



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ  
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ: ΜΙΑ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ  
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΙΑΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ**

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΙΜΟΣ Π.

ΚΑΡΑΝΤΩΝΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

A.M. 1957

Ρέθυμνο 2010,

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	3
---------------	---

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

1.1 Η έννοια της ιδιοσυγκρασίας.....	6
1.2 Η δομή της ιδιοσυγκρασίας.....	7
1.3 Η ανάπτυξη της ιδιοσυγκρασίας: σταθερότητα και αλλαγές.....	9
1.4 Ιδιοσυγκρασία και νευροβιολογία.....	11
1.5 Ιδιοσυγκρασία και προσωπικότητα.....	12

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

2.1 Προβλήματα συμπεριφοράς.....	15
2.2 Παράγοντες κινδύνου εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών.....	16
2.3 Προβλήματα συμπεριφοράς και στοιχεία ιδιοσυγκρασίας.....	19
Μέθοδος.....	20
Αναλύσεις-Αποτελέσματα.....	33
Συζήτηση.....	47
Βιβλιογραφία.....	52

## ***ΕΙΣΑΓΩΓΗ***

Τα τελευταία χρόνια έχει συντελεστεί τεράστια πρόοδος στην προσπάθεια κατανόησης των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών σχολικής ηλικίας. Μπορούμε, πλέον, να διακρίνουμε με ιδιαίτερη ευκολία, όχι μόνο τους παράγοντες κινδύνου που μπορεί να οδηγήσουν σε προβληματικές συμπεριφορές αλλά και αυτούς που μπορούν να συμβάλλουν στην πρόληψη αυτών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σημαντικό στοιχείο, της μελέτης της συμπεριφοράς αποτελεί η διαπίστωση ότι οι προβληματικές συμπεριφορές σε μεγαλύτερες ηλικίες, δεν εμφανίζονται ξαφνικά αλλά έχουν συνήθως κάποια προΐστορία.

Μια αξιόλογη προσπάθεια κατηγοριοποίησης των παραγόντων κινδύνου για την ανάπτυξη διαταραχών συμπεριφοράς, είναι αυτή του A. Carr (Carr,1999), ο οποίος ομαδοποιεί τους παράγοντες κινδύνου σε: α. προσωπικούς παράγοντες προδιάθεσης και περιβαλλοντικούς/ κοινωνικούς παράγοντες προδιάθεσης, β. σε προσωπικούς, οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες διατήρησης και γ. σε καταλυτικούς παράγοντες. Οι προσωπικοί παράγοντες διακρίνονται με τη σειρά τους σε: α. βιολογικούς και β. ψυχολογικούς. Αντίστοιχα, κατηγοριοποιούνται και οι προστατευτικοί παράγοντες (Κουρκούτας, 2007).

Στη παρούσα εργασία γίνεται μια σύντομη ανασκόπηση στη βιβλιογραφία σχετικά με την έννοια της ιδιοσυγκρασίας και το πώς στοιχεία αυτής επηρεάζουν την συμπεριφορά των παιδιών. Επίσης, γίνεται μια προσπάθεια σύντομης παρουσίασης των προβλημάτων συμπεριφοράς και των παραγόντων κινδύνων, εστιάζοντας στους ψυχολογικούς παράγοντες και τις ιδιοσυγκρασιακές δυσκολίες.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η περιγραφή των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και η μέθοδος που ακολουθήθηκε. Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα και ακολουθεί σύντομη συζήτηση

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>**

### **1.1 Η έννοια της ιδιοσυγκρασίας**

Ο Allport (1937) ορίζει την προσωπικότητα ως «τη δυναμική οργάνωση των ψυχοσωματικών συστημάτων του ατόμου που καθορίζουν την προσαρμογή του στο περιβάλλον». Επιπλέον, υποβάλει δυο βασικούς στόχους για την μελέτη της προσωπικότητας : α. τον εντοπισμό των ατομικών διαφορών και β. την ερμηνεία των ψυχολογικών διεργασιών που εξηγούν τις διαφορές αυτές. Αρκετές πτυχές της προσέγγισης του υπογραμμίζουν την κεντρική θέση της ιδιοσυγκρασίας στη κατανόηση της προσωπικότητας (Rothbart, Evans & Ahadi, 2000).

Ο όρος ιδιοσυγκρασία (temperament) προέρχεται από το ρωμαϊκό «temperamentum» (Rothbart, Evans & Ahadi, 2000) που αρχικά αναφερόταν σε ένα μίγμα σωματικών χυμών (φλέγμα, αίμα, κίτρινη χολή, μαύρη χολή), και πήρε τη διατύπωση από την τετραπλή τυπολογία μεταξύ Ελληνορωμαϊκών γιατρών, πριν από σχεδόν 2.000 χρόνια . Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η θεωρία του Γαληνού , ο οποίος δημιούργησε μια στοιχειώδη θεωρία της προσωπικότητας, συνδέοντας τους τέσσερεις χυμούς του σώματος με τέσσερεις κράσεις. Αν κυριαρχεί ένας από τους χυμούς, το άτομο επιδεικνύει τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με το αυτό το χυμό, π.χ. εάν σε ένα άτομο κυριαρχεί ο χυμός του φλέγματος, πρόκειται για κράση φλεγματική και το χαρακτηριστικό που επιδεικνύεται είναι η νωθρότητα και η απάθεια, αντίστοιχα αν κυριαρχεί ο χυμός του αίματος, πρόκειται για αιματώδη κράση και το αντίστοιχο χαρακτηριστικό είναι η ευθυμία. Στη περίπτωση που

κυριαρχεί η κίτρινη χολή, η αντίστοιχη κράση είναι η χολεργική και το χαρακτηριστικό που εκπέμπεται είναι η οξύθυμία και η ορμητικότητα, ενώ στην περίπτωση που κυριαρχεί η μαύρη χολή, επρόκειτο για κράση μελαγχολική και το αντίστοιχο συναίσθημα είναι η θλίψη. Αυτή η τετραπλή τυπολογία, εντός της σφαίρας της θεωρίας της προσωπικότητας, έχει γίνει αποδεκτή μέχρι και πρόσφατα και συνεχίζει να ασκεί επιρροή σε μοντέλα όπως του Eysenk, Kagan και άλλων (Hergenhahn, 2008).

Για τους Rothbart, Ahadi και Evans η ιδιοσυγκρασία προκύπτει από τη γενετική κληρονομιά μας. Μάλιστα επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από την εμπειρία του κάθε ατόμου. Κατά την άποψη τους, οι ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία έχουν επιπτώσεις στην ανάπτυξη κατά την βρεφική και παιδική ηλικία και διαμορφώνουν τον πυρήνα της προσωπικότητας (Rothbart, Evans & Ahadi, 2000). Οι Rothbart και Derryberry (1981) ορίζουν την ιδιοσυγκρασία ως τις δομικές ατομικές διαφορές στην αντιδραστικότητα και την αυτορρύθμιση. Ως δομικές ορίζονται οι βιολογικές βάσεις της ιδιοσυγκρασίας, οι οποίες επηρεάζονται από την πάροδο του χρόνου, την κληρονομικότητα, την ωρίμανση και την εμπειρία. Η «αντιδραστικότητα» αναφέρεται στην διέγερση (arousability) ή υπερδιέγερση (excitability) και ευαισθησία (responsivity) των φυσιολογικών και συμπεριφορικών συστημάτων του οργανισμού, ενώ η «αυτορρύθμιση» αναφέρεται σε νευρικές και συμπεριφορικές διαδικασίες, οι οποίες λειτουργούν για να ρυθμίσουν την αντιδραστικότητα (Rothbart & Derryberry, 1981).

Ένας άλλος ενδιαφέρον ορισμός μ' ένα «πιο συμπεριφορικό στυλ» είναι αυτός των Thomas και Chess (1977), οι οποίοι μέσω της πρωτοποριακής τους μελέτης για την βρεφική ιδιοσυγκρασία, ορίζουν την ιδιοσυγκρασία ως το «πως» της συμπεριφοράς, το οποίο πρέπει να διαφοροποιείται από την ικανότητα δηλαδή το «τι»

και το «πόσο καλά» της συμπεριφοράς, αλλά και από τα κίνητρα που αποτελούν το «γιατί» της συμπεριφοράς (Rothbart, Evans & Ahadi, 2000). Από την άλλη, ο Allport περιγράφει την ιδιοσυγκρασία ως τα χαρακτηριστικά φαινόμενα της συναισθηματικής φύσης του ατόμου, συμπεριλαμβανόμενων της ευαισθησίας για συναισθηματική διέγερση, της αντιδραστικότητας και της ποιότητας της επικρατούσας διάθεσης. Τα φαινόμενα αυτά θα επηρεάσουν την προσωπικότητα του παιδιού μέσω των εμπειριών του με τον κοινωνικό και φυσικό του κόσμο. Η προσέγγιση, όμως αυτή, δεν έλαβε υπόψη το γεγονός ότι ένα βρέφος δεν γεννιέται με μια ολοκληρωμένη σειρά ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών. Η ιδιοσυγκρασία εξελίσσεται, που σημαίνει ότι τα συναισθήματα και οι συνιστώσες αυτών εμφανίζονται σε διαφορετικές ηλικίες (Izard, 1977), όπως συμβαίνει και με τις κινητικές λειτουργίες και τα αισθητικά συστήματα (Rothbart, 1989) και τα συστήματα προσοχής (Posner & Raicle, 1994).

## **1.2 Η δομή της ιδιοσυγκρασίας**

Στην ενότητα αυτή, γίνεται μια απόπειρα περιγραφής της δομής της ιδιοσυγκρασίας, γίνεται, δηλαδή, αναφορά στις διαστάσεις που την απαρτίζουν, βάσει διαφόρων μοντέλων που έχουν προταθεί ανά καιρούς.

Το «μοντέλο των 9 διαστάσεων» των Thomas και Chess (1977), το οποίο αναπτύχθηκε μέσω συνεντεύξεων των γονέων, αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξη των πιο γνωστών διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας στις Ηνωμένες Πολιτείες. (Rothbart, Evans & Ahadi, 2000) Οι 9 διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας, οι οποίες εντοπίζονται κατά τη βρεφική ηλικία είναι: το επίπεδο δραστηριότητας, η προσέγγιση-απόσυρση, η ένταση, η ουδός-κατώφλι, η ένταση της αντιδραστικότητας, η ρυθμιστικότητα, η απόσπαση και διατήρηση της προσοχής, και η προσαρμοστικότητα (Thomas & Chess, 1977). Ωστόσο, διαπιστώθηκε σημαντική

αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των διαστάσεων, γεγονός που θέτει υπό αμφισβήτηση το κύρος τους ως ξεχωριστές διαστάσεις (Rothbart, Evans & Ahadi, 2000).

Οι Buss και Plomin (1984) αφενός τόνισαν την σημασία της πρώιμης εμφάνισης και της κληρονομικότητας, ως κριτήρια για τον καθορισμό των ιδιοτήτων των χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας και αφετέρου ανέπτυξαν έναν κανόνα (EAS) που βασίζεται στις εξής τρεις διαστάσεις: α. συναισθηματικότητα (emotionality), β. δραστηριότητα (activity) και γ. κοινωνικότητα (sociability) (Buss & Plomin, 1984). Από την άλλη, οι Rothbart, Ahadi και Hersey (1994) μέσα από αναφορές γονέων παιδιών ηλικίας 3 έως 8 χρόνων, ανέδειξαν τρεις κύριους παράγοντες: α. surgency, που ορίζεται από την προσέγγιση (approach), την ένταση της ευχαρίστησης (intensity pleasure), το επίπεδο δραστηριότητας (activity level) και την αρνητική «συμβολή» της ντροπαλότητας (negative contribution from shyness), β. την αρνητική συναισθηματικότητα (negative affectivity) που ορίζεται από την ανησυχία (discomfort), τον φόβο (fear), τον θυμό/ ευερεθιστότητα (anger/frustration), την μελαγχολία (sadness) και την ικανότητα για ηρεμία (soothability), και γ. τον εμπρόθετος έλεγχος (effortful control), ο οποίος σχετίζεται με τον ανασταλτικό έλεγχο (inhibitory control), την επικέντρωση προσοχής (attentional focusing), τα χαμηλά επίπεδα ευχαρίστησης (low-intensity pleasure) και την αντιληπτική ευαισθησία (perceptual sensitivity) (Rothbart, Ahadi & Hersey, 1994).

Τέλος, οι Presley και Martin (1994), αναλύοντας αναφορές δασκάλων μαθητών ηλικίας 3 έως 8 ετών, περιγράφουν πέντε παράγοντες, αυτοί είναι: α. κοινωνική επιφυλακτικότητα (social inhibition), β. αρνητική συναισθηματικότητα (negative emotionality), γ. συμπαθητικότητα/ προσαρμοστικότητα (agreeableness/adaptability), δ. επίπεδο δραστηριότητας (level activity) και ε. επιμονή/ διατήρηση ενδιαφέροντος (task persistence) (Rothbart, Evans & Ahadi, 2000).

### 1.3 Η ανάπτυξη της ιδιοσυγκρασίας: σταθερότητα και αλλαγές

Οι πρώτες προσεγγίσεις της μελέτης της ιδιοσυγκρασίας τόνισαν τη σημασία της σταθερότητας της κατά την πάροδο του χρόνου. Άρα, οι Buss και Plomin για να χαρακτηρίσουν μια διάσταση ως ιδιοσυγκρασιακή θα έπρεπε να αποδείξουν την σταθερότητα της από την αρχική εμφάνιση της (Rothbart & Bates, 1998). Οι πιο πρόσφατες προσεγγίσεις, όμως, υποστηρίζουν ότι η ιδιοσυγκρασία εξελίσσεται. Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών μπορεί να αποτύχουν να αποδείξουν τη σταθερότητα τους (δηλαδή να μπορούν να προβλέπουν επόμενες μετρήσεις από προγενέστερες) (Goldsmith 1996). Επιπλέον, άτομα που «συνδέονται» γενετικώς παρουσιάζουν μεγάλες ομοιότητες στις αλλαγές τους. Τα αποτελέσματα αυτά προκύπτουν από μελέτες της συμπεριφορικής γενετικής, που εξέτασαν το επίπεδο δραστηριότητας (activity level) και την αναστολής της συμπεριφοράς (behavioral inhibition) (Rothbart & Bates, 1998).

Η αναπτυξιακή πορεία φαίνεται να αρχίζει με τις ατομικές διαφορές στη συναισθηματική και κινητική αντιδραστικότητα, οι οποίες επηρεάζονται -με την πάροδο του χρόνου- από την ανάπτυξη πιο ρυθμιστικών συστημάτων, ενός με συναισθηματική βάση (φόβος, αναστολή συμπεριφοράς) και ενός πιο «αυτό-ρυθμιστικού» (επικέντρωση προσοχής). Το πρώτο σύστημα ελέγχου αναπτύσσεται νωρίτερα από το δεύτερο. Γενικότερα, επειδή, όπως προαναφέρθηκε, η ιδιοσυγκρασία εξελίσσεται, νέα συστήματα της συμπεριφοράς επρόκειτο να είναι διαθέσιμα (on line) στο μέλλον. Ακόμη και σε διαστάσεις που μπορεί να δείχνουν κάποια σταθερότητα, οι εκδηλώσεις αυτών μπορεί να αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, για παράδειγμα ένα παιδί έξι ετών αφιερώνει πολύ λιγότερο χρόνο στο κλάμα απ' ό,τι ένα βρέφος έξι μηνών (Rothbart & Bates, 1998). Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι πλέον



υπερισχύει η άποψη του ότι η ιδιοσυγκρασία εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου, έτσι οι αλλαγές που παρατηρούνται καθώς και οι ατομικές διαφορές μας επιτρέπουν να έχουμε μια καλύτερη άποψη για την ίδια την ιδιοσυγκρασία. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να δοθεί συνέχεια στη μελέτη των «ιδιοσυγκρασιακών διαστάσεων» και της σταθερότητας ή αλλαγής τους, στο μέλλον.

#### **1.4 Ιδιοσυγκρασία και νευροβιολογία**

Η άποψη ότι η ιδιοσυγκρασία σχετίζεται με την βιολογία είναι γνωστή εδώ και δεκαετίες. Ο πρωτοπόρος Eysenck (1967) προσπάθησε να συσχετίσει την ιδιοσυγκρασία με τις ατομικές διαφορές μέσω της διέγερσης του εγκεφάλου.

Ο Gray (1994) χρησιμοποιώντας δεδομένα σχετικά με τα συστήματα του εγκεφάλου, που ως γνωστόν εμπλέκονται στα συναισθήματα, στη μάθηση, στη μνήμη και στη κινητική συμπεριφορά, ανέπτυξε ένα μοντέλο, που περιγράφει πώς οι ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία δημιουργούνται από διαφορές της σχετικής δραστηριότητας και από τις αλληλεπιδράσεις των τριών συναισθηματικών συστημάτων του εγκεφάλου: α. το σύστημα αναστολής της συμπεριφοράς (Behavioral Inhibition System-BIS), β. το σύστημα ενεργοποίησης της συμπεριφοράς (Behavioral Activation System-BAS) και γ. το σύστημα πάλης ή φυγής (Fight-Flight System-FFS ( Gray, 1994). Θεωρίες των ειδικών συστημάτων του εγκεφάλου που διέπουν τις ατομικές διαφορές έχουν προτείνει, επίσης, οι Depue και Collins (1999) (Whittle & Allen, 2006). Ωστόσο, μέχρι σήμερα υπήρξαν ελάχιστες βιολογικές έρευνες που να στηρίζουν αυτές τις θεωρίες (Whittle & Allen, 2006).

Μια αξιοσημείωτη μελέτη, που προσπάθησε να αναδείξει τη σχέση της ιδιοσυγκρασίας με την λειτουργία του εγκεφάλου στα πλαίσια της ψυχοπαθολογίας,

είναι αυτή του Schwartz και των συνεργατών του. Ο Schwartz και οι συνεργάτες του (2003) ανακάλυψαν ότι ενήλικες, οι οποίοι είχαν ταξινομηθεί στο δεύτερο έτος της ζωής τους ως «επιφυλακτικοί» (inhibited), συγκρινόμενοι με εκείνους που είχαν χαρακτηριστεί ως «μη επιφυλακτικοί» (uninhibited) εμφάνιζαν μεγαλύτερη ενεργοποίηση της αμυγδαλής στη θέαση άγνωστων προσώπων (από ότι όταν έβλεπαν γνωστά πρόσωπα). Είναι ενδιαφέρον, ότι, τρεις από τους δεκαπέντε που είχαν χαρακτηριστεί ως «επιφυλακτικοί» είχαν λάβει διάγνωση κοινωνικής φοβίας ενώ κανένας από τους «μη επιφυλακτικούς» συμμετέχοντες, δεν εμφάνισε συναισθηματικές διαταραχές ως ενήλικας (Schwartz et. al, 2003). Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα προτείνουν ότι οι διαφορές που ανακαλύφθηκαν στη δραστηριότητα του εγκεφάλου ατόμων με ψυχοπαθολογία, δεν θα πρέπει να θεωρούνται πάντα ως ειδικοί δείκτες κάποιας διαταραχής, αλλά αντί αυτού μπορεί να αντανακλούν, έναν ιδιοσυγκρασιακό παράγοντα κινδύνου της υπό μελέτη διαγνωστικής κατηγορίας (Whittle & Allen, 2006). Μελέτες σαν και αυτή έχουν την δυνατότητα να χαρακτηρίσουν τα νευρωνικά κυκλώματα που σχετίζονται με τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και τις ψυχοπαθολογικές καταστάσεις που προκύπτουν από αυτά. Υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μελετών που τεκμηριώνει τη σχέση των δομών και των λειτουργιών του εγκεφάλου με την Αρνητική Συναισθηματικότητα (ΑΣ). Με τον όρο αρνητική συναισθηματικότητα εννοείται η αναστολή, η αποφυγή, η ευαισθησία στην τιμωρία και η τάση να βιώνει κανείς αρνητικά συναισθήματα (Wittle et al., 2006). Ισχυρά εμπειρικά στοιχεία υποστηρίζουν την σχέση της αρνητικής συναισθηματικότητας με την αμυγδαλή και τον ιπόκαμπο και με προμετωπιαίες περιοχές. Πολλές έρευνες υποστηρίζουν την συμμετοχή της αμυγδαλής στην κατανόηση και παραγωγή αρνητικών συναισθημάτων (Adolphs & Damasio, 2000) . Στην αμυγδαλή αποδίδεται «ο κεντρικός ρόλος» του εντοπισμού της απειλής και των

παραγόντων κινδύνου (Schwartz et. Al, 2003). Μάλιστα, σε στρεσογόνες συνθήκες παρατηρείται μεγαλύτερη ενεργοποίηση της, κατά την παρουσίαση ερεθισμάτων που προκαλούν φόβο έναντι ουδέτερων ή ερεθισμάτων που προκαλούν χαρά (Whittle & Allen, 2006).

Τελευταία, γίνεται όλο και πιο προφανές ότι ο ιππόκαμπος διαδραματίζει ένα πιο γενικό ρόλο στην επεξεργασία πληροφοριών και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Τα στοιχεία αυτά προέρχονται από μελέτες σε ζώα και μάλιστα τονίζουν, όπως έχει πρόσφατα προταθεί, ότι υπάρχουν υποπεριοχές του ιππόκαμπου: α. ραχιαίως που σχετίζονται με την χωροταξική μάθηση και μνήμη και β. κοιλιακώς που είναι σχετικές με συμπεριφορές που σχετίζονται με το άγχος (Whittle & Allen, 2006). Σε υγιή άτομα, η αρνητική συναισθηματικότητα σχετίζεται θετικά με την δραστηριότητα του ιππόκαμπου. Για παράδειγμα αυξάνεται η δραστηριότητα του κατά την παρουσία αρνητικών ερεθισμάτων (Lane et al., 1997 ).

### **1.5 Ιδιοσυγκρασία και προσωπικότητα**

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται, επίσης, στο αν η έννοια της ιδιοσυγκρασίας διαφοροποιείται από αυτή της προσωπικότητας ή αν αποτελούν δυο κοινές διαστάσεις με διαφορετικό όνομα. Στην ιστορία της ψυχολογίας, οι όροι της ιδιοσυγκρασίας και της προσωπικότητας πολλές φορές χρησιμοποιούνταν ως συνώνυμα.

Σύμφωνα με την Streleau (1983) η ιδιοσυγκρασία καθορίζεται από τη βιολογική εξέλιξη ενώ η προσωπικότητα αποτελεί προϊόν του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ένα άλλο χαρακτηριστικό των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών είναι ότι μπορούν να αναγνωριστούν από την παιδική ηλικία ενώ η προσωπικότητα μορφοποιείται σε

μεταγενέστερες περιόδους της ανάπτυξης. Επιπλέον, οι ατομικές διαφορές στα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά όπως η ανησυχία, η εξωστρέφεια-εσωστρέφεια και η αναζήτηση ερεθισμάτων παρατηρούνται και στα ζώα ενώ η προσωπικότητα αποτελεί προνόμιο μόνο των ανθρώπων (Strelau, 1983).

Η ιδιοσυγκρασία, επίσης, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα υποσύνολο της προσωπικότητας. Η ιδιοσυγκρασία περιλαμβάνει τις ατομικές διαφορές σε βασικές ψυχολογικές διαστάσεις(συναισθηματικότητα, προσοχή, δραστηριότητα) και αποτελεί τον πυρήνα της προσωπικότητας και της ανάπτυξης της. Αντίθετα, η προσωπικότητα περιλαμβάνει περισσότερες διαστάσεις, όπως ικανότητες, συνήθειες, αξίες καθώς και το περιεχόμενο της κοινωνικής νόησης, η οποία περιλαμβάνει την αντίληψη του εαυτού, των άλλων καθώς και του περιβάλλοντος (Halverson et al., 1994).

Τέλος, παρατηρείται μια υψηλή συσχέτιση μεταξύ ιδιοσυγκρασιακών στοιχείων (Buss & Plomin, 1975) και παραγόντων του Big Five Model (Ehrler & Evans, 1999), συγκεκριμένα μεταξύ :α. δραστηριότητας και εξωστρέφειας, β. κοινωνικότητας και συμπαθητικότητας, γ. παρορμητικότητας και χαμηλού επιπέδου ευσυνειδησίας και δ. συναισθηματικότητας και νευρωτισμού (Halverson et al., 1994).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### 2.1 Προβλήματα συμπεριφοράς

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες αλλά και στις Ηνωμένες Πολιτείες ένας μεγάλος αριθμός παιδιών σχολικής ηλικίας παρουσιάζει σημαντικές ακαδημαϊκές δυσκολίες, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα ή πιθανόν και τα δύο (Frick et al., 1991, Roeser & Eccles, 2000, Weist, 1997). Το ποσοστό διαταραχών συμπεριφοράς στις ηλικίες μεταξύ του 5<sup>ου</sup> και 10<sup>ου</sup> έτους υπολογίζεται σε περίπου 6,5% για τα αγόρια και 2,7% για τα κορίτσια. Υπολογίζεται ότι το 1/3 έως και το 1/2 όλων των περιστατικών με παιδιά, τα οποία παραπέμπονται σε ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες για επαγγελματική βοήθεια ανήκει σ' αυτή την κατηγορία (Farrington, 1995, Kazdin, 1995). Βάσει μελετών αποδεικνύεται ότι η ύπαρξη προβληματικής συμπεριφοράς και φαινομένων άσκησης βίας είναι αυξημένα και στα ελληνικά σχολεία (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001). Η χρήση της σωματικής τιμωρίας ως σωφρονιστικής μεθόδου αλλά και άλλες στάσεις των ελλήνων γονέων αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη αντιδραστικών ή προβληματικών τύπων στο σχολείο (Smith, Nika & Papasideri, 2004).

Ωστόσο, το φάσμα των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι αρκετά μεγάλο και το χαρακτηρίζει μια εξαιρετική ανομοιογένεια ως προς την ψυχολογία των παιδιών με παρόμοια προβλήματα και συμπτωματικές αντιδράσεις. Τα παιδιά αυτά, πολύ συχνά παρουσιάζουν διαφορές και ως προς την σοβαρότητα και την ένταση των συμπτωμάτων, και ως προς την αναπτυξιακή τους πορεία προς την διαταραχή, αλλά

και ως προς την πρόγνωση και τον τρόπο αντίδρασης τους στις θεραπευτικές αντιδράσεις (Κουρκούτας, 2007).

Παρόλα αυτά, δεν εμπίπτουν όλα τα παιδιά –που παραπέμπονται σε ειδικούς είτε από γονείς είτε από εκπαιδευτικούς- σε κάποια ψυχιατρική κατηγορία και δεν αποτελούν ως εκ τούτου σοβαρή παθολογική περίπτωση. Πολλές φορές όμως, τα προβλήματα συμπεριφοράς συγκαλύπτουν ψυχολογικές δυσκολίες και γενικά παραπέμπον σε συναισθηματικά προβλήματα/ διαταραχές (Kenberg & Chazan 1991).

Παρακάτω αναφέρονται κάποιες πιθανές μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο: α. επιθετικά πειράγματα, β. άμεσες ή έμμεσες απειλές και εκφοβισμοί, γ. εκφοβισμός μέσω απόρριψης από παρέες, δ. διασπαστικές συμπεριφορές χωρίς επιθετικότητα, ε. προκλητικές στάσεις και αντιδραστικότητα, ζ. παθητική επιθετικότητα, επίμονη άρνηση συνεργασίας και συμμετοχής, σωματική βία κ.α. (Lindquist, 1995).

Επιπλέον, τα παιδιά που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν: α. αδυναμία στη μάθηση, β. αδυναμία δημιουργίας και διατήρηση ικανών διαπροσωπικών σχέσεων, γ. γενικευμένο και επίμονο αίσθημα δυσφορίας, δυστυχία ή/και καταθλιπτική διάθεση (Sutton, 2003).

Η “Λίστα Παιδικής Συμπεριφοράς” (Child Behavior Checklist) είναι μία εμπειρικά βασισμένη αξιολόγηση των ικανοτήτων και των προβλημάτων παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως δεκαοκτώ. Τα αποτελέσματα, που προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων (του ερωτηματολογίου CBQL), που είχαν δώσει οι γονείς των παιδιών και προτείνουν οκτώ χαρακτηριστικές ομάδες προβλημάτων:

A. απομάκρυνση (π.χ. δεν συναναστρέφεται με άλλους),

B. σωματικά παράπονα (π.χ. έχει πόνο),

- Γ. καταθλιπτικές τάσεις/ άγχος (π.χ. νευρική κατάσταση, ένταση),
- Δ. κοινωνικά προβλήματα (π.χ. εμφάνιση συμπεριφορά μικρότερης ηλικίας σε σχέση με την πραγματική του)
- Ε. νοητικά προβλήματα (π.χ. ακούει πράγματα που δεν υπάρχουν),
- Ζ. προβλήματα συγκέντρωσης (π.χ. δεν μπορεί να συγκεντρωθεί),
- Στ. προβλήματα εγκληματικότητας (π.χ. κλέβει όταν βρίσκεται εκτός σπιτιού),
- Ζ. προβλήματα επιθετικότητας (π.χ. προκαλεί φασαρίες.)

Επιπλέον, προέκυψαν δυο ακόμη ομάδες :

Α. «προβλήματα εσωτερικής εστίασης», η οποία αφορούσε στην εσωτερική εστίαση των προβλημάτων και αποτελείται από στοιχεία των βαθμίδων της «απομάκρυνσης», των «σωματικών παράπονων» και των «καταθλιπτικών τάσεων/ άγχος».

Β. «προβλήματα εξωτερικής εστίασης», η οποία αφορούσε στα προβλήματα, τα οποία εξωτερικεύονταν και αποτελείται από αντικείμενα των βαθμίδων της «επιθετικότητας» και της «εγκληματικότητας».

## 2.2 Παράγοντες κινδύνου εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών

Μια πολύ αξιόλογη παρουσίαση των παραγόντων κινδύνου γίνεται από τον Κουρκούτα (2007). Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση αυτή, οι παράγοντες κινδύνου συνοψίζονται σε:

### 1. Προσωπικούς Παράγοντες Προδιάθεσης

- α. βιολογικοί (όπως η γενετική ευαισθησία)
- β. ψυχολογικοί (χαμηλή νοημοσύνη, ιδιοσυγκρασιακές δυσκολίες, χαμηλές εικόνα εαυτού, προβλήματα υπερκινητικότητας , τάσεις επιθετικότητας).

## **2. Προσωπικούς Παράγοντες Διατήρησης**

- α. βιολογικοί (όπως εγγενείς δυσκολίες απόκτησης κοινωνικών γνώσεων)
- β. ψυχολογικοί (φτωχά εσωτερικά πρότυπα λειτουργίας, αρνητικά γνωστικά σχήματα, αρνητικά πρότυπα σχέσεων, δυσλειτουργικές στρατηγικές προσαρμογής κ.α.)

## **3. Περιβαλλοντικοί Παράγοντες**

- α. πρόωμη έκθεση σε οικογενειακά προβλήματα
- β. αγχώδη γεγονότα σε πρόωμη ηλικία (π.χ. χωρισμός) κ.α. (Κουρκούτας, 2007).

Εστιάζοντας στους ιδιοσυγκρασιακούς παράγοντες που σχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε: α. το υψηλό επίπεδο δραστηριότητας, β. δυσκολίες ελέγχου και διαχείρισης των συναισθημάτων, γ. ροπή σε παρορμητικές συμπεριφορές και δ. αρνητική διάθεση, τα οποία σε συνδυασμό με την χαμηλή ή διογκωμένη αυτοεκτίμηση, τις ελλείψεις σε βασικές επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, τα ανασφαλή λειτουργικά πρότυπα και τις δυσκολίες ψυχοκοινωνικής και σχολικής προσαρμογής, δημιουργούν τις συνηθέστερες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς (Mack, 2004).

### **2.3 Προβλήματα συμπεριφοράς και στοιχεία ιδιοσυγκρασίας**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι ιδιοσυγκρασιακές δυσκολίες συνιστούν παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών. Ωστόσο, μελέτες υποστηρίζουν ότι η ιδιοσυγκρασία από μόνη της δεν αποτελεί σοβαρό παράγοντα κινδύνου για προβλήματα συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά, υπάρχουν σημαντικά στοιχεία που υποστηρίζουν ότι οι ιδιοσυγκρασιακές δυσκολίες σε συνδυασμό με έναν από τους περισσότερους παράγοντες κινδύνου προβλημάτων



συμπεριφοράς, ενισχύουν την συσχέτιση της ιδιοσυγκρασίας και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Frick, 2004).

Μια ενδιαφέρουσα μελέτη που εξέτασε την σχέση ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών και πιθανών μελλοντικών προβλημάτων ήταν αυτή των Thomas, Chess και Birch (1968). Ο Chess και οι συνεργάτες του μελέτησαν μια σειρά ατομικών διαφορών στη συμπεριφορά 136 βρεφών, όπως αξιολογούνταν από τους γονείς τους. Το δείγμα παρακολούθηθηκε σε όλη την αναπτυξιακή του πορεία, προκειμένου να καθοριστεί το, πώς οι ατομικές διαφορές μπορούν να επηρεάσουν διάφορες πτυχές της προσωπικότητας των παιδιών καθώς και την προσαρμογή τους σε διάφορα περιβάλλοντα. Η μελέτη αυτή απέδειξε ότι βρέφη τα οποία διέπονταν από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και είχαν χαρακτηριστεί ως «δύσκολα» έτειναν να εμφανίσουν περισσότερα προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς στη μελλοντική ανάπτυξή τους (Thomas & Chess, 1977).

Οι Webster, Stratton και Eyberg συσχέτισαν τις αναφορές (αφορούσαν ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά )των μητέρων 35 παιδιών ηλικίας 3 έως 4 ετών και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μητέρων και παιδιών (κατά την διάρκεια παιχνιδιού στο εργαστήριο) με πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ιδιοσυγκρασία και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης σχετίζονται σημαντικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί από τις μητέρες τους ως «υπερβολικά δραστήρια» έτειναν να εμφανίσουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και περιγράφονταν από τους παρατηρητές ως «ανυπάκουα» στις συνδιαλλαγές τους με τις μητέρες τους. Από την άλλη, οι μητέρες αυτών των παιδιών χαρακτηρίστηκαν ως πιο «αρνητικές και όχι τόσο δεκτικές» ως προς τα παιδιά τους (Webster, Stratton & Eyberg, 1982).

Μια πιο πρόσφατη μελέτη ήταν αυτή των Olson, Bates, Sandy, & Schilling (2002), οι οποίοι μελέτησαν προβλεπτικούς δείκτες κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία ως προς τη μετέπειτα ανάπτυξη παρορμητικότητας και έλλειψης προσοχής, υποστηρίζει επίσης, την επίδραση της ιδιοσυγκρασίας στη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκε η ιδιοσυγκρασία, η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ φροντιστή και παιδιού, καθώς και οι γνωστικές ικανότητες, ως προς την επίδραση τους στην ανάπτυξη ικανοτήτων ρύθμισης της συμπεριφοράς σε ηλικία 8 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο η «δύσκολη» ιδιοσυγκρασία όσο και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ φροντιστή και νηπίου διαδραματίζουν ένα κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη ικανοτήτων ρύθμισης της συμπεριφοράς (Olson et. al, 2002).

Επιπλέον, τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά μπορούν να ασκήσουν επιρροή σε ικανότητες των παιδιών που επηρεάζουν την συμπεριφορά τους, όπως το πόσο εύκολα κοινωνικοποιείται ένα παιδί τηρώντας τα γονεϊκά και κοινωνικά πρότυπα, το πόσο εύκολα μπορεί να δημιουργήσει κοινωνικές σχέσεις, το πόσο ευαίσθητο μπορεί να είναι ώστε να νιώθει ενσυναίσθηση ή ενοχές και γενικότερα πόσο ικανό είναι ώστε να ρυθμίζει τα συναισθήματα του (Frick, 2004).

Ένα μοντέλο που επεξηγεί τη σχέση ιδιοσυγκρασίας και προβλημάτων συμπεριφοράς υποθέτει ότι η ιδιοσυγκρασία και τα προβλήματα συμπεριφοράς δεν αποτελούν συσχετιζόμενα φαινόμενα. Από αυτή την άποψη τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά μπορούν να αποτελούν απλά μια προδιάθεση για την ανάπτυξη συμπτωμάτων στο μέλλον ή εναλλακτικά μια διαταραχή, μπορεί να αναπτυχθεί ανεξάρτητα από την ιδιοσυγκρασία. Τελικά, όμως, η ιδιοσυγκρασία θα επηρεάσει την εξέλιξη, την σοβαρότητα ή/και την διάρκεια της διαταραχής. Ένα δεύτερο μοντέλο υποθέτει ότι η ιδιοσυγκρασία και τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν διαφορετικές

εκδηλώσεις της ίδιας διαδικασίας. Από αυτή την άποψη τα συμπτώματα μπορεί απλά να αποτελούν τα άκρα της ιδιοσυγκρασίας (Frick, 2004).

Τέλος, την ισχύ της ιδιοσυγκρασίας στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς τονίζουν τα αποτελέσματα της μακρόχρονης μελέτης των Guerin, Gottfried & Thomas. Στη μελέτη τους οι ιδιοσυγκρασιακές δυσκολίες εκτιμήθηκαν από τις μαμάδες στην ηλικία του 1 έτους και 5 μηνών και έπειτα δίνονταν εκτιμήσεις ετησίως από την ηλικία των 4 έως και 12 (πάλι από τις μαμάδες) και από τους εκπαιδευτικούς από τα 6 έως και 11 ετών. Οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων έδειξαν ότι αυτοί που θεωρούνταν στην ηλικία των 1,5 ετών ως «δύσκολοι» ιδιοσυγκρασιακά εμφάνιζαν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα προσοχής, επιθετική συμπεριφορά και προβλήματα σκέψης (βάσει των αναφορών των γονέων και δασκάλων) (Guerin, Gottfried & Thomas, 1997). Τα δεδομένα παρέχουν ενδείξεις για την οικολογική εγκυρότητα των αναφορών των γονέων (Guerin, Gottfried & Thomas, 1997) και επίσης, τονίζουν για άλλη μια φορά την ισχύ της ιδιοσυγκρασίας ως συνιστώσα της παιδικής ανάπτυξης και των προβλημάτων συμπεριφοράς.

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### Συμμετέχοντες

Την κλίμακα συμπλήρωσαν 50 εκπαιδευτικοί για 160 μαθητές του δημοτικού σχολείου με μέση ηλικία  $102 \pm 21$  μήνες (εύρος 60-144 μήνες). Η κατανομή των μαθητών κατά τάξη και φύλο παρουσιάζεται τον Πίνακα 1. Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε τρεις γεωγραφικές περιοχές (Αττική, Θεσσαλία, και Κρήτη).

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος κατά τάξη και φύλο.

	Τάξη						Σύνολο
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	
Αγόρια	20	12	20	25	8	9	94

Κορίτσια	24	10	11	16	3	2	66
Σύνολο	44	22	31	41	11	11	160

### Περιγραφή της Κλίμακας Ιδιοσυγκρασίας

Η προσαρμοσμένη κλίμακα Ιδιοσυγκρασίας για τον Εκπαιδευτικό βασίστηκε στην κλίμακα CBQ (\_\_\_), με μία σειρά αλλαγών οι οποίες στόχευαν (α) να κάνουν την κλίμακα πιο κατάλληλη για παιδιά σχολικής ηλικίας (η κλίμακα CBQ αναπτύχθηκε αρχικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας), και (β) την προσθήκη διαστάσεων σχετικών με το γνωστικό έλεγχο και την οργάνωση της συμπεριφοράς. Η αρχική μορφή της Ελληνικής κλίμακας περιλάμβανε 152 ερωτήσεις με σκοπό την κάλυψη των παρακάτω διαστάσεων:

1. Ενεργητικότητα (13 ερωτήσεις)
2. Παρορμητικότητα/ αναστολή συμπεριφοράς (13 ερωτήσεις)
3. Συγκέντρωση (13 ερωτήσεις)
4. Γνωστική ευελιξία (10 ερωτήσεις)
5. Έλεγχος/ ικανότητα οργάνωσης (14 ερωτήσεις)
6. Ρύθμιση συναισθημάτων (10 ερωτήσεις)
8. Συναισθηματική εκδηλωτικότητα (15 ερωτήσεις)
9. Κοινωνική ευαισθησία (10 ερωτήσεις)
10. Κοινωνικότητα (17 ερωτήσεις)
11. Κοινωνική αντιδραστικότητα (10 ερωτήσεις)
12. Αντίδραση σε αντιξοότητες και αλλαγές (16 ερωτήσεις)
13. Σωματική/ αισθητηριακή ευαισθησία (11 ερωτήσεις)

## ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά διερευνήθηκε η κατανομή των βαθμών (0, 1, 2, 3, 4, 5, και Δεν Γνωρίζω) από την οποία διαπιστώθηκε ότι 34 ερωτήσεις συνοδεύονταν από εξαιρετικά υψηλή συχνότητα απαντήσεων Δεν Γνωρίζω (>10%), δείχνοντας ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν διαθέτουν επαρκή προσωπική εμπειρία για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους στα αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Εκτός από τη διάσταση Σωματική/Αισθητηριακή Ευαισθησία (όλες οι ερωτήσεις της οποίας εμπίπτουν σ' αυτή την κατηγορία) οι υπόλοιπες διαστάσεις διατηρούν επαρκή αριθμητική τουλάχιστον εκπροσώπηση από ερωτήσεις (>4 ερωτήσεις κατά διάσταση).

Κατόπιν,

έγιναν οι απαραίτητες αντιστροφές στη «διεύθυνση» της κλίμακας απάντησης για συγκεκριμένες ερωτήσεις κάθε διάστασης με σκοπό να εξασφαλιστεί κοινή διεύθυνση της κλίμακας απάντησης για κάθε διάσταση. Πχ. για να έχει η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα Ενεργητικότητα «θετική» κατεύθυνση (δηλ. υψηλή βαθμολογία να υποδηλώνει υψηλό επίπεδο ενεργητικότητας), η βαθμολογική κλίμακα ερωτήσεων όπως: «Δεν του/της αρέσουν τα ζωηρά και θορυβώδη παιχνίδια» έπρεπε να αντιστραφεί.

Στη συνέχεια

υπολογίστηκαν δείκτες εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων (Cronbach's  $\alpha$ ) με σκοπό να διερευνηθεί η γενικότερη συμφωνία των ερωτήσεων κάθε διάστασης μεταξύ τους. Μεμονωμένες ερωτήσεις με πολύ χαμηλό δείκτη συνάφειας με τη συνολική βαθμολογία της κάθε υποκλίμακας/διάστασης προτείνεται να απαλειφθούν από την τελική μορφή της κλίμακας. Μ' αυτή τη λογική εξαιρέθηκαν από περαιτέρω αναλύσεις οι ερωτήσεις: #89 (Ρύθμιση Συναισθημάτων), #6 (Συγκέντρωση), #3, 38, 73 (Κοινωνική Ευαισθησία), #17, 71 (Κοινωνικότητα), #19, 55, 128, 134 (Αντίδραση σε αντιξοότητες και αλλαγές), και #42, 63, 72, 114 (Συναισθηματική Εκδηλωτικότητα). Οι δείκτες  $\alpha$  για κάθε διάσταση

παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Σε όλες τις περιπτώσεις οι δείκτες συνάφειας των ερωτήσεων με τη συνολική βαθμολογία της αντίστοιχης υποκλίμακας ήταν  $> .30$ .

Πίνακας 2. Αριθμός ερωτήσεων, Cronbach's  $\alpha$ , και ποσοστό κοινής διακύμανσης για κάθε επιμέρους διάσταση της τελικής μορφής του ερωτηματολογίου.

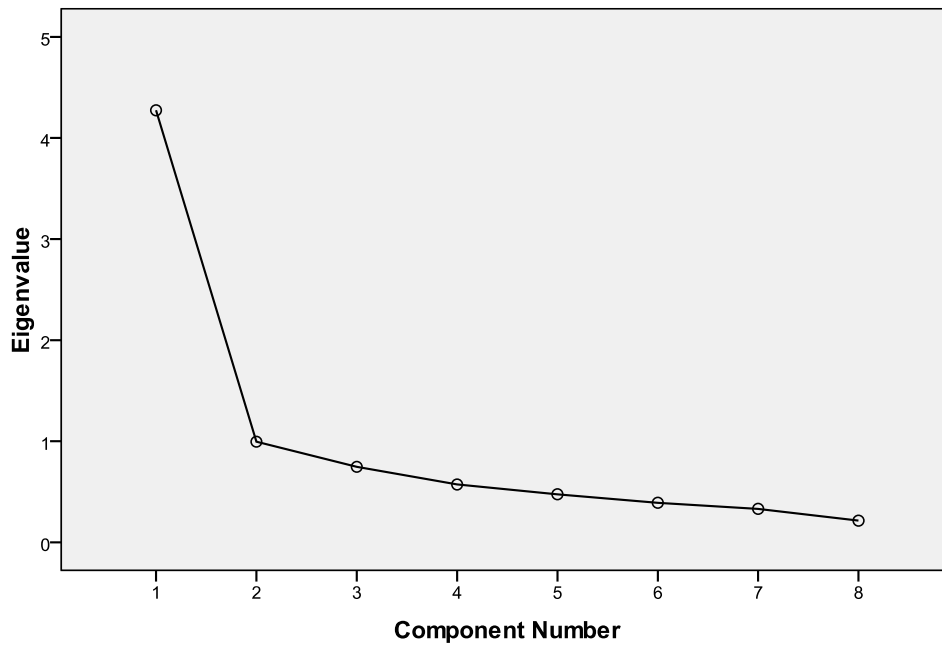
Διάσταση	# ερωτ.	$\alpha$	% διακύμανσης
Ενεργητικότητα	8	.88	53
Παρορμητικότητα	13	.95	60
Ρύθμιση Συναισθημάτων	7	.86	54
Συγκέντρωση	12	.96	68
Κοινωνική Ευαισθησία	3	.64	59
Κοινωνική Αντιδραστικότητα	6	.88	62
Αντίδραση σε Αντιξοότητες	10	.91	58
Εκδήλωση Συναισθημάτων	6	.77	48
Κοινωνικότητα με συνομηλίκους	5	.82	60
Κοινωνικότητα με ενήλικες	5	.84	61
Γνωστική Ευελιξία	6	.90	66
Σχολική αποτελεσματικότητα	6	.93	74
Έλεγχος/Ικανότητα Οργάνωσης	8	.91	61

Στην επόμενη

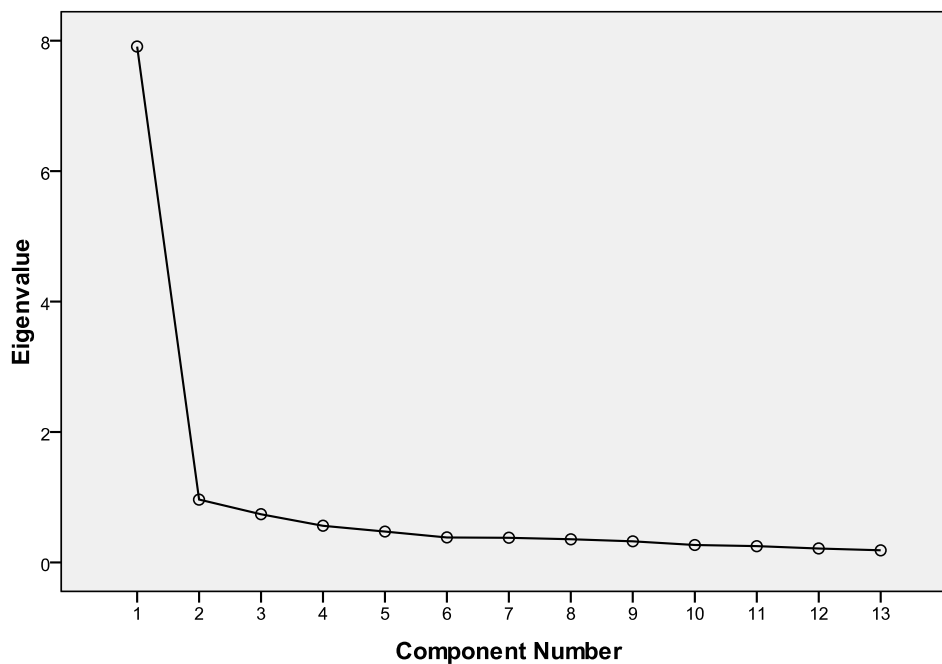
φάση των αναλύσεων πραγματοποιήθηκε μία σειρά από διερευνητικές αναλύσεις παραγόντων (μία για κάθε διάσταση) με σκοπό να επιβεβαιωθεί η μονοδιάστατη φύση της δομής των ερωτήσεων που προορίζονταν να μετρήσουν την κάθε διάσταση. Η μονοδιάστατη δομή των υποκλιμάκων υποστηρίζεται από τα δεδομένα (scree plot στο οποίο φαίνεται ότι μόνο μία κύρια συνιστώσα είχε ιδιοτιμή  $> 1$ ) για την ενεργητικότητα, παρορμητικότητα, ρύθμιση συναισθημάτων, συγκέντρωση, κοινωνική ευαισθησία, κοινωνική αντιδραστικότητα, αντίδραση σε αντιξοότητες, γνωστική ευελιξία, και εκδήλωση συναισθημάτων. Αντίθετα, δύο παράγοντες κρίθηκαν απαραίτητοι για την

ερμηνεία της ατομικής διακύμανσης στις αρχικές διαστάσεις: κοινωνικότητα (Κοινωνικότητα με Συνομηλίκους και Κοινωνικότητα με Ενήλικες), και έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης (σχολική αποτελεσματικότητα και έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης).

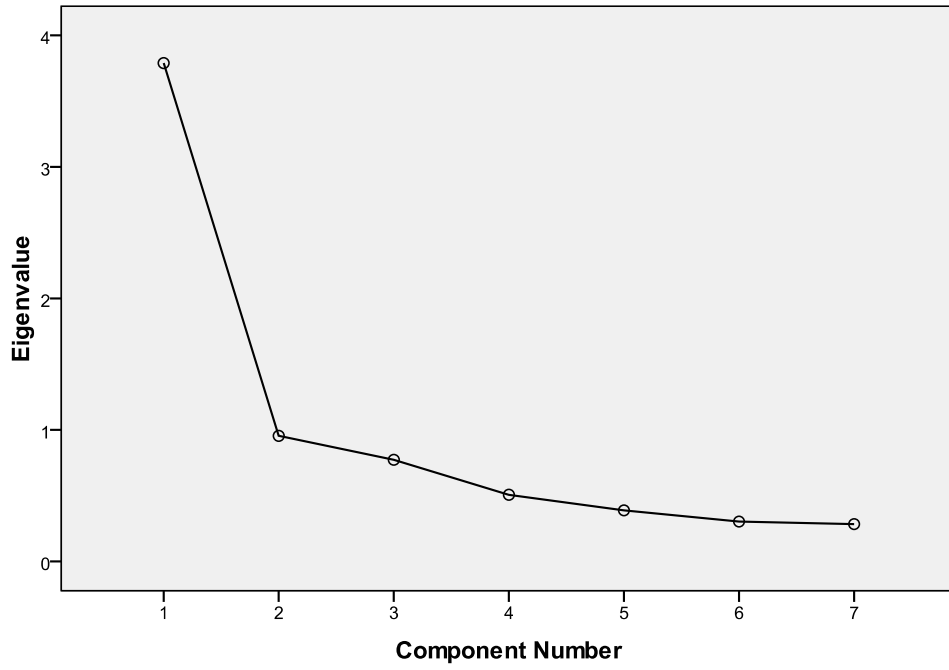
### Ενεργητικότητα



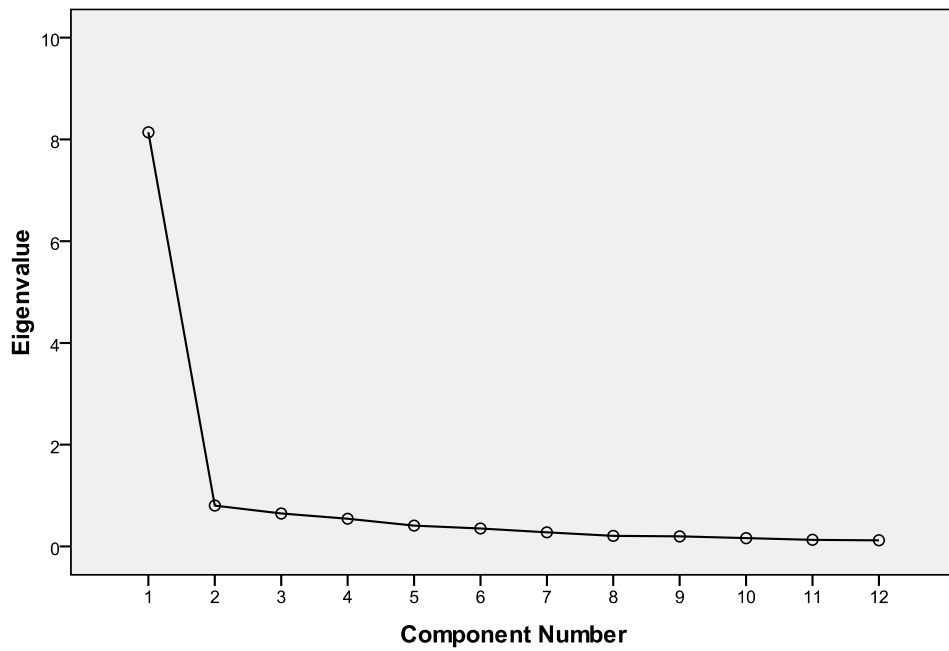
### Παρορμητικότητα



### Ρύθμιση Συναισθημάτων

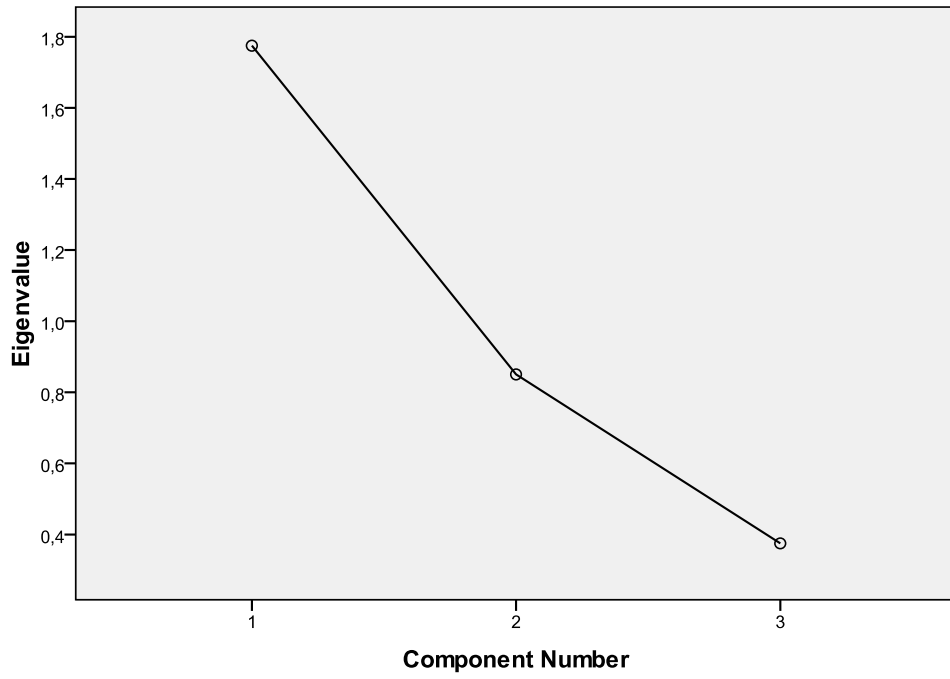


### Συγκέντρωση

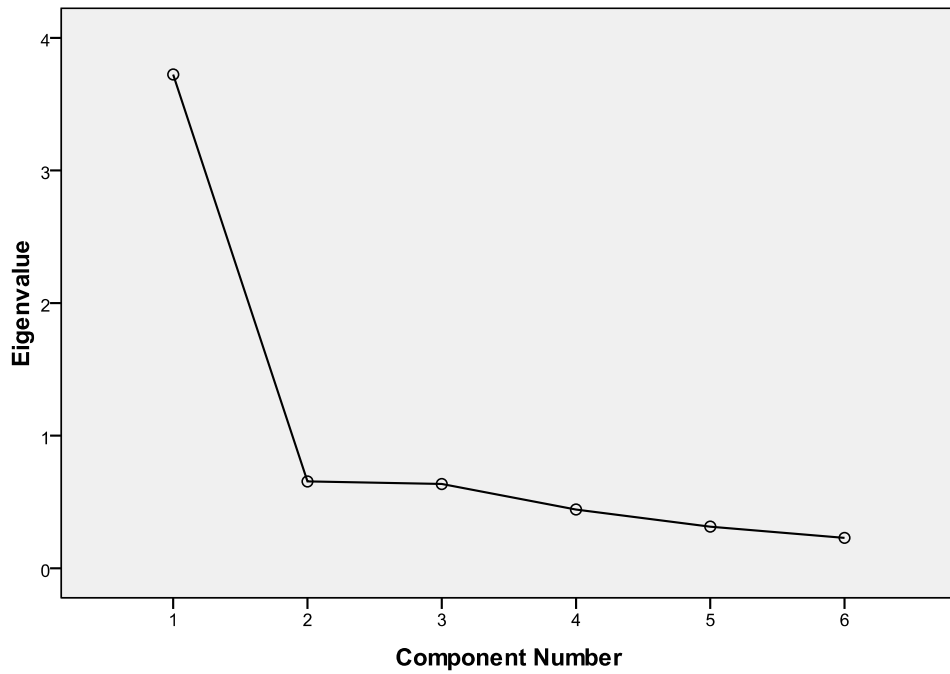




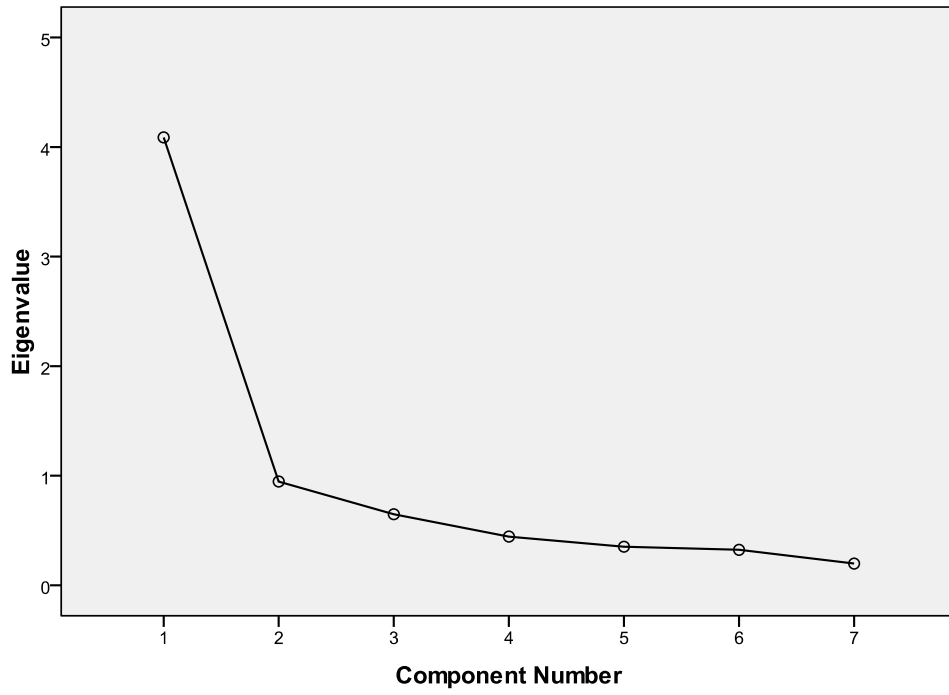
### Κοινωνική Ευαισθησία



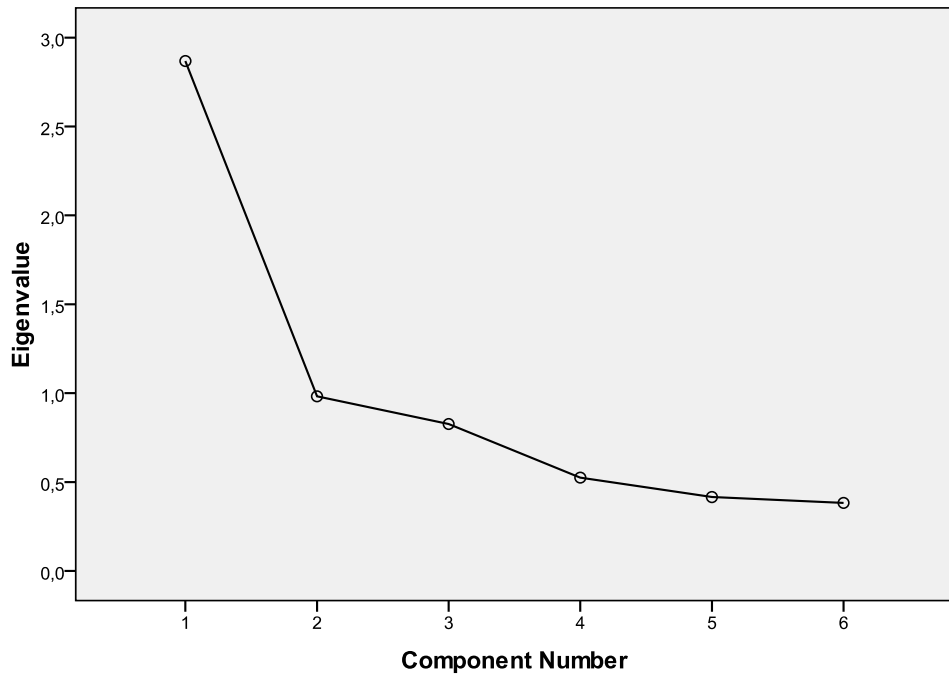
### Κοινωνική Αντιδραστικότητα



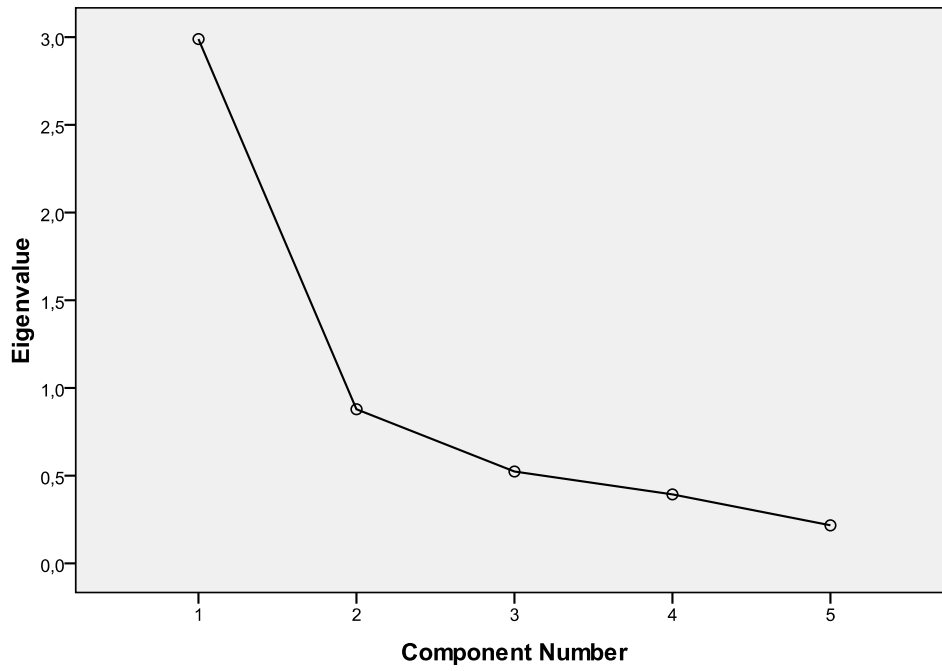
### Αντίδραση σε Αντιξοότητες



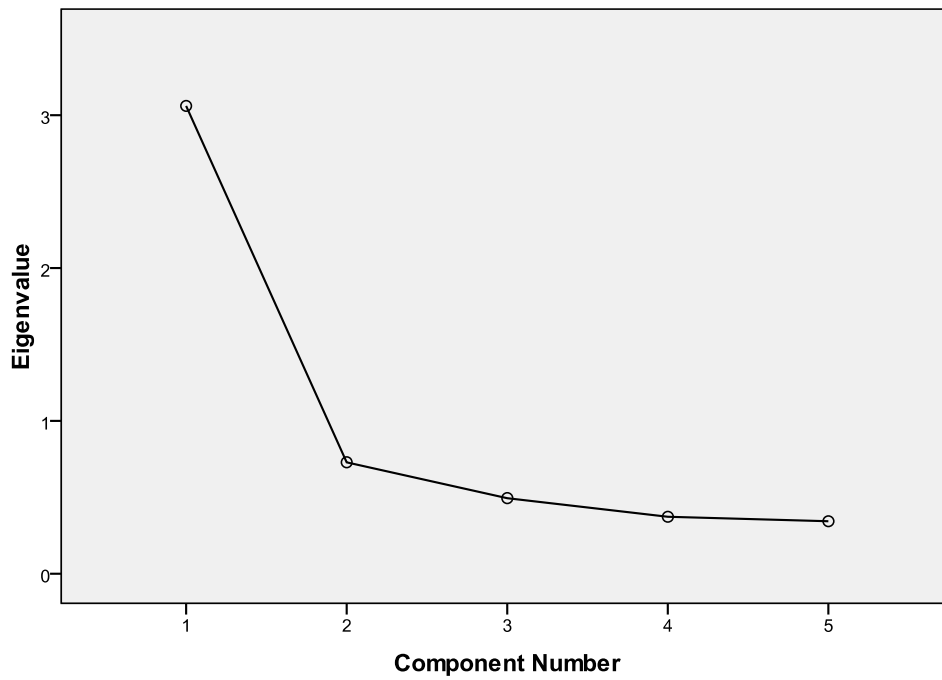
### Εκδήλωση Συναισθημάτων



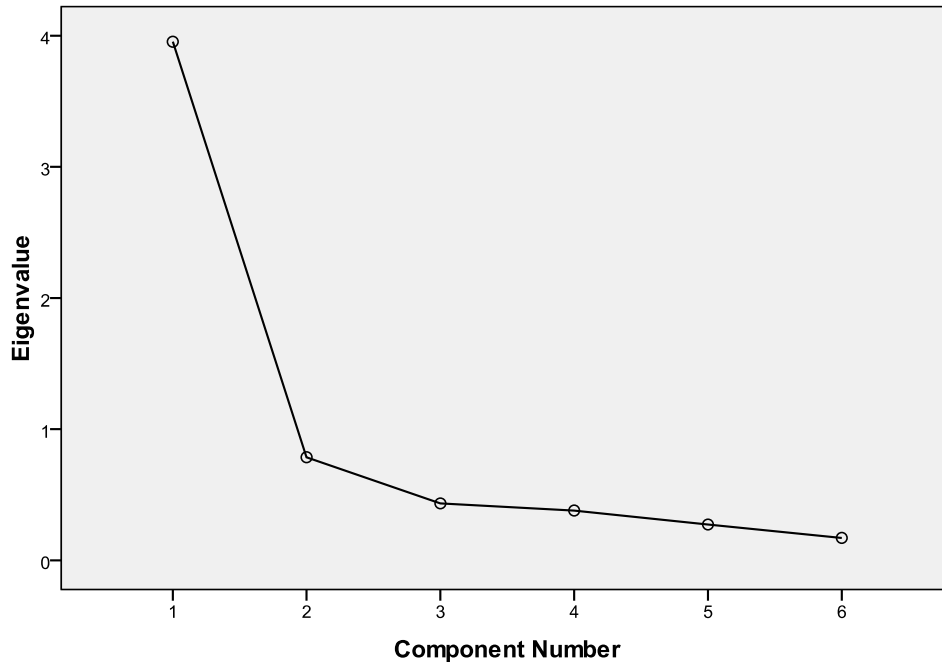
### Κοινωνικότητα με Συνομηλίκους



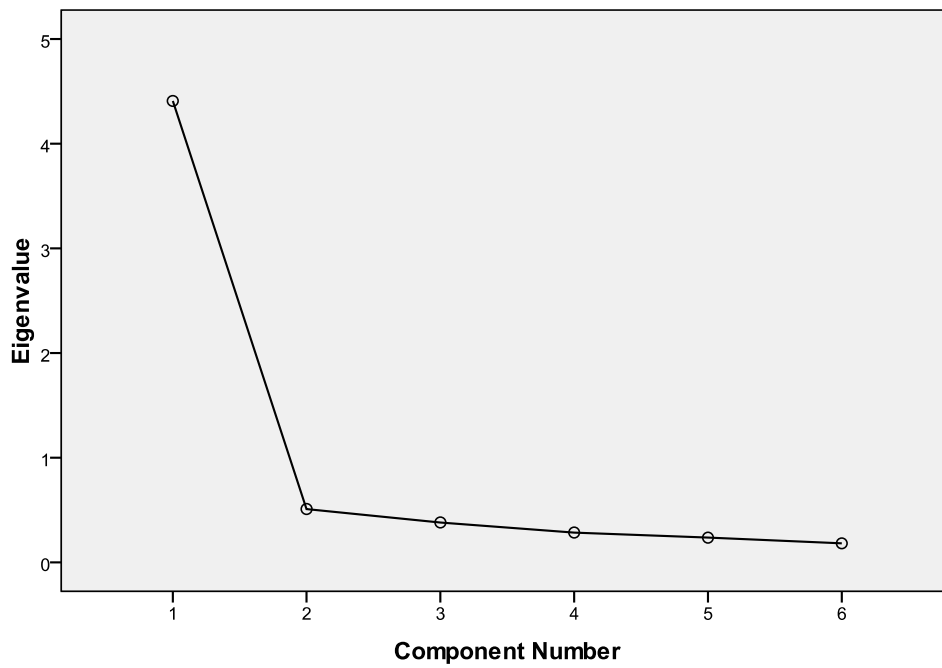
### Κοινωνικότητα με Ενήλικες



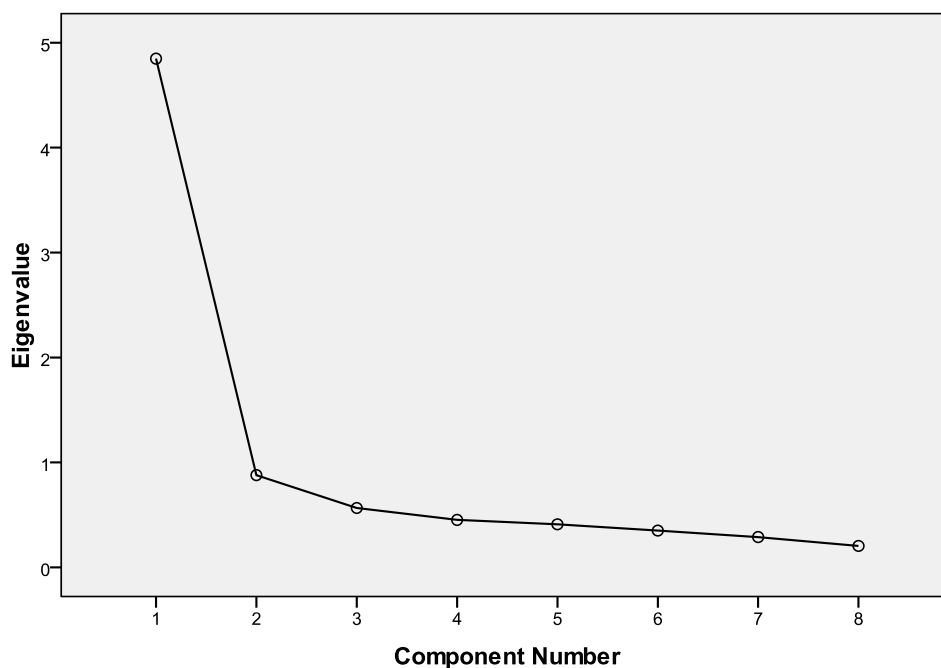
### Γνωστική Ευελιξία



### Σχολική αποτελεσματικότητα



### Έλεγχος / Ικανότητα Οργάνωσης



#### Συνολικές βαθμολογίες

Τέλος,

υπολογίστηκαν ολικές βαθμολογίες για κάθε διάσταση (ΜΟ βαθμολογιών ανάμεσα στις ερωτήσεις που συνιστούν κάθε διάσταση όπως αποτυπώνονται στο Παράρτημα). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι κατανομές των ατομικών βαθμολογιών εμφάνισαν κανονικότητα με δείκτες κλίσης και κύρτωσης  $\pm 1.0$  πλην της συγκέντρωσης και της οργανωτικότητας που εμφάνισαν ελαφρά αυξημένη κύρτωση. Πάντως κανένας από τους δείκτες Kolmogorov-Smirnov δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, υποδεικνύοντας καλή προσέγγιση στην κανονικότητα πλην της υποκλίμακας Κοινωνική Αντιδραστικότητα και Σχολική Αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 3. Δείκτες κανονικότητας για τις συνολικές ατομικές βαθμολογίες ανά διάσταση.

	Ενεργη- τικότητα	Παρο- ρμητι- κότητα	Ρύθ- μιση Συναι- σθη- μάτων	Συ- γκέ- ντρω ση	Κοινω- νική Ευαι- σθησία	Κοι- νωνι- κότη- τα με συνο- μηλί- κους	Κοινω- νικότη- τα με ενή- λικες	Κοι- νωνική Αντι- δραστι- κότητα	Εκδή- λωση Συναι- σθη- μάτων	Αντί- δραση Αντι- ξοό- τητες	Γνω- στική Ευε- λιξία	Σχολική αποτε- λεσμα- τικότητα	Οργα- νωτι- κότητα
Skewness	,018	,358	-,369	,032	,205	-,948	-,226	,871	-,671	-,324	,001	-,384	,057
S.E.Skewness	,191	,191	,191	,191	,191	,191	,191	,191	,191	,191	,191	,191	,191
Kurtosis	-,576	-,746	-,402	-1,19	-,718	,662	-,625	-,095	,504	-,387	-,967	-1,06	-1,10
S.E. Kurtosis	,380	,380	,380	,380	,380	,380	,380	,380	,380	,380	,380	,380	,380

Οι δείκτες συνάφειας των βαθμολογιών στις επιμέρους υποκλίμακες κυμάνθηκαν σε μέτρια-χαμηλά επίπεδα και γι' αυτό το λόγο στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τόσο οι απλοί δείκτες συνάφειας μεταξύ των υποκλιμάκων (κάτω από τη διαγώνιο) όσο και δείκτες μερικής συνάφειας ελέγχοντας για την ηλικία (πάνω από τη διαγώνιο). Αν και οι περισσότεροι δείκτες βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικοί (λόγω του αρκετά μεγάλου μεγέθους του δείγματος), στον πίνακα παρουσιάζονται μόνο δείκτες  $> .30$  ( $p < .001$ ) με σκοπό τον περιορισμό της πιθανότητας σφάλματος Τύπου I. Κατ' αρχήν παρατηρούμε ότι το ποσοστό της συνδιακύμανσης μεταξύ οποιωνδήποτε δύο μεταβλητών (υποκλιμάκων) που οφείλεται στην ηλικία είναι ελάχιστο. Άρα η ηλικία, τουλάχιστον στο εύρος που αντιπροσωπεύεται στην παρούσα μελέτη, δε φαίνεται να επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της ιδιοσυγγρασίας που μετρά η παρούσα κλίμακα.

Οι

περισσότεροι δείκτες συνάφειας κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα (μεταξύ  $r = .30$  και  $r = .50$ , συνιστώντας επαρκή βαθμό διακριτικής εγκυρότητας των επιμέρους κλιμάκων (δηλ. ότι οι επιμέρους κλίμακες μετρούν σε μεγάλο βαθμό διαφορετικά χαρακτηριστικά). Σε κάποιες

περιπτώσεις όμως παρατηρήθηκαν εξαιρετικά υψηλές συνάφειες, γεγονός που θέτει σε αμφισβήτηση την αναξαρτησία των εμπλεκόμενων υποκλιμάκων.

### Περιγραφή-ερμηνεία υψηλών συσχετίσεων

Πίνακας 4. Δείκτες συνάφειας Pearson κάτω από τη διαγώνιο) και δείκτες μερικής συνάφειας (ελέγχοντας για την ηλικία, πάνω από τη διαγώνιο) μεταξύ των βαθμολογικών στις επιμέρους υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου Ιδιοσυγκρασίας

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Ενεργητικότητα		,750	-,618				,418	,581	,564		-,529		
2. Παρορμητικότητα	,745		-,837	-,510				,816	,473		-,770	-,378	-,361
3. Ρύθμιση Συναισθημάτων	-,612	-,837		,452				-,807	-,393		,864		
4. Συγκέντρωση		-,509	,467		-,385	,460		-,526		,863	,345	,779	,881
5. Κοινωνική Ευαισθησία				-,407		-,259	-,542			-,466			-,373
6. Κοινωνικότητα με συνομηλίκους	,281			,462			,552		,659	,510		,309	,471
7. Κοινωνικότητα με ενήλικες	,417			,236	-,548	,555			,538	,317			
8. Κοινωνική Αντιδραστικότητα	,555	,807	-,805	-,555					,317	-,348	-,743	-,382	-,365
9. Εκδήλωση Συναισθημάτων	,561	,470	-,381			,659	,543			,313	-,362		
10. Γνωστική Ευελιξία		-,307	,320	,872	-,483	,504	,324	-,406	,312			,689	,885
11. Αντίδραση σε Αντιξοότητες	-,527	-,771	,865	,354				-,735	-,355				
12. Σχολική αποτελεσματικότητα		-,389	,295	,786		,307		-,452		,724			,765
13. Έλεγχος/Ικανότητα Οργάνωσης		-,369	,301	,888	-,397	,466		-,420		,896		,789	



### *Διαφορές αγοριών-κοριτσιών*

Σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων βρέθηκαν στις εξής υποκλίμακες: Ενεργητικότητα,  $F(1,158) = 12,26$ ,  $p < .001$ , Παρορμητικότητα,  $F(1,158) = 5,26$ ,  $p < .023$ , Κοινωνική Αντιδραστικότητα,  $F(1,158) = 6,03$ ,  $p < .015$ , και σχολική Αποτελεσματικότητα,  $F(1,158) = 12,32$ ,  $p < .001$ . Καθώς όμως τα αγόρια του δείγματος βρέθηκε να είναι σημαντικά μεγαλύτερα στην ηλικία από τα κορίτσια ( $p < .01$ ) ήταν σημαντικό να ελεγχθεί η πιθανή επίδραση της ηλικίας στις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις επιμέρους υποκλίμακες. Πλην της κλίμακας Κοινωνική Αντιδραστικότητα, οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων παρέμειναν αναλλοίωτες ακόμα και όταν οι δύο ομάδες είχαν εξισωθεί στατιστικά ως προς την ηλικία. Συμπερασματικά, τα κορίτσια αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της τάξης τους ως λιγότερο δραστήρια και παρορμητικά αλλά σημαντικά πιο αποτελεσματικά στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τα αγόρια του δείγματος.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Οι ερωτήσεις της τελικής μορφής του Ερωτηματολογίου Ιδιοσυγκρασίας για τον Εκπαιδευτικό ανά διάσταση

#### 1. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

022. Του αρέσει να παίζει τόσο έντονα και απερίσκεπτα που κινδυνεύει να τραυματιστεί.
025. Συνήθως τρέχει αντί να περπατάει από το ένα μέρος στο άλλο.
030. Δεν του/της αρέσουν τα ζωηρά και θορυβώδη παιχνίδια. REV
040. Στην τάξη είναι γενικά πολύ ήσυχος. REV
048. Όταν παίζει στο προαύλιο κινείται με μεγάλη ζωηράδα (τρέχει, σκαρφαλώνει, πηδάει)
068. Παίζει με μεγάλη ενέργεια στο προαύλιο ή στην εκδρομή με άλλα παιδιά.
085. Συχνά κάθεται ήσυχος στο προαύλιο για πολύ ώρα. REV
110. Δε συνηθίζει να κινείται γρήγορα ή να τρέχει στο προαύλιο REV

#### 2. ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑ/ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΣΤΟΛΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

010. Βρίσκεται σε τόση υπερένταση πριν από μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα που δεν μπορεί να καθίσει ακίνητος.
013. Συχνά ορμάει σε κάτι που γίνεται χωρίς να το σκεφτεί.
026. Συχνά διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν.
075. Μπορεί να περιμένει πριν ξεκινήσει μια καινούρια δραστηριότητα αν πρέπει. REV
077. Βιάζεται να απαντήσει πριν τελειώσει η ερώτηση
088. Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του για κάτι.
097. Συνηθίζει να λέει το πρώτο πράγμα που του έρχεται στο μυαλό, χωρίς να το σκεφτεί καθόλου.
102. Δυσκολεύεται να καθίσει ακίνητος όταν του το ζητάμε (στην προσευχή, στο σινεμά, στην εκκλησία, κ.λπ.)

106. Μπορεί να συγκρατήσει το γέλιο ή το χαμόγελό του όταν η κατάσταση το απαιτεί.

REV

108 Όταν χτυπήσει το κουδούνι μερικές φορές τρέχει έξω από την πόρτα πριν τους ζητηθεί να βγουν για διάλειμμα

120. Μιλάει συνεχώς με το διπλανό του παρά τις επανειλημμένες παρατηρήσεις

131. Περιμένει πολύ ήσυχα τη σειρά του για μια δραστηριότητα REV

133. Όταν βλέπει ένα παιχνίδι ή ένα καινούριο αντικείμενο στην τάξη που του αρέσει το θέλει εκείνη τη στιγμή.

### **3. ΡΥΘΜΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ**

027. Ηρεμεί γρήγορα μετά από ένα συναρπαστικό γεγονός.

053. Δυσκολεύεται να ησυχάσει μετά από μία συναρπαστική δραστηριότητα. REV

062. Όταν θυμώνει για κάτι μένει αναστατωμένος/η για δέκα λεπτά ή και περισσότερο  
REV

067. Είναι εύκολο να το ηρεμήσει κανείς όταν είναι ταραγμένο

117. Είναι συνήθως αρκετά ήρεμος πριν από μία έξοδο (εκδρομή, γιορτή, κ.λ.π.).

129. Είναι πολύ δύσκολο να τον ηρεμήσει κανείς όταν έχει ταραχτεί. REV

146 Είναι συνεχώς νευρικός, σε υπερένταση REV

### **4. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ**

032. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες. REV

039. Δυσκολεύεται να μείνει συγκεντρωμένο σε μία δραστηριότητα που κάνει REV

047. Πηγαίνει από τη μία δραστηριότητα στην άλλη χωρίς να ολοκληρώνει καμία. REV

051. Είναι καλός σε παιχνίδια που απαιτούν σκέψη και συγκέντρωση.

054. Δυσκολεύεται πολύ να συγκεντρωθεί σε μία δραστηριότητα όταν υπάρχουν διασπαστικοί θόρυβοι γύρω. REV
061. Δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στα διαγωνίσματα REV
112. Όταν λύνει μια άσκηση δείχνει μεγάλη αυτοσυγκέντρωση.
- 125 Δείχνει να μην με ακούει όταν του μιλάω REV
- 127 Χάνει χρόνο χαζεύοντας ή μιλώντας πριν αρχίσει να δουλεύει για μια άσκηση ή διαγώνισμα REV
137. Η προσοχή του διασπάται εύκολα στην παράδοση του μαθήματος. REV
- 143 Μοιάζει χαμένος στις σκέψεις του REV
- 148 Δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τα πράγματα που συμβαίνουν γύρω του REV

## **5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ**

076. Αγχώνεται όταν πρόκειται να συμμετάσχει στο μάθημα
079. Πληγώνεται εύκολα από αυτά που του λένε οι δάσκαλοί του.
- 141 Έχει έκδηλη ανησυχία και άγχος όταν του ζητήσω να σηκωθεί στον πίνακα.

## **6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ**

014. Είναι πνεύμα αντιλογίας
033. Ενοχλεί τους άλλους μαθητές
045. Λέει συχνά ψέματα
065. Δε φαίνεται να αισθάνεται τύψεις όταν έχει συμπεριφερθεί άσχημα
- 145 Μπλέκει συχνά σε καυγάδες
- 150 καταστρέφει αντικείμενα που ανήκουν σε άλλα παιδιά ή αντικείμενα της τάξης.

## **7. ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΕ ΑΝΤΙΞΕΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΕΣ**

034. Έχει εκρήξεις θυμού όταν δεν παίρνει αυτό που θέλει. REV
060. Εκνευρίζεται πολύ όταν δεν το αφήσουν να κάνει κάτι που θέλει. REV
070. Εκνευρίζεται εύκολα όταν έχει δυσκολία με κάτι (μια άσκηση, ένα πρόβλημα). REV
073. Θυμώνει πολύ ακόμα και με την παραμικρή παρατήρηση/κριτική. REV
118. Κλαίει εύκολα όταν χτυπήσει έστω και λίγο REV
123. Θυμώνει όταν του πεις να σταματήσει το παιχνίδι ενώ δεν είναι έτοιμος και να έρθει στο μάθημα REV
- 142 Αντιδρά δυσανάλογα έντονα όταν κάποιος του πειράζει τα πράγματά του REV
121. Είναι πεισματάρης, δεν αλλάζει εύκολα γνώμη, ακόμα κι όταν ξέρει ότι έχει άδικο REV
- 147 Διαμαρτύρεται όταν οι δραστηριότητες (π.χ. τα μαθήματα) δε γίνονται με τη σειρά που γνωρίζει. REV
091. Δυσκολεύεται πολύ να σταματήσει μία δραστηριότητα όταν του ζητούν να κάνει κάτι άλλο. REV

## **8. ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ**

031. Χαμογελάει όταν ακούει ή διαβάζει μια ευχάριστη ιστορία.
035. Όταν θέλει να κάνει κάτι δε μιλάει παρά μόνο γι' αυτό.
069. Είναι πολύ ενθουσιώδης με ότι καταπιάνεται.
080. Το πρόσωπό του έχει σοβαρή έκφραση, ακόμα και στο παιχνίδι. REV
092. Ενθουσιάζεται πολύ όταν σχεδιάζει μια εκδρομή.
139. Συχνά γελάει δυνατά όταν παίζει με άλλα παιδιά.

## **9. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ ΜΕ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ**

043. Είναι εκδηλωτικός και φιλικός με άλλα παιδιά που βλέπει για πρώτη φορά.

056. Είναι χαρούμενος και γελάει στα ομαδικά παιχνίδια.

105. Κάνει παρέα με αρκετούς συμμαθητές του

111. Κάνει παρέα μόνο με ένα συμμαθητή του REV

130. Χαμογελάει πολύ στους ανθρώπους που συμπαθεί.

## **10. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ**

007. Μερικές φορές προτιμάει να παρακολουθεί παρά να παίζει με τα άλλα παιδιά. REV

023. Φέρεται με άνεση σχεδόν σε όλους τους ανθρώπους.

037. Νιώθει αμηχανία και ντροπή όταν κάποιος ασχολείται πολύ μαζί του/της. REV

074. Είναι ντροπαλός ακόμα και με ανθρώπους που γνωρίζει για πολύ καιρό. REV

099. Δείχνει συνεσταλμένος όταν έρχεται σε επαφή με ανθρώπους που δεν γνωρίζει καλά  
REV

## **11. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΥΕΛΙΞΙΑ**

020. Δεν έχει δυσκολία να υιοθετήσει διαφορετικό τρόπο σκέψης στο μάθημα για να λύσει  
ένα διαφορετικό πρόβλημα

029. Δεν δυσκολεύεται να μεταπηδήσει από τη μία δραστηριότητα σε μια άλλη αν  
χρειαστεί.

058. Δυσκολεύεται να σκεφτεί διαφορετικό τρόπο λύσης σε ένα πρόβλημα REV

119. Σκέφτεται εύκολα περισσότερες από μία απαντήσεις σε μία ερώτηση

126. Δυσκολεύεται να αλλάξει τρόπο σκέψης όταν χρειάζεται (πχ πηγαίνοντας από ένα  
τύπο άσκησης σε ένα άλλο) REV

140 Προσαρμόζεται γρήγορα όταν τοποθετείται σε διαφορετική ομάδα εργασίας

## **12. ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

012 Η τσάντα του έχει πάντα όλα όσα χρειάζεται στο σχολείο και είναι καλά οργανωμένη

c016. Όταν κάνει μια δουλειά συνεχίζει μέχρι να την τελειώσει

064 Χάνει τα πράγματα του, τα τετράδια και τα βιβλία του REV

c078. Θυμάται το σχολικό πρόγραμμα και τι μάθημα ακολουθεί κάθε ώρα

c082. Ξεχνά μαθήματα που έχει ή τις εργασίες που έχει αναλάβει REV

094 Τα τετράδια εργασιών του είναι τακτικά

## **13. ΕΛΕΓΧΟΣ/ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ**

001 Υπολογίζει πόση ώρα θέλει για να ολοκληρώσει κάτι

002. Δεν ελέγχει την εργασία του όταν τελειώσει REV

009. Είναι καλό στο να βρίσκει τα λάθη του και να τα διορθώνει

046. Αποφασίζει πολύ γρήγορα τι θέλει να κάνει και το αρχίζει αμέσως.

057 Ξεχνά τις οδηγίες που του έχουν δοθεί για μια εργασία ή άσκηση και κάνει λάθη REV

066. Θυμάται τους κανόνες του παιχνιδιού ή μιας άσκησης την ώρα εκτέλεσής τους

100 Δεν φαίνεται ικανό να υπολογίσει το αποτέλεσμα μιας ενέργειας του (π.χ όταν λύνει μια άσκηση στα μαθηματικά) REV

113. Παίζει προσεκτικά και φαίνεται να σκέπτεται για το τι κάνει.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια δημιουργίας μιας κλίμακας ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών πιο κατάλληλης για παιδιά σχολικής ηλικίας (η κλίμακα CBQ αναπτύχθηκε αρχικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας) με την επιπλέον προσθήκη διαστάσεων σχετικών με το γνωστικό έλεγχο και την οργάνωση της συμπεριφοράς. Η κλίμακα συμπληρώθηκε από 50 εκπαιδευτικούς για 160 μαθητές του δημοτικού σχολείου με μέση ηλικία  $102\pm 21$  μήνες (εύρος 60-144 μήνες). Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη και την ανάλυση της κατανομής των βαθμών (0, 1, 2, 3, 4, 5 και Δεν Γνωρίζω) διαπιστώθηκε ότι ερωτήσεις σχετιζόμενες με τη διάσταση σωματική/αισθητηριακή ευαισθησία συνοδεύονται από εξαιρετικά υψηλή συχνότητα απαντήσεων Δεν Γνωρίζω (>10%), γεγονός που φανερώνει την ανεπαρκή εμπειρία των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών τους σε αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση προτείνεται η απαλοιφή ερωτήσεων που φανερώνουν τέτοιου είδους ανεπάρκεια από το ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, προτάθηκε η απαλοιφή μεμονωμένων ερωτήσεων που αφορούσαν σε συγκεκριμένες διαστάσεις (παρουσίασαν χαμηλή συνάφεια με τη συνολική βαθμολογία της κάθε διάστασης). Η τελική μορφή της κλίμακας μετρά τις παρακάτω ιδιοσυγκρασιακές διαστάσεις: ρύθμιση συναισθημάτων, συγκέντρωση, κοινωνική ευαισθησία, κοινωνική αντιδραστικότητα, αντίδραση σε αντιξοότητες, εκδήλωση συναισθημάτων, κοινωνικότητα με ενήλικες, κοινωνικότητα με συνομήλικους, γνωστική ευελιξία, σχολική αποτελεσματικότητα, έλεγχος/ικανότητα ελέγχου. Τα δεδομένα υποστηρίζουν τη μονοδιάστατη δομή των διαστάσεων/υποκλιμάκων για την ενεργητικότητα, παρορμητικότητα, ρύθμιση συναισθημάτων, συγκέντρωση, κοινωνική ευαισθησία, κοινωνική αντιδραστικότητα, αντίδραση σε αντιξοότητες,



γνωστική ευελιξία, και εκδήλωση συναισθημάτων. Αντίθετα, κρίθηκαν απαραίτητοι δυο παράγοντες για την ερμηνεία της ατομικής διακύμανσης στις αρχικές διαστάσεις: κοινωνικότητα (Κοινωνικότητα με Συνομηλίκους και Κοινωνικότητα με Ενήλικες), και έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης (σχολική αποτελεσματικότητα και έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης).

Όσον αφορά στους δείκτες συνάφειας των βαθμολογιών στις επιμέρους υποκλίμακες κυμάνθηκαν κυρίως σε μέτρια-χαμηλά επίπεδα. Για παράδειγμα, μέτρια θετική συσχέτιση παρουσιάζουν η υποκλίμακα της συγκέντρωσης με αυτή της κοινωνικότητας με συνομηλίκους ( $r = ,460$ ), γεγονός που σημαίνει ότι όντως οι δυο αυτές υποκλίμακες σχεδιάστηκαν για να μετρούν σε μεγάλο βαθμό διαφορετικά χαρακτηριστικά. Παρόμοια επίπεδα συσχετίσεων παρουσιάζουν και οι υποκλίμακες: κοινωνικότητα με ενήλικες-ενεργητικότητα ( $r = ,417$ ), ενεργητικότητα-κοινωνικότητα με συνομηλίκους ( $r = ,281$ ), εκδήλωση συναισθημάτων-παρορμητικότητα ( $r = ,470$ ), συγκέντρωση-ρύθμιση συναισθημάτων ( $r = ,467$ ), γνωστική ευελιξία-ρύθμιση συναισθημάτων ( $r = ,320$ ), έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης-ρύθμιση συναισθημάτων ( $r = ,301$ ), αντιδραστικότητα σε αντίξοες συνθήκες-συγκέντρωση ( $r = ,354$ ), σχολική αποτελεσματικότητα-κοινωνικότητα με συνομηλίκους ( $r = ,307$ ), έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης-κοινωνικότητα με συνομηλίκους ( $r = ,466$ ). Μέτριες αλλά αρνητικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν επίσης μεταξύ των εξής κλιμάκων: αντίδραση σε αντιξοότητες-εκδήλωση συναισθημάτων ( $r = -, 355$ ), σχολική αποτελεσματικότητα-παρορμητικότητα ( $r = -, 389$ ), γνωστική ευελιξία-παρορμητικότητα ( $r = -, 307$ ), έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης-παρορμητικότητα ( $r = -, 369$ ), εκδήλωση συναισθημάτων-ρύθμιση συναισθημάτων ( $r = -, 381$ ), γνωστική ευελιξία-κοινωνική ευαισθησία ( $r = -, 483$ ), γνωστική ευελιξία-κοινωνική αντιδραστικότητα ( $r = -, 406$ ), σχολική αποτελεσματικότητα-κοινωνική αντιδραστικότητα ( $r = -, 452$ ), κοινωνική

ευαισθησία-συγκέντρωση ( $r=-, 407$ ), αντίδραση σε αντίξοες συνθήκες-εκδήλωση συναισθημάτων ( $r=-, 355$ ). Υψηλή θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ των εξής υποκλιμάκων: ενεργητικότητα-παρορμητικότητα ( $r= ,745$ ), ενεργητικότητα-κοινωνική αντιδραστικότητα ( $r= ,555$ ), ενεργητικότητα-εκδήλωση συναισθημάτων ( $r= ,561$ ), κοινωνική αντιδραστικότητα-παρορμητικότητα ( $r= ,807$ ), αντίδραση σε αντίξοες συνθήκες-ρύθμιση συναισθημάτων ( $r= ,865$ ), γνωστική ευελιξία-συγκέντρωση ( $r= ,872$ ), γνωστική ευελιξία-σχολική αποτελεσματικότητα ( $r= ,724$ ), έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης-συγκέντρωση ( $r= ,888$ ), έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης-γνωστική ευελιξία ( $r= ,896$ ), έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης-σχολική αποτελεσματικότητα ( $r= ,789$ ), έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης-κοινωνικότητα με συνομηλίκους( $r= ,659$ ). Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι αυτές οι εξαιρετικά υψηλές συνάφειες, θέτουν υπό αμφισβήτηση την ανεξαρτησία των εμπλεκόμενων υποκλιμάκων. Αρνητική υψηλή συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ των παρακάτω υποκλιμάκων: αντίδραση σε αντίξοες συνθήκες-ενεργητικότητα ( $r=-, 527$ ), συγκέντρωση-παρορμητικότητα ( $r=-, 509$ ), ρύθμιση συναισθημάτων-παρορμητικότητα ( $r=-, 837$ ), ρύθμιση συναισθημάτων-ενεργητικότητα ( $r=-, 612$ ), κοινωνική αντιδραστικότητα-ρύθμιση συναισθημάτων ( $r=-, 805$ ). Αν παρατηρήσουμε τους δείκτες μερικής συνάφειας (πίνακας 4), μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε ότι οι συσχετίσεις κυμαίνονται περίπου στα ίδια επίπεδα (είτε αρνητικές-είτε θετικές). Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας της ηλικίας δεν επηρεάζει τις σχέσεις των επιμέρους διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας που μελετά η παρούσα κλίμακα (το ποσοστό της συνδιακύμανσης μεταξύ δυο οποιωνδήποτε διαστάσεων είναι ελάχιστο). Επίσης, ο παράγοντας της ηλικίας φαίνεται να μην επιδρά στις παρατηρούμενες διαφορές των δυο φύλων (στις διαστάσεις της ενεργητικότητας, της παρορμητικότητας και της σχολικής αποτελεσματικότητας στα πλαίσια της

εκπαιδευτικής διαδικασίας). Μια υποθετική εξήγηση της παραπάνω διαπίστωσης μπορεί να βασίζεται στο στερεότυπο που υποστηρίζει ότι τα κορίτσια εμφανίζονται πιο ευαίσθητα και λιγότερο παρορμητικά και αντιδραστικά σε σχέση με τα αγόρια. Διαφορές στη διάσταση της ενεργητικότητας έχουν βρεθεί και σε άλλες έρευνες (Martin, Wisenbaker & Baker, 1997), οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι διαφορές των δυο φύλων, εμφανίζονται κατά τα πέντε πρώτα χρόνια της ζωής. Το υψηλότερο επίπεδο δραστηριότητας των αγοριών σύμφωνα με αναφορές μητέρων καθίσταται αντιληπτό μετά την ηλικία των 6 μηνών αλλά πριν την ηλικία των 5 ετών (Martin, Wisenbaker & Baker, 1997). Επιπλέον έρευνες υποστηρίζουν ότι τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικής συναισθηματικότητας (Luk, Leung, Bacon-Shone & Lieh-Mak, 1991, Maccoby & Zacklin, 1974), ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται περισσότερο ντροπαλά, δειλά και χαρακτηρίζονται από πιο ανασταλτική συμπεριφορά (Earls, 1980, Hagekull & Bohlin, 1992).

Κατόπιν, των αναλύσεων η τελική μορφή της κλίμακας της ιδιοσυγκρασίας αποτελείται από τις εξής 13 επιμέρους διαστάσεις (βλ. παράρτημα): ενεργητικότητα, παρορμητικότητα/ικανότητα αναστολής συμπεριφοράς, ρύθμιση συναισθημάτων, συγκέντρωση, κοινωνική ευαισθησία, κοινωνική αντιδραστικότητα, αντίδραση σε αντιξοότητες και αλλαγές, εκδήλωση συναισθημάτων, κοινωνικότητα με συνομηλίκους, κοινωνικότητα με ενήλικους, γνωστική ευελιξία, σχολική αποτελεσματικότητα και έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης. Η Rothbart στην αρχική κλίμακα ιδιοσυγκρασίας (CBQ) (βάσει της οποίας προσαρμόστηκε η αντίστοιχη ελληνική) διέκρινε 16 διαστάσεις, οι οποίες είναι: ενεργητικότητα (activity level, κινητική δραστηριότητα), θυμός/απογοήτευση (anger/frustration, αρνητικές επιπτώσεις που σχετίζονται με την διακοπή δραστηριοτήτων ή με τη μη επίτευξη στόχων), θετική ανταπόκριση (positive anticipation, ο ενθουσιασμός και οι θετικές

επιδράσεις που αναμένονται ύστερα από ευχάριστες δραστηριότητες), συγκέντρωση (attentional focusing, η ικανότητα διατήρησης της προσοχής), αντιδραστικότητα (discomfort, αρνητικές επιπτώσεις/αντιδράσεις σε αισθητηριακό ερεθισμό), η ικανότητα επαναφοράς σε «ηρεμία» (falling reactivity/soothability, ο ρυθμός ανάκτησης της φυσιολογικής κατάστασης ύστερα από στρεσογόνες καταστάσεις, ενθουσιασμό και γενικότερα διέγερση), φόβος (fear, αρνητικές επιπτώσεις που σχετίζονται με τον πόνο, την αγωνία και την πιθανή απειλή), υψηλή ένταση ευχαρίστησης (high intensity pleasure, θετικές επιπτώσεις που προκύπτουν από καταστάσεις που εμπλέκονται υψηλής έντασης ερεθίσματα, τα οποία συχνά συνεπάγονται κινδύνους), παρορμητικότητα (impulsivity, η ταχύτητα της έναρξης μιας απάντησης), ανασταλτικός έλεγχος (inhibitory control, η ικανότητα σχεδιασμού και αναστολής μιας ακατάλληλης ενέργειας), μειωμένη ένταση ευχαρίστησης (low intensity pleasure, ευχαρίστηση που προέρχεται από ερεθίσματα που αφορούν σε χαμηλής έντασης ερεθίσματα), γνωστική ευαισθησία/ευελιξία (perceptual sensitivity, αντίχνευση ερεθισμάτων είτε χαμηλής είτε υψηλής έντασης από το εξωτερικό περιβάλλον), σωματική/αισθητηριακή ευαισθησία (motor activation, υπερκινητικότητα, όπως το συνεχές κτύπημα των ποδιών), λύπη (sadness, αρνητικές επιπτώσεις και αντίστοιχη μείωση ενέργειας που σχετίζονται με την απογοήτευση και την απώλεια αντικειμένων), ντροπαλότητα (shyness, ανεσταλμένες προσεγγίσεις ή/και δυσφορία σε κοινωνικές καταστάσεις), χαμόγελο/γέλιο (smiling/laughter, θετικές επιπτώσεις, ως ανταπόκριση σε αλλαγές της έντασης των ερεθισμάτων, τον ρυθμό, την πολυπλοκότητα και την δυσαρμονία). Παρατηρώντας και τις δυο κλίμακες μπορούμε να συμπεράνουμε ότι και οι δυο περιλαμβάνουν τις εξής διαστάσεις: ενεργητικότητα, συγκέντρωση, παρορμητικότητα, αντιδραστικότητα, γνωστική ευελιξία και αισθητηριακή ευαισθησία (η οποία στο τελικό στάδιο αφαιρέθηκε από

την κλίμακα λόγω ανεπάρκειας γνώσεων των δασκάλων για να απαντήσουν σε ερωτήματα που σχετίζονται με τη διάσταση αυτή). Επίσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διάσταση «ικανότητα επαναφοράς σε ηρεμία» της Rothbart πιθανόν να σχετίζεται με την διάσταση της παρούσας μελέτης «ρύθμιση συναισθημάτων» και αντίστοιχα ο «ανασταλτικός έλεγχος με την «αναστολή της συμπεριφοράς». Επιπλέον, οι διαστάσεις χαμόγελο/γέλιο και φόβος της αρχικής κλίμακας θα μπορούσαν να αποτελούν μέρος της διάστασης συναισθηματική εκδηλωτικότητα. Επιπρόσθετα, οι διατάσεις λύπη και ντροπαλότητα είναι πιθανό να εμπεριέχονται σε μια και μόνο διάσταση της παρούσας κλίμακας, σε αυτή της κοινωνικής ευαισθησίας. Από την άλλη πλευρά, ο θυμός πιθανόν να σχετίζεται με την διάσταση αντίδραση σε αντιξοότητες και αλλαγές. Ωστόσο, δεν συμπεριλαμβάνεται καθόλου στην αρχική κλίμακα η διάσταση της κοινωνικότητας είτε με συνομηλίκους είτε με ενηλίκους. Τέλος, οι διαστάσεις σχολική αποτελεσματικότητα και έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης δεν αναφέρονται καθόλου ως διαστάσεις της αρχικής κλίμακας. Άλλωστε, η προσθήκη διαστάσεων σχετικών με το γνωστικό έλεγχο και την οργανωτική συμπεριφορά αποτελούσε στόχο της συγκεκριμένης μελέτης.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι ατομικές διαφορές σε διάφορες ιδιοσυγκρασιακές διαστάσεις π.χ. οι διαφορές στη ρύθμιση των συναισθημάτων και στη ρύθμιση αυτών διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Όπως είναι προφανές η συναισθηματική ρύθμιση και έκφραση επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους ανθρώπους και αντίστροφα. Επιπλέον, πολλές προβληματικές συμπεριφορές από αρνητική συναισθηματικότητα και έλλειψη ρύθμισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς (αναστολή κάποιας συμπεριφοράς). Σε τυπικούς πληθυσμούς είναι λογικό να περιμένει κανείς ότι τα υψηλά επίπεδα ρύθμισης της συμπεριφοράς

αλληλεπιδρούν με τα υψηλά επίπεδα της κοινωνικότητας και με χαμηλά επίπεδα προβληματικής συμπεριφοράς. Τα άτομα που μπορούν να χειριστούν την συναισθηματική διέγερση και ελέγξουν την συναισθηματική έκφραση είναι πιο πιθανό να εκφράσουν κοινωνικά αποδεκτά συναισθήματα και να συμπεριφέρονται με κατάλληλους τρόπους. Από την άλλη άνθρωποι, οι οποίοι έχουν την τάση να εσωτερικεύουν τις συναισθηματικές εμπειρίες τους πιθανόν να αποφεύγουν σημαντικές αλληλεπιδράσεις και εμπειρίες, να μην αντιδρούν αυθόρμητα και να αναστέλλουν κάποιες συμπεριφορές. Η εσωτερίκευση αυτή μπορεί να σχετίζεται με φοβίες, έλλειψη αυτοπεποίθησης και την κοινωνική απομόνωση. Όσον αφορά στη σχολική επιτυχία, έχει αποδειχθεί ότι άτομα, τα οποία αντιμετώπιζαν ιδιοσυγκρασιακές δυσκολίες στη παιδική τους ηλικία τείνουν να έχουν χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο, το οποίο με τη σειρά του προέβλεπε και την αντίστοιχη επαγγελματική τους κατάσταση. Για παράδειγμα, αγόρια με ιστορικό που περιλάμβανε δυσκολίες στην ρύθμιση αρνητικής συναισθηματικότητας είχαν χαμηλή εργασιακή θέση κατά τη μέση ηλικία διότι είχαν προηγουμένως διακόψει τη βασική τους εκπαίδευση. (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000).

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί οι ιδιοσυγκρασιακές δυσκολίες συνιστούν παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου. Βρέφη, τα οποία είχαν χαρακτηριστεί ως «δύσκολα» ιδιοσυγκρασιακά εμφάνισαν περισσότερα προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς στη μελλοντική τους ανάπτυξη (Thomas & Chess, 1977).

Τέλος, βάσει όσων προαναφέρθηκαν μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι ιδιοσυγκρασιακές δυσκολίες στις διάφορες εκφάνσεις τους (αυξημένη παρορμητικότητα, μειωμένη ρύθμιση συναισθημάτων, αυξημένη κοινωνική αντιδραστικότητα κ.α.) μπορούν να αποτελέσουν ένα βασικό παράγοντα

προβλημάτων συμπεριφοράς. Δίνοντας μάλιστα, μια κοινωνική διάσταση στο φαινόμενο αυτό, μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι δυσκολίες αυτές μπορούν να επηρεάσουν την άποψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες-επίδοση των παιδιών (μαθητών στη προκειμένη περίπτωση), δημιουργώντας έτσι αυτοεκπληρούμενες προφητείες, οι οποίες εντείνουν τις ήδη προϋπάρχουσες δυσκολίες και μπορούν να οδηγήσουν σ' ένα φαύλο κύκλο.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Adolphs, R., Damasio, A.R. (2000). *Neurobiology of emotion at a systems level. The Neuropsychology of Emotion*. Oxford University Press, New York, pp. 194–213.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Earls, F. (1980). *The prevalence of behaviour problems in 3-year-old children: comparison of the reports of fathers and mothers*. *Journal of the American Academy of child psychiatry*, 19, 439-452.
- Ehrler, D. J., & Evans, G. J. (1999). Extending big five theory into childhood: A preliminary investigation into the relationship between big five personality traits and behavior problems in children. *Psychology in the schools*, 36, 6, 451-458.
- Einsberg N., Fabes R. A., Guthrie I. K. & Reiser M. Dispositional Emotionality and Regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78, 1, 136-157.
- Farrington, B.P. (1995). Development of offending and antisocial behavior of childhood: key findings from Cambridge study in delinquent development. *Journal of child psychology and psychiatry*, 36, 929-964.
- Frick, P. (2004). Integrating research on a temperament and childhood psychopathology: Its pitfalls and promise. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 33, 1, 2-7.



- Goldsmith, H. H. (1996). Studying temperament via construction of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire. *Child Development*, 67, 218-235.
- Guerin, D. W., Gottfried, A. W., & Thomas, G. W. (1997). Difficult temperament and behavior problems: A longitudinal study from 1,5 to 12 years. *International journal of behavioral development*, 21, 1, 71-90.
- Hagekull, B. & Bohlin, G. (1992). Prevalence of problematic behaviors in four-year-olds. *Scandinavian journal of psychology*, 33, 359-369.
- Halverson, C. F., Kohnstamm, G. A., & Martin, R. P. (1994). *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Hergenhahn, B. R. (2008). *Εισαγωγή στην ιστορία της ψυχολογίας*. (Επιμ.) Καζολέα-Ταβουλάρη, Π. Αθήνα: Λιβάνη.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescent*, 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oakes: Sage.
- Kenberg, E. F. & Chazan, S. E. (1991). *Children with conduct disorders*. New York: Basic Books.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Kubzansky, L. D., Martin, L. T., & Buka, S. L. (2004). Early manifestations of personality and adult emotional functioning. *Emotion*, 4, 4, 364-377.
- Lane, R.D., Reiman, E.M., Bradley, M.M., Lang, P.J., Ahern, G.L., Davidson, R.J., et al. (1997). Neuroanatomical correlates of pleasant and unpleasant emotion. *Neuropsychologia* 35 (11), 1437–1444.
- Lindquist, M. B. (1995). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο*. (Επιμ.) Καλαντζή-Αζίζι, Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Luk, S. L., Leung P. W., Bacon-Shone, P., Lieh-Mak, F. (1991). *The structure and prevalence of behavioural problems in Hong Kong preschool children*. *Journal of abnormal child psychology*, 19, 219-232.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, C.A.: Stanford university Press.
- Mack, K. (2004). Explanations for conduct disorder. *Child and youth care forum*, 33, 2, 95-113.
- Martin, R. P., Wisenbaker, J., Baker, J. (1997). Gender differences in temperament at six months and five years. *Infant behavior and development*, 20, 3, 339-347.
- Olson, S. L., Bates, J. E., Sandy, J. M., & Schilling, E. M. (2002). Early developmental precursors of impulsive and inattentive behavior: from infancy to middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 435-447.
- Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

Posner, M. I., & Raichle, M. E. (1994). *Images of the mind*. New York: Scientific American Library.

Roeser, R.W. & Eccles, J. S. (2000). *Schooling and mental health*. In A.J. summer off, M. Lewis & Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*, 2<sup>nd</sup> Edition (pp. 135-156). New York: Kluwer academic/ Plenum publishers.

Rothbart, M.K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M.E. Lamb & A. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 37–86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rothbart, M. K. (1989b). Temperament and development. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 187 – 267). Chichester, England: Wiley.

Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly. Special Children's emotions and social competence*, 40, 21-39.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) & N.Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 105-176). New York: Wiley.

Rothbart, M., Ahadi S., & Evans D. (2000). Temperament and Personality: Origins and outcomes. *Journal of personality and social Psychology*, 78, 1, 122-135.

Schwartz, C.E., Wright, C.I., Shin, L.M., Kagan, J., Rauch, S.L. (2003). Inhibited and uninhibited infants 'grown-up': adult amygdalar response to novelty. *Science* 300 (5627), 1952–1953.

Smith, T. K., Nika, V. & Papasideri, M. (2004). Bullying and violence in school: An international perspective and findings in Greece. *Psychology*, 11, 184-203.

Strelau, J. (1983). *Temperament, personality, and activity*. San Diego, CA: Academic Press.

Sutton, C. (2003). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων: Μια διεπιστημονική προσέγγιση αξιολόγησης και παρέμβασης*. Στη Μ. Παυλίδου (επιμ. εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.

Webster, C., Stratton, S., & Eyberg, N. (1982). Child temperament: Relationship with child behavior problems and parent- child interactions. *Journal of clinical child psychology*, 11, 2, 123-129.

Weist, M.B. (1997). Expandend school mental health services: A national movement in progress. In T.H. Ollenbick & R.J. Prinz (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 319-352). New York: Plenum.

Whittle, S., Allen, N. B., Lubman, D. I., & Yucel, M. (2006). The neurobiological basis of temperament: Towards a better understanding of psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 511-525.