

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТ РИЛСКИ“

ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ

КАТЕДРА „ПСИХОЛОГИЯ“

**АВТОРЕФЕРАТ НА
ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЯ**

**ЗА ПРИДОБИВАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНА И НАУЧНА СТЕПЕН
"ДОКТОР ПО ПСИХОЛОГИЯ"
ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ 3.2. ПСИХОЛОГИЯ**

НА ТЕМА:

**ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ И АКАДЕМИЧНА УСПЕВАЕМОСТ
ПРИ СИБЛИНГИ С ТИПИЧЕН РАСТЕЖ И ПРИ ТЕЗИ СЪС СПЕЦИАЛНИ
ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ**

Автор: Исмини Ангелики Кавелиду (Ismiini Angeliki Kavelidou)

Научни ръководители: Доц. д-р Биляна Йорданова

Благоевград, 2024

Дисертационният труд е обсъден и предложен за защита на заседание на катедра „Психология“ към Философски факултет на ЮЗУ.

Настоящата дисертация съдържа: Увод, Три глави, Заключение, Принос към науката, Литература и Приложения

Обем: 207 страници

Включени научни източници:

- 153 източника

Таблицы: 73

Фигури: 38

Диаграми: 2

РЕЗЮМЕ

В миналото изследванията на интелигентността и емоциите бяха две отделни области (Szele & Inántsý-Pap, 2021). Дълго време изследователите са проучвали защо интелигентността сама по себе си не може точно да предскаже нечий успех. Така се оказа, че има друг вид интелигентност, която не е свързана с интелектуалната интелигентност и се нарича „емоционална интелигентност“ (Behera, 2016). Тази идея направи своя дебют в литературата, когато статията, озаглавена „Емоционална интелигентност“, беше публикувана през 1989 г. (Salovey & Mayer, 1989). В тази статия Salovey и Mayer очертаха концепцията и привлякоха вниманието на учените (Ackley, 2016).

Особено по отношение на децата е факт, че училището може да изисква много и да доведе до разочарования. Въпреки това учениците с по-висока емоционална интелигентност са способни сами да овладеят чувствата си, когато е необходимо (Meshkat, 2011). Случаят обаче не е същият за ученици със специални образователни потребности, за които развитието на емоционалната интелигентност е още по-важно (Garbenis et al., 2020). Повечето от проучванията са съгласни, че в сравнение с типичните извадки, тези със специални образователни потребности съобщават за по-ниски нива на емоционална интелигентност (Reiff et al., 2001; Elias, 2004; Franco et al., 2011; Hen & Goroshit, 2014; Voily et др., 2017 г.; Zysberg & Kasler, 2017 г.; Garbenis et al., 2020 г.).

Целта на настоящата дисертация е да проучи въпроса за емоционалната интелигентност и академичния успех в началното образование сред братя и сестри с нормално развитие и тези със специални образователни потребности. Избрахме да сравним братя и сестри със и без специални образователни потребности, тъй като, ако вземем братя и сестри като референтна група в изследването намалява различията в семейната структура, социално-икономическото ниво и методите на родителство между двете сравнявани групи деца (Breslau, 1983).

I. ПРЕГЛЕД НА ЛИТЕРАТУРАТА

Емоционална интелигентност

Ранните концепции за социалната интелигентност повлияха на начина, по който беше разбрана емоционалната интелигентност накрая. Емоционалната интелигентност първоначално се е смятала за част от социалната интелигентност от теоретици като Питър Саловей и Джон Майер, и предполага, че двете идеи са свързани и по всяка вероятност отразяват аспекти на една и съща концепция. Ранните концепции за социалната интелигентност повлияха на начина, по който беше разбрана емоционалната интелигентност накрая. Емоционалната интелигентност първоначално се е смятала за част от социалната интелигентност от теоретици като Питър Саловей и Джон Майер, и предполага, че двете идеи са свързани и по всяка вероятност отразяват аспекти на една и съща концепция. (Bar-On, 2006). Статията „Емоционална интелигентност“ от Саловей и Майер, публикувана през 1989 г., предизвика научен интерес към емоционалната интелигентност. Когато някой изследва литературата, открива, че теорията на Mayer и Salovey е концепцията, която е довела до създаването на най-много изследвания (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Авторите твърдят, че има вид интелигентност, която може да бъде тествана по надежден метод, която е различна от когнитивната интелигентност. Те твърдят, че (Salovey & Mayer, 1989: 189): „Емоционалната интелигентност е способността да се възприемат емоции, да се долавят и възпроизвеждат, така че да подпомагат мисълта, да се разбират емоциите и тяхното емоционално знание и способността да се контролират, така че да се насърчи емоционално и интелектуално израстване“.

Тяхната дефиниция се променя през времето. Mayer и Salovey разшириха концепцията си, за да включат емоционални съображения, тъй като първоначалната им дефиниция го пропусна (Allen, 2000). По-конкретно те твърдят (Salovey & Sluyter, 1997: 10): „Емоционалната интелигентност включва способността да се възприемат, оценяват и изразяват точно емоциите; способността да долавяш и/или пораждаш чувства, когато те подпомагат мисълта; способност за разбиране на емоция и емоционално познание; и способността да се регулират емоциите, за да насърчат емоционално и интелектуално израстване. Няколко години по-късно Mayer, Salovey и Caruso (2004: 197) определят емоционалната интелигентност като: „способността да се разсъждава върху и за емоциите като това подобрява мисленето. Тя включва способността да се възприемат, оценяват и изразяват точно емоциите; способността да долавяш и/или пораждаш чувства, когато те подпомагат мисълта; способност за разбиране на емоция и емоционално познание; и способността да се регулират емоциите, за да насърчат емоционално и интелектуално израстване.“ Според авторите способността на хората да контролират емоциите си и способността им да разбират и да влияят върху емоциите на другите е естествен набор от умения. В резултат на това емоционалната интелигентност предвижда способността на индивида да усвоява емоционални умения по същия начин, по който способността да се усвоява когнитивно съдържание се предвижда от коефициента на интелигентност на индивида и техният подход се нарича „модел, базиран на способности“. Дори и да вярват, че емоционалната интелигентност на индивида може да се развива, те също смятат, че този напредък има своите лимити, а именно способността, с която са родени (Salovey & Mayer, 1989; Ackley, 2016).

След публикацията на Salovey и Mayer, друга известна книга е публикувана от Daniel Goleman, наречена „Емоционална интелигентност: защо може да има повече значение от

коэффициента на интеллигентност“ (Goleman, 1995). Без съмнение книгата на Даниел Голман и неговите наблюдения върху влиянието на тези способности върху различни аспекти от живота помогнаха да се популяризира терминът емоционална интеллигентност (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Той не е създал модел въз основа на собственото си основно проучване. Той прегледал текущи психологически изследвания, както и информация от други области, включително образование и бизнес. В резултат на това той избегнал типичното формулиране на теория и тестване, което е традиционно за научно изследване (Ackley, 2016). Концепцията за емоционална интеллигентност, която той предлага, е много обща и е свързана с подхода на Майер и Саловей, тъй като обхваща много области в личностната психологията.

Подходът на Голман надхвърля традиционната дефиниция за емоционална интеллигентност като способност да усещаме, изразяваме и регулираме емоция. Голман първо идентифицира 25 емоционални способности, но накрая свежда модела си до 18, разделени в четири групи. (Wolff, 2005; Ackley, 2016): а) самоосъзнатост; б) самоконтрол; в) социална осъзнатост; и г) управление на взаимоотношенията. Моделът на Майер и Саловей е по-съкратен и по-малко задълбочен от теоретичния подход на Бар-Он (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Емоционалната интеллигентност, според Реувен Бар-Он, е (Алън, 2000: 9): „способности, компетенции и умения, които влияят върху способността на човек да успее да се справи с изискванията и натиска на околната среда и пряко влияят върху цялостното му психологическо благополучие“. Няколко години по-късно Бар-Он използва термина „емоционално-социална“ интеллигентност и го дефинира като (Бар-Он, 2006: 14): „съвкупност от взаимосвързани емоционални и социални компетенции, умения и средства, които определят колко ефективно разбираме и изразяваме себе си, разбираме другите и общуваме с тях и се справяме с ежедневните изисквания“. Акцентът върху „некогнитивните“ компоненти показва промяна от предишните представи за интеллигентност, които подчертават важността на когнитивните фактори. Идеята на това изследване било да се идентифицират фундаменталните аспекти и аспектите на емоционалното и социалното представяне, които допринасят за подобряване на психичното здраве (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Бар-Он представил сбор от 15 емоционални способности, които според проучванията са свързани с успеха по начини, които само коефициентът на интеллигентност не разкрива. За разлика от Саловей, Майер и Карузо, Бар-Он разглежда откритите от него фактори като умения, които могат да се научат. През 2011 г. неговият модел е актуализиран. Подобреният модел съдържа 16 таланта, разделени на пет части, които, подобно на другите два модела, имат известно припокриване.

Следващите са петте части в модела на Бар-Он заедно с техните описания (Ackley, 2016): а) самовъзприятие; б) себеизразяване; в) интерперсонални отношения; г) вземане на решения; и д) управление на стреса.

Изследователският интерес към темата за емоционалната интеллигентност е отразена и в многобройните опити за нейното измерване. Тези изследвания са довели до създаването на много инструменти, като Инвентаризация на емоционалната компетентност (ECI) (Boyiatzis et al., 2000), Инвентаризация на емоционалния коефициент на Бар-Он (EQ-i) (Bar-On, 1997), Самооценка тест за емоционална интеллигентност (SREIT) (Schutte et al.,

1998), Многофакторна скала за емоционална интелигентност (MEIS) (Mayer et al., 1999) и тест за емоционална интелигентност Майер-Саловей-Крузо (MSCEIT) (Mayer et al., 2000).

Емоционална интелигентност при деца

Емоционалната интелигентност, според Майер и Саловей, може да бъде научена. Родителите могат да помогнат на децата си да разпознават и назовават емоциите, да зачитат чувствата им и да започнат да ги свързват с обстоятелства от реалния живот. Емоционалната интелигентност може да се придобие и от взаимодействието между учители и ученици, а също и в общообразователни условия. Студентите, например, често обсъждат чувствата и емоциите на героите по време на различни ситуации и как тези герои са преодолели тези проблеми (Salovey & Sluyter, 1997).

Теорията на Гарднър за Множествената интелигентност предполага, че оценката на интелигентността трябва да бъде призната като компонент от дейностите по преподаване/учене, така че способностите на децата да се оценяват, докато учат по нормална учебна програма (Almeida et al., 2010). По подобен начин Голман (1995) спори, че семейството играе жизненоважна роля в развитието на емоционалната интелигентност. Бебетата и малките деца често имитират плача на други деца или се опитват да се утешат едно друго. Бебетата се научават да се доверяват на другите, когато те отговарят на техните позиви, например когато са гладни или се чувстват неудобно от нещо. По-късно в живота си децата се учат от родителите си как да се чувстват себе си и към другите хора. Голман твърди, че емоционалната интелигентност на детето се влияе от начина по, които родителите ги отглеждат, дисциплинирането и брачните взаимоотношения на родители. Голман също обсъжда как лимбичната система и амигдалата играят важна роля в емоционалните реакции. В този смисъл оценката на Голман за емоционалната интелигентност е повлияна от наследствени характеристики.

Според Майер и Саловей (1997) децата започват да разпознават и правят разлика между емоциите в себе си и другите още в ранна детска възраст. Способността на индивида да наблюдава собствените си чувства се подобрява с напредване на възрастта. Когато едно дете се научи да разпознава чувства, то може да се научи да ги класифицира и да разбира връзките и разликите между тях. Родителите действат като модели за подражание и предоставят прозрения, които помагат на детето да успее. Те участват във всеки етап от развитието на детето и са необходими за развитието на емоционалната интелигентност. Според Mayer и Salovey (1997: 19) емоционалната интелигентност произхожда „в дома с добро взаимодействие между родител и дете“. Емоционалната интелигентност също може да бъде подобрена чрез взаимодействие между ученици и учители, но също и чрез дизайна на учебната програма.

Академично представяне и академичен успех

Терминът представяне в първоначалния си смисъл се отнася до социален феномен, който се отнася до координирано усилие и неговия резултат, който е свързан със стремежа на всеки индивид да бъде приет от личната си среда (Konstantinou, 2007). От педагогическа гледна точка представянето се отнася до условията на учебния процес и усилията на ученика да се справи с тях. Състоянието на ученика, което произтича от горните действия, е неговото представяне (Georgogiannis, 2008).

Следователно следва логиката, че потенциалът за представяне на някои ученици варира в зависимост от техните обстоятелства. Децата са всичко друго, но не и еднакви, защото имат различни способности и различен произход за тяхното усъвършенстване. Всъщност тяхното училищно представяне е това, което от една страна ще определи степента им на успех в целите на обучението, определени всеки път от компетентните органи, а от друга страна е това, което ще бъде причина за мобилизиране на механизмите и оформяне на роли, нагласи и поведение в индивидуално и колективно ниво в училищното пространство и извън него (Parageorgiou, 2016).

Оценяването на представянето винаги е било ключова характеристика на образователните институции (училища или подобни институции), докато при чиракуването процесите на оценяване на представянето вече са идентифицирани в самото начало при явяване в училище. Въпреки, че днес подходите към въпроса за академичното представяне са се променили, тъй като вече включват педагогически аспект, проблемът с академичното представяне и оценяване все още е един от най-нерешимите проблеми на съвременното училище (Konstantinidis, 1997). Можем да кажем, че академичното представяне (или училищното представяне) е общото усилие на ученика да се адаптира в рамките на училището и неговото / нейното представяне по време на уроците (Tzani, 2010). Можем също така да кажем, че академичното представяне се отнася до развитието на ученика по отношение на учебните цели, които се очаква да бъдат постигнати. Също така, горната концепция засяга не само контрола на личното направление на ученика, но и нивото на обучение, което ученикът е успял да достигне и се основава на специфични условия, които засягат всички ученици (Rekalidou, 2011). Според критични анализи в областта на социалните науки и педагогиката, възгледите се припокриват, че училището е перфектно адаптирано към логиката на представянето, като взема „оценката“ на всеки ученик въз основа на представянето му в уроците, отдавайки специално значение на езика и математиката, докато представянето, свързано със социалното действие, интерперсоналните отношения и комуникацията, систематично се игнорират от училището (Dimou, 2008).

Има обаче някои по-трудни за измерване резултати, като удовлетвореността на учениците и чувството на комфорт в учебната среда (Kuh et al., 2006). Интересен подход, който включва много фактори на академичното представяне, е този на Kuh et al. (2006: 7), който определя академичния успех като:

„академични постижения, участие в образователно целенасочени дейности, удовлетворение, придобиване на желани знания, умения и компетенции, постоянство, постигане на образователни цели и представяне след колежа“.

Според York et al. (2015), академичният успех е термин, който включва широк спектър от академични резултати, като придобиване на степен и морално развитие. Някои традиционни резултати от успеха на учениците са резултати от тестове, оценки и степен на завършване. С други думи, представянето в училище е пряко свързано с нивото, което учениците са постигнали целите на различните предмети (Theodosiadou, 2013). Съответно термините „академичен успех“ и „академичен неуспех“ се отнасят до адекватното или недостатъчното изпълнение или не от ученика на дидактическите или учебните цели на конкретния клас (Giavrimis, 2010). Училищният успех обикновено се счита за липса на проблеми и постигане на висок стандарт на представяне. Напротив,

провалът е свързан с трудности и невъзможност за постигане на желаните цели, докато в много случаи е свързан с други проблеми (поведение и т.н.) (Giavrimis & Papanis, 2008). Академичният неуспех (или училищният неуспех) е многофакторен феномен със социални и политически импликации, който е доста проучван през последните години от международната образователна и научна общност, тъй като е свързан едновременно с психологически, когнитивни и социологически фактори, институции (училище, работа, семейство, законодателство) и към социално и комуникационно поведение (Kalavasis et al и др., 2002). Може да се дефинира като всяко състояние на неспособност на детето да отговори задоволително на изискванията на училището, независимо дали се изразява в много ниско представяне по време на уроците или в поведенчески проблеми, които го изключват от посещение или някое от гореспоменатите. Обикновено затрудненията на детето се натрупват с течение на времето и в крайна сметка водят до отпадане от училище. Неуспехът в училище е сложен проблем както по отношение на причинно-следствените си параметри, така и по отношение на множеството си ефекти. Горните две измерения на проблема са в допълнение към цикличното взаимодействие между тях, което често води до хронично установяване на порочен кръг, където проблемите в семейната среда, училищното и социалното отхвърляне и чувството на лично неодобрение се засилват взаимно, с често катастрофални последици главно за ученика (Abatzoglou, 2001).

Връзката между емоционалната интелигентност и академичния успех

В областта на образованието емоционалната интелигентност е основна тема. Индивидите с обикновен интелект водят успешен живот, но тези с висок интелект се борят да посрещнат предизвикателствата на живота. Педагозите отдавна приемат, че емоциите играят решаваща роля в предаването на знания и учене. Студентите, които ефективно възприемат и управляват емоциите си, стават по-заинтересовани и фокусирани върху академичните занимания. Те могат да покажат по-високо ниво на енергия и мотивация в полагането на усилия в ученето и да продължат да се изправят пред по-големи проблеми, които могат да възникнат по време на развиването на академични задачи. В обобщение, емоционалните умения насърчават благоприятното отношение на учениците към ученето (Afridi & Ali, 2019).

Afridi и Ali (2019) провели изследване, за да установят връзката между емоционалната интелигентност и академичния успех. Определили, че академичният успех и емоционалната интелигентност имат съществена връзка. При сравняване на средния резултат на емоционална интелигентност на ученици, които имат високи академични резултати, със средния резултат на емоционална интелигентност на ученици, които са получили ниски академични резултати, се установява, че средната разлика е значителна (58,57 vs 56,93). Също така, имало връзка между емоционалната интелигентност и академичните резултати. По-високата емоционална интелигентност е свързана с по-добри резултати в образованието, според резултатите от проучването. Човек с високо ниво на емоционална интелигентност може да има силно, стабилно и щастливо емоционално състояние. Според проучването учениците, които са в добро емоционално състояние, са по-възприемчиви към нови преживявания, което води до повече учене.

Parker et al. (2004a) изследва връзката между академичния успех и емоционалната интелигентност и установява, че цялостната емоционална интелигентност е важен предвестник за академичния успех. В подобно изследване на Parker et al. (2004b) било

установено, че академичните постижения са силно свързани с множество аспекти на емоционалната интелигентност.

От друга страна, изследване, проведено от Meshkat (2011), показва, че няма значима връзка между емоционалната интелигентност и академичния успех. Само един от компонентите на емоционалната интелигентност, „себеотстояването“, демонстрира статистически значима, но скромна връзка с академичните постижения. Тази връзка между асертивността и академичното представяне може да се използва като улика, показваща, че учениците, които умеят да устояват себе си може да притежават черта, която помага на успеха им.

Използвайки оценките в края на годината като критерии, капацитетът на емоционалната интелигентност да прогнозира академичното представяне е изследван от Barchard (2003). Прогностичната валидност на емоционалната интелигентност е сравнена с прогностичната валидност на стандартните когнитивни способности и Големите пет личностни черти. Само няколко показателя на емоционалната интелигентност прогнозира академични постижения в този сценарий и нито един от тези показатели няма нарастваща прогностична стойност за академичен успех над и отвъд когнитивните и личностни характеристики.

Ученици със специални образователни нужди

Децата, които се нуждаят от определен тип образование, често се наричат с различни термини, като „изключителни деца“, „деца с увреждания“ и „деца със специални образователни потребности“. Тези деца могат да бъдат описани като (Alkahtani, 2006: 74): „имащи умствени, емоционални, физически или социални нужди, които след диагноза може да изискват терапевтична интервенция или специални грижи от квалифицирани специалисти“. Тъй като нуждите на тези деца варират значително, срещаме голям брой термини (Davis et al., 2004). Терминът „нужда“ позволява на изследователите да свържат характеристиките на децата с ресурсите, необходими за тяхното обучение и възпитание. Думата отбелязва началото на нов начин на мислене за проблемите или недостатъците на детето. Вече не става дума за категоризиране на тези въпроси в широкия смисъл на думата; вместо това става дума за възприемане на децата като индивиди и тяхната съществена подкрепа, която ще им позволи да напредват в образованието си (Norwich, 2016).

Терминът „специални образователни потребности (SEN)“ е предложен за първи път в доклада Warnock (Министерство по образование и наука, DES, 1978 г.). Целта на този доклад бил да повиши приемането на хората с увреждания и да концептуализира отново специалното образование във Великобритания (Alkahtani, 2006). Специалните образователни потребности могат да бъдат определени като: (Alkahtani, 2006: 14): „науката, която се занимава с категориите на изключителните деца по отношение на измерване, диагностика и изготвяне на образователни програми и методи на преподаване, подходящи за тях“. И така, можем да кажем, че понятието деца със специални образователни потребности се отнася до деца, които се нуждаят от допълнителна помощ и внимание, за да могат да участват и да учат. Някои от тях може да са били диагностицирани с увреждане (напр. аутизъм, синдром на Даун или езиково разстройство), а някои може и да не са. И така, специалното образование се отнася до

предоставянето на подходящо образование за деца, които нямат нормални потребности; не винаги се прилага за образованието на деца с увреждания или инвалиди.

Братя и сестри на деца със специални образователни потребности

Осъзнаването на семейството, че детето им има увреждане, бележи началото на път, който може да има както пречки, така и удовлетворение (Mulroy et al., 2008). Братята и сестрите на деца със специални образователни потребности са били обект на изследване главно във връзка със смесените им чувства към техните братя и сестри, които имат затруднения (Carpenter, 2000; Strohm, 2008), тяхното емоционално развитие и функциониране (Rossiter & Sharpe, 2001), техните трудности при адаптирането (Breslau, 1987; Burton & Parks, 1994; Fisman et al., 2000; Guite et al., 2004; Cuskelly & Gunn, 2006; Giallo & Gavidia-Payne, 2006), техните трудности с взаимоотношенията с връстници (Guite et al., 2004), техните поведенчески проблеми (Tritt & Esses, 1988; Van Riper, 2000), тяхната емоционална и поведенческа функция (Mandleco et al., 2003; Giallo et al., 2014; Pourbagheri и др., 2018; Szele & Inántsý-Pap, 2021), чувството им, че имат повече отговорности от приятелите си, чувството им да бъдат игнорирани от родителите си (Aksoy & Bercin Yildirim, 2008) и техния успех в училище (Gottfried & McGene, 2013).

Въпреки това не е намерено изследване, сравняващо братята и сестрите със и без специални образователни потребности помежду си по отношение на тяхната емоционална интелигентност и академично представяне. Breslau (1983) твърди, че наличието на братя и сестри като референтна група в изследванията намалява различията в семейната структура, социално-икономическото ниво и методите на родителство между двете групи деца, които се сравняват.

Специални образователни потребности и емоционална интелигентност

Специалните образователни потребности и емоционалната интелигентност са два въпроса, които са широко проучени. Повечето от проучванията се съгласуват, че в сравнение с типичните извадки, тези със специални образователни потребности отчитат по-ниски нива на емоционална интелигентност. Литературата е предимно за емоционални затруднения на деца със специални образователни потребности (Elias, 2004; Garbenis et al., 2020), техните трудности в специфични области на умения за емоционална интелигентност (Elias, 2004; Voily et al., 2017), тяхната способност да управляват стреса и адаптивността (Reiff et al., 2001), техните емоционални и социални способности (Franco et al., 2011) и въздействието на приобщаващите среди върху тяхната емоционална интелигентност (Garbenis et al., 2020). Идентифицирахме само две проучвания, които се опитват да изследват емоционалната интелигентност и академичните постижения при ученици със специални образователни потребности (Hen & Goroshit, 2014; Zysberg & Kasler, 2017), но техните контролни групи са съученици на учениците в приобщаваща среда. Следователно има пропуски в изследванията по отношение на сравнението между братя и сестри.

II. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ПРОГРАМА

Обосновка на изследването

Децата със специални образователни потребности са на първо място в нашия интерес. Проблемът се открива в училищната среда, където въпреки усилията за приобщаващо образование, невежеството на учителите води до провала на успешното му прилагане. Така училищният проблем се превръща в обучителен проблем. Децата със специални образователни потребности в крайна сметка остават безпомощни, с песимистични и неблагоприятни прогнози за училищното им представяне. Решението се търси в емоционалната интелигентност на учениците и конкретно във връзката, която тя има с училищната им среда. Данните изглежда подкрепят твърдението, че училищната среда може да допринесе за развитието на емоционалната интелигентност на децата със специални образователни потребности и следователно за благосъстоянието на тези ученици, което е нашата крайна цел. Изследва се и критичната роля на емоционалната интелигентност в предаването на знания, което значително благоприятства училищното представяне на ученици със специални образователни потребности.

Обхват на изследването

Това изследване изследва връзката между емоционалната интелигентност и специалните образователни потребности, както и връзката между академичния успех и специалните образователни потребности. Целевата група на изследването са ученици от началните училища в Гърция. За да може да се стигне до достоверно заключение за конкретната цел, като контролна група се използват братята и сестрите (с нормално развитие) на ученици със специални образователни потребности.

Променливите, които ще бъдат анализирани, са следните: (а) демографски променливи (пол, ниво на образование, тип училище), (б) затруднения в ученето, (в) академично представяне и (г) емоционална интелигентност.

Изследователска задача

Изследователската задача на настоящата дисертация е да установи дали има разлики в емоционалната интелигентност и академичния успех в началното образование между братята и сестрите с типичен растеж и тези със специални образователни потребности. Изследователските въпроси са два:

- (а) Има ли разлики в емоционалната интелигентност в началното образование между братя и сестри с типичен растеж и тези със специални образователни потребности?
- (б) Има ли разлики в академичния успех в началното образование между братя и сестри с типичен растеж и тези със специални образователни потребности?

За да се отговори на горните изследователски въпроси, въпросникът включва конкретни въпроси, които ще измерват променливите, включени в конкретните изследователски въпроси.

Хипотези

Въз основа на прегледа на литературата, основната хипотеза на нашето изследване е следната:

„Има разлики в емоционалната интелигентност и академичния успех в основното образование между братята и сестрите с типичен растеж и тези със специални образователни потребности“

Подхипотезите произтичат от променливите, които избрахме да изследваме, както следва:

- X1. Съществуват разлики в академичните постижения в началното образование между братя и сестри с типичен растеж и тези със специални образователни потребности.
- X2. Съществуват полови различия в академичните постижения сред братя и сестри с типичен растеж и тези със специални образователни потребности.
- X3. Има различия между половете между братята и сестрите с типичен растеж и тези със специални образователни потребности.
- X4. Съществуват разлики в академичните постижения между братя и сестри с типичен растеж и тези със специални образователни потребности във връзка с тяхното ниво на образование.
- X5. Съществуват разлики между братята и сестрите с типичен растеж и тези със специални образователни потребности във връзка с тяхното ниво на образование.
- X6. Съществуват разлики между братята и сестрите с типичен растеж и тези със специални образователни потребности във връзка с типа училище, което посещават.
- X7. Съществуват разлики в академичните постижения между братя и сестри с типичен растеж и тези със специални образователни потребности във връзка с типа училище, което посещават.
- X8. Има разлики в емоционалната интелигентност между братя и сестри с типичен растеж и тези със специални образователни потребности.
- X9. Съществуват разлики в емоционалната интелигентност между братята и сестрите с типичен растеж и тези със специални образователни потребности по отношение на техния пол.
- X10. Съществуват разлики в емоционалната интелигентност между братя и сестри с типичен растеж и тези със специални образователни потребности във връзка с тяхното ниво на образование.

Методически инструменти / материали

За да проучим нашите изследователски хипотези, беше разработен въпросник, състоящ се от 66 въпроса, разделени на три части, както е показано в Приложение А. Част А включва четири въпроса относно личните данни на участниците: а) месец и година на раждане на ученика, б) пол, в) ниво на образование и г) тип училище. Тази част от въпросника не е попълнена от децата, за да се избегнат грешки. Попълва се от възрастен: учител, директор, родител или изследовател, в зависимост от обстоятелствата във всеки случай.

Част Б включва три въпроса относно училищното представяне на участниците: а) оценка на академичното представяне, б) проблем с ученето или инвалидност и в) вид проблем с ученето или инвалидност. Този раздел е попълнен само от учители. Трябва да споменем, че оценката на академичните постижения тук не следва тази на гръцкото Министерство на образованието, тъй като не е еднаква за всеки клас на основното училище (в 1-ва и 2-ра година няма оценка, в 3-та и 4-та година има отличен А, а през 5-та и 6-та година има отличен 10). Така че сравнението не може да бъде направено. Затова създадохме 3-степенна скала (под средно-средно-над средно) за лесна последваща обработка.

И накрая, част С включва въпроси относно емоционалната интелигентност на участниците. Това е въпросникът, създаден от J. W. Lloyd (2012) в нейната дисертация, озаглавена „Развитието на мярка за емоционална интелигентност при деца в пред-юношеска възраст“. Той е създаден специално за деца в пред-юношеска възраст и е

използван и за други изследвания. Тя взе съществуващия въпросник - тест на Университета Суинбърн за емоционална интелигентност и го адаптира за деца, като в крайна сметка е създава Тест за емоционална интелигентност на университета Суинбърн – ранни години (SUEIT-EY), който използвахме тук. Този раздел е попълнен само от студентите.

Процедура и участници

Изследването е проведено в гръцки държавни начални училища и в частни центрове за творчески дейности за деца. Училищата, които избрахме, бяха основно общообразователни, но също и някои специални училища. Първо бяха идентифицирани деца с обучителни затруднения и по-късно братята и сестрите на тези деца попълниха въпросника. Въпросниците бяха разпространени на хартиен носител.

Извадката се състои от 249 ученици, 128 от които са ученици със специални образователни потребности, а останалите са братя и сестри (с типично развитие) на тези деца. Първо бяха идентифицирани деца с обучителни затруднения, които имат братя и сестри, а по-късно техните братя и сестри също попълниха въпросника.

III. АНАЛИЗ НА ДАННИТЕ

Демография

Установихме, че извадката е равномерно разпределена във възрастовия диапазон, който ни интересува, както и равномерно разпределена по отношение на пола с леко преобладаване на момичета (57,8%) над момчета (42,2%). Степента на образование, която също е важен фактор за представителността на извадката, е разпределена във всички възрасти на основното училище. И накрая, почти половината от учениците посещават типично основно училище (51,8%), докато 35,3% от тях посещават типично основно училище с паралелна подкрепа, а 12,9% посещават специално училище.

Академично представяне

Учебното представяне на учениците е средно за 41,4% от учениците, под средното за 30,1% от тях и над средното за 28,5%. По отношение на наличието или липсата на специални образователни потребности, беше установено, че 52% от учениците наистина имат проблем с ученето или увреждания, които ги правят ученето им по-трудно повечето деца на тяхната възраст. По-конкретно, най-често срещаният проблем/увреждане сред участниците е разстройство от аутистичния спектър (35,3%), разстройство с дефицит на вниманието и хиперактивност (26,3%), дислексия, дискалкулия или дисграфия (18,8%) и синдром на Аспергер (11,3%). Други проблеми/увреждания са поведенчески затруднения (4,5%), увреждане на слуха (2,3%) и зрително увреждане (0,8%).

Анализ на резултата за емоционална интелигентност

Установихме, че както общият брой ученици, така и двете подкатегории поотделно (ученици със специални образователни потребности и ученици с типично развитие), има общ резултат доста под максималния (който е 8): общ 5,37, специални образователни потребности : 5.31, типичен ръст: 5.63. Виждаме, че разликите са малки, като учениците с нормален растеж показват малко по-висок общ резултат. Обаче, разглеждайки всеки раздел от въпросника поотделно, виждаме, че учениците с типичен растеж са постигнали по-висок резултат в Част 1 и малко в Част 3, но са постигнали малко по-нисък резултат в Част 2. Така че разликата е направена най-вече в Част 1. Също така е интересно да се

сравнят резултатите, постигнати от учениците със специални образователни потребности поотделно за всеки проблем с ученето/увреждане. Виждаме, че най-висок резултат са постигнали учениците с дефицит на вниманието и хиперактивност (5,40), а най-нисък – учениците с поведенчески затруднения (5,16). Разликите, обаче, са малки между подкатегиите.

Анализ на академичния успех

Резултатите за академичните постижения на учениците, участвали в изследването, са ясни, като учениците с увреждане/обучителни затруднения доминират в резултата „под средното“ (68 от 75 ученици). Превъзходството на нормално развиващите се ученици, които имат „над средното“ представяне, също е ясно (66 от 71 ученици). В оценката „среден“ ,обаче, виждаме, че учениците и от двете категории са почти по равно, с лек превес на типично развиващите се ученици (59) над учениците със специални образователни потребности (43). Също така е интересно да се сравни академичното представяне, постигнато от учениците със специални образователни потребности поотделно за всеки проблем с ученето/увреждане. Виждаме, че по-голямата част от учениците с дислексия, дискалкулния или дисграфия (78,6%) са под средното ниво, както и по-голямата част от учениците с разстройство от аутистичния спектър (63,8%). По-голямата част от учениците с ADHD (54,5%), поведенчески затруднения (72%) и синдром на Di George (100%) са със средни резултати. И накрая, децата с умствена изостаналост са ученици с под средно (42,9%) и средно (42,9%) ниво.

Индуктивен статистически анализ

От резултатите, получени от индуктивния статистически анализ (анализ за съответствие), ние открихме, че има статистически значима връзка между академичното представяне и проблемите свързани с ученето. По-специално, учениците с обучителни затруднения имат по-лоши академични постижения от тези, които нямат проблем (напр. под средното ниво е академичното представяне на 88,0% от учениците, които имат обучителен проблем или увреждане).

Също така има статистически значима връзка между академичните постижения и пола. По-специално, момчетата имат по-лоши академични постижения от момичетата (напр. 72,0% от учениците, които имат академични постижения под средните, са момчета).

Освен това съществува статистически значима връзка между обучителните увреждания и пола. По-специално, момчетата са по-склонни да имат обучителните увреждания, отколкото момичетата. (напр. 76,6% от учениците, които имат затруднения в обучението, са момчета).

Установихме също, че има статистически значима връзка между нивото на образование и академичните постижения. По-специално, учениците, които са завършили година 1 и година 6 от основното училище, изглежда имат малко по-ниски академични постижения от учениците от останалите години (напр. под средното ниво е академичното представяне на 41,7% от учениците, които са завършили година 1 от основното училище, и 40,0% от студентите, завършили година 6).

Също така, малко по-добро е академичното представяне на учениците, които са завършили година 2 и година 5 на основното училище (например над средното ниво е академичното представяне на 40,6% от учениците, които са завършили година 2 на

основното училище, и 40,6% от учениците, които са завършили година 5 на основното училище).

Установена е и статистически значима връзка между типа училище, което посещават учениците, и затрудненията в обучението, както се очакваше. По-специално, учениците, които посещават специални училища, имат обучителни затруднения (напр. всички ученици, които посещават специално училище, имат обучителни затруднения).

Съществува и статистически значима връзка между вида на училището, което посещават учениците, и академичното представяне. По-специално, учениците, които посещават специално училище, изглежда имат по-ниски резултати (напр. 65,6% от учениците, които посещават специално училище, имат под средното академично представяне. Освен това никой от тях няма над средното академично представяне).

Ние също така открихме, че има статистически значима връзка между затрудненията в ученето и резултата от емоционалната интелигентност. По-специално, учениците с обучителни затруднения имат статистически значимо по-ниска емоционална интелигентност от учениците без обучителни затруднения.

Установихме също, че има статистически значима връзка между пола и резултата за емоционална интелигентност. По-конкретно, изглежда, че момчетата имат по-високи резултати от момчетата (напр. 62,5% от учениците с резултат между 4,56 и 5,16 са момчета, докато 63,1% от учениците с резултат между 5,70 и 6,62 са момичета).

Съществува и статистически значима връзка между нивото на образование и резултата от емоционалната интелигентност. И накрая, открихме, че няма статистически значима връзка между нивото на образование и обучителните увреждания.

CONCLUSION

Целта на дисертацията е да проучи въпроса за емоционалната интелигентност и академичните постижения в началното образование сред братя и сестри с типичен растеж и тези със специални образователни потребности. Специалните образователни потребности и емоционалната интелигентност са два въпроса, които са широко проучени. Повечето от проучванията са съгласни, че в сравнение с типичните извадки, тези със специални образователни потребности отчитат по-ниски нива на емоционална интелигентност. Литературата е предимно за емоционални затруднения при деца със специални образователни потребности (Elias, 2004; Garbenis et al., 2020), техните трудности в специфични области на умения за емоционална интелигентност (Elias, 2004; Voily et al., 2017), тяхното управление на стреса и адаптивността (Reiff et al., 2001), техните емоционални и социални способности (Franco et al., 2011) и въздействието на приобщаващите среди върху тяхната емоционална интелигентност (Garbenis et al., 2020). Открихме само две проучвания, които се опитват да изследват емоционалната интелигентност и академичните постижения при ученици със специални образователни потребности (Hen & Goroshit, 2014; Zysberg & Kasler, 2017), но техните контролни групи са съученици на ученици в приобщаваща среда. Нашето проучване използва като контролна група техните братя и сестри, поради причината, спомената по-горе. Резултатите от нашето изследване, получени от описателната статистика, показваха, че разликите в резултатите за емоционална интелигентност са малки, като учениците с типичен растеж показват малко по-висок общ резултат от техните братя и сестри със

специални образователни потребности. Наистина, резултатите от изследването, получени от индуктивната статистика, показват, че има статистически значима връзка между обучителните увреждания и резултата от емоционалната интелигентност. И така, резултатите от изследването потвърждават подхипотезата, че има разлики в емоционалната интелигентност между братя и сестри с типичен растеж и тези със специални образователни потребности, въпреки че има малка разлика между тях. Можем също така да кажем, че типът увреждане може да бъде прогностичен фактор за емоционалната интелигентност на ученици със специални образователни потребности. И накрая, резултатите от изследването, получени от индуктивната статистика, показваха, че има и статистически значима връзка между нивото на образование и резултата за емоционална интелигентност и накрая между пола и резултата за емоционална интелигентност (като момчетата имат по-високи резултати за емоционална интелигентност).

Резултатите от нашето изследване, получени от описателната статистика, бяха ясни - учениците, които имат увреждане/затруднения в ученето, доминират в резултата „под средното“. Превъзходството на типично развиващите се ученици, които имат „над средното“ представяне, също беше ясно. При оценката „среден“, обаче, установихме, че учениците от двете категории са почти еднакви, с лек превес на типично развиващите се над учениците със специални образователни потребности. Също така сравнихме академичния успех на учениците със специални образователни потребности поотделно за всеки учебен проблем/увреждане. Установихме, че по-голямата част от учениците с дислексия, дискалкулия или дисграфия и с разстройство от аутистичния спектър са под средното ниво. По-голямата част от учениците с ADHD, поведенчески затруднения и синдром на Di George са със средно ниво. И накрая, ние открихме, че децата с умствена изостаналост са ученици под средно или средно ниво. От тези констатации можем да кажем, че подхипотезата, че има разлики в академичните постижения между братята и сестрите с типичен растеж и тези със специални образователни потребности, е потвърдена, докато видът на увреждането също може да играе важна роля в тази връзка. Също така, резултатите от изследванията, получени от индуктивната статистика, показват, че има статистически значима връзка между академичните постижения и затрудненията в обучението. По-специално, учениците с обучителни затруднения имат по-лоши академични резултати от тези, които нямат проблем. Тези открития са в съответствие с тези в литературата (Truesdell & Abramson, 1992; Banerji & Dailey, 1995; Sawyer et al., 1996; Tabassam & Grainger, 2002; Kakouros & Maniadaki, 2003; Heiman & Karen, 2003; Schuchardt et al. ., 2008; Стийл, 2008; Drosinou Korea & Sklivagou, 2016).

И накрая, резултатите от изследването, получени от индуктивната статистика, показваха, че има и статистически значима връзка между академичните постижения и пола (като момчетата имат по-лоши академични постижения от момчетата), между обучителните увреждания и пола (като момчетата са по-склонни да имат обучителни увреждания от момчетата), между нивото на образование и академичните постижения (като учениците, които са завършили 1. и 6. година на основното училище, имат малко по-ниски академични постижения от учениците от останалите години), между вида на училището, което учениците посещават, и обучителни увреждания (с всички ученици, които посещават специално училище с обучителни затруднения), между вида на училището,

което посещават учениците, и академичното представяне (като ученици, които посещават специално училище, имат академично представяне под средното), между нивото на образование и резултата за емоционална интелигентност и накрая между пола и резултата за емоционална интелигентност (като момчетата имат по-високи резултати за емоционална интелигентност).

Въз основа на факта, че няма налични данни, които да сравняват ученици със специални образователни потребности с техните типично развити братя и сестри, настоящата дисертация предоставя полезни доказателства за тази връзка. Изводите обаче не могат да бъдат обобщени, тъй като извадката е ограничена. Затова предлагаме да разширим изследването с други проби, за да можем да сравним констатациите и да направим по-надеждни заключения.

НАУЧНИ ПРИНОСИ

1. Първият принос се отнася до констатацията, че има статистически значима връзка между затрудненията в ученето и оценката за емоционална интелигентност. По-специално открихме, че учениците с обучителни затруднения имат статистически значимо по-ниска емоционална интелигентност от учениците без обучителни затруднения. Това е в съответствие с проучванията, които потвърждават, че в сравнение с типичните проби, тези със специални образователни потребности съобщават за по-ниски нива на емоционална интелигентност. В настоящия случай използването на братя и сестри с типично развитие като контролна група придава допълнителна достоверност на заключенията. Това е констатация от особено значение за преподавателите, тъй като е по-нататъшна стъпка в разбирането на обучението и социалния опит на деца със специални образователни потребности.

2. Вторият принос се отнася до констатацията, че има статистически значима връзка между академичното представяне и затрудненото обучение. По-специално открихме, че учениците с обучителни затруднения имат по-лоши академични резултати от тези с типично развитие. Това също е в съответствие с проучванията, които свързват обучителните увреждания с ниските академични постижения, тъй като по дефиниция тези трудности са свързани с ниски академични постижения и трудности в ученето. Изследователската празнина, частично запълнена в настоящото изследване, е свързана и с липсата на сравнителни данни за академичните постижения на братя и сестри, където единият има специални образователни потребности, а другият не.

3. Третият принос се отнася до ефекта на демографските характеристики върху нашите две ключови променливи: емоционална интелигентност и академичен успех. Нашите констатации показват, че има статистически значима връзка между академичните постижения и пола (като момчетата имат по-лоши академични постижения от момчетата), между обучителните увреждания и пола (като момчетата са по-склонни да имат обучителни увреждания, отколкото момчетата), между нивото на образование и академично представяне (като учениците, които са завършили година 1 и година 6 от основното училище, имат малко по-ниски академични резултати от учениците от останалите години), между вида на училището, което учениците посещават, и обучителните уврежданията (с всички ученици, които посещават специално училище с обучителни затруднения), като всички ученици, които посещават специално училище,

имат обучителни затруднения), между вида на училището, което посещават учениците, и академичните постижения (с ученици, които посещават специално училище с академични постижения под средните), между нивото на образование и резултата за емоционална интелигентност и накрая между пола и резултата за емоционална интелигентност (като момичетата имат по-високи резултати за емоционална интелигентност). Посочените констатации допринасят за по-доброто разбиране на децата със специални образователни потребности и връзката им с училищната среда.

4. Четвъртият принос, който трябва да се спомене, е фактът, че нашето изследване използва специфичен изследователски инструмент и следователно допринася значително за неговата оценка. Това е въпросникът, създаден от J. W. Lloyd (2012) в нейната дисертация, озаглавена „Развитието на мярка за емоционална интелигентност при деца в пред-юношеска възраст“. Нашето изследване е допълнително изследователско приложение към този инструмент, което в комбинация с вече съществуващите приложения може да допринесе за по-добра оценка на този инструмент за измерване на емоционалната интелигентност при деца.

ПУБЛИКАЦИИ

1. Kavelidou, I, A., (2024). Individual differences among siblings with typical growth and those with special educational needs. *Doctoral Students In Science № 7. Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University “Neofit Rilski” 14.12. – 15.12.2023, 171 -185 pp.*
2. Kavelidou, I, A., (2024). Emotional Intelligence of Students with Special Educational Needs – Literature Review. *Doctoral Students In Science № 7. Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University “Neofit Rilski” 14.12. – 15.12.2023, 289 – 306 pp.*
3. Kavelidou, I, A., (2024). Emotional intelligence and academic success among siblings with differences in individual development. *Doctoral Students In Science № 7. Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University “Neofit Rilski” 14.12. – 15.12.2023, 398 – 409 pp.*



SOUTH-WEST
UNIVERSITY
"NEOFIT RILSKI"



PHILOSOPHY
FACULTY
BLAGOEVGRAD



❖ DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY ❖

ABSTRACT

FOR THE AWARD OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC DEGREE
"DOCTOR OF PHILOSOPHY"
PROFESIONAL FIELD 3.2. PSYCHOLOGY

ON THE TOPIC

**EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC SUCCESS IN PRIMARY
EDUCATION AMONG SIBLING WITH TYPICAL GROWTH AND THOSE
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Author: Ismini Angeliki Kavelidou

Scientific advisor: Assoc. Prof. Bilyana Yordanova, PhD

Blagoevgrad, 2024

The dissertation work has been discussed and directed for defense by the Department of Psychology at the Faculty of Philosophy of SWU “NEOFIT RILSKI”

This dissertation contains: introduction, three chapters, conclusion, scientific contributions, references and appendices

Volume: 207 pages

Scientific sources included:

- 153 sources

Tables: 73

Figures: 38

Diagrams: 2

INTRODUCTION

In the past, intelligence and emotions study were two distinct fields (Szele & Inántsý-Pap, 2021). For a very long time, researchers have been examining why intelligence alone can't accurately predict someone's success. So it turned out that there is another type of intelligence that is not related to intellectual intelligence and is referred to as "Emotional Intelligence" (Behera, 2016). This idea made its debut in the literature when the article entitled 'Emotional Intelligence' was published in 1989 (Salovey & Mayer, 1989). In this article Salovey and Mayer framed the concept and attracted scholarly attention (Ackley, 2016).

Especially in the case of children, it is a fact that school can be demanding and can lead to disappointments. However, students with a higher emotional intelligence are capable of easing their feelings when needed (Meshkat, 2011). The case is not the same though, for students with special educational needs, for whom emotional intelligence development is even more crucial (Garbenis et al., 2020). Most of the studies agree that when compared to typical samples, those with special educational needs report lower levels of emotional intelligence (Reiff et al., 2001; Elias, 2004; Franco et al., 2011; Hen & Goroshit, 2014; Boily et al., 2017; Zysberg & Kasler, 2017; Garbenis et al., 2020).

The purpose of the present dissertation is to study the issue of emotional intelligence and academic success in primary education among siblings with typical growth and those with special educational needs. We chose to compare siblings with and without special educational needs because, having siblings as a reference group in research reduces disparities in family structure, socioeconomic level, and parenting methods between the two groups of children being compared (Breslau, 1983).

I. LITERATURE REVIEW

Emotional Intelligence

Early conceptions of social intelligence influenced how emotional intelligence was finally understood. Emotional intelligence was originally considered a component of social intelligence by theorists such as Peter Salovey and John Mayer, implying that the two ideas are connected and, in all likelihood, reflect aspects of the same concept. (Bar-On, 2006). The paper 'Emotional Intelligence' by Salovey and Mayer, published in 1989, sparked scientific interest in emotional intelligence. When someone examines the literature, discovers that Mayer and Salovey's theory is the concept that has resulted in the most research being reported (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

The authors claimed that there is a type of intelligence that can be tested in a reliable method that is distinct from cognitive intelligence. They claim that (Salovey & Mayer, 1989: 189): 'Emotional intelligence is the ability to perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth'.

Their definition has changed throughout time. Mayer and Salovey broadened their concept to incorporate emotional considerations because their original definition omitted it (Allen, 2000). Specifically, they argue (Salovey & Sluyter, 1997: 10): 'Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge; and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth'. Some years later, Mayer, Salovey and Caruso (2004: 197) defined emotional intelligence as: 'the capacity to reason about emotions, and of emotions to enhance thinking. It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth'. According to the authors, people's capacity to control their emotions, and their capacity to comprehend and influence others emotions, is a natural set of skills. As a result, emotional intelligence predicts an individual's capacity to learn emotional skills in the same way that the capacity to learn cognitive content is predicted by an individual's IQ, and their approach is termed as the 'ability-based model'. Even if they believe in developing an individual's emotional intelligence, they also feel that this progress has a limit, namely the ability with which they were born (Salovey & Mayer, 1989; Ackley, 2016).

After Salovey and Mayer's publication, a famous book was followed by Daniel Goleman named 'Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ' (Goleman, 1995). Without a doubt, Daniel Goleman's book and his observations on the influence of these abilities on a variety of facets of our lives helped to popularize the term emotional intelligence (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). He did not create a model based on his own basic study. He combed over current psychology studies and also information from other fields including education and business. As a result, he avoided the type of theory formulation and testing that is typical of traditional scientific study (Ackley, 2016). The concept of emotional intelligence he proposes is very general, in relation to Mayer and Salovey's approach, as it embraces many areas of personality psychology.

Goleman's approach goes far beyond the traditional definition of emotional intelligence as the capacity to sense, express and regulate emotion. Goleman first identified 25 emotional capacities, but he finally whittled his model down to 18 divided into four groups. (Wolff, 2005; Ackley, 2016): a) self-awareness; b) self-management; c) social awareness; and d) relationship management. The model of Mayer and Salovey is narrower and less thorough than Bar-On's theoretical approach (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Emotional intelligence, according to Reuven Bar-On, is (Allen, 2000: 9): 'capabilities, competencies, and skills that influence one's ability to succeed in coping with environmental demands and pressures and directly affect one's overall psychological well-being'.

A few years later, Bar-On now refers to the term as 'emotional-social' intelligence and defines it as (Bar-On, 2006: 14): 'a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands'. The emphasis on 'non-cognitive' components indicates a change from previous notions of intelligence, which emphasized the importance of cognitive factors. The idea of this research was to identify the fundamental aspects and aspects of emotional and social performance that contribute to improved mental health status (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

Bar-On came up with a collection of 15 emotional abilities that, according to studies, were linked to success in ways that IQ alone did not reveal. Unlike Salovey, Mayer, and Caruso, Bar-On views the factors he discovered as learnable skills. In 2011, his model was updated. The improved model contains 16 talents divided into five compounds, which, like the other two models, have some overlap.

The following are the five broad composites in Bar-On's model along with their descriptions (Ackley, 2016): a) self-perception; b) self-expression; c) interpersonal relationships; d) decision making; and e) stress management.

The research interest in the subject of emotional intelligence is also reflected in the many attempts that have been made to measure it. These efforts have led to the creation of many tools, such as Emotional Competence Inventory (ECI) (Boyatzis et al., 2000), Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) (Bar-On, 1997), Self-report emotional intelligence test (SREIT) (Schutte et al., 1998), Multi-factor Emotional Intelligence Scale (MEIS) (Mayer et al., 1999) and Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) (Mayer et al., 2000).

Emotional Intelligence in Children

Emotional intelligence, according to Mayer and Salovey, can be taught. So, parents can assist their children with recognizing and labeling emotions, respecting their feelings, and beginning to connect them to real-life circumstances. Emotional intelligence can also be gained from interactions between teachers and students and also in general education settings. Students, for example, frequently debate about feelings and emotions of characters during different situations, and how these characters overcame these issues (Salovey & Sluyter, 1997).

Gardner's Theory of Multiple Intelligence suggests that the assessment of intelligence should be recognized as a component of the teaching / learning activities, so children's abilities are assessed as they learn their typical curriculum (Almeida et al., 2010). Similarly, Goleman (1995) argued that one's family plays a vital role in developing emotional intelligence. Infants and young children frequently imitate other children's crying or attempt to console one another. Infants learn to trust others when they react to their calls, for example when they are hungry or feel discomfort about something. Later in their lives, children learn how to feel about themselves and other people from their parents. Goleman claims that the emotional intelligence of a child is influenced by their parents' parenting style, disciplining, and marital relationships. Goleman also discussed how the limbic system and the amygdala play important roles in emotional reactions. In this sense, Goleman's assessment of emotional intelligence was influenced by inherent characteristics.

According to Mayer and Salovey (1997), children begin to recognize and discriminate between emotions in themselves and others as early as infancy. An individual's ability to monitor inner feelings improves as they grow older. When a child has learnt to detect feelings, he/she then could learn to classify them and understand connections and distinctions between them. Parents act as role models and provide insights that help the child succeed. They are involved in every stage of a child's development and are necessary for the development of emotional intelligence. Emotional intelligence originates, according to Mayer and Salovey (1997: 19), 'in the home with good parent - child interaction'. Emotional intelligence can also be improved via interactions between students and teachers, but also via the curriculum design.

Academic performance and academic success

The term performance in its original sense refers to a social phenomenon, which refers to a coordinated effort and its result, which is related to the intention of each individual to be accepted by his personal environment (Konstantinou, 2007). From the pedagogical point of view, performance refers to the conditions of the teaching process and the student's efforts to cope with them. The student's condition, which results from the above actions, is his performance (Georgogiannis, 2008).

It makes sense, then, that some student's performance potential varies according to their circumstances. Children are anything but the same, having different abilities and different backgrounds for their improvement. In fact, their school performance is the one that on the one hand will determine their degree of success in the learning objectives as defined each time by the competent bodies and on the other hand is the one that will be the cause of mobilization mechanisms and shaping roles, attitudes and behaviors in individual and collective level in the school space and beyond (Papageorgiou, 2016).

Performance appraisal has always been a key feature of educational institutions (schools or similar institutions), while apprenticeship performance appraisal processes are already identified from the very beginning of the school's appearance. Although today, approaches to the issue of academic performance have changed, as they now include a pedagogical aspect, however, the problem of academic performance and assessment is still one of the most intractable problems of the modern school (Konstantinidis, 1997).

We can say that academic performance (or school performance) is the total effort of the student to adapt within the school and his / her performance in the lessons (Tzani, 2010). We can also say that academic performance refers to the student's development, in terms of learning goals, that is expected to be achieved. Also, the above concept concerns not only the control of the

student's personal course but also the learning level, which the student has managed to reach and is based on specific conditions, which concern all students (Rekalidou, 2011). According to critical analyzes in the field of social sciences and pedagogy, there is a convergence of views that the school has been perfectly adapted to the logic of performance, taking the 'value' of each student based on his performance in lessons, giving special importance to language and mathematics, while performance related to social action, interpersonal relationships and communication are systematically ignored by the existing school (Dimou, 2008).

However, there are some more difficult outcomes to measure, such as student satisfaction and feeling comfortable in the learning environment (Kuh et al., 2006). An interesting approach that includes many factors of academic performance is that of Kuh et al. (2006: 7), who defines academic success as: 'academic achievement, engagement in educationally purposeful activities, satisfaction, acquisition of desired knowledge, skills and competencies, persistence, attainment of educational objectives, and postcollege performance'.

According to York et al. (2015), academic success is a term that includes a broad range of academic outcomes, such as degree attainment and moral development. Some traditional outcomes of students success are test scores, grades and completion rates. In other words, school performance is directly related to the level at which students have achieved the goals of the various subjects (Theodosiadou, 2013). Respectively, the terms 'academic success' and 'academic failure' refer to the adequate or insufficient fulfillment or not by the student of the didactic or learning objectives of the specific grade (Giavrimis, 2010). School success is generally considered to be the lack of problems and the achievement of high standard performance. On the contrary, failure is associated with difficulties and inability to achieve the desired goals, while in many cases it is associated with other problems (behavior, etc.) (Giavrimis & Papanis, 2008).

Academic failure (or school failure) is a multi-factorial phenomenon with social and political implications that has been particularly studied in recent years by the international educational and scientific community, as it is simultaneously linked to psychological, cognitive and sociological factors, institutions (school, work, family, law) and to social and communication behaviors (Kalavasis et al., 2002). It can be defined as any state of inability of a child to respond satisfactorily to the demands of the school, whether it is expressed in a very low performance in lessons or in behavioral problems that exclude him from attending or above. Usually the child's difficulties work cumulatively over time and eventually lead to dropping out of school. School

failure is a complex problem both in terms of its causal parameters and its multiple effects. The above two dimensions of the problem are in addition to a cyclical interaction between them, which often leads to the chronic establishment of a vicious circle, where family dysfunction, school and social rejection and feelings of self-deprecation reinforce each other, with often catastrophic consequences mainly for the student (Abatzoglou, 2001).

The relationship between Emotional Intelligence and Academic Success

In the field of education, Emotional Intelligence is a major topic. Individuals with ordinary intellect lead successful lives, but those with high intelligence struggle to meet life's challenges. Educators have long assumed that emotions play a critical role in the transmission of knowledge and learning. Students who effectively perceive and manage their emotions become more interested and focused on academic pursuits. They might show a greater level of energy and motivation to put effort into studying and to continue to confront greater problems that may arise during the development of academic assignments. In summary, emotional skills foster students' favorable attitudes about learning (Afridi & Ali, 2019).

Afridi and Ali (2019) conducted a research in order to determine the association between emotional intelligence and academic success. Academic success and Emotional Intelligence were determined to have a substantial relationship. When comparing the mean emotional intelligence score of students who had high academic scores to the mean emotional intelligence score of students who received low academic scores, the mean difference was found to be substantial (58.57 vs 56.93). There was also a relationship between Emotional Intelligence and academic scores. Higher emotional intelligence is linked to better educational performance, according to the findings of the study. A person with a high level of Emotional Intelligence may have a powerful, steady, and happy emotional state. According to the study, students who are in a good emotional state are more receptive to new experiences which leads to more learning.

Parker et al. (2004a) examined the relationship between academic success and emotional intelligence and found that overall emotional intelligence is an important predictor of academic success. In a similar study by Parker et al. (2004b) academic achievement was also found to be highly related to numerous aspects of emotional intelligence.

On the other hand, a researched conducted by Meshkat (2011) showed that there is no significant relationship between emotional intelligence and academic success. Just one of the emotional intelligence components, 'assertiveness', demonstrated a statistically significant but modest correlation with academic achievement. This relationship between assertiveness and

academic performance can be utilized as a clue indicating that assertive students may possess a trait that aids in their success.

Using year-end grades as criteria, the capacity of emotional intelligence to predict academic performance was investigated by Barchard (2003). Emotional intelligence's predictive validity was compared to the predictive validity of standard cognitive abilities and the Big Five personality traits. Only a few Emotional Intelligence measures predicted academic achievement in this scenario, and none of these measures had incremental predictive value for academic success over and beyond cognitive and personality characteristics.

The relationship between Emotional Intelligence and Academic Success

In the field of education, Emotional Intelligence is a major topic. Individuals with ordinary intellect lead successful lives, but those with high intelligence struggle to meet life's challenges. Educators have long assumed that emotions play a critical role in the transmission of knowledge and learning. Students who effectively perceive and manage their emotions become more interested and focused on academic pursuits. They might show a greater level of energy and motivation to put effort into studying and to continue to confront greater problems that may arise during the development of academic assignments. In summary, emotional skills foster students' favorable attitudes about learning (Afridi & Ali, 2019).

Parker et al. (2004a) examined the relationship between academic success and emotional intelligence and found that overall emotional intelligence is an important predictor of academic success. In a similar study by Parker et al. (2004b) academic achievement was also found to be highly related to numerous aspects of emotional intelligence. On the other hand, a researched conducted by Meshkat (2011) showed that there is no significant relationship between emotional intelligence and academic success. Just one of the emotional intelligence components, 'assertiveness', demonstrated a statistically significant but modest correlation with academic achievement. This relationship between assertiveness and academic performance can be utilized as a clue indicating that assertive students may possess a trait that aids in their success. Using year-end grades as a criterion, the capacity of emotional intelligence to predict academic performance was investigated by Barchard (2003). Emotional intelligence's predictive validity was compared to the predictive validity of standard cognitive abilities and the Big Five personality traits. Only a few Emotional Intelligence measures predicted academic achievement in this scenario, and none of these measures had incremental predictive value for academic success over and beyond cognitive and personality characteristics.

Students with Special Educational Needs

Children who need particular type of education are often referred to by various terms, such as ‘exceptional children’, ‘handicapped children’ and ‘children with special educational needs’. These children can be described as (Alkahtani, 2006: 74): ‘having mental, emotional, physical or social needs which, following a diagnosis may require therapeutic intervention or special care by qualified specialists’. As the needs of these children vary greatly, we encounter a large number of terms (Davis et al., 2004). The term ‘need’ allowed researchers to connect children's features to the resources needed for their learning and schooling. The word signaled the start of a new way of thinking about a child's problems or deficiencies. It was no longer about categorizing these issues in broad terms; instead, it was about thinking about individual children in terms of essential support that allowed them to advance in their education (Norwich, 2016).

The term ‘Special Educational Needs (SEN)’ was first suggested in Warnock Report (Department of Education and Science, DES, 1978). The purpose of this report was to raise acceptance of people with disabilities and to conceptualize again special education in Great Britain (Alkahtani, 2006). Special Educational Needs can be defined as: (Alkahtani, 2006: 14): ‘the science that deals with the categories of exceptional children in terms of measurement, diagnosis and the preparation of educational programs and teaching methods appropriate to them’. So, we can say that the concept of children with special educational needs refers to children who need extra help and attention to be able to participate and learn. Some of them may have been diagnosed with a disability (e.g., autism, Down syndrome or a language disorder) and some may not. So, Special Education relates to the provision of appropriate education for children who do not have normal requirements; it does not always apply to education for children who are disabled or handicapped.

Siblings of children with special educational needs

The family's realization that their child has a disability marks the start of a path that may offer both obstacles and rewards (Mulroy et al., 2008). Siblings of children with special educational needs have been the subject of study mainly in relation to their mixed feelings for their siblings who are experiencing difficulties (Carpenter, 2000; Strohm, 2008), their emotional development and functioning (Rossiter & Sharpe, 2001), their adjustment difficulties (Breslau, 1987; Burton & Parks, 1994; Fisman et al., 2000; Guite et al., 2004; Cuskelly & Gunn, 2006; Giallo & Gavidia-Payne, 2006), their difficulties with peer relationships (Guite et al., 2004), their behavioral problems (Tritt & Esses, 1988; Van Riper, 2000), their emotional and behavioral function (Mandleco et al., 2003; Giallo et al., 2014; Pourbagheri et

al., 2018; Szele & Inántsý-Pap, 2021), their feeling of having more responsibilities than their friends, their feeling to be ignored by their parents (Aksoy & Bercin Yildirim, 2008), and their school success (Gottfried & McGene, 2013).

However, no research was found comparing the siblings with and without special educational needs with each other in terms of their emotional intelligence and academic performance. Breslau (1983) claims that having siblings as a reference group in research reduces disparities in family structure, socioeconomic level, and parenting methods between the two groups of children being compared.

Special Educational Needs and Emotional Intelligence

Special educational needs and emotional intelligence are two issues that have been broadly studied. Most of the studies agree that when compared to typical samples, those with special educational needs report lower levels of emotional intelligence. Literature is mostly about emotional difficulties of children with special educational needs (Elias, 2004; Garbenis et al., 2020), their difficulties in specific emotional intelligence skill areas (Elias, 2004; Boily et al., 2017), their stress management and adaptability (Reiff et al., 2001), their emotional and social abilities (Franco et al., 2011), and the impact of inclusive environments on their emotional intelligence (Garbenis et al., 2020). We identified only two studies who attempt to study emotional intelligence and academic performance in students with special educational needs (Hen & Goroshit, 2014; Zysberg & Kasler, 2017), but their control groups were students' classmates in inclusive environments. Therefore, there is a research gap regarding sibling comparison.

Special Educational Needs and Academic Success

The relationship between special educational needs and academic success is an issue that has been studied mostly for the students with learning disabilities. As expected, learning disabilities are associated with low academic performance (Truesdell & Abramson, 1992; Banerji & Dailey, 1995; Sawyer et al., 1996; Tabassam & Grainger, 2002; Kakouros & Maniadaki, 2003; Heiman & Karen, 2003; Schuchardt et al., 2008; Steele, 2008; Drosinou Korea & Sklivagou, 2016), as by definition these difficulties are associated with low academic performance and learning difficulties. The research gap in this case, too, is related to the lack of comparative data on the academic performance of siblings, where one has special educational needs and the other does not.

II. RESEARCH PROGRAM

Research rationale

Children with special educational needs are at the top of our interest. The problem is found in the school environment, where despite the efforts for inclusive education, the ignorance of the teachers leads to the failure of its successful implementation. Thus, a school problem turns into a learning disorder. Children with special educational needs are ultimately left helpless, with pessimistic and unfavorable predictions for their school performance.

The solution is sought in the emotional intelligence of the students and specifically in the relationship it has with their school environment. The data seem to support that the school environment can contribute to the development of the emotional intelligence of children with special educational needs and consequently to the well-being of these students, which is our ultimate goal. Also, the critical role of emotional intelligence in the transmission of knowledge is studied, which significantly favors the school performance of students with special educational needs.

Scope of the research

This study explores the relationship between emotional intelligence and special educational needs, and also the relationship between academic success and special educational needs. The target group of the research consists of primary school students in Greece. In order to be able to reach a reliable conclusion for the specific purpose, the siblings (of typical development) of students with special educational needs are used as a control group.

The variables that will be analyzed are the following: (a) demographic variables (gender, level of education, type of school), (b) Learning Disability, (c) Academic Performance, and (d) Emotional Intelligence.

Research task

The research task of the present dissertation is to determine if there are differences in emotional intelligence and academic success in primary education among siblings with typical growth and those with special educational needs. The research questions are two:

- (a) Are there differences in emotional intelligence in primary education among siblings with typical growth and those with special educational needs?
- (b) Are there differences in academic success in primary education among siblings with typical growth and those with special educational needs?

In order to answer the above research questions the questionnaire includes specific questions that will measure the variables included in the specific research questions.

Hypotheses

Based on the literature review, the main hypothesis of our research is the following:

“There are differences in emotional intelligence and academic success in primary education among siblings with typical growth and those with special educational needs”

The sub-hypotheses arise from the variables we chose to study, as follows:

- H1. There are differences in academic performance in primary education among siblings with typical growth and those with special educational needs.
- H2. There are gender differences in academic performance among siblings with typical growth and those with special educational needs.
- H3. There are gender differences among siblings with typical growth and those with special educational needs.
- H4. There are differences in academic performance among siblings with typical growth and those with special educational needs in relation to their level of education.
- H5. There are differences among siblings with typical growth and those with special educational needs in relation to their level of education.
- H6. There are differences among siblings with typical growth and those with special educational needs in relation to the type of school they attend.
- H7. There are differences in academic performance among siblings with typical growth and those with special educational needs in relation to the type of school they attend.
- H8. There are emotional intelligence differences among siblings with typical growth and those with special educational needs.
- H9. There are emotional intelligence differences among siblings with typical growth and those with special educational needs in relation to their gender.
- H10. There are emotional intelligence differences among siblings with typical growth and those with special educational needs in relation to their level of education.

Methodology Instruments / Materials

In order to investigate our research hypotheses, a questionnaire was designed consisted of 66 questions, divided in three parts, as shown in Appendix A. Part A includes four questions about participants' personal data: a) month and year of student's birth, b) gender, c) level of education, and d) type of school. This part of the questionnaire was not completed by the children to avoid any mistakes. It was completed by an adult: the teacher, the principal, the parent or the researcher, depending on the circumstances in each case.

Part B includes three questions about participants' school performance: a) academic performance rating, b) learning problem or disability, and c) type of learning problem or disability. This section was completed exclusively by teachers. We should mention that the evaluation of academic performance here does not follow that of the Greek Ministry of Education because it is not uniform for each grade of primary school (in the 1st and 2nd years there is no grade, in the 3rd and 4th years there is an excellent grade of A, and in the 5th and 6th years there is an excellent grade of 10). So the comparison could not be made. So we created a 3-point scale (below average-average-above average) for easy post-processing.

Finally, Part C includes questions about the Emotional Intelligence of the participants. This is the questionnaire created by J. W. Lloyd (2012) in her thesis entitled "The Development of a Measure of Emotional Intelligence in Pre-Adolescent Children". It was designed specifically for pre-adolescent children and has been used by other research. She essentially took the existing Swinburne University Emotional Intelligence Test questionnaire and adapted it for children, eventually creating the Swinburne University Emotional Intelligence Test – Early Years (SUEIT-EY) that we used here. This section was completed exclusively by the students.

Procedure and participants

The research was carried out in Greek public primary schools and in private Centers of Creative Activities for Children. The schools we chose were mainly general primary schools but also some special schools. Children with learning disabilities were first identified and later the siblings of these children completed the questionnaire. Questionnaires were distributed in hard copy.

The sample consisted of 249 students, 128 of which were students with special educational needs and the rest were the siblings (of typical development) of those children. Children with learning disabilities who have siblings were identified first, and later their siblings also completed the questionnaire.

III. DATA ANALYSIS

Demographics

We found that the sample is evenly distributed in the age range of interest, and also evenly distributed in terms of gender with a slight predominance of girls (57.8%) over boys (42.2%). The level of education, which is also an important factor for the representativeness of the sample, is distributed in all years of primary school. Finally, almost half of the students attend typical primary school (51.8%), while 35.3% of them attend typical primary school with parallel support and 12.9% attend special school.

Academic performance

Students' academic performance is average for the 41.4% of the students, below average for the 30.1% of them and above average for the 28.5%. Regarding the existence or not of special educational needs, it was found that 52% of the students do have a learning problem or disabilities that make it more difficult for them to learn than most children their age. Specifically, the most common learning problem/disability among the participants was Autistic spectrum disorder (35.3%), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (26.3%), Dyslexia, Dyscalculia or Dysgraphia (18.8%), and Asperger's syndrome (11.3%). Other problems/disabilities are Behavioral difficulties (4.5%), Hearing impairment (2.3%), and Visual impairment (0.8%).

Emotional Intelligence Score Analysis

We found that both the total number of students, as well as the two subcategories separately (students with special educational needs and students of typical development), has a total score well below the maximum (which is 8): total 5.37, special educational needs: 5.31, typical growth: 5.63. We see that the differences are small, with typically growth students showing a slightly higher total score. However, examining each section of the questionnaire separately, we see that students with typical growth achieved a higher score in Part 1 and slightly in Part 3, but achieved a slightly lower one in Part 2. So the difference was made mostly by the Part 1.

It is also interesting to compare the scores achieved by students with special educational needs separately for each learning problem/disability. We see that the maximum score was achieved by the students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (5.40), while the lowest by the students with Behavioral difficulties (5.16). However the differences are small between the subcategories.

Academic Success Analysis

The results about the academic performance of the students participated in the research are clear, with students who have a disability/learning difficulty dominating the “below average” score (68 out of 75 students). The superiority of typically developing students who have “above average” performance is also clear (66 out of 71 students). However, in the “average” score we see that there are students from both categories almost equally, with a slight preponderance of typically developing students (59) over students with special educational needs (43). It is also interesting to compare the academic performance achieved by students with special educational needs separately for each learning problem/disability. We see that the majority of students with Dyslexia, Dyscalculia or Dysgraphia (78.6%) are below average, as well as the majority of students with Autistic spectrum disorder (63.8%). The majority of students with ADHD (54.5%), Behavioral difficulties (72%), and Di George Syndrome (100%) were average. Finally, children with Mental retardation are both below average (42.9%) and average (42.9%) students.

Inductive statistics analysis

From the results obtained from the inductive statistics analysis (cross-tabulation analysis) we found that there is a statistically significant relationship between academic performance and learning disability. In particular, students with learning disability have worse academic performance than those who do not have a problem (e.g. below average is the academic performance of 88.0% of students that have a learning problem or disability).

Also, there is a statistically significant relationship between academic performance and gender. In particular, boys have worse academic performance than girls (e.g. 72.0% of students that have an academic performance below average are boys).

Moreover, there is a statistically significant relationship between learning disability and gender. In particular, boys are more likely to have learning disabilities than girls. (e.g. 76.6% of students that have a learning disability are boys).

We also found that there is a statistically significant relationship between level of education and academic performance. In particular, students that completed year 1 and year 6 of primary school seems to have slightly lower academic performance than the students of the rest years (e.g. below average is the academic performance of 41.7% of students that completed year 1 of primary school, and 40.0% of students that completed year 6).

Also, slightly better is the academic performance of students that completed year 2 and year 5 of primary school (e.g. above average is the academic performance of 40.6% of students that completed year 2 of primary school, and 40.6% of students that completed year 5).

A statistically significant relationship also found between the type of school that students attend and learning disability, as expected. In particular, students that attend special schools have learning disabilities (e.g. all the students that attend a special school have learning disabilities).

There is also a statistically significant relationship between the type of school that students attend and academic performance. In particular, students that attend special school seem to have lower scores (e.g. 65.6% of students that attend a special school have below average academic performance. Also, none of them have above average academic performance).

We also found that there is a statistically significant relationship between learning disability and emotional intelligence score. In particular students with learning disabilities have statistically significantly lower emotional intelligence than students without learning disabilities.

We also found that there is a statistically significant relationship between gender and emotional intelligence score. In particular, girls seem to have higher scores than boys (e.g. 62.5% of students that scored between 4.56 and 5.16 are boys, while 63.1% of students that scored between 5.70 and 6.62 are girls).

There is also a statistically significant relationship between level of education and emotional intelligence score. Finally, we found that there is not a statistically significant relationship between level of education and learning disability.

CONCLUSION

The aim of the dissertation is to study the issue of emotional intelligence and academic performance in primary education among siblings with typical growth and those with special educational needs. Special educational needs and emotional intelligence are two issues that have been broadly studied. Most of the studies agree that when compared to typical samples, those with special educational needs report lower levels of emotional intelligence. Literature is mostly about emotional difficulties of children with special educational needs (Elias, 2004; Garbenis et al., 2020), their difficulties in specific emotional intelligence skill areas (Elias, 2004; Boily et al., 2017), their stress management and adaptability (Reiff et al., 2001), their emotional and social abilities (Franco et al., 2011), and the impact of inclusive environments on their emotional intelligence (Garbenis et al., 2020). We identified only two

studies who attempt to study emotional intelligence and academic performance in students with special educational needs (Hen & Goroshit, 2014; Zysberg & Kasler, 2017), but their control groups were students' classmates in inclusive environments. Our study used as a control group their siblings, for the reason that mentioned above.

Our research results gained from the descriptive statistics showed that the differences in Emotional Intelligence scores are small, with typically growth students showing a slightly higher total score than their siblings with special educational needs. Indeed, research results gained from the inductive statistics showed that there is a statistically significant relationship between learning disability and emotional intelligence score. So, the research results confirm the sub-hypothesis that there are differences in emotional intelligence among siblings with typical growth and those with special educational needs, although there is a minor difference between them. We can also say that the type of disability could be a prognostic factor for the Emotional Intelligence of students with special educational needs. Finally, research results gained from the inductive statistics showed that there is also a statistically significant relationship between level of education and emotional intelligence score, and finally between gender and emotional intelligence score (with girls having higher emotional intelligence scores).

Literature review shows that special educational needs and academic success is an issue that has been studied mostly for the students with learning disabilities. As expected, learning disabilities are associated with low academic performance (Truesdell & Abramson, 1992; Banerji & Dailey, 1995; Sawyer et al., 1996; Tabassam & Grainger, 2002; Kakouros & Maniadaki, 2003; Heiman & Karen, 2003; Schuchardt et al., 2008; Steele, 2008; Drosinou Korea & Sklivagou, 2016), as by definition these difficulties are associated with low academic performance and learning difficulties. The research gap in this case, too, is related to the lack of comparative data on the academic performance of siblings, where one has special educational needs and the other does not.

Our research results gained from the descriptive statistics were clear, with students who have a disability/learning difficulty dominating the "below average" score. The superiority of typically developing students who have "above average" performance was also clear. However, in the "average" score we found that there are students from both categories almost equally, with a slight preponderance of typically developing students over students with special educational needs. We also compared the academic success of students with special educational needs separately for each learning problem/disability. We found that the majority of students with Dyslexia, Dyscalculia or

Dysgraphia and with Autistic spectrum disorder are below average. The majority of students with ADHD, Behavioral difficulties, and Di George Syndrome were average. Finally, we found that children with Mental retardation are either below average or average students. From these findings we can say that the sub-hypothesis that there are differences in academic performance among siblings with typical growth and those with special educational needs is confirmed, while the type of disability could also play a significant role in this relationship.

Also, research results gained from the inductive statistics showed that there is a statistically significant relationship between academic performance and learning disability. In particular, students with learning disability have worse academic performance than those who do not have a problem. These findings are consistent with those in the literature (Truesdell & Abramson, 1992; Banerji & Dailey, 1995; Sawyer et al., 1996; Tabassam & Grainger, 2002; Kakouros & Maniadaki, 2003; Heiman & Karen, 2003; Schuchardt et al., 2008; Steele, 2008; Drosinou Korea & Sklivagou, 2016).

Finally, research results gained from the inductive statistics showed that there is also a statistically significant relationship between academic performance and gender (with boys having worse academic performance than girls), between learning disability and gender (with boys being more likely to have learning disabilities than girls), between level of education and academic performance (with students that completed year 1 and year 6 of primary school having slightly lower academic performance than the students of the rest years), between the type of school that students attend and learning disability (with all the students that attend a special school having learning disabilities), between the type of school that students attend and academic performance (with students that attend a special school having below average academic performance), between level of education and emotional intelligence score, and finally between gender and emotional intelligence score (with girls having higher emotional intelligence scores).

Based on the fact that there are no available data that compare students with special educational needs with their typically developed siblings, the present dissertation provides useful evidence about this relationship. However, the conclusions cannot be generalized because the sample was limited. So, we propose to expand the research to other samples, so that we can compare the findings and draw more reliable conclusions.

SCIENTIFIC CONTRIBUTIONS

1. The first contribution concerns the finding that there is a statistically significant relationship between learning disability and emotional intelligence score. In particular we found that students with learning disabilities have

statistically significantly lower emotional intelligence than students without learning disabilities. This is consistent with the studies that agree that when compared to typical samples, those with special educational needs report lower levels of emotional intelligence. In the present case, the use of siblings as a control group of typical development lends an additional credibility to the conclusions. This is a finding of particular importance for educators, as it is a further step in the understanding of the learning and social experience of children with special educational needs.

2. The second contribution concerns the finding that there is a statistically significant relationship between academic performance and learning disability. In particular, we found that students with learning disability have worse academic performance than those of typical development. This is also consistent with the studies that associate learning disabilities with low academic performance, as by definition these difficulties are associated with low academic performance and learning difficulties. The research gap partially filled in the present research is also related to the lack of comparative data on the academic performance of siblings, where one has special educational needs and the other does not.

3. The third contribution concerns the effect of demographic characteristics on our two key variables: emotional intelligence and academic success. Our findings show that there is a statistically significant relationship between academic performance and gender (with boys having worse academic performance than girls), between learning disability and gender (with boys being more likely to have learning disabilities than girls), between level of education and academic performance (with students that completed year 1 and year 6 of primary school having slightly lower academic performance than the students of the rest years), between the type of school that students attend and learning disability (with all the students that attend a special school having learning disabilities), between the type of school that students attend and academic performance (with students that attend a special school having below average academic performance), between level of education and emotional intelligence score, and finally between gender and emotional intelligence score (with girls having higher emotional intelligence scores). The above mentioned findings contribute to a better understanding of children with special educational needs and their relationship with the school environment.

4. The fourth contribution that should be mentioned is the fact that our research uses a specific research tool, and therefore contributes significantly to its evaluation. This is the questionnaire created by J. W. Lloyd (2012) in her thesis entitled “The Development of a Measure of Emotional Intelligence in

Pre-Adolescent Children”. Our research is an additional research application of this tool which, in combination with the already existing applications, can contribute to a better evaluation of this tool for measuring emotional intelligence in children.

PUBLICATIONS

1. Kavelidou, I, A., (2024). Individual differences among siblings with typical growth and those with special educational needs. *Doctoral Students In Science № 7. Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University “Neofit Rilski” 14.12. – 15.12.2023, 171 -185 pp.*
2. Kavelidou, I, A., (2024). Emotional Intelligence of Students with Special Educational Needs – Literature Review. *Doctoral Students In Science № 7. Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University “Neofit Rilski” 14.12. – 15.12.2023, 289 – 306 pp.*
3. Kavelidou, I, A., (2024). Emotional intelligence and academic success among siblings with differences in individual development. *Doctoral Students In Science № 7. Collection of doctoral papers presented at the Doctoral School and 7th Doctoral Scientific Session of the Faculty of Philosophy at the South-West University “Neofit Rilski” 14.12. – 15.12.2023, 398 – 409 pp.*