διαμεσολάβηση της αλληλεπίδρασης του ΨΚ και της Διαχείρισης Συναισθημάτων από την Τάση για Αλλαγή στην πρόβλεψη του Φόβου Αποτυχίας.

Η διερεύνηση του Ερευνητικού Ερωτήματος έγινε και σε αυτή την περίπτωση μέσω του Model 7 ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης του PROCESS (Hayes, 2018). Στόχος ήταν να διερευνηθεί αν το ΨΚ προβλέπει τον Φόβο Αποτυχίας μέσω της Τάσης για Αλλαγή και μάλιστα αν αυτή η έμμεση επίδραση ρυθμίζεται από τη Διαχείριση Συναισθημάτων (Hayes, 2018). Πραγματοποιήθηκαν τρεις αναλύσεις με ανεξάρτητη μεταβλητή κάθε φορά έναν παράγοντα του ΨΚ (Διαπροσωπικές Σχέσεις, Προσωπική Ανάπτυξη, Συντήρηση-Μεταλλαγή).

Με ανεξάρτητη μεταβλητή τις Διαπροσωπικές Σχέσεις το μοντέλο ρυθμιζόμενης διαμεσολάβησης δεν επιβεβαιώθηκε,  $Ind. = .0027$ ,  $se = .009$ ,  $CI [-.01, .02]$  όμως παρατηρήθηκε άμεση επίδραση των Διαπροσωπικών Σχέσεων στον Φόβο Αποτυχίας δηλαδή οι μαθητές που αντιλαμβάνονται θετικότερες Διαπροσωπικές Σχέσεις νιώθουν λιγότερο Φόβο Αποτυχίας  $b = -.25$ ,  $se = .12$ ,  $t = -2.0$ ,  $p = .0427$ ,  $CI [-.4878, -.0082]$ .

Οι ρυθμιζόμενες διαμεσολαβήσεις δεν επιβεβαιώθηκαν ούτε στην περίπτωση που τέθηκε ως ανεξάρτητη η Προσωπική Ανάπτυξη,  $Ind. = .0047$ ,  $se = .0076$ ,  $CI [-.007, .0236]$  ούτε η Συντήρηση-Μεταλλαγή,  $Ind. = .01$ ,  $se = .0077$ ,  $CI [-.003, .027]$ . Δεν παρατηρήθηκε ακόμη κύρια επίδραση ούτε της Προσωπικής Ανάπτυξης  $b = -.18$ ,  $se = .12$ ,  $t = -1.4$ ,  $p = .1577$ ,  $CI [-.42, .07]$  ούτε της Συντήρησης-Μεταλλαγής στον Φόβο Αποτυχίας,  $b = .12$ ,  $se = .08$ ,  $t = 1.37$ ,  $p = .1701$ ,  $CI [-.05, .28]$ .

Το ερευνητικό ερώτημα δεν επιβεβαιώθηκε οπότε δε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το ΨΚ επιδρά στον Φόβο Αποτυχίας μέσω της Τάσης για Αλλαγή και ότι η έμμεση επίδραση ρυθμίζεται από τη Διαχείριση Συναισθημάτων.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εντοπίζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, θα αναφερθούν τα αποτελέσματα από τις συσχετίσεις των μεταβλητών ενώ στη συνέχεια θα αναλυθούν τα ευρήματα της κύριας έρευνας μέσω των μοντέλων που επιλέχθηκαν για την διερεύνησή τους.

Αρχικά, σε γενικές γραμμές επιβεβαιώθηκε η θετική συσχέτιση του ΨΚ με τους δείκτες της ΣΝ, της Αυτοαποτελεσματικότητας, των Στάσεων προς τα Μαθήματα καθώς και με τους δείκτες «Τάση για Αλλαγή», «Γενική» και «Ειδική Ικανοποίηση». Επίσης, επιβεβαιώθηκε η αρνητική συσχέτιση του ΨΚ με τον Συντηρητισμό, την Αρνητική Επίδραση και τον Φόβο Κριτικής και Αποτυχίας. Ωστόσο, καθώς οι συσχετίσεις στηρίχθηκαν σε απαντήσεις που δόθηκαν μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, ίσως αιτιολογείται η εν μέρει απουσία συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων του ΨΚ και των δεικτών των υπό εξέταση μεταβλητών. Στη συνέχεια αναλύονται τα αποτελέσματα της κύριας έρευνας.

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι το ΨΚ (Διαπροσωπικές Σχέσεις, Προσωπική Ανάπτυξη, Συντήρηση-Μεταλλαγή του Συστήματος) προβλέπει την αντιληπτή Ικανοποίηση (Γενική Ικανοποίηση, Αρνητική Επίδραση, Ειδική Ικανοποίηση) των μαθητών, τις Στάσεις προς τα Μαθήματα και τον Φόβο Κριτικής και Αποτυχίας. Η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης μελέτης έγκειται στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο διαχέεται η επίδραση του ΨΚ στις προαναφερθείσες μεταβλητές. Γι αυτό τον λόγο ελέγχθηκε ο ρόλος της ΣΝ, των Αξιών και της Αυτοαποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά τον πρώτο Ερευνητικό Στόχο που διερευνούσε την επίδραση του ΨΚ στην Ικανοποίηση των μαθητών φάνηκε ότι για τους μαθητές που αισθάνονται μέχρι και αρκετά υψηλή Αυτοαποτελεσματικότητα το αντιληπτό ΨΚ επιδρά θετικά στην Ικανοποίηση που βιώνουν στο σχολείο και στην τάξη μέσω της Αυθυπέμβασης.

Ο συγκεκριμένος Ερευνητικός Στόχος δεν επιβεβαιώθηκε μόνο για τις Διαπροσωπικές Σχέσεις του ΨΚ, που επιδρούσαν απευθείας στην αντιληπτή Ικανοποίηση των μαθητών. Το εύρημα αναδεικνύει τη σημαντικότητα των Διαπροσωπικών Σχέσεων στην τάξη και ίσως αφορά ιδιαίτερους μηχανισμούς που

διέπουν αυτή τη σχέση, στους οποίους δεν περιλαμβάνονται η Αυτοαποτελεσματικότητα και οι Αξίες. Τα αποτελέσματα λοιπόν που συζητιούνται για το συγκεκριμένο μοντέλο αφορούν την Προσωπική Ανάπτυξη και τη Συντήρηση-Μεταλλαγή του ΨΚ.

Συγκεκριμένα το αντιληπτό ΨΚ (Προσωπική Ανάπτυξη, Συντήρηση-Μεταλλαγή) επιδρά σε όλες τις διαστάσεις της Ικανοποίησης, θετικά στην Ικανοποίηση που βιώνουν οι μαθητές από το σχολείο και την τάξη τους και αρνητικά στα συναισθήματα λύπης και απογοήτευσης, τα οποία κυριαρχούν όταν οι μαθητές αισθάνονται μειωμένη Ικανοποίηση στον χώρο του σχολείου. Όταν οι μαθητές λοιπόν νιώθουν ότι ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους μέσω μιας διερευνητικής διδασκαλίας, οι προσδοκίες του γίνονται ξεκάθαρες μέσω σαφών ορίων και κανόνων που συνδιαμορφώνονται σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, καθώς και μια εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται στην ισότητα και τη δικαιοσύνη, οδηγούνται σε μεγαλύτερη Ικανοποίηση από το σχολείο και την τάξη τους. Το παρόν εύρημα έρχεται να επιβεβαιώσει δεδομένα προηγούμενων ερευνών για τη σημασία του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών στην αντιληπτή Ικανοποίηση των μαθητών (Brown & Evans, 2002; Ματσαγγούρας, 2008; Rumderger & Rallardg, 2005). Προέκυψε επίσης μέσω ενός σύνθετου μοντέλου, ότι η επίδραση του ΨΚ στην Ικανοποίηση των μαθητών επηρεάζεται από την αντιληπτή Αυτοαποτελεσματικότητα και το αξιακό τους σύστημα.

Γνωρίζουμε ήδη τη σημασία των «Σημαντικών Άλλων» στη διαμόρφωση του αξιακού συστήματος των μαθητών (Schwartz, 2010). Στο χώρο του σχολείου τον ρόλο των «Σημαντικών Άλλων» κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές (Ματσαγγούρας, 2008) που όπως φάνηκε και από την παρούσα έρευνα διαμορφώνουν το αξιακό σύστημα των μαθητών με βάση τις Αξίες της Παγκοσμιότητας και της Καλοσύνης (Αυθυπέρβαση).

Συγκεκριμένα η επίδραση αυτή ρυθμίζεται από την αντιληπτή Αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών η οποία όταν είναι μέχρι και αρκετά υψηλή συμβάλλει -σε αλληλεπίδραση με το ΨΚ- στη διαμόρφωση του αξιακού συστήματος με βάση τις προαναφερθείσες αξίες. Η συσχέτιση της αντιληπτής Αυτοαποτελεσματικότητας με τη δημιουργία μιας στάσης ζωής που βασίζεται στην

καλοσύνη και την αλληλεγγύη έχει επιβεβαιωθεί και στο παρελθόν (Caprara & Steca, 2007).

Τέλος, όταν οι μαθητές αισθάνονται αρκετά αυτοαποτελεσματικοί και έχουν ευαισθητοποιηθεί μέσω ενός θετικά αντιληπτού ΨΚ στις Αξίες του αλτρουισμού, της αλληλεγγύης και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς, οδηγούνται σε μεγαλύτερη Ικανοποίηση από το σχολείο και την τάξη και σε μείωση των συναισθημάτων λύπης και απογοήτευσης που θα λειτουργούσαν ως τροχοπέδη στην αντιληπτή Ικανοποίησή τους. Καθώς το αξιακό σύστημα που στηρίζεται στις αξίες της καλοσύνης και της συλλογικότητας επιδρά στην Ικανοποίηση που αντιλαμβάνεται το άτομο (Sortheix & Lönnqvist 2014), το παρόν αποτέλεσμα έρχεται να συγκεκριμενοποιήσει την επίδραση των Αξιών στην αντιληπτή Ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο και την τάξη τους, λόγω της αντιληπτής Αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Καθίσταται λοιπόν σαφές, ότι όταν οι μαθητές αισθάνονται αρκετά αυτοαποτελεσματικοί, το θετικό ΨΚ, δηλαδή η χρήση κατάλληλων μεθόδων και στρατηγικών από τον εκπαιδευτικό, οι σαφείς κανόνες και η επικράτηση κλίματος συνεργασίας και δικαιοσύνης, συμβάλλει στο να αισθάνονται περισσότερη καλοσύνη και να είναι πιο προστατευτικοί με τους ανθρώπους γύρω τους, με αποτέλεσμα να νιώθουν Ικανοποίηση από το σχολείο και την τάξη τους. Για τα πολύ υψηλά επίπεδα Αυτοαποτελεσματικότητας (6,77) προέκυψε ότι κλίμα της τάξης δεν επηρέαζε την Ικανοποίηση μέσω των Αξιών. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι για τους μαθητές με υπερβολική εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, το κλίμα της τάξης δεν διαδραματίζει ρόλο στην υψηλότερη ή χαμηλότερη Ικανοποίηση μέσω των Αξιών, δηλαδή δεν αποδίδουν την Ικανοποίησή τους σε εξωτερικούς παράγοντες (Ashagi & Beheshtifar, 2015).

Στη συνέχεια αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Στόχο σχετικά με την επίδραση του ΨΚ στις Στάσεις των Μαθητών. Στην περίπτωση των Διαπροσωπικών Σχέσεων παρατηρήθηκε μόνο άμεση πρόβλεψη των Στάσεων προς τα Μαθήματα, οπότε γίνεται αντιληπτό ότι το αίσθημα συνοχής και υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό διαμορφώνουν καθοριστικά τις Στάσεις των Μαθητών. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια αφορούν τις διαστάσεις Προσωπική Ανάπτυξη και Συντήρηση-Μεταλλαγή.

Συγκεκριμένα φάνηκε ότι το ΨΚ (Προσωπική Ανάπτυξη, Συντήρηση-Μεταλλαγή) μέσω της σειριακής διαμεσολάβησης από την Αυτοαποτελεσματικότητα, την Τάση για Αλλαγή και τη Διαχείριση Συναισθημάτων επιδρά τόσο στις Στάσεις προς τη Γλώσσα όσο και στις Στάσεις προς τα Μαθηματικά. Αναλυτικά, όσο θετικότερα αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη συμβολή του εκπαιδευτικού λόγω των στρατηγικών που χρησιμοποιεί, των μεθόδων διδασκαλίας, των ξεκάθαρων κανόνων, της ισότητας στη μεταχείρισή τους αλλά και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους στην τάξη, οδηγούνται σε θετικότερες Στάσεις προς τα Μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Μάλιστα αυτή η επίδραση ισχύει μόνο στην περίπτωση της μεσολάβησης αυτής της σχέσης από την Αυτοαποτελεσματικότητα, την Τάση για Αλλαγή και τη Διαχείριση Συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, το θετικό ΨΚ συμβάλλει σε υψηλό αίσθημα Αυτοαποτελεσματικότητας το οποίο με τη σειρά του ωθεί τους μαθητές να είναι πιο δεκτικοί στην αλλαγή, μέσω της οποίας οδηγούνται σε καλύτερη Διαχείριση των Συναισθημάτων τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται θετικότερες Στάσεις προς τα Μαθήματα (Hubbard et al., 2002; Landauf & Meirovich, 2011). Το εύρημα αυτό ενισχύει τις μέχρι τώρα έρευνες για την επίδραση του ΨΚ στις Στάσεις των μαθητών προς τα Μαθήματα.

Αναλυτικά, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ένα πλαίσιο επικοινωνίας, συνεργασίας και δικαιοσύνης μέσω μιας εποικοδομητικής διαδικασίας, αυτοπροσδιορίζονται θετικά και νιώθουν Ικανοποίηση από την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η επίδραση του ΨΚ στην αντιληπτή Αυτοαποτελεσματικότητα έχει καταδειχθεί και από προηγούμενες μελέτες που συμφωνούν ότι οι πεποιθήσεις περί προσωπικής αποτελεσματικότητας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις πληροφορίες που αντλεί ο μαθητής για την εκτίμηση των ικανοτήτων του από το σχολικό περιβάλλον (Herdenson & Milstein, 2008; Lodewyk & Winne, 2005).

Καθώς τα επίπεδα Αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με τις δυνατότητες, τους στόχους, αλλά και τις αξίες που διαμορφώνουν οι μαθητές, φάνηκε ότι όταν η αντιληπτή Αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται μέσω του ΨΚ οδηγεί σε μεγαλύτερη δεκτικότητα στις αλλαγές (Schunk & Meece, 1992) δηλαδή στη δημιουργικότητα και τη στοχοπροσήλωση (Thompson, 1992). Δε θα πρέπει να θεωρηθεί αμελητέας σημασίας το γεγονός ότι στην Τάση για Αλλαγή εμπεριέχεται και η αξία του

Ηδονισμού, οπότε οι αλλαγές που επιδιώκει ο μαθητής έχουν ως γνώμονα και την προσωπική του Ικανοποίηση μέσω της επίτευξης του στόχου του (Σιριβιανού, 2016).

Στη συνέχεια αναδείχθηκε ότι η ελευθερία σκέψης, η νοητική ευελιξία και η ικανότητα μετασχηματισμού και σύνθεσης νέων ιδεών, δηλαδή η Τάση για Αλλαγή, συνδέεται με τη Διαχείριση των Συναισθημάτων (Sextou, 2012). Καθώς η Διαχείριση των Συναισθημάτων αποτελεί στην Ιεραρχία τον ανώτερο κλάδο του συστήματος της ΣΝ, διαφαίνεται σ αυτό το σημείο η συμβολή των αξιών της δημιουργικότητας και της στοχοπροσήλωσης στη ΣΝ των μαθητών. Αξίζει να επισημανθεί ότι η ΣΝ ως έννοια χρήζει περαιτέρω διερεύνησης (Αλεξανδράτου, 2014). Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της τόσο για την προσωπική όσο και την κοινωνική εξέλιξη του μαθητή, το παρόν εύρημα μπορεί να λειτουργήσει ως εφαλτήριο για την περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που την εξελίσσουν στη σχολική τάξη.

Τέλος, η Διαχείριση των Συναισθημάτων, οδηγεί σε θετικές Στάσεις προς τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών (Wong, Wong & Chau, 2001). Καθώς η Διαχείριση των Συναισθημάτων προϋποθέτει την αναγνώρισή τους, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές που είναι θετικά προσκείμενοι προς τα συναισθήματά τους και είναι σε θέση να τα διαχειριστούν επειδή αντιλαμβάνονται θετικά το ΨΚ της τάξης τους, νιώθουν Αυτοαποτελεσματικοί, δεκτικοί στις αλλαγές και οδηγούνται σε θετικότερες Στάσεις προς τα Μαθήματα.

Καθίσταται λοιπόν σαφής ο ρόλος της Αυτοαποτελεσματικότητας, των Αξιών και της ΣΝ συνυπολογίζοντας το γεγονός ότι δεν υπήρξε άμεση επίδραση του ΨΚ στις Στάσεις προς τα Μαθήματα. Καθώς η διαμεσολάβηση των τριών αυτών μεταβλητών επιβεβαιώθηκε για τις Στάσεις και προς τα δύο μαθήματα, ενώ στη μέχρι τώρα βιβλιογραφία έχει φανεί ότι διαφορετικές διαστάσεις του ΨΚ επιδρούν στις Στάσεις προς τη Γλώσσα και διαφορετικές στις Στάσεις προς τα Μαθηματικά, λόγω της διαφορετικής φύσης των μαθημάτων, αναδεικνύεται ότι ο εκπαιδευτικός μέσω μιας διδασκαλίας που γίνεται αντιληπτή ως βοηθητική και ενισχυτική από τους μαθητές, καθώς και η ισότιμη αντιμετώπισή τους στα πλαίσια της τάξης, συμβάλλουν στην ενίσχυση του «ακαδημαϊκού εαυτού» των μαθητών, την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της επιμονής στο στόχο τους, έχοντας επακόλουθο την

ενίσχυση του αυτοελέγχου τους με τελική επίδραση τη δημιουργία θετικών Στάσεων και προς τα δύο μαθήματα.

Εν κατακλείδι, παρατίθενται και συζητούνται τα αποτελέσματα του 3<sup>ου</sup> Ερευνητικού Στόχου σχετικά με την επίδραση του ΨΚ στον Φόβο Κριτικής και Αποτυχίας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όταν οι μαθητές μπορούσαν να Διαχειριστούν τα Συναισθήματά τους μέχρι ένα αρκετά καλό βαθμό, το θετικά αντιληπτό ΨΚ συμβάλλει στο να είναι πιο δεκτικοί στην Αλλαγή, η οποία με τη σειρά της μειώνει τον Φόβο Κριτικής.

Οι σχέσεις που διαμορφώνονται μέσα στην τάξη βρέθηκε ότι επιδρούν άμεσα στην μείωση των επιπέδων του Φόβου Κριτικής και του Φόβου Αποτυχίας. Το συγκεκριμένο εύρημα σημαίνει ότι οι καλές σχέσεις και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με το αίσθημα συνοχής ωθούν τους μαθητές να στηρίζουν και όχι να χλευάζουν τους συμμαθητές τους σε ενδεχόμενη αποτυχία. Όσοι μαθητές λοιπόν εστιάζουν στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού οδηγούνται στο να δίνουν έμφαση στο ίδιο το έργο και όχι στις συνέπειές του, με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται Φόβο Κριτικής και Αποτυχίας, όπως έχει επιβεβαιωθεί και από προηγούμενες έρευνες (Deng et al., 2019). Στην ίδια κατεύθυνση συμβάλλει το αίσθημα συνεργασίας και η χρήση σαφών στρατηγικών και κανόνων, καθώς βρέθηκε ότι μειώνουν τα επίπεδα Φόβου Κριτικής των μαθητών, οι οποίοι μέσω της σαφήνειας και της συνδημιουργίας ενός τέτοιου πλαισίου στην τάξη οδηγούνται στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με την Κριτική.

Η Συντήρηση-Μεταλλαγή όμως, φάνηκε ότι μειώνει τον Φόβο Κριτικής λόγω της Διαχείρισης των Συναισθημάτων μέσω της Τάσης για Αλλαγή. Αναλυτικά, η Δικαιοσύνη του εκπαιδευτικού προβλέπει θετικά την Τάση, τη δεκτικότητα δηλαδή των μαθητών στην Αλλαγή (Schwartz, 2010). Φάνηκε λοιπόν ότι η αμεροληψία και η «ίση μεταχείριση μεταξύ ίσων» από τον εκπαιδευτικό μέσω μιας δημοκρατικής στάσης, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός αξιακού συστήματος που βασίζεται τόσο στη Δημιουργικότητα, την επεξεργασία δηλαδή των πληροφοριών και την παραγωγή ιδεών όσο και στη Στοχοπροσήλωση, δηλαδή την επιμονή του μαθητή στον στόχο του (Τάση Για Αλλαγή). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν συμβάλλει στην ανάπτυξη των



παραπάνω αξιών με τη δημιουργία ενός κλίματος επικοινωνίας και πλήρους αποδοχής στα πλαίσια της τάξης.

Συγκεκριμένα, η επίδραση αυτή ρυθμίζεται από τη Διαχείριση των Συναισθημάτων των μαθητών η οποία όταν γίνεται αντιληπτή έως αρκετά υψηλή, σε αλληλεπίδραση με τη Δικαιοσύνη από τον εκπαιδευτικό, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός αξιακού συστήματος που βασίζεται στην Τάση για Αλλαγή. Η Διαχείριση των Συναισθημάτων των μαθητών έχει συνδεθεί με το υποστηρικτικό και δίκαιο πλαίσιο στην τάξη καθώς καλύπτεται η ανάγκη του «ανήκειν» με απόρροια το αίσθημα ασφάλειας και την ικανότητα Διαχείρισης των Συναισθημάτων τους (Fried, 2011). Ακόμα έχει σχετιστεί με τη δεκτικότητα στις αλλαγές (Wells, 2004) που όπως φάνηκε και εδώ, τα υψηλά επίπεδα ΣΝ συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός αξιακού συστήματος το οποίο λόγω του αντιληπτού αυτοελέγχου βοηθάει τον μαθητή να μένει προσηλωμένος στο στόχο του και να θέτει υπό αμφισβήτηση τα ερεθίσματα που λαμβάνει. Ακόμη, τόσο το γεγονός ότι η Διαχείριση των Συναισθημάτων βοηθά τον μαθητή να ελέγχει τα συναισθήματά του, όσο και ότι η δεκτικότητα στις αλλαγές εμπεριέχει την αξία του Ηδονισμού, αποδεικνύουν τη σημασία της ΣΝ και των Αξιών στην επίτευξη του τελικού στόχου που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η μείωση του Φόβου Κριτικής.

Τέλος λοιπόν, η δεκτικότητα στις αλλαγές επιδρά στη μείωση του Φόβου Κριτικής, ο οποίος στον χώρο του σχολείου μεταφράζεται ως Φόβος για την κριτική σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση. Ο Φόβος Κριτικής έχει σχετιστεί με την αδυναμία προσαρμογής σε μεταβαλλόμενες συνθήκες (Perchrova, 2014) οπότε η δημιουργικότητα και η στοχοπροσήλωση βοηθούν τον μαθητή να έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του με αποτέλεσμα τη μείωση του αντιληπτού Φόβου Κριτικής.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι όταν οι μαθητές διαθέτουν μια αρκετά υψηλή ΣΝ και μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, σε συνδυασμό με ένα κλίμα τάξης που πρεσβεύει δημοκρατικά ιδεώδη όπως η δημοκρατία και η ισότητα, ωθούν στη διαμόρφωση του αξιακού συστήματος με βάση τη δημιουργικότητα, την αμφισβήτηση, την κριτική σκέψη και τη στοχοπροσήλωση ώστε να μην αισθάνονται Φόβο Κριτικής στο σχολείο. Για τους μαθητές που βρίσκονται πολύ υψηλά στη Διαχείριση Συναισθημάτων (6,23) το ΨΚ μέσω των

Αξιών δεν επιδρά στη μείωση του Φόβου Κριτικής, ίσως επειδή είναι σε θέση να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων σε τέτοιο βαθμό που μπορούν να αντιμετωπίσουν επικρίσεις και κοινωνικές αξιολογήσεις στηριζόμενοι στον εαυτό τους.

### **Περιορισμοί έρευνας-Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες**

Η παρούσα έρευνα διέπεται από περιορισμούς. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, οπότε ενέχει ο κίνδυνος «ωραιοποιημένων» και κοινωνικά αποδεκτών απαντήσεων. Επίσης, το δείγμα την έρευνας αποτέλεσαν μαθητές Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικών Σχολείων οπότε δε μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλες βαθμίδες. Επιπρόσθετα, ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, σε μεταγενέστερες έρευνες, θα αναδείξει και τις αιτιακές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Η παρούσα μελέτη εστίασε στις Αξίες, την Αυτοαποτελεσματικότητα και τη ΣΝ όπως επηρεάζονται από το μικροσύστημα της τάξης αλλά δεν συμπεριέλαβε την επιρροή περισσότερων πλαισίων όπως του οικογενειακού στη διαμόρφωσή τους, κάτι που θα μπορούσε να μελετηθεί μελλοντικά. Τέλος, σε μετέπειτα έρευνες δύνανται να χρησιμοποιηθούν στις αναλύσεις και οι αξίες της κλίμακας του Schwartz που έχει φανεί ότι σχετίζονται αρνητικά με το ΨΚ, προκειμένου να διαπιστωθεί αν θα επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα σε μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

### **Συνεισφορά έρευνας-Εφαρμογές των ευρημάτων στην εκπαιδευτική τάξη**

Η συνεισφορά της έρευνας κρίνεται σημαντική, καθώς είναι από τις πρώτες που επιβεβαιώνει τη δομή του Moos για τους παράγοντες του ΨΚ (1974). Ακόμη τα ευρήματα δίνουν μια πρώτη εικόνα για τον ρόλο της Αυτοαποτελεσματικότητας, των Αξιών και της ΣΝ στα πλαίσια της τάξης καθώς και τη συμβολή τους στην πρόβλεψη του Φόβου, της Ικανοποίησης και των Στάσεων προς τα Μαθήματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη σημασία του ΨΚ στο σχηματισμό του αξιακού συστήματος, της αντιληπτής Αυτοαποτελεσματικότητας και της ΣΝ των μαθητών, καθιστούν επιβεβλημένη τη συνδιαμόρφωση ενός τέτοιου πλαισίου στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, με τελικό αντίκτυπο τη

μείωση του Φόβου, την ενίσχυση της Ικανοποίησης και των Στάσεων των τελευταίων.

Προκειμένου να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για να επιτευχθούν οι ανωτέρω στόχοι, σημαντική είναι η ύπαρξη προγραμμάτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων για τη σημασία της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης με πρακτικές εφαρμογές. Συγκεκριμένα, μέσω σεμιναρίων οι δάσκαλοι μπορούν να εκπαιδευτούν σε πρακτικές για την αντιμετώπιση του Φόβου Κριτικής-Αποτυχίας που βιώνουν οι μαθητές, προκειμένου να τους βοηθήσουν να νιώσουν ασφάλεια και να ενισχύσουν το αίσθημα της αυτοαξίας τους. Ακόμη, καθώς το σχολείο αποτελεί φορέα αξιών, κρίνεται επιβεβλημένη η αξιοποίηση των ερεθισμάτων μέσω του διδακτικού υλικού ώστε να αποτελέσουν εφελκυστικό δημιουργικών συζητήσεων, με αποτέλεσμα ο μαθητής να ενσαρκώσει αξίες τις οποίες θα γενικεύσει στη συνέχεια σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια. Επίσης, εκτός από τον εκπαιδευτικό, σημαντικός είναι και ο ρόλος των γονέων στην αντιληπτή Αυτοαποτελεσματικότητα, τη ΣΝ και τις Αξίες των μαθητών οπότε η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων είναι απαραίτητη για την κοινωνικοσυναισθηματική ανέλιξη του μαθητή.

Τέλος, οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να συνυπολογίζουν ότι σκοπός της συγκλίνουσας εκπαίδευσης είναι οι μαθητές του σήμερα να λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στον χώρο του σχολείου ώστε ως μετέπειτα πολίτες να πρεσβεύουν τις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της ισότητας, με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση της κοινωνίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. *Advances in experimental social psychology*, 20, 1-63. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60411-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60411-6)

Aldemir, C., & Gülcan, Y. (2004). Student satisfaction in higher education: A Turkish case. *Higher education management and policy*, 16(2), 109-122. <https://doi.org/10.1787/17269822>

Aldridge, J. M., Dorman, J. P., & Fraser, B. J. (2004). Use of Multitrait-Multimethod Modelling to Validate Actual and Preferred Forms of the Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 110-125.

Antunes, C., & Fontaine, A. (1998). Relations between self-concept and social support appraisals. In *Proceedings of 6th Workshop on Achievement and Task Motivation, Thessaloniki, Greece*. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.24265](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24265)

Anwar, M. N., Shamim-ur-Rasool, S., & Haq, R. (2012). A comparison of creative thinking abilities of high and low achievers secondary school students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 1-6.

Ashagi, M. M., & Beheshtifar, M. (2015). The Relationship between Locus of Control (Internal-External) and Self-Efficacy Beliefs of Yazd University of Medical Sciences. *International Journal of Engineering and Applied Sciences*, 2(8), 257-845.

Baker, J.A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal*, 100 (1), 57–70. <https://doi.org/10.1086/461943>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational psychologist*, 37(4), 197-214. [https://dx.doi.org/10.1207%2FS15326985EP3704\\_1](https://dx.doi.org/10.1207%2FS15326985EP3704_1)
- Beierlein, C., Davidov, E., Schmidt, P., Schwartz, S. H., & Rammstedt, B. (2012). Testing the discriminant validity of Schwartz'Portrait Value Questionnaire items—A replication and extension of Knoppen and Saris (2009). In *Survey Research Methods* 6(1), 25-36. <https://doi.org/10.18148/srm/2012.v6i1.5092>
- Birknerova, Z. (2011). Social and emotional intelligence in school environment. *Asian Social Science*, 7(10), 241-248. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v7n10p241>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brown, R., & Evans, W. P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177%2F0042085902371004>
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2007). Prosocial agency: The contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behavior across ages. *Journal of social and clinical psychology*, 26(2), 218-239. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.2.218>
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school

students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.  
<https://doi.org/10.1002/pits.10092>

Çengel, M., & Türkoğlu, A. (2016). Analysis through hidden curriculum of peer relations in two different classes with positive and negative classroom climates. *Educational sciences: theory & practice*, 16(6).  
<https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0103>

Chen, S. X., Chan, W., Bond, M. H., & Stewart, S. M. (2006). The effects of self-efficacy and relationship harmony on depression across cultures: Applying level-oriented and structure-oriented analyses. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(6), 643-658. <https://doi.org/10.1177/0022022106292075>

Chua, S. L. (2004). *An investigation of the nature of Chinese language classroom learning environments in Singapore secondary schools* [Doctoral dissertation, Nanyang Technological University].

Conroy D. E., Poczwadowski A., & Henschen K. P. (2001). Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artist. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 300–322.  
<https://doi.org/10.1080/104132001753144428>

Conroy, D. E. (2001). Fear of failure: An exemplar for social development research in sport. *Quest*, 53(2), 165-183. <https://doi.org/10.1080/00336297.2001.10491736>

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51(1), 171-200.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Έλλην.

Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G., & Ellison, P. (2019). Students' perceptions of autonomy-supportive versus controlling teaching and basic need satisfaction versus frustration in relation to life skills development in PE. *Psychology of Sport and Exercise*, 44, 79-89.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.05.003>

- Davidov, E., Schmidt, P., & Schwartz, S. H. (2008). Bringing values back in: The adequacy of the European Social Survey to measure values in 20 countries. *Public opinion quarterly*, 72(3), 420-445. <https://doi.org/10.1093/poq/nfn035>
- Deng, X., Sang, B., Ku, Y., & Sai, L. (2019). Age-related differences in the late positive potential during emotion regulation between adolescents and adults. *Scientific reports*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-42139-4>
- Dorman, J. P. (2003). Cross-national validation of the What Is Happening In this Class?(WIHIC) questionnaire using confirmatory factor analysis. *Learning Environments Research*, 6(3), 231. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1027355123577>
- Dorman, J. P. (2008). Use of multitrait-multimethod modelling to validate actual and preferred forms of the What Is Happening In this Class? (WIHIC) questionnaire. *Learning Environments Research*, 11(3), 179-193. <https://doi.org/10.1007/s10984-008-9043-6>
- Duncan, G. J., Boisjoly, J., & Harris, K. M. (2001). Sibling, peer, neighbor, and schoolmate correlations as indicators of the importance of context for adolescent development. *Demography*, 38(3), 437-447. <https://doi.org/10.1353/dem.2001.0026>
- Elias, M., Arnold, H., & Hussey, C. S. (2003). Introduction: EQ, IQ, and effective learning and citizenship. In M. Elias & H. Arnold (Eds.), *EQ+ IQ=best leadership practices for caring and successful schools*, (pp. 3–10). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30. <https://doi.org/10.3102%2F00028312013001015>
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1978). *QSL: The Quality of School Life Scale: Administration and Technical Manual*. Houghton Mifflin.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.

Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental psychology*, 41(2), 319. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.41.2.319>

Fraser, B. J. (1981). *Tosra: Test of science-related attitudes: Handbook*. Australian Council for Educational Research.

Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1(1), 7-34.

Fraser, B. J., McRobbie, C. J., & Fisher, D. (1996). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment questionnaire. In *Proceedings Western Australian Institute for educational research forum*.

Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>

Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context: An empirical examination. *Group & Organization Management*, 23(1), 48-70. <https://doi.org/10.1177/1059601198231004>

Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of school psychology*, 43(4), 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.002>

Goh, S. C., & Fraser, B. J. (2000). Teacher interpersonal behavior and elementary students' outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 216-231. <https://doi.org/10.1080/02568540009594765>

Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Guess, P., & Bowling, S. (2014). Students' perceptions of teachers: Implications for classroom practices for supporting students' success. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(4), 201-206. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.792764>



- Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate behavioral research*, 50(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/00273171.2014.962683>
- Hayes, F. A. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation and Conditional Process Analysis* (2<sup>nd</sup> ed.). The Guilford Press.
- Haynes, N.M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8 (3), 321-329. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4)
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Schools that promote resilience*. Tipothito.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and teacher education*, 24(4), 821-835. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., ... & Simons, R. F. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child development*, 73(4), 1101-1118. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-8624.00460>
- Huescar Hernandez, E., Moreno-Murcia, J. A., & Espín, J. (2020). Teachers' interpersonal styles and fear of failure from the perspective of physical education students. *Plos one*, 15(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235011>
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child development*, 80(5), 1514-1530. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x>
- 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), 712-722. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>
- Kaput, K. (2018, Jan). *Evidence for Student-Centered Learning*. [Paper Presentation]. Education evolving, Minnesota, MN, United States.

Karatzias, A., Power, K.G., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22 (1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/01443410120101233>

Kokkinos, C. M., Charalambous, K., & Davazoglou, A. (2009). Interpersonal teacher behaviour in primary school classrooms: A cross-cultural validation of a Greek translation of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning environments research*, 12(2), 101-114.

Kong, C. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environment Research*, 11, 111-129. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1007%2Fs10984-008-9040-9>

Koth, C.W., Bradshaw, C.P. & Leaf, P.J. (2008). A multilevel study of predictors of students' perceptions of school climate: The effect of classroom level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>

Landau, J., & Meirovich, G. (2011). Development of students' emotional intelligence: Participative classroom environments in higher education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(3), 89.

Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of applied Psychology*, 89(3), 483. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483>

Lee, J.A., Soutar, G., Daly, T.M. and Louviere, J.J. (2011) 'Schwartz Values Clusters in the United States and China. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 234-252. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022110396867>

Lodewyk, K. R., & Winne, P. H. (2005). Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students. *Journal of educational psychology*, 97(1), 3. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.97.1.3>

Lottero-Perdue, P. S., & Parry, E. A. (2017). Perspectives on failure in the classroom by elementary teachers new to teaching engineering. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 7(1), 4. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1158>

Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe?. *Australian Psychologist*, 38(1), 31-38. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00050060310001706997>

Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-1157. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>

Mellon, R., Koliadis, E. A., & Paraskevopoulos, T. D. (2004). Normative development of fears in Greece:: Self-reports on the Hellenic Fear Survey Schedule for Children. *Journal of anxiety disorders*, 18(3), 233-254. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(03\)00011-2](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(03)00011-2)

Merrett , F., Wilkins , J., Houghtons , S., Wheldall , K ., (1988) . Rules, sanctions and rewards in secondary schools. *Educational Studies*, 14 (2), 139-149. <https://doi.org/10.1080/0305569880140202>

Mihalakopoulos Georgios. "Moral Values in Education: Perspectives, Issues Trends" (17-34) στο: *Education and Values in the Balkan Countries*. Κυριακίδης 2007.

Moos, R. H., & Moos, R. H. (1974). *Evaluating treatment environments: A social ecological approach*. Wiley-Interscience.

Moreno-Murcia, JA, Torregrosa, YS, & Marín, LC (2013). Relationship of positive feedback and fear of failure on intrinsic motivation. *REOP-Spanish Journal of Orientation and Psychopedagogy* , 24 (2), 8-23. [10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11256](https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11256)

Morris, R. J., Kratochwill, T. R., Schoenfield, G., & Auster, E. R. (2012). Childhood fears, phobias, and related anxieties. *The Practice of Child Therapy*, 93-142. <https://doi.org/10.4324/9780203820261>

Muller, C., Katz, S. R., & Dance, L. J. (1999). Investing in teaching and learning: Dynamics of the teacher-student relationship from each actor's perspective. *Urban education*, 34(3), 292-337. <https://doi.org/10.1177%2F0042085999343003>

Nichols, J. D., & White, J. (2001). Impact of peer networks on achievement of high school algebra students. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 267-273. <https://doi.org/10.1080/00220670109598762>

Nowiński, W., Haddoud, M. Y., Lančarič, D., Egerová, D., & Czeglédi, C. (2019). The impact of entrepreneurship education, entrepreneurial self-efficacy and gender on entrepreneurial intentions of university students in the Visegrad countries. *Studies in Higher Education*, 44(2), 361-379. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365359>

Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of marketing research*, 17(4), 460-469. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/3150499>

Pechrova, M. (2014). The Responsibility of the Teachers for Value Orientation of the Students. *Efficiency and Responsibility in Education (ERIE 2014)*, 563-570.

Pérez-Fuentes, M. D. C., Molero Jurado, M. D. M., Barragán Martín, A. B., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Family functioning, emotional intelligence, and values: Analysis of the relationship with aggressive behavior in adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 478. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16030478>

Perkins, H.E. and Brown, P.R (2012) 'Environmental Values and the So-Called True Ecotourist'. *Journal of Travel Research*, 51(6), 793-803. <http://dx.doi.org/10.1177/0047287512451133>

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. Στο Saklofske, D. H., Austin, E. J. & Minski, P. S. (2003). *Factor structure and validity of a trait emotional*

intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721. <http://dx.doi.org/10.1002/per.466>

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer, Boston, MA. <http://dx.doi.org/10.1007/978>

Randelović, D., & Dimić, D. (2020). Connection between classroom climate and academic performance. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, (1), 083-093. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE1902083R>

Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In *Building autonomous learners*, 129-152. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7)

Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2016). The Brief Student–Teacher Classroom Interaction Observation: Using dynamic indicators of behaviors in the classroom to predict outcomes and inform practice. *Assessment for effective intervention*, 42(1), 32-42. <https://doi.org/10.1177%2F1534508416641605>

Renga, S., & Dalla, L. (1993). Affect: A critical component of mathematical learning in early childhood. *Research ideas for the classroom: Early childhood mathematics*, 22-39.

Roeser, R. W., Peck, S. C., & Nasir, N. S. (2006). *Self and Identity Processes in School Motivation, Learning, and Achievement*. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 391–424). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers college record*, 107(9), 19-99. <https://doi.org/0.1111/j.1467-9620.2005.00583.x>

- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919-936. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.919>
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child development*, 72(4), 1135-1150. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338>
- Šakić, M. (2011). *School and classroom climate and student (dis) satisfaction with school* [Doctoral dissertation, University of Zagreb].
- Salami, S.O. & Ogundokun, M.O. (2009). Emotional intelligence and self-efficacy as predictors of academic performance. *Perspectives in Education*, 25(3), 175-185.
- Salami, S.O. (2004). Affective characteristics as of determinants of academic performance of school-going adolescents: Implication for Counselling and practice. *Sokoto Educational Review*, 7, 145-160.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Στο Petrides, K. V., Furnham, A. & Martin, G. N. (2004). Estimates of emotional and psychometric intelligence: Evidence for gender-based stereotypes. *The Journal of Social Psychology*, 144 (2), 149-162.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (Eds.). (1992). *Student perceptions in the classroom*. Routledge.
- Schwartz, S. H. (2006). Basic human values: An overview.
- Schwartz, S. H. (2011). Studying values: Personal adventure, future directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 307-319. <https://doi.org/10.1177/0022022110396925>
- Schwartz, S.H. (1992) 'Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries'. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

Selvi, K. (2006). Developing a teacher trainees. Democratic values scale: validity and Reliability Analyses. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(9), 1171–1178. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.9.1171>

Sextou, P. (2012). Devising monologues on domestic violence for the development of inter-professional training and community support services. *Drama Research*, 3(1).

Simmons S. A., Wiklund J., & Levie J. (2014). Stigma and business failure: Implications for entrepreneurs' career choices. *Journal of Small Business Economics*, 42, 485–505. <https://doi.10.1007/s11187-013-9519-3>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2006). Self-concept and self-efficacy in mathematics: Relation with mathematics motivation and achievement. *The concept of self in education, family and sports*, 51-74. <https://doi.dx.org/10.22318/icls2006.709>

Sortheix, F. M., & Lönnqvist, J. E. (2014). Personal value priorities and life satisfaction in Europe: The moderating role of socioeconomic development. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(2), 282-299. <https://doi.org/10.1177%2F0022022113504621>

Suditu, M. (2014). Good teacher's personality: an open analysis. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 4(2).

Tableman, B. (2004). *School climate and learning. Best Practice Briefs, No. 31.* University Community Partnerships & Michigan State University.

Taimalu, M. (2007). *Children's fears and coping strategies: a comparative perspective* [Doctoral dissertation, University Tartu].

Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Macmillan. <https://doi.org/10.12691/education-3-4-18>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive

engagement. *Learning and individual differences*, 16(1), 1-12.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>

Wells, K. H. (2004). *Emotional intelligence as an ability and its relationship with openness to difference* [Doctoral dissertation, Alliant International University].

Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child development*, 1198-1209. <https://doi.org/10.2307/1132301>

Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81-96.  
<https://doi.org/10.1086/525548>

WONG, C. S., WONG, P. M., & CHAU, S. L. (2001). Emotional intelligence, students' attitudes towards life and the attainment of education goals: An exploratory study in Hong Kong. *New Horizons in Education*.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αλεξανδράτου, Β. (2014). *Η συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με το κλίμα της τάξης και τη σχολική επίδοση των παιδιών* [Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ].  
<http://hdl.handle.net/10442/hedi/39119>

Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Γρηγόρης.

Γκότοβος, Θ. (1997). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες και πραγματικότητα. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Πολιτεία.

Λυκεσάς, Γ., Παπαδοπούλου, Σ., Τσαπακίδου, Α., Θωμαΐδου, Ε., & Τσομπανάκη, Θ. (2003). *Η Ανάπτυξη της κινητικής ευχέρειας-ευελιξίας και πρωτοτυπίας μέσω της δημιουργικής κίνησης στο νηπιαγωγείο* (No. RefW-40-7648). Aristotle University of Thessaloniki.



- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας*. Γρηγόρης.
- Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2009). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Ατραπός.
- Ξανθάκου Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία. Διάδραση*.
- Πανταζής, Β., 2015. *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1633> [Προσπελάστηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2020].
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2003). *Οι φόβοι των μαθητών του δημοτικού σχολείου και οι επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην αναγνωστική τους ικανότητα* [Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/21480>
- Σιριβιανού, Ν. (2016). *Αντιλήψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο των κοινωνικών αξιών στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης σε παιδιά* [Μεταπτυχιακή Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο]. <http://dx.doi.org/10.26257/heal.duth.196>
- Τζόλου, Α. (2014). *Η συμβολή της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των πολιτών και η συμμετοχή του πολίτη στην κοινωνία* [Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/17077/3/TzolouAngelikiMsc2014.pdf>
- Τσατήρη, Μ. (2020). Ηθικές αξίες και προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας: Μια εκπαιδευτική πρόταση για την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1138-1151. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2804>
- Φερεντίνος, Σ. (2002). Ψυχαναλυτικοί μηχανισμοί που σχετίζονται με τη στάση απέναντι στα μαθηματικά. *Μέντορας*, 6, 137-151.
- Φιλίππου, Γ., & Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα παιδείας: συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των μαθηματικών*. Ατραπός.

Φλάμπουρας-Νιέτος, Η. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών* [Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/41296>

Φουντουλάκη, Ε. Σ. (2010). Η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και η σχολική επίδοση των μαθητών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 22, 179-208.

Χαραλάμπους, Κ. (2014). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η σχέση τους με την επίδοση και τις στάσεις 74 μαθητών δημοτικού σχολείου στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά: Ο ρόλος της αυτεπάρκειας και των στόχων επίτευξης* [Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/39740>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΓΙΑ ΕΠΙΣΗΜΗ ΧΡΗΣΗ

ΑΡΙΘΜΟΣ: ....

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ

Αυτό το ερωτηματολόγιο δεν είναι ένα διαγώνισμα. Κατασκευάστηκε για να μας βοηθήσει να καταλάβουμε πως περνούν οι μαθητές της ηλικίας σου στην τάξη τους. **Απάντησε σε όλες τις προτάσεις ειλικρινά.** Μη σημειώσεις πουθενά το όνομά σου. Ο δάσκαλος σου δεν πρόκειται να δει τις απαντήσεις σου. Διάβασε την κάθε πρόταση προσεκτικά.

#### ΜΕΡΟΣ Α

Πόσο συχνά συμβαίνουν τα πιο κάτω στην τάξη σου; Βάλε σε κύκλο αυτό που νομίζεις.

		Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
1	Οι μαθητές της τάξης μου είναι φίλοι μεταξύ τους.....	1	2	3	4	5
2	Ο/Η δάσκαλος/α προσπαθεί πάρα πολύ να μας βοηθήσει. ....	1	2	3	4	5
3	Συμμετέχουμε σε συζητήσεις που γίνονται στην τάξη.....	1	2	3	4	5
4	Ο/Η δάσκαλος/α μας δείχνει πώς να ψάχνουμε πληροφορίες για κάποιο θέμα.....	1	2	3	4	5
5	Γνωρίζουμε πόση δουλειά έχουμε να κάνουμε στην τάξη.....	1	2	3	4	5
6	Συνεργαζόμαστε με άλλους μαθητές στην τάξη μου.....	1	2	3	4	5
7	Ο/Η δάσκαλος/α μας φέρεται όλους με τον ίδιο τρόπο.....	1	2	3	4	5
		Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
8	Τα παιδιά της τάξης μου είναι φιλικόι προς τους υπόλοιπους μαθητές...	1	2	3	4	5
9	Ο/Η δάσκαλος/α νοιάζεται για το πως νιώθουμε.....	1	2	3	4	5
10	Ενδιαφερόμαστε να ακούσουμε αυτά που λέει ο/η δάσκαλος/α.....	1	2	3	4	5
11	Ενδιαφερόμαστε να αναζητήσουμε περισσότερες πληροφορίες για αυτά που μαθαίνουμε στην τάξη.....	1	2	3	4	5
12	Οι εργασίες που μας βάζει ο/η δάσκαλος/α να κάνουμε στην τάξη ολοκληρώνονται.....	1	2	3	4	5
13	Στην τάξη μου οι μαθητές δουλεύουμε μαζί για να πετύχουμε τους στόχους του μαθήματος. ....	1	2	3	4	5
14	Οι τιμωρίες από το/τη δάσκαλο/α είναι οι ίδιες για όλους τους μαθητές.	1	2	3	4	5
		Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
15	Οι μαθητές στην τάξη είναι «δεμένοι» μεταξύ τους.....	1	2	3	4	5
16	Ο/Η δάσκαλος/α μας βοηθά όταν δυσκολευόμαστε με τις εργασίες.....	1	2	3	4	5
17	Όταν γίνεται μάθημα, το ενδιαφέρον των μαθητών είναι στραμμένο αλλού.....	1	2	3	4	5
18	Ψάχνουμε από μόνοι μας στοιχεία για να απαντήσουμε σε ερωτήσεις που συζητάμε στην τάξη. ....	1	2	3	4	5
19	Είναι σημαντικό για μας να ολοκληρώνουμε ότι μας βάζει ο/η δάσκαλος/α στην τάξη.....	1	2	3	4	5
20	Γνωρίζουμε τι ζητάει ο/η δάσκαλος/α από μας στο μάθημα. ....	1	2	3	4	5
21	Ο/Η δάσκαλος/α συμπαθεί όλους τους μαθητές το ίδιο. ....	1	2	3	4	5

		Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
22	Οι μαθητές κοροϊδεύουν όταν κάποιος άλλος μαθητής κάνει λάθος.....	1	2	3	4	5
23	Ο/Η δάσκαλος/α μας δίνει θάρρος για να προσπαθήσουμε περισσότερο	1	2	3	4	5
24	Κάνουμε ερωτήσεις στο/στη δάσκαλο/α σχετικά με το μάθημα.....	1	2	3	4	5
25	Ο/Η δάσκαλος/α μας βάζει να ψάξουμε να βρούμε πληροφορίες για	1	2	3	4	5

	κάποιο θέμα. ....					
26	Στην ώρα του μαθήματος συζητάμε μόνο θέματα που αφορούν το μάθημα.....	1	2	3	4	5
27	Συνεργαζόμαστε με άλλους μαθητές όταν κάνουμε εργασίες. ....	1	2	3	4	5
28	Έχουμε όλοι τις ίδιες ευκαιρίες να απαντήσουμε στις ερωτήσεις του/της δασκάλου/ας. ....	1	2	3	4	5
		Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
29	Οι μαθητές της τάξης μου συμπαθούν ο ένας τον άλλον. ....	1	2	3	4	5
30	Ο/Η δάσκαλος/α μας βοηθάει σε ό, τι δεν καταλαβαίνουμε. ....	1	2	3	4	5
31	Προσέχουμε όταν ο/η δάσκαλος/α κάνει μάθημα. ....	1	2	3	4	5
32	Απαντάμε σε ερωτήσεις χρησιμοποιώντας πληροφορίες που βρίσκουμε ψάχνοντας μόνοι μας. ....	1	2	3	4	5
33	Οι εργασίες στην τάξη είναι ξεκάθαρες κι έτσι ξέρουμε τι να κάνουμε.	1	2	3	4	5
34	Συνεργαζόμαστε με άλλους μαθητές σε δραστηριότητες στην τάξη.....	1	2	3	4	5
35	Οι εργασίες μας δέχονται τον ίδιο έπαινο από το/τη δάσκαλο/α. ....	1	2	3	4	5
		Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
36	Στην τάξη μου οι μαθητές κάνουν χάρες ο ένας στον άλλο.....	1	2	3	4	5
37	Ο/Η δάσκαλος/α ενδιαφέρεται για τα προβλήματα που μας απασχολούν. ....	1	2	3	4	5
38	Συζητάμε τις ιδέες μας στην τάξη. ....	1	2	3	4	5
39	Ψάχνουμε πληροφορίες για πράγματα όταν μας το ζητήσει ο/η δάσκαλος/α.....	1	2	3	4	5
40	Το μάθημα διακόπτεται γιατί κάποιοι μαθητές κάνουν φασαρία.....	1	2	3	4	5
41	Όταν δουλεύουμε σε ομάδες στην τάξη υπάρχει καλή συνεργασία.....	1	2	3	4	5
42	Ο/Η δάσκαλος/α δίνει την ίδια σημασία στις ερωτήσεις των μαθητών...	1	2	3	4	5
43	Για να λύσουμε τις ασκήσεις του/της δασκάλου/ας χρειάζεται να βρούμε πληροφορίες που δεν υπάρχουν στα βιβλία του σχολείου.....	1	2	3	4	5

## ΜΕΡΟΣ Β

Ακολουθούν κάποιες προτάσεις, οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο που διαχειριζόμαστε γενικά τα συναισθήματά μας. Καλείσαι να απαντήσεις σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με αυτές τις προτάσεις.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1.	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2.	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3.	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4.	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5.	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6.	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7.	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8.	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9.	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10.	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11.	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12.	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
13.	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
14.	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
15.	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
16.	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

### ΜΕΡΟΣ Γ

Παρακάτω θα βρεις ακόμη μερικές δηλώσεις. Διάβασε την κάθε πρόταση προσεκτικά. Στη συνέχεια δείξε πόσο ισχύει για σένα η κάθε δήλωση βάζοντας σε κύκλο τους αριθμούς από το 1 έως το 7.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1.	Είναι σημαντικό για μένα να είμαι δημιουργικός	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2.	Είναι σημαντικό για μένα να έχω ακριβά πράγματα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3.	Θεωρώ σημαντικό όλοι οι άνθρωποι να έχουν ίσες ευκαιρίες	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4.	Είναι σημαντικό για μένα να με θαυμάζουν οι άλλοι	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5.	Είναι σημαντικό για μένα να ζω σε ένα ασφαλές περιβάλλον	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6.	Μου αρέσουν οι εκπλήξεις και ψάχνω πάντα να κάνω καινούργια πράγματα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7.	Πιστεύω ότι οι άνθρωποι πρέπει να κάνουν ό,τι τους λένε. Θεωρώ ότι πρέπει να ακολουθούν κανόνες κάθε στιγμή ακόμα και όταν κανείς δεν τους βλέπει	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8.	Είναι σημαντικό για μένα να ακούω τι λένε άνθρωποι διαφορετικοί από μένα. Ακόμα και όταν διαφωνώ μαζί τους εξακολουθώ να θέλω να τους κατανοήσω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9.	Είναι σημαντικό για μένα να μην τραβάω την προσοχή επάνω μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10.	Είναι σημαντικό για μένα να περνάω καλά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11.	Είναι σημαντικό για μένα να παίρνω ο ίδιος τις αποφάσεις για τις πράξεις μου. Μου αρέσει να είμαι ελεύθερος και να μην εξαρτώμαι από άλλους	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12.	Είναι σημαντικό για μένα να βοηθώ τους άλλους γύρω μου. Θέλω να τους βοηθώ να αισθάνονται καλά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
13.	Είναι σημαντικό για μένα να είμαι πολύ επιτυχημένος. Ελπίζω ότι οι άλλοι θα αναγνωρίσουν όσα πέτυχα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
14.	Είναι σημαντικό για μένα να ζούμε σε ένα ασφαλές κράτος	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
15.	Αναζητώ την περιπέτεια και μου αρέσει να ρισκάρω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
16.	Είναι σημαντικό για μένα πάντα να συμπεριφέρομαι όπως πρέπει. Θέλω να αποφεύγω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

	να κάνω κάτι που οι άλλοι θα θεωρούσαν λάθος	
17.	Είναι σημαντικό για μένα να με σέβονται και να κάνουν όσα τους λέω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
18.	Είναι σημαντικό για μένα να είμαι αφοσιωμένος στους φίλους μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
19.	Πιστεύω ότι οι άνθρωποι πρέπει να φροντίζουν για τη φύση	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
20.	Είναι σημαντικό για μένα να ακολουθώ τα έθιμα και τις παραδόσεις του τόπου μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
21.	Είναι σημαντικό για μένα να διασκεδάζω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

## ΜΕΡΟΣ Δ

Πόσο συχνά συμβαίνουν τα πιο κάτω στο σχολείο σου; Βάλε σε κύκλο αυτό που νομίζεις σωστό.

<b>ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΜΕΡΟΣ ΟΠΟΥ.....</b>	Διαφωνό	Μάλλον διαφωνό	Μάλλον συμφωνό	Συμφωνό
1. πραγματικά μου αρέσει να πηγαίνω κάθε μέρα...	1	2	3	4
2. ο δάσκαλος/η δασκάλα είναι δίκαιος/α μαζί μου.	1	2	3	4
3. μαθαίνω να είμαι φιλικός/ή με άλλους ανθρώπους.....	1	2	3	4
4. πετυχαίνω ως μαθητής/τρια.....	1	2	3	4
5. νιώθω δυστυχισμένος/η.....	1	2	3	4
6. οι άλλοι μαθητές με δέχονται έτσι όπως είμαι....	1	2	3	4
7. ξέρω πώς να τα βγάζω πέρα με τις εργασίες.....	1	2	3	4
8. μ αρέσει να παρευρίσκομαι.....	1	2	3	4
<b>ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΜΕΡΟΣ ΟΠΟΥ.....</b>	Διαφωνό	Μάλλον διαφωνό	Μάλλον συμφωνό	Συμφωνό
9. οι εργασίες που κάνω είναι μια καλή προετοιμασία για το μέλλον μου.....	1	2	3	4
10. μ' αρέσει να κάνω επιπλέον εργασίες.....	1	2	3	4
11. νιώθω χαρούμενος/η.....	1	2	3	4
12. τα πράγματα που μαθαίνω είναι σημαντικά για μένα.....	1	2	3	4
13. η μάθηση γίνεται με διασκεδαστικό τρόπο.....	1	2	3	4
14. νιώθω μοναξιά.....	1	2	3	4
15. τα πράγματα που μαθαίνω, θα με βοηθήσουν στο Γυμνάσιο.....	1	2	3	4
16. είμαι καλός/ή στις σχολικές εργασίες.....	1	2	3	4
<b>ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΜΕΡΟΣ ΟΠΟΥ.....</b>	Διαφωνό	Μάλλον διαφωνό	Μάλλον συμφωνό	Συμφωνό
17. νιώθω περήφανος/η που είμαι μαθητής/τρια.....	1	2	3	4
18. νιώθω ανήσυχος/η.....	1	2	3	4
19. ο δάσκαλός/ η δασκάλα μου ενδιαφέρεται να με βοηθά με τις εργασίες μου.....	1	2	3	4
20. οι άνθρωποι με εμπιστεύονται.....	1	2	3	4
21. διασκεδάζω πολύ.....	1	2	3	4
22. ο δάσκαλος/ η δασκάλα μου ακούει ό,τι λέω.....	1	2	3	4
<b>ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΜΕΡΟΣ ΟΠΟΥ.....</b>	Διαφωνό	Μάλλον διαφωνό	Μάλλον συμφωνό	Συμφωνό
23. απολαμβάνω ό,τι κάνω στην τάξη.....	1	2	3	4
24. είμαι αγαπητός/ή στους άλλους μαθητές.....	1	2	3	4
25. μπορώ να μάθω όσα χρειάζεται να ξέρω.....	1	2	3	4
26. ξέρω ότι μπορώ να ανταπεξέλθω στις εργασίες..	1	2	3	4
27. ενθουσιάζομαι με τις εργασίες που κάνουμε.....	1	2	3	4
28. αναστατώνομαι.....	1	2	3	4
29. γνωρίζω ότι οι άνθρωποι με θεωρούν αξιόλογο/η.....	1	2	3	4
30. τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου στην τάξη .....	1	2	3	4



31. ό,τι μαθαίνω θα μου είναι χρήσιμο.....	1	2	3	4
32. οι εργασίες που κάνουμε είναι ενδιαφέρουσες...	1	2	3	4
<b>ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΕΝΑ ΜΕΡΟΣ ΟΠΟΥ.....</b>	Διαφωνό	Μάλλον διαφωνό	Μάλλον συμφωνό	Συμφωνό
33. απολαμβάνω να βρίσκομαι εκεί.....	1	2	3	4

34. ο δάσκαλός/ η δασκάλα μου με βοηθά να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ.....	1	2	3	4
35. οι άνθρωποι μπορούν να βασίζονται σε μένα.....	1	2	3	4
36. οι συμμαθητές μου είναι πολύ φιλικοί.....	1	2	3	4
37. νιώθω νευρικός/η.....	1	2	3	4
38. ο δάσκαλος/ η δασκάλα μου συμπεριφέρεται δίκαια στην τάξη.....	1	2	3	4
39. ό,τι μαθαίνω, θα μου είναι χρήσιμο όταν τελειώσω το σχολείο.....	1	2	3	4
40. θεωρώ πως η επίδοσή μου στις εργασίες είναι ικανοποιητική.....	1	2	3	4

## ΜΕΡΟΣ Ε

Ακολουθούν κάποιες προτάσεις, οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο που διαχειρίζεσαι γενικά τους φόβους σου και την άποψή σου για το πόσο τα καταφέρνεις στο σχολείο. Καλείσαι να απαντήσεις σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με αυτές τις προτάσεις.

	ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΦΟΒΟ ΟΤΑΝ.....	Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1.	Με κριτικάρουν οι άλλοι	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2.	Με κριτικάρουν οι γονείς μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3.	Τσακώνομαι με τους συμμαθητές μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4.	Με πειράζουν οι συμμαθητές μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5.	Γράφω τιμωρία στο σχολείο	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6.	Κάνω λάθη	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7.	Γράφω πολύ άσχημα σε ένα διαγώνισμα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
	ΠΙΣΤΕΥΩ ΟΤΙ.....		
8.	Είμαι....	Πολύ κακός Μαθητής 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Πολύ καλός Μαθητής
9.	Τα καταφέρνω καλά σε όλα τα μαθήματα	Όχι 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Ναι
10.	Καλός μαθητής είναι αυτός που γράφει καλά στα διαγωνίσματα	Διαφωνώ 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Συμφωνώ
11.	Καλός μαθητής είναι αυτός που συμμετέχει στην τάξη	Διαφωνώ 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Συμφωνώ
12.	Καλός μαθητής είναι αυτός που δεν κάνει φασαρία μέσα στην τάξη	Διαφωνώ 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Συμφωνώ
13.	Καλός μαθητής είναι αυτός που ακούει προσεκτικά τη δασκάλα	Διαφωνώ 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Συμφωνώ
14.	Καλός μαθητής είναι αυτός που είναι επιμελής	Διαφωνώ 1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	Συμφωνώ

## ΜΕΡΟΣ ΣΤ

Παρακάτω θα βρεις ακόμη μερικές δηλώσεις. Διάβασε την κάθε πρόταση προσεκτικά. Στη συνέχεια δείξε πόσο ισχύει για σένα η κάθε δήλωση βάζοντας σε κύκλο τους αριθμούς από το 1 έως το 5.

		Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ
1	Μου αρέσουν τα Μαθηματικά.....	1	2	3	4	5
2	Μου είναι ευχάριστο να κάνω ασκήσεις στα Μαθηματικά.....	1	2	3	4	5
3	Θα ήθελα να κάνουμε περισσότερες ώρες Μαθηματικά στο σχολείο.....	1	2	3	4	5
4	Τα Μαθηματικά έχουν ενδιαφέρον.....	1	2	3	4	5
5	Τα Μαθηματικά μας μαθαίνουν χρήσιμα πράγματα.	1	2	3	4	5
6	Μου αρέσει το μάθημα της Γλώσσας.....	1	2	3	4	5
7	Μου είναι ευχάριστο να κάνω ασκήσεις στη Γλώσσα.....	1	2	3	4	5
8	Θα ήθελα να κάνουμε περισσότερες ώρες Γλώσσα στο σχολείο.....	1	2	3	4	5
9	Το μάθημα της Γλώσσας έχει ενδιαφέρον.....	1	2	3	4	5
10	Το μάθημα της Γλώσσας μας μαθαίνει χρήσιμα πράγματα. ....	1	2	3	4	5

## ΜΕΡΟΣ Ζ

1. Είσαι(βάλε ένα √): Αγόρι  Κορίτσι
2. Η ηλικία σου είναι: ..... 3. Τάξη που φοιτάς: .....
4. Ο πατέρας σου τελείωσε (βάλε ένα √):

Μερικές τάξεις του δημοτικού		Το Δημοτικό	
Το γυμνάσιο		Το Λύκειο	
Ανώτερη Σχολή		Το Πανεπιστήμιο	
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ		Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	

5. Η μητέρα σου τελείωσε (βάλε ένα √):

Μερικές τάξεις του δημοτικού		Το Δημοτικό	
Το γυμνάσιο		Το Λύκειο	
Ανώτερη Σχολή		Το Πανεπιστήμιο	
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ		Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	