



*Ιδιοσυγκρασία και συναισθηματική
ανθεκτικότητα των παιδιών και η
κοινωνική αποδοχή τους στο σχολικό
περιβάλλον*

Πτυχιακή Εργασία

**Φοιτήτρια: Ραμαντάνη Αθανασία Αικατερίνη Α.Μ:2139
Η' εξάμηνο**

Καθηγητής: Π. Σίμος



Εισαγωγή

Η ιδιοσυγκρασία πηγάζει από την αλληλεπίδραση γενετικών προδιαθέσεων και εμπειριών. Επηρεάζει και επηρεάζεται από τις εμπειρίες του καθενός ατομικά, και ένα από τα αποτελέσματα της είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας στην ενήλικη ζωή (Rothbart et al. 2000). Αυτή η μελέτη ασχολείται με την ιδιοσυγκρασία παιδιών σχολικής ηλικίας σε σχέση με χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και τη κοινωνικής αποδοχή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Η ιδιοσυγκρασία παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς του ατόμου αργότερα στην ζωή του, αλλά συνήθως συμβάλλει και στον τρόπο που το άτομο διαμορφώνει τις κοινωνικές του δεξιότητες.

Ιδιοσυγκρασία

Η ιδιοσυγκρασία αναφέρεται σε κάποιες πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου που θεωρείται ότι είναι έμφυτες και όχι προϊόντα της μάθησης (εξωστρέφεια, εσωστρέφεια κλπ.). Η ιδιοσυγκρασία έχει κατά πολύ απασχολήσει τους ερευνητές οι οποίοι έχουν αναπτύξει διάφορα εργαλεία για τη μέτρηση της. Σε μια έρευνα των Rothbart και συνεργατών, το 2001, μελετήθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης της ιδιοσυγκρασίας στα παιδιά Children's Behavior Questionnaire. Το Children's Behavior Questionnaire (CBQ) μετρά την ιδιοσυγκρασία σε παιδιά ηλικίας 3-7 ετών. Το CBQ αναπτύχθηκε με στόχο να προσφέρει μια υψηλότερη μέτρηση στη διαφοροποίηση της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών ενώ άλλα ερωτηματολόγια για την ιδιοσυγκρασία έχουν βασιστεί σε διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας που αναγνωρίστηκαν από το New York Longitudinal Study (NYLS; Thomas & Chess, 1977), σε διαστάσεις που ανακαλύφθηκαν από τους

Buss & Plomin (1975,1984) ή σε διαστάσεις με τον συνδυασμό και των δύο (Rowe & Plomin, 1977). Οι διαστάσεις που αφορούν το NYLS περιλαμβάνουν το Επίπεδο Δραστηριότητας, την Προσέγγιση, την Ένταση, το Κατώτατο Όριο, τη Ρυθμικότητα, την Αφηρημάδα, το Εύρος Προσοχής και την Ικανότητα Προσαρμογής. Αυτές οι εννιά διαστάσεις αναπτύχθηκαν για κλινικούς λόγους και γι' αυτό δεν υπήρξε προσπάθεια να γίνουν οι κλίμακες εννοιολογικά ανεξάρτητες. Στην δεύτερη προσέγγιση των Buss και Plomin (1975, 1984), γίνεται επίκληση σε κριτήρια της πρόωρης εμφάνισης και της κληρονομικότητα για να δημιουργηθεί μια λίστα με τις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας, συμπεριλαμβανομένων του συναισθήματος, της Δραστηριότητας, και της κοινωνικότητας (EAS). Στον συνδυασμό και των δύο κλιμάκων οι διαστάσεις είναι η Συναισθηματικότητα, η ειλικρίνεια, το Επίπεδο Δραστηριότητας, το Εύρος Προσοχής και η Κοινωνικότητα (Rowe & Plomin, 1977).

Το CBQ ακολουθεί μια άλλη προσέγγιση όπου τα στοιχεία δημιουργούνται λογικά για να αντλήσουν θεωρητικά διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας. Δηλαδή χρησιμοποιώντας θεωρία για να αναγνωριστούν κοινοί παράγοντες της ιδιοσυγκρασίας όπως συναισθηματική αντιδραστικότητα και αυτορρύθμιση. Αυτοί οι κοινοί παράγοντες μετά από ανάλυση δημιουργούν υποπαράγοντες και τα στοιχεία που τους αντιπροσωπεύουν. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει επακριβώς ορισμούς και επεξηγήσεις της δομής κάθε πεδίου στα διαφορετικά επίπεδα του πλάτους και ερευνά μοντέλα συσχέτισης των υποπαραγόντων με πιο γενικούς παράγοντες. Επειδή το CBQ είναι ένα εργαλείο βασισμένο στη θεωρία, είναι σημαντικό να ληφθούν υπ' όψιν κάποιες θεωρητικές ανησυχίες για τη δημιουργία του. Αρχικά, οι ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία αντανακλούν μόνο χαρακτηριστικά μοντέλα απάντησης για την συμπεριφορά (Buss & Plomin, 1975; Thomas & Chess, 1977). Πιο πρόσφατα οι θεωρητικοί της ιδιοσυγκρασίας θεωρούν την ιδιοσυγκρασία που περιλαμβάνει τα

ατομικά χαρακτηριστικά ότι επηρεάζει την ποιότητα, όπως η υπάρχουσα ποιότητα και η ένταση της συναισθηματικής αντιδραστικότητας (Derryberry & Rothbart, 1997; Rothbart & Bates, 1998).

Ωστόσο η υπόθεση ότι οι διαδικασίες της ιδιοσυγκρασίας είναι συνώνυμες ή περιορίζονται με συναισθηματικές διαδικασίες αμφισβητήθηκε από τη θεωρία της Rothbart και συνεργατών. Έρευνα στην ανάπτυξη των συστημάτων προσοχής, ειδικά όσον αφορά τις εκτελεστικές λειτουργίες και την προσπάθεια ελέγχου, υποδηλώνει τη σημασία των ατομικών διαφορών στην προσοχή αυτορρύθμισης σαν βασική διάσταση της ιδιοσυγκρασίας (Posner & Rothbart, 1998; Rothbart, Ahadi, et al. 2000; Ruff & Rothbart, 1996), και αυτά τα χαρακτηριστικά ακόμα, προβλέπονται από το CBQ.

Το CBQ αναπτύχθηκε για να αξιολογήσει την ιδιοσυγκρασία, που ορίζεται ως προς το σύνταγμα με βάση τις ατομικές διαφορές στην απόκριση και στην αυτορρύθμιση. Με το Σύνταγμα νοείται ότι το άτομο είναι σχετικά σταθερά βιολογικό, επηρεάζεται από την πάροδο του χρόνου ωρίμανσης, την κληρονομικότητα και την εμπειρία (Rothbart, 1989; Rothbart & Derryberry, 1981). Η αντιδραστικότητα αναφέρεται στην ικανότητα διέγερσης των κινητικών, συναισθηματικών, και αισθητηριακών συστημάτων αντιμετώπισης. Η αυτορρύθμιση αναφέρεται σε διεργασίες που εξυπηρετούν τη ρύθμιση της δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένης της εστίασης προσοχής και των ανασταλτικών ελέγχων. Αυτό το πλαίσιο (Rothbart, 1989; Rothbart & Derryberry, 1981) επιτρέπει την διερεύνηση των διαστάσεων της μεταβλητότητας της ιδιοσυγκρασίας που δεν έχει μελετηθεί σε άλλα συστήματα και η διαφοροποιημένη αξιολόγηση των επιμέρους χαρακτηριστικών της θετικής συναισθηματικής αντιδραστικότητας (χαμόγελο και ευχαρίστηση) και της αρνητικής συναισθηματικής αντιδραστικότητας (φόβος, αγωνία

σε περιορισμούς, και θλίψη), καθώς και ανεξάρτητοι ρυθμιστικοί μηχανισμοί της προσοχής, της δραστηριότητας, της αναστολής (φόβος, συστολή) και του ανασταλτικού ελέγχου.

Η αρχική έκδοση της κλίμακας CBQ υποδεικνύει ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές σε 15 χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας τα οποία είναι 1) θετική αναμονή (positive anticipation), 2) χαμόγελο/ γέλιο (smiling/ laughter), 3) υψηλή ένταση ευχαρίστησης (high intensity pleasure), 4) επίπεδο δραστηριότητας (activity level), 5) παρορμητικότητα (impulsivity), 6) συστολή (shyness), 7) αμηχανία (discomfort), 8) φόβος (fear), 9) θυμός/ ματαίωση (anger/ frustration), 10) θλίψη (sadness), 11) ειλικρίνεια (soothability), 12) ανασταλτικός έλεγχος (inhibitory control), 13) προσήλωση (attentional focusing), 14), χαμηλή ένταση ευχαρίστησης (low intensity pleasure) και 15) αντιλαμβανόμενη ευαισθησία (perceptual sensitivity). Βρέθηκε από την ανάλυση παραγόντων ότι η κλίμακα αναφέρεται σε τρεις παράγοντες: εξωστρέφεια, αρνητική επίδραση και προσπάθεια ελέγχου. Αυτό το μοντέλο τριών παραγόντων, φαίνεται να υπάρχει και σε έρευνες άλλων χωρών όπως είναι π.χ η Κίνα και η Ιαπωνία. Η απόδειξη για την συγκλίνουσα εγκυρότητα απορρέει από την επιβεβαίωση των υποθετικών σχέσεων μεταξύ ιδιοσυγκρασίας και κοινωνικών χαρακτηριστικών. Το CBQ έδειξε σύμφωνα με τους ερευνητές επαρκή εσωτερική συνοχή. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται προκαταρκτικά δεδομένα από την εφαρμογή της προσαρμοσμένης κλίμακας CBQ για εκπαιδευτικούς και παιδιά σχολικής ηλικίας. Η ελληνική κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε, μετά από άδεια στην πρωτότυπη κλίμακα. Η αρχική μορφή της Ελληνικής κλίμακας περιλάμβανε 152 ερωτήσεις με σκοπό την κάλυψη των παρακάτω διαστάσεων:

Ενεργητικότητα ,δηλαδή «Συνήθως τρέχει αντί να περπατάει από το ένα μέρος στο άλλο», παρορμητικότητα/ικανότητα αναστολής συμπεριφοράς ,δηλαδή

«συνήθως ορμάει σε κάτι που γίνεται χωρίς να σκεφτεί», συγκέντρωση, δηλαδή «όταν λύνει μια άσκηση δείχνει μεγάλη αυτοσυγκέντρωση», γνωστική ευελιξία , δηλαδή «δυσκολεύεται να σκεφτεί διαφορετικό τρόπο λύσης σε ένα πρόβλημα», έλεγχος/ικανότητα οργάνωσης , δηλαδή «δεν ελέγχει την εργασία του όταν τελειώσει», ρύθμιση συναισθημάτων, δηλαδή «είναι συνεχώς νευρικός σε υπερένταση», συναισθηματική εκδηλωτικότητα, δηλαδή «είναι πολύ ενθουσιώδης με ότι καταπιάνεται», κοινωνική ευαισθησία , δηλαδή «αγχώνεται όταν πρόκειται να συμμετάσχει σε ένα μάθημα», κοινωνικότητα- κοινωνική αντιδραστικότητα, δηλαδή «είναι πνεύμα αντιλογίας», αντίδραση σε αντιξοότητες και αλλαγές, δηλαδή «έχει εκρήξεις θυμού όταν δεν παίρνει αυτό που θέλει» και σωματική/αισθητηριακή ευαισθησία, δηλαδή «είναι συνεχώς νευρικός σε υπερένταση».

Σε μια άλλη έρευνα του Eisenberg και των συνεργατών του (1997), εξετάστηκαν οι σχέσεις των κανονικών συμπεριφορών και συναισθημάτων για την ανοχή και την αρμόδια κοινωνική λειτουργία σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. Ο Eisenberg και οι συνεργάτες του συμπεριέλαβαν στην έρευνα 199 μαθητές από την τάξη του νηπιαγωγείου ως και την 3 τάξη του δημοτικού και ακόμα οι γονείς και οι δάσκαλοι τους συμμετείχαν. Ένας γονιός και ένας δάσκαλος κάθε φορά αξιολογούσαν τα παιδιά σε διάφορες μετρήσεις για κανονικότητα, ανοχή και συναισθήματα περιλαμβάνοντας και έναν δείκτη συμπεριφοράς κανονικότητας. Οι επιδράσεις των ατομικών διαφορών στην παρατηρούμενη κανονικότητα, στο κοινωνικό επίπεδο καθώς επίσης και στο κοινωνικά αποδεκτό μοντέλο συμπεριφοράς έγιναν με την μεσολάβηση της ανθεκτικότητας και ακόμα με την διάθεση αρνητικών συναισθημάτων μετριάστηκε η θετική σχέση μεταξύ του ελέγχου προσήλωσης και της ανθεκτικότητας. Αυτό το συγκεκριμένο βήμα είναι σύμφωνα με ερευνητές πιο έντονο σε παιδιά με υψηλό βαθμό αρνητικής συναισθηματικότητας. Επιπλέον,

σύμφωνα με τους ερευνητές, οι επιδράσεις της κανονικής συμπεριφοράς δεν μετριάστηκαν από την ανοχή αλλά, η σχέση της κανονικής συμπεριφοράς με την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά (αλλά όχι για το κοινωνικό επίπεδο) χαρακτηρίστηκε από αρνητική συναισθηματικότητα με επιδράσεις που είναι στατιστικά σημαντικές και πιο έντονες σε παιδιά με αρνητική συναισθηματικότητα.



Συναισθηματική ανθεκτικότητα

Με βάση το αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης το συναίσθημα είναι οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος. Οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση. Τα βασικά συναισθήματα είναι τα εξής: θυμός, θλίψη, φόβος, απόλαυση, αγάπη, έκπληξη, αποστροφή και ντροπή (Goleman, 1998).

Σύμφωνα με τον Πωλ Έκμαν, υπάρχουν λιγιστά κύρια συναισθήματα. Ο Έκμαν πρότεινε ότι τα τέσσερα συναισθήματα θυμός, θλίψη, φόβος και απόλαυση αναγνωρίζονται από ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο, στους οποίους περιλαμβάνονται και άνθρωποι που πιθανώς δεν χρησιμοποιούν ούτε καν την γραφή, ούτε έχουν εκτεθεί σε ερεθίσματα όπως ο κινηματογράφος ή η τηλεόραση. Ο Έκμαν έδειξε φωτογραφίες προσώπων που

απεικόνιζαν με μεγάλη ακρίβεια εκφράσεις ανθρώπων σε ιδιαίτερα απομακρυσμένες περιοχές, όπως των Φορ της Νέας Γουινέας (απομακρυσμένη φυλή που βρίσκεται στη λίθινη εποχή) και ανακάλυψε ότι οι άνθρωποι αναγνώριζαν τα ίδια βασικά συναισθήματα (Ekman & Friesen, 1971).

Ως συναισθηματική ανθεκτικότητα ορίζεται η ικανότητα ενός παιδιού ή ενός ενήλικα να εκπροσωπήσει τον εαυτό του ψυχικά και εκτιμάται ότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην κατανόηση της φύσης του αντοχής. Ως εκ τούτου, η θετική άποψη του εαυτού μπορεί να βοηθήσει το άτομο να αναπτύξει μια σειρά από προσωπικές δυνάμεις για να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες της ζωής, συμπεριλαμβανομένου του τραύματος που συνδέεται μετά το θάνατο στην οικογένεια.

Ανθεκτικότητα δεν είναι μόνο ένα ισχυρό ταμπεραμέντο, είναι επίσης ένα προϊόν του πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται, εκτιμούν, προσεγγίζουν και αντιμετωπίζουν τις τάσεις και τις προκλήσεις. Στους παράγοντες που συνδέονται με την ανθεκτικότητα ενδεχομένως να συμπεριληφθούν και ασφαλή συνημμένα σε σημαντικούς άλλους, χωρίς πρόωρη απώλεια και τραύμα, υψηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνική συμπάθεια, και μια εύκολη ιδιοσυγκρασία. (Fonagy σε Howe, 1994) Έτσι το τραύμα και η κακομεταχείριση που διαταράσσει την ικανότητα του παιδιού να εκπροσωπεί και να κατανοήσει τα δικά του και συναισθήματα και τις συμπεριφορές αλλά και του άλλου, μειώνουν την ικανότητά του να έχει νόημα και να αντιμετωπίσει με αγωνία, τις συγκρούσεις και την κοινωνική βλάβη. Ωστόσο, εάν ένα παιδί που κακοποιείται ή ένα στερημένο παιδί μπορεί να συσχετιστεί με ένα διαδραστικό σχήμα έξω από την τραυματική εμπειρία, αυτός ή αυτή θα μπορούσε να είναι σε θέση να αναπτύξει την ικανότητα να διαχειρίζεται τις σχέσεις διανοητικά με αυξημένη ακρίβεια και κατανόηση, και χωρίς παραμόρφωση, την αρνητική αυτοεικόνα.

Επομένως, είναι σημαντικό για κάθε άτομο που βρίσκεται σε ένα βοηθητικό ρόλο με παιδιά και ενήλικες που πενθούν και προσπαθεί να συμβιβαστεί με δραστικά μεταβαλλόμενες προσωπικές περιστάσεις, να λάβει υπόψη εμπειρίες του παιδιού και το μοντέλο της προσκόλλησης για τους σημαντικούς άλλους. Η κατανόηση της κατάστασης για τα μέλη της οικογένειας του παιδιού, που επίσης πενθούν, είναι εξίσου σημαντική, ως την καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το οικογενειακό σύνολο σχετίζεται το ένα στο άλλο, όπου δεν θα αυξήσει μόνο τις πιθανότητες της διαμόρφωσης μιας θετικής συμμαχίας εργασίας μεταξύ των αρωγών, παιδί και οικογένεια, αλλά και την προσφορά της βοήθειας με κάποιες πληροφορίες για να βοηθήσει τη διαδικασία επούλωσης. Αυτή τη στιγμή, ο βοηθός μπορεί να χρειαστεί να χρησιμεύσει προσωρινά ως ο ενήλικας έξω από το οικογενειακό περιβάλλον καθώς και ένα παιδί, αυτή η σχέση μπορεί να είναι η μόνη που είναι συναισθηματικά ασφαλής και διατίθεται για τις ανάγκες του.



Κοινωνική αποδοχή

Στην τραπεζαρία του σχολείου η Τ. και οι καινούργιοι συμμαθητές της τρώνε αργά το γεύμα τους και πίνουν ήσυχα το γάλα τους... Τα αγόρια και τα κορίτσια κοιτάζουν συνεσταλμένα τα νέα πρόσωπα γύρω τους, ψάχνοντας κάποιον που θέλει να παίξουν μαζί στην αυλή του σχολείου, κάποιον που να γίνει φίλος τους. Για τα παιδιά αυτά ό,τι συμβαίνει έξω από την αυλή του σχολείου είναι το ίδιο σημαντικό με αυτό που

γίνεται μέσα στη σχολική αίθουσα. Όταν βρίσκονται έξω στο προαύλιο, δεν θα υπάρχει κανείς για να τα προστατεύσει. Το κάθε παιδί καλείται να προστατεύσει τον εαυτό του από την αποτυχία στα παιχνίδια, την αποτυχία στα διαγωνίσματα και τους καβγάδες. Και κανένα παιδί δεν μπορεί να εγγυηθεί στο άλλο ότι θα συμμετέχει πάντα στην ομάδα. Στην αυλή του σχολείου πρέπει να κολυμπήσεις διαφορετικά θα πνιγείς. Κανένας δεν γίνεται αυτόματα φίλος σου (Kotre & Hall, 1990).

Κοινωνική αποδοχή είναι η διαδικασία που βιώνει το άτομο για την προσαρμογή του στην ομάδα. Προσπαθεί να προσαρμοστεί στην εκάστοτε ομάδα ακολουθώντας τον ίδιο τρόπο ένδυσης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς και τα υπόλοιπα μέλη αυτής της ομάδας. Το κάθε άτομο γίνεται αποδεκτό από την ομάδα του όταν είναι πραγματικά όμοιο μ αυτή. Υπάρχουν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και δεν γίνονται όλοι δεκτοί στις ομάδες που θα ήθελαν.

Επιθυμητές και ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς του φίλου κατά σειρά προτίμησης (Feldman, 2009)

<i>Επιθυμητές συμπεριφορές</i>	<i>Ανεπιθύμητες συμπεριφορές</i>
✓ Να έχει καλή αίσθηση του χιούμορ	✓ Να παρουσιάζει λεκτική επιθετικότητα
✓ Να είναι καλοσυνάτος και φιλικός	✓ Να εκφράζει το θυμό του
✓ Να προσφέρει βοήθεια στους άλλους	✓ Να είναι ανέντιμος
✓ Να επαινεί τους άλλους	✓ Να είναι επικριτικός και επιτιμητικός
✓ Να προσκαλεί τους άλλους	✓ Να είναι πλεονέκτης και αυταρχικός

<p>σε κοινές δραστηριότητες</p> <p>✓ Να μοιράζεται πράγματα στους άλλους</p> <p>✓ Να αποφεύγει δυσάρεστες συμπεριφορές</p> <p>✓ Να παραχωρεί ελευθερία και πρωτοβουλίες</p> <p>✓ Να δίνει οδηγίες</p> <p>✓ Να είναι αφοσιωμένος φίλος</p> <p>✓ Να βοηθά τους άλλους να επιτύχουν</p>	<p>✓ Να παρουσιάζει σωματική επιθετικότητα</p> <p>✓ Να είναι ενοχλητικός</p> <p>✓ Να παρενοχλεί με σχόλια</p> <p>✓ Να εμποδίζει προσπάθειες των άλλων για επιτυχία</p> <p>✓ Να μην είναι αφοσιωμένος φίλος</p> <p>✓ Να παραβαίνει τους κανόνες φιλίας</p> <p>✓ Να περιφρονεί τους άλλους</p>
--	--

Ομάδες μέσα σε ομάδα- οι συνομηλικοί και η κοινωνική τους θέση

Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες ενδιαφέρονται για το πώς νιώθουν για αυτά οι φίλοι τους, αλλά όλα τα μέλη μιας ομάδας δεν μπορούν να είναι εξίσου αγαπητά. Όταν διαμορφώνεται μια ομάδα μόνο λίγα μέλη μπορούν να τα συμπαθούν σχεδόν όλοι. Κάποια άλλα είναι λιγότερο δημοφιλή και κάποια άλλα τα αντιπαθεί όλη η ομάδα. Οι ερευνητές μελετούν την κοινωνική θέση των παιδιών μεταξύ των συνομηλίκων τους ως μέσο για να κατηγορήσουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας σε σχέση με τις ομαδικές διεργασίες αλλά και για να ερευνήσουν την επιρροή που θα έχει στην μετέπειτα ανάπτυξη τους (Dodge & Feldman, 1990· Crick & Dodge, 1994· Parker et al. 1995).

Οι ερευνητές που μελετούν τη σχετική κοινωνική θέση των μελών μιας ομάδας, συνήθως αρχίζουν ρωτώντας τα ίδια τα παιδιά ποιον συμπαθούν ή

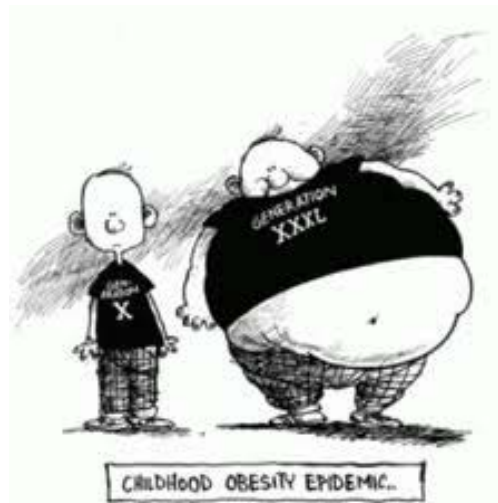
αντιπαθούν. Δυο τεχνικές χρησιμοποιούνται ευρήματα για το σκοπό αυτό. Μερικές φορές και οι δύο τεχνικές χρησιμοποιούνται στην ίδια μελέτη, ως μέσο αξιολόγησης της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.

Όταν οι ερευνητές χρησιμοποιούν την διαδικασία της ονομασίας ζητούν από τα μέλη μιας ομάδας να ονομάσουν τα παιδιά δίπλα στα οποία θα ήθελαν να κάθονται, να παίζουν ή να συνεργάζονται ή απλώς να ονομάσουν τους φίλους τους στην ομάδα. Μπορεί επίσης να ζητήσουν από τα παιδιά να ονομάσουν αυτούς τους οποίους δεν συμπαθούν. Εναλλακτικά, οι ερευνητές μπορεί να χρησιμοποιήσουν μια κλίμακα κατάταξης και να ζητήσουν από τα παιδιά να ταξινομήσουν το ένα το άλλο σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο κριτήριο, όπως και αν είναι δημοφιλή ή αν είναι επιθυμητά ως φίλοι ή ως συμπαίκτες σε ένα άθλημα. Όταν χρησιμοποιείται η διαδικασία ονομασίας, οι επιλογές που προκύπτουν συγκεντρώνονται για να δημιουργηθεί ένα κοινωνιόγραμμα, μια γραφική αναπαράσταση του πως νιώθει κάθε παιδί σχετικά με το άλλο στην ομάδα (Asher & Dodge, 1986). Η εικόνα των κοινωνικών σχέσεων που δίνει το κοινωνιόγραμμα και άλλες κοινωνιομετρικές τεχνικές μετρήσεις κοινωνικών σχέσεων χρησιμοποιείται μετά για ερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και τη θέση τους στην ομάδα.



Ένα από τα πιο γνωστά συστήματα ταξινόμησης της θέσης των παιδιών μέσα στην κοινωνική ομάδα επινοήθηκε από τους Steven Asher και John Coie (1990):

- 1) Τα δημοφιλή παιδιά είναι εκείνα που ονομάζονται πιο συχνά ως επιθυμητά από τα άλλα μέλη της ομάδας ή που δέχονται την υψηλότερη κατάταξη από τους φίλους τους.
- 2) Τα απορριπτόμενα παιδιά είναι εκείνα που ονομάζονται σπανιότερα ως επιθυμητά και πολύ συχνά ως ανεπιθύμητα από τους συνομήλικους τους. Τα αντιπαθούν ενεργά.
- 3) Τα παραμελημένα παιδιά είναι αυτά που το όνομα τους εμφανίζεται σπανίως είτε θετικά είτε αρνητικά. Αυτά τα παιδιά φαίνεται πως οι άλλοι μάλλον τα αγνοούν παρά τα αντιπαθούν.
- 4) Τα αμφιλεγόμενα παιδιά, που όπως λέει και η λέξη, είναι εκείνα που ονομάζονται εξίσου ως επιθυμητά και ανεπιθύμητα.



Ποικιλομορφία στις κοινωνικές σχέσεις

Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της κοινωνιομετρικής έρευνας σε παιδιά είναι ότι η δημοτικότητα σχετίζεται με τη φυσική γοητεία (Langlois, 1986). Σε μια μελέτη αγόρια κατατάχθηκαν σε πέντε υπο-ομάδες, ανάλογα με την δημοτικότητα

τους μεταξύ των συνομηλίκων τους. Μετά ζητήθηκε από ενήλικες βαθμολογητές, που δεν γνώριζαν τα αγόρια, να κρίνουν πόσο ελκυστικά ήταν από φωτογραφίες. Γενικά όσο χαμηλότερη ήταν η βαθμολογία των αγοριών ως προς τη γοητεία, τόσο χαμηλότερη ήταν και η δημοτικότητα τους στην υπο- ομάδα (Dodge, 1983). Ο Brian Vaughn και η Judith Langlois (1983) βρήκαν παρόμοια αποτελέσματα και βρήκαν επίσης ότι η γοητεία και η δημοτικότητα έχουν περισσότερη συσχέτιση μεταξύ των κοριτσιών, σε σύγκριση με τα αγόρια. Τα ελκυστικά παιδιά φαίνεται επίσης ότι ευεργετούνται από το στερεότυπο «ομορφιά σημαίνει καλοσύνη», το οποίο υποθέτει ότι τα ελκυστικά άτομα είναι γενικά ανώτερα, ακόμα και αν δεν υπάρχουν άλλα αντικειμενικά στοιχεία (Ritts, Patterson & Tubbs, 1992). Στη δημοτικότητα, όμως υπάρχουν κι άλλα πράγματα εκτός από την ωραία εμφάνιση. Τα δημοφιλή παιδιά αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο και επιτυγχάνουν καλύτερες βαθμολογίες στα τεστ νοημοσύνης (Green et al. 1980· Newcomb et al. 1993). Επιδεικνύουν, επίσης, υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας (Sroufe et al. 1993).

Τα αίτια της απόρριψης φαίνεται να είναι πιο σύνθετα. Μελέτες για παιδιά που έχουν απορρίψει οι συνομήλικοί τους αποκαλύπτουν ότι η πιο εμφανής αιτία απόρριψης είναι η επιθετικότητα. Στα παιδιά, όπως είναι απόλυτα φυσικό, δεν αρέσει να βρίσκονται μαζί με άλλους που τα τρομοκρατούν και φέρονται δυσάρεστα. Η απόρριψη είναι πιο πιθανή, όταν η επιθετικότητα συνδυάζεται με χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικότητας και γνωστικής ικανότητας (Newcomb et al. 1993). Αλλά αν η επιθετικότητα δεν είναι το παν: μερικά εξαιρετικά συνεσταλμένα παιδιά απορρίπτονται επίσης (Bierman et al, 1993).

Τα παιδιά που απορρίπτονται έχουν επίγνωση της κοινωνικής τους αποτυχίας και τους αρέσει να τα πηγαίνουν καλά με άλλους όπως και στα άλλα παιδιά (Asher et al. 1990). Η απόρριψη τα κάνει πιο μοναχικά από τα άλλα παιδιά, πιο ανικανοποίητα

από τις κοινωνικές τους σχέσεις στο σχολείο και πιο απελπισμένα ως προς αυτές (Cassidy & Asher, 1992· Crick & Ladd, 1993).

Τα παραμελημένα παιδιά, όπως και τα παιδιά που απορρίπτονται είναι λιγότερο κοινωνικά από τους συνομηλίκους τους. Δεν είναι όμως τόσο επιθετικά. Μια μελέτη που έγινε στην Ολλανδία βρήκε ότι τα παραμελημένα παιδιά έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες από τα παιδιά που απορρίπτονται να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση μεταξύ των συμμαθητών τους τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Cillessen et al. 1992). Τα παραμελημένα παιδιά αποδίδουν επίσης ακαδημαϊκά καλύτερα από τα παιδιά που απορρίπτονται, είναι πιο ενδοτικά στο σχολείο και είναι περισσότερο αρεστά στους δασκάλους τους (Wentzel & Asher, 1995). Τα παιδιά που απορρίπτονται, από την άλλη μεριά, είναι πιο πιθανό να κάνουν περισσότερες απουσίες, πράγμα που αυξάνει τις δυσκολίες τους (Kupersmindt et al. 1995).

Τα αμφιλεγόμενα παιδιά μπορεί να συμπεριφέρονται ακόμα πιο επιθετικά από τα παιδιά που απορρίπτονται. Όμως, αντισταθμίζουν την επιθετικότητα τους χρησιμοποιώντας περισσότερο κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες για να τα πάνε καλά με τους άλλους (Newcomb et al. 1993).

Αντίθετα με τα παιδιά που απορρίπτονται, τα αμφιλεγόμενα και τα παραμελημένα παιδιά δεν συνηθίζουν να θλιβονται ιδιαίτερα από τη σχετική έλλειψη κοινωνικής επιτυχίας (Coie & Dodge, 1983). Τουλάχιστον ένα άλλο παιδί τα συμπαθεί. Αυτές οι φιλίες μπορεί να αρκούν για να αποφευχθεί η μοναξιά. Τα παιδιά χωρίς «καλύτερο φίλο», ανεξάρτητα από το πόσο αποδεκτά είναι από τους συμμαθητές τους, είναι πιο μοναχικά από τα παιδιά που έχουν ένα «καλύτερο φίλο» (Parker & Asher, 1993).

Για την μελέτη πως αποκτάται και διατηρείται η κοινωνική θέση και οι συναλλαγές μεταξύ των παιδιών, οι ερευνητές έβαλαν παιδιά μαζί σε ομάδες

παιχνιδιού και τα μαγνητοσκόπησαν για να τα αναλύσουν αργότερα (Cole & Kupersmith, 1983· Dodge, 1983).

Ο Kenneth Dodge, συγκέντρωσε αγόρια της τετάρτης τάξης που δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους σε μια ομάδα παιχνιδιού που συναντιόνταν μια φορά την εβδομάδα, επί οκτώ εβδομάδες. Μαγνητοσκόπησε τις συναλλαγές των αγοριών και, στο τέλος των οκτώ εβδομάδων, ζήτησε από τα αγόρια να ονομάσουν τα δύο παιδιά που συμπαθούσαν περισσότερο και τα δύο παιδιά που αντιπαθούσαν περισσότερο. Για να επιβεβαιωθεί ο ρόλος της εξωτερικής γοητείας, δέκα φοιτητές κατέταξαν φωτογραφίες των αγοριών.

Στην αρχή κανείς δεν μπορούσε να θεωρηθεί πιο δημοφιλής από κάποιον άλλο γιατί τα αγόρια δεν γνωρίζονταν. Όμως, στο τέλος των οκτώ εβδομάδων ήταν δυνατόν να εντοπιστούν τα δημοφιλή, τα παραμελημένα και τα απορριπτόμενα αγόρια, ανάλογα με τις απαιτήσεις των συνομηλίκων τους. Με τις βιντεοκασέτες ο Dodge παρακολούθησε την εμφάνιση των δομών της ομάδας και τις συμπεριφορές που οδήγησαν στην δημοτικότητα, την παραμέληση και την απόρριψη.

Η γοητεία έπαιξε κάποιο ρόλο στις προτιμήσεις των αγοριών, όπως ήταν αναμενόμενο από τις υποθέσεις των ερευνητών. Τα δημοφιλή αγόρια κρίθηκαν πιο ελκυστικά από τα παραμελημένα αγόρια, τα οποία με τη σειρά τους κρίθηκαν πιο ελκυστικά από τα παραμελημένα αγόρια, τα οποία με τη σειρά τους κρίθηκαν πιο ελκυστικά από τα απορριπτόμενα. Η συμπεριφορά των παιδιών ήταν επίσης σημαντική. Τα αγόρια που έγιναν δημοφιλή ήταν πρόθυμα να βοηθήσουν, υπενθύμιζαν στους άλλους τους κανόνες, έκαναν προτάσεις στις αμφίβολες και δύσκολες καταστάσεις και δεν ήταν σχεδόν ποτέ επιθετικά. Τα παιδιά που απορρίφθηκαν ήταν πιο φλύαρα, ενεργητικά και επιθετικά από τα άλλα μέλη της ομάδας και συχνά απομακρύνονταν μόνα τους. Τα παιδιά που παραμελήθηκαν από

τους άλλους συναλλάσσονταν ευχάριστα με τα άλλα παιδιά, αλλά σπάνια προσέβαλλαν τους άλλους.

Ο Dodge και οι συνεργάτες του (1986) βρήκαν ότι τα απορριφθέντα παιδιά έμοιαζαν να μην ξέρουν πως μπορούν να μπουν στο παιχνίδι. Το είδος των δυσκολιών που συναντούσαν τα απορριφθέντα παιδιά απεικονίζεται στις πιο κάτω απομαγνητοφωνήσεις, που περιγράφουν τις προσπάθειες των παιδιών να ενταχθούν στην υπάρχουσα ομάδα.

Σε σύγκριση με το επιτυχημένο παιδί, το ανεπιτυχές παιδί δυσκολεύεται να συμβάλει δημιουργικά στη συζήτηση μιας ομάδας και να εκμεταλλευτεί τους κανόνες της κοινωνικής συναλλαγής. Αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται επίσης να ερμηνεύσουν μαγνητοσκοπημένες κοινωνικές σκηνές. Αυτά και άλλα ευρήματα οδήγησαν τον Dodge και τους συνεργάτες του στο συμπέρασμα ότι η ελλιπής επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών συμβάλλει τόσο στην καταστρεπτική και επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, όσο και στη χαμηλή κοινωνική τους θέση (Crick & Dodge, 1994).

Οι παρατηρήσεις των συναλλαγών παιδιών της πρώτης, τρίτης και πέμπτης τάξης στην αυλή ενός σχολείου δείχνουν ότι, παρ' όλα αυτά, χρειάζεται κάτι παραπάνω από την κοινωνική δεξιότητα για να μπει κανείς σε μια ομάδα παιδιών που ήδη παίζουν. Οι ερευνητές παρατήρησαν μικρή διαφορά στο επίπεδο της δεξιότητας, με το οποίο παιδιά χαμηλής θέσης και παιδιά υψηλής θέσης (όπως καθορίστηκαν από ένα κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο) προσπάθησαν να μπουν σ' ένα εξελισσόμενο παιχνίδι, παρ' όλο αυτά τα παιδιά χαμηλής θέσης είχαν τις διπλάσιες πιθανότητες ν' αγνοηθούν σε σύγκριση με τα παιδιά υψηλής θέσης. Φαίνεται ότι στο οικείο περιβάλλον της αυλής του σχολείου τα παιδιά ενός σχολείου τα παιδιά μπορεί να

απορρίπτονται, γιατί η ομάδα έχει ήδη σχηματίσει μια αρνητική γνώμη γι αυτά, πριν καν προφέρουν μια λέξη ή κάνουν μια κίνηση (Putallaz & Wasserman, 1990).

Τα στοιχεία που υποστηρίζουν μια τέτοια διττή άποψη της κοινωνικής απόρριψης συγκεντρώθηκαν από τις Shelley Hymel, Esther Wagner και Lynda Butler (1990). Βρήκαν ότι η φήμη των παιδιών («Πάντα δέρνει», «Ποτέ δεν αφήνει κανέναν άλλο να παίξει στη σειρά του») μπορούν να διαιωνίζονται από μόνες τους. Σε πολλές περιπτώσεις που συζητούν, οι προσδοκίες μιας ομάδας συνομηλίκων κάνουν τα μέλη να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά ενός παιδιού ως επιθετική ή μη φιλική, ακόμη και όταν με αντικειμενικά κριτήρια δεν είναι. Δεν είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς πως τέτοιες προκατειλημμένες ερμηνείες δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο την προσπάθεια ενός παιδιού να γίνει αποδεκτό και πως μπορεί να προκαλέσουν ακριβώς εκείνες τις συμπεριφορές που έκαναν το παιδί ν' απορριφθεί κατ' αρχήν.

Από μελέτες έχει υποστηριχτεί η υπόθεση ότι η συναισθηματική ανάπτυξη είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την κοινωνική θέση των παιδιών (Hubbard & Coie, 1994). Τα απορριπτόμενα παιδιά φαίνεται ότι δυσκολεύονται τόσο να «διαβάσουν» τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων όσο και να καλύψουν ή να ελέγξουν τα δικά τους συναισθήματα (Dorsch & Keane, 1994; Underwood, Coie & Herbsman, 1992). Είναι επίσης πιθανότερο να βλέπουν εχθρικές προθέσεις στη συμπεριφορά άλλων και ν' ανταποκρίνονται επιθετικά.

Γενικά, τα στοιχεία δείχνουν ότι η απόρριψη από τους συνομηλίκους είναι αποτέλεσμα μιας ομάδας χαρακτηριστικών, το καθένα από τα οποία επηρεάζει ένα παιδί ώστε να συναλλάσσεται με κοινωνικά απαράδεκτους τρόπους. Οι συνέπειες είναι κοινωνική απομόνωση και μοναξιά, οι οποίες απλά και μόνο ενισχύουν μια δύσκολη κατάσταση.

Η ανησυχία για τα απορριπτόμενα παιδιά οδήγησε σε προσπάθειες να σχεδιαστούν προγράμματα θεραπείας της ακατάλληλης κοινωνικής τους συμπεριφοράς (La Greca, 1993 Mize & Ladd, 1990). Τα προγράμματα αυτά συμπεριλαμβάνουν την διαμόρφωση επιθυμητών συμπεριφορών μέσω της ενίσχυσης, της διδασκαλίας δεξιοτήτων ανάληψης της κοινωνικής προοπτικής και της εξάσκησης σε κοινωνικές καταστάσεις.

Ο Robin Banerjee, το 2006, δημοσίευσε δύο μελέτες όπου εξετάζονται τα αίτια που τα δημοφιλή και απορριπτόμενα παιδιά βιώνουν αρνητικά συναισθήματα σε κοινωνικές καταστάσεις και ακόμα εξετάζεται και ο ρόλος που παίζει το φύλο. Στην πρώτη μελέτη πήραν μέρος 23 απορριπτόμενα και 23 δημοφιλή παιδιά ηλικίας 10 -11 χρονών όπου τους δόθηκαν υποθετικά σενάρια κοινωνικής συμπεριφοράς, στα οποία κάθε φορά ένας μαθητής θύμα έδειχνε να βιώνει ένα αρνητικό συναίσθημα. Ωστόσο, και τα δημοφιλή και τα απορριπτόμενα παιδιά αναγνώρισαν τα αρνητικά συναισθήματα και ήταν το ίδιο πρόθυμα να προσφέρουν βοήθεια για να βοηθήσουν το θύμα, αν και υπήρχαν διαφορές στη βοήθεια που τα παιδιά προσέφεραν ανάλογα με το φύλο. Συγκεκριμένα τα δημοφιλή κορίτσια προσέφεραν πιο πολύ άνεση με την συμπεριφορά τους απ' ότι συμβουλές σε αντίθεση με τα δημοφιλή αγόρια τα οποία προσέφεραν πιο πολύ συμβουλές. Δεν φάνηκε όμως καμιά ιδιαίτερη προτίμηση στον τύπο της βοήθειας που προσέφεραν τα απορριπτόμενα παιδιά ανάλογα με το φύλο. Επιπλέον ο Banerjee αναφέρει ότι τα δημοφιλή κορίτσια είναι σημαντικά πιο πρόθυμα από τα υπόλοιπα παιδιά να αναφερθούν σε συναισθηματικά επίπεδα όταν δικαιολογούσαν την αντίδραση τους για βοήθεια.

Στη δεύτερη μελέτη πήραν μέρος 30 δημοφιλή και 30 απορριπτόμενα παιδιά ηλικίας 8-10 ετών. Ζητήθηκε από τα παιδιά να ονομάσουν τα κίνητρα που βρίσκονταν πίσω από τις προσπάθειες των χαρακτήρων σε μια ιστορία για να

κρύψουν τα αρνητικά τους συναισθήματα. Τα δημοφιλή κορίτσια ήταν πιο εύκολο να ονομάσουν τα κυρίως κίνητρα απ' ό,τι τα απορριπτόμενα κορίτσια, αλλά δεν σημειώθηκε τέτοια διαφορά για τα αγόρια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές στο φύλο κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά με συνομήλικους.

Οι ενήλικες επηρεάζουν με την συμπεριφορά τους την στάση και ιδιοσυγκρασία των παιδιών. Οι δάσκαλοι επηρεάζουν τις προτιμήσεις των παιδιών στην τάξη τους με την συμπεριφορά τους και παίζουν σημαντικό ρόλο στο πως αντιλαμβάνονται τα παιδιά το ένα το άλλο. Οι γονείς επηρεάζουν συνειδητά τις επιλογές των παιδιών με το να επιλέγουν σε πιο σχολείο θα πάνε παρέχοντας τους ευκαιρίες ή εμποδίζοντας τους να κάνουν παρέα με άλλα παιδιά (Parker & Ladd, 1992). Επίσης είναι αξιοσημείωτο ότι ακόμα και όταν κανένας ενήλικας δεν είναι παρόν τα παιδιά αποκτούν σχήματα συμπεριφοράς μέσω των κοινωνικά αποδεκτών στάσεων και πεποιθήσεων (Rubin & Sloman, 1984).

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Το σύνδρομο ΔΕΠ-Υ αποτελεί ένα κοινό πρόβλημα ψυχικής υγείας. Τα άτομα που πάσχουν από αυτό το σύνδρομο έχουν πιθανότητες να αναπτύξουν μαθησιακά, συμπεροφοριολογικά και κοινωνικά προβλήματα και ακόμα να βιώσουν ακαδημαϊκή αποτυχία, κατάχρηση ουσιών και εγκληματικότητα στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή τους. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ είναι τα υπερβολικά επίπεδα κινητικότητας, διάσπασης της προσοχής και παρορμητικότητας που προκαλούν έκπτωση. Τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή έχουν μεγάλη δυσκολία να παραμείνουν καθιστά όταν κάτι τέτοιο απαιτείται σε δομημένες καταστάσεις, όπως στην τάξη ή στο τραπέζι κατά τη διάρκεια του φαγητού. Είναι περισσότερο κινητικά σε σχέση με

τους συνομηλικούς τους σε μη δομημένες καταστάσεις όπως στην παιδική χαρά. Είναι πολύ δύσκολο γι αυτούς να ακολουθήσουν οδηγίες. Έχουν σημαντικές δυσκολίες να αναβάλουν κάθε είδους αντίδραση έως ότου έρθει η κατάλληλη στιγμή, διακόπτοντας την πορεία μιας δραστηριότητας που έχουν ήδη ξεκινήσει (Gelder et al. 2008). Οι συμπεριφορές της ΔΕΠ-Υ εξαρτώνται σημαντικά από το περιβάλλον του παιδιού. Ο βαθμός ασυμφωνίας μεταξύ βαθμολογητών, όπως οι μητέρες, οι πατέρες και οι εκπαιδευτικοί, μας δείχνει ότι οι παρατηρητές επηρεάζονται από τις υποκειμενικές τους απόψεις για τη συμπεριφορά του παιδιού και τις ευκαιρίες συναλλαγής τους σε συγκεκριμένα παιδιά.

Γνωστική ευελιξία

Με τη γνωστική ευελιξία, εννοούμε την ικανότητα αυτόματης αναδόμηση της γνώσης ενός μαθητευόμενου ως απάντηση προσαρμογής στην ριζική αλλαγή των απαιτήσεων των περιστάσεων. Είναι μια λειτουργία τόσο του τρόπου με τον οποίο η γνώση αναπαριστάνεται όσο και των διεργασιών που χειρίζονται αυτές τις νοητικές αναπαραστάσεις. Η Θεωρία Γνωστικής Ευελιξίας σκοπεύει να διευκολύνει την απόκτηση γνώσης και να λειτουργήσει ως βάση για την απόκτηση εμπειρίας σε σύνθετα, ασθενώς δομημένα γνωστικά πεδία.

Σε σύνθετα περιβάλλοντα, οι μαθητευόμενοι δεν μπορούν να αποκτήσουν μια σαφή μαθησιακή δομή από τη μνήμη. Αντίθετα το μυαλό συνδυάζει, ανακαλύπτει, και συσχετίζει τα δομικά στοιχεία με σκοπό να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της κάθε ειδικής περίπτωσης. Η γνωστική ευελιξία μπορεί να οριστεί με δύο τρόπους (1) η ικανότητα του ατόμου να αναδομεί την γνώση του με πολλούς τρόπους, προσαρμόζοντάς την στις ανάγκες των συνεχώς μεταβαλλόμενων καταστάσεων, (2) η επιλεκτική χρήση γνώσης για κατανόηση και λήψη αποφάσεων σε ελλειπώς δομημένα πεδία.

Μέθοδος



Συμμετέχοντες

Την κλίμακα συμπλήρωσαν 50 εκπαιδευτικοί για 160 μαθητές του δημοτικού σχολείου με μέση ηλικία 102 ± 21 μήνες (εύρος 60-144 μήνες). Η κατανομή των μαθητών κατά τάξη και φύλο παρουσιάζεται τον Πίνακα 1. Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε τρεις γεωγραφικές περιοχές (Αττική, Θεσσαλία, και Κρήτη) μετά από ειδική άδεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία των δεδομένων.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος κατά τάξη και φύλο.

	Τάξη						Σύνολο
	A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	
Αγόρια	20	12	20	25	8	9	94
Κορίτσια	24	10	11	16	3	2	66
Σύνολο	44	22	31	41	11	11	160

Περιγραφή της Κλίμακας Ιδιοσυγκρασίας

Η προσαρμοσμένη κλίμακα Ιδιοσυγκρασίας για τον Εκπαιδευτικό βασίστηκε στην κλίμακα CBQ (Children's Behavior Questionnaire), με μία σειρά αλλαγών οι οποίες στόχευαν (α) να κάνουν την κλίμακα πιο κατάλληλη για παιδιά σχολικής ηλικίας (η κλίμακα CBQ αναπτύχθηκε αρχικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας), και (β) την προσθήκη διαστάσεων σχετικών με το γνωστικό έλεγχο και την οργάνωση της συμπεριφοράς. Η κλίμακα χρησιμοποιείται κατόπιν αδειάς από τη Mary Rothbart και προσαρμόστηκε από τους κ. Κ. Βλαστού και κ. Π. Σίμο στα πλαίσια συνεχιζόμενης

μελέτης. Η αρχική μορφή της Ελληνικής κλίμακας περιλάμβανε 152 ερωτήσεις με σκοπό την κάλυψη των παρακάτω διαστάσεων:

1. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΟΤΗΤΑ (13 ερωτήσεις)
2. ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑ/ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΑΣΤΟΛΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (13 ερωτήσεις)
3. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ (13 ερωτήσεις)
4. ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΕΥΕΛΙΞΙΑ (10 ερωτήσεις)
5. ΕΛΕΓΧΟΣ/ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ (14 ερωτήσεις)
6. ΡΥΘΜΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (10 ερωτήσεις)
8. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΚΔΗΛΩΤΙΚΟΤΗΤΑ (15 ερωτήσεις)
9. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ (10 ερωτήσεις)
10. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ (17 ερωτήσεις)
11. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ (10 ερωτήσεις)
12. ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΕ ΑΝΤΙΞΟΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΕΣ (16 ερωτήσεις)
13. ΣΩΜΑΤΙΚΗ/ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ (11 ερωτήσεις)

Αναλύσεις-Αποτελέσματα

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

αριθμητική τουλάχιστον εκπροσώπηση από ερωτήσεις (>4 ερωτήσεις κατά διάσταση).

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

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν δείκτες εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων (Cronbach's α) με σκοπό να διερευνηθεί η γενικότερη συμφωνία των ερωτήσεων κάθε διάστασης μεταξύ τους. Μεμονωμένες ερωτήσεις με πολύ χαμηλό δείκτη συνάφειας με τη συνολική βαθμολογία της κάθε υποκλίμακας/διάστασης προτείνεται να απαλειφθούν από την τελική μορφή της κλίμακας. Μ' αυτή τη λογική εξαιρέθηκαν από περεταίρω αναλύσεις οι ερωτήσεις: #89 (Ρύθμιση Συναισθημάτων), #6 (Συγκέντρωση), #3, 38, 73 (Κοινωνική Ευαισθησία), #17, 71 (Κοινωνικότητα), #19, 55, 128, 134 (Αντίδραση σε αντιξοότητες και αλλαγές), και #42, 63, 72, 114 (Συναισθηματική Εκδηλωτικότητα). Οι δείκτες 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	.88	53
Παρορμητικότητα	13	.95	60
Ρύθμιση Συναισθημάτων	7	.86	54
Συγκέντρωση	12	.96	68
Κοινωνική Ευαισθησία	3	.64	59
Κοινωνική Αντιδραστικότητα	6	.88	62
Αντίδραση σε Αντιξοότητες	10	.91	58
Εκδήλωση Συναισθημάτων	6	.77	48
Κοινωνικότητα με συνομηλίκους	5	.82	60
Κοινωνικότητα με ενήλικες	5	.84	61
Γνωστική Ευελιξία	6	.90	66
Σχολική αποτελεσματικότητα	6	.93	74
Έλεγχος/Ικανότητα Οργάνωσης	8	.91	61

Στην επόμενη φάση των αναλύσεων πραγματοποιήθηκε μία σειρά από διερευνητικές αναλύσεις παραγόντων (μία για κάθε διάσταση) με σκοπό να επιβεβαιωθεί η μονοδιάστατη φύση της δομής των ερωτήσεων που προορίζονταν να μετρήσουν την κάθε διάσταση. Η μονοδιάστατη δομή των υποκλιμάκων υποστηρίζεται από τα δεδομένα (scree plot στο οποίο φαίνεται ότι μόνο μία κύρια συνιστώσα είχε ιδιοτιμή > 1) για την ενεργητικότητα, παρορμητικότητα, Ρύθμιση

συναισθημάτων, συγκέντρωση, κοινωνική ευαισθησία, κοινωνική αντιδραστικότητα, αντίδραση σε αντιξοότητες, Γνωστική Ευελιξία, και εκδήλωση συναισθημάτων. Αντίθετα, δύο παράγοντες κρίθηκαν απαραίτητοι για την ερμηνεία της ατομικής διακύμανσης στις αρχικές διαστάσεις: Κοινωνικότητα (Κοινωνικότητα με Συνομηλίκους και Κοινωνικότητα με Ενήλικες), και Έλεγχος/Ικανότητα Οργάνωσης (Σχολική αποτελεσματικότητα και Έλεγχος/Ικανότητα Οργάνωσης).

Συνολικές βαθμολογίες

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

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

Οι περισσότεροι δείκτες συνάφειας κυμάνθηκαν σε μέτρια επίπεδα (μεταξύ $r =.30$ και $r =.50$, συνιστώντας επαρκή βαθμό διακριτικής εγκυρότητας των επιμέρους κλιμάκων (δηλ. ότι οι επιμέρους κλίμακες μετρούν σε μεγάλο βαθμό διαφορετικά χαρακτηριστικά. Σε κάποιες περιπτώσεις όμως παρατηρήθηκαν εξαιρετικά υψηλές συνάφειες, γεγονός που θέτει σε αμφισβήτηση την αναξαρτησία των εμπλεκόμενων υποκλιμάκων

Παρατηρούμε κάποιες πολύ υψηλές συσχετίσεις σε ορισμένες υποκλίμακες. Στην πρώτη υποκλίμακα, αυτή της Ενεργητικότητας φαίνεται ότι υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση με την δεύτερη υποκλίμακα της παρορμητικότητας (.750) τη στιγμή που το 1 είναι η μέγιστη απόλυτη τιμή για το δείκτη Pearson r . Η παρορμητικότητα φαίνεται να συσχετίζεται στενά με δύο υποκλίμακες: την ενεργητικότητα (.745) και την κοινωνική αντιδραστικότητα (.816). Στην υποκλίμακα «Ρύθμιση

Συναισθημάτων» συναντάμε υψηλή συσχέτιση με την υποκλίμακα «Αντίδραση σε Αντιξοότητες» (,864). Ακόμα η συγκέντρωση έχει υψηλή θετική συσχέτιση με άλλες τρεις υποκλίμακες, την γνωστική ευελιξία (,863), την σχολική αποτελεσματικότητα (0,779) και τον έλεγχο και την οργάνωση ικανοτήτων (,881). Τέλος, η κοινωνικότητα με τους συνομήλικους φαίνεται να παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την εκδήλωση συναισθημάτων (, 659).

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

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

Διαφορές αγοριών-κοριτσιών

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

Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη στόχος είναι η μελέτη της ιδιοσυγκρασίας και της συναισθηματικής ανθεκτικότητας των παιδιών και της κοινωνικής αποδοχής τους στο σχολικό περιβάλλον σε σχέση με το φύλο τους. Για να γίνει αυτή η μελέτη χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη κλίμακα Ιδιοσυγκρασίας για τον Εκπαιδευτικό βασίστηκε στην κλίμακα CBQ με μία σειρά από αλλαγές οι οποίες στόχευαν στο να κάνουν την κλίμακα πιο κατάλληλη για παιδιά σχολικής ηλικίας και στην προσθήκη διαστάσεων σχετικών με το γνωστικό έλεγχο και την οργάνωση της συμπεριφοράς. Οι διαστάσεις της κλίμακας είναι: ενεργητικότητα, παρορμητικότητα, συγκέντρωση,

γνωστική ευελιξία, ικανότητα οργάνωσης, ρύθμιση συναισθημάτων, συναισθηματική εκδηλωτικότητα, κοινωνική ευαισθησία, κοινωνικότητα, κοινωνική αντιδραστικότητα, αντίδραση σε αντιξοότητες και αλλαγές, σωματική/αισθητηριακή ευαισθησία.

Συγκεκριμένα από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (>10%) δεν διαθέτουν την κατάλληλη εμπειρία για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους σε κάποια χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια έγινε αντιστροφή διεύθυνσης της απάντησης σε κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις της κλίμακας με σκοπό να έχουν όλες οι ερωτήσεις την ίδια διεύθυνση. Ακόμα υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (cronbach's α) για τις ερωτήσεις για να διερευνηθεί η γενικότερη συμφωνία των ερωτήσεων κάθε διάστασης μεταξύ τους. Με τα αποτελέσματα από τη χρήση του συγκεκριμένου δείκτη εξαιρέθηκαν 15 ερωτήσεις. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η διερευνητική ανάλυση παραγόντων για να επιβεβαιωθεί ότι η κάθε υποκλίμακα διαθέτει μονοδιάστατη δομή για τις ερωτήσεις της.

Τέλος, υπολογίστηκαν ολικές βαθμολογίες για κάθε διάσταση. Παρατηρούμε ότι το ποσοστό της συνδιακύμανσης μεταξύ οποιωνδήποτε δύο μεταβλητών (υποκλιμάκων) που οφείλεται στην ηλικία είναι ελάχιστο. Άρα η ηλικία, τουλάχιστον στο εύρος που αντιπροσωπεύεται στην παρούσα μελέτη, δε φαίνεται να επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας που μετρά η παρούσα κλίμακα.

Οι περισσότεροι δείκτες συνάφειας κυμάνθηκαν σε μέτρια-χαμηλά επίπεδα καταδεικνύοντας ένα βαθμό σχετικής αυτονομίας μεταξύ των υποκλιμάκων. Παρατηρήσαμε ωστόσο και κάποιες πολύ υψηλές συσχετίσεις σε ορισμένες υποκλίμακες. Η παρορμητικότητα φαίνεται να συσχετίζεται υψηλά με δύο υποκλίμακες: την ενεργητικότητα (αναμενόμενο καθώς η παρορμητικότητα σχετίζεται με υψηλά επίπεδα ενέργειας-υπερκινητικότητα) και την κοινωνική αντιδραστικότητα. Ο παράγοντας

ενεργητικότητα αφορά την κινητική δραστηριότητα των παιδιών. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν αυξημένα επίπεδα ενεργητικότητας σε συνδυασμό υψηλά επίπεδα μειωμένης συγκέντρωσης και παρορμητικότητας. Ο παράγοντας ενεργητικότητα εκφράζεται με ερωτήσεις όπως : «Όταν παίζει στο προαύλιο κινείται με μεγάλη ζωντάρια (τρέχει, σκαρφαλώνει, πηδάει)» (ερώτηση 48). Ο δε παράγοντας Κοινωνική Αντιδραστικότητα εκφράζεται από ερωτήσεις όπως: «Ενοχλεί τους άλλους μαθητές», συμπεριφορές που παρατηρούνται ακόμα πολύ συχνά σε παιδιά με ΔΕΠΥ, μαζί με υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα. Όπως αναμενόταν βρέθηκε υψηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ παρορμητικότητας και ικανότητας συγκέντρωσης, του τρίτου δηλαδή βασικού χαρακτηριστικού της ΔΕΠΥ. Γενικά η παρορμητικότητα έχει κεντρικό ρόλο σε πολλές θεωρίες ανάπτυξης των παιδιών και της ψυχοπαθολογίας των παιδιών. Για να οριστεί η παρορμητικότητα συνήθως χρησιμοποιούνται κάποιες συγκεκριμένες κοινές συμπεριφορές. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει 1) την τάση να εκτελεστούν οι ενέργειες πολύ γρήγορα μέσα σ' ένα αδικαιολόγητο σκοπό, 2) δυσκολίες πραγματοποίησης δραστηριοτήτων ή δυσκολίες στην αναστολή δραστηριοτήτων από την στιγμή που άρχισε και 3) στην αναμονή μακροπρόθεσμων στόχων (Schachar, Tannock & Logan, 1993). Γενικότερα, οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν (ενεργητικότητα, παρορμητικότητα και κοινωνική αντιδραστικότητα) φαίνεται να συσχετίζονται θετικά με διάφορες διαταραχές της συμπεριφοράς. Οι διάφορες διαταραχές της συμπεριφοράς συνεπάγονται συνεπή πρότυπα συμπεριφοράς που παραβαίνουν τους κανόνες. Υπάρχουν τρεις μορφές διαταραχών συμπεριφοράς: α) διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), β)εναντιωματική- προκλητική διαταραχή και γ) διαταραχή αγωγής.

Στην υποκλίμακα «Ρύθμιση Συναισθημάτων» συναντήσαμε υψηλή συσχέτιση με την υποκλίμακα «Αντίδραση σε Αντιξοότητες». Ο παράγοντας ρύθμιση των συναισθημάτων αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να ρυθμίζει σωστά τα

συναισθήματα του. Είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και περιλαμβάνει τα εξής: εσωτερικές καταστάσεις αίσθησης (υποκειμενική εμπειρία συναίσθηματος), συναίσθημα που σχετίζεται με γνώσεις, συναίσθημα που σχετίζεται με φυσιολογικές διεργασίες (π.χ καρδιακός ρυθμός κλπ), συναίσθημα που σχετίζεται με συμπεριφορές (π.χ εκφράσεις προσώπου που σχετίζονται με συγκίνηση) (Rothbart et al. 2000). Μια ερώτηση που αναφέρεται σε αυτόν τον παράγοντα είναι η ερώτηση 27, «ηρεμεί γρήγορα μετά από ένα συναρπαστικό γεγονός». Η εμφάνιση της ρύθμισης συναισθημάτων είναι μια αργή διαδικασία σταδιακής ανάπτυξης. Αρχικά, το παιδί λαμβάνει πολύ φροντίδα από τον πρωταρχικό φροντιστή του, για να ρυθμίσει τα συναισθήματα του/της, όπως όταν το βρέφος αναστατώνεται απαιτεί την προσοχή της μητέρας του για να ηρεμήσει. Μετά την ηλικία των 6 μηνών οι ερευνητές πιστεύουν ότι τα βρέφη δείχνουν τα πρώτα σημάδια της συναισθηματικής αυτορρύθμισης, πιθανόν ως αποτέλεσμα της συναισθηματικής ρύθμισης που βιώνουν. 2]. Με τα χρόνια, τα παιδιά διαχειρίζονται όλο και περισσότερο αρνητικά συναισθήματα μιλώντας με τους άλλους και διαπραγματεύονται τρόπους να επιλύουν τις περιπτώσεις, που δείχνουν εκλέπτυνση στη ρύθμιση συναισθημάτων (Siegler, 2006). Έχει προταθεί από ορισμένους ότι οι νευρολογικές μεταβολές προσδίδουν αυτή την ωριμότητα στον κανονισμό κατά τη διάρκεια ανάπτυξης, ιδίως ωρίμανσης των μετωπιαίων λοβών και πιστεύεται ακόμη ότι είναι ουσιαστικό για τη διαχείριση της προσοχής και την αναστολή σκέψεων και συμπεριφορών (Schoore, 2003). Ο παράγοντας αντίδραση σε αντιξοότητες αφορά την ικανότητα του παιδιού να αντιδρά επαρκώς σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες. Μια ερώτηση η οποία αναφέρεται σ' αυτόν τον παράγοντα είναι η ερώτηση 118, «κλαίει εύκολα ακόμα και όταν χτυπήσει λίγο». Είναι εύλογο το ότι υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα παρορμητικότητας και κοινωνικής αντιδραστικότητας θα έχει σαν αποτέλεσμα χαμηλά επίπεδα στον παράγοντα ρύθμιση συναισθημάτων. Ωστόσο τα παιδιά με υψηλή βαθμολογία στη ρύθμιση συναισθημάτων

έχουν υψηλή βαθμολογία και στον παράγοντα αντίδραση σε αντιξοότητες, αφού είναι πιο εύκολο να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις όταν μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματα τους.

Ακόμα η συγκέντρωση φάνηκε ότι έχει υψηλή θετική συσχέτιση με άλλες τρεις υποκλίμακες, την γνωστική ευελιξία την σχολική αποτελεσματικότητα και τον έλεγχο και την οργάνωση ικανοτήτων. Ο παράγοντας συγκέντρωση αναφέρεται στην δυνατότητα του παιδιού να παρακολουθεί την έκβαση του μαθήματος, να μην διακόπτει δραστηριότητες ενώ τις έχει ξεκινήσει και να διαθέτει την ικανότητα προσοχής. Η συγκέντρωση αναφέρεται σε ερωτήσεις όπως «Είναι καλός σε παιχνίδια που απαιτούν σκέψη και συγκέντρωση» (ερ.51). Η προσοχή είναι σημαντική για τις περισσότερες επεξεργασίες πληροφοριών. Οι διαδικασίες της προσοχής εμπλέκονται στον καθορισμό ποιου εσωτερικού και εξωτερικού ερεθίσματος θα επιλεγθεί για περαιτέρω επεξεργασία και συνεπώς ποιο ερέθισμα θα ακολουθηθεί από ποια αντίδραση. Αυτή η διαδικασία επιλογής ερεθίσματος από ένα εξαιρετικά πολύπλοκο, γεμάτο αλλαγές, πολυαισθητηριακό περιβάλλον δεν καθορίζεται μόνο από τα φυσικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ερεθισμάτων, αλλά και από τα ατομικά ενδιαφέροντα, κίνητρα και γνωστικές στρατηγικές του ατόμου που τα αντιλαμβάνεται. Εξαιτίας του γεγονότος ότι η προσοχή εμπλέκεται στη διαδικασία επιλογής, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας ευέλικτης και προσαρμοστικής συμπεριφοράς (Gomes et al. 2000). Η επιλεκτική προσοχή ανταποκρίνεται στην πιο πρόσφατη και πιο συνηθισμένη χρήση του γενικού όρου «προσοχή» και αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται επιλεκτικά κάποια από τα γεγονότα εις βάρος άλλων. Το μεγάλο πλήθος των πληροφοριών στο οποίο συνεχώς έρχεται αντιμέτωπο ένα άτομο απαιτεί πρώτη επιλογή, καθώς χωρίς αυτήν το άτομο θα κατακλυζόταν ολοκληρωτικά από ερεθίσματα τα οποία θα αδυνατούσε να τα επεξεργαστεί

αποτελεσματικά. (Leclercq & Zimmermann, 2002). Κεντρικό ρόλο στην αντίληψη της προσοχής παίζουν οι διαδικασίες που είναι υπεύθυνες για την επιλογή των ιδιαίτερων ερεθισμάτων που υπόκεινται σε περαιτέρω επεξεργασία. Αυτή η επιλογή μπορεί να είναι αυτόματη, όπως γίνεται στην προσανατολισμένη επιλογή, όπου εξάγεται από ένα νέο ερέθισμα, ή μπορεί να είναι ενεργή, όπως στην αναζήτηση ενός καθορισμένου στόχου σε ένα σύνολο ερεθισμάτων κατά τη διάρκεια μιας δοκιμασίας επιλεκτικής προσοχής. Επίσης, στη διαδικασία επιλογής, τα άτομα πρέπει να έτοιμα για δράση (ή να επιδεικνύουν τουλάχιστον κάποια επίπεδα εγρήγορσης) και να είναι σε θέση να διατηρούν μια προσεκτική συγκέντρωση για αποτελεσματική επεξεργασία πληροφοριών και μέγιστη απόδοση μάθησης. Αυτά τα τέσσερα συστατικά της προσοχής: η εγρήγορση, ο προσανατολισμός, η επιλεκτική προσοχή και η διατήρηση της προσοχής είναι τα πιο σημαντικά σημεία στα περισσότερα μοντέλα ερμηνείας της λειτουργίας της προσοχής (Gomes et al. 2000). Με τη γνωστική ευελιξία, εννοούμε την ικανότητα αυτόματης αναδόμησης της γνώσης ενός μαθητευόμενου ως απάντηση προσαρμογής στην ριζική αλλαγή των απαιτήσεων των περιστάσεων. Μια ερώτηση που αναφέρεται στη γνωστική ευελιξία είναι: «Δυσκολεύεται να σκεφτεί διαφορετικό τρόπο λύσης σε ένα πρόβλημα». Είναι μια λειτουργία τόσο του τρόπου με τον οποίο η γνώση αναπαριστάνεται όσο και των διεργασιών που χειρίζονται αυτές τις νοητικές αναπαραστάσεις. Η γνωστική ευελιξία θα μπορούσε να οριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να αναδομεί την γνώση του με πολλούς τρόπους, προσαρμόζοντάς την στις ανάγκες των συνεχώς μεταβαλλόμενων καταστάσεων και ως η επιλεκτική χρήση γνώσης για κατανόηση και λήψη αποφάσεων σε ελλειπώς δομημένα πεδία. Υπάρχει μια γενική συναίνεση ότι υπάρχει ένα εκτελεστικό σύστημα που βασίζεται στο μετωπικό φλοιό που ελέγχει τις σκέψεις και τις ενέργειές μας να παραγάγουμε τη

συνεπή συμπεριφορά. Αυτή η λειτουργία αναφέρεται συχνά ως εκτελεστική λειτουργία, εκτελεστική προσοχή, ή γνωστικός έλεγχος (Pinel, 2008).

Η σχολική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να φέρει εις πέρας τις σχολικές του υποχρεώσεις και να είναι αποδοτικός κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής διαδικασίας. Μια ερώτηση που στηρίζει αυτόν τον παράγοντα είναι: «Η τσάντα του έχει πάντα όλα όσα χρειάζεται στο σχολείο και είναι καλά οργανωμένη».

Επιπροσθέτως, η κοινωνικότητα με τους συνομήλικους φάνηκε να παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την εκδήλωση συναισθημάτων. Η κοινωνικότητα με τους συνομήλικους είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την ιδιοσυγκρασία ενός παιδιού. Είναι ένας παράγοντας που θα καθορίσει την ευκολία προσαρμογής του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Μια ερώτηση που αναφέρεται σ' αυτό τον παράγοντα είναι η ερώτηση 105 «Κάνει παρέα με αρκετούς συμμαθητές του». Ακόμα η εκδήλωση συναισθημάτων αφορά την δυνατότητα του παιδιού να εκφράζει τα βασικά του συναισθήματα (π.χ χαρά, λύπη, θυμό) σχετικά εύκολα. Η ερώτηση 139 « Συχνά γελάει δυνατά όταν παίζει με άλλα παιδιά.» αναφέρεται σ' αυτόν τον παράγοντα. Τα παιδιά που είναι εξωστρεφή (δημοφιλή παιδιά) έχουν μεγαλύτερη βαθμολογία στην κοινωνικότητα με τους συνομήλικους αλλά και στην εκδήλωση συναισθημάτων κάτι που γενικότερα ήταν αναμενόμενο από τις υποθέσεις.

Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών έχουν υπάρξει αντικείμενο συστηματικής μελέτης εδώ και αρκετές δεκαετίες, σε διάφορες χώρες του κόσμου. Ο βασικός διαχωρισμός είναι ανάμεσα σε παιδιά εσωστρεφή (που δεν επιζητούν φανερά την συντροφιά άλλων παιδιών, ντροπαλά) και παιδιά εξωστρεφή (αυτά που αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία των κοινωνικών συναναστροφών και εξωτερικεύουν τις προτιμήσεις τους εύκολα). Ο βαθμός εσωστρέφειας ή εξωστρέφειας ενός παιδιού

εξαρτάται:

α) από την ιδιοσυγκρασία με την οποία έχει γεννηθεί, δηλαδή τις βιολογικές καταβολές του αναφορικά με το επίπεδο δραστηριοποίησης, κοινωνικότητας, δεκτικότητας στα κοινωνικά ερεθίσματα και θετικού συναισθήματος στην παρουσία και δράση άλλων ανθρώπων, και

β) από τις εμπειρίες κοινωνικοποίησης που έχει βιώσει αρχικά στην οικογένεια και έπειτα στο σχολείο ή στη γειτονιά του (όπου αυτή υπάρχει!).

Τα παιδιά που είναι δημοφιλή συνήθως είναι και οι αρχηγοί της τάξης, ενώ «θυματοποιούνται» σε πολύ μικρότερο ποσοστό από τους συνομηλίκους τους, σε σχέση με τα παιδιά που απορρίπτονται ή περιθωριοποιούνται από την παρέα. Επιπλέον, τα παιδιά που απορρίπτονται ή περιθωριοποιούνται, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εκφοβίσουν με τη σειρά τους άλλα παιδιά στο μέλλον και γενικά να αναπτύξουν επιθετική συμπεριφορά.

Εδώ είναι βασικό να διακρίνουμε τα παιδιά που απορρίπτονται ή περιθωριοποιούνται φανερά, από τα παιδιά που απλά δεν είναι δημοφιλή. Τα πρώτα, τα παιδιά που απορρίπτονται ή περιθωριοποιούνται, συνήθως επιδιώκουν τη συναναστροφή με τα άλλα παιδιά, αλλά δεν γίνονται δεκτά, λόγω κάποιας ιδιαιτερότητας που τα χαρακτηρίζει, ή, συχνά, δικής τους ανάρμοστης συμπεριφοράς. Τα δεύτερα, τα παιδιά που δεν τα προτιμούν οι άλλοι, φαίνονται να μην επιδιώκουν, εμφανώς τουλάχιστον, τη συντροφιά των άλλων και προτιμούν να παραμένουν μοναχικά. Θα λέγαμε ότι τα πρώτα είναι εξωστρεφή, ενώ τα δεύτερα εσωστρεφή. Τα μοναχικά παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από ότι τα παιδιά που απορρίπτονται φανερά, ενώ συνήθως, εφόσον είναι περισσότερο εσωστρεφή, παρουσιάζουν αυξημένη τάση για κατάθλιψη, ιδιαίτερα αν κανείς ποτέ δεν φρόντισε να τα «βγάλει» από τη μοναξιά τους. Τα παιδιά με εξωστρεφή χαρακτήρα είναι περισσότερο

δραστήρια από αυτά που είναι εσωστρεφή, εκφράζουν τις ανησυχίες, τους φόβους και τις απόψεις τους πιο εύκολα, είναι περισσότερο ομιλητικά και ενθουσιάζονται περισσότερο με καινούριες γνωριμίες ή δραστηριότητες. Επιπλέον, φαίνονται περισσότερο σίγουρα για τον εαυτό τους και είναι πιο διεκδικητικά και δυναμικά στη συμπεριφορά τους. Αντίθετα, τα εσωστρεφή παιδιά είναι κλειστά στον εαυτό τους, συντηρητικά στις όποιες αλλαγές στο περιβάλλον τους και φαίνονται να έχουν και στους άλλους δύο. Τα παιδιά που συγκεντρώνονται πιο εύκολα είναι πιο πιθανό να έχουν καλύτερα επίπεδα γνωστικής ευελιξίας και να είναι πιο αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του σχολείου. Ακόμα η ικανότητα για οργάνωση αναφέρεται στην δυνατότητα του παιδιού να ελέγχει και να βάζει σε τάξη τις δραστηριότητες του, τα σχολικά του αντικείμενα κ.τ.λ. Φαίνεται πως τα παιδιά με υψηλή ικανότητα οργάνωσης έχουν και μεγαλύτερη βαθμολογία στην κλίμακα συγκέντρωσης, στη γνωστική ευελιξία και τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Ακόμα, φαίνεται ότι οι παράγοντες κοινωνικότητα με συνομήλικους και κοινωνικότητα με ενήλικες δεν παρουσιάζουν σημαντικές συσχετίσεις με κάποιον άλλο παράγοντα ούτε μεταξύ τους. Ο παράγοντας κοινωνικότητα με συνομήλικους αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να συναλλάσσονται με συμμαθητές τους και η προσπάθεια τους να έχουν ένα ενεργό κοινωνικό ρόλο. Ένα παράδειγμα από τις ερωτήσεις του CBQ είναι η ερώτηση 130: « Χαμογελάει πολύ στους ανθρώπους που συμπαθεί». Ο παράγοντας κοινωνικότητα με ενήλικους αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με ενήλικα άτομα. Η ερώτηση 037 «Νιώθει αμηχανία και ντροπή όταν κάποιος ασχολείται πολύ μαζί του/της» αναφέρεται σ' αυτόν ακριβώς τον παράγοντα.

Τέλος, ως αναφορά στο φύλο τα κορίτσια φαίνεται να είναι λιγότερο δραστήρια και παρορμητικά σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αλλά σημαντικά πιο

αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία από τα αγόρια του δείγματος. Τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι αυτά που αναμένονταν με μόνη διαφορά ότι το φύλο δεν έπαιξε ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σε όλους τους παράγοντες αλλά μόνο σε ορισμένους. Αυτοί οι παράγοντες είναι η Ενεργητικότητα, η Παρορμητικότητα, η Κοινωνική Αντιδραστικότητα και η σχολική Αποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με άλλες έρευνες όπως αυτή της Rothbart και συνεργατών, 2001. Ωστόσο ως αναφορά στο φύλο δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες και προτείνεται περαιτέρω μελέτη για επαλήθευση των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

1. Abikoff, H. Courtney, M. and Koplewicz, H. (1991). Halo effects and teachers' ratings of children's classroom behavior. Proceedings of the 28th annual Meeting of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, pp. 1-18. American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. In Gelder, M.C, Lopez-Ibor, J and Andreasen, N. (2008). Σύγχρονη Ψυχιατρική. Τόμος III. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδη.
2. Asher, S. & Coie, J. D. (Eds.) (1990). Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press. in Cole, M. & Cole, S.R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία. Αθήνα: Δάρδανος.
3. Asher, S. R. & Didge, K.A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449. In Cole, M. & Cole, S.R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία. Αθήνα: Δάρδανος.
4. Banerjee, R. (2006). Popular and Rejected Children's Reasoning Regarding Negative Emotions in Social Situations: The role of gender. *Social Development* 15(3), 418- 433.
5. Bierman, K.L. Smoot, D.L. Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151. In Cole, M. & Cole, S.R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία. Αθήνα: Δάρδανος.

6. Buss, A. H. & Plomin, R. (1975). A temperament theory of personality development. New York: Wiley. In Rothbart, M. K. Ahadi, S. A. Hershey, L. K. Fisher, F. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*.72 (5): 1394-1408.
7. Buss, A. H. & Plomin, R. (1984). Temperament: Early developing personality traits. Hillsade, NJ: Erlbaum. In Rothbart, M. K. Ahadi, S. A. Hershey, L. K. Fisher, F. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*.72 (5): 1394-1408.
8. Cassidy, J. & Asher, S. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
9. Cillessen, A.H.N. Van Ijzendoorn, H.W. Van Lieshorst, C.F.M. & Hartup, W.W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905. In Cole, M. & Cole, S.R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία. Αθήνα: Δάρδανος.
10. Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282. In Cole, M. & Cole, S.R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία. Αθήνα: Δάρδανος.
11. Coie, J.D. & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416. In Cole, M. & Cole, S.R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία. Αθήνα: Δάρδανος.
12. Cole, M. & Cole, S.R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία. Αθήνα: Δάρδανος.

13. Crick, N. R. & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29, 244-254.
14. Crick, N. R. & Dodge, K.A. (1994). A view and reformulation of social information- processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
15. Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
16. Dodge, K.A. & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds), *Peer rejection in childhood*, Cambridge: Cambridge University Press.
17. Eisenberg, N. Guthrie, I.K. Fabes, R. A. Reiser, M. Murphy, B. C. Holgren, R. Maszk, D and Losoya, S. (1997). The Relations of Regulation and Emotionality to Resiliency and Competent Social Functioning in Elementary School Children. *Child Development*. 68(2): 295-311
18. Ekman & Friesen, W. (1971). Contacts across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129.
19. Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία, δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
20. Fonagy P. Steele M. Steele H. Higgit, A. & Target M. (1994). Theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 231-257.
21. Gelder, M.C, Lopez-Ibor, J and Andreasen, N. (2008). Σύγχρονη Ψυχιατρική. Τόμος III. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδη.

22. Gomes, H. Molholm, S. Christodoulou, C. Ritter, W. Cowan, N. (2000). The Development of Auditory Attention in Children. *Journal of Bioscience*, vol. 5, pp. 108-120.
23. Green, K.D. Forehand, R. Beck, P. J. & Bosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149- 1156.
24. Hart, E. L. Lahey, B. B. Loeber, R. Applegate, B. Frick, P. J. (1995). Developmental changes in attention-deficit hyperactivity disorder in boys: a four-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 23, pp. 729 – 750. In Barkley, R. A. (2003). Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Journal of Brain and Development*, vol. 25, pp. 77-83.
25. Hymel, S. Wagner, E. & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In Cole, M. & Cole, S.R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία. Αθήνα: Δάρδανος.
26. Καψάλης, Α. (2006). Παιδαγωγική Ψυχολογία (δ' έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη.
27. Kotre, J. & Hall, E. (1990). *Seasons of Life*. Boston: Little, Brown.
28. Kubzansky, L. D. Martin, L. T. and Buka, S. L. (2004). Early Manifestations of Personality and Adult Emotional Functioning. *Emotion*. 4 (4): 364-377.
29. Kupersmidt, J. Griesler, P. DeRosier, M. Patterson, C. & Davis, P. (1995). Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development*. 66: 360-375.
30. Langlois, L. (1986). From the eye of the beholder to behavioral reality: Development of social behaviors and social relations as a function of physical

attractiveness. In Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία*. Αθήνα: Δάρδανος.

31. Leclercq, M. Zimmermann, P. (2002). *Applied Neuropsychology of Attention, Theory, Diagnosis and Rehabilitation*. USA: Psychology Press, p. 4.
32. Newcomb, A. F, Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic view of popular, rejected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
33. Oatley, K. & Jenkins, J. M. (2004). *Συγκίνηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
34. Parke, R.D. & Ladd, G.W. (Eds.) (1992). *Family –peer relationships*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
35. Parker, J.G. & Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer acceptance and feeling of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
36. Parker, J. G. Rubin, K. H. Price, J. M. & De Roisier, M. E. (1995). *Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology*. Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία*. Αθήνα: Δάρδανος.
37. Pinel, J. (2008). *Biopsychology* (7ο ed.). Βοστώνη: PEARSON. (σελ. 357)
38. Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal society of London: Biological Sciences*, 353, 1915-1927. In Rothbart, M. K. Ahadi, S. A. Hershey, L. K. Fisher, F. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*. 72 (5): 1394-1408.

39. Putallaz, M. & Wasserman, A. (1990). *Children's entry behavior*. In S. R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in childhood*. New York, NY: Cambridge University Press.
40. Rothbart, M. K. Ahadi, S. A. Hershey, L. K. Fisher, F. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*.72 (5): 1394-1408.
41. Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. In Rothbart, M. K. Ahadi, S. A. Hershey, L. K. Fisher, F. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*.72 (5): 1394-1408.
42. Rothbart, M. K. Evans, E. D. & Ahadi, S.A. (2000). Temperament and Personality: Origins and Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78: 122- 135
43. Rowe, D. C. & Plomin, R. (1977). Temperament in early childhood. *Journal of Personality Assessment*, 41: 150-156. In . In Rothbart, M. K. Ahadi, S. A. Hershey, L. K. Fisher, F. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*.72 (5): 1394-1408.
44. Rubin, K. H. & Sloman, J. (1984). How Parents influence their children's friendship. In Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία*. Αθήνα: Δάρδανος.
45. Ruff, H. A. & Rothbart, M. K. (1996). Attention in early development: Themes and variations. New York: Oxford University Press. In Rothbart, M. K. Ahadi, S. A. Hershey, L. K. Fisher, F. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*.72 (5): 1394-1408.

46. Salovey, P. & Grewal D. (2005). American Psychological Society. 14 (6): 281-285.
47. Schachar, R. Sandberg, S. and Rutter, M. (1986). *Agreement between teachers' ratings and observations of hyperactivity, inattentiveness and defiance. Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 331-45. In Gelder, M.C, Lopez-Ibor, J and Andreasen, N. (2008). Σύγχρονη Ψυχιατρική. Τόμος III. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδη.
48. Schachar, R. & Logan, G.D. (1990). Impulsivity and Inhibitory control in normal development and childhood psychopathology. *Developmental Psychology*. 26,710-720.
49. Schachar, R. Tannock, R. & Logan, G.D. (1993). Inhibitory control, impulsiveness and attention deficit hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*. 13, 721- 739.
50. Schore, A. (2003). *Affect dysregulation and disorders of the self*. New York: Norton.
51. Siegler, Robert (2006). *How Children Develop, Exploring Child Develop Student Media Tool Kit & Scientific American Reader to Accompany How Children Develop*. New York: Worth Publishers.
52. Sroufe, L.A. Bennett, C. Englund, M. Urban, J. & Shulman, S. (1993). The significance of gender boundaries in preadolescence: Contemporary correlates and antecedants of boundary violations and maintenance. *Child Development*, 64, 455-466.
53. Thomas, A. & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/ Mazer.

54. Vaughn, B. E. & Langlois, J. H. (1983). Physical attractiveness as a correlate of peer status and social competence in preschool children. *Developmental Psychology*, 19, 550-560. In Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή ηλικία*. Αθήνα: Δάρδανος.
55. Wenar, C. & Kerig, P. (2000). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία, από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
56. Wentzel, K.R. & Asher, S. R. (1995). The academic level of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
57. Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στα παιδιά, παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
58. Χατζηχρήστου Χ. (2008). *Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπώθητω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**Οι ερωτήσεις της τελικής μορφής του Ερωτηματολογίου Ιδιοσυγκρασίας για τον Εκπαιδευτικό ανά διάσταση****1. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΟΤΗΤΑ**

022. Του αρέσει να παίζει τόσο έντονα και απερίσκεπτα που κινδυνεύει να τραυματιστεί.
025. Συνήθως τρέχει αντί να περπατάει από το ένα μέρος στο άλλο.
030. Δεν του/της αρέσουν τα ζωηρά και θορυβώδη παιχνίδια.
040. Στην τάξη είναι γενικά πολύ ήσυχος.
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.
110. Δε συνηθίζει να κινείται γρήγορα ή να τρέχει στο προαύλιο

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.
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.
- 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
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.
062. Όταν θυμώνει για κάτι μένει αναστατωμένος/η για δέκα λεπτά ή και περισσότερο
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.
- 146 Είναι συνεχώς νευρικός, σε υπερένταση

4. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ

032. Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες.
039. Δυσκολεύεται να μείνει συγκεντρωμένο σε μία δραστηριότητα που κάνει
047. Πηγαίνει από τη μία δραστηριότητα στην άλλη χωρίς να ολοκληρώνει καμία.
051. Είναι καλός σε παιχνίδια που απαιτούν σκέψη και συγκέντρωση.
054. Δυσκολεύεται πολύ να συγκεντρωθεί σε μία δραστηριότητα όταν υπάρχουν διασπαστικοί θόρυβοι γύρω.
061. Δεν μπορεί να εστιάσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στα διαγωνίσματα
112. Όταν λύνει μια άσκηση δείχνει μεγάλη αυτοσυγκέντρωση.
- 125 Δείχνει να μην με ακούει όταν του μιλάω
- 127 Χάνει χρόνο χαζεύοντας ή μιλώντας πριν αρχίσει να δουλεύει για μια άσκηση ή διαγώνισμα
137. Η προσοχή του διασπάται εύκολα στην παράδοση του μαθήματος.

143 Μοιάζει χαμένος στις σκέψεις του

148 Δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τα πράγματα που συμβαίνουν γύρω του

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.

060. Εκνευρίζεται πολύ όταν δεν το αφήσουν να κάνει κάτι που θέλει.

070. Εκνευρίζεται εύκολα όταν έχει δυσκολία με κάτι (μια άσκηση, ένα πρόβλημα).

073. Θυμώνει πολύ ακόμα και με την παραμικρή παρατήρηση/κριτική.

118. Κλαίει εύκολα όταν χτυπήσει έστω και λίγο

123. Θυμώνει όταν του πεις να σταματήσει το παιχνίδι ενώ δεν είναι έτοιμος και να έρθει στο μάθημα

142 Αντιδρά δυσανάλογα έντονα όταν κάποιος του πειράζει τα πράγματά του

121. Είναι πεισματάρης, δεν αλλάζει εύκολα γνώμη, ακόμα κι όταν ξέρει ότι έχει άδικο

147 Διαμαρτύρεται όταν οι δραστηριότητες (π.χ. τα μαθήματα) δε γίνονται με τη σειρά που γνωρίζει.

091. Δυσκολεύεται πολύ να σταματήσει μία δραστηριότητα όταν του ζητούν να κάνει κάτι άλλο.

8. ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

031. Χαμογελάει όταν ακούει ή διαβάζει μια ευχάριστη ιστορία.

035. Όταν θέλει να κάνει κάτι δε μιλάει παρά μόνο γι' αυτό.

069. Είναι πολύ ενθουσιώδης με ότι καταπιάνεται.

080. Το πρόσωπό του έχει σοβαρή έκφραση, ακόμα και στο παιχνίδι.

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

130. Χαμογελάει πολύ στους ανθρώπους που συμπαθεί.

10. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ ΜΕ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ

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

023. Φέρεται με άνεση σχεδόν σε όλους τους ανθρώπους.

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

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

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

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

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)

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

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

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

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

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

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)

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