

Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης

Μαρία Πλατσίδου

Η συναισθηματική νοημοσύνη, τα τελευταία χρόνια, έχει προκαλέσει το ζωνερό ενδιαφέρον τόσο στο επιστημονικό όσο και στο ευρύ κοινό. Ορισμένοι θεωρούν ότι η έννοια αυτή μπορεί να προσφέρει μια ικανοποιητική εξήγηση, αλλά και λύση, ως προς το τι ευθύνεται για τη χαμηλή (σχολική, εργασιακή, κ.ά.) απόδοση των ατόμων, ιδιαίτερα όταν οι γνωστικές τους ικανότητες είναι καλές (Arsenio, 2003· Caruso & Wolfe, 2001). Από την άλλη, πολλοί είναι αυτοί που προβάλλουν αναρρήσεις (Davies, Stankov, & Roberts, 1998) ή επιφυλάξεις (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2001) σχετικά με το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ανεξάρτητη από την προσωπικότητα ή αν αποτελεί πραγματικά ένα άλλο είδος νοημοσύνης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ούτε οι υποστηρικτές της συμφωνούν απόλυτα ως προς τη φύση, τις διαστάσεις και τις μεθόδους για τη μέτρησή της (βλ. Πλατσίδου, 2004).

Ορισμένοι (π.χ., Mayer, Caruso, & Salovey, 1999) θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες, ως προς τη δομή και την οργάνωσή της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης. Άλλοι την ερμηνεύουν ως ένα συνδυασμό από κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, δεξιότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά προσωπικότητας (π.χ., Bar-On, 2000) και άλλοι τη θεωρούν ως μια βασική παράμετρο για την ερμηνεία και πρόβλεψη της επίδοσης στο οποιοδήποτε πεδίο ενασχόλησης (π.χ., Goleman, 1998). Όπως σωστά επισημαίνουν οι Ciarrochi, Chan και Caputi (2000), οι διάφοροι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μάλλον συμπληρωματικοί παρά ανταγωνιστικοί ή αντικρουόμενοι μεταξύ τους, γιατί αντανακλούν διαφορετικές εκφάνσεις της σύνθετης αυτής έννοιας.

Ανάλογη διαφωνία υπάρχει και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της. Ένας συνηθισμένος τρόπος για τη μέτρηση των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφορών (Bar-On, 2000· Petrides & Furnham, 2000) ή οι αναφορές άλλων (π.χ., γονέων, δασκάλων, προϊσταμένων) για τις ικανότη-

τες και τα χαρακτηριστικά κάποιου (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000). Τέλος, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι μόνο η αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης σε έργα που αναφέρονται σε συναισθήματα αποτελεί μια έγκυρη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Οι Zeidner, Matthews, Roberts, & MacCann (2003) συμπεραίνουν ότι οι δύο μέθοδοι αντανακλούν διαφορετικές ψυχομετρικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκ των οποίων άλλες σχετίζονται με χαρακτηριστικά προσωπικότητας και άλλες με μαθημένες δεξιότητες.

Το μοντέλο των Mayer, Caruso και Salovey για τη συναισθηματική νοημοσύνη

Οι Mayer και συνεργάτες (1999) πρότειναν ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο υποστηρίζεται δυναμικά από εμπειρικά δεδομένα και δεν επικαλύπτεται με μοντέλα προσωπικότητας που αναφέρονται κι αυτά σε συναισθηματικές διαστάσεις, όπως συμβαίνει με ορισμένα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης (π.χ., Bar-On, 2000· Goleman, 1998). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη επιτρέπει σε κάποιον να κατανοεί το περιεχόμενο και τις σχέσεις των συναισθημάτων και να μπορεί να διαλογίζεται και να λύνει προβλήματα με βάση αυτή την κατανόηση. Η συναισθηματική νοημοσύνη εμπλέκει τις ικανότητες αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, ενσωμάτωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων, τόσο των προσωπικών όσο και των άλλων ανθρώπων.

Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι Mayer και συνεργάτες (1999, 2000) χρησιμοποιούν τη μέθοδο της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης. Με βάση αυτήν, έφτιαξαν τα τεστ MEIS και MSCEIT, όπου ο εξεταζόμενος καλείται να παράγει λύσεις σε προβλήματα ή να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις (που αφορούν π.χ. στην αναγνώριση συναισθημάτων σε φωτογραφίες προσώπων ή ιστορίες, στη συνδυασμένη έκφραση ή εμπειρία διαφόρων συναισθημάτων κ.λπ.). Στη συνέχεια, βαθμολογείται ανάλογα με την επιτυχία που σημείωσε, όπως συμβαίνει και στα γνωστικά τεστ.

Ωστόσο, και η μέθοδος των αυτοαναφορών έχει χρησιμοποιηθεί για την εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων, με βάση αυτό το μοντέλο. Για παράδειγμα, οι Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden και Dornheim, (1998) και ο Bedwell (2003) κατασκεύασαν ερωτηματολόγια αυτοαναφορών για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύ-

νης, των οποίων η παραγοντική δομή αντανακλά ορισμένες από τις διαστάσεις συναισθηματικών ικανοτήτων που περιγράφει η θεωρία. Θα πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι η σχέση ανάμεσα στις αυτοαναφορές και την αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αρκετά χαμηλή (π.χ., κατά τους Mayer et al., 2000, $r=0.36$). Αυτό δείχνει ότι οι δύο εναλλακτικές μέθοδοι αντανακλούν ουσιαστικά διαφορετικές πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η μέθοδος της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης εκφράζει την αντικειμενική ή πραγματική συναισθηματική νοημοσύνη ενώ η μέθοδος των αυτοαναφορών την αντιληπτή (Ciarrochi et al., 2000).

Η συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με ατομικούς παράγοντες και άλλες ικανότητες

Με δεδομένη την ποικιλία των θεωρητικών απόψεων και ψυχομετρικών εργαλείων, τα τελευταία χρόνια, έχει αυξηθεί σημαντικά η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με ατομικούς παράγοντες (π.χ., ηλικία, φύλο, πολιτιστικό περιβάλλον) καθώς και με τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας όπως γνωστικές ικανότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ικανοποίηση από τη ζωή, προσαρμοστικότητα και ευτυχία (π.χ., Bar-On, 2000· Ciarrochi et al., 2000· Furnham & Petrides, 2003). Όμως, είναι γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν μόνο στην ενήλικη ζωή, κυρίως λόγω μεθοδολογικών δυσκολιών στη μέτρηση, και συνεπώς δεν γνωρίζουμε αρκετά για την ανάπτυξη και τη λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην παιδική και την εφηβική ηλικία.

Σε μια έρευνα που έγινε σε εφήβους ηλικίας 12 έως 16 ετών (Πλατσίδου, υπό δημοσίευση), διερευνήθηκε το προφίλ των εφήβων που είχαν υψηλή, μέση ή χαμηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά. Διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ήταν κυρίως κορίτσια, είχαν υψηλότερη σχολική επίδοση και εξέφραζαν ηθικο-κοινωνική σκέψη υψηλότερου επιπέδου, σε σύγκριση με τους εφήβους μέσης και χαμηλής συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, οι τρεις ομάδες εφήβων δεν διαφοροποιούνταν μεταξύ τους ως προς την ηλικία.

Γενικότερα, όλοι σχεδόν οι ερευνητές που μελετούν τη συναισθηματική νοημοσύνη συμφωνούν ότι αυτή αναπτύσσεται τουλάχιστον μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής (Bar-On, 2000) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την άσκηση, όπως συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (Goleman, 1998· Zeidner et al., 2003). Οι Mayer και συνεργάτες (1999), συγκρίνοντας ένα δείγμα εφήβων (ηλικίας 12 έως 16 ετών) με ενήλικες (από 17

έως 70 ετών, $M.O. = 23$), διαπίστωσαν ότι ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται στα πρώτα χρόνια της νεότητας. Ωστόσο, δεν διερευνήθηκε η μεταβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διάρκεια της εφηβικής περιόδου.

Σε σχέση με το φύλο, δεν παρατηρήθηκαν γενικευμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, παρά μόνο κάποιες διαφορές, συχνά μικρής έκτασης, σε επιμέρους διαστάσεις της *συναισθηματικής νοημοσύνης*. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες είναι κάπως πιο ικανές στην αναγνώριση συναισθημάτων (Mayer et al., 1999). Σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών, οι γυναίκες φάνηκε να έχουν καλύτερες διαπροσωπικές ικανότητες (Bar-On, 1997) και καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη (Schutte et al., 1998), ενώ οι έχουν άνδρες καλύτερες ενδοπροσωπικές ικανότητες.

Εφόσον η συναισθηματική θεωρείται από πολλούς ένα άλλο είδος νοημοσύνης, εύλογο ήταν να διερευνηθεί η σχέση της με τη γνωστική νοημοσύνη και τις επιμέρους γνωστικές ικανότητες. Αν και έγιναν αρκετές έρευνες, τα σχετικά ευρήματα δεν κατάφεραν να αναδείξουν μια συστηματική σχέση μεταξύ τους. Σε ορισμένες έρευνες διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν μέτριες συσχετίσεις της συναισθηματικής με τη γνωστική νοημοσύνη (Derksen, Kramer, & Katzko, 2002· Lam & Kirby, 2002) και σε άλλες χαμηλές (Davis, et al., 1998· Van der Zee, Thijs, & Schakel, 2002). Τέλος, σε κάποιες έρευνες βρέθηκαν μη σημαντικές συσχετίσεις (Ciarrochi και συνεργάτες 2000). Ως προς τις επιμέρους γνωστικές ικανότητες, οι Mayer και συνεργάτες (2000) βρήκαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει μέτριες συσχετίσεις με τη λεκτική ικανότητα ($r=0,36$ και $r=0,45$, $p<0,01$), όχι όμως και με μη λεκτικές μετρήσεις της νοημοσύνης (π.χ., με τα Raven Progressive Matrices).

Κατά παρόμοιο τρόπο, η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση βρέθηκε να κυμαίνεται από αρκετά σημαντική έως και μη σημαντική. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως αξιολογήθηκε με ερωτηματολόγια αυτοαναφορών, μπορεί να προβλέπει τους τελικούς βαθμούς των πρωτοετών φοιτητών ($r=0,32$, $p<0,05$, Schutte et al., 1998). Άλλη έρευνα έδειξε το ίδιο σε φοιτητές άλλων ετών, αλλά σε σημαντικά μικρότερο βαθμό (Van der Zee et al., 2002). Τέλος, ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι δεν υφίσταται μια τέτοια σχέση (Newsome, Day, & Catano, 2000).

Στόχοι της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να αντιπαραβάλλει και να μελετήσει τα αποτελέσματα δύο μεθόδων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, με ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών (που αντανακλά την αντιληπτή) και με την αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης (που εκφράζει την πραγματική συναισθηματική νοημοσύνη). Επιπλέον, στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των δύο παραπάνω εκφάνσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, τη σχολική επίδοση και την αναλογική ικανότητα στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 248 έφηβοι ηλικίας 12 έως 16 ετών που φοιτούσαν στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη και, συγκεκριμένα, στις τάξεις: Α' Γυμνασίου (n=52, Μ.Ο.=12,18 έτη), Β' Γυμνασίου (n=52, Μ.Ο.=13,28 έτη), Γ' Γυμνασίου (n=50, Μ.Ο.=14,24 έτη), Α' Λυκείου (n=50, Μ.Ο.=15,18 έτη) και Β' Λυκείου (n=44, Μ.Ο.=16,3 έτη). Σε κάθε τάξη τα δύο φύλα είχαν ίδιο ποσοστό συμμετοχής.

Μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης

Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε με ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών που σχεδιάστηκε σύμφωνα με το πρότυπο των Schutte και συνεργατών (1998). Στο ερωτηματολόγιο αυτό, οι έφηβοι καλούνταν να εκτιμήσουν την ικανότητά τους να κατανοούν, να διαχειρίζονται και να σκέφτονται με βάση τα συναισθήματα, τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων, δηλώνοντας το βαθμό στον οποίο ισχύει για αυτούς η κάθε πρόταση, με βάση μια κλίμακα 5 σημείων (όπου 1=δεν ισχύει καθόλου και 5=ισχύει πολύ). Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου (βλ. Πλατσίδου, υπό δημοσίευση) έδειξε ότι μπορεί να περιγραφεί από τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι αντιστοιχούν σε ορισμένες από τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιέγραφαν οι Mayer και συνεργάτες (1999): (α) αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων (π.χ., *Αντιλαμβάνομαι εύκολα τα συναισθήματα και τις διαθέσεις των άλλων ανθρώπων*), (β) ικανότητες και χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την επικοινωνία (π.χ., *Ακούω προσεκτικά κάποιον, χωρίς να βγάζω συμπεράσματα βιαστικά*), (γ) διαχείριση των συναισθημάτων (π.χ., *Όταν θυμώσω ή αναστατωθώ, μπορώ*

να ηρεμήσω γρήγορα) και (δ) ενσωμάτωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (π.χ., Μπορώ να εντοπίζω αρνητικά αισθήματα μέσα μου, χωρίς αυτά να με καταβάλουν).

Η μέτρηση της αντικειμενικής ικανότητας για κατανόηση συναισθημάτων

Η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων αποτελεί μια από τις διαστάσεις που συνθέτουν το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και συνεργατών (1999). Για τη μέτρησή της επινοήθηκαν τέσσερις ιστορίες που η καθεμία παρουσίαζε ένα ηθικό δίλημμα με το οποίο ερχόταν αντιμέτωπος ο ήρωας ή η ηρωίδα της ιστορίας (π.χ., «Στη (φανταστική) χώρα Γκόντα, ο νόμος δεν επιτρέπει στους αλλοδαπούς να φοιτούν στα δημόσια σχολεία. Ο Διευθυντής ενός δημοτικού σχολείου αποφάσισε να εγγράψει έναν αλλοδαπό μαθητή ως ντόπιο, προκειμένου να του δώσει την ευκαιρία να μάθει γράμματα. Ορισμένοι γονείς, όμως, το ανέφεραν στον προϊστάμενο κι αυτός επέπληξε το Διευθυντή για τη στάση του και του επέβαλε χρηματικό πρόστιμο») (για την επεξεργασία των ηθικών διλημάτων, βλ. Πλατοΐδου, υπό δημοσίευση).

Οι έφηβοι καλούνταν να απαντήσουν σε μια ερώτηση που τους ζητούσε να προσδιορίσουν τα συναισθήματα που ένιωθε ο ήρωας, διαλέγοντας μια από τις έξι προτεινόμενες, διαβαθμισμένες επιλογές (ο Διευθυντής: «Αισθανόταν ικανοποίηση ότι έπραξε το σωστό, παρά το ότι υπήρχε κόστος»:6, «Ένωθε ιδιαίτερη συμπόνια για τους αλλοδαπούς φοιτητές»:5, «Ήταν θυμωμένος με τους γονείς που απέδρασαν με αυτό τον τρόπο»:4, «Είχε άγχος μήπως αποκαλυφθεί η ενέργειά του»:3, «Ένωθε τύψεις που αναγκάστηκε να πει ψέματα, παραβιάζοντας το νόμο»:2, «Δεν τον ένοιαζε και ποτέ το να παρακάμψει το νόμο»:1). Η απάντηση των εφήβων σε κάθε ιστορία πιστωνόταν με ένα βαθμό από το 1 έως το 6, σύμφωνα με τον παραπάνω τρόπο. Η ιεράρχηση των εναλλακτικών απαντήσεων σε όλες τις ιστορίες καθορίστηκε σύμφωνα με το κριτήριο των ειδικών και το κριτήριο της συναίνεσης (Mayer et al., 1999). Μεταξύ των δύο κριτηρίων διαπιστώθηκε συμφωνία σε ποσοστό 86%. Ως η τελική τιμή για τη μέτρηση της ικανότητας των εφήβων να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των απαντήσεών τους στις τέσσερις ιστορίες.

Μέτρηση της σχολικής επίδοσης και της αναλογικής ικανότητας

Για τη μέτρηση της σχολικής επίδοσης χρησιμοποιήθηκε ο βαθμός ενδεικτι-

κού της προηγούμενης τάξης. Για τα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου, όμως, που είχαν άλλο σύστημα αξιολόγησης στην Στ΄ Δημοτικού, δεν υπάρχει αυτή η μέτρηση. Συνεπώς, στις σχετικές αναλύσεις ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 196.

Η μέτρηση της αναλογικής ικανότητας έγινε με τέσσερα προβλήματα από το τεστ των Λεκτικών Αναλογιών (Demetriou, Efklides, & Platsidou, 1993). Στο καθένα, οι έφηβοι έπρεπε να συμπληρώσουν τη λέξη που λείπει, στοχεύοντας στη διατήρηση της λεκτικής αναλογίας (π.χ., *κρεβάτι : ύπνος - τραπέζι : ____* (α) *στρώμα*, (β) *φαγητό*, (γ) *τραπεζομάντιλο*, (δ) *βιβλίο*). Δύο από τα προβλήματα αφορούσαν σε συγκεκριμένες έννοιες και δύο σε αφηρημένες. Οι έφηβοι πιστώνονταν με 1 μονάδα για κάθε σωστή απάντηση. Το άθροισμα των βαθμών τους χρησιμοποιήθηκε ως η μέτρηση της αναλογικής τους ικανότητας.

Αποτελέσματα

Η αξιολόγηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης

Για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των προτάσεων του ερωτηματολογίου που, σύμφωνα με την παραγοντική δομή του, συμμετέχουν στο σχηματισμό των τεσσάρων παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί αντιστοιχούν στην αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, την ικανότητα επικοινωνίας, τη διαχείριση των συναισθημάτων και την ενσωμάτωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (Πλατσίδου, υπό δημοσίευση). Επίσης, υπολογίστηκε το άθροισμα των απαντήσεων σε όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, το οποίο αντανάκλα τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι έφηβοι για τον εαυτό τους (βλ. Schutte et al., 1998). Υπενθυμίζεται ότι οι έφηβοι απάντησαν χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 5 σημείων, όπου το 1 δήλωνε ότι δεν συμφωνούσαν καθόλου, ενώ το 5 ότι συμφωνούσαν απόλυτα με την πρόταση.

Γενικά, διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι θεωρούν πως διαθέτουν σε μέτριο έως αρκετά μεγάλο βαθμό τις συναισθηματικές ικανότητες που εξετάστηκαν (βλ. Πίν. 1). Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι έχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό (Μ.Ο.=3,51) την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων, περισσότερο μάλιστα απ' ό,τι τις άλλες ικανότητες. Σε μέτριο βαθμό αναφέρουν ότι διαθέτουν την ικανότητα επικοινωνίας (Μ.Ο.=3,34), τη διαχείριση συναισθημάτων (Μ.Ο.=3,19) και την ενσωμάτωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (Μ.Ο.=3,17), καθώς επίσης και τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη (Μ.Ο.=3,30).

Οι Mayer και συνεργάτες (1999) βρήκαν μέτριες ως υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους συναισθηματικών ικανοτήτων (από $r=0,29$ έως $r=0,65$). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι συσχετίσεις ήταν μέτριες έως χαμηλές ($r=0,32$ έως $r=0,13$) και, σε ορισμένες περιπτώσεις, μη σημαντικές (βλ. Πίν. 3). Ωστόσο, οι συσχετίσεις των επιμέρους συναισθηματικών διαστάσεων με τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη ήταν αρκετά υψηλές ($r>0,60$). Από τις τέσσερις επιμέρους διαστάσεις, η αναγνώριση συναισθημάτων είχε τις υψηλότερες συσχετίσεις με τις περισσότερες από τις άλλες. Διαφαίνεται, δηλαδή, ότι η αναγνώριση συναισθημάτων, που είναι θεμελιώδης στο μοντέλο των Mayer και συνεργατών (1999), συμμετέχει καθοριστικά στη διαμόρφωση των άλλων, ιεραρχικά ανώτερων συναισθηματικών διαστάσεων που ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Πίνακας 1.

Οι μέσοι όροι (και οι τυπικές αποκλίσεις) των τεσσάρων συναισθηματικών ικανοτήτων, και της γενικής αντιληπτής ΣΝ και της αντικειμενικής μέτρησης της κατανόησης συναισθημάτων, σε σχέση με την ηλικία και το φύλο των εφήβων

Σχολική βαθμίδα	Αναγνώρ. συναισθ.	Ικανότη. επικοινων.	Διαχείρ. συναισθ.	Ένσωμ. συναισθ.	Γενική αντιλ. ΣΝ	Αντικ. μετρ. καταν. συν.
A' Γυμν.	3,55 ,63	3,37 ,74	3,24 ,71	3,15 ,92	3,33 ,51	4,40 ,79
B' Γυμν.	3,47 ,69	3,14 ,93	3,23 ,79	3,31 ,95	3,29 ,50	4,31 ,84
Γ' Γυμν.	3,53 ,62	3,50 ,68	3,14 ,59	3,13 ,76	3,32 ,40	4,61 ,74
A' Λυκ.	3,50 ,51	3,53 ,65	3,24 ,74	3,19 ,74	3,36 ,38	4,74 ,88
B' Λυκ.	3,53 ,58	3,14 ,70	3,08 ,76	3,06 ,85	3,20 ,43	4,93 ,71
Σύνολο	3,51 ,61	3,34 ,76	3,19 ,71	3,17 ,84	3,30 ,45	4,59 ,82
Φύλο						
Αγόρια	3,43 ,61	3,17 ,81	3,34 ,76	3,21 ,85	3,29 ,45	4,54 ,87
Κορίτσια	3,59 ,59	3,51 ,68	3,51 ,69	3,14 ,84	3,32 ,45	4,63 ,78

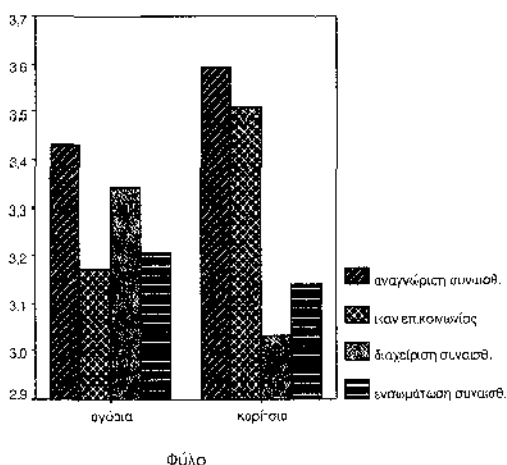
Για να εξετάσουμε τη μεταβολή των επιμέρους συναισθηματικών ικανοτήτων και της γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ηλικία και το φύλο των εφήβων, εφαρμόσαμε μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης. Η επίδραση της ηλικίας βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντική μόνο στην ικανότητα επικοινωνίας ($F(243,4)=3,035$ $p<0,05$). Όπως διαπιστώθηκε (βλ. Πίν. 1), η ικανότητα αυτή αυξάνει από την Α' Γυμνασίον μέχρι και την Α' Λυκείου, αλλά στη Β' Λυκείου παρουσιάζει μια δραματική οπισθοχώρηση. Η εφηβική προσωπικότητα βρίσκεται τότε σε ένα κρίσιμο σημείο ανάπτυξης, όπου αφενός η πίεση για υψηλή σχολική επίδοση είναι μεγάλη και, αφετέρου, αυξάνει σημαντικά η απαίτηση για περισσότερη αυτονομία από την οικογένεια. Ως αποτέλεσμα, οι έφηβοι αισθάνονται πιο ευάλωτοι στην κριτική και εμφανίζονται λιγότερο ήπιοι και πράοι στην επικοινωνία με τους άλλους. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ούτε η γενική συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε να μεταβάλλεται σημαντικά με το πέρασμα της ηλικίας στα χρόνια της εφηβείας.

Η επίδραση του φύλου βρέθηκε σημαντική στην αναγνώριση συναισθημάτων ($F(246,1)=6,773$, $p<0,01$), την ικανότητα επικοινωνίας ($F(246,1)=12,622$, $p<0,001$) και τη διαχείριση συναισθημάτων ($F(246,1)=12,468$, $p<0,001$), αλλά όχι στην ενσωμάτωση των συναισθημάτων στη σκέψη, ούτε στη γενική συναισθηματική νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, όπως απεικονίζει το Σχήμα 1, τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερες εκτιμήσεις για τον εαυτό τους στην αναγνώριση συναισθημάτων και την ικανότητα επικοινωνίας απ' ό,τι τα αγόρια. Από την άλλη, τα αγόρια αναφέρουν υψηλότερες αυτο-εκτιμήσεις στη διαχείριση των συναισθημάτων τους απ' ό,τι τα κορίτσια. Σε παρόμοια αποτελέσματα για τις διαφορές φύλου σε επιμέρους συναισθηματικές ικανότητες κατέληξαν και άλλες έρευνες (Bar-On, 2000). Επιπλέον, ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες (Schutte et al., 1998), πράγμα που δεν διαπιστώθηκε εδώ.

Η αξιολόγηση της αντικειμενικής ικανότητας για κατανόηση συναισθημάτων

Η μέτρηση της αντικειμενικής ικανότητας των εφήβων να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων έγινε με βάση τη συνολική βαθμολογία τους στις τέσσερις ιστορίες με τις οποίες εξετάστηκαν. Υπενθυμίζεται ότι το εύρος της βαθμολογίας εδώ ήταν από 1 έως 6. Όπως δείχνει ο μέσος όρος ($M.O.=4,58$) στον Πίνακα 1, η ικανότητα των εφήβων να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων ήταν αρκετά υψηλή. Αξίζει, ωστόσο, να ση-

μειωθεί ότι δεν βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις της αντικειμενικής ικανότητας για κατανόηση των συναισθημάτων με τις μετρήσεις της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης που έγιναν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών. Σύμφωνα με τα ευρήματα από έρευνες που έγιναν σε ενήλικες, αναμενόταν να υπάρχουν κάποιες έστω χαμηλές συσχετίσεις (Mayer et al., 2000). Όμως, στην εφηβική ηλικία, οι διαστάσεις αυτές φαίνονται να είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.



Σχήμα 1.

Οι αυτο-εκτιμήσεις των εφήβων στις 4 συναισθηματικές διαστάσεις, σε συνάρτηση με το φύλο

Να να εξετάσουμε τη μεταβολή της αντικειμενικής ικανότητας για κατανόηση συναισθημάτων σε σχέση με την ηλικία και το φύλο των εφήβων, εφαρμόστηκε μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης. Διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα αυτή αυξάνει στατιστικά σημαντικά με το πέρασμα της ηλικίας ($F(243,4)=4.781$, $p<0,001$) σχεδόν σε κάθε χρονιά, όπως έδειξε το κριτήριο Scheffe. Αυτό δείχνει ότι το εξελικτικό πρότυπο της αντικειμενικής ικανότητας για κατανόηση συναισθημάτων είναι διαφορετικό από εκείνο της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης. Το εύρημα αυτό, αφενός, υποστηρίζει το συμπέρασμα των Mayer και συνεργατών (1999) ότι ο ρυθμός ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης κορυφώνεται κατά τα πρώτα χρόνια της νεότητας. Αφετέρου, ενισχύει τα επιχειρήματα που υποστηρίζουν ότι η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας τύπος νοημοσύνης ανάλο-

γος με τη γνωστική και αυτό φαίνεται και από το παρόμοιο πρότυπο της ηλικιακής τους ανάπτυξης (Mayer et al., 2001).

Η επίδραση του φύλου δεν ήταν σημαντική, αν και διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια σημείωσαν λίγο καλύτερη επίδοση από τα αγόρια. Υπενθυμίζεται ότι, σε σχετική έρευνα, βρέθηκε ότι η ομάδα των εφήβων με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη περιλάμβανε περισσότερα κορίτσια (Πλατσίδου, υπό δημοσίευση). Ωστόσο, στο μεγαλύτερο μέρος των ερευνών, δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο, παρά σε ορισμένες μόνο συναισθηματικές ικανότητες (Mayer et al., 1999; Petrides & Furnham, 2000).

Το συμπέρασμα στο οποίο οδηγεί η ως τώρα ανάλυση είναι ότι οι δύο εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, η αντιληπτή (που αξιολογήθηκε μέσω των αυτοαναφορών) και η αντικειμενική (με τη μέτρηση της ικανότητας για κατανόηση συναισθημάτων), δεν σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους και έχουν διαφορετικά πρότυπα σχέσεων με ατομικούς παράγοντες όπως η ηλικία και το φύλο. Με άλλα λόγια, οι δύο μέθοδοι μέτρησης φαίνεται ότι αντανakλούν διαφορετικές πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης (Zeidner et al., 2003) που είναι συμπληρωματικές μεταξύ τους (Ciarrochi et al., 2000). Αυτό έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες, όπου όμως διαπιστώθηκε μια μικρή αλλά σημαντική συσχέτιση. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημάνουμε ότι οι έρευνες εκείνες αναφέρονται σε ενήλικο πληθυσμό, κυρίως φοιτητές, οι οποίοι έχουν διαμορφώσει πλέον τόσο την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη τους όσο και την ικανότητα για αυτοεκτίμηση των συναισθηματικών τους διαστάσεων και χαρακτηριστικών.

Στη συνέχεια, για να κατανοήσουμε περισσότερο τον λειτουργικό ρόλο της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των εφήβων και της αντικειμενικής τους ικανότητας για κατανόηση συναισθημάτων, θα εξετάσουμε τις σχέσεις τους με τη σχολική επίδοση και την αναλογική ικανότητα.

Σχέσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση και την αναλογική ικανότητα

Οι συσχετίσεις ανάμεσα στις δύο μεθόδους μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και τις άλλες μεταβλητές που εξετάστηκαν στην έρευνα, δηλαδή τη σχολική επίδοση και την αναλογική ικανότητα, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο οι μετρήσεις που έγιναν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών έχουν ορισμένες σημαντικές (αν και χαμηλές) συσχετίσεις με τη σχολική επίδοση, ενώ με την αναλογική ικανότητα δεν βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις. Συγκεκριμένα, η γενική συναισθηματική

νοημοσύνη παρουσιάζει χαμηλή συσχέτιση με τη σχολική επίδοση ($r=0,20$, $p<0,05$) αλλά όχι και με την αναλογική ικανότητα ($r=-0,06$, $p=0,342$). Από τις επιμέρους συναισθηματικές διαστάσεις, σημαντική βρέθηκε μόνο η συσχέτιση της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων με τη σχολική επίδοση ($r=0,18$, $p<0,05$).

Πίνακας 2.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων μετρήσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση και την αναλογική ικανότητα.

	Αναγνώρ. συναισθ.	Ικανότ. επικοινων.	Διαχείρ. συναισθ.	Ενσωμ. συναισθ.	Γενική αντίλ. ΣΝ	Αντιλ. μετρ. καταν. συν.
Αναγνώριση συναισθ.	-					
Ικανότητα επικοινωνίας	,257*	-				
Διαχείριση συναισθ.	,320*	,104	-			
Ενσωμάτ. συναισθημ.	,053	,131*	,176*	-		
Γενική αντίλ. ΣΝ	,598*	,614*	,530*	,513*	-	
Αντιλ. μέτρ. καταν. συν.	,092	,023	,015	,033	,062	-
Σχολική επίδοση	,085	,132	,183*	,085	,204*	,038
Αναλογική ικανότητα	-,018	-,022	-,013	-,085	-,061	,021

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που σημειώνονται με * είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < 0,05$

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες που εξέταζαν τη συναισθηματική νοημοσύνη με τη μέθοδο των αυτοαναφορών, τόσο σε σχέση με τη σχολική επίδοση όσο και με ειδικές γνωστικές ικανότητες, όπως η λεκτική ικανότητα (Shutte et al., 1998). Μάλιστα, οι Van der Zee και συνεργάτες (2002) διαπίστωσαν αρνητική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη λεκτική ικανότητα που μετρήθηκε με ένα τεστ λέξι-λογίου. Το γεγονός αυτό, από τη μια, ενισχύει την άποψη ότι η συναισθηματική είναι ένα διαφορετικό είδος νοημοσύνης από τη γνωστική. Από την άλλη, όμως, θα περίμενε κανείς να υπάρχει μια έστω χαμηλή συσχέτιση με την αναλογική ικανότητα, όπως, εξάλλου, διαπιστώθηκε με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer et al., 1999).

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση, διερευνήσαμε το βαθμό στον οποίο μπορεί να προβλέψουν τη σχολική επίδοση των εφήβων οι μεταβλητές που εξετάστηκαν στην έρευνα: η αντιληπτή γενική συναισθηματική νοημοσύνη και οι επι-

μέρους διαστάσεις της, η αντικειμενική εκτίμηση της ικανότητας για κατανόηση συναισθημάτων και η αναλογική ικανότητα. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε μια ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα, όπου εξετασμένη μεταβλητή ήταν η σχολική επίδοση και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι παραπάνω διαστάσεις. Οι μεταβλητές που αναδείχθηκαν ως στατιστικά σημαντικές για την πρόβλεψη του σχολικού βαθμού ήταν, κατά σειρά, η αναλογική ικανότητα ($R=0,262$, $R^2=0,069$, $Beta=0,275$, $t=4,01$, $p<0,001$) και η αντιληπτή γενική συναισθηματική νοημοσύνη ($R=0,333$, $R^2=0,111$, $Beta=0,205$, $t=2,99$, $p<0,01$). Ειδικότερα, η αναλογική ικανότητα εξηγούσε το 7% της διακύμανσης και η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη το 4,2%. Η συνεισφορά της αντικειμενικής ικανότητας για κατανόηση συναισθημάτων δεν ήταν στατιστικώς σημαντική.

Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και σε προηγούμενες έρευνες (Derksen et al., 2002· Van der Zee et al., 2002). Μάλιστα, οι Lam και Kirby (2002) βρήκαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ερμηνεύσει την επίδοση σε έργα γνωστικού τύπου επιπρόσθετα στο βαθμό στον οποίο την ερμηνεύει η γνωστική νοημοσύνη. Αυτό δείχνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν ανεξάρτητο παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής (και γνωστικής) επίδοσης, με μια μοναδική συμβολή στην ερμηνεία αυτής, που λειτουργεί συμπληρωματικά με άλλους παράγοντες, όπως η γνωστική νοημοσύνη και οι επιμέρους γνωστικές ικανότητες (Van der Zee et al., 2002). Τα αποτελέσματα θα συζητηθούν στο σύνολό τους παρακάτω.

Συζήτηση

Στην έρευνα αυτή εξετάστηκαν δύο εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και η αντικειμενική ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων. Η έρευνα εστίασε στην εφηβική ηλικία, μια περίοδο όπου οι έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι σχετικά σπάνιες. Διαπιστώθηκε ότι οι διαστάσεις αυτές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και ακολουθούν διαφορετικά πρότυπα σχέσεων με παραμέτρους όπως η ηλικία, το φύλο, η σχολική επίδοση και η αναλογική ικανότητα.

Η σχέση της αντιληπτής με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε χαμηλή σχεδόν σε κάθε έρευνα (Ciarrrochi et al., 2000· Mayer et al., 2000). Ωστόσο, η ύπαρξη κάποιας σχέσης, επισημαίνουν οι Petrides και Furnham (2000), υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι έχουν κάποια ενόραση για το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και ικανότητας. Μάλιστα, η

σχέση αυτή βρέθηκε πιο ισχυρή στα άτομα με υψηλή απ' ό,τι σε εκείνα με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Όμως αυτά αφορούν σε ενήλικο πληθυσμό. Σε μια από τις λίγες έρευνες που έγιναν σε παιδιά (Ματσόπουλος & Κορνηλάκη, 2003), δεν βρέθηκαν σχέσεις ανάμεσα στην αναληπτική συναισθηματική νοημοσύνη τους και την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων (που εξετάστηκε με φωτογραφίες και ιστορίες).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι δύο εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται μεταξύ τους, σε κάποιο βαθμό, στην ενήλικη ζωή, όχι όμως στην παιδική και την εφηβική περίοδο. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κάνουν αναφορές και εκτιμήσεις για τον εαυτό τους τα παιδιά και οι έφηβοι σε σχέση με τους ενήλικες. Από την αρχή της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν τον εαυτό τους ως μέρος του κοινωνικού γίνεσθαι. Η ικανότητα αυτή εξελίσσεται προοδευτικά και επηρεάζει την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς. Οι Zeidner και συνεργάτες (2003) υποστηρίζουν ότι ο ρόλος της αυτό-ενημερότητας στη συναισθηματική αυτορρύθμιση γίνεται πιο ισχυρός με το πέρασμα της ηλικίας. Παράλληλα, εξελίσσεται και η ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων του εαυτού. Έχει διαπιστωθεί, γενικά, ότι τα παιδιά στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου δίνουν πιο θετικές όσο και αδιαφοροποίητες εκτιμήσεις για τον εαυτό τους και την επίδοσή τους απ' ό,τι τα μεγαλύτερα παιδιά. Στην αρχή της νεότητας, οι αυτοεκτιμήσεις τους εμφανίζονται πιο αντικειμενικές σε σχέση με τις πραγματικές τους επιδόσεις. Φαίνεται δηλαδή ότι, στις μικρότερες ηλικίες, τα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς του εαυτού και των άλλων είναι υπό διαμόρφωση, καθώς τα παιδιά στερούνται της εξειδικευμένης γνώσης που απαιτείται για μια πιο ακριβή αξιολόγηση (Πλατοΐδου & Μεταλλίδου, 2003).

Τέλος, δεν πρέπει να παραλείψουμε να επισημάνουμε και τούτο: Ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν ότι η μέθοδος των αυταναφορών, ως τρόπος εκτίμησης των εξελικτικών αλλαγών της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενέχει αρκετά προβλήματα και χρειάζεται προσοχή στη χρήση της, σε μη ενήλικο πληθυσμό (Mayer et al., 2000· Van der Zee et al., 2002). Συμπερασματικά, ύστερα από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, καθίσταται φανερό η ανάγκη για περισσότερη διερεύνηση προς την κατεύθυνση του αναπτυξιακού προτύπου που ακολουθούν η αντιληπτή και η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, σε σχέση με τις ποικίλες γνωστικές ικανότητες κατά την εφηβική ηλικία, προκειμένου να ερμηνευτεί πληρέστερα το πρότυπο της συμμεταβολής τους με το πέρασμα της ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arsenic, W. F. (2003). "Emotional intelligence and the intelligence of emotions: A developmental perspective on mixed EI models", *Human Development*, 46, 97-103.
- Bar-On, R. (2000). "Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory", στο R. Bar-On & J. D. A. Parker (eds), *The Handbook of Emotional Intelligence* (σσ. 363-388). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Bedwell, S. (2003). *Emotional Judgment Inventory (EJI): Administration and technical manual*. Institute for Personality and Ability Testing, Inc. Champaign, IL.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). "Clustering competence in emotional intelligence", στο R. Bar-On & J. D. A. Parker (eds), *The Handbook of Emotional Intelligence* (σσ. 343-362). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Caruso, D. R. & Wile, C. J. (2001). "Emotional intelligence in the workplace", στο Ciarrochi, J. Forgas, J. P. & Mayer, J. D. (eds), *Emotional Intelligence in Everyday life* (σσ. 150-167). New York: Psychology Press.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C. & Caputi, P. (2000). "A critical evaluation of the emotional intelligence construct", *Personality and Individual Difference*, 28, 539-561.
- Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R. D. (1998). "Emotional Intelligence: In search of an elusive construct", *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Demetriou, A., Efklides, A. & Platsidou, M. (1993). "The architecture and dynamics of developing mind: Experiential structuralism as a frame for unifying cognitive developmental theories", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 234, Vol. 58.
- Derksen, J., Kramer, I. & Katzko, M. (2002). "Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence?", *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.
- Goleman (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lam, L. T. & Kirby, S. L. (2002). "Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance", *Journal of Social Psychology*, 142 (1), 133-143.
- Ματσόπουλος, Α. & Κορηλάκη, Α. (2003). «Σχέσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και κατανόησης απλών και σύνθετων συναισθημάτων σε Ελληνόπουλα του Δημοτικού σχολείου», στο *Βιβλίο Περιλήψεων του 9ου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας* (σ. 349). Ρόδος: Ατραπός.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence", *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). "Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales", στο R. Bar-On & J. D. A. Parker (eds), *The Handbook of Emotional Intelligence* (σσ. 320-342). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenics, G. (2001). "Emotional intelligence as a standard intelligence", *Emotion*, 1, 232-242.
- Newsome, S., Day, A. L. & Catano, V. M. (2000). "Assessing the predictive validity of emotional intelligence", *Personality and Individual Difference*, 29, 1005-1016.

- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). "Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence", *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). "Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction", *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Πλατσιδου Μ. & Μεταλλίδου, Π. (2003). «Αξιολόγηση ηρωικής συμπεριφοράς και προτιμήσεις προτύπων ρόλου από άτομα ηλικίας 10-19 ετών», *Ψυχολογία*, 10(4), 556-574.
- Πλατσιδου, Μ. (2004). "Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας", *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσιδου, Μ. (υπό δημοσίευση). «Χαρακτηριστικά των εφήβων με υψηλή, μέση και χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη». Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, τόμος Γ'.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998). "Development and validation of emotional intelligence", *Personality and Individual Difference*, 25, 167-177.
- Van der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). "The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five", *European Journal of Personality*, 16, 103-125.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). "Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an 'elusive' intelligence", *Emotion*, 1, 265-275.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. & MacCann, C. (2003). "Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model", *Human Development*, 46, 69-96.

Abstract

Emotional intelligence (EI) is most commonly measured using the self report and the ability or performance methods. It is assumed that the former reflects the perceived and the latter the actual EI of the individual. The two measures are conceived as complementary rather than contradictory definitions of this construct. This study aimed to compare the two EI measures and examine their relationship in adolescence. Secondly, it aimed at investigating how perceived and actual EI is related to grade, gender, school performance and verbal ability, within this age span. 248 adolescents (aged 12 to 16) were tested with a self-report measure of EI and a measure of the ability to understand other people's emotions. No significant relations were found between them. Few significant grade and gender differences were found in the former but not in the latter EI measure. Interestingly, the perceived (but not the actual) EI was found to be a significant predictor of adolescents' school performance, along with the verbal ability.

Μαρία Πλατσίδου
Επίκουρη Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας
Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Εργατία 156, 54006 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310 891384
Fax: 2310 891257
e-mail: platsidu@uom.gr