

Ρέθυμνο

2010

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



Διαστάσεις ιδιοσυγκρασίας σε παιδιά

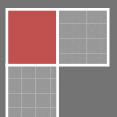
Δημοτικού και ο ρόλος του δασκάλου στην

έκφραση τους.

Κωστάκη Ειρήνη, Α.Μ. 2103

Εξάμηνο Σπουδών: Ή

Εποπτεύον καθηγητής : Σίμος Παναγιώτης



Περιεχόμενα

Εισαγωγή	σελ 4-6
Η σπουδαιότητα πρώτων χρόνων ζωής.....	σελ 6-9
Ιδιοσυγκρασία.....	σελ 9-16
Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών.....σελ 16-20
Γονική επιρροή.....	σελ 20-26
Η Επιρροή του δασκάλου.....	σελ 26-31
Επιρροή συνομηλίκων.....	σελ 31-33
Διαμόρφωση αυτό-εικόνας και αυτό-εκτίμησης	σελ 33-36
Κληρονομικότητα και περιβάλλον	σελ 36-39
Κοινωνική επιρροή στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της ιδιοσυγκρασίας.....	σελ 39-47

ΈΡΕΥΝΑ

1. Ερευνητικοί στόχοι.....	σελ 48
2. Μέθοδος.....	σελ 48-49
3. Εργαλεία.....	σελ 49-52
4. Διαδικασία.....	σελ 52-53
5. Αποτελέσματα.....	σελ 53-73
6. Συζήτηση.....	σελ 74-80
7. Περιορισμοί έρευνας.....	σελ 80-81
8. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	σελ 82

Παράρτημα: Α: σελ 83-85

Β: σελ 86-92

Γ: σελ 93-94

Βιβλιογραφίασελ 95-97

Εισαγωγή

Η **ιδιοσυγκρασία** κάθε ατόμου προκύπτει από το αρμονικό συνδυασμό των χαρακτηριστικών ψυχολογικής και οργανικής φύσεως και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιδρά στα εξωτερικά ερεθίσματα. Ωστόσο κατά την πορεία ανάπτυξης του ατόμου τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του συνυφαίνονται στενά με τα αποτελέσματα των επιδράσεων εξωγενών παραγόντων οδηγώντας τελικά σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Η ιδιοσυγκρασία αποτελεί ένα μέρος της προσωπικότητας του ατόμου το οποίο είναι εμφανές από τις πρώτες εβδομάδες της ζωής του. Για να καθορίσουμε την πιθανή σχέση ανάμεσα στα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και τις εκδηλούμενες συμπεριφορές του παιδιού καθώς και τις πιθανές σχέσεις των διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού με το ρόλο του δασκάλου στη διαχείριση αυτών, θα πρέπει να μελετήσουμε τους οργανικούς τους περιβαλλοντικούς και τους ψυχολογικούς παράγοντες χωριστά και κατόπιν να συνδυάσουμε τα αποτελέσματα της αναζήτησης μας.

Η **ανάπτυξη** είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Η άποψη αυτή έχει απασχολήσει ερευνητικά πολλούς ειδικούς. Συγκεκριμένα από την μελέτη της θέσης αυτής απομονώθηκαν μερικές βασικές αρχές, οι οποίες έχουν εφαρμογή σε όλα τα παιδιά και σε όλες τις πλευρές της ψυχικής ανάπτυξης : την προσωπική, την κοινωνική, τη συναισθηματική, και την γνωστική. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

1. Η **ανάπτυξη** επηρεάζεται από την ωρίμανση, από τις βιολογικές δηλαδή μεταβολές του ατόμου, οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των κληρονομικών καταβολών και του περιβάλλοντος.
2. Η **μάθηση** συμβάλλει στην ανάπτυξη. Μάθηση ονομάζουμε τη διερεύνηση της κατανόησης και την απόκτηση ειδικών ικανοτήτων. Η ανάπτυξη προκύπτει όταν η

κατανόηση και η απόκτηση ειδικών ικανοτήτων ενσωματώνονται κατάλληλα στο πλαίσιο μιας πολύπλοκης δραστηριότητας.

3. Η *εμπειρία* ευνοεί την ανάπτυξη. Όταν παρέχονται ερεθίσματα προς γνωστική επεξεργασία στα παιδιά , τα βοηθάμε στην ανάπτυξή τους και με αυτόν τον τρόπο τους δίνουμε τη δυνατότητα να έχουν επιτυχία στη γνωστική σφαίρα και κατ'επέκτασιν στο σχολείο.

4. Η ανάπτυξη είναι συνεχής και επάλληλη. Επιτυγχάνεται με μια συγκεκριμένη σειρά. Συγκεκριμένα καθώς το άτομο ωριμάζει , μαθαίνει και αποκτά εμπειρίες προχωρεί συνεχώς η ανάπτυξη του.

5. Κάθε άτομο αναπτύσσεται με διαφορετικό ρυθμό. (Eggen and Kauchak, 2001)

Προσωπική ανάπτυξη είναι η σταδιακή διαμόρφωση των σχετικά σταθερών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούμε με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Οι βασικοί παράγοντες της προσωπικής ανάπτυξης είναι η κληρονομικότητα και οι περιβαλλοντικές επιδράσεις από τους γονείς μας , άλλους ενήλικους και συνομηλίκους. Όλοι αυτοί οι παράγοντες σε συνδυασμό με τις προσωπικές μας επιδιώξεις και τάσεις διαμορφώνουν σταδιακά την ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου.

Η προσωπική , η γνωστική, η κοινωνική και η ηθική ανάπτυξη των παιδιών συγκροτούν την ιδιοσυγκρασία και εκείνη με τη σειρά της επηρεάζει την μάθηση στο σχολείο αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται με επιτυχία προβλήματα της καθημερινής πράξης τόσο κατά τη περίοδο φοίτησης στο σχολείο όσο και στην κατοπινή τους ζωή.

Από την αρχή της δεκαετίας του 1990 είχαν αρχίσει να διεξάγονται πολυάριθμα τεστ επίδοσης σε σχολεία στα πλαίσια έρευνας αλλά και στα πλαίσια πραγμάτωσης μελετών που ασχολούνταν με τη συσχέτιση ενός συμπλέγματος εσωτερικών και

εξωτερικών παραγόντων με τη μάθηση και τη γνωστική επίδοση. Ένας βασικός στόχος χορήγησης αυτών των τεστ ήταν ο προσδιορισμός των παραγόντων που προμηνύουν τυχόν δυσκολίες που θα παρουσιαστούν στο μέλλον στον τομέα της γνωστικής επίδοσης. Η πρόωρη ανίχνευση τέτοιων δυσκολιών προάγει την επιτυχή θεραπεία τους στο μέλλον. Οι παράγοντες που έχει βρεθεί ότι σχετίζονται με το γνωστικό δυναμικό ενός παιδιού είναι οι συνθήκες κατά την εγκυμοσύνη, το νεογνικό στάδιο, , το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο, η εργασία των γονιών, η ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος, καθώς και η συμπεριφορά και η σχέση με τους γονείς. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι παράγοντες αυτοί φαίνεται να επηρεάζουν το γνωστικό δυναμικό ενός παιδιού κατά ένα ποσοστό της τάξεως του 50%. (Molfese D. and Molfese V., 2002)

Η σπουδαιότητα πρώτων χρόνων ζωής.

Οι εμπειρίες των πρώτων χρόνων ζωής έχουν πολύ μεγάλη σημασία αφού αποτελούν τα θεμέλια πάνω στα οποία στηρίζεται η όλη πορεία της ανάπτυξης και διαμόρφωσης της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου. Οι εμπειρίες αυτές δραστηριοποιούν μορφές συμπεριφοράς οι οποίες είναι ώριμες για λειτουργία , της δίνουν συγκεκριμένη μορφή, και κατεύθυνση και την ενισχύουν. Από την άλλη μεριά αυτή η εκδίπλωση και διαφοροποίηση των μορφών συμπεριφοράς οδηγεί τον οργανισμό στην δραστηριοποίηση και την αναζήτηση κατάλληλων ερεθισμάτων του περιβάλλοντος. (Allport 1937)

Προσκόλληση είναι η στενή αμφίδρομη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη μητέρα ή άλλο άτομο συνήθως του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος (πρόσωπο αναφοράς) και στο βρέφος η οποία αρχίζει στους 6-7 μήνες και φτάνει στο αποκορύφωμα της γύρω στους 12 έως 18 μήνες της ηλικίας του

βρέφους. Ο πρώτος επιστήμονας ο οποίος μελέτησε το φαινόμενο της προσκόλλησης , ήταν ο John Bowlby (1907 - 1991). Η προσκόλληση του παιδιού προς τη μητέρα αποτελεί κατά τον Bowlby αναγκαιότητα για την επιβίωσή του. Ήδη από τις πρώτες ημέρες της ζωής του το βρέφος παρουσιάζει τρεις σημαντικές ενδείξεις της προσκόλλησης :

A) το πρόσωπο αναφοράς ηρεμεί καλύτερα το παιδί από ότι άλλα πρόσωπα

B) το βρέφος απευθύνεται περισσότερο προς το πρόσωπο αναφοράς από ότι σε άλλα πρόσωπα όταν παίζει ή όταν θέλει να παρηγορηθεί

Γ) η παρουσία του προσώπου αναφοράς εξουδετερώνει το άγχος του παιδιού ενώ η απουσία του το αυξάνει. (Βοσνιάδου, 1995)

Η στενή αυτή συναισθηματική σχέση προκύπτει από τις εμπειρίες διαδράσεων , τις οποίες αποκτά το παιδί από τους μεγάλους, καθώς οι τελευταίοι ικανοποιούν τις ανάγκες του και έρχονται σε διαπροσωπικές σχέσεις μαζί του. Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς συνειδητοποιούν , αποδέχονται και ικανοποιούν τις ανάγκες του παιδιού τους παίζει πολύ νωρίς σημαντικό ρόλο στην ποιότητα των εμπειριών προσκόλλησης του παιδιού. Οι ειδικοί διατείνονται ότι η ετοιμότητα για προσκόλληση σε οικεία πρόσωπα είναι εγγενής στα παιδιά και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την περαιτέρω ψυχολογική ανάπτυξή τους. Επειδή οι γονείς αποτελούν συνήθως στην αρχή της ζωής του παιδιού τους μοναδικούς ή τους σπουδαιότερους εταίρους των διαπροσωπικών σχέσεων του, αυτοί είναι εκείνοι οι οποίοι διαμορφώνουν και τις πρώτες εμπειρίες προσκόλλησης του παιδιού. Η σημασία της προσκόλλησης προκύπτει από το γεγονός ότι το βρέφος μέσω των σχέσεων του προς τον περιβάλλοντα κόσμο και αργότερα διαμορφώνει τις σχέσεις και τις επαφές του με τους άλλους ανθρώπους. (Bjorklund and Pellegrini, 2002)

Όπως έχουν καταδείξει οι μελέτες του δεσμού , οι γονείς παρέχουν μια ασφαλή βάση από την οποία τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν με αυτοπεποίθηση το γύρω περιβάλλον. (Dunn, 1999) Η θεωρία του δεσμού του Bowlby υποστηρίζει ότι οι εκδηλώσεις ανησυχίας του παιδιού , καθώς και οι προσπάθειες του να ξαναπλησιάσει το γονέα ,μετά από έναν αποχωρισμό ή όταν αντιμετωπίζει μια καινούρια κατάσταση που του προκαλεί φόβο, είναι συμπεριφορές που επιτελούν σημαντικές βιολογικές και αναπτυξιακές λειτουργίες. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο οι εκδηλώσεις ανησυχίας των παιδιών κατά τον αποχωρισμό από τη μητέρα τους καθώς και οι προσπάθειές τους να την πλησιάσουν ξανά θεωρούνται ως μέρη ενός συστήματος το οποίο έφερνε τη μητέρα και το παιδί κοντά όταν παρουσιαζόταν κάποιος κίνδυνος. Ο Bowlby ισχυρίστηκε ότι , από την αλληλεπίδραση που διασφάλιζε το σύστημα που περιγράφηκε παραπάνω , αναπτύχθηκε ένας δεσμός μεταξύ του βρέφους και του ατόμου που το φροντίζει. Ο βαθμός ασφάλειας ή ανασφάλειας που χαρακτηρίζει το δεσμό αυτόν επηρεάζει τις μετέπειτα συναισθηματικές σχέσεις του παιδιού αλλά και την προσωπικότητά του. (Dunn, 1999) Πιο ειδικά, υπάρχουν τρεις δεσμοί που χαρακτηρίζουν επίσημα την σχέση γονέα παιδιού. **Ο ασφαλής δεσμός, ο ανασφαλής δεσμός ή δεσμός αποφυγής και ο δεσμός αμφιθυμίας.** Τα ενεργά μοντέλα δεσμού έχουν συναισθηματικές και γνωστικές συνιστώσες που γενικεύονται στις διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζοντας όλα τα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου. Αναφέρονται σε γενικευμένες αναπαραστάσεις και συναισθήματα που προσδιορίζουν πόσο προσιτός είναι ο γονέας και αν το σύστημα βρίσκεται σε κατάσταση «αίσθησης ασφάλειας» (felt security). Για παράδειγμα, αν ο γονέας/τροφός είναι ο ίδιος ασφαλής και έχει καλή πρόσβαση σε μνήμες και συναισθήματα δεσμού, αντιλαμβάνεται σωστά τις συμπεριφορές που εκπορεύονται από το σύστημα δεσμού του βρέφους και απαντά σε αυτές με ανάλογη φροντίδα. Υπό αυτό το πλαίσιο και το παιδί αναπτύσσει

αντίστοιχα ένα ασφαλές μοντέλο δεσμού για τον εαυτό και τους άλλους. Επομένως, τα ενεργά μοντέλα δεσμού, στηρίζονται σε επαναλαμβανόμενα σχήματα διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων στα πλαίσια των οποίων το παιδί μαθαίνει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τους άλλους και να ελέγχει ανάλογα τα συναισθήματά του. (Cole and Cole, 2002)

Ιδιοσυγκρασία

Είναι κοινή η πεποίθηση, ως προς την ανθρώπινη φύση, ότι τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους και είναι συνεπής με τον εαυτό τους στον τρόπο που αντιδρούν προς τον κόσμο γύρω τους και στη προδιάθεσή τους προς συγκεκριμένα είδη συναισθημάτων. Οι σταθεροί ατομικοί τύποι αντίδρασης στο περιβάλλον εμπεριέχονται στον όρο ιδιοσυγκρασία. (Bates 1994) Η ιδιοσυγκρασία αναφέρεται στο ιδιαίτερο και ξεχωριστό συμπεριφορικό στυλ το οποίο είναι ευδιάκριτο από την πρώτη παιδική ηλικία. Αναφέρεται στις υποκειμενικές διαφορές, όσον αφορά το συναίσθημα, τα κίνητρα, την αντίδραση στα ερεθίσματα αλλά και στα συμπεριφορικά πρότυπα αυτό-ρύθμισης. Τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά προκύπτουν από τη γενετική μας κληρονομιά (Rothbart, Evans and Ahadi, 2000) και παραμένουν σχετικά σταθερά, με την πάροδο του χρόνου. (Sanson, Hemphill and Smart, 2004) Οι ερευνητές τόνισαν ότι η σταθερότητα ή μη της ιδιοσυγκρασίας είναι συνάρτηση της αλληλεπίδρασης του γονότυπου (των κληρονομικών χαρακτηριστικών) του παιδιού και του περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα πιστεύουν ότι το κλειδί της υγιούς ανάπτυξης είναι το σωστό συνταίριασμα της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού και του οικογενειακού περιβάλλοντος. (Belsky, Fish and Isabella, 1991) Ωστόσο ακόμα και αυτή η σχετικά υψηλή σταθερότητα, μπορεί να υποστεί κάποιες μεταβολές με την πάροδο του χρόνου. Τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα όμως για το ποσοστό μεταβολής της

ιδιοσυγκρασίας είναι φτωχά. (Sanson, Hemphill and Smart, 2004) Πολλά χαρακτηριστικά που παρατηρούνται στα βρέφη έχουν ερμηνευθεί ως ενδείξεις των ιδιοτήτων της ιδιοσυγκρασίας τους. Περιλαμβάνουν το επίπεδο δραστηριότητας του νεογέννητου, την ευκολία με την οποία αναστατώνεται, την ένταση των αντιδράσεων του, τις χαρακτηριστικές αντιδράσεις όταν συμβαίνει κάτι ασυνήθιστο και την κοινωνικότητά του. Αυτά τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας πιστεύεται ότι αποτελούν τα θεμελιώδη στοιχεία του σχηματισμού της προσωπικότητας του παιδιού. (Bates 1994)

Ο Alexander Thomas ,η Stella Chess και οι συνεργάτες τους έκαναν πρωτοποριακές μελέτες πάνω στην ιδιοσυγκρασία και την ανάπτυξη. Η δουλειά τους είχε μεγάλη επιρροή στα χρόνια που ακολούθησαν, τόσο γιατί οι τεχνικές που χρησιμοποίησαν για να αξιολογήσουν την ιδιοσυγκρασία άρχισαν να χρησιμοποιούνται ευρέως, όσο και γιατί παρακολούθησαν την ανάπτυξη των παιδιών ως τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής τους. Ξεκίνησαν την έρευνα τους στις αρχές της δεκαετίας του 1950 με μια ομάδα 141 παιδιών μέσο- και μεγάλο-αστικών οικογενειών στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αργότερα διεύρυναν το δείγμα τους περιλαμβάνοντας 95 παιδιά Πορτορικανών της εργατικής τάξης και διάφορες άλλες ομάδες παιδιών που έπασχαν από ασθένειες, νευρολογικές ανεπάρκειες και νοητική καθυστέρηση. Οι ερευνητές ζητούσαν, κατά καιρούς, από τους γονείς των παιδιών να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια, ξεκινώντας λίγο μετά τη γέννηση του παιδιού τους. Περιλάμβαναν ερωτήσεις όπως πώς αντέδρασε το παιδί στο πρώτο του μπάνιο, στις βρεγμένες πάνες και στη πρώτη γεύση στερεάς τροφής. Καθώς τα παιδιά μεγάλωναν, στα ερωτηματολόγια αυτά προστίθενταν και συνεντεύξεις με δασκάλους καθώς και τεστ με τα ίδια τα παιδιά. Βάση των αποτελεσμάτων των μελετών τους η Chess και ο Thomas διαπίστωσαν ότι μπορούσαν να εντοπίσουν εννέα χαρακτηριστικά της

συμπεριφοράς τα οποία , αν λαμβάνονταν υπόψη συγκεντρωτικά, παρείχαν μια γενική περιγραφή της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού. Τα εννέα αυτά χαρακτηριστικά φαίνονται με ευκρίνεια στον παρακάτω πίνακα:

Χαρακτηριστικό	Ορισμός
Επίπεδο δραστηριότητας	Το επίπεδο κινητικότητας που χαρακτηρίζει τις ενέργειες ενός συγκεκριμένου παιδιού και ο σχετικός χρόνος ενεργητικότητας και αδράνειας.
Ουδός ανταπόκρισης	Το απαιτούμενο επίπεδο έντασης ενός ερεθίσματος για να προκαλέσει μια αντίδραση.
Ένταση αντίδρασης	Το επίπεδο ενεργητικότητας μιας αντίδρασης.
Ευκολία περισπασμού	Ο βαθμός στον οποίο ένα νέο ερέθισμα διακόπτει ή τροποποιεί μια συμπεριφορά
Εύρος προσοχής- επιμονή	Ο βαθμός στον οποίο μια δραστηριότητα όταν αρχίσει συνεχίζει αδιάκοπα
Ρυθμικότητα	Ο βαθμός που βασικές βιολογικές λειτουργίες είναι τακτικές και προβλέψιμες.
Ευκολία προσαρμογής	Η ευκολία με την οποία τροποποιούνται οι αρχικές αντιδράσεις του βρέφους προς την κατάσταση
Προσέγγιση - απόσυρση	Η φύση της αρχικής αντίδρασης του βρέφους σε κάτι καινούριο

Ποιότητα της διάθεσης	Η συχνότητα της παιχνιδιάρικης, ευχάριστης και φιλικής συμπεριφοράς σε σύγκριση με τη δυσάρεστη , μη φιλική συμπεριφορά.
-----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Αφού βαθμολόγησαν τα παιδιά σε καθένα από τα εννέα χαρακτηριστικά , βρήκαν ότι τα περισσότερα παιδιά θα μπορούσαν αν ενταχθούν σε μια από τις τρεις ευρείες κατηγορίες ιδιοσυγκρασίας από την βρεφική τους κιόλας ηλικία.

A) Τα εύκολα βρέφη: τα οποία είναι παιχνιδιάρικα , τακτικά στις βιολογικές τους λειτουργίες και προσαρμόζονται αμέσως σε νέες συνθήκες.

B) Τα δύσκολα βρέφη: τα οποία δεν είναι τακτικά στις βιολογικές τους λειτουργίες , είναι ευερέθιστα και συχνά αντιδρούν έντονα και αρνητικά στις νέες καταστάσεις ή προσπαθούν να τις αποφύγουν.

Γ) Τα βρέφη που αργούν να πάρουν μπροστά: τα οποία έχουν χαμηλό επίπεδο ενεργητικότητας και οι αντιδράσεις τους είναι συνήθως ήπιες. Έχουν την τάση να αποσύρονται από νέες καταστάσεις , αλλά με ήπιο τρόπο και χρειάζονται περισσότερο χρόνο από όσο τα εύκολα βρέφη για να προσαρμοστούν στις αλλαγές.

(Thomas and Chess , 1997)

Οι ερευνητές συμφωνούν ότι οι γενετικοί παράγοντες συμβάλλουν στα είδη των ατομικών διαφορών που ονομάζουμε ιδιοσυγκρασία. Οι ορισμοί για την ιδιοσυγκρασία δίνουν συνήθως έμφαση στο βιολογικό υπόβαθρο των υποκειμενικών διαφοροποιήσεων της συμπεριφοράς. Οι ισχυρότερες ενδείξεις για την κληρονομικότητα των χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας προέρχονται από μελέτες διδύμων. Μελέτες διδύμων και υιοθεσιών προτείνουν ότι η κληρονομικότητα εμπλέκεται σε μια κλίμακα από το 4 έως το 6. Κάποιες διαστάσεις της

ιδιοσυγκρασίας όπως για παράδειγμα η δραστηριοποίηση , φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από την κληρονομικότητα από ότι για παράδειγμα η συγκέντρωση της προσοχής. (Sanson, Hemphill and Smart, 2004)

Πρόσφατα οι ερευνητές έχουν αρχίσει να ερευνούν τις πιθανές σχέσεις ανάμεσα στο **DNA και τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά**. Για παράδειγμα ο Kagan και οι συνάδελφοί του υποστηρίζουν ότι το κατώφλι για τη διέγερση της αμυγδαλής σχετίζεται με την ενεργοποίηση των κινήτρων , την αντιδραστικότητα και την ικανότητα αναστολής. Συγκεκριμένα το χαμηλό κατώφλι σχετίζεται με υψηλά επίπεδα αυτών των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών ενώ το υψηλό κατώφλι με χαμηλά επίπεδα. (Kagan and Snidman 1999) Μια άλλη ψυχολογική έρευνα προτείνει ότι ο δεξιός μετωπιαίος λοβός σχετίζεται περισσότερο από ότι ο αριστερός με τις τάσεις απόσυρσης και την έκφραση της αρνητικής διάθεσης (φόβος, λύπη) ενώ η δραστηριοποίηση του αριστερού μετωπιαίου λωβού σχετίζεται με τις τάσεις προσέγγισης και την έκφραση του θετικού συναισθήματος περισσότερο από ότι ο δεξιός. (Fox and Davidson 1988) Επιπλέον ο Robert Plomin και οι συνεργάτες του βρήκαν έντονες ομοιότητες βαθμολόγησης της συναισθηματικότητας , του επιπέδου δραστηριότητας και της κοινωνικότητας μεταξύ μονοζυγωτικών διδύμων αλλά δεν παρατήρησαν τις ίδιες ομοιότητες μεταξύ ετεροζυγωτικών διδύμων. (Plomin, Defries and Fulker, 1990)

Ο Daniel Freedman (1974) τεκμηρίωσε εθνικές διαφορές στην ευερεθιστότητα των νεογέννητων , γεγονός που υποδηλώνει ότι η ευερεθιστότητα έχει ένα ισχυρό γενετικό παράγοντα. Βρήκε ότι στη διάρκεια των πρώτων ημερών της ζωής , τα βρέφη των Αμερικάνο-Κινέζων ήταν πιο ήρεμα και ταράζονταν πιο δύσκολα σε σύγκριση με τα βρέφη Αγγλο – Αμερικάνων ή Αφρο – Αμερικάνων. Σε μια σειρά παρατηρήσεων ο Freedman τοποθέτησε ένα πανί κοντά στη μύτη των βρεφών και

παρατήρησε τις αντιδράσεις τους. Τα περισσότερα βρέφη Αφρο – Αμερικάνων και Αγγλο – Αμερικάνων γυρνούσαν γρήγορα το κεφάλι ή απομάκρυναν το πανί με το χέρι τους. Αντίθετα τα βρέφη των Αμερικάνο-Κινέζων παρέμεναν συνήθως ήσυχα στη θέση τους, με το πανί να σκεπάζει τη μύτη τους και ανέπνεαν από το στόμα. (Freedman, 1974) Δυο δεκαετίες αργότερα η σημασία αυτών των αποτελεσμάτων επιβεβαιώθηκε από μια μελέτη σύγκρισης βρεφών Κινέζων , Αμερικάνων και Ιρλανδών. Τα βρέφη των Κινέζων παρουσίαζαν σημαντικά λιγότερη ενεργητικότητα , ήταν λιγότερο ευερέθιστα και φωνοποιούσαν λιγότερο από τα αντίστοιχα βρέφη των Αμερικάνων και των Ιρλανδών σε ποικίλες καταστάσεις. Η πιθανότητα ότι τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας αποτελούν σταθερές φυσιολογικές βάσεις στον τρόπο που τα άτομα αντιδρούν προς το περιβάλλον τους, συνεπάγεται ότι εάν κάνουμε τις σωστές μετρήσεις στην πρώτη περίοδο της βρεφικής ηλικίας, θα μπορούσαμε να προβλέψουμε το χαρακτηριστικό ύφος με το οποίο τα άτομα θα συμπεριφέρονται σε κατοπινά στάδια της ανάπτυξής τους. (Kagan et al 1994)

Ενδείξεις της σταθερότητας των χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας προέρχονται από μια μελέτη της Cynthia Stifter και του Nathan Fox (1990) που συνέλεξαν σωματικές μετρήσεις συμπεριφοράς (όπως το βαθμό στον οποίο τα βρέφη αναστατώνονταν όταν τα διέκοπταν την ώρα που θήλαζαν) και κρίσεις των γονιών σχετικά με τα διάφορα χαρακτηριστικά (όπως ευερεθιστότητα , αντίσταση στην παρηγοριά και χαρούμενη διάθεση). Οι ερευνητές ανέφεραν σημαντική σταθερότητα της ιδιοσυγκρασίας στους πέντε μήνες που μεσολάβησαν μεταξύ των μετρήσεων.

Λόγω της πληθώρας των ευρημάτων στον τομέα της μελέτης της ιδιοσυγκρασίας υπάρχει μεγάλη σύγχυση. Ένα βασικό πρόβλημα είναι ο τρόπος της περιγραφής των βασικών τύπων ιδιοσυγκρασίας. Ένα δεύτερο πρόβλημα αφορά τη σταθερότητα των χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας κατά την πορεία της ανάπτυξης. Παρόλο που τα

στατιστικά ευρήματα ενισχύουν την άποψη ότι τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας παραμένουν σχεδόν τα ίδια από τη μια περίοδο στην άλλη , οι περισσότερες μελέτες βρήκαν ότι ο βαθμός της σταθερότητας είναι μέτριος. Ορισμένοι ερευνητές αποδίδουν την περιορισμένη σταθερότητα των χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας στην άνιση ανάπτυξη των βιολογικών συστημάτων που ευθύνονται για την ιδιοσυγκρασία. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η σταθερότητα των χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών εξαρτάται ως ένα βαθμό , από τη σταθερότητα του περιβάλλοντος των παιδιών.

Αν και χρησιμοποιούνται ευρέως οι τρεις κατηγορίες των Chess and Thomas υπάρχουν και άλλες προσεγγίσεις που υποθέτουν ότι υπάρχουν πέντε ή και περισσότεροι βασικοί τύποι ιδιοσυγκρασίας. Πολλά μοντέλα έχουν προσπαθήσει να εξηγήσουν τις αναπτυξιακές διαδικασίες μέσω των οποίων , η ιδιοσυγκρασία ασκεί τις επιδράσεις της στην κοινωνική ανάπτυξη. Μια «ανορθόδοξη» άποψη είναι ότι η ιδιοσυγκρασία έχει άμεση επίδραση στην κοινωνική ανάπτυξη (για παράδειγμα πολύ υψηλή αναστολή συνδέεται με την κοινωνική απόσυρση). Οι περισσότερες έρευνες έχουν ενοχοποιηθεί για το ότι ανιχνεύουν μόνο τέτοιου είδους άμεσες, ευθείες συσχετίσεις. Ένα δεύτερο μοντέλο, επιβεβαιώνει έμμεσες επιδράσεις ή διαμεσολαβούμενες επιδράσεις (δηλαδή στις περιπτώσεις όπου το αποτέλεσμα προκύπτει από τη αλληλεπίδραση των κύριων μεταβλητών με μια τρίτη επίδραση) ή μέτριες επιδράσεις όπου το αντίκτυπο μιας μεταβλητής στο αποτέλεσμα επηρεάζεται από την παρουσία μιας τρίτης μεταβλητής. Το τρίτο μοντέλο είναι αλληλεπιδραστικό. Οι Thomas and Chess ισχυρίστηκαν ότι η ιδιοσυγκρασία επηρεάζει την ανάπτυξη πρωταρχικά μέσω της αρετής της σύγκλισης με το περιβάλλον του παιδιού. Έτσι η μεγάλη συμφωνία ανάμεσα στις ιδιότητες της ιδιοσυγκρασίας και στις απαιτήσεις του γενικού πλαισίου, διευκολύνει την υγιή ανάπτυξη , ενώ αντίθετα η ασυμφωνία μεταξύ

αυτών θέτει σε κίνδυνο την πορεία της ανάπτυξης. Αλληλεπιδραστικές επιρροές συνεπάγονται πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα (για παράδειγμα η συνεμφάνιση της ιδιαίτερης ιδιοσυγκρασίας και των περιβαλλοντικών παραγόντων ασκούν μια επίδραση πέραν των ξεχωριστών συνεισφορών.) Συχνά συμβαίνουν επίσης αλληλεπιδράσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας. Για παράδειγμα η υψηλή αίσθηση αυτοελέγχου μπορεί να ελέγξει την εκδήλωση προβληματικών χαρακτηριστικών όπως η αρνητική αντιδραστικότητα προωθώντας έτσι περισσότερα θετικά αποτελέσματα. . Το τέταρτο μοντέλο είναι πιο περίπλοκο και συνδιαλλακτικό. Βάση αυτού του μοντέλου η κατανόηση του φαινομένου της ανάπτυξης απαιτεί ανάλυση της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ των εγγενών χαρακτηριστικών του παιδιού και των πτυχών του περιβάλλοντος. Έτσι η ιδιοσυγκρασία του παιδιού , η κατάσταση της υγείας του και οι γνωστικές του ικανότητες σε συνδυασμό με γονικές και οικογενειακές καταστάσεις καθώς και το ευρύ κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο διασυνδέονται ώστε να εξηγήσουν και να προβλέψουν τους μηχανισμούς της ανάπτυξης. Σε αυτό το μοντέλο η ιδιοσυγκρασία θεωρείται είτε προστατευτικός παράγοντας είτε παράγοντας επικινδυνότητας. (Sanson, Hemphill and Smart, 2004)

Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών.

Πέρα από τα συμπεράσματα που θα διεξαχθούν από την παρούσα έρευνα για τη συσχέτιση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας θα αναφερθούν και κάποια παρεμφερή ευρήματα, με σκοπό την συσχέτισή αυτών, για μια πιο σφαιρική και ολοκληρωμένη τελική διατύπωση.

Για παράδειγμα σε μια σχετική έρευνα με σκοπό την εύρεση της συσχέτισης ανάμεσα στις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας ,την προσωπικότητα και τις ασυνείδητες συναισθηματικές αντιδράσεις, συμμετείχαν 211 φοιτητές των οποίων τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας μετρήθηκαν βάση των ερωτηματολογίων

Eysenck Personality Inventory και State-Trait Anxiety Inventory. Από την ανάλυση παλινδρόμησης προκύπτουν 8 ομαδοποιήσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας:

- 1) Ένα *πληθωρικό άτομο* ένιωθε έντονα το αίσθημα της ευχαρίστησης και είχε αυξημένη ενεργητικότητα.
- 2) Ένα *αγχώδες άτομο* είχε έντονη ενεργητικότητα και συχνά βίωνε δυσαρέσκεια.
- 3) Ένα *χαλαρό άτομο* ένιωθε πιο συχνά ευχαρίστηση και είχε χαμηλή ενεργητικότητα.
- 4) Ένα *περιφρονητικό άτομο* είχε μειωμένη ενεργητικότητα και ήταν πιο πιθανό να νιώθει έντονη δυσαρέσκεια.
- 5) Ένα *εξαρτώμενο άτομο* ένιωθε λιγότερο ευχαριστημένο και ήταν δύσκολο να διεγερθεί.
- 6) Ένα *επιθετικό άτομο* είχε έντονη ενεργητικότητα και βίωνε έντονη δυσαρέσκεια.
- 7) Ένα *υπάκουο άτομο* είχε μειωμένη ενεργητικότητα και υψηλή αίσθηση ευχαρίστησης
- 8) Ένα *καταθλιπτικό άτομο* ένιωθε έντονη δυσαρέσκεια και είχε χαμηλή ενεργητικότητα.

Αυτές οι 8 ομάδες με τη σειρά τους βοηθούν στον καθορισμό 4 επιπλέον διαστάσεων ιδιοσυγκρασίας : *πληθωρικός* έναντι *καταθλιπτικού*, *χαλαρός* έναντι *αγχώδους*, *περιφρονητικός* έναντι *εξαρτώμενου* και *επιθετικός* έναντι *υπάκουου*. (Mehrabian and O'Reilly, 1980)

Σε μια άλλη έρευνα των Sanson et al του 1994 που μελετήθηκαν παιδιά ηλικίας 3^{ov} έως 7 ετών βάση των πληροφοριών που λήφθηκαν από τους γονείς τους μέσω του

ερωτηματολογίου Childhood Temperament Questionnaire των Thomas και Chess βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες κοινωνικότητα και εξωστρέφεια, ικανότητα επιμονής και ικανότητα ελέγχου καθώς και ανάμεσα στην αρνητική συναισθηματικότητα , την ακαμψία και την ευερεθιστότητα. (Rothbart et al, 2001)

Ενδιαφέροντα και πολύ σχετικά με την έρευνά μας είναι τα ευρήματα μιας ανασκόπησης από τους Rothbart, Evans και Ahadi (2000) η οποία σκοπό είχε να διερευνήσει την πορεία της ιδιοσυγκρασίας με την πάροδο των χρόνων, λαμβάνοντας υπόψη περιβαλλοντικούς και βιολογικούς παράγοντες καθώς και να εξάγει συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι επιμέρους διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας.

Συγκεκριμένα όσον αφορά τις διαστάσεις, **Θετική συναισθηματικότητα**, εξωστρέφεια και προσέγγιση , βρέθηκε ότι τα βρέφη που γελούσαν συχνά προσέγγιζαν ευκολότερα και με μεγαλύτερη ταχύτητα νέα αντικείμενα , ενώ παράλληλα **ανέπτυσαν καλύτερες σχέσεις με άλλα βρέφη**. Βρέθηκαν επίσης αξιοσημείωτες συσχετίσεις ανάμεσα στο ποσοστό των βρεφών που προσέγγιζαν εύκολα αντικείμενα στο εργαστήριο, και στην μελλοντική εκδήλωση **παρορμητικότητας , χαμηλής ικανότητας ελέγχου και ικανότητας αναστολής της συμπεριφοράς** , ενώ παράλληλα βρέθηκε συσχέτιση με υψηλότερα επίπεδα θυμού και ματαίωσης, καθώς και **υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας** , σύμφωνα με τις μετρήσεις του CBQ που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα της Rothbart και των συνεργατών της. Παρόμοιες προβλέψεις βρέθηκαν για το επίπεδο **ενεργητικότητας** και **συναισθηματικής εκδηλωτικότητας** στο εργαστήριο το οποία δρούσαν ως προβλεπτικοί παράγοντες για την εκδήλωση παρορμητικότητας , περιορισμένης ικανότητας ελέγχου και χαμηλής ικανότητας αναστολής της συμπεριφοράς.

Εξελικτικά το σύστημα προσέγγισης σχετίζεται με τέτοιο τρόπο με τις μετέπειτα εκδηλώσεις εξωστρέφειας , συμπεριλαμβάνοντας, την συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό το οποίο μελετήθηκε στην ανασκόπηση ήταν ο φόβος. Ο φόβος κατά την παιδική ηλικία προβλέπει μελλοντικά χαμηλότερα επίπεδα παρορμητικότητας, ενεργητικότητας, επιθετικότητας (η οποία περιλαμβάνεται στον όρο **κοινωνική αντιδραστικότητα**) ενώ σχετίζεται παράλληλα και με υψηλότερα επίπεδα λύπης. Όπως όλα τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας έτσι και ο φόβος έχει τις θετικές και τις αρνητικές πτυχές του. Σύμφωνα με την Kochanska ο φόβος αποτελεί ένα σημαντικό σύστημα ελέγχου για την ανάπτυξη της συνείδησης αφού για παράδειγμα δρα προστατευτικά στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, η εμμονή στην έκφραση του φόβου και η πρόβλεψη για έκφραση του αισθήματος λύπης ,μελλοντικά , μπορούν να αποτελέσουν προάγγελους για την εμφάνιση εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Συμπεριφορικά μοντέλα για την αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ της προσέγγισης και του φόβου , ήταν πολύ βοηθητικά για την πρόοδο του θεωρητικού τομέα που αφορά την κοινωνική ανάπτυξη. Για παράδειγμα τα βρέφη που είχαν μεγάλη ταχύτητα προσέγγισης στο εργαστήριο επέδειξαν υψηλή εξωστρέφεια κατά την παιδική ηλικία και λιγότερο φόβο. Η **συστολή**, ως μια συνιστώσα του φόβου , αντιπροσωπεύει μια σημαντική παράμετρο που ασκεί έλεγχο στη συμπεριφορά και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην **κοινωνικοποίηση**, ώστε να υποστηρίξει τον έλεγχο των παιδιών επί των πράξεών τους μέσω του φόβου της τιμωρίας ή της απογοήτευσης. Για τα παιδιά που δεν διαθέτουν τόσο έντονο το αίσθημα της συστολής ,η ικανότητα ελέγχου θα είναι δυσκολότερη , και άλλες μορφές ρύθμισης όπως ο έλεγχος της προσοχής θα κρίνονται ζωτικής

σημασίας. Τέλος φαίνεται ότι υψηλά επίπεδα αυτό-ρύθμισης σχετίζονται με ακαμψία όσον αφορά τη λειτουργικότητα.

Δυο ακόμα διαστάσεις για τις οποίες διατυπώθηκαν συσχετίσεις στην ανασκόπηση των Rothbart et al, ήταν ο **θυμός** και η **ευερεθιστότητα**. Από τις εργαστηριακές έρευνες για την ματαιώση, την ευερεθιστότητα και την απογοήτευση, φάνηκε ότι η κλίση για έκφραση συναισθημάτων θυμού (που διακρίνεται ήδη από τους 10 μήνες ζωής) αποτελεί αξιόπιστο προβλεπτικό παράγοντα για την μετέπειτα εκδήλωση υψηλών **επιπέδων ενεργητικότητας, θυμού, παρορμητικότητας, επιθετικότητας, και δυσφορίας**. Η βίωση της απογοήτευσης φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που προδιαθέτει για έκφραση αρνητικής συναισθηματικότητας στο μέλλον αλλά δεν προδιαθέτει για έκφραση συμπεριφορών φόβου.

Επιπλέον σύμφωνα με δεδομένα ερευνών στις Ηνωμένες πολιτείες για παιδιά με υψηλή αποτελεσματικότητα φάνηκε ότι τείνουν να έχουν υψηλή ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους. Τέλος όσον αφορά την κοινωνικότητα, φάνηκε ότι τα προκοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως η ενσυναίσθηση και το συναίσθημα ντροπής και ενοχής συσχετίζονταν με την αρνητική συναισθηματικότητα. Για παράδειγμα άτομα αγχώδη ή δειλά είναι πιο ευαίσθητα στις τιμωρίες και επηρεάζονται από αυτές, και ως εκ τούτου είναι πιο εύκολο να αναστείλουν κοινωνικά αντιδραστικές συμπεριφορές. Η Kochanska κατέληξε στο ότι η ικανότητα αναστολής της συμπεριφοράς σχετίζεται αρνητικά με την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς ενώ η παρορμητικότητα έχει σημαντικές συνέπειες στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών. Τα παιδιά που καταφέρνουν να **ρυθμίζουν με αποτελεσματικό τρόπο την συμπεριφορά** τους μέσω της άσκησης ελέγχου σε αυτήν, θα είναι σε θέση, περισσότερο από άλλα παιδιά, να εμποδίσουν παραβατικές συμπεριφορές (για παράδειγμα κλοπές και ξυλοδαρμούς) προκειμένου να εξετάσουν τις επιπτώσεις των

ενεργειών τους στους άλλους και έτσι να διευκολύνουν την εσωτερική τους αυτοεπίδραση των προτύπων προ-κοινωνικής συμπεριφοράς. (Rothbart, Evans and Ahadi, 2000)

Γονική επιρροή

Οι γονείς ασκούν πολύ μεγάλη επίδραση στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών τους. Κατά τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε πολύ η έρευνα της κοινωνικοποίησης των παιδιών στα πλαίσια της οικογένειας και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συγκεκριμένα **στυλ** με τα οποία οι γονείς φροντίζουν και διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους, ευνοούν περισσότερο από άλλους τη σωστή προσωπική ανάπτυξή τους. Οι επιδράσεις της κοινωνικοποίησης των γονέων επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, τα κίνητρα μάθησης και τις σχέσεις των παιδιών με τους δασκάλους τους. Οι σχετικές έρευνες έχουν διαπιστώσει δύο σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς διαμορφώνουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους : α) τις **προσδοκίες** τους και β) την **ετοιμότητά** τους για ανταπόκριση στην συμπεριφορά των παιδιών. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι οι τρόποι αυτοί σχετίζονται στενά με το κοινωνικό-οικονομικό στρώμα προέλευσης.

Με πλαίσιο τις προσδοκίες και την ανταπόκριση οι ειδικοί ομαδοποίησαν τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς φροντίζουν και διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους σε τέσσερα διαφορετικά στυλ με διαφορετική το καθένα επίδραση στα χαρακτηριστικά του παιδιού.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται με σαφήνεια αυτά τα στυλ καθώς και το τι είδους επιρροή ασκούν πάνω στα παιδιά.

Στυλ	Χαρακτηριστικά γονέων	Χαρακτηριστικά παιδιών
Επιτακτικό	Αυστηροί, αλλά όχι αδιάφοροι.	Υψηλή αυτοεκτίμηση.

	Εξηγούν λόγους και κανόνες και είναι συνεπείς. Έχουν υψηλές προσδοκίες	Νιώθουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Έτοιμα να διακινδυνεύσουν, έχουν επιτυχία στο σχολείο.
Αυταρχικό	Πίεση για συμμόρφωση. Αποστασιοποιούνται, δεν εξηγούν λόγους και κανόνες και ενθαρρύνουν γλωσσική αλληλεπίδραση με τα παιδιά.	Αποσύρονται στον εαυτό τους. Ενδιαφέρονται να ευχαριστήσουν τους γονείς και όχι την επίλυση προβλημάτων. Είναι προκλητικά και δεν έχουν κοινωνικές δεξιότητες.
Επιτρεπτικό	Δίνουν απόλυτη ελευθερία στα παιδιά. Έχουν χαμηλές προσδοκίες και ζητούν λίγα από τα παιδιά τους.	Είναι ανώριμα και έχουν έλλειψη αυτοελέγχου. Παρορμητικά και χωρίς κίνητρα.
Απαθές	Δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά τους. Έχουν χαμηλές προσδοκίες.	Έλλειψη αυτοελέγχου και μακροπρόθεσμων σκοπών. Εύκολα απογοητεύονται και είναι απείθαρχα.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα οι **επιτακτικοί** γονείς, οι οποίοι συνδυάζουν υψηλές προσδοκίες και ανταπόκριση, είναι πολύ αποτελεσματικοί όσον αφορά στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών τους, αφού τα παιδιά χρειάζονται προκλήσεις, οργάνωση και υποστήριξη στην ζωή τους. Τα υπόλοιπα στυλ φροντίδας και διαπαιδαγώγησης των παιδιών από την πλευρά των γονέων οδηγούν σε προβληματική ανάπτυξη. Οι **αυταρχικοί γονείς** είναι ψυχροί και δεν έχουν την ικανότητα να

επικοινωνούν και να προσφέρουν την απαιτούμενη φροντίδα στα παιδιά τους. Οι **επιτρεπτικοί γονείς** ανταποκρίνονται συναισθηματικά αλλά αδυνατούν να επικοινωνήσουν και να θέσουν υψηλές προσδοκίες απέναντι στα παιδιά τους. Οι **απαθείς γονείς** δεν θέτουν όρια και δεν εξασφαλίζουν οργάνωση και συναισθηματική στήριξη. (Eggen and Kauchak 2001)

Είναι γεγονός ότι το **στυλ διαπαιδαγώγησης** των γονέων επηρεάζεται από μια σειρά περιβαλλοντικών παραγόντων οι οποίοι επιδρούν στους γονείς και κατά αυτόν τον τρόπο έμμεσα και στα παιδιά τους. Συγκεκριμένα οι στάσεις των γονέων επηρεάζονται από το υπόβαθρο της κοινωνικής θέσης τους και από τις εμπειρίες της εργασίας τους. Γονείς οι οποίοι εργάζονται σε περιβάλλοντα που απαιτούν συνεργασία τείνουν να δίνουν μεγάλη έμφαση στις διαπροσωπικές δεξιότητες κατά την ανατροφή των παιδιών τους. Αντίθετα όσων η εργασία δεν έχει ως κύριο γνώμονα την συνεργασία αλλά την προσωπική εργασία δίνουν έμφαση στις ατομικές επιδόσεις και στον ανταγωνισμό. Όσοι τέλος ασκούν μια εργασία η οποία απαιτεί συμμόρφωση προς την αυθεντία τείνουν να τονίζουν την υπακοή ενώ οι ελεύθεροι επαγγελματίες την αυτοδιάθεση και την ανεξαρτησία. Ο χρόνος τον οποίο διαθέτουν οι γονείς στις διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά τους είναι ένας δεύτερος παράγοντας, ο οποίος επηρεάζεται από τον συνολικό χρόνο της εργασίας τους και την έκταση της απορρόφησής τους από τα επαγγελματικά τους καθήκοντα. Γονείς οι οποίοι εργάζονται αργά το απόγευμα ή σε νυχτερινές βάρδιες διαθέτουν πολύ λιγότερο χρόνο στα παιδιά τους από ότι οι γονείς οι οποίοι εργάζονται με ημερήσιο ωράριο. Γονείς οι οποίοι ασκούν εργασία η οποία απαιτεί υπερβολική σωματική ή πνευματική ένταση διαθέτουν επίσης λιγότερο χρόνο στις διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά τους και διακρίνονται για την έλλειψη υπομονής και ηρεμίας κατά την ενασχόληση τους με αυτά. Η εργασία εντός ή εκτός της οικίας είναι ένας τρίτος

παράγοντας. Το γεγονός ότι και οι δύο γονείς εργάζονται εκτός οικίας τείνει να έχει θετικές επιδράσεις στα κορίτσια αλλά αρνητικές στα αγόρια. Αυτή η γενική τάση ωστόσο γίνεται πιο πολύπλοκη εξαιτίας επιδράσεων άλλων παραγόντων όπως π.χ. αν η εργασία θεωρείται ως απαραίτητη ή ως εθελοντική και αν εκλαμβάνεται ως ολοκλήρωση της προσωπικότητας ή ως ισοπεδωτική. Τα παιδιά τα οποία επιστρέφουν από το σχολείο και δεν βρίσκουν κανένα στο σπίτι και λειτουργούν συνήθως ανεξάρτητα από τους γονείς διατρέχουν σε υψηλότερο βαθμό κίνδυνο να δεχθούν να εμπλακούν σε μορφές συμπεριφοράς, τις οποίες απορρίπτουν οι γονείς. Οι κίνδυνοι αυτοί περιορίζονται σημαντικά, όταν οι γονείς παρακολουθούν τις συναναστροφές των παιδιών και ελέγχουν εκ του μακρόθεν τις δραστηριότητές τους. Η επιδείνωση των σχέσεων των γονιών είναι ο τέταρτος παράγοντας, ο οποίος τείνει να έχει δυσάρεστες επιπτώσεις στην προσαρμοστικότητα των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους και στο σχολείο και κορυφώνεται συνήθως κατά το πρώτο έτος του διαζυγίου (εφόσον προκύψει). Οι επιδράσεις αυτές μπορούν να ελαχιστοποιηθούν, εφόσον ο πατέρας ή η μητέρα που αναλαμβάνει την επιμέλεια του παιδιού δέχεται υποστήριξη από συγγενείς και φίλους και ιδιαίτερα όταν ο διαζευχθείς γονέας εξακολουθήσει να διατηρεί την θέση του στην ζωή του παιδιού, συνεργάζεται και παρέχει υλική και συναισθηματική στήριξη. (Good and Brophy, 1995)

Πρωτεύουσας σημασίας είναι και τα ηθικά και συμπεριφορικά ερεθίσματα των γονιών προς τα παιδιά τους καθώς και το πώς αυτά με τη σειρά τους τα αντιλαμβάνονται και τα αξιοποιούν στην πορεία της ζωής τους. Συγκεκριμένα οι ειδικοί χαρακτηρίζουν τα παιδιά τα οποία ταυτίζονται πολύ με τους γονείς τους ως "δορυφόρους" των γονέων τους. Υπάρχουν διάφορες μορφές εγκατάλειψης της θέσης του δορυφόρου από τα παιδιά, καθώς απομακρύνονται από την επίδραση των γονέων. Παιδιά γονέων οι οποίοι τα αποδέχονται και τα φροντίζουν τείνουν όχι μόνο να

συζητούν το αξιολογικό σύστημα το οποίο έχουν διδαχθεί από αυτούς αλλά και να το εφαρμόζουν με τη συμπεριφορά τους. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι α) εσωτερικεύουν το αξιολογικό σύστημα των γονέων και β) το σύστημα αυτό δημιουργεί τη βάση της αυτοδιάθεσής τους. Τα παιδιά αντίθετα στα οποία η διαδικασία της " αποδορυφοροποίησης " δεν εξελίσσεται ομαλά, μαθαίνουν ενδεχομένως να συζητούν και να θεματοποιούν το αξιολογικό σύστημα το οποίο έχουν διδαχθεί αλλά δύσκολα το εσωτερικεύουν και το χρησιμοποιούν ως βάση της συμπεριφοράς τους. Μερικά από τα παιδιά αυτά βιώνουν την κυριαρχία των γονέων μέχρι του σημείου να μην μπορούν να θέσουν ποτέ στα σοβαρά υπό αμφισβήτηση αυτά τα οποία έχουν διδαχθεί. Άλλα παιδιά πάλι δεν βιώνουν ποτέ αρκετή αποδοχή και στήριξη από τους γονείς τους, ώστε να καταστούν καταρχήν δορυφόροι τους και να αποδορυφοροποιηθούν στη συνέχεια ομαλά, και για αυτό η εφηβεία τους χαρακτηρίζεται από την απόρριψη της αυθεντίας των γονέων και από την αδυναμία τους να διαμορφώσουν ένα προσωπικό και συγκροτημένο σύστημα αξιών.

Η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται , όταν οι έφηβοι αρχίζουν να βλέπουν με κριτικό μάτι το αξιολογικό τους σύστημα, να το ελέγχουν και να το κρίνουν αντικειμενικά. Εκείνοι οι οποίοι είτε δεν έχουν προχωρήσει στη γνωστική τους ανάπτυξη είτε έχουν προβλήματα αποδορυφοροποίησης δεν υποβάλλουν σε κριτική εξέταση το αξιολογικό τους σύστημα. Ως αποτέλεσμα οι ηθικές κρίσεις τους είναι ανώριμες και το αξιολογικό τους σύστημα χαρακτηρίζεται από κενούς βερμπαλισμούς, οι οποίοι δεν παρέχουν την δυνατότητα ελέγχου και καθοδήγησης της συμπεριφοράς τους. Παιδιά τα οποία προχωρούν στη γνωστική ανάπτυξη υποβάλλουν συνήθως σε κριτική εξέταση το αξιολογικό τους σύστημα και κάνουν σημαντικά βήματα. Τα παιδιά αυτά κατορθώνουν να υπερβούν τους κενούς βερμπαλισμούς για τις ηθικές αξίες και να τις αποδεχτούν οικειοθελώς και συνειδητά. Τις περισσότερες φορές πρόκειται για ένα

συνοθύλευμα αξιών μερικές από τις οποίες έχουν διδαχθεί και άλλες που είναι δικής τους επιλογής. Όταν τα παιδιά αποδέχονται συνειδητά τις αξίες και διαμορφώνουν με αυτοδιάθεση το αξιολογικό τους σύστημα, τότε συνήθως χρησιμοποιούν το σύστημα αυτό ως βάση και οδηγό της συμπεριφοράς τους. (Good and Brophy, 1995)

Η Επιρροή του δασκάλου.

Ο δάσκαλος είναι αναμφισβήτητα ο σημαντικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού αυτός ως εκ του ρόλου του αναλαμβάνει να συντονίσει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σχολείο.

Κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1960 και του 1970 η έρευνα στράφηκε προς την συστηματική μελέτη μορφών της συμπεριφοράς του δασκάλου και της επίδρασης της στις επιδόσεις των μαθητών. Ο *αποτελεσματικός δάσκαλος* θεσπίζει –σε συνεργασία με τους μαθητές– σαφείς κανόνες και διαδικασίες λειτουργίας της τάξης και θεωρεί ως σημαντικό καθήκον του να διαθέτει επαρκή χρόνο για την συζήτηση των κανόνων και των διαδικασιών αυτών με τα παιδιά και την εξασφάλιση της συναίνεσής τους για την πιστή εφαρμογή τους. Ο δάσκαλος αυτός έχει συνήθως υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές του, ενώ παράλληλα διατηρεί θερμές συναισθηματικές σχέσεις μαζί τους και υποστηρικτική διάθεση απέναντι τους. Όταν προκύπτει μια οποιαδήποτε ακαταστασία, παρεμβαίνει αμέσως, αντιμετωπίζει το πρόβλημα και επιστρέφει στον κανονικό ρυθμό των διδακτικών δραστηριοτήτων του.

Ο δάσκαλος αυτός είναι συνεπής και σταθερός στις επιδιώξεις του και παράλληλα φροντίζει με ενδιαφέρον για τους μαθητές του, καθιερώνει κανόνες και όρια και προσδοκά από τους μαθητές του να ασκούν αυτοέλεγχο επί των πράξεών τους. Από τα ερευνητικά δεδομένα μάλιστα προκύπτει ότι το στυλ αυτό και η μορφή αυτή

διαχείρισης της τάξης και υποστήριξης των μαθητών οδηγεί τους τελευταίους σε δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης και σε θετική αυτοεικόνα.

Η πρώτη σχετική πειραματική διερεύνηση με πρόθεση μια τέτοια περιγραφή διαφορετικών στυλ διαπαιδαγώγησης και των συνεπειών τους στην συμπεριφορά των μαθητών έγινε από τον Kurt Lewin και τους συνεργάτες του R.Lippitt και R.White το 1939. Επακολούθησε μια ολόκληρη σειρά ανάλογων προσπαθειών με στόχο την μελέτη των επιδράσεων του στυλ διαπαιδαγώγησης στην ατμόσφαιρα της σχολικής ομάδας και στις επιδόσεις των μελών της.

Κυρίως μελετήθηκε η επίδραση της συμπεριφοράς του δασκάλου στην γνωστική συμπεριφορά των μαθητών, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίον ο δάσκαλος βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες και να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις.

① Η επίδραση της συναισθηματικής θέρμης

Η συναισθηματική θέρμη είναι η κυριότερη διάσταση της συμπεριφοράς του δασκάλου. Στην διάσταση αυτή ανάγονται παράγοντες όπως αναγνώριση, κατανόηση, ευγενικός τρόπος προσαγόρευσης, ηρεμία, φιλική διάθεση κλπ. Δάσκαλοι οι οποίοι χαρακτηρίζονται από τις ιδιότητες αυτές έχουν μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν γενικά χαμηλό σχολικό άγχος. Οι δάσκαλοι αυτοί δημιουργούν ευνοϊκό σχολικό κλίμα και ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη, προϋποθέσεις οι οποίες αποτελούν, τον σπουδαιότερο παράγοντα για την ανάπτυξη θετικής σχέσης του μαθητή προς τον δάσκαλο και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη. Και επειδή το σχολικό άγχος και το κλίμα της τάξης επηρεάζουν την μάθηση, για αυτό υπάρχει πάντα σχεδόν σημαντική συνάφεια ανάμεσα σε αυτά τα δύο και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

Η συναισθηματική θέρμη του δασκάλου σχετίζεται επίσης θετικά με

- 1) Την αυτενέργεια και την δημιουργική διάθεση των μαθητών
- 2) Την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα
- 3) Τον αριθμό των ερωτήσεων που θέτουν οι μαθητές
- 4) Το ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολείο και τα μαθήματα
- 5) Την ομαδική εργασία στην τάξη

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι η θετική συναισθηματική στάση του δασκάλου απέναντι στους μαθητές αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της καλής διδασκαλίας. Και αν ακόμη η άμεση επίδραση της στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών δεν είναι τόσο σημαντική, η σημασία της έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι δημιουργεί τις προϋποθέσεις οι οποίες επηρεάζουν σοβαρά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της αγωγής γενικότερα.

② Η επίδραση του ελέγχου

Ο έλεγχος αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της δεύτερης διάστασης και αναφέρεται στις ενέργειες και στις δραστηριότητες του δασκάλου, με βάση τις οποίες κρατεί υπό έλεγχο και ρυθμίζει την διεξαγωγή της διδασκαλίας. Ο έλεγχος αυτός απαιτεί λεπτές ισορροπίες, προκειμένου να μην εκφυλισθεί η διδασκαλία είτε σε αποπνικτική κυριαρχία του δασκάλου είτε σε χαώδη ασυναρτησία της τάξης. Ο έλεγχος ασκείται με τις εξής κυρίως ενέργειες και δραστηριότητες του δασκάλου.

α) Διαταγές. Οι οποίες είναι τόσο άμεσες, όσο και έμμεσες

β) Ερωτήσεις. Η συχνότητα των ερωτήσεων του δασκάλου έχει τις εξής συνέπειες στην συμπεριφορά των μαθητών:

ι) Όσο περισσότερες οι ερωτήσεις του δασκάλου, τόσο λιγότερες οι ερωτήσεις των μαθητών.

ii) Οι ειδικοί επισημαίνουν ότι η κατάχρηση των ερωτήσεων επηρεάζει δυσμενώς την σκέψη και την λύση προβλημάτων των μαθητών αφού ασκεί δυσμενή επίδραση στα κίνητρα μάθησης των μαθητών και δημιουργεί άγχος στους μαθητές.

γ) Γλωσσική επικοινωνία. Έχει παρατηρηθεί ότι ιδιαίτερα κατά την συμβατική διδασκαλία ο δάσκαλος μιλάει πάρα πολύ αφού αυτή η γλωσσική κυριαρχία του δασκάλου ωθεί τους μαθητές είτε να μιλούν πολύ λίγο, είτε να χρησιμοποιούν κυρίως μονολεκτικές εκφράσεις είτε τέλος να μην ολοκληρώνουν τις προτάσεις που ξεκινούν. Η συρρίκνωση της γλωσσικής επικοινωνίας των μαθητών συμβαδίζει μάλλον με περιορισμό των γνωστικών διαδικασιών, αφού είναι εμπειρικά τεκμηριωμένο ότι η έκφραση των σκέψεων ευνοεί τις διαδικασίες της σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων.

Ο έλεγχος τον οποίον ασκεί ο δάσκαλος στην τάξη με τις πολλές διαταγές, τις συχνές ερωτήσεις και το μονοπώλιο του λόγου προκαλεί στους μαθητές τις εξής αντιδράσεις:

- * Παθητικότητα
- * Σπάνιες ευκαιρίες για πρωτότυπες προσωπικές λύσεις προβλημάτων
- * Έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση
- * Εσωτερικές εντάσεις
- * Τάση για αντίδραση και διακοπή της διδασκαλίας
- * Τάση για αποδοχή προκαταλήψεων και κομφορμιστικής σκέψης

Στο άλλο άκρο του ελέγχου τοποθετείται μια ουδέτερη ή παθητική συμπεριφορά του δασκάλου. Ο δάσκαλος δεν αναμειγνύεται καθόλου στην εργασία των μαθητών και τους βοηθά μόνον όταν εκείνοι του το ζητήσουν. Στην περίπτωση αυτή έχουμε πτώση των επιδόσεων των μαθητών, η διάθεση τους για μάθηση εξανεμίζεται και η ομαδική εργασία εκφυλίζεται.

Πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε ότι στην σωστή έκταση, ο έλεγχος του δασκάλου όχι μόνο δεν έχει δυσάρεστες επιπτώσεις αλλά ως υπεύθυνη, συστηματική, προγραμματισμένη και σχεδιασμένη προσπάθεια οργάνωσης της διδασκαλίας και διαχειρίσεις της τάξης οδηγεί σε υψηλές επιδόσεις των μαθητών. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες εξάλλου ένας μέτριος βαθμός ελέγχου συμβάλει στην αποδοχή του δασκάλου από τους μαθητές.

③ Η επίδραση της πρωτοβουλίας και της εναλλαγής.

Η τρίτη διάσταση της συμπεριφοράς του δασκάλου του D. Ryans κυμαίνεται ανάμεσα σε ενδιαφέρουσα, δημιουργική, γεμάτη ιδέες από την μια, και ανιαρή, ξηρή, και άχρωμη διδασκαλία από την άλλη. Είναι προφανώς η διάσταση την οποία μπορεί ίσως περισσότερο από τις άλλες να την πάρει στα χέρια του ο δάσκαλος. Από σχετικά ερευνητικά δεδομένα προκύπτει η σχεδόν ομόφωνη διαπίστωση ότι ο δημιουργικός δάσκαλος είναι ο πιο ευνοϊκός παράγοντας για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας του μαθητή. Πέρα από αυτό είναι επίσης γνωστό ότι όσο ο δημιουργικός και δραστήριος είναι ο δάσκαλος, τόσο μεγαλύτερη είναι η επιτυχία του με κριτήριο τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Ένας τέτοιος δάσκαλος τέλος παρακινεί και δίνει ευκαιρίες για γόνιμη συνεργασία των μαθητών του.

④ Η επίδραση της καθαρότητας και της σαφήνειας.

Η καθαρότητα και η σαφήνεια του δασκάλου διαπερνά και τις τρεις διαστάσεις στις οποίες έγινε αναφορά. Οι δάσκαλοι κατέχουν συνήθως καλά την ύλη, πολλές φορές όμως δεν έχουν την ικανότητα ή δεν απέκτησαν την δεξιότητα να την μεταδίδουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται κατανοητή χωρίς δυσκολίες από τους μαθητές. Διαπιστώνεται μάλιστα ότι όσο ανεβαίνουμε τις βαθμίδες του σχολείου, τόσο λιγότερο φροντίζει ο δάσκαλος ώστε να κατανοούν οι μαθητές αυτά τα οποία διδάσκει.

Παρόμοια δεδομένα ισχύουν και για τα σχολικά εγχειρίδια. Μια αποκαλυπτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική, πρέπει να ισχύει μάλλον για τα σχολικά εγχειρίδια όλων των χωρών του κόσμου. Από ένα σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης ο ερευνητής έδωσε σε δύο δασκάλους ένα κεφάλαιο για να το μεταγράψουν για τη Γ' τάξη. Η ΣΤ' τάξη ενός σχολείου χωρίστηκε κατόπιν σε δύο ομάδες: η πειραματική ομάδα διάβασε το μεταγραμμένο κείμενο, το οποίο ήταν απλοποιημένο για το επίπεδο μαθητών της Γ' τάξης, ενώ η ομάδα ελέγχου διάβασε το κανονικό κείμενο του εγχειριδίου της ΣΤ' τάξης. Από την επακόλουθη εξέταση προέκυψε ότι η πειραματική ομάδα κατανόησε και συγκράτησε καλύτερα το κεφάλαιο.

⑤ **Η επίδραση του ενθουσιασμού.**

Σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα οι μαθητές αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία και αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του δασκάλου σε σημαντικό βαθμό, σύμφωνα με τον ενθουσιασμό με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία.

Ο ενθουσιασμός του δασκάλου επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τόσο άμεσα όσο κυρίως έμμεσα, επειδή επηρεάζει σημαντικά τα κίνητρα των μαθητών.

Σύμφωνα με τα σημερινά ερευνητικά δεδομένα δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι εμπειρικών τεκμηριωμένο ότι οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερο και καλύτερα από ένα ενθουσιώδη δάσκαλο ή από ένα ψυχρό επιστήμονα ο οποίος όμως δεν τους συναρπάζει συναισθηματικά. Παρόλα αυτά, η επίδραση του ενθουσιασμού του δασκάλου στα κίνητρα μάθησης των μαθητών ούτε αμφισβητείται ούτε αμελητέα είναι.

Επιρροή συνομηλίκων

Οι επαφές και οι εμπειρίες των παιδιών με τους συνομηλίκους τους δημιουργούν ευκαιρίες εκμάθησης του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις

με άλλους, ελέγχουν την κοινωνική συμπεριφορά τους, καλλιεργούν δεξιότητες και ενδιαφέροντα κατάλληλα για την ηλικία τους και μοιράζονται με άλλους προβλήματα αλλά και συναισθήματα.

Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου παίζουν συνήθως με συνομηλίκους του ιδίου φύλου. Οι φίλιες είναι ακόμα επιπόλαιες και στηρίζονται στα ίδια ενδιαφέροντα και στις από κοινού ευχάριστες δραστηριότητες. Οι ομάδες των αγοριών είναι συνήθως μεγαλύτερες και επικεντρώνονται στα αθλήματα και σε άλλες φυσικές δραστηριότητες. Οι ομάδες των κοριτσιών είναι μικρότερες και έχουν ως επίκεντρο τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι συνομηλικοί είναι μια κοινωνική ομάδα η οποία ασκεί επίδραση στην προσωπική ανάπτυξη του παιδιού και την επηρεάζει κατά δύο κυρίως τρόπους. Α) με τις φιλίες τις οποίες αναπτύσσουν τα παιδιά καλλιεργούν τις κοινωνικές δεξιότητές τους.

Παιδιά τα οποία γίνονται κοινωνικώς αποδεκτά και εξασφαλίζουν την στήριξη των συνομηλίκων τους είναι πιο ευτυχισμένα, έχουν ισχυρά κίνητρα μάθησης αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο και έχουν θετικότερη αυτοεικόνα από τα παιδιά τα οποία δεν έχουν την αποδοχή και την στήριξη των συνομηλίκων τους. Αντίθετα η απόρριψη μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση, σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις και στην διακοπή φοίτησης στο σχολείο μόλις αυτό γίνει εφικτό. Β) Ένας δεύτερος τρόπος με τον οποίον οι συνομηλικοί επιδρούν στην προσωπική ανάπτυξη του παιδιού είναι η μετάδοση στάσεων και αξιών μέσα από τις καθημερινές διαδράσεις τους. Μελετώντας τις φίλιες των παιδιών οι ειδικοί διαπίστωσαν ότι από την επιλογή των φίλων μπορεί κανείς να προβλέψει με μεγάλη αξιοπιστία τις σχολικές επιδόσεις και διάφορες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς τους. Όταν επιλέγουν ως φίλους τους μαθητές με προσανατολισμό προς το σχολείο, οι επιδόσεις βελτιώνονται. Αν αντίθετα επιλέγουν

μαθητές οι οποίοι δημιουργούν προβλήματα πειθαρχίας, τότε οι επιδόσεις τους χειροτερεύουν. (Eggen and Kauchak 2001)

Επιπλέον όσον αφορά την ποιότητα των σχέσεων , η είσοδος του παιδιού σε μια ομάδα συνομηλίκων σηματοδοτεί την αξιολόγηση του από τα άλλα παιδιά και καταλήγει στην αποδοχή ή την απόρριψη του από αυτά. Έχει διατυπωθεί πως η ενδεχόμενη απόρριψη του παιδιού από τους συνομηλίκους του σχετίζεται με την εκδήλωση προβλημάτων προσαρμογής. Σε διαχρονικές έρευνες έχει βρεθεί πως τα παιδιά τα οποία στον παιδικό σταθμό βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους έχουν αυξημένες πιθανότητες για τη μεταγενέστερη εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς. (Deater-Deckard, 2001)

Τα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους αποτελούν κυρίαρχο χαρακτηριστικό σε πολλές διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Για παράδειγμα τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ καθώς επίσης και τα παιδιά με διαταραχή διαγωγής βιώνουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους σε σχέση με άλλα παιδιά. Επειδή τα παιδιά αυτά έχουν συχνά δυσκολίες στη ρύθμιση των συναισθηματικών τους αντιδράσεων , συχνά εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά γεγονός που ασκεί ιδιαίτερα αρνητική επίδραση στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (Hinshaw and Melnick, 1995)

Διαμόρφωση αυτό-εικόνας και αυτό-εκτίμησης

Η αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμηση συσχετίζονται θετικά με τα κίνητρα και την αποτελεσματικότητα της μάθησης και κατ'επέκτασιν με τις σχολικές επιδόσεις. Ο όρος «αυτοεικόνα» αναφέρεται στο σύνολο των ιδεών, των αισθημάτων και των στάσεων τις οποίες έχουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους. Κατά κάποιο τρόπο η αυτοεικόνα είναι η προσπάθεια του ατόμου να εξηγήσει τον εαυτό του στον εαυτό

του και να σχηματίσει ένα σχήμα το οποίο οργανώνει τις εντυπώσεις του , τα συναισθήματά του και τις στάσεις του σχετικά με τον εαυτό του. Όπως είναι προφανές αυτό το σχήμα δεν είναι διαρκές και αμετάβλητο αλλά μεταβάλλεται από περίσταση σε περίσταση και από την μια φάση της ζωής του ατόμου στην άλλη. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η αυτοεικόνα δεν διαμορφώνεται κατά τρόπον παθητικό και αυτόματο αλλά αποτελεί μια δυναμική δομή η οποία συντονίζει σημαντικές ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές διαδικασίες. Η αντίληψη αυτή καθώς και η αντίληψη της πολυδιάστασης εκφράζεται με τον όρο συνεχώς ανασυγκροτούμενη αυτοεικόνα. (Schunk, 1996)

Η αυτοεικόνα επομένως αναφέρεται στη συνολική αυτοαντίληψη του ατόμου, η οποία διαμορφώνεται από διάφορες εμπειρίες του περιβάλλοντος και επηρεάζεται σημαντικά κυρίως από τις ενισχύσεις και τις αξιολογήσεις των «σημαντικών άλλων». Η αυτοεικόνα έχει πολλές διαστάσεις κυριότερες από τις οποίες είναι η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση. Αυτοπεποίθηση είναι ο βαθμός κατά τον οποίο το υποκείμενο πιστεύει ότι μπορεί να επιτύχει σκοπούς και στόχους και να έχει αποτελεσματικότητα στις προσπάθειές του. Αυτοεκτίμηση είναι ο βαθμός κατά τον οποίο το υποκείμενο αποδέχεται και αναγνωρίζει τον εαυτό του. Η αυτοεικόνα είναι μια γνωστική εκτίμηση σχετική με τις σωματικές ,τις κοινωνικές και τις σχολικές ικανότητες του παιδιού. Διαφέρει από την αυτοεκτίμηση , η οποία αποτελεί την συναισθηματική αντίδραση προς την εικόνα του εαυτού μας. Η αυτοεκτίμηση συσχετίζεται με την αυτοπεποίθηση , την περιέργεια, τα κίνητρα μάθησης και κατά συνέπεια τις επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο. Η αυτοεικόνα αντίθετα σχετίζεται πολύ λιγότερο με όλα τα παραπάνω.

Καθώς αναπτύσσονται τα παιδιά διαφοροποιείται και η αντίληψη για τον εαυτό τους. Η αντίληψη αυτή είναι κατά κανόνα θετική κατά την περίοδο κατά την οποία τα

παιδιά μπαίνουν στο σχολείο , συχνά όμως γίνεται όλο και πιο αρνητική με την πάροδο του χρόνου. Η εξέλιξη αυτή είναι προφανής , προκειμένου για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. (Λεοντάρη , 1996)

Η αυτοεικόνα αναπτύσσεται μέσω της συνεχούς αυτοαξιολόγησης σε διάφορες περιστάσεις. Τα παιδιά προσπαθούν συνεχώς να εκτιμήσουν τις λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις και κρίσεις του περιβάλλοντος και των σημαντικών άλλων , δηλαδή των γονέων , των δασκάλων, και των συνομηλίκων τους. Πέρα από αυτά στο σχολείο τα παιδιά συγκρίνουν τις επιδόσεις τους με τις επιδόσεις με τις επιδόσεις των συμμαθητών τους αλλά και με τα κριτήρια που έχουν θέσει τα ίδια για τον εαυτό τους. Και οι δύο αυτές συγκρίσεις, τόσο οι προσωπικές όσο και οι κοινωνικές είναι πολύ σημαντικές για την αυτοεικόνα ενός παιδιού. Η ανάπτυξη της αυτοεικόνας προχωρεί από μια μάλλον συγκεκριμένη προς μια μάλλον αφηρημένη θεώρηση. Στην αρχή τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους συγκεκριμένα , δηλαδή με βάση την εμφάνιση, τις ενέργειες , το όνομα και τα πράγματα που έχουν. Στην μικρή ηλικία δεν είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν ανάμεσα στην συμπεριφορά και στα προσωπικά χαρακτηριστικά , στα οποία θεμελιώνεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά. Κατά συνέπεια δεν έχουν την αίσθηση της σταθερότητας της προσωπικότητας και η αυτοεικόνα τους παρουσιάζει ασαφή και χαλαρή οργάνωση. Μια πιο αφηρημένη θεώρηση της αυτοεικόνας τους αποκτούν τα παιδιά με την πρόοδο της ανάπτυξης και ως αποτέλεσμα της φοίτησής τους στο σχολείο. Καθώς συνειδητοποιούν τις ικανότητές τους η αυτοεικόνα τους οργανώνεται όλο και καλύτερα και γίνεται όλο και πιο σύνθετη. Από σχετικές έρευνες προκύπτει επίσης ότι τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν συνήθως περισσότερες πιθανότητες επιτυχιών στο σχολείο , αν και στη συσχέτιση αυτή παίζουν σημαντικό ρόλο και πολλά άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Επίσης η υψηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με θετική στάση του

παιδιού απέναντι στο σχολείο , με θετικές μορφές συμπεριφοράς μέσα στην τάξη και με αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του. Καθώς τα παιδιά αποκτούν σημαντικές ικανότητες και έχουν υψηλές επιδόσεις σε περιοχές στις οποίες αποδίδουν μεγάλη σημασία παρατηρείται μια διαρκής βελτίωση της αυτοεκτίμησης.

(Schunk, 1996)

Κληρονομικότητα και περιβάλλον

Το πρόβλημα της επίδρασης της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου αποτελεί ένα ερώτημα υπό διερεύνηση εδώ και χρόνια .Για να απαντηθεί το ερώτημα αν ένα χαρακτηριστικό καθορίζεται και σε ποίο βαθμό από την κληρονομικότητα ή το περιβάλλον οι γενετιστές ξεχωρίζουν το «γενότυπο» και το «φαινότυπο». **Γενότυπος** είναι τα γενετικά εφόδια του ατόμου, το σύνολο των κληρονομικών του καταβολών, τις οποίες κληρονόμησε κάποιος οργανισμός από τους προγόνους του μέσω των γονέων του. Ήδη με την ένωση του σπερματοζωαρίου και του ωαρίου μεταβιβάζονται από τους γονείς μέσω των γονιδίων οι κληρονομικές δυνατότητες στο νέο άτομο. Ο γενότυπος παραμένει αμετάβλητος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου , αν εξαιρέσει κανείς τις περιπτώσεις αλλοίωσής του από ακτινοβολίες κλπ. Ο **φαινότυπος** είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών ενός ατόμου, η παρατηρούμενη συμπεριφορά του, αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος (δηλαδή φαινότυπος= γενότυπος + περιβάλλον). Ένας γενότυπος χρειάζεται το περιβάλλον ,για να γίνει φαινότυπος. Ο ίδιος όμως γενότυπος μπορεί ανάλογα με το περιβάλλον να δώσει διαφορετικούς φαινοτύπους. Ένα ορισμένο περιβάλλον πάλι, ανάλογα με τους γενοτύπους οι οποίοι μπορούν να εξελιχθούν μέσα σε αυτό, μπορεί να ευνοήσει εντελώς διαφορετικούς γενοτύπους. (Gazzaniga, 1992)

Βάση τριών μοντέλων έχει επιχειρηθεί η προσέγγιση του δίπολου επίδρασης της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της ιδιοσυγκρασίας ενός παιδιού: το μοντέλο της κληρονομικότητας, το μοντέλο του περιβάλλοντος και το μοντέλο της αλληλεπίδρασης.

A) το μοντέλο της κληρονομικότητας:

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η κληρονομικότητα παίζει τον αποκλειστικό ή κύριο ρόλο στην διαμόρφωση του φαινοτύπου. Στηρίζεται καταρχήν στην καθημερινή εμπειρία η οποία δείχνει ότι τα παιδιά κληρονομούν από τους γονείς τους μερικά χαρακτηριστικά. Κατά τον ίδιο τρόπο λοιπόν θα πρέπει οι άνθρωποι να κληρονομούν και ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

B) το μοντέλο του περιβάλλοντος:

Σύμφωνα με αυτό οι επιδράσεις του περιβάλλοντος παίζουν τον αποκλειστικό ή τουλάχιστον τον κύριο ρόλο στην διαμόρφωση του φαινοτύπου. Διάφορα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται ότι ερμηνεύονται ικανοποιητικά μόνο στα πλαίσια αυτού του μοντέλου. Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί ένα μέρος του περιβάλλοντος – και μάλιστα ιδιαίτερα επιλεγμένο και ειδικά οργανωμένο-, στα πλαίσια του μοντέλου αυτού διευρύνονται σημαντικά οι δυνατότητες και τα όρια της επίδρασης της αγωγής στον άνθρωπο. Το γεγονός αυτό εξάλλου εξηγεί και την προτίμηση των εκπαιδευτικών προς το μοντέλο αυτό, αφού κατ' αυτόν τον τρόπο αποκτούν νόημα οι επαγγελματικές τους προσπάθειες.

Γ) το μοντέλο της αλληλεπίδρασης

Στο μοντέλο αυτό υπάγονται όλες οι ερμηνείες οι οποίες δέχονται ότι κανένα χαρακτηριστικό του φαινοτύπου δεν πρέπει να αποδίδεται εξ ολοκλήρου στην κληρονομικότητα ή στο περιβάλλον, αλλά οι δύο αυτοί παράγοντες αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν δυναμικά κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να μην μπορεί κανείς να

καθορίσει την βαρύτητα του καθενός στην συγκεκριμένη συμπεριφορά του ατόμου. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό το ορθό είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η κληρονομικότητα και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν, προκειμένου να δώσουν τον συγκεκριμένο φαινότυπο, αφού κληρονομικές καταβολές και επιδράσεις του περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν πάντοτε, ώστε να δώσουν το προϊόν της αλληλεπίδρασης, δηλ. την ανάπτυξη.

Το ψυχολογικό περιβάλλον ενός ατόμου δεν είναι ποτέ δεδομένο και σταθερό, όπως το φυσικό, αλλά κατασκευάζεται από το ίδιο το υποκείμενο. Τα γονίδια ενός ανθρώπου επηρεάζουν, κατά τη διάρκεια της ζωής του, την επιλογή των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων τα οποία με τη σειρά τους διαμορφώνουν τις εμπειρίες του. Η γενετική δραστηριότητα επηρεάζει την νευρωνική δραστηριότητα, η οποία αποτελεί τη βάση της συμπεριφοράς. Μέσω της συμπεριφοράς επιλέγονται ή και μεταβάλλονται συγκεκριμένα περιβάλλοντα και αντιστοίχως οι συνθήκες του περιβάλλοντος μπορούν να επηρεάζουν την συμπεριφορά, η οποία με την σειρά της επηρεάζει τη νευρωνική δραστηριότητα και μπορεί επίσης να επηρεάσει τη γενετική δραστηριότητα. (Gazzaniga, 1992)

Κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του το παιδί είναι σε μεγάλο βαθμό εκτεθειμένο κατά τρόπο παθητικό στις επιδράσεις των γονέων του και έχει λίγες σχετικά δυνατότητες να επιλέξει τα περιβάλλοντά του, στα οποία συλλέγει τις εμπειρίες του. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο και περαιτέρω οι γονείς αφήνουν όλο και περισσότερη ελευθερία στα παιδιά τους. Με αυτόν τον τρόπο προκύπτει κατά την άποψη των ειδικών μια νέα ποιότητα της αλληλεπίδρασης κληρονομικότητας και περιβάλλοντος. Τα αγόρια και τα κορίτσια αρχίζουν να συλλέγουν όλο και περισσότερες εμπειρίες από το έξω-οικογενειακό περιβάλλον. Παράλληλα τους προσφέρεται όλο και περισσότερο η δυνατότητα να παίξουν ένα όλο

και πιο ενεργητικό ρόλο κατά την επιλογή τέτοιων περιβαλλόντων, στα οποία μπορούν να πραγματοποιήσουν καλύτερα τις γενετικές του δυνατότητες.

Υπάρχουν επιστημονικές ενδείξεις σύμφωνα με τις οποίες πολύ προικισμένα παιδιά, πολύ νωρίς επιβάλλονται στο περιβάλλον τους, ώστε να μπορούν να ασκούν εκείνες τις δραστηριότητες, για τις οποίες έχουν τον κατάλληλο γενετικό εξοπλισμό. Με αυτόν τον τρόπο καταλήγουν σε πλήρη κυριαρχία της περιοχής δραστηριότητας, την οποία προτιμούν, ακόμη και αν δέχονται πολύ λίγη βοήθεια από τους άλλους. Κατά βάση λοιπόν ο διαπιστούμενος σε διάφορα άτομα προικισμένος, δεν πρέπει να ανάγεται μόνο στα γονίδια. Η οικογενειακή υποστήριξη, η αγωγή και η σκληρή εργασία, παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην ανάπτυξη των έμφυτων δυνατοτήτων ενός παιδιού. (Fuhrer, 2006)

Κοινωνική επιρροή στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της ιδιοσυγκρασίας.

Η κοινωνική ανάπτυξη είναι ευρέως ορισμένη ώστε να περιλαμβάνει τα εσωτερικευμένα και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, την προκοινωνική συμπεριφορά και την κοινωνική επάρκεια. Υπάρχουν σαφείς δεσμοί ανάμεσα σε συγκεκριμένες διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας και συγκεκριμένων απόψεων για την κοινωνική ανάπτυξη. (Sanson, Hemphill and Smart, 2004) Η κοινωνική ανάπτυξη είναι μια αμφίπλευρη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εντάσσονται στην ευρύτερη κοινωνική κοινότητα και ταυτόχρονα διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα. Η μια πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η **κοινωνικοποίηση**, η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν τα πρότυπα, τις αξίες και τη γνώση της κοινωνίας τους. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αρχίζει από τη στιγμή που το παιδί γεννιέται. Η άλλη πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης

είναι η **διαμόρφωση της προσωπικότητας**, η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά καταλήγουν να αποκτήσουν τα δικά τους αποκλειστικά πρότυπα συναισθημάτων, σκέψης και συμπεριφοράς, σε ένα ευρύ φάσμα συνθηκών. Πιο συγκεκριμένα η κοινωνικοποίηση επιτυγχάνεται μέσω κοινωνικών ρόλων οι οποίοι αντανακλούν τις προσδοκίες των ενηλίκων για τα δικαιώματα τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του παιδιού, καθώς και τις κατάλληλες μορφές συμπεριφοράς. Η δεύτερη πλευρά τη κοινωνικής ανάπτυξης, η **προσωπικότητα** είναι το μοναδικό υπόδειγμα ιδιοσυγκρασίας, συναισθημάτων και νοητικών ικανοτήτων που αναπτύσσουν τα παιδιά στις κοινωνικές τους συναλλαγές με τους συγγενείς τους και την κοινότητα. Μια σημαντική πλευρά της προσωπικότητας είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά καταλήγουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με του άλλους, η αυτό-αντίληψή τους. Τον στενό αυτό δεσμό μεταξύ προσωπικότητας και κοινωνικής ανάπτυξης περιέγραψε στις αρχές του αιώνα ο James Mark Baldwin (1902). Σύμφωνα λοιπόν με αυτόν η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού δεν θα μπορούσε να προχωρήσει χωρίς την διαρκή τροποποίηση της αυτό-αντίληψής του με υποδείξεις των άλλων. Έτσι το ίδιο το παιδί σε κάθε στάδιο είναι στην ουσία εν μέρει κάποιος άλλος ακόμα και στην ίδια του τη σκέψη για τον εαυτό του. Οι απαρχές της προσωπικότητας δεν είναι λιγότερο εμφανείς στη γέννηση από όσο η παρουσία κοινωνικοποιητικών επιδράσεων. Τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας είναι οι πρώτες εμφανείς εκδηλώσεις της προσωπικότητας. (Bates and Wachs, 1994) Αυτά τα χαρακτηριστικά αποκτώνται στην διάρκεια μιας ολόκληρης ζωής, καθώς οι αρχικοί τρόποι συναλλαγής των παιδιών με το περιβάλλον τους ενσωματώνονται στην αναπτυσσόμενη γνωστική τους κατανόηση, στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και στις συνήθειές τους. Όταν όμως τα παιδιά αυτά φτάνουν στην ηλικία των 3^{ων} ή 5 ετών στην προσωπικότητά τους υπάρχει κάτι περισσότερο από την ιδιοσυγκρασία.

Ενώ η παραδοσιακή κοινωνική έρευνα επικεντρώνεται στις περιβαλλοντικές επιδράσεις πάνω στο παιδί και πιστεύει σε μια μονής κατεύθυνσης μεταβίβαση από τον γονέα στο παιδί, οι έρευνες για την ιδιοσυγκρασία επικεντρώνονται ρητά στη συνεισφορά του ίδιου του παιδιού στην δικιά του ανάπτυξη. Αυτή η εκδοχή επιδιορθώνει κατά κάποιο τρόπο την υπονόμηση της συναισθηματικότητας της ατομικότητας του παιδιού. Ωστόσο πολλές φορές και οι έρευνες για την ιδιοσυγκρασία φτάνουν στο αντίθετο άκρο, με το να αγνοούν την επίδραση του περιβάλλοντος. (Sanson, Hemphill and Smart, 2004) Συμπεραίνουμε επομένως ότι η προσωπικότητα είναι κάτι πιο σύνθετο από την ιδιοσυγκρασία αφού δεν αποτελείται μόνο από εγγενή χαρακτηριστικά και προδιαθέσεις αλλά από τη συνένωση αυτών με τις περιβαλλοντικές και άλλες επιδράσεις. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ιδιοσυγκρασία αποτελεί ένα μέρος της προσωπικότητας.

Πολλές πτυχές, της παιδικής λειτουργικότητας και ανάπτυξης εμπίπτουν στο μανδύα της κοινωνικής ανάπτυξης. Ο Schaffer(1996) όρισε την κοινωνική ανάπτυξη των διαθέσεων και των πλαισίων που τα παιδιά εκδηλώνουν σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους καθώς και τον τρόπο που αυτές οι ποικίλες πτυχές αλλάζουν ανάλογα με την ηλικία. Πολλές μελέτες έχουν δείξει άμεσες σχέσεις ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασία και σε γενικούς τομείς της κοινωνικής ανάπτυξης όπως τα **εσωτερικευμένα** και **εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς** καθώς και η **κοινωνική επάρκεια** . Κάποιες από τις μελέτες αυτές περιλαμβάνουν τη σχέση της αρνητικής δι-αντίδρασης με τα εξωτερικευμένα συμπεριφορικά προβλήματα ,και κάποιες άλλες την ικανότητα αναστολής με τα εσωτερικευμένα συμπεριφορικά προβλήματα και την διάταξη της προσοχής με τη *σχολική λειτουργικότητα*.

Οι μελέτες που ερευνούν τις σχέσεις ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασία και τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν δώσει έμφαση στην αναστολή της ιδιοσυγκρασίας όπου οι συσχετίσεις αναφέρονται συχνά. Για παράδειγμα οι Schwart, Snidman and Kagan (1999) παρατήρησαν νήπια που είχαν κατηγοριοποιηθεί ως έχοντες ή μη έχοντες αναστολές στην εφηβεία και βρήκαν ότι το 61% των εφήβων που είχαν κατηγοριοποιηθεί στην ομάδα των νηπίων με αναστολές εμφάνισαν κοινωνικά συμπτώματα *άγχους* ενώ μόνο το 27% των εφήβων που ήταν στην ομάδα των νηπίων χωρίς αναστολές εμφάνισαν κοινωνικό *άγχος*. Υπάρχουν μερικά στοιχεία που προτείνουν ότι η *αρνητική αντιδραστικότητα* των βρεφών προβλέπει την ύπαρξη αναστολών στην νηπιακή και προσχολική ηλικία το οποίο προβλέπει εν συνεχεία στην παιδική ηλικία εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο Kagan και οι συνάδελφοι του χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της παρατήρησης σε ένα δείγμα με πάνω από 400 βρέφη. Τα βρέφη κατηγοριοποιήθηκαν στην ομάδα υψηλής και χαμηλής αντιδραστικότητας σύμφωνα με τα επίπεδα της ανησυχίας και της *ενεργητικότητας* ως απάντηση σε οπτικά ακουστικά και οσφρητικά ερεθίσματα. Τα βρέφη με υψηλή αντιδραστικότητα εμφάνισαν ανησυχία (με το να κλαίνε και να εκφράζουν εκνευρισμό και δυσφορία) και έντονη κινητική δραστηριότητα ως απάντηση στα ερεθίσματα ενώ τα βρέφη με χαμηλή αντιδραστικότητα ήταν πολύ λιγότερο ανήσυχα και δεν εμφάνισαν τόσο έντονη *κινητική δραστηριότητα*. (Schwart, Snidman and Kagan, 1999)

Όπως τα νήπια έτσι και τα βρέφη με *υψηλή αντιδραστικότητα* επέδειξαν περισσότερο φόβο και αναστολές σε άγνωστα γεγονότα. Για παράδειγμα όταν έμπαινε ένας άγνωστος ενήλικας στο εργαστήριο) ήταν πιο πιθανό να εμφανίσουν αναστολές και να αποσυρθούν στην ηλικία των 4^{ων} ετών και περισσότερο πιθανό να αναπτύξουν συμπτώματα *άγχους* στην ηλικία των 7 ετών (45% έναντι 15%) από ότι

τα βρέφη με χαμηλή αντιδραστικότητα. Τα αποτελέσματα των μελετών του Kagan προτείνουν ότι η ιδιοσυγκρασία (και ιδιαίτερος η αντιδραστικότητα και η αναστολή) σχετίζονται με τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, αν και πολλά που εμφανίζουν αναστολές στην πρώιμη περίοδο της ζωής του δεν εμφανίζουν αργότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Ένας περιορισμός της έρευνας σε αυτόν τον τομέα είναι η επικάλυψη μεταξύ των δεικτών της αναστολής και των δεικτών των εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς (για παράδειγμα ο φόβος ως στοιχείο της ιδιοσυγκρασίας σε νέες καταστάσεις επικαλύπτεται με το άγχος το οποίο είναι ένδειξη για εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς). Η αλληλο-επικάλυψη αυτή μπορεί εν μέρει να αντιπροσωπεύει τις συσχετίσεις μεταξύ των δύο και παραμένει ένα πεδίο που χρειάζεται περαιτέρω θεωρητική μεθοδολογική διύλιση. (Schwart, Snidman and Kagan, 1999)

Παρατηρώντας παιδιά από τη βρεφική ως την εφηβική ηλικία, άλλοι ερευνητές βρήκαν μόνο με μέτριες συσχετίσεις μεταξύ της πρώιμης αντιδραστικότητας και της αναστολής με το άγχος σε μετέπειτα ηλικίες. Για παράδειγμα δεδομένα από τις αυστραλιανές μελέτες για την ιδιοσυγκρασία και συγκεκριμένα μια μακρόχρονη πολύ-παραγοντική μελέτη με πάνω από 2000 βρέφη βρήκε ότι η πρώιμη υψηλή αντιδραστικότητα δεν αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης άγχους στην εφηβεία. Η συστολή /αίσθημα ντροπής στην βρεφική και νηπιακή ηλικία αποτελούσαν μέτριους παράγοντες επικινδυνότητας για την αργότερη εμφάνιση άγχους. Ισχυρότερες συσχετίσεις βρέθηκαν όταν η συστολή /αίσθημα ντροπής συνεχιζόταν με τη πάροδο του χρόνου και συγκεκριμένα το 42% των παιδιών που ήταν ντροπαλά σε διάφορες φάσεις στη βρεφική και στην παιδική ηλικία παρουσίαζαν προβλήματα άγχους στην εφηβεία. Κοιτάζοντας πίσω το χρόνο μόνο το 1/5 των εφήβων με προβλήματα άγχους

ήταν συνεχώς ντροπαλοί προτείνοντας έτσι ότι η *συστολή ή αναστολή* ως χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας ήταν μόνο ένας από μια σειρά παραγόντων κινδύνου για τη ανάπτυξη άγχους στην εφηβεία. Ο Kagan και οι συνάδελφοί του ανέφεραν επίσης ότι μόνο μερικά παιδιά με αναστολές (γύρω στο 1/3) έδωσαν στοιχεία για σοβαρό κοινωνικό άγχος στην εφηβεία. Λίγα πράγματα έχουν γίνει για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τα παιδιά με αναστολές που συνεχίζουν να εμφανίζουν δυσκολίες στην εφηβεία από αυτά που δε συνεχίζουν ώστε να μπορούν τα παιδιά με μεγαλύτερο κίνδυνο να υποβάλλονται σε έγκαιρη παρέμβαση. (Sanson, Hemphill and Smart, 2004)

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει τεκμηριώσει διάφορα ευρήματα σχετικά με τις συσχετίσεις μεταξύ εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και ορισμένων χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας. Η αρνητική συναισθηματικότητα έχει μελετηθεί ευρέως για το ρόλο της στην ανάπτυξη των εξωτερικευμένων συμπεριφορικών προβλημάτων θεωρώντας ότι η *αρνητική συναισθηματικότητα* αντιπροσωπεύει μια προδιάθεση για εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Η αρνητική *συναισθηματικότητα*, η *παρορμητικότητα* και η έντονη *ενεργητικότητα* στην βρεφική και νηπιακή ηλικία προβλέπει την εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς γύρω στα 4 έτη (πρώτη παιδική ηλικία). Οι Eisenberg , Guthrie et al ανέφεραν ότι η δυσκολία στη ρύθμιση της συμπεριφοράς αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για εκδήλωση εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς τόσο στα παιδιά που έχουν υψηλά επίπεδα αρνητικής συναισθηματικότητας όσο και εκείνων που έχουν χαμηλά επίπεδα. Αντιθέτως ο *έλεγχος της προσοχής* ήταν ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς μόνο στα παιδιά που εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα αρνητικής συναισθηματικότητας. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν την ύπαρξη αλληλεπιδραστικών σχέσεων ανάμεσα στα

χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας ενώ παράλληλα υποδεικνύουν τη σημασία της διαφοροποίησης ανάμεσα στη ρύθμιση της συμπεριφοράς και της προσοχής για την πρόβλεψη των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. (Sanson, Hemphill and Smart, 2004)

Αρκετές μελέτες έχουν αναφερθεί στις συσχετίσεις ανάμεσα στη λεγόμενη *δύσκολη ιδιοσυγκρασία* και στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο Maziade και οι συνεργάτες του σχεδίασαν μια μακρόχρονη μελέτη για να διερευνήσουν την επίδραση της ιδιοσυγκρασίας στην ανάπτυξη εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με σημαντικού βαθμού εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς συγκέντρωσαν υψηλότερα ποσοστά στη λεγόμενη δύσκολη ιδιοσυγκρασία (δηλαδή, *χαμηλή προσαρμοστικότητα, διασπαστικότητα, αρνητική διάθεση, υψηλή ενεργητικότητα και προσέγγιση*.) Αυτά τα ευρήματα ισχύουν και για τόσο για τα πιο μικρά (3 έως 7 ετών) όσο και για τα μεγαλύτερα παιδιά (8 έως 12 ετών). Σε αυτή τη μελέτη η λεγόμενη δύσκολη ιδιοσυγκρασία σχετιζόταν πιο στενά με τα εξωτερικευμένα παρά με τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. (Sanson, Hemphill and Smart, 2004)

Ο Wills και οι συνεργάτες του είχαν ερευνήσει τα σχέσεις ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασία και την χρήση ουσιών στην εφηβική ηλικία μέσω διαφόρων μελετών. Η χρήση ουσιών θεωρείται ως ένα εξωτερικευμένο συμπεριφορικό πρόβλημα. Τα ευρήματα δείχνουν σταθερά, έμμεσες διασυνδέσεις με τις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας όπως η ενεργητικότητα, η *διάθεση*, η αρνητική συναισθηματικότητα και η *κοινωνικότητα* που μεσολαβούν σε άλλες πτυχές της λειτουργικότητας όπως, ο *αυτό – έλεγχος*, το *στυλ προσαρμοστικότητας*, η αναζήτηση νέων ερεθισμάτων, και η ακαδημαϊκή επάρκεια. Όλες αυτές οι πτυχές ωστόσο επηρεάζονται και από περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως, τα αρνητικά γεγονότα ζωής και οι

αποκλίνουσες σχέσεις με τους συνομηλίκους. Παρόμοιες μελέτες με εφήβους που διεξήχθησαν στην Αυστραλία , έδειξαν ότι τα υψηλά ποσοστά αρνητικής αντιδραστικότητας , η υψηλή κοινωνικότητα, η χαμηλή ικανότητα επιμονής (καθώς και η επιθετικότητα, οι δυσκολίες στο σχολείο, και οι αποκλίνουσες σχέσεις με τους συνομηλίκους) ήταν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες επικινδυνότητας για την μελλοντική χρήση ουσιών. Η αναστολή ως ιδιοσυγκρασιακό χαρακτηριστικό μπορεί να δρα προστατευτικά ενάντια στην ανάπτυξη εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Διάφορα αυστραλιακά δεδομένα για την ιδιοσυγκρασία έδειξαν ότι τα αγόρια με εξωτερικευμένα συμπεριφορικά προβλήματα που βρίσκονταν στην ηλικία των 11 με 12 ετών ήταν λιγότερο πιθανό να είχαν έντονη την ικανότητα αναστολής όταν ήταν 3^{ων} με 4^{ων} ετών από ότι τα αγόρια ηλικίας 11 με 12 ετών που δεν εμφάνιζαν εξωτερικευμένα συμπεριφορικά προβλήματα. Η ικανότητα αναστολής στην πρώτη παιδική ηλικία έχει βρεθεί ότι δρα ως προστατευτικός παράγοντας κατά την εφηβεία, ενάντια στην ανάπτυξη εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Άλλα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά που μπορεί να δρουν προστατευτικά , οδηγώντας έτσι στην καλύτερη προσαρμοστικότητα είναι η χαμηλή συναισθηματική αντιδραστικότητα και η υψηλή κοινωνική εμπλοκή στην παιδική ηλικία καθώς επίσης και η στοργικότητα , η εμπιστοσύνη και τα μέτρια επίπεδα ενεργητικότητας κατά την βρεφική ηλικία. Ορισμένες πτυχές της ιδιοσυγκρασίας φαίνεται να είναι γενικά παράγοντες κινδύνου για την αδυναμία προσαρμογής. Οι Rubin, Coplan, Fox and Calkins βρήκαν ότι μια ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας με χαμηλή προσαρμοστικότητα, και χαμηλή κοινωνικότητα είχαν περισσότερα εσωτερικευμένα συμπεριφορικά προβλήματα από ότι τα παιδιά με υψηλότερη προσαρμοστικότητα και χαμηλή κοινωνικότητα. Επιπροσθέτως τα παιδιά με χαμηλή προσαρμοστικότητα και υψηλή κοινωνικότητα

είχαν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από ότι τα άλλα παιδιά. Αυτά τα ευρήματα προτείνουν ότι η *συναισθηματική δυσλειτουργία* μπορεί να αποτελέσει έναν ασαφή παράγοντα κινδύνου τόσο για τα εσωτερικευμένα όσο και για τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και ο τύπος της προσαρμοστικής δυσκολίας μπορεί να επηρεαστεί από άλλους παράγοντες της ιδιοσυγκρασίας όπως για παράδειγμα η κοινωνικότητα. Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις συσχετίσεις ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασία (η οποία κατηγοριοποιείται ως προβληματική ή μη προβληματική) και τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα συμπεριφορικά προβλήματα. Για παράδειγμα σε ένα δείγμα εφήβων, ο Windle θεώρησε την υψηλή ενεργητικότητα, τα χαμηλά επίπεδα ρυθμικότητας, την αδυναμία προσανατολισμού στο στόχο, την χαμηλή προσέγγιση, την αρνητική διάθεση και την ακαμψία ως προβληματικές καταστάσεις. Χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας που δρουν ως παράγοντες επικινδυνότητας για την εμφάνιση κατάθλιψης ήταν παρόμοια για τα αγόρια και τα κορίτσια και περιελάμβαναν την ακαμψία, την αρνητική διάθεση (αρνητική συναισθηματικότητα) και την χαμηλή προσέγγιση. Οι πιο αξιοσημείωτοι παράγοντες επικινδυνότητας για την παραβατικότητα στα αγόρια και τα κορίτσια ήταν η υψηλή ενεργητικότητα και η αδυναμία προσανατολισμού στο στόχο(ή η επιμονή) ενώ μόνο για τα κορίτσια ξεχωριστά ήταν η ακαμψία. Όσο ο αριθμός των προβληματικών διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας αυξάνεται τόσο αυξανόταν και η συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής, ιδιαίτερα για την κατάθλιψη. Διάφορα διαμεσολαβητικά μοντέλα ερευνήθηκαν και βρέθηκε ότι η λεγόμενη δύσκολη ιδιοσυγκρασία συνέβαλε άμεσα, και το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον συνέβαλε έμμεσα, στην εμφάνιση της κατάθλιψης και της παραβατικότητας. (Sanson, Hemphill and Smart, 2004)

ΕΡΕΥΝΑ

1. Ερευνητικοί στόχοι

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας παιδιών του Δημοτικού σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της τάξης τους. Γι' αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη κλίμακα CBQ. Η κλίμακα χρησιμοποιείται κατόπιν αδείας από τη Rothbart Mary K. et al, και προσαρμόστηκε από τους κ. Π. Βλαστού και κ. Π. Σίμο στα πλαίσια συνεχιζόμενης μελέτης.

2. Μέθοδος

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 414 άτομα, από τα οποία τα 413 χρησιμοποιήθηκαν στις αναλύσεις για την παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα από αυτά το 48,1% ήταν αγόρια (199 αγόρια) και το 51,7% ήταν κορίτσια (214 κορίτσια). Το δείγμα λήφθηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, η οποία αποτελεί την απλούστερη μορφή δειγματοληψίας. Ο μέσος όρος ηλικίας του υπό μελέτη πληθυσμού ήταν 105 μήνες (SD = 15,4) με ελάχιστη ηλικία τους 75 μήνες και μέγιστη ηλικία τους 157 μήνες . Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από το παρακάτω πίνακα.

Το δείγμα προερχόταν και από τις έξι τάξεις του Δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα, το 20,3% (84 παιδιά) φοιτούσε στην πρώτη τάξη, το 19,1% (79 παιδιά) φοιτούσε στην δεύτερα τάξη, το 30,4% (126 παιδιά) φοιτούσε στην τρίτη τάξη, το 22,9% (95 παιδιά) φοιτούσε στην τετάρτη τάξη, το 3,9% (16 παιδιά) φοιτούσε στην πέμπτη τάξη και τέλος το 3,1% (13 παιδιά) φοιτούσε στην έκτη τάξη.

Γεωγραφική κατανομή δείγματος: Το δείγμα προερχόταν από τέσσερις διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας, και συγκεκριμένα από την Αθήνα, το Ηράκλειο, την Καλαμάτα, και το Ρέθυμνο. Από την Αθήνα προερχόταν το 5,6% (23 παιδιά) , από το Ηράκλειο το 61,6% (255 παιδιά) από την Καλαμάτα το 15,2% (63 παιδιά) και τέλος από το Ρέθυμνο το 17,4% (72 παιδιά.) Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από το παρακάτω πίνακα.

3. Εργαλεία

Για την μέτρηση και αξιολόγηση των διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας και των αντίστοιχων παραμέτρων τους, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Συμπεριφοράς Παιδιών (Childrens' Behavior Questionnaire - CBQ). Το ερωτηματολόγιο αυτό αναπτύχθηκε από τους Rothbart, M.,K., Ahadi, S.,A., Hershey K., L., and Fisher Philip και το σχετικό άρθρο για τη δημιουργία και τη δομή του ερωτηματολογίου δημοσιεύτηκε στο περιοδικό Child Development στο τεύχος Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου του 2001. Το ερωτηματολόγιο συμπεριφοράς παιδιών ,είναι ένα εργαλείο μέτρησης που βασίζεται στις αναφορές των φροντιστών (γονέων και δασκάλων) παιδιών ηλικίας 3 – 7 ετών, και αναπτύχθηκε με σκοπό να παρέχει μια άκρως διαφοροποιημένη και λεπτομερή αξιολόγηση της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών που μελετά. Το ερωτηματολόγιο CBQ βασίστηκε στο μοντέλο ιδιοσυγκρασίας της Rothbart που μετρούσε κυρίως την ικανότητα αυτό- ρύθμισης και την αντιδραστικότητα.

Αξιολογήθηκαν ατομικές διαφορές βάση 195 θεμάτων από τα οποία αποτελείτο το ερωτηματολόγιο και τα οποία αφορούν **15 στοιχειώδη ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά**. Αυτά ήταν : 1) θετική πρόβλεψη, 2) Χαμόγελο/ γέλιο, 3) Υψηλή ένταση ευχαρίστησης, 4) χαμηλή ένταση ευχαρίστησης, 5) επίπεδα ενεργητικότητας

6) παρορμητικότητα 7) Συστολή 8) Δυσφορία 9) Φόβος 10) Θυμός – απογοήτευση
11) Θλίψη 12) Ικανότητα Κολακείας 13) Έλεγχος/ Ικανότητα αναστολής 14)
Συγκέντρωση προσοχής 15) Αντιληπτική ευαισθησία.

Η ανάλυση παραγόντων των κλιμάκων αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου κατέληξε στην αναφορά *τριών διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας*: 1) εξωστρέφεια/ Ορμητικότητα 2) Αρνητική συναισθηματικότητα 3) Ικανότητα συνειδητού ελέγχου. Αυτή η κατηγοριοποίηση σε τρεις παράγοντες φαίνεται επίσης να συμπίπτει και με εκτιμήσεις για την ιδιοσυγκρασία παιδιών σε άλλους πολιτισμούς (για παράδειγμα, Κίνα και Ιαπωνία). Οι τρεις αυτοί παράγοντες σχετίζονται με τα συστήματα των συναισθημάτων και των κινήτρων και για αυτό το ερωτηματολόγιο επιτυγχάνει μια ψυχο-βιολογική προσέγγιση της ιδιοσυγκρασίας. Αυτοί οι παράγοντες επίσης εμφάνισαν σημαντική εννοιολογική ομοιότητα , με αυτούς που εξήχθησαν από ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους γονείς πάνω από 1000^{ων} παιδιών 3^{ων} έως 7 ετών σε μια Αυστραλιανή μελέτη για την ιδιοσυγκρασία των Sanson et al το 1994.

Στοιχεία για συγκλίνουσα εγκυρότητα του CBQ απορρέουν από την επιβεβαίωση των σχέσεων ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασία και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά κοινωνικοποίησης. Σημαντική για την δημιουργία του CBQ ήταν η συμφωνία των γονέων όσον αφορά τις αξιολογήσεις. Οι κλίμακες του CBQ έχουν επαρκή εσωτερική συνοχή και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μελέτες που απαιτούν μια άκρως διαφοροποιημένη και ολοκληρωμένη μέτρηση της ιδιοσυγκρασίας σε παιδιά σε αυτές τις ηλικίες. (Rothbart et al., 2001).

Όπως είναι λογικό η κλίμακα CBQ , για να χρησιμοποιηθεί σε ελληνικό πληθυσμό έπρεπε να υποστεί κάποιες αλλαγές στη δομή και το περιεχόμενο της , προκειμένου να είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματα που θα προέκυπταν από τη χρήση και χορήγησή της. Η

προσαρμοσμένη κλίμακα Ιδιοσυγκρασίας για τον Εκπαιδευτικό βασίστηκε στην κλίμακα CBQ , (η περιγραφή της οποία προηγήθηκε) με μία σειρά αλλαγών οι οποίες στόχευαν α) να κάνουν την κλίμακα πιο κατάλληλη για παιδιά σχολικής ηλικίας και β) την προσθήκη διαστάσεων σχετικών με το γνωστικό έλεγχο και την οργάνωση της συμπεριφοράς. Η μορφή της Ελληνικής κλίμακας που χορηγήθηκε για την συγκεκριμένη έρευνα περιλαμβάνει 101 ερωτήσεις οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε 12 διαστάσεις. Οι διαστάσεις καθώς και οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στην κάθε διάσταση διατυπώνονται ευκρινώς παρακάτω:

1. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (8 ερωτήσεις)

Η διάσταση ενεργητικότητα περιλαμβάνει δύο επιμέρους διαστάσεις: α) ριψοκίνδυνη τάση (4 ερωτήσεις) β) κινητική δραστηριότητα (4 ερωτήσεις)

A) Ριψοκίνδυνη τάση:

cbq22b, cbq25b, cbq40b, cbq48b.

B) κινητική δραστηριότητα:

cbq30b, cbq68b, cbq85b, cbq110b.

2. ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑ/ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΣΤΟΛΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (13 ερωτήσεις)

cbq10b, cbq13, bcbq26b, cbq75b, cbq77b, cbq88b, cbq97b, cbq102b, cbq106b, cbq108b, cbq120b, cbq131b, cbq133b.

3. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ (12 ερωτήσεις)

cbq32b, cbq39b, cbq47b, cbq51b, cbq54b, cbq61b, cbq112b, cbq125b, cbq127b, cbq137b, cbq143b, cbq148b.

4. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΥΕΛΙΞΙΑ (6 ερωτήσεις)

cbq20b, cbq29b, cbq58b, cbq119b, cbq126b, cbq140b.

5. ΕΛΕΓΧΟΣ/ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ (14 ερωτήσεις)

cbq1b, cbq2b, cbq9b, cbq12b, cbq16b, cbq46b, cbq57b, cbq64b, cbq66b, cbq78b, cbq82b, cbq94b, cbq100b, cbq113b.

6. ΡΥΘΜΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (7 ερωτήσεις)

cbq27b, cbq53b, cbq62b, cbq67b, cbq117b, cbq129b, cbq146b.

7. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΚΔΗΛΩΤΙΚΟΤΗΤΑ (6 ερωτήσεις)

Η διάσταση συναισθηματική εκδηλωτικότητα περιλαμβάνει δύο επιμέρους διαστάσεις:
α) έκφραση συναισθημάτων (5 ερωτήσεις) β) Αδυναμία αναστολής – έκφρασης συναισθημάτων (1 ερώτηση).

A) έκφραση συναισθημάτων:

cbq31b, cbq69b, cbq80b, cbq92b, cbq139b.

B) Αδυναμία αναστολής – έκφρασης συναισθημάτων:
cbq35b.

8. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ (3 ερωτήσεις)

cbq141b, cbq76b, cbq79b.

9. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ (10 ερωτήσεις)

Η διάσταση κοινωνικότητα περιλαμβάνει δύο επιμέρους διαστάσεις: α) κοινωνικότητα με συνομηλίκους (6 ερωτήσεις) β) κοινωνικότητα με ενήλικες (4 ερωτήσεις).

A) κοινωνικότητα με συνομηλίκους:

cbq7b, cbq43b, cbq56b, cbq105b, cbq111b, cbq130b.

B) κοινωνικότητα με ενήλικες:

cbq23b, cbq37b, cbq74b, cbq99b.

10. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ (6 ερωτήσεις)

cbq14b, cbq33b, cbq45b, cbq65b, cbq145b, cbq150b.

11. ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΕ ΑΝΤΙΞΟΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΕΣ (12 ερωτήσεις)

cbq34b, cbq60b, cbq70b, cbq73b, cbq118b, cbq123b, cbq142b, cbq121b, cbq147b, cbq91b.

12. ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ (6 Ερωτήσεις)

cbq12b, cbq16b, cbq64b, cbq78b, cbq82b, cbq94b.

4. Διαδικασία

Η μελέτη διεξάγεται κατόπιν ειδικής άδειας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Συγκεκριμένα η έρευνα έχει εγκριθεί από την αρμόδια επιτροπή (Ερευνών και Επιστημονικής Τεκμηρίωσης) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και έχει εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Η προσαρμοσμένη κλίμακα CBQ χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς των παιδιών κατόπιν λήψης σχετικής άδειας από τους γονείς με ειδικό

έγγραφο. Το έγγραφο αυτό ενημέρωνε τους γονείς για το σκοπό της έρευνας καθώς και για το τι πληροφορίες θα αντλούνταν από τους ίδιους αλλά και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών. Στο τέλος του εγγράφου οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να δηλώσουν την επιθυμία συμμετοχής ή αποχής τους από την έρευνα (βλ. παράρτημα Β και Γ).

5. Αποτελέσματα

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διαπίστωση της ύπαρξης και του βαθμού της συνάφειας των επιμέρους διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας. Πρώτα όμως επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή της κλίμακας. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική παραγοντική ανάλυση η οποία πέρα από το γεγονός ότι επιτρέπει στον ερευνητή να μελετήσει τις επιδράσεις περισσότερων από μια ανεξάρτητων μεταβλητών, έχει το σημαντικό πλεονέκτημα ότι συμβάλλει στη μελέτη της επίδρασης που έχει η αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στις μετρήσεις. (Ρούσσοι και Τσαούσης, 2006)

Με τη διαδικασία της ανάλυσης παραγόντων (Factor analysis) στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε εάν όλες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ορίζουν πράγματι τη διάσταση στην οποία αναφέρονται. Ουσιαστικά 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 τις διαστάσεις: συγκέντρωση, αντίδραση σε αντιξοότητες και αλλαγές, σχολική αποτελεσματικότητα, ρύθμιση συναισθημάτων, παρορμητικότητα, έλεγχος/ ικανότητα οργάνωσης, κοινωνική αντιδραστικότητα ,

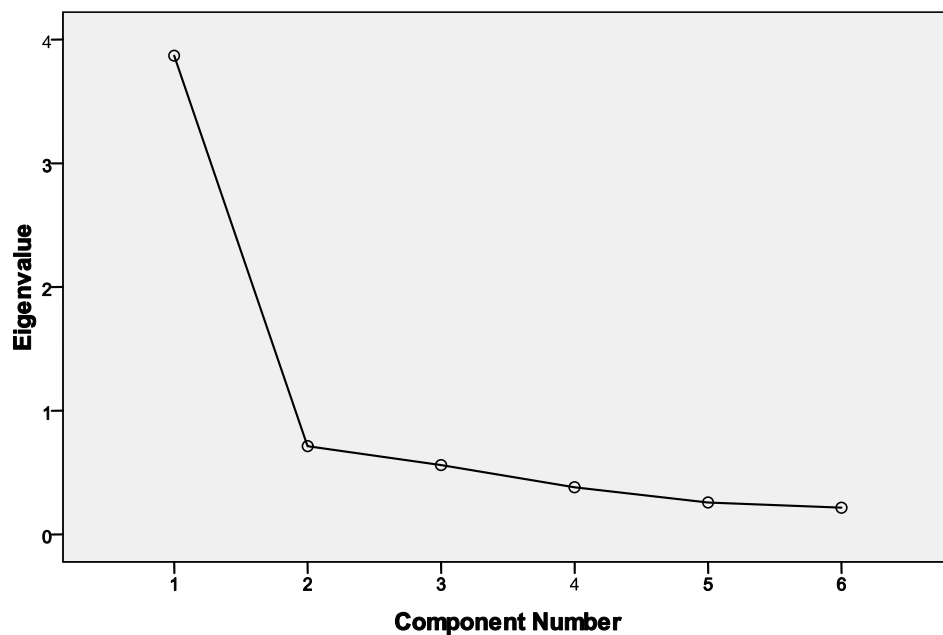
γνωστική ευελιξία και κοινωνική ευαισθησία. Ωστόσο τρεις διαστάσεις έδωσαν δύο παράγοντες έκαστη. Οι διαστάσεις αυτές ήταν η κοινωνικότητα, η ενεργητικότητα και η συναισθηματική εκδηλωτικότητα. Πιο συγκεκριμένη αναφορά των αποτελεσμάτων αυτών φαίνονται παρακάτω:

Γνωστική ευελιξία:

cbq20b → $R^2=0,729$
cbq29b → $R^2=0,482$
cbq58b → $R^2=0,693$
cbq119b → $R^2=0,764$
cbq126b → $R^2=0,763$
cbq140b → $R^2=0,440$

Όλες οι ερωτήσεις εξηγούνται ικανοποιητικά από αυτόν τον παράγοντα (γνωστική ευελιξία) , καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Γνωστική ευελιξία



Το scree – plot επιβεβαιώνει ότι οι ερωτήσεις (cbq20b, cbq29b, cbq58b, cbq119b , cbq126b, cbq140b) αντιστοιχούν σε ένα και μοναδικό παράγοντα (γνωστική ευελιξία) επειδή υπάρχει μόνο μια ιδιο τιμή , Eigenvalue > 1.

Ο παράγοντας εξηγεί το 64,502% της συνολικής διακύμανσης

Ρύθμιση συναισθημάτων:

cbq27b → $R^2 = 0,557$

cbq53b → $R^2 = 0,656$

cbq62b → $R^2 = 0,579$

cbq67b → $R^2 = 0,437$

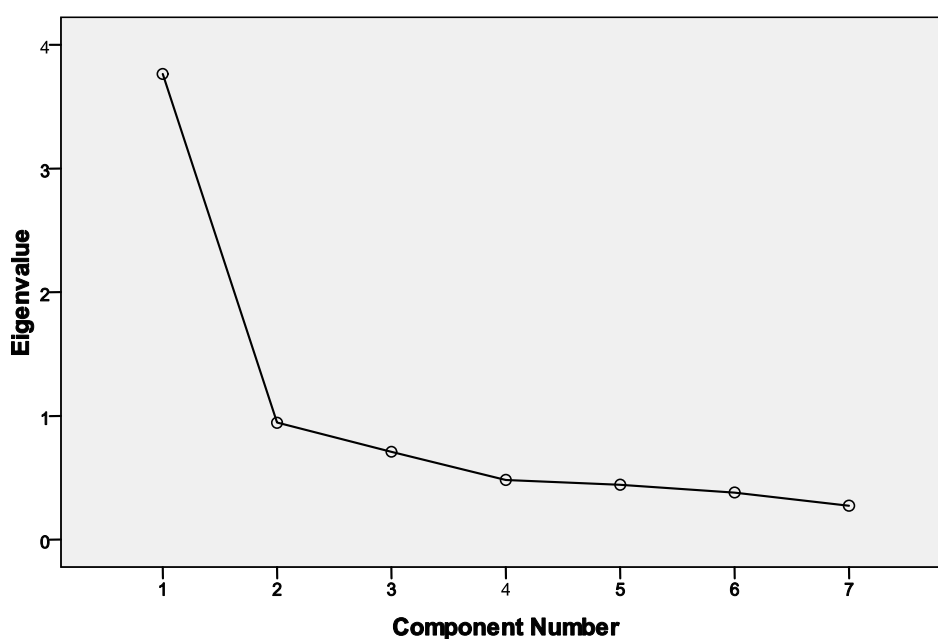
cbq117b → $R^2 = 0,399$

cbq129b → $R^2 = 0,480$

cbq146b → $R^2 = 0,655$

Όλες οι ερωτήσεις εξηγούνται ικανοποιητικά από αυτόν τον παράγοντα (ρύθμιση συναισθημάτων), καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Ρύθμιση συναισθημάτων



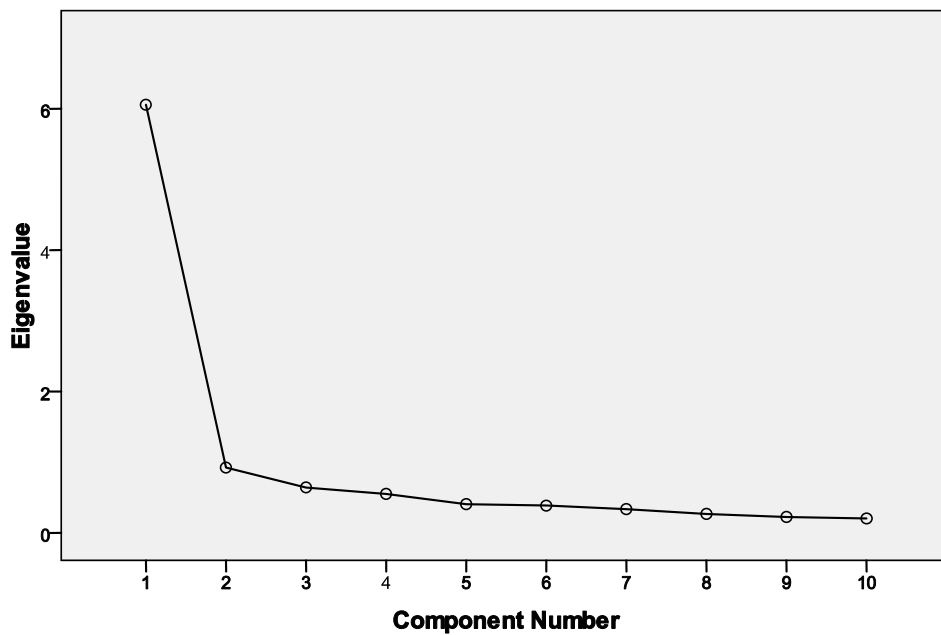
Το scree – plot επιβεβαιώνει ότι οι ερωτήσεις (cbq27b, cbq53b, cbq62b, cbq67b, cbq117b, cbq129b, cbq146b) αντιστοιχούν σε ένα και μοναδικό παράγοντα (ρύθμιση συναισθημάτων) επειδή υπάρχει μόνο μια ιδιο τιμή, Eigenvalue > 1. Ο παράγοντας εξηγεί το 53,774% της συνολικής διακύμανσης.

Αντίδραση σε αντιξοότητες και αλλαγές:

cbq34b → $R^2=0,725$
cbq60b → $R^2=0,772$
cbq70b → $R^2=0,573$
cbq73b → $R^2=0,678$
cbq118b → $R^2=0,145$
cbq123b → $R^2=0,677$
cbq142b → $R^2=0,694$
cbq121b → $R^2=0,769$
cbq147b → $R^2=0,444$
cbq91b → $R^2=0,581$

Όλες οι ερωτήσεις εξηγούνται ικανοποιητικά από αυτόν τον παράγοντα (αντίδραση σε αντιξοότητες και αλλαγές), καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Αντίδραση σε αντιξοότητες και αλλαγές



Το scree – plot επιβεβαιώνει ότι οι ερωτήσεις (cbq34b, cbq60b, cbq70b, cbq73b, cbq118b, cbq123b, cbq142b, cbq121b, cbq147b, cbq91b,) αντιστοιχούν σε ένα και μοναδικό παράγοντα (αντίδραση σε αντιξοότητες και αλλαγές) επειδή υπάρχει μόνο μια ιδιο τιμή, $Eigenvalue > 1$.

Ο παράγοντας εξηγεί το 60,573% της συνολικής διακύμανσης.

Κοινωνική αντιδραστικότητα:

cbq14b → $R^2 = 0,593$

cbq33b → $R^2 = 0,745$

cbq45b → $R^2 = 0,621$

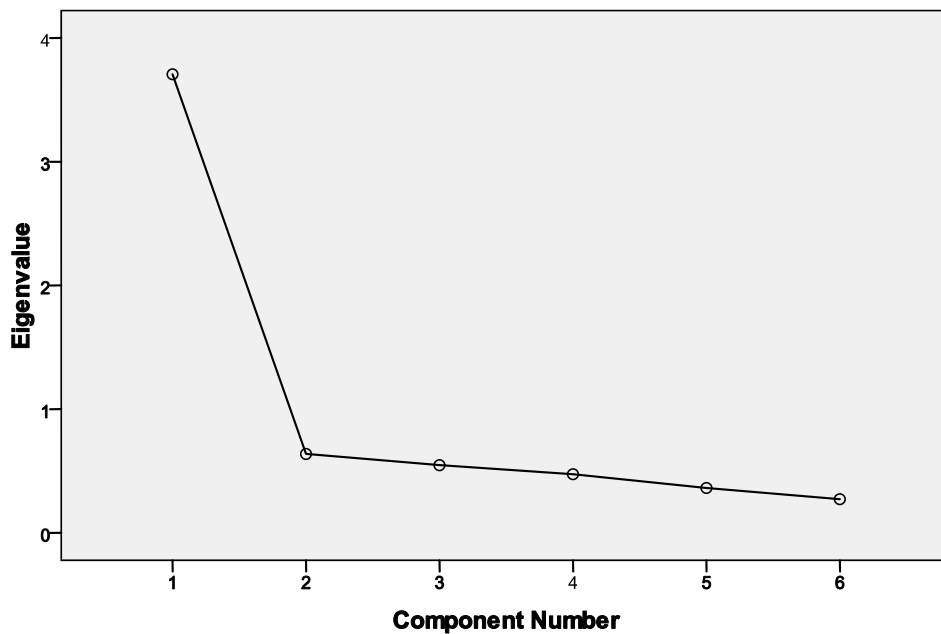
cbq65b → $R^2 = 0,497$

cbq145b → $R^2 = 0,687$

cbq150b → $R^2 = 0,564$

Όλες οι ερωτήσεις εξηγούνται ικανοποιητικά από αυτόν τον παράγοντα (κοινωνική αντιδραστικότητα), καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Κοινωνική αντιδραστικότητα



Το scree – plot επιβεβαιώνει ότι οι ερωτήσεις (cbq14b, cbq33b, cbq45b, cbq65b, cbq145b, cbq150b) αντιστοιχούν σε ένα και μοναδικό παράγοντα (κοινωνική αντιδραστικότητα) επειδή υπάρχει μόνο μια ιδιο τιμή, Eigenvalue > 1.

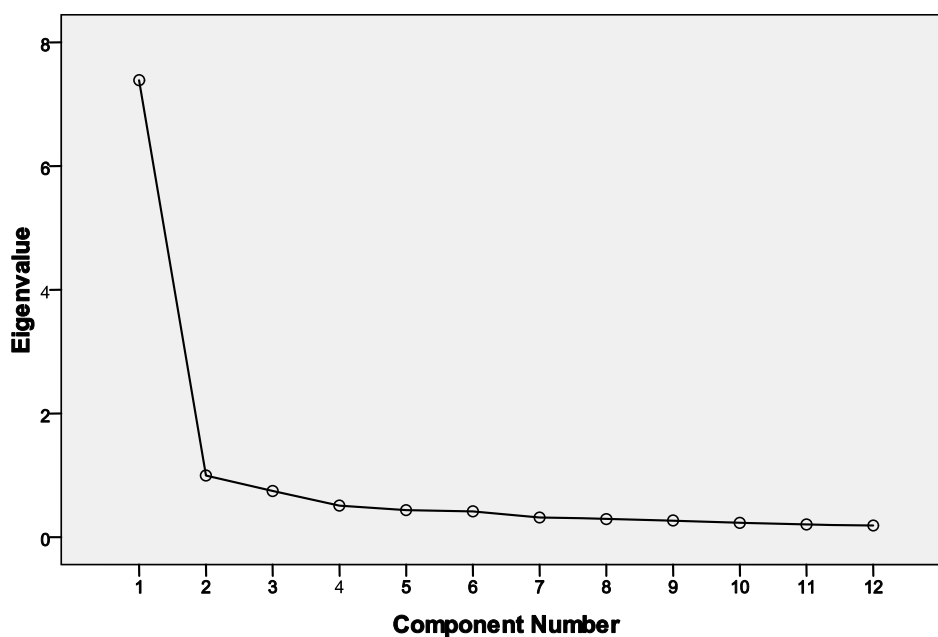
Ο παράγοντας εξηγεί το 61,785% της συνολικής διακύμανσης.

Συγκέντρωση:

cbq32b → $R^2 = 0,671$
cbq39b → $R^2 = 0,705$
cbq47b → $R^2 = 0,695$
cbq51b → $R^2 = 0,639$
cbq54b → $R^2 = 0,377$
cbq61b → $R^2 = 0,715$
cbq112b → $R^2 = 0,694$
cbq125b → $R^2 = 0,602$
cbq127b → $R^2 = 0,685$
cbq137b → $R^2 = 0,758$
cbq143b → $R^2 = 0,492$
cbq148b → $R^2 = 0,355$

Όλες οι ερωτήσεις εξηγούνται ικανοποιητικά από αυτόν τον παράγοντα (συγκέντρωση), καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Συγκέντρωση



Το scree – plot επιβεβαιώνει ότι οι ερωτήσεις (cbq32b, cbq39b, cbq47b, cbq51b, cbq54b, cbq61b, cbq112b, cbq125b, cbq127b, cbq137b, cbq143b, cbq148b,) αντιστοιχούν σε ένα και μοναδικό παράγοντα (συγκέντρωση) επειδή υπάρχει μόνο μια ιδιο τιμή, Eigenvalue > 1.

Ο παράγοντας εξηγεί το 61,573% της συνολικής διακύμανσης.

Κοινωνικότητα:

Η ανάλυση για την κοινωνικότητα δίνει δύο παράγοντες για κάθε έναν από τους οποίους ακολουθεί ξεχωριστή ανάλυση.

1ός παράγοντας (κοινωνικότητα με συνομηλίκους)

cbq7b → $R^2=0,426$

cbq43b → $R^2=0,672$

cbq56b → $R^2=0,760$

cbq105b → $R^2=0,828$

cbq111b → $R^2=0,756$

cbq130b → $R^2=0,696$

2ός παράγοντας (κοινωνικότητα με ενήλικες)

cbq23b → $R^2=0,705$

cbq37b → $R^2=0,786$

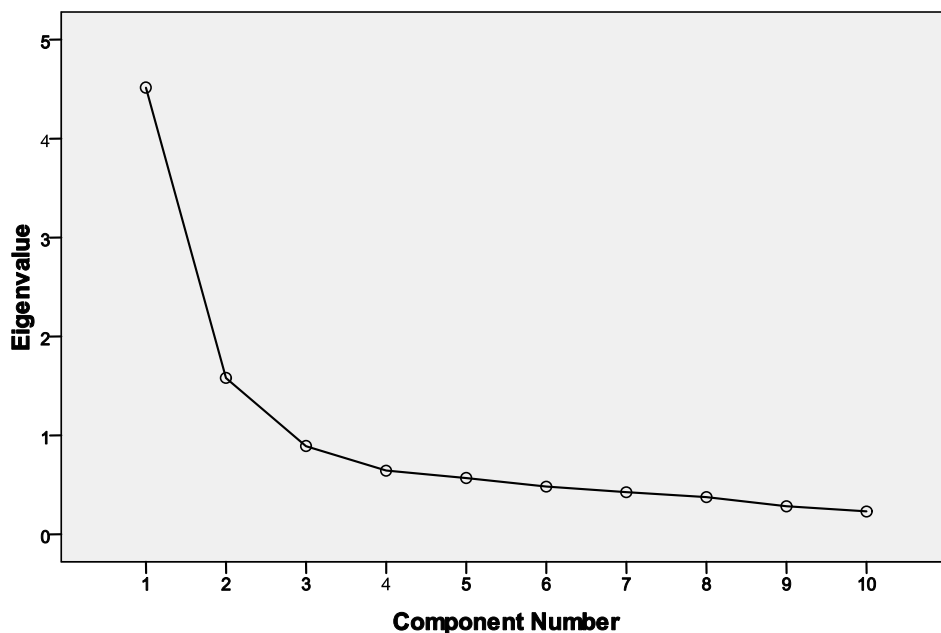
cbq74b → $R^2=0,885$

cbq99b → $R^2=0,850$

Στον πρώτο παράγοντα (κοινωνικότητα με συνομηλίκους) φορτίζουν οι ερωτήσεις cbq7b cbq43b cbq56b cbq105b cbq111b και cbq130b καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Στον δεύτερο παράγοντα (κοινωνικότητα με ενήλικες) φορτίζουν οι ερωτήσεις cbq23, cbq37, cbq74, cbq99 καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Κοινωνικότητα



Ο πρώτος παράγοντας (κοινωνικότητα με συνομηλίκους) εξηγεί το 31,7% της συνολικής διακύμανσης.

Ο δεύτερος παράγοντας (κοινωνικότητα με ενήλικες) εξηγεί το 15,8% της συνολικής διακύμανσης.

Κοινωνικότητα με ενήλικες:

Cbq23b → $R^2 = 0,624$

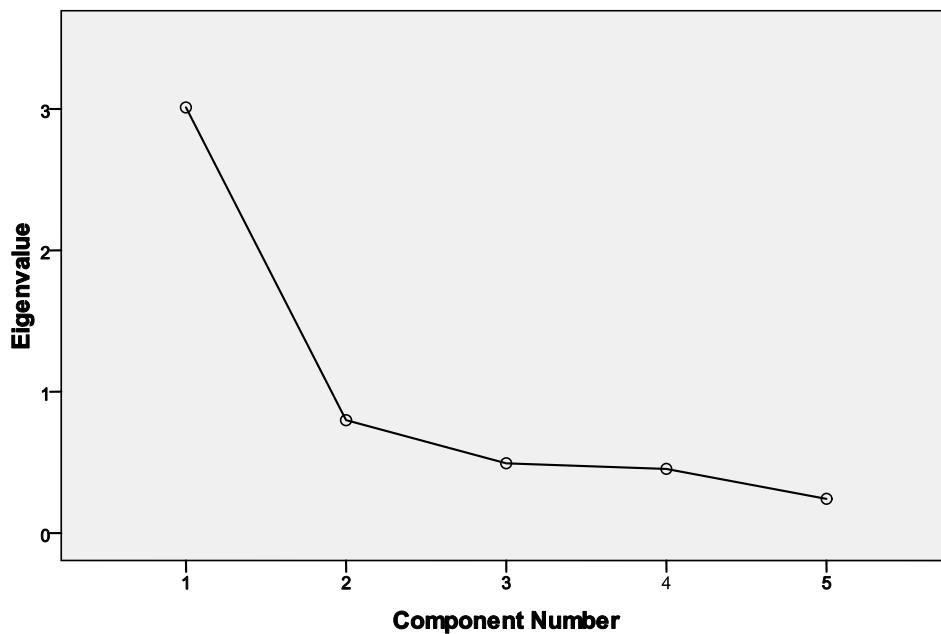
Cbq37b → $R^2 = 0,605$

Cbq74b → $R^2 = 0,807$

Cbq99b → $R^2 = 0,696$

Όλες οι ερωτήσεις εξηγούνται ικανοποιητικά από αυτόν τον παράγοντα (κοινωνικότητα με ενήλικες), καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Κοινωνικότητα με ενήλικες



Το scree – plot επιβεβαιώνει ότι οι ερωτήσεις (cbq23b, cbq37b, cbq74b, cbq99b) αντιστοιχούν σε ένα και μοναδικό παράγοντα (κοινωνικότητα με ενήλικες) επειδή υπάρχει μόνο μια ιδιο τιμή, Eigenvalue > 1.

Ο παράγοντας εξηγεί το 60,215% της συνολικής διακύμανσης.

Κοινωνικότητα με συνομηλίκους :

Cbq56b→ $R^2=0,587$

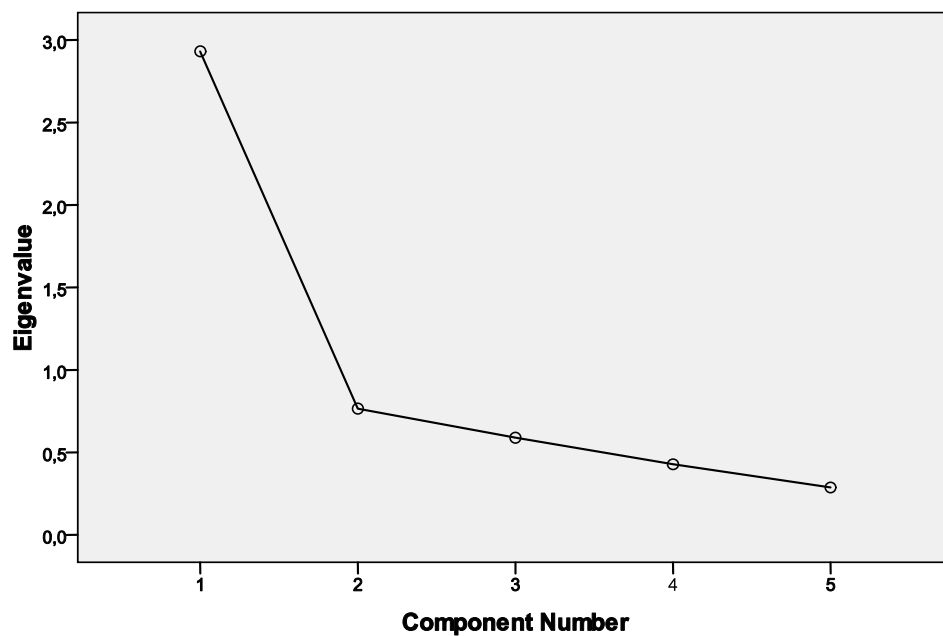
Cbq105b→ $R^2=0,708$

Cbq111b→ $R^2=0,574$

Cbq130b→ $R^2=0,521$

Όλες οι ερωτήσεις εξηγούνται ικανοποιητικά από αυτόν τον παράγοντα (κοινωνικότητα με συνομηλίκους) , καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Κοινωνικότητα με συνομηλίκους



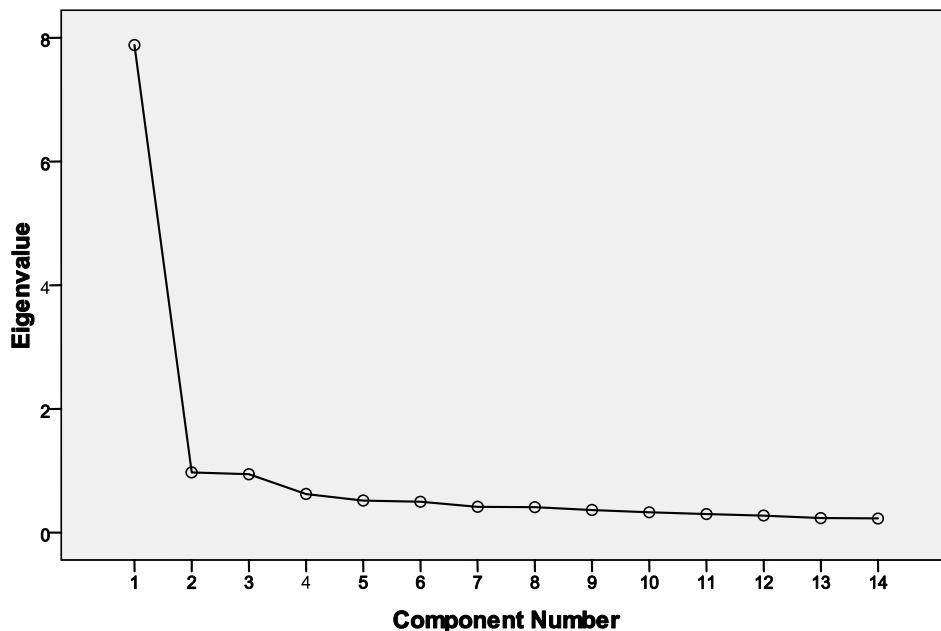
Το scree – plot επιβεβαιώνει ότι οι ερωτήσεις (cbq56b, cb105b, cbq111b, cbq130b) αντιστοιχούν σε ένα και μοναδικό παράγοντα (κοινωνικότητα με συνομηλίκους) επειδή υπάρχει μόνο μια ιδιο τιμή , Eigenvalue > 1. Ο παράγοντας εξηγεί το 58,624% της συνολικής διακύμανσης.

Έλεγχος/ ικανότητα οργάνωσης:

Cbq1b → $R^2=0,535$
Cbq2b → $R^2=0,409$
Cbq9b → $R^2=0,633$
Cbq12b → $R^2=0,617$
Cbq16b → $R^2=0,638$
Cbq46b → $R^2=0,362$
Cbq57b → $R^2=0,680$
Cbq64b → $R^2=0,569$
Cbq66b → $R^2=0,568$
Cbq78b → $R^2=0,540$
Cbq82b → $R^2=0,650$
Cbq94b → $R^2=0,650$
Cbq100b → $R^2=0,451$
Cbq113b → $R^2=0,582$

Όλες οι ερωτήσεις εξηγούνται ικανοποιητικά από αυτόν τον παράγοντα (Έλεγχος/ ικανότητα οργάνωσης) , καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Έλεγχος/ Ικανότητα οργάνωσης



Το scree – plot επιβεβαιώνει ότι οι ερωτήσεις (cbq1b, cbq2b, cbq9b, cbq12b , cbq16b, cbq46b, cbq57b, cbq64b, cbq66b, cbq78b, cbq82b, cbq94b, cbq100b, cbq113b,) αντιστοιχούν σε ένα και μοναδικό παράγοντα (Έλεγχος/ ικανότητα οργάνωσης) επειδή υπάρχει μόνο μια ιδιο τιμή , Eigenvalue > 1.
Ο παράγοντας εξηγεί το 56,312% της συνολικής διακύμανσης.

Παρορμητικότητα/ Ικανότητα αναστολής συμπεριφοράς:

Cbq10b→ $R^2=0,606$

Cbq13b→ $R^2=0,589$

Cbq26b→ $R^2=0,680$

Cbq75b→ $R^2=0,524$

Cbq77b→ $R^2=0,560$

Cbq88b→ $R^2=0,652$

Cbq97b→ $R^2=0,568$

Cbq102b→ $R^2=0,733$

Cbq106b→ $R^2=0,422$

Cbq108b→ $R^2=0,522$

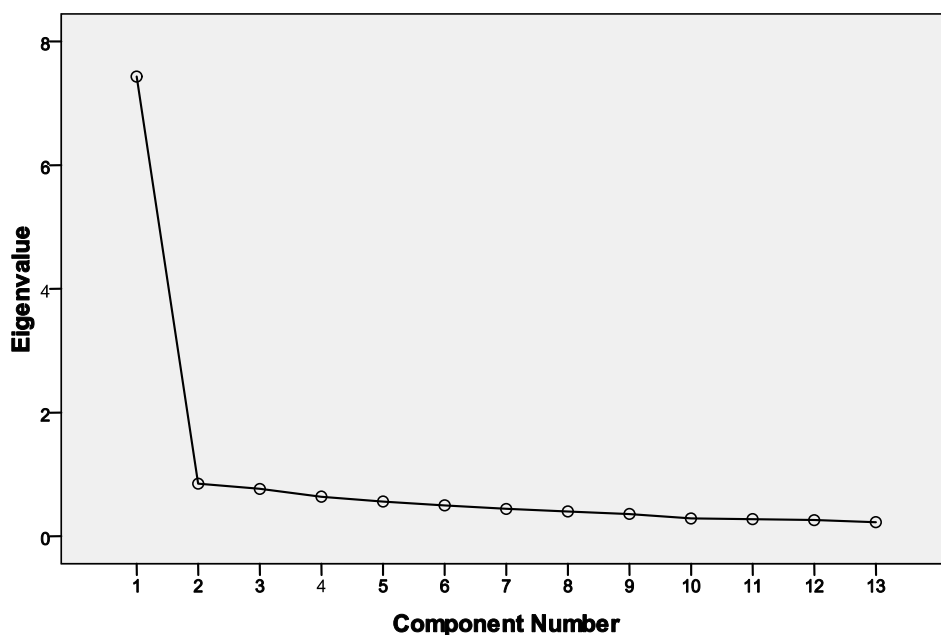
Cbq120b→ $R^2=0,545$

Cbq131b→ $R^2=0,619$

Cbq133b→ $R^2=0,412$

Όλες οι ερωτήσεις εξηγούνται ικανοποιητικά από αυτόν τον παράγοντα (παρορμητικότητα/ ικανότητα αναστολής συμπεριφοράς) , καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Παρορμητικότητα



Το scree – plot επιβεβαιώνει ότι οι ερωτήσεις (Cbq10b, Cbq13b, Cbq26b, Cbq75b, Cbq77b, Cbq88b, Cbq97b, Cbq102b, Cbq106b, Cbq108b, Cbq120b, Cbq131b, Cbq133b,) αντιστοιχούν σε ένα και μοναδικό παράγοντα (Παρορμητικότητα/ Ικανότητα αναστολής συμπεριφοράς) επειδή υπάρχει μόνο μια ιδιο τιμή , Eigenvalue > 1.

Ο παράγοντας εξηγεί το 57,171% της συνολικής διακύμανσης.

Σχολική αποτελεσματικότητα:

Cbq12b → $R^2=0,740$

Cbq16b → $R^2=0,640$

Cbq64b → $R^2=0,706$

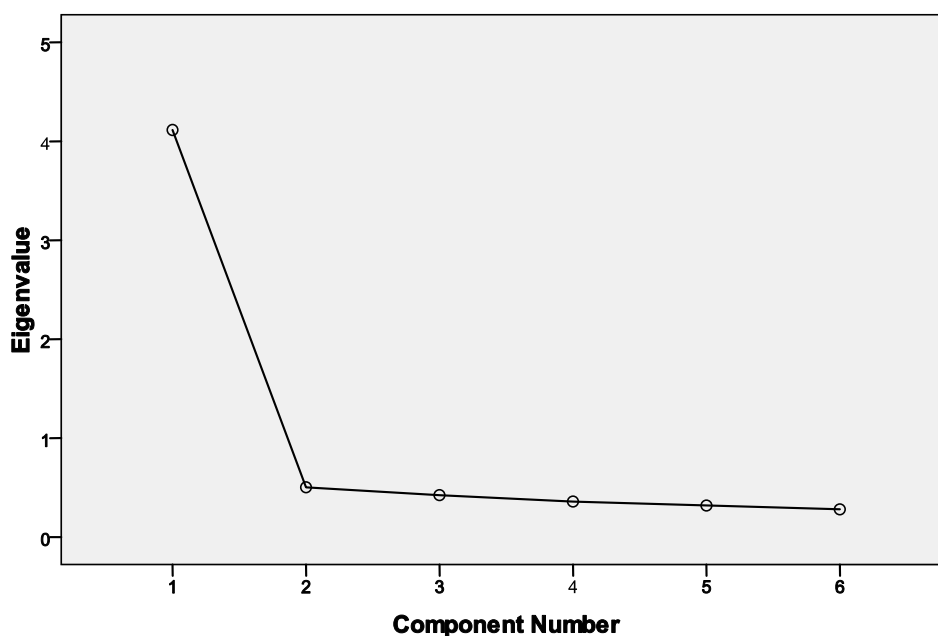
Cbq78b → $R^2=0,599$

Cbq82b → $R^2=0,690$

Cbq94b → $R^2=0,740$

Όλες οι ερωτήσεις εξηγούνται ικανοποιητικά από αυτόν τον παράγοντα (σχολική αποτελεσματικότητα), καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Σχολική αποτελεσματικότητα



Το scree – plot επιβεβαιώνει ότι οι ερωτήσεις (Cbq12b, Cbq16b, Cbq64b, Cbq78b, Cbq82b, Cbq94b) αντιστοιχούν σε ένα και μοναδικό παράγοντα (σχολική αποτελεσματικότητα) επειδή υπάρχει μόνο μια ιδιο τιμή, Eigenvalue > 1. Ο παράγοντας εξηγεί το 68,570% της συνολικής διακύμανσης.

Κοινωνική ευαισθησία:

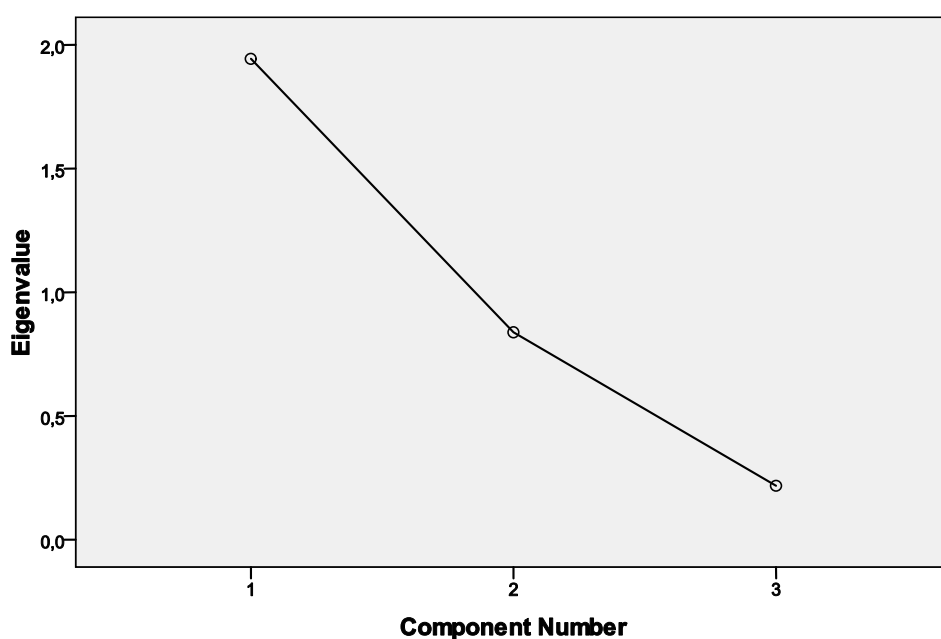
Cbq76b → $R^2 = 0,857$

Cbq79b → $R^2 = 0,303$

Cbq141b → $R^2 = 0,783$

Όλες οι ερωτήσεις εξηγούνται ικανοποιητικά από αυτόν τον παράγοντα (κοινωνική ευαισθησία), καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Κοινωνική ευαισθησία



Το scree – plot επιβεβαιώνει ότι οι ερωτήσεις (Cbq76b, Cbq79b, Cbq141b,) αντιστοιχούν σε ένα και μοναδικό παράγοντα (κοινωνική ευαισθησία) επειδή υπάρχει μόνο μια ιδιο τιμή, Eigenvalue > 1.

Ο παράγοντας εξηγεί το 64,796% της συνολικής διακύμανσης.

Ενεργητικότητα:

Η ανάλυση για την ενεργητικότητα δίνει δύο παράγοντες για κάθε έναν από τους οποίους ακολουθεί ξεχωριστή ανάλυση.

1ός παράγοντας (ριψοκίνδυνη τάση)

cbq22b → $R^2=0,849$

cbq25b → $R^2=0,840$

cbq40b → $R^2=0,654$

cbq48b → $R^2=0,818$

2ός παράγοντας (κινητική δραστηριότητα)

cbq30b → $R^2=0,802$

cbq68b → $R^2=0,562$

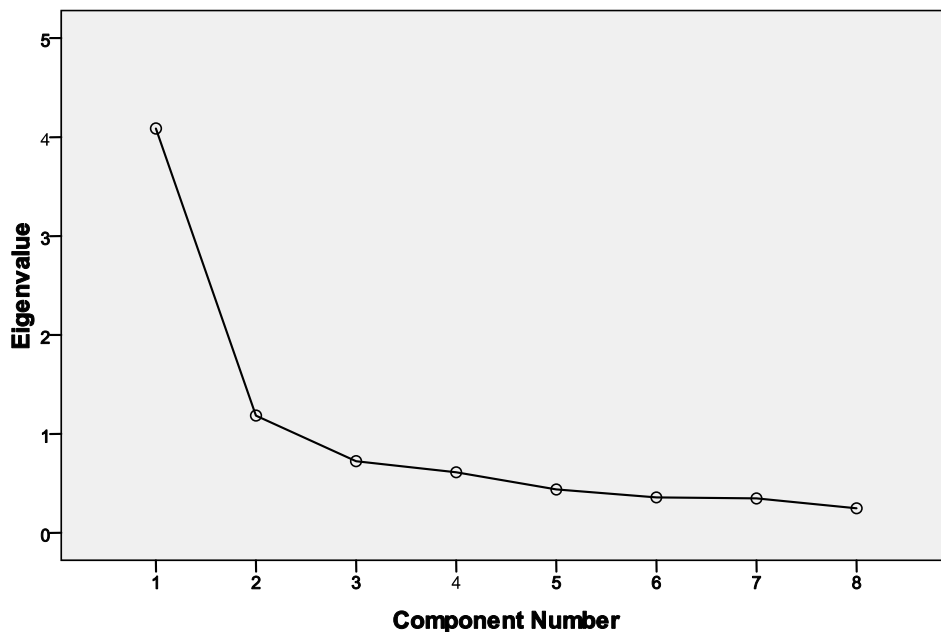
cbq85b → $R^2=0,743$

cbq110b → $R^2=0,627$

Στον πρώτο παράγοντα (ριψοκίνδυνη τάση) φορτίζουν οι ερωτήσεις cbq22b cbq25b cbq40b και cbq48b καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Στον δεύτερο παράγοντα (κινητική δραστηριότητα) φορτίζουν οι ερωτήσεις cbq30, cbq68, cbq85, cbq110 καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Ενεργητικότητα



Ο πρώτος παράγοντας (ριψοκίνδυνη τάση) εξηγεί το 51,078% της συνολικής διακύμανσης.

Ο δεύτερος παράγοντας (κινητική δραστηριότητα) εξηγεί το 14,815% της συνολικής διακύμανσης.

Συναισθηματική εκδηλωτικότητα:

Η ανάλυση για την εκδηλωτικότητα δίνει δύο παράγοντες για κάθε έναν από τους οποίους ακολουθεί ξεχωριστή ανάλυση.

1ός παράγοντας (έκφραση συναισθημάτων)

cbq31b → $R^2 = 0,709$

cbq69b → $R^2 = 0,725$

cbq80b → $R^2 = 0,525$

cbq92b → $R^2 = 0,687$

cbq139b → $R^2 = 0,792$

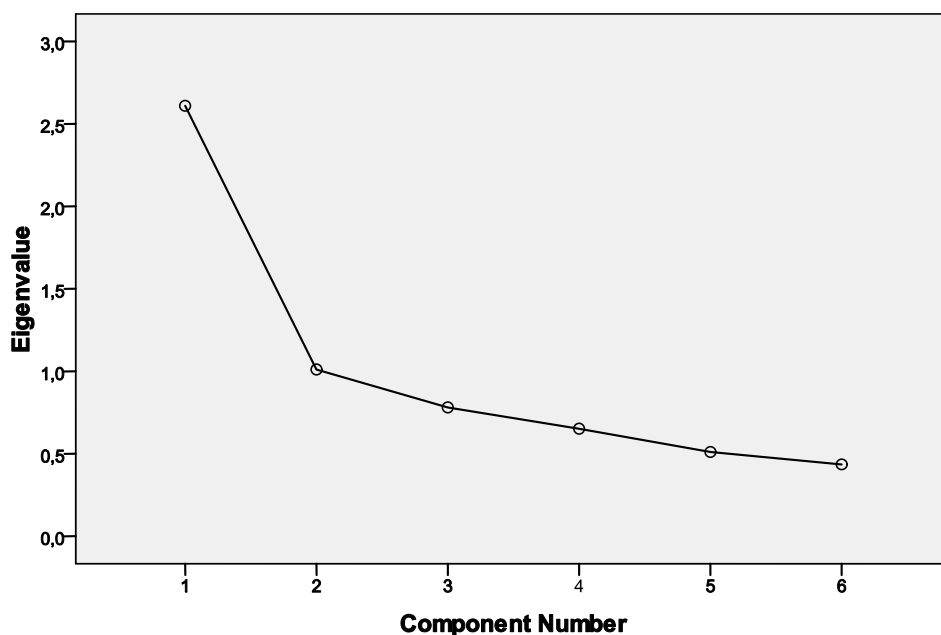
2ός παράγοντας (αδυναμία αναστολής έκφρασης συναισθημάτων)

cbq35b → $R^2 = 0,730$

Στον πρώτο παράγοντα (έκφραση συναισθημάτων) φορτίζουν οι ερωτήσεις cbq31b, cbq69b, cbq80b και cbq92b και cbq139b καθώς συνεισφέρουν πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Στον δεύτερο παράγοντα (αδυναμία αναστολής έκφρασης συναισθημάτων) φορτίζει η ερώτηση cbq30, καθώς συνεισφέρει πάνω από 0,3 στην εξήγηση της διακύμανσης.

Εκδηλωτικότητα



Ο πρώτος παράγοντας (έκφραση συναισθημάτων) εξηγεί το 43,495% της συνολικής διακύμανσης.

Ο δεύτερος παράγοντας (αδυναμία αναστολής έκφρασης συναισθημάτων) εξηγεί το 16,847% της συνολικής διακύμανσης.

Ο δείκτης **Cronbach's α** , χρησιμοποιήθηκε επιπρόσθετα για τον υπολογισμό των δεικτών εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων, με σκοπό να διερευνηθεί η γενικότερη συμφωνία των ερωτήσεων κάθε διάστασης μεταξύ τους. Οι δείκτες α 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 α , και ποσοστό κοινής διακύμανσης για κάθε επιμέρους διάσταση της τελικής μορφής του ερωτηματολογίου.

Διάσταση	# ερωτ.	α	% διακύμανσης
Ενεργητικότητα	8	.85	77
Παρορμητικότητα /Ικανότητα αναστοί συμπεριφοράς	13	.94	76
Ρύθμιση Συναισθημάτων	7	.86	77
Συγκέντρωση	12	.94	82
Κοινωνική Ευαισθησία	3	.71	87
Κοινωνική Αντιδραστικότητα	6	.87	80
Αντίδραση σε Αντιξοότητες	10	.92	73
Συναισθηματική εκδηλωτικότητα	6	.70	75
Κοινωνικότητα με συνομηλίκους	5	.81	80
Κοινωνικότητα με ενήλικες	5	.82	78
Γνωστική Ευελιξία	6	.89	85
Σχολική αποτελεσματικότητα	6	.90	84
Έλεγχος/ Ικανότητα Οργάνωσης	8	.93	79

Για τον υπολογισμό της συνάφειας μεταξύ των διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r. Ο Pearson r είναι ένα παραμετρικό τεστ υπολογισμού του δείκτη συσχέτισης. (Ρούσσοι και Τσαούσης, 2006)

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων διατυπώνονται παρακάτω:

Ηλικία:

Με εξαίρεση την μικρού ύψους θετική συνάφεια μεταξύ ηλικίας και Κοινωνικής Ευαισθησίας ($r = .16$), οι υπόλοιπες διαστάσεις δεν επηρεάζονται σημαντικά από την ηλικία. Επομένως τα αποτελέσματα παρουσιάζονται για ολόκληρο το δείγμα (ανεξαρτήτως ηλικίας).

Ενεργητικότητα

Η ενεργητικότητα παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση ($|r| > .5, p < .0001$) με τις εξής διαστάσεις: παρορμητικότητα, Κοινωνική Αντιδραστικότητα, και συναισθηματική εκδηλωτικότητα, και υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη Ρύθμιση Συναισθημάτων.

Παρορμητικότητα / Ικανότητα αναστολής συμπεριφοράς

Η παρορμητικότητα παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση ($|r| > .5, p < .0001$) με τις εξής διαστάσεις: ενεργητικότητα και κοινωνική αντιδραστικότητα και υψηλή αρνητική συσχέτιση ($|r| > -.5, p < .0001$) με τη ρύθμιση των συναισθημάτων, την συγκέντρωση, τις αντιξοότητες και την αποτελεσματικότητα.

Ρύθμιση συναισθημάτων

Η ρύθμιση συναισθημάτων παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση ($|r| > .5, p < .0001$) με τις εξής διαστάσεις: συγκέντρωση, αντιξοότητες και αποτελεσματικότητα, και υψηλή αρνητική συσχέτιση ($|r| > -.5, p < .0001$) με την ενεργητικότητα, την παρορμητικότητα και την κοινωνική αντιδραστικότητα.

Συγκέντρωση

Η συγκέντρωση παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση ($|r| > .5, p < .0001$) με τις εξής διαστάσεις: ρύθμιση συναισθημάτων, ευελιξία, αποτελεσματικότητα και οργάνωση και υψηλή αρνητική συσχέτιση ($|r| > -.5, p < .0001$) με την παρορμητικότητα και την κοινωνική αντιδραστικότητα.

Κοινωνική ευαισθησία

Η κοινωνική ευαισθησία παρουσιάζει υψηλή αρνητική συσχέτιση ($|r| > -.5, p < .0001$) με την κοινωνικότητα με ενήλικες.

Κοινωνικότητα με συνομηλίκους

Η κοινωνικότητα με συνομηλίκους παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση ($|r| > .5, p < .0001$) με τις εξής διαστάσεις: κοινωνικότητα με ενήλικες και την συναισθηματική εκδηλωτικότητα.

Κοινωνικότητα με ενήλικες

Η κοινωνικότητα με ενήλικες παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση ($|r| > .5, p < .0001$) με την κοινωνικότητα με συνομηλίκους και υψηλή αρνητική συσχέτιση ($|r| > -.5, p < .0001$) με την κοινωνική ευαισθησία.

Κοινωνική αντιδραστικότητα

Η κοινωνική αντιδραστικότητα παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση ($|r| > .5, p < .0001$) με τις εξής διαστάσεις: ενεργητικότητα και την παρορμητικότητα και υψηλή αρνητική συσχέτιση ($|r| > -.5, p < .0001$) με την ρύθμιση των συναισθημάτων, την συγκέντρωση, τις αντιξοότητες και την αποτελεσματικότητα

Συναισθηματική εκδηλωτικότητα

Η συναισθηματική εκδηλωτικότητα παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση ($|r| > .5, p < .0001$) με τις εξής διαστάσεις: ενεργητικότητα και την κοινωνικότητα με συνομηλίκους

Γνωστική ευελιξία

Η γνωστική ευελιξία παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση ($|r| > .5, p < .0001$) με τις εξής διαστάσεις: συγκέντρωση, οργάνωση και αποτελεσματικότητα.

Αντιξοότητες

Οι αντιξοότητες παρουσιάζουν υψηλή θετική συσχέτιση ($|r| > .5, p < .0001$) με τη ρύθμιση συναισθημάτων και υψηλή αρνητική συσχέτιση ($|r| > -.5, p < .0001$) με την παρορμητικότητα και την κοινωνική αντιδραστικότητα.

Αποτελεσματικότητα

Η αποτελεσματικότητα παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση ($|r| > .5, p < .0001$) με τις εξής διαστάσεις: ρύθμιση συναισθημάτων, συγκέντρωση, ευελιξία και οργάνωση και υψηλή αρνητική συσχέτιση ($|r| > -.5, p < .0001$) με την παρορμητικότητα και την κοινωνική αντιδραστικότητα.

Οργάνωση

Η οργάνωση παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση ($|r| > .5, p < .0001$) με την συγκέντρωση και την ευελιξία και την αποτελεσματικότητα.

Οι παραπάνω συσχετίσεις φαίνονται και από τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1 . Δείκτες συνάφειας Pearson στις επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου ιδιοσυγκρασίας CBQ.

	Age	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Age	1												
1. energitikotita	-,043												
2. parormitkotita	,013	,682**											
3. rithmisiSyn	-,050	-,532**	-,832**										
4. sigentrosi	-,021	-,240**	-,600**	,618**									
5. KoinEvaisthisia	,157**	-,111*	,034	-,163**	-,353**								
6. KoinPaidia	-,002	,332**	-,087	,163**	,425**	-,327**							
7. KoinEnilikes	-,117*	,321**	,184**	-,061	,266**	-,530**	,519**						
8. KoinAntidrast	,077	,574**	,839**	-,809**	-,603**	,109*	-,172**	,100					
9. Ekdilotikotita	,005	,572**	,389**	-,278**	,111*	-,197**	,619**	,473**	,248**				
10. evelixia	-,065	-,021	-,368**	,438**	,825**	-,436**	,467**	,317**	-,367**	,237**			
11. Antixootites	-,062	-,453**	-,747**	,809**	,488**	-,238**	,201**	,006	-,769**	-,297**	,315**		
12. apotelesmatikotita	-,077	-,240**	-,527**	,527**	,813**	-,188**	,315**	,107*	-,521**	,090	,693**	,369**	
13. organosi	-,068	-,161**	-,467**	,471**	,874**	-,315**	,392**	,205**	-,450**	,184**	,853**	,304**	,808**

* $p < .05$, ** $p < .01$

6. Συζήτηση.

Η συγκεκριμένη έρευνα ως βασικό στόχο είχε την διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας σε παιδιά Δημοτικού μέσω του ερωτηματολογίου συμπεριφοράς για παιδιά (CBQ) των Rothbart et al. Ως δευτερεύον στόχος ήταν η διαλεύκανση του ρόλου του δασκάλου στη ρύθμιση των διαφόρων συμπεριφορών που εκδηλώνονται ως αποτέλεσμα της ιδιοσυγκρασίας. Απαραίτητη κρίθηκε η παράθεση κατάλληλου θεωρητικού υποβάθρου πριν τη διατύπωση της έρευνας. Το θεωρητικό αυτό υπόβαθρο περιλαμβάνει τον ορισμό της ιδιοσυγκρασίας και την διαφοροποίησή του με τον όρο προσωπικότητα, καθώς γίνεται διατύπωση και του ρόλου που ασκούν εξωγενείς παράγοντες, όπως η οικογένεια, ο δάσκαλος, οι συνομήλικοι, αλλά και γενικότερα το κοινωνικό πλαίσιο, στην έκφραση και διαχείριση των χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας από το παιδί. Το δείγμα για την έρευνα αποτελείτο από 413 παιδιά, που προέρχονταν από την Αθήνα, το Ηράκλειο, το Ρέθυμνο και την Καλαμάτα.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχετίσεων, αποκάλυψαν ενδιαφέρουσες αλληλεπιδράσεις μεταξύ συγκεκριμένων ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών. Οι διστάσεις που παρουσίαζαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον ερευνητικά, ήταν: η ενεργητικότητα, η παρορμητικότητα, η συγκέντρωση, η οργάνωση, η ρύθμιση συναισθημάτων, η γνωστική ευελιξία, η σχολική αποτελεσματικότητα, η κοινωνική αντιδραστικότητα, η κοινωνικότητα και η εκδήλωση των συναισθημάτων.

Πιο συγκεκριμένα φάνηκε 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 ιδιοσυγκρασίας που μετρά η παρούσα κλίμακα. Όσον αφορά το συσχετισμό των

υπόλοιπων διαστάσεων παρατηρούμε ότι όσο πιο ενεργητικό είναι ένα παιδί τόσο πιο πιθανό είναι να έχει έντονες συναισθηματικές εκδηλώσεις, να δρα παρορμητικά και να προβαίνει σε κοινωνικά αντιδραστικές συμπεριφορές, ενώ παράλληλα τόσο πιο δύσκολη θα είναι η διαχείριση και ρύθμιση της συναισθηματικής του κατάστασης. Σύμφωνα με τις μετρήσεις του CBQ που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα της Rothbart και των συνεργατών της βρέθηκαν παρόμοιες προβλέψεις για το επίπεδο ενεργητικότητας και συναισθηματικής εκδηλωτικότητας στο εργαστήριο το οποία δρούσαν ως προβλεπτικοί παράγοντες για την εκδήλωση παρορμητικότητας , περιορισμένης ικανότητας ελέγχου και χαμηλής ικανότητας αναστολής της συμπεριφοράς. Αντιστοίχως σύμφωνα με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας αν ένα παιδί δεν είναι πολύ ενεργητικό θα μπορεί να ρυθμίσει τα συναισθήματά του και ως εκ τούτου δεν θα εμφανίζει προβλήματα κοινωνικής αντιδραστικότητας , παρορμητικότητας, και θα εκδηλώνει ήπια τα συναισθήματά του.

Ένα παρορμητικό παιδί επίσης δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί και διακρίνεται από χαμηλή αποτελεσματικότητα όσον αφορά την έκβαση των ενεργειών του, ενώ είναι πιθανό να εκδηλώσει κοινωνικά αντιδραστικές συμπεριφορές. Ενώ ένα παιδί που καταφέρνει εύκολα να ρυθμίζει τα συναισθήματά του δεν είναι παρορμητικό, μπορεί εύκολα να συγκεντρώνεται, αντεπεξέρχεται επιτυχώς και αντιμετωπίζει τυχόν αντιξοότητες και έτσι διακρίνεται από αποτελεσματικότητα. Τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν και με τα ευρήματα των Sanson, Hemphill και Smart σύμφωνα με τους οποίους η υψηλή αίσθηση αυτοελέγχου, που αποτελεί ουσιαστικά προσπάθεια ρύθμισης των συναισθημάτων και αντιπαρέχεται με οποιαδήποτε εκδήλωση παρορμητικότητας , μπορεί να ελέγξει την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών όπως η αρνητική αντιδραστικότητα , προωθώντας έτσι περισσότερα θετικά αποτελέσματα. (Sanson, Hemphill and Smart, 2004). Συνάφεια όσον αφορά τα ευρήματα παρατηρείται και με μια έρευνα των Hinshaw and

Melnick οι οποίοι μελέτησαν παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας και παιδιά με διαταραχή διαγωγής και κατέληξαν στο ότι εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στην ρύθμιση των συναισθηματικών τους αντιδράσεων, συχνά εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές γεγονός που με τη σειρά του ασκεί ιδιαίτερα αρνητική επίδραση στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. (Hinshaw and Melnick , 1995).

Σύμφωνα με τα ευρήματα από την παρούσα έρευνα , φάνηκε ακόμα ότι η ανικανότητα αναστολής της συμπεριφοράς σχετίζεται θετικά με την εκδήλωση κοινωνικά αντιδραστικών συμπεριφορών, αδυναμία ρύθμισης των συναισθημάτων και συγκέντρωσης και κατ'επέκταση περιορισμένης αποτελεσματικότητας ενώ η ύπαρξη αναστολών δρα προστατευτικά στην εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών. Αυτό επιβεβαιώνεται και από διάφορα αυστραλιανά δεδομένα για τα την ιδιοσυγκρασία τα οποία έδειξαν ότι τα αγόρια με εξωτερικευμένα συμπεριφορικά προβλήματα που βρίσκονταν στην ηλικία των 11 με 12 ετών ήταν λιγότερο πιθανό να είχαν έντονη την ικανότητα αναστολής όταν ήταν 3^{ων} με 4^{ων} ετών από ότι τα αγόρια ηλικίας 11 με 12 ετών που δεν εμφάνιζαν εξωτερικευμένα συμπεριφορικά προβλήματα. Η ικανότητα αναστολής στην πρώτη παιδική ηλικία έχει βρεθεί ότι δρα ως προστατευτικός παράγοντας κατά την εφηβεία, ενάντια στην ανάπτυξη εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς.

Επιπροσθέτως βάση των αποτελεσμάτων μας ένα παιδί που συγκεντρώνεται εύκολα καταφέρνει να είναι ευέλικτο, να οργανώνεται καλύτερα, και εν τέλει να είναι πιο αποτελεσματικό ενώ σπάνια εκδηλώνει κάποια κοινωνικά αντιδραστική συμπεριφορά. (Οι συσχετίσεις αυτές μπορούν να διατυπωθούν και αντίστροφα.) Βάση των αποτελεσμάτων συμπεραίνουμε επίσης ότι όσο πιο πολύ χαρακτηρίζεται ένα παιδί από κοινωνική ευαισθησία τόσο πιο δύσκολο είναι να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με ενηλίκους. Αντίθετα αν ένα παιδί μπορεί εύκολα να συνάπτει σχέσεις με συνομηλίκους και παιδιά

παρόμοιας ηλικίας αναλόγως εύκολο είναι για αυτό να αναπτύσσει σχέσεις και με ενήλικες και η κοινωνικότητα υποβοηθείται και από τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εκδηλωτικότητας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα των Rothbart, Evans και Ahadi (2000) οι οποίοι βρήκαν ότι τα βρέφη που γελούσαν συχνά, αυτά δηλαδή που εκδήλωναν τα συναισθήματά τους, προσέγγιζαν ευκολότερα και με μεγαλύτερη ταχύτητα νέα αντικείμενα, ενώ παράλληλα ανέπτυσαν καλύτερες σχέσεις με άλλα βρέφη, προωθώντας έτσι την κοινωνικότητα τους με συνομηλίκους.

Επιπλέον όταν ένα παιδί εκδηλώνει συχνά μη κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και γενικότερα είναι αντιδραστικό, αυτό σχετίζεται με ύπαρξη έντονων στοιχείων παρορμητικότητας, αδυναμίας ρύθμισης των συναισθημάτων και έλλειψης ικανότητας συγκέντρωσης. Ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων πολλές φορές έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη αποτελεσματικότητας ενώ συνδέεται επίσης με την δυσκολία επιτυχούς ανταπόκρισης σε αντιξοότητες. Σύμφωνα και με την ανασκόπηση των Rothbart, Evans and Ahadi όσον αφορά την κοινωνικότητα, φάνηκε ότι τα προ-κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως η ενσυναίσθηση και το συναίσθημα ντροπής και ενοχής συσχετιζόνταν με την αρνητική συναισθηματικότητα. Για παράδειγμα άτομα αγχώδη ή δειλά είναι πιο ευαίσθητα στις τιμωρίες και επηρεάζονται από αυτές, και ως εκ τούτου είναι πιο εύκολο να αναστείλουν κοινωνικά αντιδραστικές συμπεριφορές. Η Kochanska κατέληξε στο ότι η ικανότητα αναστολής της συμπεριφοράς σχετίζεται αρνητικά με την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς ενώ η παρορμητικότητα έχει σημαντικές συνέπειες στην εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών. Τα παιδιά που καταφέρνουν να ρυθμίζουν με αποτελεσματικό τρόπο την συμπεριφορά τους μέσω της άσκησης ελέγχου σε αυτήν, θα είναι σε θέση, περισσότερο από άλλα παιδιά, να εμποδίσουν παραβατικές συμπεριφορές (για παράδειγμα κλοπές και ξυλοδαρμούς) προκειμένου να εξετάσουν

τις επιπτώσεις των ενεργειών τους στους άλλους και έτσι να διευκολύνουν την εσωτερική ευθυγράμμιση των προτύπων προ-κοινωνικής συμπεριφοράς. (Rothbart, Evans and Ahadi, 2000)

Ακόμα λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματά μας, μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι η ικανότητα συγκέντρωσης και οργάνωσης συνδέονται στενά με την βελτίωση της γνωστικής ευελιξίας καθώς και με την αποτελεσματικότητα στο σχολείο ενώ ανασταλτικά δρουν σε αυτούς τους παράγοντες η παρορμητικότητα και η κοινωνική αντιδραστικότητα. Ουσιαστικά θα μπορούσε να διατυπωθεί ότι η ανικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, η έλλειψη ευελιξίας και οργάνωσης καθώς και η παρορμητικότητα εμποδίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και προωθούν αντίθετα την έκφραση κοινωνικά μη αποδεκτών συμπεριφορών. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τον Wills και τους συνεργάτες του οι οποίοι είχαν ερευνήσει τα σχέσεις ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασία και την χρήση ουσιών στην εφηβική ηλικία μέσω διαφόρων μελετών. Η χρήση ουσιών θεωρείται ως μια εκδήλωση κοινωνική αντιδραστικότητας. Τα ευρήματα δείχνουν σταθερά, έμμεσες διασυνδέσεις με τις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας όπως η ενεργητικότητα, η διάθεση, η αρνητική συναισθηματικότητα και η κοινωνικότητα που μεσολαβούν σε άλλες πτυχές της λειτουργικότητας όπως, ο αυτό – έλεγχος, το στυλ προσαρμοστικότητας, η αναζήτηση νέων ερεθισμάτων, και η ακαδημαϊκή επάρκεια. Όλες αυτές οι πτυχές ωστόσο επηρεάζονται και από περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως, τα αρνητικά γεγονότα ζωής και οι αποκλίνουσες σχέσεις με τους συνομηλίκους. Παρόμοιες μελέτες με εφήβους που διεξήχθησαν στην Αυστραλία, έδειξαν ότι τα υψηλά ποσοστά αρνητικής αντιδραστικότητας, η υψηλή κοινωνικότητα, η χαμηλή ικανότητα επιμονής (καθώς και η επιθετικότητα, οι δυσκολίες στο σχολείο, και οι αποκλίνουσες σχέσεις με τους συνομηλίκους) ήταν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες επικινδυνότητας για την μελλοντική χρήση ουσιών.

Όσον αφορά το **ρόλο του δασκάλου**, είναι γεγονός ότι ασκεί σημαντική επίδραση στην εκδήλωση των συμπεριφορών των παιδιών τουλάχιστον στο σχολικό περιβάλλον. Ο δάσκαλος αποτελεί ένα πρότυπο κύρους για το παιδί και το βοηθά έμμεσα ή άμεσα να ενταχθεί ομαλά, στον μικρό κοινωνικό περίγυρο του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. Παράλληλα το βοηθά να διαμορφώνει τη συμπεριφορά του με το να τιμωρεί ή να επιβραβεύει τις πράξεις του. Έχει βρεθεί ότι συγκεκριμένοι τύποι δασκάλου έχουν συγκεκριμένες επιδράσεις στις συμπεριφορές των παιδιών. Συγκεκριμένα, ο *αποτελεσματικός δάσκαλος* έχει συνήθως υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές του, ενώ παράλληλα διατηρεί θερμές συναισθηματικές σχέσεις μαζί τους και υποστηρικτική διάθεση απέναντι τους, είναι συνεπής και σταθερός στις επιδιώξεις του και παράλληλα φροντίζει με ενδιαφέρον τους μαθητές του, καθιερώνει κανόνες και όρια και προσδοκά από τους μαθητές του να ασκούν αυτοέλεγχο επί των πράξεών τους αυτά οδηγούν τους τελευταίους σε δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης και σε θετική αυτό-εικόνα. Επίσης βάση μιας έρευνας από τους Kurt Lewin, R.Lippitt και R.White βρέθηκε ότι συγκεκριμένες συμπεριφορές από το δάσκαλο προκαλούν ανάλογες αποκρίσεις από το παιδί. Οι συμπεριφορές αυτές ήταν:

- α) η συναισθηματική θέρμη, η οποία αυξάνει την σχολική αποτελεσματικότητα, την συνεργασία με τους συμμαθητές και με αυτόν τον τρόπο την κοινωνικότητα με συνομηλίκους και τη θετική συναισθηματικότητα.
- β) Η επίδραση του ελέγχου, η οποία όταν χρησιμοποιείται με μέτρο και στις κατάλληλες περιστάσεις προωθεί την σχολική αποτελεσματικότητα, ενώ η κατάχρησή της οδηγεί σε παθητικότητα, έλλειψη ενδιαφέροντος και παρακωλύει την κοινωνικότητα.
- γ) Η επίδραση της πρωτοβουλίας και εναλλαγής η οποία αυξάνει το ενδιαφέρον για μάθηση και κατ επέκταση τη σχολική αποτελεσματικότητα.

δ) Η επίδραση της καθαρότητας και σαφήνειας, η οποία αυξάνει την κατανόηση και το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, καθώς και τη γνωστική ευελιξία και αποτελεσματικότητα.

ε) Η επίδραση του ενθουσιασμού, η οποία αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση και έτσι την σχολική αποτελεσματικότητα ενώ βοηθάει στην βελτίωση της συναισθηματικής εκδηλωτικότητας των παιδιών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματά μας , τα ευρήματα άλλων ερευνών καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο θα μπορούσαμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι κάποια στοιχεία της ιδιοσυγκρασίας, δεδομένου ότι έχουν βιολογική βάση είναι αναπόφευκτο να μην εκφραστούν. Ωστόσο μπορεί να διαμορφωθεί σε κάποιο βαθμό η εκδήλωσή τους μέσω του συνδυασμού με άλλα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά που δρουν ρυθμιστικά πάνω σε αυτά. Ο συνδυασμός και η αλληλεπίδραση , που όπως διαπιστώσαμε συμβαίνει , ανάμεσα στις διάφορες διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας σε συνδυασμό με τους εξωγενείς παράγοντες όπως την οικογένεια, τον δάσκαλο, τους συνομηλίκους και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο συνθέτουν τελικά την εκδηλούμενη συμπεριφορά και την προσωπικότητα.

7. Περιορισμοί έρευνας:

Πολλές έρευνες, όπως και η παρούσα, πάσχουν από μεθοδολογικά προβλήματα που καθιστούν δύσκολη την εξαγωγή ακλόνητων συμπερασμάτων και περιορίζουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Σ' αυτά συμπεριλαμβάνονται **τα μεγάλα ποσοστά άρνησης για συμμετοχή** στην έρευνα και μη ακριβείς αξιολογήσεις αυτών που εκλέχθηκαν και προσεγγίστηκαν για να συμμετέχουν. Μία άλλη αξιοσημείωτη δυσκολία είναι η **άνιση κατανομή του δείγματος στις τάξεις και πόλεις**. Συγκεκριμένα , το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος , όσον αφορά τις τάξεις προερχόταν από την τρίτη τάξη Δημοτικού αφού κάλυπτε το 30,4 του συνολικού

δείγματος. Ενώ πιο ίση ήταν η κατανομή ανάμεσα στις τάξεις πρώτη, δευτέρα και τετάρτη. Τέλος πολύ μεγάλη ανισότητα όσον αφορά την κατανομή παρατηρείται ανάμεσα στις τέσσερις πρώτες τάξεις και στην δύο τελευταίες, αφού η πέμπτη και έκτη συγκέντρωναν μόλις ένα 3 – 4% περίπου έκαστη του συνολικού δείγματος. Άνιση ήταν η κατανομή και όσον αφορά τις γεωγραφικές περιοχές αφού πάνω από το μισό δείγμα (61,6%) προερχόταν από το Ηράκλειο (255 παιδιά) , σημαντικά λιγότερα παιδιά προέρχονταν από το Ρέθυμνο και την Καλαμάτα (17,4% και 15,2% αντίστοιχα) και ένα πολύ χαμηλότερο ποσοστό της τάξεως του 5,6% προερχόταν από την Αθήνα.

Ως περιορισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί και το *σχετικά μικρό δείγμα* (413 παιδιά) λαμβάνοντας υπόψη το κύρος που απαιτεί η διαλεύκανση ενός τόσο περίπλοκου και πολύ- μελετημένου θέματος όπως η ιδιοσυγκρασία.

Τέλος μια άλλη δυσκολία όσον αφορά κυρίως τη διατύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας ήταν η πληθώρα παρόμοιων ορισμών για το ίδιο χαρακτηριστικό στη βιβλιογραφία με αποτέλεσμα να καθιστούν τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων μεταξύ των επιμέρους ευρημάτων δυσκολότερη. Αυτό συμβαίνει επειδή οι διάφοροι ερευνητές έχουν την τάση να μετονομάζουν τις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας ο καθένας σύμφωνα με το δικό του τρόπο αγνοώντας τους παρόμοιους ορισμούς που έχουν δοθεί ήδη προηγουμένως για την ίδια διάσταση.(Rothbart, Evans and Ahadi , 2000) Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν οι πιο ορθοί για τον ελληνικό πληθυσμό ορισμοί λαμβάνοντας όμως υπόψη τους ορισμούς και παλαιότερων ερευνητών.

8. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα:

Η ιδιοσυγκρασία αποτελεί ένα ανεξάντλητο θέμα μελέτης καθώς αποτελεί ένα παράγοντα τόσο συγκεκριμένο και συνάμα πολύ-παραγοντικό. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για περαιτέρω έρευνα θα ήταν ο προσδιορισμός του κατά πόσον μπορούν να μεταβληθούν τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας, και συγκεκριμένα ποιοι περιβαλλοντικοί παράγοντες (π.χ. διαπαιδαγώγηση, εκπαίδευση, σημαντικά γεγονότα ζωής, κ.α.) μπορούν να ωθήσουν στη μεταβολή αυτή και σε τι βαθμό. Τέλος θα μπορούσε να μελετηθεί η συσχέτιση της αλλαγής των εξωγενών/ περιβαλλοντικών παραγόντων με την αλλαγή στην έκφραση των χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. Ερωτήσεις Ερωτηματολογίου CBO 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 ήσυχα 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.λ.π.)
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 ΑΝΤΙΞΟΟΤΗΤΕΣ 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. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΚΔΗΛΩΤΙΚΟΤΗΤΑ

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 ΕΥΕΛΕΞΙΑ

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 Δε 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.

B. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΕΠΣ

Κλίμακα Συμπεριφοράς του Παιδιού για τον Εκπαιδευτικό (C.B.Q-T)

(Βασισμένη στην Κλίμακα Συμπεριφοράς του Παιδιού, 1996 Mary K. Rothbart, University of Oregon)

Προσαρμογή: Βλαστού Καλλιόπη, Σίμος Παναγιώτης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κωδικός Μαθητή _____

Ημερομηνία γέννησης μαθητή:

Συμπληρώνεται από: Δάσκαλος της τάξης _____

.....Καθηγητής Φυσικής Αγωγής _____ Ημέρα Μήνας Έτος

Ημερομηνία συμπλήρωσης: _____

Τάξη μαθητή: Β', Γ', Δ', Ε', ΣΤ'

Φύλο του μαθητή: _____

Οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Σας παρακαλούμε να διαβάσετε αυτές τις οδηγίες προσεκτικά, **πρωτό** ξεκινήσετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Στις ακόλουθες σελίδες θα δείτε κάποιες προτάσεις που περιγράφουν αντιδράσεις παιδιών σε μια σειρά καταστάσεων. Θα θέλαμε να μας πείτε ποια είναι η συνηθέστερη αντίδραση **του μαθητή ή της μαθήτριάς σας** σε αυτές τις καταστάσεις. Δεν υπάρχουν, φυσικά, «σωστοί» και «λάθος» τρόποι αντίδρασης. Τα παιδιά διαφέρουν πολύ στις αντιδράσεις τους και αυτό, άλλωστε, αποτελεί και το θέμα της έρευνάς μας. Παρακαλούμε διαβάστε κάθε πρόταση προσεκτικά και αποφασίστε κατά πόσον «ταιριάζει απόλυτα» ή «δεν ταιριάζει καθόλου» στην αντίδραση του/της μαθητή(-ριάς) σας στην συγκεκριμένη κατάσταση, τους **τελευταίους έξι μήνες**.

Για κάθε πρόταση υπάρχουν έξι επιλογές που δείχνουν πόσο πολύ η πρόταση ταιριάζει στο συγκεκριμένο μαθητή(-τρια):

0. Δεν ταιριάζει καθόλου
1. Ταιριάζει ελάχιστα
2. Ταιριάζει λίγο
3. Ταιριάζει αρκετά
4. Ταιριάζει πολύ
5. Ταιριάζει απόλυτα

Εάν δεν μπορείτε να απαντήσετε σε κάποιο θέμα επειδή δεν έχετε δει ποτέ το μαθητή ή τη μαθήτριά στη συγκεκριμένη κατάσταση που περιγράφεται τότε κυκλώστε το ΔΓ (δε γνωρίζω).

Παρακαλούμε βεβαιωθείτε ότι κυκλώσατε έναν αριθμό ή το ΔΓ για κάθε πρόταση.

0	1	2	3	4	5	ΔΓ
Δεν ταιριάζει καθόλου	Ταιριάζει ελάχιστα	Ταιριάζει λίγο	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει απόλυτα	Δε γνωρίζω

Ο μαθητής / η μαθήτριά μου:

1. Υπολογίζει πόση ώρα θέλει για να ολοκληρώσει κάτι	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
2. Δεν ελέγχει την εργασία του/της όταν τελειώσει	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
3. Δε φαίνεται να πειράζεται από αυτά που του/της λέω	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
4. Μπορεί να χαμηλώσει τη φωνή του/της όταν του/της το ζητήσουν	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
5. Δεν ενοχλείται πολύ από τον πόνο	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
6. Είναι δύσκολο να του/της τραβήξει κανείς την προσοχή όταν είναι συγκεντρωμένος/η σε κάτι	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
7. Προτιμά να παρακολουθεί παρά να παίζει με τα άλλα παιδιά	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
8. Του/της αρέσει να γλιστράει από ψηλές τσουλήθρες ή να παίρνει μέρος σε περιπετειώδεις δραστηριότητες	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
9. Είναι καλός/ή στο να βρίσκει τα λάθη του/της και να τα διορθώνει	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
10. Βρίσκεται σε τόση υπερένταση πριν από μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα που δεν μπορεί να καθίσει ακίνητος/η	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
11. Γελάει πολύ με αστεία και φαινομενικά ανόητα πράγματα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
12. Η τσάντα του/της έχει πάντα όλα όσα χρειάζεται στο σχολείο και είναι καλά οργανωμένη	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
13. Ορμάει σε κάτι που γίνεται χωρίς να το σκεφτεί	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
14. Είναι πνεύμα αντιλογίας	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
15. Είναι προσκολλημένος/η στους μεγάλους	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
16. Όταν κάνει μια δουλειά συνεχίζει μέχρι να την τελειώσει	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
17. Του/της παίρνει πολύ χρόνο να προσαρμοστεί σε ένα καινούργιο κανόνα ή διαδικασία	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
18. Στεναχωριέται και κλαίει όταν κάτι δικό του/της σπάει ή χάνεται	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
19. Δεν εκνευρίζεται όταν κάνει ένα λάθος	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
20. Δεν έχει δυσκολία να υιοθετήσει διαφορετικό τρόπο σκέψης στο μάθημα για να λύσει ένα διαφορετικό πρόβλημα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
21. Ενοχλείται πολύ όταν είναι βρεγμένος/η ή όταν κρυώνει	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
22. Του/της αρέσει να παίζει τόσο έντονα και απερίσκεπτα που κινδυνεύει να τραυματιστεί	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
23. Φέρεται με άνεση σχεδόν σε όλους	0...1...2...3...4...5...ΔΓ

0	1	2	3	4	5	ΔΓ
Δεν ταιριάζει καθόλου	Ταιριάζει ελάχιστα	Ταιριάζει λίγο	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει απόλυτα	Δε γνωρίζω

Ο μαθητής / η μαθήτριά μου:

24. Ζητά συνεχώς προσοχή από τους άλλους	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
25. Τρέχει αντί να περπατάει από το ένα μέρος στο άλλο	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
26. Διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
27. Ηρεμεί γρήγορα μετά από ένα συναρπαστικό γεγονός	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
28. Δεν προσέχει αλλαγές στην εμφάνιση των άλλων	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
29. Δεν δυσκολεύεται να μεταπηδήσει από τη μία δραστηριότητα σε μια άλλη αν χρειαστεί	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
30. Δεν του/της αρέσουν τα ζωντανά και θορυβώδη παιχνίδια	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
31. Χαμογελάει όταν ακούει ή διαβάζει μια ευχάριστη ιστορία	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
32. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
33. Ενοχλεί τους άλλους μαθητές	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
34. Έχει εκρήξεις θυμού όταν δεν παίρνει αυτό που θέλει	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
35. Όταν θέλει να κάνει κάτι δε μιλάει παρά μόνο γι' αυτό	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
36. Του/της αρέσει να κάθεται ήσυχα και να απολαμβάνει τη λιακάδα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
37. Νιώθει αμηχανία και ντροπή όταν κάποιος ασχολείται πολύ μαζί του/της	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
38. Αισθάνεται ότι πρέπει να είναι τέλειος/α.	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
39. Δυσκολεύεται να μείνει συγκεντρωμένος/η σε μία δραστηριότητα που κάνει	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
40. Στην τάξη είναι γενικά πολύ ήσυχος/η	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
41. Αισθάνεται ότι κανείς δεν τον/την αγαπά	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
42. Του/της αρέσουν οι αστειές ιστορίες αλλά συνήθως δε γελάει με αυτές	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
43. Είναι εκδηλωτικός/ή και φιλικός/ή με άλλα παιδιά που βλέπει για πρώτη φορά	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
44. Αισθάνεται ότι δεν αξίζει τίποτα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
45. Λέει συχνά ψέματα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
46. Αποφασίζει πολύ γρήγορα τι θέλει να κάνει και το αρχίζει αμέσως	0...1...2...3...4...5...ΔΓ

0	1	2	3	4	5	ΔΓ
Δεν ταιριάζει καθόλου	Ταιριάζει ελάχιστα	Ταιριάζει λίγο	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει απόλυτα	Δε γνωρίζω

Ο μαθητής / η μαθήτριά μου:

47. Πηγαίνει από τη μία δραστηριότητα στην άλλη χωρίς να ολοκληρώνει καμία	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
48. Όταν παίζει στο προαύλιο κινείται με μεγάλη ζωηράδα (τρέχει, σκαρφαλώνει, πηδάει)	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
49. Καυχιέται, κάνει τον καμπόσο	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
50. Δείχνει έντονη ενόχληση ή φόβο για δυνατούς ή ενοχλητικούς θορύβους (πχ. από την κιμωλία στον πίνακα)	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
51. Είναι καλός/ή σε παιχνίδια που απαιτούν σκέψη και συγκέντρωση	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
52. Φαίνεται να ακούει και τους πιο χαμηλούς ήχους	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
53. Δυσκολεύεται να ησυχάσει μετά από μία συναρπαστική δραστηριότητα.	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
54. Δυσκολεύεται πολύ να συγκεντρωθεί σε μία δραστηριότητα όταν υπάρχουν διασπαστικοί θόρυβοι γύρω	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
55. Νοιώθει άσχημα όταν δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει δραστηριότητα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
56. Είναι χαρούμενος/η και γελάει στα ομαδικά παιχνίδια	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
57. Ξεχνά τις οδηγίες που του/της έχουν δοθεί για μια εργασία άσκηση και κάνει λάθη	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
58. Δυσκολεύεται να σκεφτεί διαφορετικό τρόπο λύσης σε ένα πρόβλημα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
59. Φαίνεται να ξεχνά ένα χτύπημα ή γρατσουνιά που έπαθε, μέσα σε ένα-δύο λεπτά	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
60. Εκνευρίζεται πολύ όταν δεν τον/την αφήσουν να κάνει κάτι που θέλει.	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
61. Δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του/της σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στα διαγωνίσματα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
62. Όταν θυμώνει για κάτι μένει αναστατωμένος/η για δέκα λεπτά ή και περισσότερο	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
63. Δεν γελάει όταν παίζει με άλλα παιδιά	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
64. Χάνει τα πράγματά του/της, τα τετράδιά, και τα βιβλία του/της	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
65. Δε φαίνεται να αισθάνεται τύψεις όταν έχει συμπεριφερθεί άσχημα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
66. Θυμάται τους κανόνες ενός παιχνιδιού ή μιας άσκησης την ώρα εκτέλεσής τους	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
67. Είναι εύκολο να τον/την ηρεμήσει κανείς όταν είναι ταραγμένος/η	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
68. Παίζει με μεγάλη ενέργεια στο προαύλιο ή στην εκδρομή με άλλα παιδιά	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
69. Είναι πολύ ενθουσιώδης με ότι καταπιάνεται	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
70. Εκνευρίζεται εύκολα όταν έχει δυσκολία με κάτι (μια άσκηση, ένα πρόβλημα)	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
71. Του/της παίρνει πολύ ώρα πριν συμμετάσχει σε κάτι καινούριο (παρέα, παιχνίδι, δραστηριότητα)	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
72. Δε βάζει εύκολα τα κλάματα ακόμα κι όταν είναι αναστατωμένος/η	0...1...2...3...4...5...ΔΓ

0	1	2	3	4	5	ΔΓ
Δεν ταιριάζει καθόλου	Ταιριάζει ελάχιστα	Ταιριάζει λίγο	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει απόλυτα	Δε γνωρίζω

Ο μαθητής / η μαθήτριά μου:

73. Θυμώνει πολύ ακόμα και με την παραμικρή παρατήρηση/κριτική	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
74. Είναι ντροπαλός/ή ακόμα και με ανθρώπους που γνωρίζει για πολύ κα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
75. Μπορεί να περιμένει πριν ξεκινήσει μια καινούρια δραστηριότητα αν πρέπει	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
76. Αγχώνεται όταν πρόκειται να συμμετάσχει στο μάθημα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
77. Βιάζεται να απαντήσει πριν τελειώσει η ερώτηση	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
78. Θυμάται το σχολικό πρόγραμμα και τι μάθημα ακολουθεί κάθε ώρα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
79. Πληγώνεται εύκολα από αυτά που του λένε οι δάσκαλοί του	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
80. Το πρόσωπό του/της έχει σοβαρή έκφραση, ακόμα και στο παιχνίδι	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
81. Δεν σχολιάζει τα χαρακτηριστικά του προσώπου κάποιου άλλου	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
82. Ξεχνά μαθήματα που έχει ή τις εργασίες που έχει αναλάβει	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
83. Δεν του/της αρέσουν ιδιαίτερα τα «ήσυχα» παιχνίδια	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
84. Δυσκολεύεται να αποφασίσει με ποια εργασία να αρχίσει το διάβασμα όταν έχει να διαλέξει	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
85. Κάθεται ήσυχα στο προαύλιο για πολύ ώρα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
86. Δείχνει νευρικός/ή όταν μιλάει σε μεγάλους που μόλις έχει γνωρίσει	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
87. Προτείνει άλλους τρόπους παιχνιδιού ή άλλες οδηγίες για να γίνει μια δραστηριότητα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
88. Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του/της για κάτι	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
89. Από εκεί που είναι ταραγμένος/η μπορεί μέσα σε λίγα λεπτά να αλλάξει διάθεση και να είναι πολύ καλύτερα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
91. Δυσκολεύεται πολύ να σταματήσει μία δραστηριότητα όταν του/της ζητούν να κάνει κάτι άλλο	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
92. Ενθουσιάζεται πολύ όταν σχεδιάζει μια εκδρομή	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
93. Προσέχει αμέσως οτιδήποτε καινούριο στην τάξη	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
94. Τα τετράδια εργασιών του/της είναι τακτικά	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
95. Δεν αναστατώνεται εύκολα από ένα μικρό κόψιμο ή μια μελανιά	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
96. Προτιμά ήρεμες δραστηριότητες από έντονα παιχνίδια	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
97. Συνηθίζει να λέει το πρώτο πράγμα που του/της έρχεται στο μυαλό, χωρίς να το σκεφτεί καθόλου	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
98. Θυμώνει πολύ όταν τον/την προκαλέσουν άλλα παιδιά	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
99. Δείχνει συνεσταλμένος/η όταν έρχεται σε επαφή με ανθρώπους που δεν γνωρίζει καλά	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
100. Δεν φαίνεται ικανός/ή να υπολογίσει το αποτέλεσμα μιας ενέργειάς του/της (πχ όταν λύνει μια άσκηση στα μαθηματικά)	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
101. Ζηλεύει εύκολα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
102. Δυσκολεύεται να καθίσει ακίνητος/η όταν του το ζητάμε (στην προσευχή, στο σινεμά, στην εκκλησία, κτλ)	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
103. Δε δακρύζει όταν ακούει μία λυπητερή ιστορία	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
104. Καμιά φορά χαμογελάει ή χαχανίζει όταν παίζει μόνος/η του/της	0...1...2...3...4...5...ΔΓ

0	1	2	3	4	5	ΔΓ
Δεν ταιριάζει καθόλου	Ταιριάζει ελάχιστα	Ταιριάζει λίγο	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει απόλυτα	Δε γνωρίζω

Ο μαθητής / η μαθήτριά μου:

105. Κάνει παρέα με αρκετούς συμμαθητές του/της	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
106. Μπορεί να συγκρατήσει το γέλιο ή το χαμόγελό του/της όταν η κατάσταση το απαιτεί	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
107. Όταν είναι ταραγμένος/η, συνέρχεται γρήγορα όταν σκεφτεί κάτι άλλο.	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
108. Όταν χτυπήσει το κουδούνι, μερικές φορές τρέχει έξω από την πόρτα πριν τους ζητηθεί να βγουν για διάλειμμα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
109. Κρατά σημειώσεις για τον εαυτό του/της ή κάνει σχεδιαγράμματα που τον/την διευκολύνουν στα μαθήματα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
110. Δε συνηθίζει να κινείται γρήγορα ή να τρέχει στο προαύλιο	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
111. Κάνει παρέα μόνο με ένα συμμαθητή(-τρια) του/της	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
112. Όταν λύνει μια άσκηση δείχνει μεγάλη αυτοσυγκέντρωση	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
113. Παίζει προσεκτικά και φαίνεται να σκέπτεται πριν κάνει οτιδήποτε	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
114. Φαίνεται «πεσμένος/η» χωρίς προφανή λόγο	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
115. Εκνευρίζεται εύκολα όταν είναι κουρασμένος/η	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
116. Μπορεί εύκολα να σταματήσει μία δραστηριότητα που κάνει όταν του/της το ζητήσω	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
117. Είναι αρκετά ήρεμος/η πριν από μία έξοδο (εκδρομή, γιορτή)	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
118. Κλαίει εύκολα όταν χτυπήσει έστω και λίγο	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
119. Σκέφτεται εύκολα περισσότερες από μία απαντήσεις σε μια ερώτηση	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
120. Μιλάει συνεχώς με το διπλανό του/της παρά τις επανειλημμένες παρατηρήσεις.	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
121. Είναι πεισματάρης/α, δεν αλλάζει εύκολα γνώμη, ακόμα κι όταν ξέρει ότι έχει άδικο	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
122. Του/της παίρνει πολύ χρόνο να «ζεσταθεί» με άλλους ανθρώπους	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
123. Θυμώνει όταν του/της πεις να σταματήσει το παιχνίδι ενώ δεν είναι έτοιμος/η και να έρθει στο μάθημα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
124. Ντρέπεται και αποφεύγει να κάνει καινούριες γνωριμίες	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
125. Δείχνει να μην με ακούει όταν του/της μιλάω	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
126. Δυσκολεύεται να αλλάξει τρόπο σκέψης όταν χρειάζεται (πχ πηγαίνοντας από ένα τύπο άσκησης σε ένα άλλο)	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
127. Χάνει χρόνο χαζεύοντας ή μιλώντας πριν αρχίσει να δουλεύει για μια άσκηση ή ένα διαγώνισμα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
128. Δύσκολα αποθαρρύνεται όταν αντιμετωπίζει πρόβλημα σε κάτι που κάνει	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
129. Είναι πολύ δύσκολο να τον/την ηρεμήσει κανείς όταν έχει ταραχτεί	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
130. Χαμογελάει πολύ στους ανθρώπους που συμπαθεί	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
131. Περιμένει πολύ ήσυχα τη σειρά του/της για μια δραστηριότητα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
132. Παρατηρεί ακόμη και το παραμικρό ίχνος βρωμιάς στα πράγματα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
133. Όταν βλέπει ένα παιχνίδι ή ένα καινούριο αντικείμενο στην τάξη που του/της αρέσει το θέλει εκείνη τη στιγμή	0...1...2...3...4...5...ΔΓ

0	1	2	3	4	5	ΔΓ
Δεν ταιριάζει καθόλου	Ταιριάζει ελάχιστα	Ταιριάζει λίγο	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει πολύ	Ταιριάζει απόλυτα	Δε γνωρίζω

Ο μαθητής / η μαθήτριά μου:

134. Δε διαμαρτύρεται όταν ένα άλλο παιδί του/της πάρει κάτι δικό του/της	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
135. Είναι ανάμεσα στα τελευταία παιδιά που θα δοκιμάσουν κάτι καινούριο	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
136. Δεν προσέχει και σχολιάζει οσμές, όπως ένα άρωμα, καπνό, μυρωδιά φαγητού, κ.τ.λ.	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
137. Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα στην παράδοση του μαθήματος	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
138. Δε φοβάται τα ύψη	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
139. Γελάει δυνατά όταν παίζει με άλλα παιδιά	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
140. Προσαρμόζεται γρήγορα όταν τοποθετείται σε διαφορετική ομάδα εργασίας	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
141. Έχει έκδηλη ανησυχία και άγχος όταν του/της ζητήσω να σηκωθεί στον πίνακα	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
142. Αντιδρά δυσανάλογα έντονα όταν κάποιος του/της πειράζει τα πράγματά του/της	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
143. Μοιάζει χαμένος/η στις σκέψεις του/της	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
144. Διαμαρτύρεται όταν ο γυμναστής δίνει εντολή για αλλαγή παιχνιδιού ή αλλαγή θέσης στο παιχνίδι	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
145. Μπλέκει σε καυγάδες	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
146. Είναι συνεχώς νευρικός/ή, σε υπερένταση	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
147. Διαμαρτύρεται όταν οι δραστηριότητες (π.χ. τα μαθήματα) δε γίνονται με τη σειρά που γνωρίζει	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
148. Δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τα πράγματα που συμβαίνουν γύρω του/της	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
149. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει παραλλαγές σε μία δραστηριότητα (π.χ. στα βήματα χορού)	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
150. Καταστρέφει αντικείμενα που ανήκουν σε άλλα παιδιά ή αντικείμενα της τάξης	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
151. Ενθουσιάζεται με αλλαγές στο συνηθισμένο πρόγραμμα της ημέρας (π.χ. μία επίσκεψη)	0...1...2...3...4...5...ΔΓ
152. Η τιμωρία δεν αλλάζει τη συμπεριφορά του/της	0...1...2...3...4...5...ΔΓ

Βεβαιωθείτε ότι έχετε συμπληρώσει όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθειά σας.

Γ. Επιστολή ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
74100 ΡΕΘΥΜΝΟ – ΚΡΗΤΗ

Πληροφορίες: Βλαστού Καλλιόπη- Σχολική Ψυχολόγος
Τηλ.: 6976338736 και 2810 542925

Αγαπητοί γονείς,

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στη διεπιστημονική έρευνα με τίτλο: *«Έρευνα εστιασμένη σε διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας και τροποποίηση στοιχείων της συμπεριφοράς σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας»* που διεξάγεται με σκοπό να διερευνηθεί η συσχέτιση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών με στοιχεία της ιδιοσυγκρασίας καθώς και η πιθανή επίδραση συγκεκριμένων γονεϊκών συμπεριφορών. Η έρευνα έχει εγκριθεί από την αρμόδια επιτροπή (Ερευνών και Επιστημονικής Τεκμηρίωσης) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και έχει εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Το σχολείο του παιδιού σας έχει επιλεγεί στο τελικό δείγμα των σχολικών μονάδων που θα λάβουν μέρος στην εν λόγω έρευνα μαζί με άλλες 20 μονάδες της Κρήτης, του Λεκανοπεδίου Αττικής, του νομού Θεσσαλονίκης, του νομού Μαγνησίας και του νομού Μεσσηνίας.

Στα πλαίσια της έρευνας, θα συμπληρωθούν ερωτηματολόγια σχετικά με την ιδιοσυγκρασία και τα προβλήματα συμπεριφοράς από τους δασκάλους και τους γονείς. Επίσης, θα χορηγηθούν σύντομες δοκιμασίες αναγνωστικής, ορθογραφικής και μαθηματικής ικανότητας σε μαθητές της, Β, Γ, Δ, Ε, και ΣΤ' τάξης από ειδικά εκπαιδευμένους συνεργάτες, καθώς και παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Η χορήγηση των δοκιμασιών θα γίνει σε χώρο του σχολείου στη διάρκεια της σχολικής ημέρας, σε συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης, και διαρκεί περίπου μία ώρα. Η συμμετοχή των παιδιών είναι φυσικά εθελοντική και μπορούν να διακόψουν την εξέταση οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν. Οι πληροφορίες συλλέγονται ανώνυμα με τρόπο ώστε τα δεδομένα της έρευνας να μην είναι δυνατόν να συνδεθούν με την ταυτότητα των μαθητών.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνδρομή σας σ' αυτή την προσπάθεια. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας είναι στη διάθεσή σας για οποιασδήποτε μορφής ερωτήσεις στα παρακάτω τηλέφωνα: 2810 542925 και 6976338736.

Η ερευνητική ομάδα:

Παναγιώτης Σίμος, Ph.D., Αναπτυξιακός Νευροψυχολόγος, Καθηγητής &
Αναπλ. Πρόεδρος, Τμήμα Ψυχολογίας, Παν/μιο Κρήτης
Καλλιόπη Βλαστού: Σχολική Ψυχολόγος, υποψήφια διδάκτωρας
Πανεπιστημίου Κρήτης

Όνοματεπώνυμο μαθητή_____

Ημερομηνία_____

Όνοματεπώνυμο γονιού ή κηδεμόνα_____

Υπογραφή_____

Βιβλιογραφία:

- Allport, G. 1937, *personality : A psychological interpretation*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Bates, J. E. and Wachs , T.D. (1994) *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behaviour*. Washington D.C. American Psychological Association.
- Baldwin, J., M.(1902). *Social and ethical interpretations in mental development* (3rded). New York: Macmillan
- Belsky,J., Fish, M., and Isabella, R., (1991). Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality. Family antecedents and attachment consequences. *Developmental psychology* 27, 421-431.
- Βοσνιάδου, Σ. (1995) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας Γ' τ. Κοινωνική Ανάπτυξη*. Αθήνα, Gutenberg.
- Bjorklund, D. F. And Pellegrini, A.D. (2002) *The origins of human nature. Evolutionary Developmental Psychology*. Washington, D.C. American Psychological Association
- Cole M. , Cole S. R. (2002) *Η ανάπτυξη των παιδιών, η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία, τ. Α' Αθήνα: τυπωθήτω*.
- Deater-Deckard , K. (2001) Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 565-579.
- Dunn Judy (1999) *Οι στενές προσωπικές σχέσεις των μικρών παιδιών*. Μετάφρ. Παπαηλιού Χ., Αθήνα: τυπωθήτω
- Eggen , P. and Kauchak, D. (2001) *Educational Pssychology. Windows on classrooms*. 5th edition. Upper Saddle River, Prentice Hall
- Freedman,D. (1974). *Human infancy: An evolutionary perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fox, N. A. & Davidson, R. J. (1988). Pattern of brain electrical activity during facial signs of emotion in ten month old infants. *Developmental Psychology*, 24, 230–236.
- Fuhrer, Jeffrey, C., (2006) *Intrinsic and inherited inflation persistence*. Federal Reserve Bank of Boston
- Good, T. and Brophy, J. (1995). *Contemporary Educational Psychology*. New York, Longman

- Gazzaniga, M. (1992). Ο νους τη φύσης. Οι βιολογικές ρίζες της σκέψης , των συναισθημάτων , της σεξουαλικότητας , της γλώσσας, και της νοημοσύνης. Μτφρ, Β. Κουσουλάκου. Αθήνα: Λέξημα
- Gelder Michael G., Lopez- Ibor Juan J., Andreasen Nancy (2008) Oxford , Σύγχρονη ψυχιατρική Τόμος III , Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Hinshaw, S., P., and Melnick, S., M., (1995). Peer relationships in boys with attention deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and psychopathology*, 7, 627–647.
- Κακκούρος Ευθύμιος και Μανιαδάκη Κατερίνα, (2006), *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων* , Αναπτυξιακή προσέγγιση, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kagan,J., Arcus, D., Snidman, N., Feng , W.Y., Hendler, J., and Greene, S. (1994). Reactivity in infants: A cross national comparison. *Developmental psychology*, 30, 342-345.
- Kagan, J. & Snidman, N. (1999). Early childhood predictors of adult anxiety disorders. *Biological Psychiatry*, 46, 1536–1541.
- Λεονοτάρη, Α. (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mehrabian A., and O'Reilly, E.,(1980) Analysis of personality measures in terms of basic dimensions of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 492 – 503.
- Molfese Dennis L., Molfese Victoria J.(2002) Developmental variations in learning applications to social executive function language and reading skills, University of Louisville, London, Mahwah , New Jersey, *Lawrence Erlbaum associates publishers*
- Plomin,R., Defries, J. C., and Fulker, D. W. (1990). Nature and nurture during infancy and early childhood. Cambridge: *Cambridge University Press*.
- Rothbart, M. K., Ahadi S.A., Hershey, K. L. and Fisher P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children’s Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408.
- Rothbart, M. K., Ahadi S.A., and Evans, D., E. (2000). Temperament and personality: Origins and Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122 – 135.
- Ρούσσοσ Π., Λ. Τσαούσης Γ., (2006). Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Sanson, A., Hemphill, S., and Smart, D., (2004). Connections between temperament and social development. A review. *Social Development*, 13,142-170.

Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Malden, MA: Blackwell.

Schwartz, C. E., Snidman, N., & Kagan, J. (1999). Adolescent social anxiety as an outcome of inhibited temperament in childhood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1008–1015.

Schunk, D. 1996. *Learning theories. An educational perspective*. 2nd edition. Englewood Cliffs, NJ, Merrill

Stifter, C.A., and Fox, N. A. (1990). Infant reactivity: Physiological correlates of newborn and 5 month temperament. *Developmental Psychology*, 26, 582 – 588.

Thomas, A., and Chess, S.(1997). *Temperament and development*. New York : Bruner/ Mazel.