

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑ ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕ ΤΙΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥΣ

ΤΣΙΑΡΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΒΟΛΟΣ, 2016

1^η Επιβλέπουσα: Δερμιτζάκη Ειρήνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.,

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

2^η Επιβλέπουσα: Μπονότη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.,

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

3^η Επιβλέπουσα: Φιλιππάτου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.,

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βαθμός	
Ολογράφως	

Ευχαριστίες

Προτού παρουσιάσω τη διπλωματική μου εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους ανθρώπους που, ο καθένας με τον τρόπο του, συνέβαλαν, τόσο στη διεξαγωγή της έρευνας, όσο και στη συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Καταρχήν, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Δερμιτζάκη Ειρήνη, για την τιμή που μου έκανε να εποπτεύσει την ερευνητική μου προσπάθεια, την έμπνευση που μου προσέφερε, την αδιάκοπη στήριξη και καθοδήγησή της και για το γεγονός ότι, καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, με βοήθησε, ώστε να μη νιώσω ούτε για μια στιγμή ανασφάλεια για την πρόοδο αυτής.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Μπονώτη Φωτεινή, για την έμπρακτη στήριξή της στο πρόσωπό μου και την καθοριστική συμβολή της κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνάς μου.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω ιδιαίτερα τη διδακτορική φοιτήτρια κυρία Καλλία Ελένη, καθώς συνέδραμε τα μέγιστα στην ολοκλήρωση της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, με το να μου εμπιστευτεί στοιχεία από τη δική της ερευνητική προσπάθεια.

Ακόμη θα ήθελα να πω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στους εκπαιδευτικούς που με εμπιστεύτηκαν και μου «άνοιξαν» τις τάξεις τους, όπως επίσης και στους γονείς που με βοήθησαν, συμμετέχοντας οι ίδιοι στην έρευνα, αλλά και επιτρέποντάς μου να πάρω συνεντεύξεις από τα παιδιά τους.

Τέλος, θα ήθελα να πω ένα τεράστιο «ευχαριστώ» στην οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση και υπομονή της και για την ουσιαστική υποστήριξη και πίστη της σε όλες μου τις προσπάθειες.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
 Εισαγωγικά.....	 6
Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική Επισκόπηση.....	8
1.1. Η έννοια της ιδιοσυγκρασίας.....	9
1.1.1. Ορισμός – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	9
1.1.2. Διαστάσεις ή τύποι της ιδιοσυγκρασίας.....	10
1.1.3. Σημασία των ιδιοσυγκρασιακών παραγόντων για τη λειτουργικότητα, την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών.....	14
1.1.4. Αξιολόγηση της ιδιοσυγκρασίας στα παιδιά.....	21
1.2. Αυτοαντίληψη των μικρών παιδιών.....	26
1.2.1. Τομείς της ζωής και της λειτουργικότητας των παιδιών που συνδέονται με την αυτοαντίληψη.....	30
1.2.2. Αξιολόγηση της αυτοαντίληψης στα παιδιά.....	33
1.3. Κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.....	36
1.3.1. Ανάπτυξη και σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για τη ζωή των παιδιών.....	37
1.3.2. Αναπτυξιακή πορεία των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά.....	39
1.3.3. Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά.....	41
1.4. Σχέσεις της ιδιοσυγκρασίας με την αυτοαντίληψη και τις κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά.....	44
1.4.1. Ιδιοσυγκρασία και αυτοαντίληψη.....	44
1.4.2. Ιδιοσυγκρασία και κοινωνικές δεξιότητες.....	45
1.4.3. Σχέσεις της αυτοαντίληψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά.....	48
1.5. Η παρούσα έρευνα: Στόχοι και Υποθέσεις.....	50
 Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία.....	 52
2.1. Συμμετέχοντες.....	53
2.2. Ερευνητικά Εργαλεία.....	54

2.2.1. Ιδιοσυγκρασία.....	54
2.2.2. Αυτοαντίληψη.....	55
2.2.3. Κοινωνικές δεξιότητες.....	55
2.3 Διαδικασία.....	56
 Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα.....	 57
3.1. Έλεγχος ψυχομετρικών ιδιοτήτων των κλιμάκων της έρευνας.....	58
3.1.1. Δομική εγκυρότητα του CBQ-VSF.....	58
3.1.2. Ανάλυση κύριων συνιστωσών του ερωτηματολογίου κοινωνικών δεξιοτήτων.....	60
3.1.3. Εσωτερική συνοχή της Κλίμακας Αυτο-Περιγραφής SDQ – IA.....	61
3.2. Περιγραφική στατιστική και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.....	63
3.3. Αναλύσεις παλινδρόμησης.....	63
3.4. Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων.....	65
 Κεφάλαιο 4. Συζήτηση.....	 66
 Βιβλιογραφία.....	 75
Παράρτημα.....	86

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της ιδιοσυγκρασίας παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και η εξέταση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών ενός ερωτηματολογίου για την ιδιοσυγκρασία των μικρών παιδιών (CBQ-VSF, Putnam & Rothbart, 2006). Επίσης, στόχος ήταν η διερεύνηση των σχέσεων της ιδιοσυγκρασίας με την αυτοαντίληψη και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Στην έρευνα συμμετείχαν 108 παιδιά από προνήπια μέχρι και Α΄ δημοτικού και 207 γονείς προ- και πρωτο-σχολικών παιδιών από νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία των Νομών Τρικάλων, Ιωαννίνων και Μαγνησίας. Οι γονείς συμπλήρωσαν δύο ερωτηματολόγια που αφορούσαν το παιδί τους. Το πρώτο αξιολογούσε 3 διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας: την Εξωστρέφεια, το Αρνητικό θυμικό και τον Έλεγχο με προσπάθεια. Το δεύτερο αξιολογούσε κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών: Ενσυναίσθηση, Διαχείριση συναισθημάτων, Προσαρμοστικότητα και Θετική κοινωνική συμπεριφορά. Τα παιδιά απάντησαν με τη μορφή ατομικής συνέντευξης σε επιλεγμένες ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Αυτο-Περιγραφής –ΙΑ (SDQ-ΙΑ, Marsh, Craven, & Debus, 1991), το οποίο αξιολογεί διαφορετικές διαστάσεις της αυτοαντίληψής τους, όπως Γενική αυτοαντίληψη, Σχέσεις με τους γονείς, Σχέσεις με τους συνομηλίκους και Σχέση με το σχολείο. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση επιβεβαίωσε την ύπαρξη των 3 διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας, με την απαλοιφή, όμως, αρκετών από τις αρχικές προτάσεις του ερωτηματολογίου. Οι αναλύσεις συσχέτισης και παλινδρόμησης κατέδειξαν τη σημασία του Ελέγχου με προσπάθεια για όλες τις αναφερόμενες Κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, του Αρνητικού θυμικού για τη Διαχείριση των συναισθημάτων (αρνητική σχέση) και της Εξωστρέφειας για την Προσαρμοστικότητα των παιδιών. Θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στις αντιλήψεις των παιδιών για τις Σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και στην αναφερόμενη από τους γονείς Ενσυναίσθησή τους. Τα ευρήματα συζητιούνται με έμφαση στη συμβολή τους στη θεωρία, αλλά και στην πράξη.

***Λέξεις-Κλειδιά:** Ιδιοσυγκρασία, Εξωστρέφεια, Αρνητικό θυμικό, Έλεγχος με προσπάθεια, Κοινωνικές Δεξιότητες, Αυτοαντίληψη*

Abstract

The aim of the present study was to investigate the temperament of preschoolers and first-graders, and to examine the psychometric properties of the greek version of a questionnaire assessing young children's temperament (CBQ-VSF, Putnam & Rothbart, 2006). Moreover, it was aimed to investigate the relations between children's temperament, aspects of self-concept, and social skills. In this study, participants were 108 preschoolers and first-graders, and 207 parents of preschoolers and first-graders, from kindergartens and primary schools of prefectures of Trikala, Ioannina and Magnesia. The parents filled in two questionnaires concerning their child. The first evaluated 3 dimensions of temperament: Extraversion, Negative affectivity and Effortful control. The second evaluated children's social skills: Empathy, Emotional management, Adaptability and Prosocial behavior. The children were individually administered in the form of interview, part of the Self-Description Questionnaire –IA (SDQ-IA, Marsh, Craven, & Debus, 1991), which evaluates different dimensions of their self-concept, that is, General self-concept, Relations to parents, Relations to peers and Academic self-concept. The Confirmatory Factor Analysis confirmed the existence of 3 dimensions of temperament, still, after deletion of a part of the initial questionnaire's items. Correlation and regression analyses demonstrated the significance of Effortful control for all the reported children's Social skills, of Negative affectivity for the Emotional management (negative relation) and of Extraversion for children's reported Adaptability. A positive correlation was found between children's perceptions of their Relations to peers and their reported Empathy. The findings are discussed with an emphasis on their contribution to theory and educational practice.

Key words: *Temperament, Extraversion, Negative affectivity, Effortful control, Social Skills, Self-Concept*

Εισαγωγικά

Η ιδιοσυγκρασία αποτελεί τη βάση της ανθρώπινης προσωπικότητας, καθώς περιλαμβάνει το σύνολο των χαρακτηριστικών που ενυπάρχουν στο παιδί ήδη από τη γέννησή του και τα οποία, μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, σχηματίζουν την ενήλικη προσωπικότητα (Feldman, 2009. Fontana, 1996. Rothbart & Hwang, 2005). Η ιδιοσυγκρασία συνδέεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό με όλους τους τομείς της ανάπτυξης και της καθημερινής λειτουργικότητας των παιδιών, όπως η συνείδηση, τα συναισθήματα, η συμπεριφορά, οι κοινωνικές δεξιότητες, και τα κίνητρά τους (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, & Hanish, 1993. Kochanska, 1993. Rothbart & Derryberry, 1981. Salley, Miller, & Bell, 2013).

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη μελέτη της ιδιοσυγκρασίας παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και με τις σχέσεις αυτής με τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοαντίληψή τους. Δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών σε διεθνές επίπεδο που να έχει μελετήσει τις σχέσεις της ιδιοσυγκρασίας μικρών παιδιών, προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, με τις κοινωνικές δεξιότητες και με διαστάσεις της αυτοαντίληψής τους.

Σε ό,τι αφορά τη διάρθρωση της εργασίας, αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται βιβλιογραφική επισκόπηση επί του θέματος. Δηλαδή, αναλύονται οι έννοιες της ιδιοσυγκρασίας, της αυτοαντίληψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, με ιδιαίτερη έμφαση στην αποσαφήνιση των μεταξύ τους σχέσεων μέσα από μια συγκριτική παρουσίαση προηγούμενων ερευνητικών ευρημάτων. Στο τελευταίο μέρος της βιβλιογραφικής επισκόπησης γίνεται μια σύντομη αναφορά στην παρούσα έρευνα, το σκοπό, τη σημασία και τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν και τέθηκαν προς έλεγχο για τις ανάγκες αυτής.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας και ειδικότερα, αναλυτική περιγραφή των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτήν, καθώς επίσης και πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων.

Στο τρίτο κεφάλαιο που αφορά τα αποτελέσματα, περιγράφονται οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις που είχαν τεθεί.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση, δηλαδή αναλύονται τα αποτελέσματα και γίνεται κριτικός σχολιασμός σχετικά με την επαλήθευση ή μη των υποθέσεων. Επιπλέον, αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα και παρουσιάζεται συνοπτικά η σημασία της συγκεκριμένης έρευνας, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους γονείς. Τέλος, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και το παράρτημα της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Η έννοια της ιδιοσυγκρασίας

1.1.1. Ορισμός – Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ως *ιδιοσυγκρασία* (temperament) νοούνται «οι ιδιοσυστατικές διαφορές στην αντιδραστικότητα και στην αυτορρύθμιση» (Rothbart & Derryberry, 1981, σελ. 37). Αυτές οι ιδιοσυστατικές διαφορές εξαρτώνται, τόσο από την κληρονομικότητα, όσο και από την ωρίμανση και την εμπειρία του κάθε ατόμου. Η αντιδραστικότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο αντιδρά κανείς στις αλλαγές του περιβάλλοντός του, ενώ η αυτορρύθμιση αφορά τις διαδικασίες που ενεργοποιεί το κάθε άτομο προκειμένου να ρυθμίσει αυτές του τις αντιδράσεις (Rothbart & Derryberry, 1981). Οι Thomas και Chess (1977, όπ. αναφ. στο Rothbart & Derryberry, 2002) υποστήριξαν ότι η ιδιοσυγκρασία αφορά τη μορφή συμπεριφοράς του κάθε ατόμου, το οποίο είναι διαφορετικό από το είδος και τις αιτίες της συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, διαχώρισαν την ιδιοσυγκρασία, τόσο από την ικανότητα, όσο και από την παρακίνηση, που ωθούν τους ανθρώπους να φέρονται με συγκεκριμένο τρόπο κάθε φορά.

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η ιδιοσυγκρασία προκύπτει ως αποτέλεσμα, τόσο βιολογικών, όσο και γενετικών παραγόντων (Buss, 1991. Buss & Plomin, 2014. Rothbart & Derryberry, 1981). Ειδικότερα, η βιολογική άποψη για την προέλευσή της, υποστηρίζει ότι η ιδιοσυγκρασία διαφοροποιείται ανάλογα με τον τρόπο που αντιδρά κανείς στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και το βαθμό στον οποίο ρυθμίζει τις αντιδράσεις του αυτές (Rothbart & Derryberry, 1981).

Η ιδιοσυγκρασία ως έννοια βρίσκεται σε στενή συνάφεια με την έννοια της προσωπικότητας. Οι ερευνητές προτείνουν ότι οι δύο αυτές έννοιες ταυτίζονται κατά τη βρεφική ηλικία (Fontana, 1996. Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000. Rothbart & Hwang, 2005. Shiner & Caspi, 2003). Πρόκειται, ωστόσο, για δύο έννοιες οι οποίες διαφοροποιούνται όλο και περισσότερο, όσο το παιδί μεγαλώνει (Rothbart et al., 2000. Rothbart & Hwang, 2005. Shiner & Caspi, 2003). Πιο συγκεκριμένα, η προσωπικότητα περιλαμβάνει το σύνολο των σταθερών χαρακτηριστικών του ατόμου, όπως οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές, τα οποία αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και το

διαφοροποιούν από τους συνανθρώπους του (Feldman, 2009. Pervin & John, 2001. Rothbart & Hwang, 2005).

Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ιδιοσυγκρασίας ενυπάρχουν στο παιδί ήδη από τη γέννησή του και θεωρούνται κληρονομικά (Feldman, 2009). Σύμφωνα δε, με πολλούς ερευνητές, η ιδιοσυγκρασία βρίσκεται στον πυρήνα της προσωπικότητας, καθώς παρέχει τη βιολογική βάση πάνω στην οποία οικοδομούνται οι γνωστικές και κοινωνικές πλευρές της προσωπικότητας (Rothbart et al., 2000. Rothbart & Hwang, 2005. Rothbart & Putnam, 2002. Shiner & Caspi, 2003).

Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι το κάθε παιδί γεννιέται, έχοντας τη δική του ξεχωριστή ιδιοσυγκρασία. Στη συνέχεια, το παιδί αρχίζει να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του, και να αποκομίζει ανάλογες εμπειρίες. Αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας, η οποία περιλαμβάνει μεν την ιδιοσυγκρασία, ωστόσο είναι ευρύτερη έννοια που χαρακτηρίζεται και από άλλα στοιχεία, όπως ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς και τα συναισθήματα του κάθε ατόμου (Feldman, 2009. Fontana, 1996. Rothbart et al., 2000. Rothbart & Derryberry, 1981. Rothbart & Hwang, 2005. Rothbart & Putnam, 2002. Shiner & Caspi, 2003).

1.1.2. Διαστάσεις ή τύποι της ιδιοσυγκρασίας

Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με τη μελέτη της ιδιοσυγκρασίας στα παιδιά, και συγκεκριμένα στα βρέφη, ήταν οι Thomas και Chess (Thomas, Chess, Birch, Hertzog, & Korn, 1963, όπ. αναφ. στο Sanson & Rothbart, 1995), μέσα από τη *Διαχρονική Μελέτη της Νέας Υόρκης* (New York Longitudinal Study-NYLS) που διεξήγαγαν. Ειδικότερα, οι ερευνητές πήραν συνέντευξη από τους γονείς βρεφών ηλικίας 2-6 μηνών, θέτοντάς τους ερωτήσεις σχετικά με τις αντιδράσεις των παιδιών τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Έτσι, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου στην οποία υποβλήθηκαν οι απαντήσεις των γονέων, προέκυψαν εννέα διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας, δηλαδή το επίπεδο δραστηριότητας, η ρυθμικότητα, η προσέγγιση/απόσυρση, η προσαρμοστικότητα, τα αισθητηριακά όρια, η ποιότητα της διάθεσης, η ένταση της αντίδρασης, η αφηρημάδα και η διάρκεια προσοχής και η επιμονή (Rothbart & Derryberry, 2002. Rothbart & Jones, 1998. Sanson & Rothbart, 1995. Thomas & Chess, 1986).

Πιο συγκεκριμένα, το επίπεδο δραστηριότητας αφορά την ημερήσια αναλογία περιόδων δραστηριότητας και αδράνειας του βρέφους (Thomas & Chess, 1981). Η

ρυθμικότητα σχετίζεται με το πόσο τακτικές ή μη είναι οι σωματικές λειτουργίες, όπως η πείνα, ο ύπνος και οι κενώσεις (Feldman, 2009). Η προσέγγιση/απόσυρση αφορά την αρχική αντίδραση σε ένα νέο ερέθισμα, ενώ η προσαρμοστικότητα την αντίδραση σε νέες ή μεταβαλλόμενες καταστάσεις (Feldman, 2009. Thomas & Chess, 1981). Επίσης, τα αισθητηριακά όρια σχετίζονται με την ένταση που πρέπει να έχει ένα ερέθισμα, ώστε να προκαλέσει την αντίδραση του βρέφους (Rothbart et al., 2000. Rothbart & Jones, 1998). Η ποιότητα της διάθεσης αφορά το αν η διάθεση είναι γενικά θετική ή αρνητική και η ένταση της αντίδρασης αναφέρεται στο επίπεδο αντίδρασης. Ως αφηρημάδα ορίζεται «ο βαθμός στον οποίο τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα μεταβάλλουν τη συμπεριφορά» (Feldman, 2009, σελ. 258). Τέλος, η διάρκεια προσοχής σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνει το παιδί σε μια δραστηριότητα και η επιμονή αναφέρεται στη συνέχιση μιας δραστηριότητας παρά τα εμπόδια (Thomas & Chess, 1981).

Οι Thomas και Chess (1981), με βάση τις παραπάνω διαστάσεις, υποστήριξαν ότι τα βρέφη μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες, δηλαδή τα «εύκολα» βρέφη, τα «δύσκολα» βρέφη και τα «βραδυψυχικά» βρέφη. Πιο συγκεκριμένα, τα «εύκολα» βρέφη έχουν θετική ψυχική διάθεση, σταθερό κύκλο σωματικών λειτουργιών (πείνα, ύπνος και κενώσεις), προσαρμόζονται εύκολα, δείχνουν ενδιαφέρον για νέες καταστάσεις και εκφράζουν τα συναισθήματά τους με ήπιο τρόπο (Feldman, 2009. Rothbart & Derryberry, 2002. Thomas & Chess, 1986. Zentner & Bates, 2008). Τα «εύκολα» βρέφη αντιπροσώπευαν το 40% των βρεφών στη NYLS. Αντίθετα, τα «δύσκολα» βρέφη χαρακτηρίζονται από αρνητική διάθεση, εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους με έντονο τρόπο, δεν έχουν σταθερό κύκλο σωματικών λειτουργιών, δεν προσαρμόζονται εύκολα και τείνουν να αποσύρονται, όταν έρχονται αντιμέτωπα με άγνωστες καταστάσεις (Feldman, 2009. Rothbart & Derryberry, 2002. Thomas & Chess, 1981). Το αντίστοιχο ποσοστό που καταλάμβανε αυτή η κατηγορία βρεφών στη NYLS ήταν 10%. Από την πλευρά τους, τα «βραδυψυχικά» βρέφη προσαρμόζονται με αργό ρυθμό, αντιδρούν ήπια στις αλλαγές του περιβάλλοντος, έχουν γενικά αρνητική διάθεση και στην ίδια έρευνα κατείχαν ποσοστό 15%. Το υπόλοιπο 35% των βρεφών δε στάθηκε δυνατό να ταξινομηθεί σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες, καθώς τα βρέφη παρουσίαζαν έναν συνδυασμό ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών και από τις τρεις (Feldman, 2009. Thomas & Chess, 1981).

Βέβαια, ο χαρακτηρισμός ενός βρέφους ως «εύκολο» ή «δύσκολο» δεν είναι αρκετός για να καθοριστεί η αναπτυξιακή πορεία του ή το αν θα παρουσιάσει αποκλίνουσα συμπεριφορά αργότερα στη ζωή του (Thomas, Chess, & Birch, 1968, όπ. αναφ. στο Thomas & Chess, 1986). Για να εξάγει κανείς τέτοιου είδους συμπεράσματα, είναι απαραίτητο να συνεξετάσει και την καλή προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του (Rothbart & Jones, 1998. Sanson & Rothbart, 1995). Η *καλή προσαρμογή* (goodness of fit) υφίσταται «όταν οι ικανότητες, τα κίνητρα και η ιδιοσυγκρασία του παιδιού είναι επαρκή για να διαχειριστεί τις απαιτήσεις, τις προσδοκίες και τις ευκαιρίες του περιβάλλοντος» (Chess & Thomas, 1989, όπ. αναφ. στο Sanson & Rothbart, 1995). Με άλλα λόγια, η καλή προσαρμογή εξαρτάται από το πόσο ενισχύονται από το περιβάλλον, και συγκεκριμένα από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς, τα έμφυτα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού και από το πόσο τροποποιούνται με κατάλληλο τρόπο (π.χ. σωστή διαχείριση της ακατάλληλης συμπεριφοράς από τον γονέα) τα έμφυτα αρνητικά χαρακτηριστικά του, προκειμένου να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Οι Buss και Plomin (1975, όπ. αναφ. στο Shiner, 2001), με τη σειρά τους, ανέπτυξαν μια θεωρία, σύμφωνα με την οποία, η ιδιοσυγκρασία αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις, τη *συναισθηματικότητα* (emotionality), τη *δραστηριότητα* (activity), την *κοινωνικότητα* (sociability) και την *παρορμητικότητα* (impulsivity). Ονόμασαν δε, τη θεωρία τους *EASI* από τα αρχικά των διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας που είχαν ορίσει. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές, για να θεωρηθεί ένα χαρακτηριστικό ως διάσταση της ιδιοσυγκρασίας, θα έπρεπε να πληροί ορισμένα κριτήρια, δηλαδή να έχει γενετική βάση, όντας κληρονομήσιμο, να εμφανίζεται μέσα στο πρώτο έτος της ζωής του παιδιού και να είναι σταθερό και πέρα από την παιδική ηλικία (Buss, 1991. Buss & Plomin, 2014. Shiner, 2001).

Αναφορικά με τις συγκεκριμένες διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας, έτσι όπως τις όρισαν οι Buss και Plomin (1975, όπ. αναφ. στο Shiner, 2001), η συναισθηματικότητα αναφέρεται στο βαθμό και την ένταση με την οποία εκφράζει τα συναισθήματά του το άτομο. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει μόνο αρνητικά συναισθήματα, καθώς οι ερευνητές θεωρούσαν ότι μόνο αυτά προκαλούν έντονη διέγερση στους ανθρώπους (Shiner, 2001). Έτσι, η συναισθηματικότητα εκδηλώνεται ως θλίψη στα βρέφη, ενώ αργότερα διαχωρίζεται σε φόβο και θυμό. Η δραστηριότητα, από την πλευρά της, αναφέρεται στη δαπάνη σωματικής ενέργειας, η οποία αξιολογείται μέσα από το ρυθμό και τη δύναμή της (Buss, 1991). Η

κοινωνικότητα αναφέρεται στην επιδίωξη της ανθρώπινης επαφής με τους άλλους και την ανταπόκριση σε αυτήν, ενώ η παρορμητικότητα αναφέρεται στην αναστολή ή τον έλεγχο της συμπεριφοράς και στην επιμονή (Buss, 1991. Shiner, 2001).

Το 1984, όμως, οι Buss και Plomin επαναδιατύπωσαν τη θεωρία τους, αφαιρώντας τη διάσταση της παρορμητικότητας, καθώς είχαν αμφιβολίες για το κατά πόσο αυτός ο παράγοντας είναι κληρονομήσιμος και για το πότε ακριβώς εμφανίζεται στην παιδική ηλικία, με συνέπεια να τίθενται υπό αμφισβήτηση τα δύο από τα τρία κριτήρια που είχαν θέσει για τον ορισμό ενός χαρακτηριστικού ως διάσταση της ιδιοσυγκρασίας (Buss, 1986. Zentner & Bates, 2008). Έτσι, προέκυψε η θεωρία της ιδιοσυγκρασίας *EAS* από τα αρχικά των λέξεων *συναισθηματικότητα* (emotionality), *δραστηριότητα* (activity) και *κοινωνικότητα* (sociability) (Buss & Plomin, 1984).

Μεταγενέστερα, η Rothbart (Gartstein, Putnam, & Rothbart, 2012. Gartstein & Rothbart, 2003. Putnam & Rothbart, 2006. Rothbart et al., 2000. Sanson & Rothbart, 1995) πραγματοποίησε μια σειρά ερευνών σχετικών με την ιδιοσυγκρασία των παιδιών, από τη βρεφική έως την εφηβική ηλικία, και εντόπισε τρεις διαστάσεις αυτής: την *εξωστρέφεια* (surgency/extraversion), το *αρνητικό θυμικό* (negative affectivity) και τον *έλεγχο με προσπάθεια* (effortful control). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η εξωστρέφεια και το αρνητικό θυμικό είναι παρόντα στο παιδί ήδη από τη βρεφική ηλικία, ενώ ο έλεγχος με προσπάθεια αναπτύσσεται μεταγενέστερα, κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας. Για το λόγο αυτό, στα βρέφη η αντίστοιχη διάσταση ορίζεται ως *προσανατολισμός* (Gartstein et al., 2012. Rothbart & Putnam, 2002).

Η εξωστρέφεια αφορά τα θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά και η ικανοποίηση, την κοινωνικότητα, δηλαδή τη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους, και την έντονη δραστηριότητα (Putnam & Rothbart, 2006). Στην εξωστρέφεια περιλαμβάνεται και η ντροπαλοσύνη, η οποία, ωστόσο, μεταβάλλεται αντιστρόφως ανάλογα με τα προηγούμενα χαρακτηριστικά, δηλαδή όσο πιο κοινωνικός αναφέρεται ότι είναι κανείς, τόσο λιγότερο ντροπαλός θα είναι. Το αρνητικό θυμικό περιλαμβάνει στοιχεία όπως, η θλίψη, ο φόβος, ο θυμός και η απογοήτευση (Gartstein & Rothbart, 2003. Sanson & Rothbart, 1995). Επίσης, όταν κανείς χαρακτηρίζεται από αυτό, είναι λιγότερο πράος ή ήπιος σαν χαρακτήρας (Rothbart et al., 2000).

Τέλος, ο έλεγχος με προσπάθεια σχετίζεται με τον ανασταλτικό έλεγχο και τον έλεγχο της προσοχής, την χαμηλής έντασης ευχαρίστηση και την αντιληπτική ευαισθησία (Gartstein & Rothbart, 2003. Putnam & Rothbart, 2006. Sanson &

Rothbart, 1995). Πρόκειται, δηλαδή, για μια πιο μετριοπαθή διάσταση σε σχέση με τις άλλες δύο, η οποία αφορά τον έλεγχο της συμπεριφοράς και της έκφρασης των συναισθημάτων, την επιμονή, τον προγραμματισμό και την ευελιξία της σκέψης (Rothbart & Hwang, 2005. Rothbart & Putnam, 2002). Πέρα, όμως, από την άποψη που υιοθετεί ο κάθε ερευνητής για τις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας, η σημασία της για τη ζωή των παιδιών είναι αδιαμφισβήτητη, δεδομένου ότι συνδέεται ποικιλοτρόπως με πολλούς τομείς της λειτουργικότητάς τους, ζήτημα το οποίο αναλύεται εκτενέστερα στις επόμενες σελίδες.

Στην εργασία αυτή ακολουθείται το ταξινομικό σύστημα των Putnam και Rothbart (2006) για την ιδιοσυγκρασία των μικρών παιδιών, δηλαδή οι τρεις τύποι ιδιοσυγκρασίας που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η επιλογή και αξιοποίηση του ερευνητικού εργαλείου αξιολόγησης της ιδιοσυγκρασίας των μικρών παιδιών των Putnam και Rothbart (2006) στην έρευνα αυτή ήταν ο κυριότερος λόγος επιλογής αυτού του ταξινομικού συστήματος.

1.1.3. Σημασία των ιδιοσυγκρασιακών παραγόντων για τη λειτουργικότητα, την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών

Η ιδιοσυγκρασία και οι επιμέρους τύποι της είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για την καθημερινή ζωή και τη λειτουργικότητα των παιδιών, καθώς περιλαμβάνουν έμφυτα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι εμφανή ήδη από τη γέννηση και αποτελούν συχνά αιτιολογικό παράγοντα, τόσο της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων, όσο και της αυτορρύθμισης και της προσοχής των παιδιών (Rothbart & Derryberry, 1981. Sanson & Rothbart, 1995). Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας τους, τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αντιδρούν απέναντι στο περιβάλλον τους με διαφορετικό τρόπο (Rothbart, Ahadi, & Hershey, 1994. Rothbart & Jones, 1998). Επίσης, η ίδια κατάσταση μπορεί να τους προκαλέσει διαφορετικά συναισθήματα, ανάλογα πάλι με την ιδιοσυγκρασία τους. Κατά συνέπεια, τα παιδιά σκέφτονται, μαθαίνουν και αλληλεπιδρούν με τους άλλους με διαφοροποιημένο τρόπο μεταξύ τους, λόγω των προσωπικών τους ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών (Rothbart et al., 1994. Rothbart & Derryberry, 2002. Rothbart & Hwang, 2005. Sanson & Rothbart, 1995).

Οι ερευνητές που ασχολούνται με την ιδιοσυγκρασία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη γενετική της προέλευση και τη σημασία της κληρονομικότητας στην ανάπτυξη της (Ahadi, Rothbart, & Ye, 1993. Cole & Cole, 2001. Feldman, 2009. Fontana, 1996.

Pervin & John, 2001. Rothbart, Ahadi, Hershey, & Fisher, 2001. Rothbart & Derryberry, 1981, 2002. Zentner & Bates, 2008). Από τους πρώτους ερευνητές που τόνισαν τον καθοριστικό ρόλο της κληρονομικότητας στην ιδιοσυγκρασία ήταν οι Buss και Plomin, οι οποίοι μάλιστα υποστήριζαν ότι για να θεωρηθεί ένα χαρακτηριστικό ως διάσταση της ιδιοσυγκρασίας, πρέπει, μεταξύ άλλων, να έχει γενετική βάση (Buss, 1991. Buss & Plomin, 2014).

Η άποψη αυτή επιβεβαιώθηκε μέσα από πειράματα που πραγματοποιήθηκαν με δίδυμα αδέρφια (Bouchard, Lykken, McGue, Segal & Tellegen, 1990. Buss, Plomin, & Willerman, 1973. Goldsmith, Buss, & Lemery, 1997). Ειδικότερα, οι Bouchard et al. (1990) πραγματοποίησαν μια έρευνα με μονοζυγωτικά και διζυγωτικά δίδυμα, τα οποία είχαν χωριστεί κατά την παιδική τους ηλικία, προκειμένου να διαπιστώσουν κατά πόσο διέφεραν από τα δίδυμα αδέρφια που μεγάλωσαν μαζί, σε τομείς όπως η προσωπικότητα και η ιδιοσυγκρασία, τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και τα χόμπι και οι κοινωνικές στάσεις. Μέσα, λοιπόν, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, καταδείχτηκε ότι τα μονοζυγωτικά δίδυμα που μεγάλωσαν χωριστά έμοιαζαν μεταξύ τους στον ίδιο βαθμό με τα μονοζυγωτικά δίδυμα που είχαν μεγαλώσει μαζί.

Οι Buss et al. (1973), από την πλευρά τους, πραγματοποίησαν έρευνα με τη συμμετοχή των μητέρων από 127 ζεύγη μονοζυγωτικών και διζυγωτικών διδύμων, για να εξετάσουν το βαθμό κληρονομικότητας των ιδιοσυγκρασιακών τους χαρακτηριστικών. Για το σκοπό αυτό, επελέγησαν προς μελέτη τέσσερις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας, δηλαδή η συναισθηματικότητα, η δραστηριότητα, η κοινωνικότητα και η παρορμητικότητα. Έτσι, εντοπίστηκε ότι οι συσχετίσεις των επιμέρους διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας για τα μονοζυγωτικά δίδυμα ήταν σαφώς υψηλότερες από αυτές των διζυγωτικών διδύμων.

Επίσης, βρέθηκε ότι για τη διάσταση της συναισθηματικότητας, όλες οι συσχετίσεις αυξάνονταν με την ηλικία, υποδεικνύοντας ότι οι περιβαλλοντικές επιδράσεις ωθούσαν τα δίδυμα στο να μοιάζουν περισσότερο μεταξύ τους. Αντίθετα, στις άλλες τρεις διαστάσεις, οι συσχετίσεις μειώνονταν με την πάροδο της ηλικίας, δείχνοντας ότι ήταν πιθανό οι περιβαλλοντικές επιδράσεις να διαφοροποιούν τα παιδιά μεταξύ τους (Buss et al., 1973). Με άλλα λόγια, από όλα τα παραπάνω αντλήθηκε το συμπέρασμα ότι, όσο ισχυρότερη είναι η γενετική βάση, τόσο μεγαλύτερη είναι η ομοιότητα μεταξύ των παιδιών.

Τα γονίδια, όμως, δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που επηρεάζει την ιδιοσυγκρασία, καθώς ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί και στο ρόλο των βιολογικών μηχανισμών στην ανάπτυξη αυτής (Ahadi et al., 1993. Rothbart et al., 2000. Rothbart & Derryberry, 1981. Zentner & Bates, 2008). Ειδικότερα, οι Rothbart και Derryberry (1981) υποστήριζαν ότι οι διαφορές στην ιδιοσυγκρασία οφείλονται στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται οι βιολογικοί μηχανισμοί της αντιδραστικότητας και της αυτορρύθμισης στο κάθε άτομο. Οι βιολογικοί αυτοί μηχανισμοί επηρεάζονται με την πάροδο των ετών από την κληρονομικότητα, την ωρίμανση, αλλά και την εμπειρία (Ahadi et al., 1993. Rothbart et al., 2001. Rothbart & Derryberry, 1981. Rothbart & Hwang, 2005).

Η βιολογική άποψη για την ανάπτυξη της ιδιοσυγκρασίας δίνει έμφαση, αφενός μεν στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο ένα ερέθισμα διεγείρει στο κάθε άτομο το σωματικό, ενδοκρινικό και αυτόνομο νευρικό σύστημα, αφετέρου δε στις διαδικασίες που ενεργοποιούνται για τη ρύθμιση των προκληθέντων αντιδράσεων (Rothbart & Derryberry, 1981, 2002). Η διαφοροποιημένη ικανότητα του κάθε παιδιού για αυτορρύθμιση σχετίζεται με την ανάπτυξη του εκτελεστικού συστήματος της προσοχής και αποτελεί τη βάση του ελέγχου με προσπάθεια, ο οποίος, αντίθετα με τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα που είναι παρόντα από τη γέννηση κιόλας, εμφανίζεται μετά το πρώτο έτος της ζωής και συνεχίζει να αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Gartstein et al., 2012. Kochanska, Murray, & Harlan, 2000. Rothbart & Putnam, 2002. Sanson & Rothbart, 1995. Shiner & Caspi, 2003. Zentner & Bates, 2008).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι, αν και η ιδιοσυγκρασία αναφέρεται σε σχετικά σταθερές προδιαθέσεις και χαρακτηριστικά, τείνει να μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, δεδομένου ότι σε όλη αυτή την περίοδο συνεχίζουν να αναπτύσσονται ορισμένα συστήματα του εγκεφάλου (Putnam, Ellis, & Rothbart, 2001. Rothbart et al. 2000. Shiner & Caspi, 2003). Τα επόμενα χρόνια δε, η ιδιοσυγκρασία τείνει να παρουσιάζει μέτρια σταθερότητα (Fontana, 1996. Pervin & John, 2001. Sanson, Hemphill, & Smart, 2004. Sanson & Rothbart, 1995).

Εκτός, όμως, από την ανάπτυξη των εγκεφαλικών λειτουργιών, ένας ακόμη λόγος που η ιδιοσυγκρασία αναπτύσσεται με την πάροδο της ηλικίας είναι το γεγονός ότι τα παιδιά δε μένουν ανεπηρέαστα από τις επιδράσεις του περιβάλλοντός τους, και κυρίως της οικογένειάς τους (Chess & Thomas, 1989, όπ. αναφ. στο Sanson & Rothbart, 1995. Cole & Cole, 2001. Fontana, 1996. Kochanska et al., 2000. Paterson

& Sanson, 1999. Rothbart & Putnam, 2002. Sanson et al., 2004. Sanson & Rothbart, 1995). Όπως υποστήριζαν οι Chess και Thomas (1989, όπ. αναφ. στο Sanson & Rothbart, 1995), αυτό που καθορίζει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των παιδιών είναι το πόσο ταιριάζει η ιδιοσυγκρασία τους με τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των γονέων τους, φαινόμενο γνωστό και ως *καλή προσαρμογή* (goodness of fit). Δηλαδή, η υγιής ανάπτυξη των παιδιών, χωρίς συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο κατά πόσο τα έμφυτα χαρακτηριστικά τους ταιριάζουν με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των γονέων τους, γίνονται αποδεκτά και ενισχύονται από αυτούς (Feldman, 2009).

Επιπλέον, η αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού διαμορφώνει και αυτή με τη σειρά της τις συμπεριφορικές και συναισθηματικές εκφράσεις των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών των παιδιών (Fontana, 1996. Kochanska et al., 2000. Pervin & John, 2001. Sanson et al., 2004. Sanson & Rothbart, 1995). Ειδικότερα, τα πιο προσαρμόσιμα, ήρεμα και κοινωνικά παιδιά είναι πιθανότερο, σε σχέση με τα ευερέθιστα ή αποσυρμένα παιδιά, να εγείρουν θερμές και υπεύθυνες αντιδράσεις από τους γονείς τους. Αντίστροφα, η θερμή στάση των γονέων μπορεί να μειώσει το αρνητικό θυμικό των παιδιών, ενώ η απόμακρη στάση τους να το αυξήσει (Sanson & Rothbart, 1995). Σύμφωνα με τους Kochanska et al. (2000), τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είναι περισσότερο υπεύθυνες, συναισθηματικά διαθέσιμες και υποστηρικτικές, διαθέτουν υψηλότερο βαθμό ελέγχου με προσπάθεια, συγκριτικά με τα υπόλοιπα.

Πέρα, όμως, από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξή της, γεγονός είναι ότι η ιδιοσυγκρασία επηρεάζει λιγότερο ή περισσότερο όλους τους τομείς της καθημερινής λειτουργικότητας των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από έρευνες έχει καταδειχθεί ότι η ιδιοσυγκρασία σχετίζεται με τα συναισθήματα, τις κοινωνικές δεξιότητες, την προσαρμοστικότητα, την παρακίνηση, τη συνείδηση, τα προβλήματα συμπεριφοράς και την προσοχή (Eisenberg et al., 1993. Gartstein et al., 2012. Kochanska, 1991, 1993. Rothbart & Derryberry, 1981. Rothbart & Jones, 1998. Salley et al., 2013). Για να γίνουν, όμως, καλύτερα κατανοητοί οι τρόποι με τους οποίους επηρεάζει η ιδιοσυγκρασία τα παιδιά, παρουσιάζονται στη συνέχεια οι σχέσεις καθεμιάς από τις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας, δηλαδή της εξωστρέφειας, του αρνητικού θυμικού και του ελέγχου με προσπάθεια, με πολλούς και διαφορετικούς τομείς της καθημερινής τους ζωής.

Για παράδειγμα, τα ευρήματα δείχνουν ότι η εξωστρέφεια σχετίζεται με τα θετικά συναισθήματα, την προσέγγιση, το ενδιαφέρον και την επιμονή για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου, την ανεξαρτησία και την εξερεύνηση (Gartstein et al., 2012. Rothbart & Hwang, 2005. Rothbart & Jones, 1998. Shiner & Caspi, 2003). Επιπλέον, τα εξωστρεφή παιδιά είναι ιδιαίτερα κοινωνικά και επιδιώκουν να ασχολούνται με δραστηριότητες που ενέχουν το στοιχείο της πρόκλησης, καθώς θεωρείται ότι έχουν μεγάλη πίστη στις ικανότητές τους (Hirvonen, Aunola, Alatupa, Viljaranta, & Nurmi, 2013. Salley et al., 2013).

Ωστόσο, η εξωστρέφεια, σε συνδυασμό με την έλλειψη φόβου, μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην προσπάθεια των παιδιών να ελέγξουν τις επιθετικές τους παρορμήσεις (Rothbart & Putnam, 2002. Shiner & Caspi, 2003). Παράλληλα, τα παιδιά που είναι ιδιαίτερος δραστήρια και αδυνατούν να ελέγξουν τις αντιδράσεις και την παρορμητικότητά τους, επιδεικνύουν συχνά ριψοκίνδυνη συμπεριφορά και είναι πιθανότερο, σε σχέση με τα άλλα παιδιά, να τραυματιστούν, μην έχοντας αξιολογήσει σωστά τον κίνδυνο (Boles, Roberts, Brown, & Mayes, 2005).

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από το αρνητικό θυμικό, ως κύρια διάσταση της ιδιοσυγκρασίας τους, τείνουν να φοβούνται ευκολότερα από τα άλλα παιδιά, διαχειρίζονται δύσκολα το άγχος, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και νιώθουν ανασφάλεια στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους (Shiner & Caspi, 2003). Βέβαια, τα πιο εσωτερικευμένα χαρακτηριστικά του αρνητικού θυμικού, όπως ο φόβος και η θλίψη, μερικές φορές μπορεί να σχετίζονται θετικά με τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και αρνητικά με την επιθετικότητα και τις αυθόρμητες και ριψοκίνδυνες συμπεριφορές, ενώ, αντίθετα, ο θυμός και η ανησυχία συνδέονται περισσότερο με αντικοινωνικές συμπεριφορές (Rothbart et al., 1994. Rothbart & Derryberry, 2002. Rothbart & Putnam, 2002).

Τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από αρνητικό θυμικό ή χαμηλό έλεγχο με προσπάθεια έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και τις νέες καταστάσεις ως απειλητικές και σαν αποτέλεσμα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, νιώθουν αβοήθητα και αποφεύγουν τις καταστάσεις αυτές μελλοντικά (Gartstein et al., 2012. Hirvonen et al., 2013. Rothbart et al., 1994. Rothbart & Hwang, 2005. Rothbart & Jones, 1998. Shiner & Caspi, 2003). Ειδικότερα, αναφορικά με το φόβο, έχει εντοπιστεί ότι περιορίζει την προσέγγιση και, σε συνδυασμό με το άγχος, συμβάλλει στη διάσπαση της προσοχής και της σκέψης (Rothbart & Derryberry,

2002. Rothbart & Jones, 1998). Στο σχολείο, οι μαθητές που αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, θυμός και απογοήτευση, κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων, έχει βρεθεί ότι σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις (Gumora & Arsenio, 2002. Valiente, Lemery-Chalfant, & Swanson, 2010).

Σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Gartstein et al. (2012) με παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπίστωσαν ότι διαφορετικά χαρακτηριστικά του αρνητικού θυμικού σχετίζονταν με διαφορετικούς τύπους προβλημάτων συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, ο φόβος και η θλίψη σχετίζονταν με πιο εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως το άγχος και η κατάθλιψη, ενώ η οργή και η απογοήτευση σχετίζονταν και με εσωτερικευμένα και με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η επιθετικότητα, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα. Τα προβλήματα δε, επιδεινώνονταν στις περιπτώσεις που τα παιδιά δεν σημείωναν υψηλές βαθμολογίες στον έλεγχο με προσπάθεια.

Σε ό,τι αφορά τον έλεγχο με προσπάθεια αυτόν καθ' αυτόν, περιλαμβάνει την ικανότητα του να αναστέλλει κανείς τις ακατάλληλες αντιδράσεις του, προκειμένου να συμμορφωθεί επιτυχώς με τις απαιτήσεις της κατάστασης που αντιμετωπίζει, τον προσεκτικό σχεδιασμό και εκτέλεση μιας συμπεριφοράς ή δράσης, την εστίαση της προσοχής και την αποτελεσματική διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, όπως η απογοήτευση (Putnam et al., 2001. Rothbart & Derryberry, 2002. Rothbart & Hwang, 2005. Rothbart & Jones, 1998. Rothbart & Putnam, 2002. Shiner & Caspi, 2003). Επίσης, μια σειρά ερευνών τον συνδέει με την επιμονή, την ευελιξία της σκέψης και τον έλεγχο των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς (Putnam et al., 2001. Rothbart & Hwang, 2005. Rothbart & Jones, 1998).

Ο έλεγχος με προσπάθεια σχετίζεται και με την ενσυναίσθηση, καθώς επιτρέπει στο άτομο να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, χωρίς να απορροφάται από τα δικά του προβλήματα (Rothbart et al., 1994. Rothbart & Derryberry, 2002. Rothbart & Putnam, 2002). Παράλληλα, ο έλεγχος με προσπάθεια έχει αρνητική σχέση με την επιθετικότητα και τις αυθόρμητες και ριψοκίνδυνες συμπεριφορές (Gartstein et al., 2012. Rothbart et al., 1994), ενώ επηρεάζει και τη ρύθμιση του θυμού (Kochanska et al., 2000).

Αναφορικά με το σχολείο, έχει βρεθεί ότι ο έλεγχος με προσπάθεια σχετίζεται θετικά με τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις θετικές πεποιθήσεις ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας (Harris, Robinson, Chang, & Burns, 2007. Liew, McTigue, Barrois, & Hughes, 2008. Valiente et al., 2010. Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson,

& Reiser, 2008), ενώ έχει αρνητική σχέση με τις απουσίες από το σχολείο (Valiente et al., 2008). Ειδικότερα, για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ο έλεγχος με προσπάθεια είναι απαραίτητος για τη συμμετοχή και τη μάθηση και συνδέεται με τις κοινωνικές και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και τα μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Liew, 2012. Salley et al., 2013). Η σημασία του γίνεται περισσότερο κατανοητή, αν λάβει κανείς υπόψη του το γεγονός ότι τα νήπια που σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στον έλεγχο με προσπάθεια, σε συνδυασμό με αρνητικό θυμικό και/ή έντονα συναισθήματα, σημειώνουν χαμηλές βαθμολογίες και στις κοινωνικές τους δεξιότητες (Liew, 2012. Eisenberg et al., 1993).

Σύμφωνα με την Kochanska (1993), η ανάπτυξη της συνείδησης στα παιδιά συνδέεται με τον φόβο, που είναι χαρακτηριστικό του αρνητικού θυμικού, και τον έλεγχο με προσπάθεια, μέσα από δύο διαφορετικούς μηχανισμούς. Ο πρώτος μηχανισμός ανάπτυξης της συνείδησης που σχετίζεται με το φόβο, αφορά τα αισθήματα άγχους και δυσφορίας που προκαλεί η διάπραξη μιας ενέργειας που το άτομο δε θεωρεί σωστή ή η μη συμμόρφωση με έναν ηθικό κανόνα (Kochanska, 1991, 1993. Rothbart & Derryberry, 2002. Rothbart & Putnam, 2002). Ο δεύτερος μηχανισμός ανάπτυξης της συνείδησης που σχετίζεται με τον έλεγχο με προσπάθεια, αφορά τη συνειδητοποίηση του ενεργού ρόλου και της προσωπικής ευθύνης του ατόμου για τις πράξεις του και τη συνακόλουθη ρύθμιση της συμπεριφοράς του με τέτοιο τρόπο, ώστε να καταστείλει τις αντικοινωνικές παρορμήσεις και να προωθήσει τις πιο κοινωνικές ή επιθυμητές σκέψεις και συμπεριφορές (Kochanska, 1993. Kochanska, Murray, & Coy, 1997. Rothbart et al., 1994).

Οι ίδιοι μηχανισμοί ανάπτυξης της συνείδησης έχει καταδειχθεί ότι συνδέονται και με την ανάπτυξη της ενοχής, όπως διαπιστώθηκε μέσα από έρευνα που πραγματοποίησαν οι Rothbart et al. (1994) με παιδιά ηλικίας 6-7 ετών. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι, τόσο το αρνητικό θυμικό, όσο και ο έλεγχος με προσπάθεια σχετίζονταν θετικά με την ενσυναίσθηση και την ενοχή/ντροπή. Επίσης, βρέθηκε ότι, όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο ελέγχου με προσπάθεια στα παιδιά, τόσο χαμηλότερη ήταν η επιθετικότητά τους. Τα ευρήματα αυτά, λοιπόν, αποδόθηκαν από τους ερευνητές στους ίδιους μηχανισμούς που ευθύνονται για την ανάπτυξη της συνείδησης.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι δύο από τις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας, δηλαδή η εξωστρέφεια και το αρνητικό θυμικό, διαθέτουν και θετικά, αλλά και αρνητικά χαρακτηριστικά. Το αν αυτά τα χαρακτηριστικά θα

συγκροτήσουν μια προσαρμοστική ή δυσπροσαρμοστική προσωπικότητα, εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο συνυπάρχουν με τον έλεγχο με προσπάθεια. Με άλλα λόγια, η ύπαρξη χαρακτηριστικών του ελέγχου με προσπάθεια στο παιδί έχει τη δυνατότητα να μετριάσει τις δυσκολίες που προκαλούνται από τα αρνητικά χαρακτηριστικά των άλλων δύο διαστάσεων, όπως για παράδειγμα ο θυμός και η παρορμητικότητα, από το αρνητικό θυμικό και την εξωστρέφεια, αντίστοιχα.

Τα ευρήματα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την κατανόηση της ιδιοσυγκρασίας κάθε παιδιού και μπορούν να φανούν χρήσιμα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για την αξιοποίηση των θετικών και την αποδυνάμωση των αρνητικών χαρακτηριστικών των παιδιών. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση για το σκοπό αυτό είναι η σωστή αξιολόγηση των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών των παιδιών, που μπορεί να γίνει με τη χρήση των κατάλληλων εργαλείων, τα δημοφιλέστερα και ευρύτερα χρησιμοποιούμενα από τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

1.1.4. Αξιολόγηση της ιδιοσυγκρασίας στα παιδιά

Από τη δεκαετία του 1960, όταν και αξιολογήθηκε η ιδιοσυγκρασία των παιδιών για πρώτη φορά, μέσα από τη Διαχρονική Μελέτη της Νέας Υόρκης (NYLS), μέχρι και σήμερα, έλαβε χώρα ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που προσπάθησαν να εντοπίσουν και να αποσαφηνίσουν τις επιμέρους διαστάσεις της παιδικής ιδιοσυγκρασίας, μέσα από την ανάπτυξη αντίστοιχων εργαλείων αξιολόγησης (Ahadi et al., 1993. Buss & Plomin, 1975, όπ. αναφ. στο Shiner, 2001. Carey, 1970. Gartstein & Rothbart, 2003. Martin, 1994. McDevitt & Carey, 1978. Putnam et al., 2001. Rothbart, 1981. Rothbart et al., 2001. Rowe & Plomin, 1977). Τα περισσότερα εργαλεία που δημιουργήθηκαν για το σκοπό αυτό (Carey, 1970. Martin, 1994. McDevitt & Carey, 1978. Rothbart, 1981. Rowe & Plomin, 1977), βασίστηκαν στις αρχικές διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας που είχαν προταθεί από τους Thomas και Chess (1981), δηλαδή το επίπεδο δραστηριότητας, τη ρυθμικότητα, την προσέγγιση/απόσυρση, την προσαρμοστικότητα, τα αισθητηριακά όρια, την ποιότητα της διάθεσης, την ένταση της αντίδρασης, την αφηρημάδα και τη διάρκεια προσοχής και την επιμονή.

Ο Carey (1970) ήταν ο πρώτος ερευνητής που ασχολήθηκε με την κατασκευή ενός εργαλείου για την αξιολόγηση της ιδιοσυγκρασίας στα μικρά παιδιά, το οποίο ήταν και το πρώτο από μια σειρά ερωτηματολογίων που σχεδίασε και αφορούσαν παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Ειδικότερα, η κατασκευή των ερωτηματολογίων αυτών

βασίστηκε στις εννέα διαστάσεις που είχαν προταθεί από τη NYLS και η κάθε διάσταση εξεταζόταν μέσα από τις απαντήσεις των γονέων στις αντίστοιχες προτάσεις, οι οποίες περιέγραφαν τη συμπεριφορά του παιδιού σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Carey, 1970. McDevitt & Carey, 1978). Για τα βρέφη, ο Carey (1970) κατασκεύασε το *Ερωτηματολόγιο Ιδιοσυγκρασίας Βρεφών* (Infant Temperament Questionnaire–ITQ), το οποίο αφορούσε βρέφη ηλικίας 4-8 μηνών και αξιολογούσε την ένταση της συμπεριφοράς τους. Με βάση την προϋπάρχουσα κατηγοριοποίηση των Thomas και Chess (1981), ο Carey (1970) υποστήριξε ότι τα βρέφη μπορούσαν να ταξινομηθούν σε εύκολα, δύσκολα ή ενδιάμεσα (υψηλά και χαμηλά).

Στη συνέχεια, αναπτύχθηκε το *Αναθεωρημένο Ερωτηματολόγιο Ιδιοσυγκρασίας Βρεφών* (Revised Infant Temperament Questionnaire–RITQ), για τη βελτίωση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του αρχικού ερωτηματολογίου, το οποίο αξιολογούσε τη συχνότητα εμφάνισης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς από τα παιδιά (Carey & McDevitt, 1978). Τα βρέφη, βάσει του RITQ, μπορούσαν να ταξινομηθούν σε εύκολα, ενδιάμεσα, δύσκολα ή βραδυψυχικά.

Αναφορικά με την αξιολόγηση της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών ηλικίας 1-3 ετών αναπτύχθηκε η *Κλίμακα Ιδιοσυγκρασίας Προνηπίων* (Toddler Temperament Scale–TTS) (Fullard, McDevitt, & Carey, 1984), ενώ για τα παιδιά ηλικίας 3-7 ετών αναπτύχθηκε το *Ερωτηματολόγιο του Τρόπου Συμπεριφοράς* (Behavioral Style Questionnaire–BSQ). Οι κατασκευαστές του BSQ υποστήριξαν ότι, ανάλογα με τις απαντήσεις των γονέων σε αυτό, τα παιδιά μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως εύκολα, δύσκολα ή βραδυψυχικά (McDevitt & Carey, 1978).

Τα «εύκολα» παιδιά είχαν θετική διάθεση, ήπιες αντιδράσεις, ήταν ευπροσάρμοστα και δε δυσκολεύονταν στο να προσεγγίσουν τους άλλους. Αντίθετα, τα «δύσκολα» παιδιά χαρακτηρίζονταν κυρίως από αρνητική διάθεση, έντονες αντιδράσεις, μη τακτικές σωματικές λειτουργίες, απόσυρση εν όψει άγνωστων καταστάσεων και αργή προσαρμογή στις αλλαγές (Carey, 1970). Τέλος, τα «βραδυψυχικά» παιδιά είχαν την τάση να επιδεικνύουν αργή προσαρμογή και ήπιες, αλλά αρνητικές αντιδράσεις στην αντιμετώπιση καινούργιων ερεθισμάτων (McDevitt & Carey, 1978).

Οι Buss και Plomin (1975, όπ. αναφ. στο Shiner, 2001), με τη σειρά τους, ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο *EASI*, προκειμένου να αξιολογήσουν την ιδιοσυγκρασία παιδιών ηλικίας 1-9 ετών, μέσα από τις απαντήσεις των γονέων τους. Το ερωτηματολόγιο αυτό πήρε το όνομά του από τα αρχικά των διαστάσεων της

ιδιοσυγκρασίας, έτσι όπως τις είχαν ορίσει οι ερευνητές, δηλαδή Emotionality (συναισθηματικότητα), Activity (δραστηριότητα), Sociability (κοινωνικότητα) και Impulsivity (παρορμητικότητα) (Rothbart & Derryberry, 1981. Rothbart & Mauro, 1990).

Η συναισθηματικότητα αφορούσε το βαθμό και την ένταση των συναισθηματικών αντιδράσεων του ατόμου και η δραστηριότητα αναφερόταν στη δαπάνη σωματικής ενέργειας (Buss, 1991). Επίσης, η κοινωνικότητα αφορούσε την επιδίωξη της ανθρώπινης επαφής με τους άλλους και την ανταπόκριση σε αυτήν και η παρορμητικότητα σχετιζόταν με την αναστολή ή τον έλεγχο της συμπεριφοράς και την επιμονή (Buss, 1991). Αργότερα, όμως, οι ίδιοι ερευνητές επαναδιατύπωσαν τη θεωρία τους, αφαιρώντας τη διάσταση της παρορμητικότητας, κι έτσι δημιούργησαν ένα καινούργιο ερωτηματολόγιο, το *EAS*, το οποίο αξιολογούσε αυτή τη φορά τρεις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών, τη συναισθηματικότητα, τη δραστηριότητα και την κοινωνικότητα (Buss & Plomin, 1984. Rothbart et al., 2001. Rothbart & Mauro, 1990).

Οι Rowe και Plomin (1977) βασίστηκαν στο EASI και στη Διαχρονική Μελέτη της Νέας Υόρκης (NYLS) για να δημιουργήσουν ένα διαφορετικό ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της ιδιοσυγκρασίας, το οποίο αφορούσε παιδιά ηλικίας 1-6 ετών και ονομάστηκε *Κατάλογος Ιδιοσυγκρασίας της Παιδικής Ηλικίας του Κολοράντο* (Colorado Childhood Temperament Inventory). Οι διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας που αναδείχτηκαν, μέσα από τη χορήγησή του στις μητέρες των παιδιών που εξετάστηκαν, ήταν η κοινωνικότητα, η συναισθηματικότητα, η δραστηριότητα, η διάρκεια προσοχής και η επιμονή, η αντίδραση στο φαγητό και η πραότητα. Οι πρώτες τρεις διαστάσεις προήλθαν κυρίως από τις προτάσεις του EASI, ενώ οι τρεις τελευταίες διαστάσεις προέκυψαν μέσα από τις προτάσεις που δημιουργήθηκαν χάριν της έρευνας και προέρχονταν από τα πρωτόκολλα των συνεντεύξεων της NYLS (Rothbart & Mauro, 1990. Rowe & Plomin, 1977).

Ένα ακόμη ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση των διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών ηλικίας 3-7 ετών κατασκευάστηκε από τον Martin (1988, όπ. αναφ. στο Presley & Martin, 1994) και ονομάστηκε *Συστοιχία Αξιολόγησης της Ιδιοσυγκρασίας για Παιδιά* (Temperament Assessment Battery for Children–TABC). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από αυτό εξετάστηκε η συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών από τα παιδιά, οι οποίες βασιζόνταν σε έξι από τις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας που είχαν προταθεί από τους Thomas και Chess

(1986), δηλαδή το επίπεδο δραστηριότητας, την προσέγγιση/απόσυρση, την προσαρμοστικότητα, την ένταση της αντίδρασης, την αφηρημάδα και τη διάρκεια προσοχής και την επιμονή. Το TABC αποτελούταν από τρεις τύπους, έναν για τους γονείς, έναν για τους εκπαιδευτικούς και έναν για τους κλινικούς ιατρούς που εργάζονταν με παιδιά και μπορούσαν να το χρησιμοποιήσουν στα πλαίσια της ψυχοεκπαιδευτικής ή ψυχολογικής αξιολόγησης (Martin, 1994).

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη δουλειά της Rothbart, η οποία συμμετείχε στην κατασκευή μιας σειράς ερωτηματολογίων πάνω στην αξιολόγηση της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών από τους γονείς τους, που κάλυπταν ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα, από τη βρεφική έως και την πρώτη σχολική ηλικία (Ahadi et al., 1993. Gartstein & Rothbart, 2003. Putnam et al., 2001. Rothbart, 1981. Rothbart et al., 2001). Το πρώτο ερωτηματολόγιο της σειράς, για την αξιολόγηση της ιδιοσυγκρασίας σε βρέφη, ονομάστηκε *Ερωτηματολόγιο Ιδιοσυγκρασίας των Βρεφών* (Infant Behavior Questionnaire – IBQ) και βασίστηκε στη δουλειά των Thomas et al. (1963, όπ. αναφ. στο Thomas & Chess, 1981) (Rothbart, 1981). Το ερωτηματολόγιο αυτό αφορούσε βρέφη ηλικίας 3-12 μηνών και τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας που αξιολογούσε ήταν το επίπεδο δραστηριότητας, το χαμόγελο και το γέλιο, η διάρκεια προσανατολισμού (επίμονη προσοχή), η πραότητα, ο φόβος και η θλίψη για τους περιορισμούς (απογοήτευση).

Αργότερα, εκδόθηκε μια αναθεωρημένη έκδοση αυτού του ερωτηματολογίου (Infant Behavior Questionnaire Revisited–IBQR) από τις Gartstein και Rothbart (2003), στην οποία αξιολογήθηκαν και ορισμένα καινούργια χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας, τα οποία εντάχθηκαν από τις ερευνήτριες σε τρεις διαφορετικές διαστάσεις, δηλαδή την εξωστρέφεια, το αρνητικό θυμικό και τον προσανατολισμό. Στις ίδιες δε, διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας ταξινομήθηκαν και τα παιδιά ηλικίας 18-30 μηνών, τα οποία αξιολογήθηκαν μέσα από τις απαντήσεις των γονέων τους στο *Ερωτηματολόγιο Ιδιοσυγκρασίας της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας* (Early Childhood Behavior Questionnaire – ECBQ) (Putnam et al., 2001).

Σε ό,τι αφορά τα μεγαλύτερα παιδιά, αναπτύχθηκε το *Ερωτηματολόγιο Ιδιοσυγκρασίας των Παιδιών* (Children's Behavior Questionnaire – CBQ) (Ahadi et al., 1993. Rothbart et al., 2001). Σε αυτό εξετάστηκαν οι γονείς παιδιών ηλικίας 3-7 ετών και αναγνωρίστηκαν και σε αυτή την περίπτωση τρεις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας, δηλαδή η εξωστρέφεια, το αρνητικό θυμικό και ο έλεγχος με προσπάθεια ή η αυτορρύθμιση που γίνεται με προσοχή. Στην εξωστρέφεια

εντάχθηκαν χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας όπως, το επίπεδο δραστηριότητας, η προσέγγιση, η υψηλής έντασης ευχαρίστηση, το χαμόγελο και η παρορμητικότητα. Στο αρνητικό θυμικό συμπεριλήφθηκαν ο θυμός, η δυσφορία, η πραότητα, ο φόβος και η θλίψη και στη διάσταση του ελέγχου με προσπάθεια ανήκαν ο ανασταλτικός έλεγχος, η εστίαση της προσοχής, η χαμηλής έντασης ευχαρίστηση και η αντιληπτική ευαισθησία.

Οι Putnam, Rothbart και Gartstein (2008) πραγματοποίησαν μια έρευνα στην οποία μελέτησαν το κατά πόσο οι διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας στα ερωτηματολόγια IBQ, ECBQ και CBQ παρουσιάζουν συνέχεια μεταξύ τους. Έτσι, μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, εντοπίστηκε μεγάλη συνέπεια, κυρίως μεταξύ των ερωτηματολογίων ECBQ και CBQ, σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας. Επίσης, η εξωστρέφεια και το αρνητικό θυμικό διακρίνονταν από μεγαλύτερη συνέχεια σε όλες τις ηλικιακές ομάδες σε σχέση με τον έλεγχο με προσπάθεια.

Εξίσου σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι εντοπίστηκε και συνέχεια μεταξύ διαφορετικών διαστάσεων, καθώς τα υψηλά επίπεδα εξωστρέφειας στα βρέφη προέβλεπαν υψηλό έλεγχο με προσπάθεια στα πολύ μικρά παιδιά, ενώ η υψηλή εξωστρέφεια στα πολύ μικρά παιδιά προέβλεψε χαμηλό έλεγχο με προσπάθεια στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, παρατηρήθηκε αρνητική σχέση ανάμεσα στο αρνητικό θυμικό και τον έλεγχο με προσπάθεια, καθώς διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο αρνητικό θυμικό των πολύ μικρών παιδιών και στην επικέντρωση της προσοχής και τον ανασταλτικό έλεγχο στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Putnam et al., 2008).

Από την παρουσίαση των παραπάνω εργαλείων για την αξιολόγηση της ιδιοσυγκρασίας των μικρών παιδιών, γίνεται κατανοητό ότι, παρά την ποικιλία και τον μεγάλο αριθμό τους, έχουν κοινή βάση, καθώς αντλούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία από την πρώτη μελέτη που είχε γίνει στον τομέα αυτό (Thomas et al., 1963, όπ. αναφ. στο Rothbart & Derryberry, 2002). Επίσης, σε όλες τις περιπτώσεις αξιολογούνται, τόσο εξωτερικευμένες εκφάνσεις της συμπεριφοράς, όπως η ένταση των αντιδράσεων και η δραστηριότητα, όσο και τα συναισθήματα των παιδιών.

Στις περιπτώσεις δε, των ερωτηματολογίων που αναπτύχθηκαν από τον Carey (Carey, 1970. Fullard et al., 1984. McDevitt & Carey, 1978) και τη Rothbart (Ahadi et al., 1993. Gartstein & Rothbart, 2003. Putnam et al., 2001. Rothbart, 1981. Rothbart et

al., 2001), παρουσιάζονται ομοιότητες στην ταξινόμηση των παιδιών και των διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας, αντίστοιχα. Δηλαδή, τα «εύκολα» παιδιά του Carey παρουσιάζουν ομοιότητες στα χαρακτηριστικά με τη διάσταση της εξωστρέφειας της Rothbart, με κάτι ανάλογο να συμβαίνει και στις περιπτώσεις των «δύσκολων» παιδιών με το αρνητικό θυμικό και των «βραδυψυχικών» παιδιών με τη διάσταση του ελέγχου με προσπάθεια. Άρα, πίσω από τις διαφοροποιημένες διαστάσεις που αξιολογούνται από κάθε ερωτηματολόγιο, υπάρχει μια κοινή λογική για τις ευρύτερες κατηγορίες που μπορούν να ενταχθούν τα παιδιά ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία τους.

Με την περιγραφή, λοιπόν, ορισμένων από τα σημαντικότερα εργαλεία αξιολόγησης της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών, ολοκληρώνεται η σύντομη αυτή ανασκόπηση στην ιδιοσυγκρασία. Στη συνέχεια, αναλύονται, τόσο η αυτοαντίληψη, όσο και οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, καθώς οι σχέσεις αυτών με την ιδιοσυγκρασία των μικρών παιδιών αποτέλεσαν αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

1.2. Αυτοαντίληψη των μικρών παιδιών

Αυτοαντίληψη είναι «η εικόνα που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του και αντιπροσωπεύει το μέρος του εαυτού που έχει τη θέση του αντικειμένου, δηλαδή μιας σειράς ιδεών για τον εαυτό» (Λεονταρή, 1998, σελ. 88). Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, ως αυτοαντίληψη θεωρείται «η αντίληψη που έχει κανείς για τον εαυτό του. Αυτή η αντίληψη σχηματίζεται μέσω της εμπειρίας του ατόμου με το περιβάλλον του και επηρεάζεται από την περιβαλλοντική ενίσχυση και τους σημαντικούς άλλους» (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976, σελ. 411). Όπως γίνεται, λοιπόν, κατανοητό από τους παραπάνω ορισμούς, η αυτοαντίληψη αφορά την εικόνα που σχηματίζει κάθε άνθρωπος για τον εαυτό του και η οποία διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του.

Η αυτοαντίληψη ως όρος συγχέεται συχνά με την αυτοεκτίμηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα, με αποτέλεσμα οι έννοιες αυτές να χρησιμοποιούνται σε πολλές περιπτώσεις αδιαφοροποίητα (Harter, 2012. Hughes, 1984. Shavelson et al., 1976). Ωστόσο, έχουν διαφορετική σημασία, καθώς η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει τις κρίσεις που κάνει κανείς για τον εαυτό του (Feldman, 2009. Fontana, 1996), ενώ η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πεποίθηση που έχει κανείς ότι είναι ικανός να ελέγξει και να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις δυσκολίες της καθημερινότητάς του (Bandura, 1989. Marsh, Walker, & Debus, 1991). Πρόκειται, δηλαδή, για έννοιες

συναισθηματικά φορτισμένες, με αξιολογικό χαρακτήρα, που αφορούν κρίσεις για την αξία και τις ικανότητες του ατόμου, αντίστοιχα, σε αντίθεση με την αυτοαντίληψη που έχει γνωστικό χαρακτήρα και είναι περισσότερο περιγραφική (Λεονταρή, 1998. Marsh, Walker, & Debus, 1991).

Ο γνωστικός χαρακτήρας της αυτοαντίληψης έγκειται στο γεγονός ότι περιλαμβάνει την εικόνα του ατόμου, όπως το ίδιο την αντιλαμβάνεται, χωρίς να προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις. Ειδικότερα, η αυτοαντίληψη του ατόμου περιλαμβάνει «στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, προδιαθέσεις και σωματικά χαρακτηριστικά» (Λεονταρή, 1998, σελ. 94). Με άλλα λόγια, μπορεί κανείς να περιγράψει τον εαυτό του, βάσει των χαρακτηριστικών της εξωτερικής του εμφάνισης, της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του (στάσεις, αξίες, ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά κ.λπ.) και όλων εκείνων των στοιχείων που τον προσδιορίζουν μέσα στο κοινωνικό σύνολο, όπως είναι το φύλο, η εθνικότητα και η θρησκεία (Harter & Pike, 1984. Λεονταρή, 1998).

Ως προς τη δομή της έννοιας, οι έρευνες δείχνουν ότι η αυτοαντίληψη δεν είναι ενιαία, αλλά πολυδιάστατη, και μάλιστα ιεραρχικά δομημένη, άποψη που διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τους Shavelson et al. (1976) και υιοθετήθηκε εν συνεχεία από μεγάλη μερίδα ερευνητών που ασχολήθηκαν με τη μελέτη αυτής στα παιδιά (Harter, 2012. Harter & Pike, 1984. Leflot, Onghena, & Colpin, 2010. Marsh, 1990a. Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988. Marsh, Ellis, & Craven, 2002. Marsh, Walker, & Debus, 1991. Verschueren, Doumen, & Buyse, 2012). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι τα παιδιά διαμορφώνουν διαφορετική αντίληψη για τον εαυτό τους σε κάθε τομέα της καθημερινότητάς τους, όπως το σχολείο ή οι φιλικές σχέσεις, και οι επιμέρους αυτές αυτοαντιλήψεις σχηματίζουν τη γενική αυτοαντίληψη (Shavelson et al., 1976). Η γενική αυτοαντίληψη δε, τείνει να είναι σταθερή, σε αντίθεση με τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις, οι οποίες είναι πιο ευμετάβλητες, με τρόπο που εξαρτάται από τις εμπειρίες που βιώνει το παιδί καθημερινά (Marsh, 1990a. Shavelson et al., 1976).

Αναλυτικότερα, τώρα, σε ό,τι αφορά τη δομή της αυτοαντίληψης, σύμφωνα με τους Shavelson et al. (1976), η γενική αυτοαντίληψη υποδιαιρείται στην ακαδημαϊκή και στη μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη χωρίζεται, με τη σειρά της, σε επιμέρους αυτοαντιλήψεις που αφορούν την κάθε περιοχή γνώσης ή και μάθημα ξεχωριστά, ενώ η μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη χωρίζεται στην κοινωνική, τη συναισθηματική και τη σωματική αυτοαντίληψη. Το

μοντέλο αυτό, ωστόσο, επαναδιατυπώθηκε στη συνέχεια από τους Marsh και Shavelson, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη μπορεί να μην αποτελεί πλέον μια ενιαία διάσταση της γενικής αυτοαντίληψης, αλλά να αντικατασταθεί από πιο εξειδικευμένες διαστάσεις, όπως η λεκτική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και η μαθηματική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Marsh 1990b. Marsh et al., 1988). Αυτή η τροποποίηση προέκυψε ως αποτέλεσμα πολλών ερευνών που είχαν εντοπίσει διαφοροποιήσεις στην αυτοαντίληψη των παιδιών στους διαφορετικούς ακαδημαϊκούς τομείς (Marsh, 1990a. Marsh, 1990b. Marsh et al., 1988. Marsh, Walker, & Debus, 1991. Upadyaya & Eccles, 2015).

Η Harter, από την πλευρά της, υποστήριξε ότι οι αυτοαντιλήψεις των παιδιών εκτείνονται σε πέντε τομείς, δηλαδή τη σχολική ικανότητα, την αθλητική ικανότητα, την κοινωνική ικανότητα, τη σωματική εμφάνιση και τη συμπεριφορά (Harter, 1982. Harter, 2012. Harter & Pike, 1984). Η συνολική αυτο-αξία για τη Harter, αποτελεί τη γενική αντίληψη που σχηματίζει κανείς για τον εαυτό του και είναι ανεξάρτητη από τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις του (Harter, 2012). Τα παιδιά δε, είναι ικανά να διατυπώσουν κρίσεις για τη συνολική αυτο-αξία τους μόνο μετά την ηλικία των 8 ετών (Harter, 2012). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι, πέρα από τις διαφοροποιήσεις στις επιμέρους αυτοαντιλήψεις, η βασική διάκριση ανάμεσα στα μοντέλα των Shavelson et al. (1976) και της Harter (1982) συνίσταται στο γεγονός ότι, ενώ οι πρώτοι θεωρούν τη γενική αυτοαντίληψη αποτέλεσμα των επιμέρους αυτοαντιλήψεων των παιδιών, η δεύτερη τη θεωρεί ανεξάρτητη και ανεπηρέαστη από αυτές, με διάστημα εμφάνισης που εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών.

Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας διαθέτουν αδιαφοροποίητη και ασυνήθιστα υψηλή αυτοαντίληψη (Guay, Marsh, & Boivin 2003. Harter, 1982. Marsh, 1990a. Marsh, Craven, & Debus, 1991. Marsh et al., 2002. Shavelson et al., 1976. Upadyaya & Eccles, 2015). Αυτό συμβαίνει, διότι τα πολύ μικρά παιδιά δεν είναι σε θέση να «χτίσουν» έννοιες βασισμένες στις εμπειρίες τους και δεν μπορούν να ενσωματώσουν στις αντιλήψεις για τον εαυτό τους εξωτερικούς δείκτες ικανότητας, όπως είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων, τα επιτεύγματα και οι κρίσεις των σημαντικών άλλων (Guay et al., 2003. Shavelson et al., 1976). Με την πάροδο της ηλικίας και την αύξηση των εμπειριών, όμως, η αυτοαντίληψη των παιδιών αρχίζει να διαφοροποιείται, καθώς μπορούν πλέον να αντιληφθούν τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους σε κάθε τομέα της ζωής τους, και συνδέεται πλέον με εξωτερικά κριτήρια, όπως είναι τα επιτεύγματα, η

σύγκριση με τους συνομηλίκους τους και οι αξιολογήσεις των άλλων (Harter, 1982. Marsh et al., 2002).

Όπως υποστήριξαν οι Harter και Pike (1984), μόλις στην ηλικία των 8 ετών είναι τα παιδιά σε θέση να κάνουν αξιόπιστες κρίσεις για την γενική τους αξία σαν άτομα. Αυτή η θέση, ωστόσο, διαψεύστηκε αργότερα από τους Marsh, Craven και Debus (1991), οι οποίοι μελέτησαν την αυτοαντίληψη 501 παιδιών ηλικίας 5-8 ετών, αξιολογώντας την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (ανάγνωση, μαθηματικά και σχολική αυτοαντίληψη), τη μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (σωματική ικανότητα και εμφάνιση και σχέσεις με γονείς και συνομηλίκους) και τη γενική αυτοαντίληψη. Έτσι, διαπίστωσαν ότι οι επιμέρους κατηγορίες της αυτοαντίληψης που ίσχυαν για τα μεγαλύτερα παιδιά, ίσχυαν και για τα μικρότερα. Ωστόσο, οι επιδόσεις των παιδιών σε κάθε κατηγορία διαφοροποιούνταν μεταξύ τους περισσότερο, καθώς τα παιδιά μεγάλωναν. Επιπλέον, καταδείχθηκε ότι ακόμα και τα παιδιά ηλικίας κάτω των 8 ετών διέθεταν μια γενική αυτοαντίληψη, γεγονός που μέχρι τότε δεν είχε διαπιστωθεί από κάποια έρευνα. Προέκυψε, άρα, ότι η αυτοαντίληψη υφίσταται και στα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, αλλά διαφοροποιείται με την πάροδο του χρόνου.

Οι έρευνες, λοιπόν, δείχνουν ότι το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης επηρεάζεται και από την ηλικία των παιδιών. Ειδικότερα, η απόκτηση της έννοιας του εαυτού από τα παιδιά πραγματοποιείται σταδιακά, από τη στιγμή που αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μια οντότητα ξεχωριστή από τους άλλους, γύρω στα 2 έτη (Λεονταρή, 1998). Στην ηλικία των 3-5 ετών τα παιδιά έχουν την τάση να περιγράφουν τον εαυτό τους βασισμένα σε εξωτερικά και εμφανή χαρακτηριστικά (Harter & Pike, 1984). Επίσης, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναφέρονται στον εαυτό τους με βάση τις δραστηριότητές τους (Harter & Pike, 1984. Keller, Ford, & Meacham, 1978) και η σκέψη τους είναι απόλυτη, θεωρώντας ότι, αν είναι καλά σε μια δραστηριότητα, θα είναι καλά παντού (Λεονταρή, 1998). Όσο, όμως, μεγαλώνουν, οι περιγραφές του εαυτού τους στηρίζονται λιγότερο στα εξωτερικά χαρακτηριστικά και τις δραστηριότητές τους και γίνονται πιο αφηρημένες, βασιζόμενες περισσότερο στα ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά (Harter, 1983, όπ. αναφ. στο Marsh et al., 2002. Harter & Pike, 1984).

Ερευνητικά ευρήματα αναδεικνύουν επίσης και το ρόλο του φύλου ως σημαντικού παράγοντα της αυτοαντίληψης των παιδιών, επισημαίνοντας ότι στις περιπτώσεις των περισσότερων επιμέρους αυτοαντίληψεων, οι διαφορές φύλου αντιστοιχούν στα παραδοσιακά στερεότυπα που αφορούν τα αγόρια και τα κορίτσια

(Marsh, 1990a. Marsh et al., 1988. Marsh, Craven, & Debus, 1991. Marsh et al., 2002. Skaalvik & Skaalvik, 2004). Ιδιαίτερα, τα αγόρια διαθέτουν θετικότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τις σωματικές τους ικανότητες και τις ικανότητές τους στα μαθηματικά, ενώ τα κορίτσια αναφέρονται με θετικότερο τρόπο στον εαυτό τους, αφενός μεν στους τομείς της συμπεριφοράς και των σχέσεων με τους γονείς και τους συνομηλίκους, αφετέρου δε αναφορικά με τις ικανότητές τους στο μάθημα της γλώσσας (Leflot et al., 2010. Marsh, 1990a. Marsh et al., 1988. Marsh, Craven, & Debus, 1991. Marsh et al., 2002. Skaalvik & Skaalvik, 2004). Επιπλέον, παρατηρείται το φαινόμενο τα κορίτσια προσχολικής ηλικίας να έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη για την εμφάνισή τους σε σχέση με τα αγόρια, η οποία ωστόσο μειώνεται μετά τα δέκα έτη και γίνεται χαμηλότερη από αυτή των αγοριών στη διάρκεια της εφηβείας (Marsh, Craven, & Debus, 1991. Marsh et al., 2002).

1.2.1. Τομείς της ζωής και της λειτουργικότητας των παιδιών που συνδέονται με την αυτοαντίληψη

Αναμφισβήτητα η αυτοαντίληψη είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη και την ομαλή προσαρμογή των παιδιών. Ιδιαίτερα, τα παιδιά που έχουν θετική αυτοαντίληψη παρουσιάζουν καλή προσαρμογή σε διαφορετικές συνθήκες, έχουν χαμηλό άγχος και ανασφάλεια, αποδέχονται τον εαυτό τους όπως είναι, είναι πιο δραστήρια, συμμετέχοντας σε περισσότερες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, και διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις (Cole & Cole, 2001. Coopersmith, 1997, όπ. αναφ. στο Erkman, Caner, Sart, Borkan, & Şahan, 2010. Hay, Ashman, & Van Kraayenoord, 1998. Λεονταρή, 1998). Αντίθετα, τα παιδιά με αρνητική αυτοαντίληψη είναι περισσότερο αγχώδη, κρατούν μια αμυντική στάση απέναντι στους άλλους, δεν ενεργοποιούνται εύκολα, φοβούμενα την αποτυχία, και τείνουν να δίνουν υπέρμετρη έμφαση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αφήνοντας τες να τα καταβάλουν (Cole & Cole, 2001. Hay et al., 1998. Λεονταρή, 1998. Spilt, Lier, Leflot, Onghena, & Colpin, 2014. Verschueren et al., 2012).

Αναφορικά με την εκπαίδευση, έχει καταδειχθεί ερευνητικά ότι η αυτοαντίληψη σχετίζεται, τόσο με την ακαδημαϊκή επίδοση, όσο και με την επιμονή των μαθητών στο σχολείο (Λεονταρή, 1998. Marsh, 1990a. Marsh, 1990b. Marsh et al., 2002). Οι Guay et al. (2003) πραγματοποίησαν μια έρευνα με σκοπό να διαπιστώσουν κατά πόσο υπήρχε σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (η αντίληψη που έχει κανείς για τις επιδόσεις του στον ακαδημαϊκό τομέα) και στην

ακαδημαϊκή επίδοση 385 μαθητών ηλικίας 7-10 ετών. Διαπίστωσαν ότι, αφενός μεν υπήρχε αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές και, αφετέρου δε, όσο μεγαλύτερα ήταν τα παιδιά, τόσο πιο αξιόπιστη, σταθερή και θετικά συσχετισμένη με την ακαδημαϊκή επίδοση ήταν η ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη.

Όπως τόνισε ο Marsh (1990a), όταν κανείς έχει θετική αυτοαντίληψη, τείνει να αποδίδει τις επιτυχίες του στις ικανότητές του και στην προσπάθεια που καταβάλλει. Η θέση αυτή επιβεβαιώθηκε μάλιστα και από τα ευρήματα μιας έρευνας που έγινε με τη συμμετοχή 559 10-χρονων μαθητών (Marsh, 1984). Πιο συγκεκριμένα, καταδείχθηκε ότι οι μαθητές που απέδωσαν την ακαδημαϊκή επιτυχία τους στις ικανότητες και την προσπάθειά τους και την αποτυχία σε παράγοντες άσχετους με τις ικανότητές τους, είχαν θετικότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη από τους υπόλοιπους. Με άλλα λόγια, οι μαθητές που είχαν θετικότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη έτειναν να θεωρούν ότι η επιτυχία εξαρτιόταν από τους ίδιους και ότι ήταν αποτέλεσμα των ικανοτήτων και της προσπάθειας που είχαν καταβάλει.

Έρευνες έχουν επίσης διεξαχθεί για την αυτοαντίληψη σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, έχει εντοπιστεί ότι η αυτοαντίληψη σχετίζεται θετικά με επιμέρους διαστάσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργατική συμπεριφορά και η ενσυναίσθηση (Cauley & Tyler, 1989. Strayer, 1983). Σύμφωνα δε, με τον Barnett (1990), τα παιδιά που ενθαρρύνονται να νιώθουν καλά με τον εαυτό τους, τείνουν να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση προς τους άλλους σε σχέση με τα παιδιά που ασχολούνται συνεχώς με τις δικές τους ατέλειες.

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς από τα παραπάνω ότι η αυτοαντίληψη επηρεάζει σχεδόν όλους τους τομείς της λειτουργικότητας των παιδιών. Ως προς τους παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτοαντίληψη του αναπτυσσόμενου παιδιού, οι περιβαλλοντικές επιδράσεις, οι οποίες προέρχονται κυρίως από την οικογένεια, το σχολείο και τους συνομηλίκους, είναι κυρίαρχης σημασίας. Αναφορικά με την οικογένεια, θεωρείται ως ο σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης, καθώς είναι η πρώτη κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσονται τα παιδιά και όπου περνούν σχεδόν όλο το χρόνο τους μέχρι να πάνε για πρώτη φορά στο σχολείο (Feldman, 2009. Fontana, 1996. Λεονταρή, 1998). Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η αυτοαντίληψη των παιδιών επηρεάζεται από παράγοντες όπως, το συναισθηματικό κλίμα στην οικογένεια, η αποδοχή και η υποστήριξη από τους γονείς, ο τρόπος

ανατροφής και η προσκόλλησή τους στη μητέρα τους (McClun & Merrell, 1998. Niaraki & Rahimi, 2013. Verschueren et al., 2012).

Όπως υποστήριξαν οι Verschueren et al. (2012), τα παιδιά που από μικρή ηλικία αναπτύσσουν σχέση ασφαλούς προσκόλλησης με τη μητέρα τους, έχουν θετικότερη γενική και ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σε σχέση με τα παιδιά που έχουν ανασφαλή προσκόλληση στη μητέρα τους. Η θετικότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη προκύπτει, καθώς τα παιδιά με ασφαλή προσκόλληση είναι πιθανότερο να αναπτύξουν θετικές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό, οι οποίες με τη σειρά τους θα επηρεάσουν και την αυτοαντίληψη για τις ικανότητές τους στο σχολείο.

Παράλληλα, έχει καταδειχθεί μέσα από έρευνες ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς ακολουθούν ένα δημοκρατικό μοντέλο ανατροφής τείνουν να έχουν θετικότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τα παιδιά των αυταρχικών ή των ανεκτικών γονέων (McClun & Merrell, 1998. Niaraki & Rahimi, 2013). Πιο συγκεκριμένα, οι δημοκρατικοί ή αυθεντικοί γονείς, που είναι υποστηρικτικοί και θερμοί απέναντι στα παιδιά τους, αλλά συγχρόνως θέτουν όρια και τα ενθαρρύνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και την ευθύνη των πράξεών τους, ενισχύουν με τη στάση τους την αυτοαντίληψη, τον αυτοέλεγχο, την ανεξαρτησία και την κοινωνικότητα των παιδιών τους (Cole & Cole, 2001. Feldman, 2009. Fontana, 1996. Λεονταρή, 1998. McClun & Merrell, 1998).

Οι αυταρχικοί γονείς, από την πλευρά τους, είναι πολύ ελεγκτικοί και αυστηροί απέναντι στα παιδιά και επιβάλλουν συχνά τιμωρίες, χωρίς να συζητούν τις αποφάσεις τους, με αποτέλεσμα, τα παιδιά τους να έχουν συνήθως αρνητική αυτοαντίληψη και να χαρακτηρίζονται από κοινωνική απόσυρση και έλλειψη αυθορμητισμού (Cole & Cole, 2001. Feldman, 2009. Fontana, 1996. McClun & Merrell, 1998). Τέλος, οι ανεκτικοί γονείς δεν έχουν πολλές απαιτήσεις από τα παιδιά τους και δε θέτουν σαφή όρια και περιορισμούς στη συμπεριφορά τους (Cole & Cole, 2001. Feldman, 2009). Έτσι, αυτή τους η στάση συνδέεται επίσης με τη αρνητική αυτοαντίληψη, την έλλειψη αυτοελέγχου και υπευθυνότητας και την ανωριμότητα στις κοινωνικές συναναστροφές των παιδιών τους (Fontana, 1996. McClun & Merrell, 1998).

Τα επόμενα χρόνια, τα παιδιά πηγαίνουν για πρώτη φορά στο σχολείο και ο κοινωνικός τους περίγυρος διευρύνεται για να συμπεριλάβει τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στον ακαδημαϊκό και στον κοινωνικό τομέα,

αντίστοιχα (Erkman et al., 2010. Leflot et al., 2010. Spilt et al., 2014. Upadaya & Eccles, 2015. Verschueren et al., 2012). Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού επηρεάζει την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μικρών παιδιών (Erkman et al., 2010. Leflot et al., 2010. Upadaya & Eccles, 2015. Verschueren et al., 2012). Δηλαδή, όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στους μαθητές τους, τους υποστηρίζουν, εκφράζουν την πίστη τους στις ικανότητές τους και τους αποδέχονται, οι τελευταίοι αποκτούν θετική στάση απέναντι στο σχολείο, αυξάνεται η ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη και βελτιώνονται οι επιδόσεις τους (Erkman et al., 2010. Leflot et al., 2010. Upadaya & Eccles, 2015. Verschueren et al., 2012). Επιπλέον, η θετική και υποστηρικτική σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού μπορεί να αναχαιτίσει τις αρνητικές επιδράσεις, όπως το άγχος και η κατάθλιψη, στην κοινωνική αυτοαντίληψη των παιδιών που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους (Spilt et al., 2014. Verschueren et al., 2012).

Ο κοινωνικός περίγυρος, όμως, δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που έχει μελετηθεί σε σχέση με την αυτοαντίληψη των μικρών παιδιών, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι η ιδιοσυγκρασία μπορεί επίσης να επηρεάσει τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους (Agathen, Farran, & Mangelsdorf, 1997. DiBiase & Miller, 2012). Πιο συγκεκριμένα, έχει εντοπιστεί αρνητική σχέση ανάμεσα στα αισθήματα απόρριψης που ανέφεραν τα παιδιά ότι βιώνουν και στη εξωστρέφεια, ως διάσταση της ιδιοσυγκρασίας τους (Agathen et al., 1997). Επιπλέον, οι DiBiase και Miller (2012) υποστήριξαν ότι η γνωστική αυτοαντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετίζεται θετικά με τη διάσταση του ελέγχου με προσπάθεια από την πλευρά της ιδιοσυγκρασίας.

1.2.2. Αξιολόγηση της αυτοαντίληψης στα παιδιά

Τα προαναφερθέντα ευρήματα προέκυψαν μέσα από έρευνες στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία ειδικά κατασκευασμένα για το σκοπό αυτό. Ιδιαίτερα δημοφιλής στο πεδίο της αξιολόγησης της παιδικής αυτοαντίληψης είναι η δουλειά του Marsh, ο οποίος, βασισμένος στο μοντέλο που είχαν προτείνει οι Shavelson et al. (1976), δημιούργησε μια σειρά ερωτηματολογίων, τα *Ερωτηματολόγια Αυτο-Περιγραφής* (Self-Description Questionnaire I, II, III–SDQI, SDQII, SDQIII), τα οποία απευθύνονταν σε προ-εφήβους, εφήβους και νεαρούς ενήλικες (Marsh, 1990a). Το SDQI περιλάμβανε τις υποκλίμακες: σωματικές ικανότητες, σωματική εμφάνιση, σχέσεις με τους συνομηλίκους, σχέσεις με τους γονείς, γενική αυτοαντίληψη,

ανάγνωση/λεκτική, μαθηματικά και σχολείο. Το SDQII αξιολογούσε τις σωματικές ικανότητες, τη σωματική εμφάνιση, τις σχέσεις με άτομα του αντίθετου φύλου, τις σχέσεις με άτομα του ίδιου φύλου, την ειλικρίνεια/φερεγγυότητα, τις σχέσεις με τους γονείς, τη συναισθηματική σταθερότητα, τη γενική αυτοαντίληψη, την ανάγνωση/λεκτική, τα μαθηματικά και το σχολείο (Marsh, 1990a). Τέλος, οι παράγοντες που εξετάστηκαν μέσα από το SDQIII ήταν οι εξής: σωματικές ικανότητες, σωματική εμφάνιση, σχέσεις με άτομα του αντίθετου φύλου, σχέσεις με άτομα του ίδιου φύλου, ειλικρίνεια/φερεγγυότητα, σχέσεις με τους γονείς, πνευματικές αξίες/θρησκεία, συναισθηματική σταθερότητα, γενική αυτοαντίληψη, ανάγνωση/λεκτική, μαθηματικά, σχολείο και επίλυση προβλημάτων (Marsh, 1990a).

Όταν, ωστόσο, τα ερωτηματολόγια αυτά δοκιμάστηκαν σε παιδιά, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε συσχέτιση ανάμεσα στις επιμέρους αντιλήψεις των παιδιών για τις λεκτικές και τις μαθηματικές τους ακαδημαϊκές επιδόσεις, γεγονός το οποίο δεν ήταν επιθυμητό, καθώς οι επιμέρους αυτές αντιλήψεις ανήκαν στην ευρύτερη διάσταση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και αναμενόταν να συσχετίζονται μεταξύ τους. Επομένως, κατέστη αναγκαίο να διαχωριστούν οι επιμέρους κατηγορίες της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης. Αυτό συνέβη μέσα από την αναθεωρημένη έκδοση του προηγούμενου μοντέλου που παρουσιάστηκε από τους Marsh και Shavelson, σύμφωνα με την οποία προτάθηκαν δύο διαφορετικές διαστάσεις της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, η μαθηματική/ακαδημαϊκή και η λεκτική/ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Marsh, 1990b. Marsh & Shavelson, 1985).

Αναφορικά με την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης στα παιδιά, η Harter (2012) δημιούργησε την *Αναθεωρημένη Έκδοση του Προφίλ Αυτοαντίληψης για Παιδιά* (Revision of the Self-Perception Profile for Children). Όπως προδίδει και το όνομά του, πρόκειται για μια αναθεωρημένη έκδοση του *Self-Perception Profile for Children*, που είχε κατασκευάσει η Harter τα προηγούμενα χρόνια. Το εργαλείο αυτό ήταν μια κλίμακα αυτο-αναφοράς που απευθυνόταν σε παιδιά ηλικίας 8-13 ετών. Περιλάμβανε δε, έξι υποκλίμακες, δηλαδή την ακαδημαϊκή ικανότητα, την κοινωνική ικανότητα, την αθλητική ικανότητα, τη σωματική εμφάνιση, τη συμπεριφορά και τη συνολική αυτο-αξία.

Αναθεωρημένο, όμως, ήταν και το εργαλείο που παρουσιάζεται στη συνέχεια. Ειδικότερα, το *Piers-Harris 2* αποτέλεσε τη δεύτερη έκδοση της *Κλίμακας Αυτοαντίληψης των Παιδιών*, *Piers-Harris* που είχε αναπτυχθεί από τους Piers και Harris (Piers & Herzberg, 2002). Το *Piers-Harris 2* ήταν ένα ερωτηματολόγιο αυτο-

αναφοράς που αξιολογούσε τις αντιλήψεις των παιδιών για τον εαυτό τους σε διάφορους τομείς. Απευθυνόταν σε παιδιά ηλικίας 7-18 ετών και έφερε τον υπότιτλο *The Way I Feel About Myself*, δηλαδή ο *Τρόπος που Βλέπω τον Εαυτό μου* (WIFAM). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 6 υποκλίμακες, δηλαδή την προσαρμογή της συμπεριφοράς, τη διανοητική και σχολική κατάσταση, τη σωματική εμφάνιση και τα χαρακτηριστικά, την απαλλαγή από το άγχος, τη δημοτικότητα και την ευτυχία και ικανοποίηση. Αξίζει να σημειωθεί διευκρινιστικά, ότι η προσαρμογή της συμπεριφοράς αναφερόταν στην αποδοχή ή μη των προβληματικών συμπεριφορών, η απαλλαγή από το άγχος αξιολογούσε το άγχος και τη δυσφορία, ενώ η διανοητική και σχολική κατάσταση αφορούσε τις αξιολογήσεις των παιδιών για τις δεξιότητές τους σε ακαδημαϊκά και πνευματικά έργα (CUP, 2011a).

Οι Harter και Pike (1984) δημιούργησαν την *Εικονογραφημένη Κλίμακα Αντιληπτής Ικανότητας και Κοινωνικής Αποδοχής για Μικρά Παιδιά* (The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children), η οποία περιλάμβανε δύο εκδόσεις, μια για παιδιά ηλικίας 4-5 ετών και μια για παιδιά ηλικίας 6-7 ετών. Η συγκεκριμένη κλίμακα περιείχε τέσσερις υποκλίμακες, τη γνωστική ικανότητα, τη σωματική ικανότητα, την αποδοχή από τους συνομηλίκους και την αποδοχή από τη μητέρα. Όταν, ωστόσο, χορηγήθηκε από τους ερευνητές για πρώτη φορά, διαπιστώθηκε ότι οι προτάσεις των υποκλιμάκων γνωστική ικανότητα και σωματική ικανότητα φόρτιζαν στον ίδιο παράγοντα, όπως επίσης και οι προτάσεις της αποδοχής από τους συνομηλίκους και της αποδοχής από τη μητέρα. Έτσι, προέκυψαν δύο διαστάσεις της αυτοαντίληψης από το ερωτηματολόγιο αυτό, η γενική ικανότητα και η κοινωνική αποδοχή.

Από την πλευρά της, η Eder (1990) κατασκεύασε το *Ερωτηματολόγιο Αυτοαντίληψης των Παιδιών* (Children's Self-View Questionnaire – CSVQ), το οποίο αφορούσε παιδιά ηλικίας 3.5-8 ετών. Το CSVQ χορηγούταν με τη μορφή συνέντευξης, κατά την οποία παρουσιάζονταν στα παιδιά ζεύγη δηλώσεων που αφορούσαν συμπεριφορές και συναισθήματα και τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν τη δήλωση που τα αντιπροσώπευε περισσότερο. Όταν η Eder (1990) χορήγησε για πρώτη φορά το ερωτηματολόγιο σε παιδιά, χώρισε το δείγμα της σε τρεις διαφορετικές ομάδες ανάλογα με την ηλικία, δηλαδή 3.5-5.5 ετών, 5.5-7.5 ετών και 7.5-8 ετών, μελετώντας κατά πόσο μένουν σταθερές ή διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας για τον εαυτό τους. Πράγματι, διαπίστωσε ότι οι προτάσεις του ερωτηματολογίου φόρτιζαν σε διαφορετικές

διαστάσεις, ανάλογα με την ηλικία. Έτσι, καταδείχθηκαν τρεις διαστάσεις για κάθε ηλικιακή ομάδα, δηλαδή αυτοέλεγχος, γενική αυτο-αποδοχή και απόρριψη για τα παιδιά 3.5-5.5 ετών, αυτοέλεγχος, αυτο-αποδοχή μέσω επιτεύγματος και αυτο-αποδοχή μέσω δεσμού για τα παιδιά 5.5-7.5 ετών και συναισθηματική σταθερότητα, εξωστρέφεια και καθορισμένος φόβος για τα παιδιά 7.5-8 ετών.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια παραλλαγή του SDQI, το SDQ-IA (Marsh, Craven, & Debus, 1991, προσαρμογή: Dermitzaki, Leondari, & Goudas, 2009), το οποίο απευθυνόταν αποκλειστικά σε παιδιά ηλικίας 5-8 ετών και χορηγούταν με τη μορφή ατομικής συνέντευξης σε αυτά. Η διαφοροποίησή του από το SDQI συνίστατο στο γεγονός ότι είχαν αφαιρεθεί οι προτάσεις με αρνητική διατύπωση, καθώς μπερδευαν τα παιδιά, και στο ότι είχε αλλάξει η διατύπωση των εναλλακτικών απαντήσεων που τους δίνονταν προς επιλογή. Το συγκεκριμένο εργαλείο επελέγη για δύο λόγους, αφενός μεν λόγω των ικανοποιητικών ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του, αφετέρου δε λόγω του γεγονότος ότι υπάρχει περιορισμένος αριθμός εργαλείων για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Εξάλλου, οι διαστάσεις της αυτοαντίληψης που αποτέλεσαν αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας, δηλαδή η γενική αυτοαντίληψη, το σχολείο, οι γονείς και οι συνομήλικοι, περιλαμβάνονταν ως σύνολο μόνο στο SDQ-IA. Με βάση, λοιπόν, όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά του, το SDQ-IA κρίθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο για τις ανάγκες της έρευνας.

1.3. Κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών

Ως *κοινωνική ικανότητα* ορίζεται γενικότερα «η ικανότητα να δημιουργεί και να διατηρεί κανείς με αποτελεσματικό τρόπο θετικά κοινωνικά αποτελέσματα, οργανώνοντας τους προσωπικούς και περιβαλλοντικούς του πόρους» (Junttila, Voeten, Kaukiainen, & Vauras, 2006, σελ. 875). *Κοινωνικές Δεξιότητες*, από την άλλη πλευρά, είναι οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα παιδιά σε συγκεκριμένες καταστάσεις, προκειμένου να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα στον κοινωνικό τομέα (Gresham & Elliott, 1987). Τα επιθυμητά αυτά αποτελέσματα έχουν συνήθως τη μορφή της αποδοχής από τους συνομηλίκους τους, των θετικών κρίσεων για τις δεξιότητές τους από τους σημαντικούς για αυτά ανθρώπους, όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, της ακαδημαϊκής ικανότητας και της επαρκούς αυτοαντίληψης (Elliott & Gresham, 1987). Επομένως, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν έκφραση της κοινωνικής ικανότητας του κάθε ατόμου, δηλαδή της ικανότητάς του να ενεργεί με

τέτοιο τρόπο στην καθημερινότητά του, ώστε να έχει σαν αποτέλεσμα θετικές σχέσεις με τους συνανθρώπους του (Junttila et al., 2006).

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται ομάδες κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η θετική κοινωνική συμπεριφορά, οι διαπροσωπικές δεξιότητες, οι δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και οι δεξιότητες μάθησης (Goodman, 1997. Junttila et al., 2006. LeBuffe, Naglieri, & Shapiro, 2011. McClelland & Morrison, 2003. Merrell, 1993, όπ. αναφ. στο Merrell, 2001). Ειδικότερα, η θετική κοινωνική συμπεριφορά περιλαμβάνει δεξιότητες όπως, η ενσυναίσθηση, η βοήθεια προς τους άλλους, το να μοιράζεται κανείς πράγματα με τους άλλους, η παρηγοριά σε όσους το έχουν ανάγκη και η ευγενική συμπεριφορά (Goodman, 1997. Junttila et al., 2006). Οι διαπροσωπικές δεξιότητες, από την πλευρά τους, σχετίζονται με τον σεβασμό, τη συζήτηση, τη συνεργασία και την αποδοχή της εξουσίας των άλλων (Gresham, 1986. McClelland & Morrison, 2003). Οι δεξιότητες αυτοδιαχείρισης αφορούν τη διαχείριση των συναισθημάτων και την κοινωνικά αποδεκτή έκφρασή τους, την ηθική συμπεριφορά και τη συμμόρφωση στους κανόνες (Gresham, 1986). Τέλος, οι δεξιότητες μάθησης περιλαμβάνουν την ακρόαση, την εστίαση της προσοχής, την εκτέλεση οδηγιών και την επικέντρωση στο έργο που έχει να εκτελέσει κανείς (LeBuffe et al., 2011. McClelland & Morrison, 2003).

Στη βιβλιογραφία, όμως, συναντώνται και απλούστερες, βασικότερες μορφές κοινωνικών δεξιοτήτων που έχουν επισημανθεί και μελετηθεί κατά καιρούς, όπως η ενσυναίσθηση, δηλαδή η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, η επικοινωνία, η συνεργασία, η βοήθεια προς τους άλλους, ο αυτοέλεγχος, η διαχείριση συναισθημάτων, το να μοιράζεται κανείς πράγματα με τους άλλους, η υπευθυνότητα και η διεκδίκηση (Goodman, 1997. Gresham & Elliott, 2007. Junttila et al., 2006. LeBuffe et al., 2011). Αυτές οι δεξιότητες αποτελούν τη βάση άλλων συνθετότερων μορφών, όπως οι ομάδες των κοινωνικών δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω.

1.3.1. Ανάπτυξη και σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για τη ζωή των παιδιών

Οι κοινωνικές δεξιότητες αρχίζουν να αναπτύσσονται στα παιδιά ήδη από τη βρεφική ηλικία, καθώς αυτά αλληλεπιδρούν με τους γονείς και τα άλλα οικεία πρόσωπα του περιβάλλοντός τους, αλλά η σημασία τους γίνεται περισσότερο αντιληπτή κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, όταν δηλαδή τα παιδιά βγαίνουν από τα στενά πλαίσια της οικογένειας και εντάσσονται σε μια νέα ομάδα, αυτή της σχολικής τάξης

(Fantuzzo, Manz, & McDermott, 1998. McClelland & Morrison, 2003. McClelland, Morrison & Holmes, 2000).

Έχει υποστηριχθεί μέσα από έρευνες ότι η οικογένεια και οι επιδράσεις της παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Christian, Morrison, & Bryant, 1998. Koblinsky, Kuvalanka, & Randolph, 2006. McClelland et al., 2000. Paterson & Sanson, 1999). Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά ενισχύεται από τις αρμονικές σχέσεις με τους γονείς, την έλλειψη συγκρούσεων στο οικογενειακό περιβάλλον και τις θετικές, μη τιμωρητικές, και προοδευτικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης που μεταχειρίζονται οι γονείς (Koblinsky et al., 2006. Paterson & Sanson, 1999).

Το φύλο είναι ένας ακόμη παράγοντας που επιδρά στη διαμόρφωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς έχει καταδειχθεί από πληθώρα ερευνητικών ευρημάτων ότι τα κορίτσια, όχι μόνο διαθέτουν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες συγκριτικά με τα αγόρια κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, αλλά μπορούν να κατακτήσουν και νέες με μεγαλύτερη ευκολία (Abdi, 2010. DiPrete & Jennings, 2012. Gomes & Pereira, 2014. Junttila et al., 2006. Størksen, Ellingsen, Wanless, & McClelland, 2015). Από την άλλη πλευρά, τα αγόρια έχουν την τάση να εκδηλώνουν συχνότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η αντικοινωνική συμπεριφορά και η επιθετικότητα (Abdi, 2010. Cummings, Kaminski, & Merrell, 2008).

Από τη συζήτηση σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας δε θα μπορούσε να παραλειφθεί η αναφορά στην ιδιοσυγκρασία τους. Ειδικότερα, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από εξωστρέφεια ή έλεγχο με προσπάθεια έχουν την τάση να είναι πιο κοινωνικά από τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από αρνητικό θυμικό (Eisenberg et al., 1993. Kochanska et al., 2000. Rothbart & Jones, 1998). Επίσης, έχει βρεθεί ότι ο έλεγχος με προσπάθεια σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, την ευκολότερη προσαρμογή στις αλλαγές του περιβάλλοντος και τη ρύθμιση των συναισθημάτων και της προσοχής (Harris et al., 2007. Kochanska et al., 2000. Rothbart & Putnam, 2002).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι κομβική για τη ζωή, την προσαρμογή και τη λειτουργικότητα των παιδιών. Ιδιαίτερα, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την αποδοχή από τους συνομηλίκους, καθώς βοηθούν τα παιδιά να προσαρμόζονται και να

επιδεικνύουν κοινωνικά κατάλληλες συμπεριφορές σε κάθε περίπτωση, όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η διεκδίκηση, η επίδειξη ενσυναίσθησης και ο έλεγχος της επιθετικότητάς τους (Elliott & Gresham, 1987. Junttila et al., 2006. Fantuzzo et al., 1998. McClelland & Morrison, 2003).

Επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες συμβάλλουν στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στα καινούργια σχολικά πλαίσια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, αντίστοιχα, με το να τα βοηθούν να αφομοιώσουν τους κανόνες και τις απαιτήσεις του καινούργιου περιβάλλοντος και να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και τους εκπαιδευτικούς (Cummings et al., 2008. Gresham, 1986. Ladd & Price, 1987). Έχει καταδειχθεί δε, ερευνητικά η καθοριστική συμβολή των κοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα αυτών που σχετίζονται με τη μάθηση, στην ακαδημαϊκή επιτυχία και τις υψηλές επιδόσεις (Cummings et al., 2008. Elliott & Gresham, 1987. McClelland et al., 2000).

Στην περίπτωση, όμως, που τα μικρά παιδιά δεν καταφέρουν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, αποτυγχάνουν συνήθως να προσαρμοστούν αποτελεσματικά στα πλαίσια της τάξης και μπορεί να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς (Cummings et al., 2008. Gresham, 1981. McClelland & Morrison, 2003). Παράλληλα, είναι πιθανό να απορριφθούν από τους συνομηλίκους τους και να σημειώσουν χαμηλές επιδόσεις και απουσίες από το σχολείο (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993. Ladd & Price, 1987. McClelland et al., 2000).

1.3.2. Αναπτυξιακή πορεία των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά

Οι προαναφερθείσες κοινωνικές δεξιότητες είναι, λοιπόν, παρούσες κατά τη διάρκεια της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ανάλογα με τις οικογενειακές σχέσεις και τα ερεθίσματα από το περιβάλλον, το φύλο και την ιδιοσυγκρασία. Κάποιες δε, από αυτές είναι ήδη παρούσες από τους πρώτους μήνες της ζωής των παιδιών, ενώ κάποιες άλλες εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία και συνεχίζουν να αναπτύσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Cole & Cole, 2001. Feldman, 2009. McClelland & Morrison, 2003. Wenar & Kerig, 2008).

Ειδικότερα, δείγματα ενσυναίσθησης εμφανίζονται ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής των παιδιών, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αυτό του βρέφους που αρχίζει να κλαίει, όταν ακούει ένα άλλο βρέφος να κλαίει (Feldman, 2009). Οι ενσυναισθητικές αντιδράσεις αυξάνονται κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας,

καθώς τότε τα παιδιά, έχοντας πλέον κατακτήσει τη γλώσσα, μπορούν να εκφράσουν την ενσυναίσθησή τους αποτελεσματικότερα και να κατανοήσουν τα μηνύματα που μεταδίδονται λεκτικά από τους άλλους (Hoffman, 1975, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001. Wenar & Kerig, 2008).

Από πολύ μικρή ηλικία, δηλαδή από τα 2 έτη και μετά, αρχίζει να αναπτύσσεται και η θετική κοινωνική συμπεριφορά, με τη μορφή δεξιοτήτων όπως, το να μοιράζεται κανείς πράγματα με τους άλλους, η βοήθεια και η έκφραση συμπαράστασης σε όσους το έχουν ανάγκη (Cole & Cole, 2001). Περίπου ένα χρόνο αργότερα, δηλαδή γύρω στον τρίτο χρόνο της ζωής, τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, οι οποίες βασίζονται στην ανάγκη τους για συντροφικότητα και παιχνίδι (Feldman, 2009).

Η μετάβαση των παιδιών σε σχέσεις που βασίζονται στην αλληλεπίδραση με τους άλλους αντανakλάται και στην αλλαγή του τρόπου που παίζουν. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας επιδίδονται συνήθως σε μοναχικό παιχνίδι ή παιχνίδι παρατήρησης, παρατηρώντας απλά τα άλλα παιδιά να παίζουν. Προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας, όμως, τα παιδιά αρχίζουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συμμετέχουν περισσότερο είτε σε συντροφικό είτε σε συνεργατικό παιχνίδι (Parten, 1932, όπ. αναφ. στο Feldman, 2009). Με άλλα λόγια, μπορεί να ανταλλάσσουν αντικείμενα, παίζοντας το καθένα το δικό του παιχνίδι, ή να συμμετέχουν από κοινού στο ίδιο παιχνίδι.

Για να θεωρηθεί, όμως, επιτυχημένη η αλληλεπίδραση με τους άλλους, είναι απαραίτητη η κατανόηση της προοπτικής τους, δηλαδή του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο σκέφτονται και συμπεριφέρονται, ικανότητα που κάνει την εμφάνισή της κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Feldman, 2009. Wenar & Kerig, 2008). Όταν τα παιδιά είναι σε θέση να διατυπώσουν ερμηνείες για τον τρόπο σκέψης, τα κίνητρα και τις αιτίες της συμπεριφοράς των άλλων, προσαρμόζουν ανάλογα τη συμπεριφορά και το λόγο τους και γενικότερα γίνονται πιο ευέλικτα στις αντιδράσεις τους.

Επίσης, εκτός από την αναγνώριση της διαφορετικής προοπτικής των άλλων, τα 5-χρονα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίζουν, τόσο τα δικά τους, όσο και τα συναισθήματα των άλλων, να αναπτύσσουν στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων τους και να ελέγχουν τον τρόπο που τα εκφράζουν (Cole & Cole, 2001. Wenar & Kerig, 2008). Η προσχολική ηλικία, τέλος, αποτελεί ορόσημο για την εμφάνιση και μιας σειράς άλλων δεξιοτήτων, όπως η προσοχή, η συνεργασία, η

διαπραγμάτευση, η διεκδίκηση, η υπευθυνότητα και η αποδοχή της εξουσίας των άλλων (Abdi, 2010. Gomes & Pereira, 2014. Ladd & Price, 1987. McClelland & Morrison, 2003. McClelland et al., 2000. Wenar & Kerig, 2008).

1.3.3. Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά

Για να καθοριστεί η ύπαρξη ή τα ελλείμματα των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία, έχει αναπτυχθεί μέχρι σήμερα ένας σημαντικός αριθμός εργαλείων, τα οποία αξιολογούν διαφορετικές πτυχές τους και μπορούν να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι Gresham και Elliott (1990, όπ. αναφ. στο CUP, 2011b), στην προσπάθειά τους να καταγράψουν και να αξιολογήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, ανέπτυξαν το *Σύστημα Ταξινόμησης Κοινωνικών Δεξιοτήτων* (Social Skills Rating System–SSRS), δηλαδή μια κλίμακα που χρησιμοποιούνταν για την αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, οι οποίοι φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο. Δημιούργησαν δε, τρεις διαφορετικές εκδοχές της κλίμακας αυτής, οι οποίες απευθύνονταν είτε στους γονείς είτε στους εκπαιδευτικούς ή στους ίδιους τους μαθητές.

Η συγκεκριμένη κλίμακα εξέταζε τρεις διαφορετικούς τομείς, τις κοινωνικές δεξιότητες, τα προβλήματα συμπεριφοράς και την ακαδημαϊκή ικανότητα, η οποία, ωστόσο, αξιολογούνταν μόνο στην κλίμακα που αφορούσε τους εκπαιδευτικούς. Ο τομέας των κοινωνικών δεξιοτήτων περιλάμβανε πέντε υποκλίμακες, τη συνεργασία, τη διεκδίκηση, την υπευθυνότητα, την ενσυναίσθηση και τον αυτοέλεγχο (CUP, 2011b. Fantuzzo et al., 1998. McClelland, & Morrison, 2003). Για τη συγκεκριμένη περίπτωση, ως διεκδίκηση νοούταν η επίδειξη αυτοπεποίθησης και πρωτοβουλίας από τη μεριά των μαθητών (Paterson & Sanson, 1999). Από την άλλη πλευρά, ο τομέας των προβλημάτων συμπεριφοράς εμπεριείχε τρεις υποκλίμακες, δηλαδή τα εξωτερικευμένα προβλήματα, τα εσωτερικευμένα προβλήματα και την υπερδραστηριότητα (CUP, 2011b. Fantuzzo et al., 1998. McClelland, & Morrison, 2003). Τα εξωτερικευμένα προβλήματα περιλάμβαναν την επιθετικότητα, τα εσωτερικευμένα προβλήματα το άγχος και τη μοναξιά, ενώ η υπερδραστηριότητα αφορούσε τον αυθορμητισμό και την υπερβολική κινητικότητα (Paterson & Sanson, 1999).

Αργότερα, οι ίδιοι συγγραφείς (Gresham & Elliott, 2007) εξέδωσαν μια αναθεωρημένη έκδοση της προηγούμενης κλίμακας, το *Σύστημα Βελτίωσης των*

Κοινωνικών Δεξιοτήτων (Social Skills Improvement System – SSIS), στην οποία περιλήφθηκαν ορισμένες νέες υποκλίμακες σε κάθε τομέα. Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές δεξιότητες αυτή τη φορά εξέταζαν την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη διεκδίκηση, την υπευθυνότητα, την ενσυναίσθηση, τη δέσμευση και τον αυτοέλεγχο. Επίσης, τα ανταγωνιστικά, πλέον, προβλήματα συμπεριφοράς περιλάμβαναν τα εξωτερικευμένα και τα εσωτερικευμένα προβλήματα, την υπερδραστηριότητα/αφηρημάδα, τον εκφοβισμό και το φάσμα του αυτισμού. Τέλος, η ακαδημαϊκή ικανότητα αφορούσε τα επιτεύγματα στην ανάγνωση και τα μαθηματικά και την παρακίνηση για μάθηση.

Ένα ακόμη εργαλείο για την αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών είναι η *Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο* (The School Social Behavior Scale – SSBS), την οποία δημιούργησε ο Merrell (1993, όπ. αναφ. στο Merrell, 2001). Το εργαλείο αυτό προοριζόταν αποκλειστικά για χρήση από τους εκπαιδευτικούς και αφορούσε τους μαθητές από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο. Περιλάμβανε δε, δύο ξεχωριστές κλίμακες που αφορούσαν την κοινωνική ικανότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά. Η κοινωνική ικανότητα ήταν σύνθεση των υποκλιμάκων για τις διαπροσωπικές δεξιότητες, τις δεξιότητες αυτοδιαχείρισης και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες. Από την άλλη πλευρά, η αντικοινωνική συμπεριφορά εμπεριείχε τις υποκλίμακες «εχθρικός-ευέξαπτος», «αντικοινωνικός-επιθετικός» και «απαιτητικός-διασπαστικός».

Οι Junttila et al. (2006) βασίστηκαν στο SSBS προκειμένου να δημιουργήσουν το δικό τους εργαλείο για την αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών του δημοτικού σχολείου, το οποίο ονόμασαν *Κλίμακα Αξιολόγησης της Κοινωνικής Ικανότητας από Πολλές Πηγές* (Multisource Assessment of Social Competence Scale – MASCS). Ειδικότερα, η κλίμακα αυτή αποτελούταν από δύο κύριες διαστάσεις, τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και την αντικοινωνική συμπεριφορά. Με τη σειρά τους, αυτές οι δύο διαστάσεις χωρίζονταν σε δύο επιμέρους διαστάσεις. Η θετική κοινωνική συμπεριφορά περιέλαβε τις δεξιότητες συνεργασίας και την ενσυναίσθηση, ενώ η αντικοινωνική συμπεριφορά τον αυθορμητισμό και τη διασπαστική συμπεριφορά, με την τελευταία να κατευθύνεται προς τους άλλους ανθρώπους και να έχει σκοπό να τους ενοχλήσει ή να τους βλάψει. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο εργαλείο είχε τη δυνατότητα να χορηγηθεί αδιαφοροποίητα, τόσο σε γονείς και εκπαιδευτικούς, όσο

και στα ίδια τα παιδιά (βλ. και ελληνική προσαρμογή από Magotsiou, Goudas, & Hasandra, 2006).

Παράλληλα, ο Goodman (1997) κατασκεύασε το *Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων & Δυσκολιών* (Strengths & Difficulties Questionnaire –SDQ) για να αξιολογήσει τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και τις σχέσεις των παιδιών και των νέων. Το SDQ αφορούσε παιδιά ηλικίας 4 έως 16 ετών και μπορούσε να συμπληρωθεί είτε από γονείς είτε από εκπαιδευτικούς, ενώ μια έκδοση του ερωτηματολογίου ήταν διαθέσιμη και για τα ίδια τα παιδιά. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλάμβανε πέντε υποκλίμακες, δηλαδή τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα συναισθηματικά συμπτώματα, την υπερδραστηριότητα, τα προβλήματα με τους συνομηλίκους και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά (βλ. και ελληνική προσαρμογή από Bibou-Nakou, Kiosseoglou, & Stogiannidou, 2001).

Μια πρόσφατη πρόταση αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων προήλθε από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Second Step, στο υλικό του οποίου περιλαμβάνόταν η *Κλίμακα Αξιολόγησης των Δυνατοτήτων των Μαθητών Devereux–Second Step Edition* (Devereux Student Strengths Assessment – DESSA-SSE, LeBuffe et al., 2011), δηλαδή μια κλίμακα που αξιολογούσε τις κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Η DESSA-SSE μπορούσε να συμπληρωθεί είτε από τους γονείς είτε από τους εκπαιδευτικούς και περιλάμβανε τέσσερις υποκλίμακες, δηλαδή τις δεξιότητες μάθησης, την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση συναισθημάτων και την επίλυση προβλημάτων.

Από την παρουσίαση των παραπάνω εργαλείων, γίνεται φανερή η προσπάθεια των κατασκευαστών τους να αξιολογήσουν, αφενός μεν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, αφετέρου δε τα ελλείμματά τους και τις προβληματικές συμπεριφορές στον τομέα αυτό. Η συγκεκριμένη διάρθρωση των ερωτηματολογίων βασίζεται στο σκεπτικό ότι η παρουσία των κοινωνικών δεξιοτήτων και τα ελλείμματα αυτών ή οι προβληματικές συμπεριφορές αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, δηλαδή αξιολογούν το ζήτημα των κοινωνικών δεξιοτήτων από αντίθετες πλευρές (Gresham, 1986. Junttila et al., 2006). Επιπλέον, η αξιολόγηση των αντικοινωνικών συμπεριφορών μπορεί να συνδράμει στο σχεδιασμό παρεμβάσεων από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ελάττωση ή ακόμα και την εξάλειψή τους.

1.4. Σχέσεις της ιδιοσυγκρασίας με τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοαντίληψη στα παιδιά

1.4.1. Ιδιοσυγκρασία και αυτοαντίληψη

Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης και της ιδιοσυγκρασίας στα παιδιά, τα ευρήματα των ερευνών δεν είναι συνεπή. Από τη μια πλευρά, ερευνητές όπως ο Houck (1999) δεν έχουν εντοπίσει σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, ενώ, από την άλλη πλευρά, άλλες έρευνες έχουν εντοπίσει την ύπαρξη σχέσης (Agathen et al., 1997. DiBiase & Miller, 2012). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε εν μέρει να αποδοθεί στη χρήση διαφορετικού κάθε φορά εργαλείου για τη αξιολόγηση της αυτοαντίληψης των παιδιών. Ειδικότερα, ο Houck (1999) πραγματοποίησε μια έρευνα με σκοπό να διερευνήσει τη σχέση της ιδιοσυγκρασίας με την κοινωνική ικανότητα και την αυτοαντίληψη βρεφών και νηπίων, μέσα από τις αναφορές 126 μητέρων. Ως κοινωνική ικανότητα θεωρήθηκαν οι θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού, οι οποίες επιτυγχάνονται μέσα από την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς του.

Η αυτοαντίληψη των παιδιών αξιολογήθηκε μέσα από τη χρήση του *Self-Concept Questionnaire* και η κοινωνική ικανότητα με το *Adaptive Social Behavior Inventory*. Αναφορικά με την ιδιοσυγκρασία, χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια *Infant Temperament Questionnaire-Revised* και *Toddler Temperament Questionnaire*. Για την ιδιοσυγκρασία, υπολογίστηκε και μια βαθμολογία «δυσκολίας» με βάση τις συχνότητες των αναφερόμενων συμπεριφορών στις υποκλίμακες της δραστηριότητας, της προσαρμοστικότητας, της προσήνειας, της διάθεσης και της έντασης. Έτσι, ενώ εντοπίστηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αρνητικής σχέσης ανάμεσα στη δυσκολία στην ιδιοσυγκρασία και την κοινωνική ικανότητα των παιδιών, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ιδιοσυγκρασία και την αυτοαντίληψη στα βρέφη και τα νήπια.

Οι Agathen et al. (1997) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ ιδιοσυγκρασίας και αυτοαντίληψης σε 54 παιδιά ηλικίας 4 ετών. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποίησαν το *Children's Self-View Questionnaire* για την αυτοαντίληψη των παιδιών, το οποίο αξιολογεί τρεις παράγοντες αυτής, τον αυτοέλεγχο, την απόρριψη και την αυτο-αποδοχή, και το *Children's Behavior Questionnaire* για την ιδιοσυγκρασία, που μετράει την εξωστρέφεια, το αρνητικό θυμικό και τον έλεγχο με προσπάθεια, και στο οποίο απάντησαν οι γονείς. Μέσα από την επεξεργασία, λοιπόν, των δεδομένων

εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας και της αυτοαντίληψης, αλλά μόνο για τα κορίτσια. Δηλαδή, βρέθηκε ότι ο αυτοέλεγχος, έτσι όπως καταγράφηκε από τις αναφορές των κοριτσιών, σχετιζόταν θετικά με τις αναφορές των γονέων τους για τον έλεγχο με προσπάθεια. Επίσης, βρέθηκε ότι η αναφερόμενη εξωστρέφεια των κοριτσιών σχετιζόταν αρνητικά με τα αισθήματα απόρριψης που τα ίδια ανέφεραν ότι έχουν.

Τέλος, οι DiBiase και Miller (2012) πραγματοποίησαν μια έρευνα με σκοπό να εξετάσουν αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη γνωστική αυτοαντίληψη των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών και τον έλεγχο με προσπάθεια. Στην έρευνα συμμετείχαν 45 μητέρες και τα παιδιά τους, ηλικίας 4-5 ετών. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την υποκλίμακα του ελέγχου με προσπάθεια από το *Children's Behavior Questionnaire* για τη μελέτη της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών, στην οποία απάντησαν οι μητέρες, και το *Harter Scale of Perceived Competence for Children*, για την εξέταση των απόψεων των παιδιών σχετικά με τη γνωστική τους ικανότητα. Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι υπήρχε θετική σχέση ανάμεσα στις αναφορές των μητέρων για το βαθμό ελέγχου με προσπάθεια των παιδιών τους και σε μια πλευρά της αυτοαντίληψης των νηπίων, δηλαδή την αυτοαντίληψη για τη γνωστική τους ικανότητα.

Από τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα συνάγεται ότι δεν μπορεί κανείς να διατυπώσει ασφαλή συμπεράσματα για τη σχέση μεταξύ ιδιοσυγκρασίας και αυτοαντίληψης, καθώς είτε δεν καταδεικνύεται σχέση μεταξύ αυτών (Houck, 1999) είτε η σχέση αυτή αφορά επιμέρους διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας και της αυτοαντίληψης (DiBiase & Miller, 2012) ή διαμεσολαβείται από τον παράγοντα φύλο (Agathen et al., 1997). Οπότε, είναι ένα πεδίο, το οποίο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, προκειμένου να εξαχθούν περισσότερα συμπεράσματα για τη σχέση μεταξύ ιδιοσυγκρασίας και αυτοαντίληψης στα μικρά παιδιά.

1.4.2. Ιδιοσυγκρασία και κοινωνικές δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένας τομέας που έχει μελετηθεί εκτενώς σε συνδυασμό με την ιδιοσυγκρασία, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών (Eisenberg et al., 1993. Paterson & Sanson, 1999. Rothbart & Hwang, 2005). Σε γενικές γραμμές, επικρατεί η αντίληψη ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από εξωστρέφεια ή έλεγχο με προσπάθεια, είναι πιο κοινωνικά και δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές τους, εξαιτίας των

θετικών χαρακτηριστικών τους και της ικανότητας που έχουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους (Kochanska et al., 2000. Rothbart & Jones, 1998. Salley et al., 2013). Από την άλλη πλευρά, θεωρείται ότι το αρνητικό θυμικό λειτουργεί ανασταλτικά στην προσπάθεια των παιδιών να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με τους συνανθρώπους τους (Eisenberg et al., 1993. Salley et al., 2013).

Πιο συγκεκριμένα, ο έλεγχος με προσπάθεια έχει διαπιστωθεί ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την κοινωνικοποίηση των παιδιών, ότι σχετίζεται με την ευελιξία σκέψης και την ευαισθησία και ότι δρα επικουρικά στην ευκολότερη προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Kochanska et al., 2000. Rothbart & Jones, 1998. Rothbart & Putnam, 2002). Παράλληλα, όταν είναι παρών στην πρώιμη παιδική ηλικία, προβλέπει την καλύτερη ρύθμιση του θυμού και τη χαρά στα επόμενα χρόνια της ζωής των παιδιών (Kochanska et al., 2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο έλεγχος με προσπάθεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της συνείδησης στα παιδιά και, κατ' επέκταση, ενισχύει την ενσυναίσθησή τους προς τους άλλους ανθρώπους (Kochanska et al., 1997. Rothbart & Hwang, 2005. Rothbart & Putnam, 2002).

Σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Harris et al. (2007), διαπίστωσαν ότι η διάσταση του ελέγχου με προσπάθεια σε συνδυασμό με την παρακίνηση των νηπίων σχετίζεται με τη ρύθμιση της προσοχής τους. Ειδικότερα, εντόπισαν ότι για τα νήπια που είχαν στόχους δεξιότητας, δηλαδή έλκονταν από το ίδιο το έργο και όχι από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι αμοιβές ή η αποφυγή της αποτυχίας, ο έλεγχος με προσπάθεια επέδρασε στη ρύθμιση της προσοχής τους. Με άλλα λόγια, οι στόχοι δεξιότητας λειτούργησαν σαν προϋπόθεση για την επίδραση του ελέγχου πάνω στη ρύθμιση της προσοχής, συμπέρασμα που επιβεβαιώθηκε και από αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Chang και Burns (2005).

Σε ό,τι αφορά το αρνητικό θυμικό, οι Eisenberg et al. (1993) υποστήριξαν ότι αυτό σχετίζεται αρνητικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Όπως επεσήμαναν οι Sanson et al. (2004), η υψηλή αυτορρύθμιση και το χαμηλό αρνητικό θυμικό συνδέονται με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι Salley et al. (2013), πάντως, μέσα από μια έρευνα που πραγματοποίησαν, διαπίστωσαν ότι το αρνητικό θυμικό δεν σχετίζεται με την κοινωνική ανταπόκριση του παιδιού στο περιβάλλον του, ενώ, αντίθετα, ο έλεγχος με προσπάθεια παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση με αυτήν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται και με επιμέρους χαρακτηριστικά των διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο φόβος, ένα από τα χαρακτηριστικά του αρνητικού θυμικού, σχετίζεται με την αποφυγή ή την αναστολή της δράσης, όταν το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με μια πρωτόγνωρη εμπειρία (Rothbart & Hwang, 2005). Αυτή η αναστολή της δράσης μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόβλεψης της κοινωνικής απόσυρσης (Blair, Denham, Kochanoff, & Whipple, 2004). Ωστόσο, ο φόβος έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να λειτουργήσει και ευεργετικά για τα παιδιά, καθώς σχετίζεται θετικά με την ενσυναίσθηση, την ενοχή/ντροπή και τη χαμηλή επιθετικότητα (Rothbart et al., 1994). Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, εντοπίστηκε ότι και ο φόβος και ο έλεγχος της προσοχής, ο οποίος ανήκει στον έλεγχο με προσπάθεια, συνδέονταν θετικά με τη λιγότερο επιθετική, παρορμητική και ριψοκίνδυνη συμπεριφορά (Rothbart et al., 2000. Rothbart et al., 1994. Rothbart & Jones, 1998).

Αναφορικά με την επιμονή, που αποτελεί χαρακτηριστικό του ελέγχου με προσπάθεια, έχει βρεθεί ότι σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Paterson και Sanson (1999), διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, όπως συνεργασία, διεκδίκηση, υπευθυνότητα και αυτοέλεγχος, προβλέφθηκαν, τόσο από την αρμονία ανάμεσα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τις ικανότητες των παιδιών, όσο και από την επιμονή, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό της διάστασης του ελέγχου με προσπάθεια. Επίσης, η παρακίνηση προς τη δεξιοτεχνία συνδέθηκε κι αυτή με τη σειρά της με την επιμονή, την προσέγγιση και τα θετικά συναισθήματα και τον έλεγχο με προσπάθεια. Βέβαια, όλα τα παιδιά έχουν αρχικά παρακίνηση δεξιοτεχνίας, με την πάροδο, όμως του χρόνου, αρχίζουν να επηρεάζονται από τους άλλους και να εσωτερικεύουν τις κρίσεις τους, γεγονός που μπορεί να τους προκαλέσει απογοήτευση και αποφυγή δράσης (Rothbart & Jones, 1998).

Μέσα από την παράθεση των σχετικών ερευνητικών ευρημάτων, λοιπόν, προκύπτει το συμπέρασμα ότι γενικά η εξωστρέφεια και ο έλεγχος με προσπάθεια σχετίζονται θετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μικρών παιδιών, ενώ το αρνητικό θυμικό σχετίζεται αρνητικά με αυτές. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι ο έλεγχος με προσπάθεια είναι ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για την αναστολή των αντικοινωνικών ή επιθετικών συμπεριφορών που ενδέχεται να προκύψουν από την παρορμητικότητα ή το θυμό, χαρακτηριστικά της εξωστρέφειας και του αρνητικού θυμικού, αντίστοιχα.

1.4.3. Σχέσεις της αυτοαντίληψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει μια ιδιαίτερη αναφορά στις σχέσεις ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Σε γενικές γραμμές, υποστηρίζεται ότι η θετική αυτοαντίληψη σχετίζεται με την καλή προσαρμογή, τη δημοτικότητα και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών (Λεονταρή, 1998. López, Félix, Ruiz, & Ortiz, 2016. Ybrandt, 2008). Με άλλα λόγια, όσο πιο θετική αυτοαντίληψη έχει κανείς, τόσο πιο ανεπτυγμένες είναι οι κοινωνικές του δεξιότητες (Houck, 1999. Inguglia, Ingoglia, & Coco, 2013. Verschueren et al., 2012).

Η σημασία της αυτοαντίληψης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων γίνεται περισσότερο κατανοητή, αν αναλογιστεί κανείς τα προβλήματα που προκύπτουν στη συμπεριφορά ή στις διαπροσωπικές σχέσεις, ως αποτέλεσμα της αρνητικής αυτοαντίληψης των παιδιών (Buhs, 2005. Hay, 2000. Ybrandt, 2008). Τα προβλήματα αυτά μπορεί να είναι, τόσο εσωτερικευμένα, όπως το άγχος, η κατάθλιψη και η απόσυρση, όσο και εξωτερικευμένα, όπως η επιθετικότητα και η παραβατική συμπεριφορά (Hay, 2000. Ybrandt, 2008).

Οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες που έχουν μελετηθεί περισσότερο σε σχέση με την αυτοαντίληψη είναι η θετική κοινωνική συμπεριφορά (Cauley & Tyler, 1989. Inguglia et al., 2013) και η ενσυναίσθηση (Barnett, 1990. Gülay Ogelman, Sefer, & Önder, 2013. Strayer, 1983). Αναφορικά με την ενσυναίσθηση, ο Barnett (1990) υποστήριξε ότι τα παιδιά που νιώθουν καλά με τον εαυτό τους και έχουν θετικότερη εικόνα για αυτόν, τείνουν να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση προς τους άλλους, σε σύγκριση με τα παιδιά που ασχολούνται συνεχώς με τις δικές τους ατέλειες και έχουν αρνητικότερη αυτοαντίληψη.

Οι Gülay Ogelman et al. (2013) διερεύνησαν αυτήν ακριβώς τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την ενσυναίσθηση, με τη συμμετοχή 124 παιδιών προσχολικής ηλικίας, τα οποία απάντησαν στα ερωτηματολόγια *Self-Perception Scale for Children* και *Perspective-Taking Test*, αντίστοιχα. Έτσι, διαπίστωσαν ότι όντως η αυτοαντίληψη των μικρών παιδιών επηρέαζε την ενσυναίσθησή τους. Δηλαδή, όσο θετικότερη ήταν η αυτοαντίληψη των παιδιών, τόσο υψηλότερο ήταν και το επίπεδο της ενσυναίσθησης που ανέφεραν. Επίσης, βρέθηκε ότι η ενσυναίσθηση δε συνδεόταν με το φύλο των παιδιών, δηλαδή δεν καταδείχτηκε κάποιο από τα δύο φύλα ως περισσότερο ή λιγότερο ενσυναισθητικό.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η Strayer (1983), η οποία μελέτησε την ενσυναίσθηση παιδιών ηλικίας 6 και 8 ετών, τις διαφοροποιήσεις αυτής ανάλογα

με την ηλικία και το φύλο και τις σχέσεις της με την αυτοαντίληψη των παιδιών, τη συμπεριφορά τους στο σχολείο και την προσωπικότητά τους. Τα δεδομένα για την ενσυναίσθηση και την αυτοαντίληψη αντλήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους απάντησαν σε ερωτήσεις για τη συμπεριφορά στο σχολείο και την προσωπικότητα, αντίστοιχα. Μέσα, λοιπόν, από την επεξεργασία των δεδομένων, διαπίστωσε ότι τα 6-χρονα παιδιά δεν παρουσίαζαν διαφορές στα επίπεδα ενσυναίσθησης ανάλογα με το φύλο τους, ωστόσο τα 8-χρονα κορίτσια χαρακτηρίζονταν από μεγαλύτερη ενσυναίσθηση σε σχέση με τα αγόρια της ίδιας ηλικίας. Επίσης, η ενσυναίσθηση σχετιζόταν θετικά, τόσο με την ευγένεια στο σχολείο, όσο και με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και την ανθεκτικότητα, ως στοιχεία της προσωπικότητας.

Η αυτοαντίληψη των παιδιών, όμως, εκτός από την ενσυναίσθηση, διερευνήθηκε και σε σχέση με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά (Cauley & Tyler, 1989. Inguglia et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, οι Cauley και Tyler (1989) ασχολήθηκαν με τη σχέση της αυτοαντίληψης και της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Για τις ανάγκες της έρευνας αυτής, η θετική κοινωνική συμπεριφορά μελετήθηκε ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες του μοιράσματος, της βοήθειας προς τους άλλους και της συνεργατικής συμπεριφοράς. Έτσι, εντοπίστηκε ότι η αυτοαντίληψη των παιδιών είχε θετική σχέση μόνο με τη συνεργατική συμπεριφορά, από τις κοινωνικές δεξιότητες που μελετήθηκαν. Δηλαδή, όσο θετικότερη αυτοαντίληψη είχε ένα παιδί, τόσο προθυμότερο ήταν να συνεργαστεί με τους άλλους στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Από τα παραπάνω, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι η αυτοαντίληψη συνδέεται με τις κοινωνικές δεξιότητες των μικρών παιδιών και κυρίως με την ενσυναίσθηση και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά. Τα ευρήματα που αφορούν την ενσυναίσθηση είναι σαφή και καταδεικνύουν την ύπαρξη μιας θετικής σχέσης με την αυτοαντίληψη των παιδιών (Barnett, 1990. Gülay Ogelman et al., 2013. Strayer, 1983). Από την άλλη πλευρά, η θετική κοινωνική συμπεριφορά δε συνδέεται με συνεπή τρόπο με την αυτοαντίληψη, καθώς σε έρευνες όπως αυτή των Cauley και Tyler (1989), η αυτοαντίληψη συσχετίζεται με ορισμένες μόνο διαστάσεις της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ σε άλλες έρευνες καταδεικνύεται συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, ως σύνολο (Inguglia et al., 2013).

Μια πιθανή εξήγηση για το φαινόμενο αυτό είναι το γεγονός ότι κάθε ερευνητής χρησιμοποίησε διαφορετικές κοινωνικές δεξιότητες για τη μέτρηση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, η χρήση διαφορετικού κάθε φορά εργαλείου για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων ενδεχομένως να συνέβαλε και αυτή με τη σειρά της στα διαφοροποιημένα αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η σχέση των κοινωνικών δεξιοτήτων με την αυτοαντίληψη των μικρών παιδιών είναι ένα πεδίο που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, προκειμένου να αποσαφηνιστεί πλήρως ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι κοινωνικές δεξιότητες και η αυτοαντίληψη στα παιδιά.

1.5. Η παρούσα έρευνα: Στόχοι και Υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα είχε ως κεντρικό στόχο να μελετηθεί η ιδιοσυγκρασία παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέσα από μια γνωστή κλίμακα αξιολόγησης της ιδιοσυγκρασίας (Putnam & Rothbart, 2006) και να εξεταστούν οι σχέσεις των διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας με την αυτοαντίληψη των παιδιών και με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών που να έχει μελετήσει στις μικρές αυτές ηλικίες τις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών σε συνδυασμό με διαστάσεις της αυτοαντίληψής τους και με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η συμβολή της έρευνας αυτής είναι ότι θα προσφέρει πληροφορίες για τις ψυχομετρικές ιδιότητες της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας αξιολόγησης της ιδιοσυγκρασίας (CBQ-VSF, Putnam & Rothbart, 2006), αλλά και πρόσθετα ερευνητικά δεδομένα για τις σχέσεις της ιδιοσυγκρασίας με την αυτοαντίληψη των παιδιών και με τις κοινωνικές τους δεξιότητες, σε μια περιοχή όπου χρειάζονται περαιτέρω τέτοιες πληροφορίες.

Με βάση τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπως παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες σελίδες, διατυπώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις. Βάσει των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο της ιδιοσυγκρασίας, αναμένεται ότι θα αναδυθούν τρεις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών, δηλαδή η Εξωστρέφεια, το Αρνητικό θυμικό και ο Έλεγχος με προσπάθεια, έτσι όπως προτείνονται από το μοντέλο για την ιδιοσυγκρασία των παιδιών των Putnam και Rothbart (2006) (Υπόθεση 1).

Ως προς τις σχέσεις των διαστάσεων της ιδιοσυγκρασίας με τις άλλες δύο μεταβλητές της έρευνας, αναμένεται ότι η Εξωστρέφεια θα συνδέεται θετικά με τις Κοινωνικές δεξιότητες (Υπόθεση 2α), αλλά δε θα παρουσιάζει συσχέτιση με την

Αυτοαντίληψη των μικρών παιδιών (Υπόθεση 2β). Αναφορικά με τον Έλεγχο με προσπάθεια, διατυπώνεται η υπόθεση ότι θα συνδέεται θετικά, τόσο με τις Κοινωνικές δεξιότητες (Υπόθεση 3α), όσο και με την Αυτοαντίληψη των παιδιών (Υπόθεση 3β), όπως δείχνουν σχετικές προηγούμενες έρευνες. Η τρίτη διάσταση της ιδιοσυγκρασίας, δηλαδή το Αρνητικό θυμικό, αναμένεται να συνδέεται αρνητικά με τις Κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Υπόθεση 4α), αλλά δεν αναμένεται να παρουσιάζει συσχέτιση με την Αυτοαντίληψή τους (Υπόθεση 4β).

Τέλος, σε ό,τι αφορά τη σχέση μεταξύ Αυτοαντίληψης και Κοινωνικών δεξιοτήτων στα μικρά παιδιά, αναμένεται ότι διαστάσεις της Αυτοαντίληψής τους θα συνδέονται θετικά με την Ενσυναίσθηση (Υπόθεση 5α) και με τη Θετική κοινωνική συμπεριφορά (Υπόθεση 5β). Δεν είναι εφικτό να διατυπωθούν περισσότερο ακριβείς υποθέσεις για τις σχέσεις αυτές, καθώς λείπουν σχετικά ερευνητικά δεδομένα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν παιδιά και γονείς από νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία των Νομών Τρικάλων, Ιωαννίνων και Μαγνησίας. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν συνολικά με ατομική εξέταση 108 παιδιά ηλικίας 4.5-7 ετών (Μ.Ο.: 76.11 μήνες, Τ.Α.: 8.94). Υπήρχαν 53 αγόρια (49.1%) και 55 κορίτσια (50.9%). Το 53.7% των παιδιών φοιτούσε στην Α' δημοτικού, το 36.1% στα νήπια και το 10.2% στα προνήπια.

Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης 207 συνολικά γονείς παιδιών ηλικίας 3-7 ετών. Στην έρευνα συμμετείχαν όλοι οι γονείς των παραπάνω 108 παιδιών (52.2% της συνολικής ομάδας γονέων) και υπήρχαν επιπρόσθετα 99 ακόμη γονείς (47.8%), οι οποίοι συμμετείχαν χωρίς το παιδί τους. Στην ομάδα των γονέων υπήρχαν συνολικά 181 γυναίκες (87.4%) και 26 άντρες (12.6%). Σε ό,τι αφορά την ηλικία των γονέων, 1.5% των μητέρων ήταν 20-29 ετών, 66% των μητέρων και 38.3% των πατέρων ήταν 30-39 ετών, ενώ 32.5% των μητέρων και 55.9% των πατέρων ήταν 40-49 ετών. Για το 5.9% της ηλικίας των πατέρων καταγράφηκε η απάντηση «Άλλο».

Αναφορικά με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, διαπιστώθηκε ότι ήταν υψηλό για το 33.1% των μητέρων και το 19.9% των πατέρων, μέσο για το 26.5% των μητέρων και το 46% των πατέρων και χαμηλό για το 40.4% των μητέρων και το 34.2% των πατέρων. Ο καθορισμός του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων έγινε με βάση το επάγγελμα που είχαν δηλώσει. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που δήλωσαν ότι κάνουν κάποιο επιστημονικό επάγγελμα ή είναι υψηλόβαθμα στελέχη στην εργασία τους, κατετάγησαν στην κατηγορία «Υψηλό». Οι γονείς που δήλωσαν ότι είναι δημόσιοι υπάλληλοι ή ελεύθεροι επαγγελματίες, κατετάγησαν στην κατηγορία «Μέσο». Τέλος, οι γονείς που δήλωσαν ότι είναι υπάλληλοι γραφείου, ιδιωτικοί υπάλληλοι, τεχνίτες, εργάτες, άνεργοι ή ότι ασχολούνται με τα οικιακά, ταξινομήθηκαν στην κατηγορία «Χαμηλό».

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι επιλέχθηκε να εξεταστούν περισσότεροι γονείς σε σχέση με τα συμμετέχοντα παιδιά, ώστε να μπορούν να μελετηθούν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας της ιδιοσυγκρασίας παιδιών, κάτι που αποτελούσε κεντρικό στόχο της παρούσας εργασίας. Ως προς το διαφορετικό εύρος ηλικιών μεταξύ των παιδιών που συμμετείχαν τα ίδια στην έρευνα

και αυτών που συμμετείχαν μόνο οι γονείς τους, οφείλεται στο γεγονός ότι, σύμφωνα με τις οδηγίες των κατασκευαστών των ερωτηματολογίων, αυτά απευθύνονταν σε λίγο διαφορετικές αλλά επικαλυπτόμενες ηλικιακές ομάδες, δηλαδή 3-7 ετών για την ιδιοσυγκρασία και 5-8 ετών για την αυτοαντίληψη. Αυτή η διαφοροποίηση δε θεωρήθηκε ότι επηρεάζει τα αποτελέσματα, καθώς για τον έλεγχο του άλλου κεντρικού στόχου της έρευνας, που αφορούσε τις σχέσεις ιδιοσυγκρασίας και αυτοαντίληψης, συμμετείχαν μόνο παιδιά ηλικίας 4.5-7 ετών μαζί με τους γονείς τους.

2.2. Ερευνητικά εργαλεία

2.2.1. Ιδιοσυγκρασία

Για την αξιολόγηση της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο Ιδιοσυγκρασίας των παιδιών* (Children's Behavior Questionnaire-CBQ-VSF) (Putnam & Rothbart, 2006, μτφ./προσαρμογή Ε. Καλλία, διδακτορική διατριβή σε εξέλιξη), το οποίο αφορά παιδιά ηλικίας 3-7 ετών και αποτελείται από 36 συνολικά προτάσεις. Το ερωτηματολόγιο απαντάται από τους γονείς και αξιολογεί τις παρακάτω τρεις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας. Η *Εξωστρέφεια* (surgency/extraversion) περιλαμβάνει 12 προτάσεις (1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34), οι οποίες αφορούν την παρορμητικότητα, την υψηλής έντασης ευχαρίστηση, τη ντροπαλότητα και το επίπεδο δραστηριότητας του παιδιού (πχ. «Δείχνει πάντα να βιάζεται πολύ, για να πάει από το ένα μέρος στο άλλο»). Το *Αρνητικό θυμικό* (negative affectivity) αποτελείται επίσης από 12 προτάσεις (2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35) και αξιολογεί τον θυμό, την ανησυχία, τη θλίψη, την πραότητα και το φόβο του παιδιού (πχ. «Θυμώνει, όταν το εμποδίζουν να κάνει αυτό που θέλει»). Τέλος, ο *Έλεγχος με προσπάθεια* (effortful control) περιλαμβάνει 12 προτάσεις (3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36) που αξιολογούν τον ανασταλτικό έλεγχο, την εστίαση της προσοχής, την αντιληπτική ευαισθησία και την χαμηλής έντασης ευχαρίστηση (πχ. «Δείχνει μεγάλη προσοχή/συγκέντρωση, όταν σχεδιάζει ή χρωματίζει σε ένα βιβλίο»). Οι απαντήσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου βασίζονται σε μια κλίμακα τύπου Likert επτά διαβαθμίσεων (από 1=Απόλυτα αναληθές για το παιδί, έως 7=Απόλυτα αληθές για το παιδί).

2.2.2. Κοινωνικές δεξιότητες

Η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών έγινε και πάλι από τους γονείς, οι οποίοι συμπλήρωσαν μια κλίμακα 26 προτάσεων. Η κλίμακα αυτή ήταν μια σύνθεση από τα εξής ερωτηματολόγια. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτες 18 προτάσεις προήλθαν από το *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA-SSE)* (LeBuffe et al., 2011) και πιο συγκεκριμένα από τις υποκλίμακες της *Ενσυναίσθησης* (προτάσεις 3, 4, 6, 7, 9, 11, 14, 16, 17) και της *Διαχείρισης συναισθημάτων* (προτάσεις 1, 2, 5, 8, 10, 12, 13, 15, 18) (μετάφραση: Έ. Γαιτανίδου, μεταπτυχιακή διατριβή σε εξέλιξη). Η Ενσυναίσθηση περιλάμβανε δηλώσεις όπως: «Τα πάει καλά με διαφορετικούς χαρακτήρες ανθρώπων», ενώ η Διαχείριση Συναισθημάτων περιλάμβανε δηλώσεις όπως: «Συνεχίζει να προσπαθεί, μετά από μια αποτυχία σε κάτι».

Επιπροσθέτως, χρησιμοποιήθηκε μέρος του *Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών* (Strengths & Difficulties Questionnaire–SDQ, Goodman, 1997, μετάφραση: Bibou-Nakou et al., 2001), και συγκεκριμένα η υποκλίμακα της *Θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς* (προτάσεις 22-26) (π.χ., «Λαμβάνει υπόψη του τα συναισθήματα των άλλων»).

Συμπληρωματικά στις παραπάνω προτάσεις, αναπτύχθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και τρεις προτάσεις (αρ. 19, 20, 21) που αναφέρονταν στη συναισθηματική προσαρμοστικότητα (π.χ. «Μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματά του/της μπροστά στις δυσκολίες»). Όλες οι παραπάνω 26 προτάσεις απαντήθηκαν με βάση μια κλίμακα τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων (από 1=Ποτέ, έως 5= Πολύ συχνά/Πάντα).

2.2.3. Αυτοαντίληψη

Η αυτοαντίληψη των παιδιών αξιολογήθηκε με ατομική εξέταση των συμμετεχόντων παιδιών. Σε κάθε παιδί χορηγήθηκε με μορφή δομημένης συνέντευξης μέρος του *Ερωτηματολογίου Αυτο-περιγραφής* (Self-Description Questionnaire –IA, Marsh, Craven, & Debus, 1991, μτφ./προσαρμογή Dermitzaki et al., 2009). Ειδικότερα, χορηγήθηκαν οι εξής 4 υποκλίμακες: *Γενική αυτοαντίληψη* (προτάσεις 8, 16, 24, 32, 40, 48, 56, 64) με ενδεικτικό παράδειγμα πρότασης: «Μπορώ να τα καταφέρω καλά σε πολλά πράγματα», *Αυτοαντίληψη σε σχέση με το σχολείο* (προτάσεις 7, 15, 23, 31, 39, 47, 55, 62), π.χ. «Είμαι καλός/ή σε αυτά που κάνουμε στο σχολείο», *Αυτοαντίληψη των σχέσεων με τους γονείς* (προτάσεις 4, 12, 20, 28, 36, 44, 52, 60), π.χ. «Οι γονείς μου με

καταλαβαίνουν», και *Αυτοαντίληψη των σχέσεων με τους συνομηλίκους* (προτάσεις 3, 11, 19, 27, 35, 43, 51, 59), π.χ. «Τα άλλα παιδιά με θέλουν για φίλο/ή τους». Κάθε υποκλίμακα περιλάμβανε 8 προτάσεις, δηλαδή χορηγήθηκαν συνολικά 32 προτάσεις. Οι απαντήσεις των παιδιών δόθηκαν αρχικά σε διπολική κλίμακα «Ναι» ή «Όχι» και, στη συνέχεια, σε επιμέρους διαβαθμίσεις της προτιμώμενης απάντησης (π.χ. «Ναι, αρκετές φορές» ή «Ναι, πάντα»). Επίσης, υπήρχε η δυνατότητα να μην απαντήσει το παιδί. Τις παραπάνω οδηγίες βαθμολόγησης ορίζουν οι κατασκευαστές. Επομένως, οι απαντήσεις δόθηκαν με βάση μια κλίμακα Likert πέντε διαβαθμίσεων (από 1=Ποτέ, 3=Δεν απαντά, έως 5=Πάντα).

2.3. Διαδικασία

Αρχικά, ζητήθηκε η έγκριση από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που επισκέφτηκε η ερευνήτρια. Στη συνέχεια, δόθηκε ένα πληροφοριακό έντυπο στους γονείς των παιδιών, το οποίο τους ενημέρωνε για το σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία και, εφόσον έδιναν την έγκρισή τους (προφορικά ή με υπεύθυνη δήλωση), προχωρούσε η χορήγηση ερωτηματολογίων, τόσο στους ίδιους, όσο και στα παιδιά τους. Σε ό,τι αφορά τους γονείς, τους δόθηκαν τα ερωτηματολόγια της ιδιοσυγκρασίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα οποία συμπλήρωναν στο σπίτι τους και τα επέστρεφαν στο σχολείο.

Στα παιδιά, το ερωτηματολόγιο της αυτοαντίληψης χορηγήθηκε από την ερευνήτρια με τη μορφή ατομικής συνέντευξης σε έναν ήσυχο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια εξηγούσε στο κάθε παιδί τη διαδικασία και διάβαζε μία προς μία τις προτάσεις του ερωτηματολογίου. Εάν κάποιο παιδί δεν ήθελε να απαντήσει σε κάποια ερώτηση, δεν είχε παρά να το πει, ώστε να παραλειφθεί η συγκεκριμένη ερώτηση. Η διαδικασία ατομικής συμπλήρωσης των ερωτήσεων διαρκούσε συνήθως 15-20 λεπτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1. Έλεγχος ψυχομετρικών ιδιοτήτων των κλιμάκων της έρευνας

3.1.1. Δομική εγκυρότητα του CBQ-VSF

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων, αντιστράφηκε η βαθμολογία στις προτάσεις 13, 19, 20, 22, 26, 29, 31 και 34, οι οποίες ήταν διατυπωμένες αρνητικά. Αρχικά, εφαρμόστηκε στο σύνολο των προτάσεων του ερωτηματολογίου ανάλυση κύριων συνιστωσών με πλάγια περιστροφή των αξόνων. Η αρχική εφαρμογή της ανάλυσης κύριων συνιστωσών στα δεδομένα έδειξε την ύπαρξη μεγάλου αριθμού παραγόντων (10 παράγοντες) στους οποίους φόρτιζαν οι προτάσεις, κάποιοι από τους οποίους δεν είχαν νοηματική συνοχή. Αποφασίστηκε, λοιπόν, με σταδιακά βήματα, να αφαιρεθούν οι προτάσεις που φόρτιζαν χωρίς νόημα. Έτσι, καταλήξαμε σε μια ανάλυση κύριων συνιστωσών στην οποία λαμβάνονταν υπόψη οι 23 από τις 36 προτάσεις του ερωτηματολογίου.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση κύριων συνιστωσών, εφαρμόστηκε στα δεδομένα και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, έτσι ώστε να ελεγχθεί περαιτέρω η δομική εγκυρότητα του CBQ-VSF με τη χρήση του EQS for Windows 6.1 (Bentler, 2005). Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της Μέγιστης Πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood-ML), προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το μοντέλο των 3 παραγόντων που προτείνεται από τους Putnam και Rothbart (2006), επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα της έρευνας. Έτσι, δοκιμάστηκε ένα μοντέλο, στο οποίο οι προτάσεις του ερωτηματολογίου εξηγούνταν συνολικά από 3 παράγοντες πρώτης τάξης. Συγκεκριμένα, 7 προτάσεις εξηγούνταν από τον παράγοντα Εξωστρέφεια, 8 προτάσεις από τον παράγοντα Αρνητικό θυμικό και 8 προτάσεις από τον παράγοντα Έλεγχος με προσπάθεια.

Κατά την ανάλυση αυτή, υπολογίστηκαν οι κάτωθι δείκτες προσαρμογής. Ο δείκτης χ^2 εξετάζει το βαθμό ασυμφωνίας μεταξύ των δεδομένων και του αρχικού μοντέλου και, όταν δεν είναι στατιστικά σημαντικός, καταδεικνύει καλή προσαρμογή του αρχικού μοντέλου στα δεδομένα (Hu & Bentler, 1999). Ωστόσο, το χ^2 αυξάνεται ανάλογα με το μέγεθος του δείγματος, οπότε για πολύ μεγάλα δείγματα είναι πιθανό να καταδείξει μια στατιστικά σημαντική διαφορά και να οδηγήσει σε μια λανθασμένη απόρριψη του αρχικού μοντέλου (Hu & Bentler, 1999). Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν και

άλλοι δείκτες, για να καθοριστεί η καλή προσαρμογή, και τα κριτήρια που τέθηκαν ήταν: Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index (BBNNFI) $>.90$, Bentler-Bonett Normed Fit Index (BBNFI) $>.90$, Comparative Fit Index (CFI) $>.95$, Standardized Root-Mean-square Residual index (SRMR) $<.08$, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) $<.06$ (Bentler & Bonett, 1980. Hu & Bentler, 1999).

Πίνακας 1: Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων του ερωτηματολογίου CBQ-Very Short Form (N = 207)

<i>Αριθμός Πρότασης</i>	<i>Εξωστρέφεια</i>	<i>Αρνητικό Θυμικό</i>	<i>Έλεγχος με προσπάθεια</i>	<i>Error</i>
4	.15			.97
10	.68			.72
13	.24			.95
19	.70			.71
22	.75			.66
28	.10*			.98
34	.80			.59
2		.61		.79
5		.39		.90
8		.52		.85
14		.64		.76
20		.31		.94
23		.65		.76
29		.28		.95
32		.62		.77
3			.10*	.98
6			.26	.95
9			.07*	.99
12			.67	.74
18			.23	.96
21			.07*	.99
24			.79	.61
36			.94	.33
<i>Συνδιακόμευση παραγόντων</i>				
<i>Εξωστρέφεια Χ Αρνητικό θυμικό</i>		-.30		

Σημείωση: Οι φορτίσεις που επισημαίνονται με αστερίσκο (*) δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Το μοντέλο που επιβεβαιώθηκε φαίνεται στον Πίνακα 1, όπου καταγράφονται οι φορτίσεις της κάθε πρότασης στον αντίστοιχο παράγοντα. Οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου αυτού ήταν $\chi^2=290.582$, $df=208$, $p=.00014$, BBNFI=.801, BNNFI=.911, CFI=.927, SRMR=.062, RMSEA=.047. Όλοι οι δείκτες, με εξαίρεση το BBNFI, ήταν

σε ικανοποιητικό επίπεδο, επομένως θεωρήθηκε ότι το μοντέλο των 3 παραγόντων είχε ικανοποιητική προσαρμογή στα δεδομένα. Στο μοντέλο αυτό πράγματι αναδεικνύονται 3 παράγοντες που αντιστοιχούν στους παράγοντες που προτείνουν οι Putnam και Rothbart (2006), δηλαδή, η Εξωστρέφεια ($\alpha=.74$), το Αρνητικό θυμικό ($\alpha=.77$) και ο Έλεγχος με προσπάθεια ($\alpha=.71$). Η αρνητική συνδιακύμανση μεταξύ της Εξωστρέφειας και του Αρνητικού θυμικού (-.30) υποδεικνύει αντίστροφη συμμεταβολή αυτών των δύο παραγόντων.

3.1.2. Ανάλυση κύριων συνιστωσών του ερωτηματολογίου κοινωνικών δεξιοτήτων

Ως προς το ερωτηματολόγιο των κοινωνικών δεξιοτήτων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση κύριων συνιστωσών προκειμένου να διερευνηθεί η δομική του εγκυρότητα. Στην ανάλυση εισήχθησαν και οι 26 προτάσεις που αξιολογούσαν τις Κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Αρχικά, ελέγχθηκε εάν τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση, με τη χρήση των συντελεστών Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) και Bartlett's Test of Sphericity. Για να κριθεί η καταλληλότητα των δεδομένων, πρέπει $KMO > .80$ (Καρλής, 2005, όπ. αναφ. στο Κατσή, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2010) και η τιμή του χ^2 , που δείχνει τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, να είναι στατιστικά σημαντική (Κατσή et al., 2010). Έτσι, εντοπίστηκε ότι $KMO=.856$ και $\chi^2=895.238$, $df=136$, $p=.000$. Επομένως, προέκυψε ότι τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση.

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ανάλυση κύριων συνιστωσών με πλάγια περιστροφή των αξόνων, τύπου *Direct oblimin*. Από την ανάλυση προέκυψαν 4 παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1, οι οποίοι εξηγούσαν το 57.52% της διακύμανσης. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις υψηλότερες φορτίσεις σε κάθε παράγοντα (φόρτιση > 0.3). Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε *Ενσυναίσθηση* και εξηγούσε το 33.19% της διακύμανσης. Η Ενσυναίσθηση αξιολογούσε την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε *Διαχείριση συναισθημάτων* και εξηγούσε το 10.25% της διακύμανσης. Ο παράγοντας αυτός αναφερόταν στη διαχείριση των συναισθημάτων και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Οι 2 αυτοί παράγοντες αντιστοιχούν στις 2 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου DESSA-SSE. Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε *Προσαρμοστικότητα* και εξηγούσε το 8.20% της διακύμανσης. Η Προσαρμοστικότητα περιλάμβανε τις προτάσεις που αφορούσαν την ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζεται σε διαφορετικές συνθήκες. Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας, η *Θετική*

Κοινωνική Συμπεριφορά, ερμήνευε το 5.93% της διακύμανσης και περιλάμβανε προτάσεις που περιέγραφαν συμπεριφορές σχετικές με το μοίρασμα, τη βοήθεια προς τους άλλους και την ευγενική συμπεριφορά. Ο τέταρτος αυτός παράγοντας αντιστοιχεί στην υποκλίμακα «Θετική κοινωνική συμπεριφορά» του ερωτηματολογίου SDQ του Goodman (1997).

Πίνακας 2: Ανάλυση κύριων συνιστωσών του ερωτηματολογίου κοινωνικών δεξιοτήτων (πλάγια περιστροφή αξόνων)

<i>Αριθμός Πρότασης</i>	<i>Ενσυναίσθηση</i>	<i>Διαχείριση συναισθημάτων</i>	<i>Προσαρμοστικότητα</i>	<i>Θετική κοινωνική συμπεριφορά</i>
6	.80			
7	.79			
9	.66			
14	.48			
17	.56			
8		-.59		
13		-.71		
19		-.74		
20		-.80		
21		-.76		
1			.54	
15			.72	
18			.69	
23				.82
24				.58
25				.66
26				.38
<i>Ιδιοτιμές</i>	5.64	1.74	1.40	1.01
<i>Ποσοστό</i>	33.19%	10.25%	8.20%	5.93%
<i>εξηγούμενης</i>				
<i>διακύμανσης</i>				
<i>Cronbach's α</i>	.79	.80	.55	.69

3.1.3. Εσωτερική συνοχή της Κλίμακας Αυτο-Περιγραφής SDQ - IA

Αναφορικά με την Κλίμακα Αυτο-Περιγραφής SDQ-IA, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας με το δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha και διαπιστώθηκε ότι: $\alpha=.65$ για τη Γενική αυτοαντίληψη, $\alpha=.68$ για την Αυτοαντίληψη των σχέσεων με τους γονείς, $\alpha=.87$ για την Αυτοαντίληψη των σχέσεων με τους συνομηλίκους και $\alpha=.74$ για την Αυτοαντίληψη σε σχέση με το σχολείο.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις Pearson r μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

	M.O.	T.A.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<i>Ιδιοσυγκρασία</i>													
1.Εξωστρέφεια	4.57	1.16	1										
2.Αρνητικό θυμικό	4.34	1.10	-.13	1									
3.Έλεγχος με προσπάθεια	5.68	.74	-.10	.01	1								
<i>Διαστάσεις Αυτοαντίληψης</i>													
4. Γενική	4.24	.53	.02	-.06	.08	1							
5. Σχέσεις με γονείς	4.26	.56	.04	-.14	.05	.53**	1						
6. Σχέσεις με ομηλίκους	4.05	.80	-.02	.02	-.04	.54**	.47**	1					
7. Σχολείο	4.36	.54	-.08	-.06	.05	.52**	.56**	.57**	1				
<i>Κοινωνικές δεξιότητες</i>													
8. Ενσυναίσθηση	3.92	.66	.19*	-.20*	.30**	.13	.14	.20*	.17	1			
9. Διαχείριση συναισθημάτων	3.21	.72	-.06	-.37**	.20*	-.04	.12	.07	.10	.45**	1		
10. Προσαρμοστικότητα	3.88	.60	.37**	-.30**	.33**	-.06	-.02	-.03	.02	.42**	.33**	1	
11. Θετική κοινωνική συμπεριφορά	4.23	.60	.09	-.19*	.32**	.03	.03	.01	.10	.57**	.51**	.33**	1

3.2. Περιγραφική στατιστική και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας με το συντελεστή συσχέτισης Pearson r . Στον Πίνακα 3 φαίνεται ότι οι 3 κατηγορίες Ιδιοσυγκρασίας δε συσχετίζονταν μεταξύ τους, ενώ οι επιμέρους διαστάσεις της Αυτοαντίληψης των παιδιών παρουσίασαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ τους, όπως και οι επιμέρους Κοινωνικές δεξιότητες.

Επίσης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της Ιδιοσυγκρασίας και των Κοινωνικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, ο Έλεγχος με προσπάθεια είχε τις υψηλότερες θετικές συσχετίσεις με τις 4 κατηγορίες Κοινωνικών δεξιοτήτων και ακολουθούσε το Αρνητικό θυμικό με σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις με τις 4 κατηγορίες Κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διάσταση της Εξωστρέφειας συσχετιζόταν κυρίως με την Προσαρμοστικότητα των παιδιών. Από τις 4 κατηγορίες Κοινωνικών δεξιοτήτων, η Προσαρμοστικότητα παρουσίασε τις υψηλότερες συσχετίσεις (από $-.30$ έως $.37$) με όλους τους τύπους Ιδιοσυγκρασίας.

Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, αν και σχετικά χαμηλή, μεταξύ των αναφορών για Ενσυναίσθηση από το ερωτηματολόγιο των Κοινωνικών δεξιοτήτων και της Αυτοαντίληψης των παιδιών για τις Σχέσεις τους με τους συνομηλίκους ($r=.20, p<.05$). Δηλαδή, οι απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς για υψηλή Ενσυναίσθηση των παιδιών τους συμμεταβάλλονταν σημαντικά με τις απαντήσεις των παιδιών για καλές Σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους.

3.3. Αναλύσεις παλινδρόμησης

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν και σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις της Ιδιοσυγκρασίας προβλέπουν μέρος της διακύμανσης των Κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, πραγματοποιήθηκαν τέσσερις ιεραρχικές αναλύσεις παλινδρόμησης με τη μέθοδο *enter*. Σε κάθε ανάλυση παλινδρόμησης, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι τρεις κατηγορίες της Ιδιοσυγκρασίας, ενώ εξαρτημένη μεταβλητή ήταν μία από τις τέσσερις Κοινωνικές δεξιότητες κάθε φορά. Ο Πίνακας 4 δείχνει τα αποτελέσματα των αναλύσεων ιεραρχικής παλινδρόμησης των Κοινωνικών δεξιοτήτων στην Ιδιοσυγκρασία.

Πίνακας 4: Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης των Κοινωνικών δεξιοτήτων στην Ιδιοσυγκρασία

Ανεξάρτητες μεταβλητές				Εξωστρέφεια			Αρνητικό θυμικό			Έλεγχος με προσπάθεια		
Εξαρτημένες μεταβλητές	Adjusted R ²	F	<i>p</i>	β^*	<i>t</i>	<i>p</i>	β^*	<i>t</i>	<i>p</i>	β^*	<i>t</i>	<i>p</i>
Ενσυναίσθηση	.15	9.35	.000	.18	2.20	.029	-.21	-2.70	.008	.31	3.95	.000
Διαχείριση συναισθημάτων	.19	12.29	.000	-.15	-1.98	.049	-.40	-5.31	.000	.18	2.41	.017
Προσαρμοστικότητα	.31	23.38	.000	.35	5.06	.000	-.27	-3.92	.000	.35	5.08	.000
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	.13	8.53	.000	.06	.86	<i>ns</i>	-.18	-2.29	.023	.33	4.31	.000

*standardized

ns: μη στατιστικά σημαντικό

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, οι τρεις κατηγορίες της Ιδιοσυγκρασίας εξηγούσαν το 31% της διακύμανσης της αναφερόμενης Προσαρμοστικότητας, το 19% της διακύμανσης της Διαχείρισης συναισθημάτων, το 15% της διακύμανσης της Ενσυναίσθησης, και το 13% της διακύμανσης της Θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Όπως φαίνεται, ο Έλεγχος με προσπάθεια ήταν ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας από τις άλλες δύο κατηγορίες της Ιδιοσυγκρασίας και εξηγούσε το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης της αναφερόμενης Προσαρμοστικότητας και της Θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Η Εξωστρέφεια κυρίως εξηγούσε μέρος της διακύμανσης της Προσαρμοστικότητας, ενώ το Αρνητικό θυμικό κυρίως εξηγούσε μέρος της διακύμανσης της Διαχείρισης συναισθημάτων.

3.4. Έλεγχος διαφορών μεταξύ ομάδων

Προκειμένου να διερευνηθεί αν το φύλο των παιδιών και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων συνδέονταν με διαφορές στις απαντήσεις τους, εφαρμόστηκε στα δεδομένα μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης (ANOVAs). Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν είτε οι 3 παράγοντες της Ιδιοσυγκρασίας των παιδιών είτε οι 4 πλευρές της Αυτοαντίληψης των παιδιών ή οι 4 κατηγορίες Κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν είτε το φύλο των παιδιών (2 ομάδες) είτε η ηλικία της μητέρας ή του πατέρα (4 ομάδες) ή το επάγγελμα της μητέρας ή του πατέρα (3 ομάδες).

Ως προς το ρόλο του φύλου των παιδιών, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το φύλο στις απαντήσεις των γονέων (Ιδιοσυγκρασία, Κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών) και όχι στις απαντήσεις των παιδιών (Αυτοαντίληψη). Υπενθυμίζεται ότι οι γονείς ήταν αριθμητικά περισσότεροι σε σχέση με τα συμμετέχοντα παιδιά. Συγκεκριμένα, οι γονείς απέδωσαν σημαντικά περισσότερη Εξωστρέφεια στο παιδί τους, αν ήταν αγόρι ($F_{(1, 203)} = 10.059, p = .002$) και σημαντικά περισσότερο Έλεγχο με προσπάθεια, αν ήταν κορίτσι ($F_{(1, 189)} = 25.824, p = .000$). Επίσης, οι γονείς απέδωσαν περισσότερες Θετικές κοινωνικές συμπεριφορές ($F_{(1, 168)} = 9.437, p = .002$) και περισσότερη Ενσυναίσθηση ($F_{(1, 160)} = 4.213, p = .042$) στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια.

Ως προς τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, μόνο η ηλικία της μητέρας βρέθηκε ότι διαφοροποιούσε δύο από τις 4 κατηγορίες των αναφερόμενων Κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, οι μεγαλύτερες σε ηλικία μητέρες (40-49 ετών) απέδιδαν στα παιδιά σημαντικά υψηλότερες δεξιότητες Διαχείρισης συναισθημάτων ($F_{(2, 159)} = 5.859, p = .004$) και Ενσυναίσθησης ($F_{(2, 155)} = 3.601, p = .030$) σε σχέση με τις νεαρότερες σε ηλικία μητέρες (30-39 ετών).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να μελετήσει την ιδιοσυγκρασία παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και να εξετάσει τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου ιδιοσυγκρασίας CBQ-VSF των Putnam και Rothbart (2006). Επίσης, στόχος ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών με την αυτοαντίληψη και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Για το σκοπό αυτό, στην έρευνα συμμετείχαν, αφενός μεν παιδιά, τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν την αυτοαντίληψή τους, αφετέρου δε γονείς, οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια που αφορούσαν την ιδιοσυγκρασία και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών τους.

Δομική εγκυρότητα του CBQ-VSF

Η δομική εγκυρότητα του CBQ-VSF, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, έχει εξεταστεί από τους κατασκευαστές, οι οποίοι στις έρευνές τους καταλήγουν σε 3 προτεινόμενους τύπους ιδιοσυγκρασίας: την Εξωστρέφεια, το Αρνητικό θυμικό και τον Έλεγχο με προσπάθεια (Putnam & Rothbart, 2006. Rothbart et al., 2001). Η Υπόθεση 1 αναφερόταν στους 3 αυτούς τύπους της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών που αναμενόταν να προκύψουν μέσα από τις απαντήσεις των γονέων. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι πράγματι αναδύθηκαν οι τρεις διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας, όπως είχαν προταθεί από το μοντέλο των Putnam και Rothbart (2006), δηλαδή η Εξωστρέφεια, το Αρνητικό θυμικό και ο Έλεγχος με προσπάθεια, επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση 1. Ωστόσο, η καλή προσαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου στα δεδομένα της παρούσας έρευνας επιτεύχθηκε μέσα από την αφαίρεση 13 προτάσεων από το ερωτηματολόγιο, 4 ή 5 από την κάθε υποκλίμακα, καταλήγοντας έτσι σε ένα μοντέλο 23 προτάσεων.

Μια εξήγηση για τη μη φόρτιση προτάσεων που αφαιρέθηκαν στους 3 τύπους-παράγοντες μπορεί να συνδέεται με την ίδια τη διατύπωσή τους, η οποία εννοιολογικά ίσως δεν ήταν ξεκάθαρα ενταγμένη σε κάποιον από τους 3 τύπους (π.χ., πρόταση αρ. 25: «*Το παιδί μου... είναι γεμάτο ενέργεια, ακόμη και το βράδυ*», πρόταση αρ. 26: «*...δε φοβάται το σκοτάδι*»). Επίσης, μια άλλη εξήγηση μπορεί να συνδέεται με τη μετάφραση κάποιων προτάσεων, οι οποίες ίσως να χρειάζονταν μια πιο ελεύθερη μετάφραση σε σχέση με το πρωτότυπο, περισσότερο προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα (π.χ., πρόταση αρ. 1: «*Δείχνει πάντα να βιάζεται πολύ, για να πάει από το ένα μέρος στο άλλο*»).

Εξάλλου, και οι ίδιοι οι κατασκευαστές, παρά την κοινή τυπολογία της ιδιοσυγκρασίας στα μικρά παιδιά, η οποία ανευρίσκεται μέσω του CBQ-VSF, διαπίστωσαν, μέσα από έρευνες που πραγματοποίησαν με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες ανθρώπων,

διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους, τις οποίες απέδωσαν στο διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τον συνακόλουθο τρόπο ανατροφής των παιδιών (π.χ., Ahadi et al., 1993. Putnam & Rothbart, 2006), αλλά και στη μετάφραση των ερωτηματολογίων που μπορεί να μην κατάφερε να αποδώσει με ακρίβεια το νόημα ορισμένων προτάσεων (Rothbart et al., 2001). Για παράδειγμα, οι Putnam και Rothbart (2006) χορήγησαν το CBQ-VSF σε δύο διαφορετικά δείγματα του αμερικανικού πληθυσμού, το ένα με λευκούς Αμερικανούς, ενώ το άλλο με Αφροαμερικανούς. Έτσι, εντόπισαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην εσωτερική συνοχή των επιμέρους υποκλιμάκων για τα δύο δείγματα, με τους δείκτες για το δείγμα των Αφροαμερικανών να είναι γενικά χαμηλότεροι. Το εύρημα αυτό ερμηνεύτηκε από τους κατασκευαστές ως αποτέλεσμα των διαφορών στις διαλέκτους των δύο πληθυσμών, οι οποίες ενδεχομένως οδήγησαν σε διαφορετικές ερμηνείες των προτάσεων του ερωτηματολογίου. Τα παρόντα ευρήματα ενδεχομένως εξηγούν την αφαίρεση 13 προτάσεων προκειμένου να επιτευχθεί η καλή προσαρμογή του παρόντος εργαλείου, δεδομένου ότι αυτό απευθυνόταν στους Έλληνες γονείς, μια διαφορετική πολιτισμική ομάδα από εκείνη για την οποία κατασκευάστηκε το αρχικό ερωτηματολόγιο. Γενικά, πάντως, τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία αυτή είχαν αποδεκτή εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Σχέσεις της Εξωστρέφειας με τις Κοινωνικές Δεξιότητες και την Αυτοαντίληψη

Αναφορικά με τους 3 επιμέρους τύπους της Ιδιοσυγκρασίας, και ειδικότερα την Εξωστρέφεια, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι θα συνδέεται θετικά με τους 4 παράγοντες Κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, δηλαδή την Ενσυναίσθηση, τη Διαχείριση συναισθημάτων, την Προσαρμοστικότητα και τη Θετική κοινωνική συμπεριφορά (Υπόθεση 2α). Οι αναλύσεις συσχέτισης και οι αναλύσεις παλινδρόμησης έδειξαν ότι η Εξωστρέφεια, ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, προβλέπει κυρίως την αναφερόμενη Προσαρμοστικότητα των παιδιών, αλλά και την Ενσυναίσθηση και οριακά τη Διαχείριση συναισθημάτων.

Σε γενικές γραμμές, η Εξωστρέφεια ως γενικότερο χαρακτηριστικό συνδέεται με τα θετικά συναισθήματα, την προσέγγιση των άλλων, την έντονη ενασχόληση με δραστηριότητες που μπορεί να είναι καινούργιες, δύσκολες ή προκλητικές και την παρορμητικότητα (Rothbart & Derryberry, 2002. Rothbart & Hwang, 2005. Rothbart & Jones, 1998). Αυτά τα στοιχεία πιθανόν αποτελούν εξήγηση για τη θετική συσχέτιση μεταξύ της Εξωστρέφειας και της Προσαρμοστικότητας, δηλαδή της ικανότητας των παιδιών να προσαρμόζονται σε διαφορετικές συνθήκες. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η Lengua (2003), η οποία μελέτησε τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικότητας και της προσαρμοστικότητας σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας και βρήκε ότι το χαμόγελο/γέλιο, ως

χαρακτηριστικό της εξωστρέφειας, προέβλεπε σε σημαντικό βαθμό την προσαρμοστικότητα των παιδιών. Επίσης, οι Salley et al. (2013), μέσα από έρευνα που πραγματοποίησαν με παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαπίστωσαν ότι η ενσυναίσθηση και η κοινωνική αντίληψη, δηλαδή η αντίληψη των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων, συνδέονταν θετικά με τη διάσταση της εξωστρέφειας στα παιδιά.

Η Εξωστρέφεια, όμως, δε μελετήθηκε μόνο σε σχέση με τις Κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και με την Αυτοαντίληψη των παιδιών, με την οποία δεν αναμενόταν να παρουσιάζει συσχετίσεις (Υπόθεση 2β), υπόθεση που επιβεβαιώθηκε. Σε παρόμοιο συμπέρασμα είχε καταλήξει νωρίτερα και ο Houck (1999), μέσα από έρευνα που πραγματοποίησε με νήπια, και διαπίστωσε ότι καμία από τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της ιδιοσυγκρασίας, δηλαδή η Εξωστρέφεια, ο Έλεγχος με προσπάθεια και το Αρνητικό θυμικό, δε συσχετιζόταν με την αυτοαντίληψη των παιδιών.

Σχέσεις του Ελέγχου με προσπάθεια με τις Κοινωνικές Δεξιότητες και την Αυτοαντίληψη

Αναφορικά, τώρα, με τον Έλεγχο με προσπάθεια, ένα χαρακτηριστικό προσωπικότητας που θεωρείται πολύ σημαντικό για την καλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών, αναμενόταν ότι θα συνδέεται θετικά, τόσο με τις Κοινωνικές δεξιότητες (Υπόθεση 3α), όσο και με την Αυτοαντίληψη των παιδιών (Υπόθεση 3β). Η Υπόθεση 3α επιβεβαιώθηκε, καθώς διαπιστώθηκε ότι ο Έλεγχος με προσπάθεια, όχι μόνο παρουσίασε θετική συσχέτιση και με τις 4 Κοινωνικές δεξιότητες που μελετήθηκαν, δηλαδή την Ενσυναίσθηση, τη Διαχείριση συναισθημάτων, την Προσαρμοστικότητα και τη Θετική κοινωνική συμπεριφορά, αλλά αποτέλεσε και τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της διακύμανσής τους. Εξηγούσε, μάλιστα, συνολικά το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης της αναφερόμενης Προσαρμοστικότητας και της Θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συνάφεια με αντίστοιχα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, ο Έλεγχος με προσπάθεια σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, την ομαλή προσαρμογή σε διαφορετικές συνθήκες και την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων (Harris et al., 2007. Kochanska et al., 2000. Rothbart & Putnam, 2002). Επιπλέον, οι Rothbart et al. (1994) πραγματοποίησαν μια σχετική έρευνα με τη συμμετοχή παιδιών ηλικίας 6-7 ετών και διαπίστωσαν ότι ο Έλεγχος με προσπάθεια σχετιζόταν θετικά με την ενσυναίσθηση και την ανάπτυξη της συνείδησης και αρνητικά με τον αρνητισμό, δηλαδή την αρνητική στάση απέναντι στους άλλους.

Από την άλλη πλευρά, η Υπόθεση 3β δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του Ελέγχου με προσπάθεια και των επιμέρους διαστάσεων της Αυτοαντίληψης των παιδιών. Το αποτέλεσμα αυτό δε συμφωνεί με

προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα που κατέδειξαν σχέση ανάμεσα στον έλεγχο με προσπάθεια και κάποιες διαστάσεις της αυτοαντίληψης (Agathen et al., 1997. DiBiase & Miller, 2012). Μια πιθανή εξήγηση για την ασυμφωνία αυτή στα ερευνητικά ευρήματα ίσως είναι το γεγονός ότι στις προηγούμενες έρευνες χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά εργαλεία για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης των παιδιών, τα οποία αξιολογούσαν διαφορετικές διαστάσεις αυτής. Για παράδειγμα, οι DiBiase και Miller (2012) διαπίστωσαν ότι ο Έλεγχος με προσπάθεια παιδιών ηλικίας 4-5 ετών σχετιζόταν θετικά με την αυτοαντίληψη για τη γνωστική τους ικανότητα, χρησιμοποιώντας, ωστόσο, την αντίστοιχη υποκλίμακα από την *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (Harter & Pike, 1984), η οποία αξιολογούσε συγκεκριμένες δεξιότητες των παιδιών (π.χ. «Καλός-ή στα παζλ»), μέσω της χορήγησης στα παιδιά εικόνων που αποτύπωναν καταστάσεις.

Σχέσεις του Αρνητικού θυμικού με τις Κοινωνικές Δεξιότητες και την Αυτοαντίληψη
Σχετικά με την Ιδιοσυγκρασία που χαρακτηρίζεται κυρίως από Αρνητικό θυμικό, διατυπώθηκε η υπόθεση ότι ο τύπος του Αρνητικού θυμικού θα συνδέεται αρνητικά με τις Κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Υπόθεση 4α). Μέσα από τις αναλύσεις, καταδείχθηκε ότι πράγματι το Αρνητικό θυμικό συσχετιζόταν αρνητικά κυρίως με τις δεξιότητες Διαχείρισης συναισθημάτων και με την Προσαρμοστικότητα, αλλά και με την Ενσυναίσθηση και τη Θετική κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν πλήρως την προηγούμενη βιβλιογραφία. Οι Eisenberg et al. (1993), μέσα από έρευνα που πραγματοποίησαν με παιδιά προσχολικής ηλικίας, κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι το αρνητικό θυμικό αποτελεί τροχοπέδη στην αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων και στην εποικοδομητική αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων. Τα παρόντα ευρήματα ενισχύουν τη θέση πολλών ερευνητών, ότι δηλαδή το αρνητικό θυμικό αποτελεί αρνητικό παράγοντα για τη διαχείριση των συναισθημάτων και την ανάπτυξη των κοινωνικών συναναστροφών των παιδιών και ότι συνδέεται με αντικοινωνικές παρορμήσεις και με την κοινωνική τους απόσυρση (Blair et al. 2004. Gartstein et al., 2012. Hirvonen et al., 2013. Rothbart & Jones, 1998. Shiner & Caspi, 2003).

Σε ό,τι αφορά τη σχέση του Αρνητικού θυμικού των παιδιών με την Αυτοαντίληψή τους, αναμενόταν ότι δε θα βρεθούν σημαντικές συσχετίσεις (Υπόθεση 4β), υπόθεση που επιβεβαιώθηκε. Το εύρημα αυτό είναι συναφές με αντίστοιχα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που δεν κατέδειξαν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ αυτοαντίληψης και αρνητικού θυμικού (Agathen et al., 1997. Houck, 1999). Ειδικότερα, ο Houck (1999) πραγματοποίησε αντίστοιχη έρευνα που αφορούσε βρέφη και νήπια και αξιολόγησε, μέσα από τις απαντήσεις των μητέρων, την ιδιοσυγκρασία, με τα *Infant Temperament Questionnaire-Revised* και

Toddler Temperament Questionnaire, και την αυτοαντίληψη, με το *Self-Concept Questionnaire* που αποτελούταν από τις υποκλίμακες: αυτο-περιγραφή και αξιολόγηση, αυτο-αναγνώριση, συναισθηματική αντίληψη των λαθών και αυτονομία. Μέσα από την επεξεργασία, λοιπόν, των δεδομένων του, δεν προέκυψε σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και αρνητικού θυμικού.

Σχέσεις μεταξύ Αυτοαντίληψης και Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Ως προς τις σχέσεις της Αυτοαντίληψης των παιδιών με τις αναφερόμενες Κοινωνικές τους δεξιότητες, διατυπώθηκαν οι υποθέσεις ότι διαστάσεις της Αυτοαντίληψής τους θα συνδέονται σημαντικά με την Ενσυναίσθηση (Υπόθεση 5α) και τη Θετική κοινωνική συμπεριφορά (Υπόθεση 5β). Η μόνη στατιστικά σημαντική σχέση που βρέθηκε ήταν ότι η διάσταση της Αυτοαντίληψης των παιδιών για τις Σχέσεις με τους συνομηλίκους συσχετιζόταν σημαντικά θετικά με την αναφερόμενη από τους γονείς Ενσυναίσθηση των παιδιών, επιβεβαιώνοντας εν μέρει την Υπόθεση 5α. Με άλλα λόγια, όσο καλύτερες ήταν οι Σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, τόσο υψηλότερη ήταν η αναφερόμενη Ενσυναίσθηση των παιδιών, όπως την αντιλαμβάνονταν οι γονείς τους. Αυτό είναι ένα ενδιαφέρον και πρωτότυπο εύρημα. Όπως υποστήριξε ο Barnett (1990), τα παιδιά που έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, τείνουν να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση προς τους άλλους. Και αντίστροφα, όταν κανείς αντιλαμβάνεται και κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, αναμένεται ότι θα προσαρμόζει ανάλογα τη συμπεριφορά του και έτσι, είναι πιθανότερο να διατηρεί καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Προηγούμενες έρευνες που ανέφεραν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτοαντίληψης και της ενσυναίσθησης στα μικρά παιδιά, εξέταζαν είτε την αυτοαντίληψη ως σύνολο, χωρίς να αναδείξουν τυχόν σχέσεις μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της και της ενσυναίσθησης, είτε άλλες διαστάσεις της έννοιας του εαυτού στα παιδιά (π.χ., Gülay Ogelman et al., 2013. Strayer, 1983). Επομένως, δεν είναι εύκολο να γίνουν συγκρίσεις με την παρούσα έρευνα.

Η Υπόθεση 5β για τη σχέση της Αυτοαντίληψης των παιδιών και της αναφερόμενης Θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς δεν επιβεβαιώθηκε. Προηγούμενες έρευνες αναφέρουν κάποιες σημαντικές σχέσεις μεταξύ διαστάσεων της αυτοαντίληψης των μικρών παιδιών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τα ευρήματα, όμως, εξαρτώνται από τη διάσταση που αξιολογείται και από άλλες διαμεσολαβούσες μεταβλητές. Για παράδειγμα, οι Cauley και Tyler (1989) εντόπισαν ότι η αυτοαντίληψη των παιδιών στον κοινωνικό τομέα είχε θετική σχέση με τη συνεργατική συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Οι Cauley και Tyler (1989) χορήγησαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας το *Purdue Self-Concept Scale for Preschool Children*, ένα εργαλείο που αποτελούταν από εικόνες και αξιολογούσε την αίσθηση κοινωνικής αποδοχής και ικανότητάς

τους, και στους εκπαιδευτικούς τους ένα εργαλείο για τη θετική κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών που περιλάμβανε δεξιότητες όπως το μοίρασμα, η βοήθεια προς τους άλλους και η συνεργατική συμπεριφορά. Έτσι, βρήκαν θετική σχέση μεταξύ της κοινωνικής αυτοαντίληψης των παιδιών και της συνεργατικής συμπεριφοράς, από τις κοινωνικές δεξιότητες. Από την άλλη πλευρά, οι Inguglia et al. (2013) διαπίστωσαν ότι η σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και κοινωνικών δεξιοτήτων διαμεσολαβούταν από τη συναισθηματική υποστήριξη των σημαντικών άλλων. Επομένως, μια πιθανή εξήγηση για τη διαφορά αυτή στα ευρήματα είναι ότι οι προαναφερθείσες έρευνες αξιολόγησαν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά με τη χρήση διαφορετικών εργαλείων και για το λόγο αυτό δε συμπεριέλαβαν ακριβώς τις ίδιες κοινωνικές δεξιότητες με την παρούσα έρευνα.

Καταληκτικά, δεν εντοπίστηκαν σχέσεις των τύπων της Ιδιοσυγκρασίας και των Κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με την αναφερόμενη Αυτοαντίληψή τους. Μια ακόμη πιθανή εξήγηση για το εύρημα αυτό ίσως αποτελεί το ότι τις απαντήσεις για την Αυτοαντίληψη τις έδωσαν τα ίδια τα παιδιά, τα οποία στην ηλικία αυτή συνήθως δίνουν υψηλά θετικές αυτοαναφορές (Guay et al., 2003. Harter, 1982. Shavelson et al., 1976), ενώ τα ερευνητικά δεδομένα για την Ιδιοσυγκρασία και τις Κοινωνικές δεξιότητες συλλέχθηκαν από απαντήσεις των γονέων. Σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαία επιπλέον ερευνητικά δεδομένα από διαφορετικές πηγές για να αποσαφηνιστούν περαιτέρω οι παραπάνω σχέσεις.

Ατομικές διαφορές των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους

Ως προς τις ατομικές διαφορές, ένα εύρημα της παρούσας έρευνας είναι οι διαφορές που εντοπίστηκαν στην αναφερόμενη από τους γονείς Εξωστρέφεια και στον Έλεγχο με προσπάθεια, ανάλογα με το φύλο των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια αναφέρονταν από τους γονείς ως περισσότερο εξωστρεφή σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ οι αναφορές τους για τα κορίτσια ήταν ότι διέθεταν περισσότερο Έλεγχο με προσπάθεια σε σχέση με τα αγόρια. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συνάφεια με προηγούμενες έρευνες που ανέδειξαν αντίστοιχες διαφορές φύλου στην ιδιοσυγκρασία, με τα αγόρια να υπερτερούν γενικά έναντι των κοριτσιών σε πολλά χαρακτηριστικά της εξωστρέφειας (Agathen et al., 1997. Ahadi et al., 1993) και τα κορίτσια να αναφέρεται ότι διαθέτουν περισσότερο έλεγχο με προσπάθεια (Kochanska et al., 1997. Rothbart & Derryberry, 1981).

Ως προς τις αναφερόμενες Κοινωνικές δεξιότητες, οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι γονείς θεωρούσαν ότι τα κορίτσια διέθεταν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια Θετική κοινωνική συμπεριφορά και Ενσυναίσθηση. Πολλές έρευνες στο παρελθόν έδειξαν ότι τα κορίτσια φαίνονται να υπερέχουν στις κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τα αγόρια (Abdi, 2010. Størksen et al., 2015. Strayer, 1983). Ειδικότερα, οι DiPrete και Jennings (2012)

διαπίστωσαν, μέσα από την αξιολόγηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ότι τα κορίτσια προσχολικής ηλικίας υπερτερούσαν σημαντικά έναντι των αγοριών σε δεξιότητες όπως, ο αυτοέλεγχος, η δημιουργία και η διατήρηση φιλικών σχέσεων, η βοήθεια προς τους άλλους, η θετική έκφραση των συναισθημάτων και των ιδεών τους και η ενσυναίσθηση. Ορισμένοι ερευνητές αποδίδουν το φαινόμενο αυτό στον διαφορετικό τρόπο ανατροφής των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους και στην ενίσχυση από το περιβάλλον των κοινωνικών δεξιοτήτων περισσότερο στα κορίτσια (Abdi, 2010. Crombie, 1988). Αυτό, ωστόσο, είναι ένα κρίσιμο ζήτημα, το οποίο χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε ό,τι αφορά τους περιορισμούς της έρευνας αυτής και τις μελλοντικές προεκτάσεις της, κεντρικός περιορισμός της ήταν ότι τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν μόνο από υποκειμενικές αναφορές είτε των γονέων είτε των παιδιών. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να μελετήσουν τη σχέση των μεταβλητών της εργασίας αξιοποιώντας και άλλες συμπληρωματικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως συνεντεύξεις ή παρατήρηση των παιδιών και καταγραφή των πραγματικών χαρακτηριστικών τους, προκειμένου να διαφωτιστούν περαιτέρω οι σχέσεις που μελετήθηκαν. Επιπρόσθετα, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί η ιδιοσυγκρασία σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοαντίληψη, αυτή τη φορά, όμως, με τη συμμετοχή μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών, ώστε να διερευνηθεί εάν επαναλαμβάνεται το ίδιο πρότυπο σχέσεων που εντοπίστηκε στην παρούσα εργασία ή αν διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Μελλοντικά, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθεί και ο ρόλος του φύλου στη σχέση της ιδιοσυγκρασίας με τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοαντίληψη των παιδιών, δηλαδή εάν οι παρατηρούμενες σχέσεις διαφοροποιούνται σε σχέση με τον παράγοντα αυτό.

Σημασία της έρευνας και εφαρμογές από ειδικούς, εκπαιδευτικούς και γονείς

Η παρούσα έρευνα προσφέρει νέα δεδομένα, αφενός, για τις ψυχομετρικές ιδιότητες της ελληνικής εκδοχής ενός εργαλείου αξιολόγησης της ιδιοσυγκρασίας μικρών παιδιών, αφετέρου, για τις σχέσεις μεταξύ ιδιοσυγκρασίας των παιδιών με την αυτοαντίληψη και με τις κοινωνικές δεξιότητές τους. Δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός μελετών σε διεθνές επίπεδο που να εξετάζει αυτές τις σχέσεις, ιδιαίτερα σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Το CBQ-VSF μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες στους ειδικούς, αλλά και στους εκπαιδευτικούς,

προκειμένου να προσαρμόσουν τον τρόπο διδασκαλίας στους προτιμώμενους τρόπους λειτουργίας των παιδιών, να τους δώσουν τα κατάλληλα ερεθίσματα για να εγείρουν το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία ή να σχεδιάσουν κατάλληλες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων συμπεριφοράς. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δίνουν εικόνα για το πώς αντιλαμβάνονται οι Έλληνες γονείς τις σχέσεις μεταξύ ιδιοσυγκρασίας και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά τους. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη, ανάμεσα σε άλλους παράγοντες, και την ιδιοσυγκρασία των παιδιών, είναι δυνατό να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν στοχευμένες δράσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους, αλλά και της θετικής τους αυτοαντίληψης, με στόχο μια καλύτερη προσαρμογή, βελτιωμένες επιδόσεις στο σχολείο, την πρόληψη ενδεχόμενων αντικοινωνικών συμπεριφορών ή συναισθηματικών δυσκολιών και, γενικότερα, την προαγωγή της ψυχικής τους ευεξίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179.
- Agathen, J. M., Farran, J. M., & Mangelsdorf, S. C. (1997). *Temperament and Self-Concept in Four-Year-Old Children*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Ahadi, S. A., Rothbart, M. K., & Ye, R. (1993). Children's temperament in the US and China: similarities and differences. *European Journal of Personality*, 7(5), 359-377.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-Grade Classroom Behavior: Its Short-and Long-Term Consequences for School Performance. *Child Development*, 64(3), 801-814.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Barnett, M. A. (1990). Empathy and related responses in children. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and Its Development* (pp. 146-162). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6.1: Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance Tests and Goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., & Stogiannidou, A. (2001). Strengths and difficulties of school-aged children in the family and school context. *Psychology*, 8(4), 506-525.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419-443.
- Boles, R. E., Roberts, M. C., Brown, K. J., & Mayes, S. (2005). Children's Risk Taking Behaviors: The Role of Child-Based Perceptions of Vulnerability and Temperament. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(7), 562-570.
- Bouchard, T. J., Lykken, D. T., McGue, M., Segal, N. L., & Tellegen, A. (1990). Sources of Human Psychological Differences: The Minnesota Study of Twins Reared Apart. *Science*, 250(4978), 223-228.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407-424.

- Buss, A. H. (1986). *Social Behavior and Personality (Psychology Revivals)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buss, A. H. (1991). The EAS Theory of Temperament. In J. Strelau & A. Angleiter (Eds.), *Explorations in temperament* (pp. 43-60). New York, NY: Plenum Press.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Buss, A. H., & Plomin, R. (2014). *Temperament (PLE: Emotion): Early Developing Personality Traits*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Buss, A. H., Plomin, R., & Willerman, L. (1973). The inheritance of temperaments. *Journal of Personality*, 41(4), 513-524.
- Γαιτανίδου, Ε. (Μεταπτυχιακή εργασία σε εξέλιξη). *Συναισθηματική αυτοδιαχείριση μαθητών δημοτικού: Εφαρμογή ενός προγράμματος ενδυνάμωσης δεξιοτήτων διαχείρισης συναισθημάτων*. ΠΜΣ Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή την Εκπαίδευση και την Υγεία, Π. Τ. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Carey, W. B. (1970). A Simplified Method for Measuring Infant Temperament. *The Journal of Pediatrics*, 77(2), 188-194.
- Carey, W. B., & McDevitt, S. C. (1978). Revision of the Infant Temperament Questionnaire. *Pediatrics*, 61(5), 735-739.
- Cauley, K., & Tyler, B. (1989). The Relationship of Self-Concept to Prosocial Behavior in Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 51-60.
- Chang, F., & Burns, B. M. (2005). Attention in Preschoolers: Associations with Effortful Control and Motivation. *Child Development*, 76(1), 247-263.
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting Kindergarten Academic Skills: Interactions Among Child Care, Maternal Education, and Family Literacy Environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών – Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (β' τόμος)* (μτφ.: Μ. Σόλμαν, επιμ.: Ζ. Μπαμπλέκου). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Community-University Partnership for the Study of Children, Youth, and Families (CUP-2011a). *Review of the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2nd Edition*. Edmonton, Alberta, Canada.
- Community-University Partnership for the Study of Children, Youth, and Families (CUP-2011b). *Review of the Social Skills Rating System (SSRS)*. Edmonton, Alberta, Canada.
- Crombie, G. (1988). Gender Differences: Implications for Social Skills Assessment and Training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17(2), 116-120.

- Cummings, K. D., Kaminski, R. A., & Merrell, K. W. (2008). Advances in the Assessment of Social Competence: Findings from a Preliminary Investigation of a General Outcome Measure for Social Behavior. *Psychology in the Schools*, 45(10), 930-946.
- Dermitzaki, I., Leondari, A., & Goudas, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction*, 19(2), 144-157.
- DiBiase, R., & Miller, P. M. (2012). Predicting Feelings of Cognitive Competence in Head Start Preschoolers. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(1), 23-40.
- DiPrete, T. A., & Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15.
- Eder, R. A. (1990). Uncovering Young Children's Psychological Selves: Individual and Developmental Differences. *Child Development*, 61(3), 849-863.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The Relations of Emotionality and Regulation to Preschoolers' Social Skills and Sociometric Status. *Child Development*, 64(5), 1418-1438.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 96-99.
- Erkman, F., Caner, A., Sart, Z. H., Börkan, B., & Şahan, K. (2010). Influence of Perceived Teacher Acceptance, Self-Concept, and School Attitude on the Academic Achievement of School-Age Children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 295-309.
- Fantuzzo, J., Manz, P. H., & McDermott, P. (1998). Preschool Version of the Social Skills Rating System: An Empirical Analysis of its Use with Low-Income Children. *Journal of School Psychology*, 36(2), 199-214.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Διά Βίου Ανάπτυξη* (Τόμος Α') (μτφ: Ζ. Αντωνοπούλου, επιμ. Η. Μπεξεβέγκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (μτφ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Fullard, W., McDevitt, S. C., & Carey, W. B. (1984). Assessing Temperament in One-to Three-Year-Old Children. *Journal of Pediatric Psychology*, 9(2), 205-217.
- Gartstein, M. A., Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2012). Etiology of Preschool Behavior Problems: Contributions of Temperament Attributes in Early Childhood. *Infant Mental Health Journal*, 33(2), 197-211.
- Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 26(1), 64-86.

- Goldsmith, H. H., Buss, K. A., & Lemery, K. S. (1997). Toddler and childhood temperament: Expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for the importance of environment. *Developmental Psychology*, 33(6), 891-905.
- Gomes, R. M. S., & Pereira, A. S. (2014). Influence of Age and Gender in Acquiring Social Skills in Portuguese Preschool Education. *Psychology*, 5(2), 99-103.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of Children's Social Skills. *Journal of School Psychology*, 19(2), 120-133.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues of definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2007). *Social Skills Improvement System (SSIS) Rating Scales*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2015 από τη διεύθυνση:
<http://www.strivetogether.org/sites/default/files/images/45a%20Social%20Skills%20Improvement%20System.pdf>
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Gülay Ogelman, H., Seçer, Z., & Önder, A. (2013). Analyzing Perspective Taking Skills of 5-to 6-Year-Old Preschool Children in Relation to their Self-Perception and Gender. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(4), 427-439.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal of School Psychology*, 40(5), 395-413.
- Harris, R. C., Robinson, J. B., Chang, F., & Burns, B. M. (2007). Characterizing preschool children's attention regulation in parent-child interactions: The roles of effortful control and motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 25-39.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97.

- Harter, S. (2012). *Self-Perception Profile for Children: Manual and Questionnaires (Grades 3 – 8)*. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2016 από τη διεύθυνση: <https://portfolio.du.edu/SusanHarter/page/44210>
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969–1982.
- Hay, I. (2000). Gender Self-Concept Profiles of Adolescents Suspended from High School. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(3), 345-352.
- Hay, I., Ashman, A. F., & Van Kraayenoord, C. E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35(4), 391-400.
- Hirvonen, R., Aunola, K., Alatupa, S., Viljaranta, J., & Nurmi, J. E. (2013). The role of temperament in children's affective and behavioral responses in achievement situations. *Learning and Instruction*, 27(1), 21-30.
- Houck, G. M. (1999). The Measurement of Child Characteristics from Infancy to Toddlerhood: Temperament, Developmental Competence, Self-Concept, and Social Competence. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 22(2-3), 101-127.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hughes, H. M. (1984). Measures of self-concept and self-esteem for children ages 3–12 years: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*, 4(6), 657-692.
- Inguglia, C., Ingoglia, S., & Coco, A. L. (2013). The Relation between Emotional Support, Self-Concept, and Social Functioning among School-Aged Children. *Bollettino Di Psicologia Applicata*, 267, 3-15.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874-895.
- Καλλία, Ε. (Διδακτορική διατριβή σε εξέλιξη). *Γονική στήριξη της μάθησης, γονικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες μάθησης των παιδιών*. Π. Τ. Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κατσής, Αθ., Σιδερίδης, Γ., & Εμβλωτής, Αβ. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Keller, A., Ford, L. H., & Meacham, J. A. (1978). Dimensions of Self-Concept in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 14(5), 483-489.
- Koblinsky, S. A., Kuvalanka, K. A., & Randolph, S. M. (2006). Social Skills and Behavior Problems of Urban, African American Preschoolers: Role of Parenting Practices,

- Family Conflict, and Maternal Depression. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(4), 554-563.
- Kochanska, G. (1991). Socialization and Temperament in the Development of Guilt and Conscience. *Child Development*, 62(6), 1379-1392.
- Kochanska, G. (1993). Toward a Synthesis of Parental Socialization and Child Temperament in Early Development of Conscience. *Child Development*, 64(2), 325-347.
- Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*, 68(2), 263-277.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful Control in Early Childhood Continuity and Change, Antecedents, and Implications for Social Development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.
- LeBuffe, P. A., Naglieri, J. A., & Shapiro, V. B. (2011). *The Devereux Student Strengths Assessment—Second Step Edition (DESSA-SSE)*. Lewisville, NC: Kaplan.
- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher-Child Interactions: Relations with Children's Self-Concept in Second Grade. *Infant and Child Development*, 19(4), 385-405.
- Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 595-618.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (δ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Liew, J. (2012). Effortful Control, Executive Functions, and Education: Bringing Self-Regulatory and Social-Emotional Competencies to the Table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105-111.
- Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L., & Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 515-526.
- López, M. H., Félix, E. M. R., Ruiz, R. O., & Ortiz, O. G. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema*, 28(1), 32-39.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hasandra, M. (2006). Validity and Reliability of the Greek Version of the Multisource Assessment of Social Competence Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103(3), 667-675.

- Marsh, H. W. (1984). Relations among Dimensions of Self-Attribution, Dimensions of Self-Concept, and Academic Achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1990a). A Multidimensional, Hierarchical Model of Self-Concept: Theoretical and Empirical Justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.
- Marsh, H. W. (1990b). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A Multifaceted Academic Self-Concept: Its Hierarchical Structure and Its Relation to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377-392.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How Do Preschool Children Feel About Themselves? Unraveling Measurement and Multidimensional Self-Concept Structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W., Walker, R., & Debus, R. (1991). Subject-Specific Components of Academic Self-Concept and Self-Efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16(4), 331-345.
- Martin, R. P. (1994). Temperament Assessment Battery for Children (TABC). *Infant Mental Health Journal*, 15(2), 238.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at Risk for Early Academic Problems: The Role of Learning-Related Social Skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- McClun, L. A., & Merrell, K. W. (1998). Relationship of Perceived Parenting Styles, Locus of Control Orientation, and Self-Concept Among Junior High Age Students. *Psychology in the Schools*, 35(4), 381-390.
- McDevitt, S. C., & Carey, W. B. (1978). The Measurement of Temperament in 3-7 Year Old Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19(3), 245-253.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9(1-2), 3-18.

- Niaraki, F. R., & Rahimi, H. (2013). The Impact of Authoritative, Permissive and Authoritarian Behavior of Parents on Self-Concept, Psychological Health and Life Quality. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(1), 78-85.
- Paterson, G., & Sanson, A. (1999). The Association of Behavioural Adjustment to Temperament, Parenting and Family Characteristics among 5-Year-Old Children. *Social Development*, 8(3), 293-309.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). Θεωρίες Προσωπικότητας: έρευνα και εφαρμογές (μτφ: Α. Αλεξανδροπούλου & Ε. Δασκαλοπούλου, επιμ: Α. Μπρούζος). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Piers, E. V., & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-Second Edition Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Presley, R., & Martin, R. P. (1994). Toward a Structure of Preschool Temperament: Factor Structure of the Temperament Assessment Battery for Children. *Journal of Personality*, 62(3), 415-448.
- Putnam, S. P., Ellis, L. K., & Rothbart, M. K. (2001). The structure of temperament from infancy through adolescence. In A. Elias & A. Angleitner (Eds.), *Advances in research on temperament* (pp. 165-182). Germany: Pabst Science.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of Short and Very Short Forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 103-113.
- Putnam, S. P., Rothbart, M. K., & Gartstein, M. A. (2008). Homotypic and Heterotypic Continuity of Fine-grained Temperament during Infancy, Toddlerhood, and Early Childhood. *Infant and Child Development*, 17(4), 387-405.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52(2), 569-578.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 21-39.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408.

- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of Individual Differences in Temperament. In M. L. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology: Volume 1* (pp. 37–86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (2002). Temperament in Children. In C. von Hofsten & L. Bäckman (Eds.), *Psychology at the turn of the millennium. Vol. 2: Social, developmental, and clinical perspectives* (pp. 17-35). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Rothbart, M. K., & Hwang, J. (2005). Temperament and the development of competence and motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence & motivation* (pp. 167-184). New York, NY: Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, Self-Regulation and Education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491.
- Rothbart, M. K. & Mauro, J. A. (1990). Questionnaire Approaches to the Study of Infant Temperament. In J. W. Fagen & J. Colombo (Eds.), *Individual differences in infancy: Reliability, stability, and prediction* (pp. 411-429). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rothbart, M. K., & Putnam, S. P. (2002). Temperament and socialization. In L. Pulkinnen & A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 19-45). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rowe, D. C., & Plomin, R. (1977). Temperament in Early Childhood. *Journal of Personality Assessment*, 41(2), 150-156.
- Salley, B., Miller, A., & Bell, M. A. (2013). Associations between Temperament and Social Responsiveness in Young Children. *Infant and Child Development*, 22(3), 270-288.
- Sanson, A. V., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Sanson, A. V., & Rothbart, M. K. (1995). *Child Temperament and Parenting*. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2015 από τη διεύθυνση:
http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/cv/publications/pdf/1995_Child%20Temp%20and%20parenting_Sanson-Rothbart.pdf
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shiner, R. L. (2001). How Shall We Speak of Children's Personalities in Middle Childhood? A Preliminary Taxonomy. In M. E. Hertzog & E. A. Farber (Eds.), *Annual Progress in*

- Child Psychiatry and Child Development 1999* (pp. 77-126). Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.
- Shiner, R. L., & Caspi, A. (2003). Personality differences in childhood and adolescence: measurement, development, and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 2-32.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles*, 50(3-4), 241-252.
- Spilt, J. L., Lier, P. A., Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2014). Children's Social Self-Concept and Internalizing Problems: The Influence of Peers and Teachers. *Child Development*, 85(3), 1248-1256.
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The Influence of Parental Socioeconomic Background and Gender on Self-Regulation Among 5-Year-Old Children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663-684.
- Strayer, J. (1983). *Affective and Cognitive Components of Children's Empathy*. Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, Detroit, MI.
- Thomas, A., & Chess, S. (1981). The Role of Temperament in the Contributions of Individuals to Their Development. In R.M. Lerner & N.A. Busch-Rossnagel (Eds.), *Individuals as Producers of Their Development: A Life-Span Perspective* (pp. 231-255). New York, NY: Academic Press.
- Thomas, A., & Chess, S. (1986). The New York Longitudinal Study. From Infancy to Early Adult Life. In R. Plomin & J. Dunn (Eds.), *The Study of Temperament: Changes, Continuities, and Challenges* (pp. 39-52). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Upadaya, K., & Eccles, J. (2015). Do teachers' perceptions of children's math and reading related ability and effort predict children's self-concept of ability in math and reading? *Educational Psychology*, 35(1), 110-127.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 550-560.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.

- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development, 14*(3), 233-248.
- Wenar, C. & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία* (μτφ.-επιμ.: Δ. Μαρκουλή - Ε. Γεωργάκα). Αθήνα: Gutenberg.
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence, 31*(1), 1-16.
- Zentner, M., & Bates, J. E. (2008). Child Temperament: An Integrative Review of Concepts, Research Programs, and Measures. *European Journal of Developmental Science, 2*(1-2), 7-37.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στοιχεία Γονέα

Παρακαλούμε βάλτε √ όπου χρειάζεται:

Ποιος γονέας απαντά στο ερωτηματολόγιο:	Μητέρα ☐	Πατέρας ☐		
Ηλικία μητέρας	20-29 ☐	30-39 ☐	40-49 ☐	Άλλα ☐
Ηλικία πατέρα	20-29 ☐	30-39 ☐	40-49 ☐	Άλλα ☐

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ:	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
1. Υψηλόβαθμο ή διευθυντικό στέλεχος, επιστημονικό επάγγελμα (π.χ. δικηγόρος, εκπαιδευτικός, γιατρός, μηχανικός κ.α.), καλλιτέχνης	☐	☐
2. Δημόσιος υπάλληλος, ελεύθερος επαγγελματίας	☐	☐
3. Υπάλληλος γραφείου, ιδιωτικός υπάλληλος, τεχνίτης, εργάτης	☐	☐
4. Οικιακά / Άνεργος/η	☐	☐
5. Άλλο (προσδιορίστε)	☐	☐

Ερωτηματολόγιο Παιδικής Συμπεριφοράς

Σχολείο παιδιού: _____

Ημερομηνία γέννησης παιδιού: _____

Φύλο παιδιού: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Ημέρα	Μήνας	Έτος
-------	-------	------

Οδηγίες:

Στις επόμενες σελίδες θα διαβάσετε προτάσεις οι οποίες περιγράφουν τις αντιδράσεις και συμπεριφορές των παιδιών σε μια σειρά καταστάσεων. Θα θέλαμε να μας αναφέρετε ποια θα ήταν η πιθανή αντίδραση του δικού σας παιδιού σε αυτές τις καταστάσεις. Αν και δεν υπάρχουν «σωστοί» τρόποι αντίδρασης, αφού οι συμπεριφορές των παιδιών διαφέρουν ευρέως, εμείς προσπαθούμε να μελετήσουμε τις διαφορές αυτές.

Παρακαλώ διαβάστε κάθε πρόταση και αποφασίστε για αυτό που λέει η πρόταση **σε ποιο βαθμό ταιριάζει ή δεν ταιριάζει στις αντιδράσεις του παιδιού σας τους τελευταίους έξι μήνες**. Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα για να δηλώσετε πόσο καλά περιγράφει η πρόταση το παιδί σας.

Κυκλώστε έναν από τους αριθμούς 1 έως 7 ανάλογα με το αν η πρόταση:

- 1: Καθόλου δεν ταιριάζει στο παιδί μου
- 2: Αρκετά δεν ταιριάζει στο παιδί μου
- 3: Μάλλον δεν ταιριάζει στο παιδί μου
- 4: Ουδέτερο
- 5: Ταιριάζει λίγο στο παιδί μου
- 6: Ταιριάζει αρκετά στο παιδί μου
- 7: Ταιριάζει απόλυτα στο παιδί μου

Αν δε μπορείτε να απαντήσετε σε κάποια από τις ερωτήσεις επειδή δεν έχετε δει ποτέ το παιδί στη συγκεκριμένη κατάσταση, για παράδειγμα, αν η πρόταση αναφέρεται στην αντίδραση του παιδιού σας όταν του τραγουδάτε και εσείς δεν έχετε τραγουδήσει ποτέ στο παιδί σας, τότε κυκλώστε:

ΔΜΑ (Δε Μπορώ να Απαντήσω).

Παρακαλώ βεβαιωθείτε πως για κάθε πρόταση έχετε κυκλώσει μια απάντηση.

1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου δεν ταιριάζει	Αρκετά δεν ταιριάζει	Μάλλον δεν ταιριάζει	Ουδέτερο	Ταιριάζει λίγο	Ταιριάζει αρκετά	Ταιριάζει απόλυτα

ΔΜΑ
Δε μπορώ να απαντήσω

Το παιδί μου:

12. Όταν οι γονείς φορούν καινούρια ρούχα, το προσέχει.
1 2 3 4 5 6 7 ΔΜΑ
14. Όταν θυμώνει για κάτι, παραμένει αναστατωμένος/η για 10 λεπτά ή και περισσότερο.
1 2 3 4 5 6 7 ΔΜΑ
19. Χρειάζεται πολύ χρόνο για να πλησιάσει σε καινούριες καταστάσεις (π.χ., ένα νέο περιβάλλον ή νέο πρόσωπο).
1 2 3 4 5 6 7 ΔΜΑ
22. Συχνά ντρέπεται, ακόμη και όταν βρίσκεται με ανθρώπους που γνωρίζει πολύ καιρό.
1 2 3 4 5 6 7 ΔΜΑ
23. Όταν αναστατώνεται, είναι δύσκολο να ηρεμήσει.
1 2 3 4 5 6 7 ΔΜΑ
24. Αντιλαμβάνεται γρήγορα κάποιο καινούριο αντικείμενο στο σπίτι.
1 2 3 4 5 6 7 ΔΜΑ
32. Θυμώνει όταν δε μπορεί να βρει το παιχνίδι με το οποίο θέλει να παίξει.
1 2 3 4 5 6 7 ΔΜΑ
34. Συχνά ντρέπεται όταν πρόκειται να κάνει καινούριες γνωριμίες.
1 2 3 4 5 6 7 ΔΜΑ
36. Όταν κάποιος από τους γονείς έχει αλλάξει κάτι στην εμφάνισή του, το αντιλαμβάνεται.
1 2 3 4 5 6 7 ΔΜΑ

Παρακαλώ, βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις προτάσεις, κυκλώνοντας έναν αριθμό ή το «ΔΜΑ».
Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθειά σας!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει μια σειρά συμπεριφορών στο παιδί σας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν σε ομαδικό επίπεδο για ερευνητικούς σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο και εμπιστευτικό**.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:/...../2015

ΤΑΞΗ παιδιού:

ΣΧΟΛΕΙΟ παιδιού:

ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Φέρτε στο μυαλό σας το παιδί σας. Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω δηλώσεις και βάλτε σε κύκλο έναν μόνο αριθμό από το 1 έως το 5 που δείχνει το **πόσο συχνά εμφανίζεται στο παιδί σας η συγκεκριμένη συμπεριφορά**. Παρακαλούμε απαντήστε προσεκτικά και μην παραλείπετε ερωτήσεις.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών, πόσο συχνά το παιδί...	Ποτέ	Λίγες φορές	Μέτρια	Αρκετά	Πάντα/ Πολύ συχνά
1 συνεχίζει να προσπαθεί, μετά από μια αποτυχία σε κάτι;	1	2	3	4	5
2 αντιμετωπίζει ικανοποιητικά τις προσβολές και τα άσχημα σχόλια των άλλων; (π.χ. υπερασπίζεται τη θέση του με ήρεμο και αποφασιστικό τρόπο;)	1	2	3	4	5
3 τα πάει καλά με διαφορετικούς χαρακτήρες ανθρώπων;	1	2	3	4	5
4 σέβεται τη γνώμη κάποιου άλλου ατόμου;	1	2	3	4	5
11 εκφράζει την ανησυχία του για κάποιο άλλο πρόσωπο;	1	2	3	4	5
19 είναι προσεκτικός/ή πριν βγάλει συμπέρασμα για μια κατάσταση ή	1	2	3	4	5

άλλους ανθρώπους;					
20 μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματά του/της μπροστά στις δυσκολίες;	1	2	3	4	5
24 είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος;	1	2	3	4	5
25 είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά;	1	2	3	4	5
26 προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους; (δασκάλους, άλλα παιδιά,...)	1	2	3	4	5

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ!!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟ-ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ

Φύλο παιδιού (κυκλώστε): Αγόρι / Κορίτσι

Σχολείο _____

Τάξη _____

Σημερινή ημερομηνία _____

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

«Αυτή είναι μια ευκαιρία να με βοηθήσεις να καταλάβω πώς αισθάνεσαι. Δεν είναι εξέταση. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και το κάθε παιδί μπορεί να δώσει διαφορετικές απαντήσεις. Θα σου κάνω μια ερώτηση και μετά θα σου ζητήσω να μου πεις πώς αισθάνεσαι δηλώνοντας «ναι» ή «όχι». Πρέπει να είσαι σίγουρος/η ότι οι απαντήσεις που δίνεις δείχνουν πώς αισθάνεσαι για τον εαυτό σου. Δεν θα δείξουμε τις απαντήσεις σου σε κανένα.

Πριν ξεκινήσουμε, ας προσπαθήσουμε να κάνουμε μερικά παραδείγματα. Θα σου διαβάσω μια πρόταση και εσύ θα μου λες πώς αισθάνεσαι λέγοντάς μου «ναι» ή «όχι». Θα σου πω επίσης πώς ένας φίλος που λέγεται Κωστής απάντησε σε κάθε μια από αυτές τις προτάσεις. Κάποιες προτάσεις μπορεί να μην τις καταλαβαίνεις. Εάν δεν καταλαβαίνεις μια πρόταση ή μια λέξη πες μου ότι δεν ξέρεις τι σημαίνει αυτή».

1	2	3	4	5
ΟΧΙ - Ποτέ	ΟΧΙ - Λίγες/Μερικές φορές	Το παιδί καταλαβαίνει την πρόταση, αλλά δεν δηλώνει ναι ή όχι	ΝΑΙ - Αρκετές φορές	ΝΑΙ - Πάντα

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

4. Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν.
11. Κάνω εύκολα φίλους
15. Μου αρέσουν αυτά που κάνουμε στο σχολείο (νήπια)
(Δημοτ.: Μου αρέσει να κάνω τα μαθήματα του σχολείου)
27. Εύκολα με συμπαθούν τα άλλα παιδιά (τους αρέσω).
31. Μαθαίνω εύκολα όλα αυτά που κάνουμε στο σχολείο.
39. Με ενδιαφέρουν όλα αυτά που κάνουμε στο σχολείο.
40. Πολλά πράγματα σε μένα (στον εαυτό μου) είναι καλά.

- 48. Όταν κάνω κάτι, τα καταφέρνω τόσο καλά όσο και οι άλλοι.
- 52. Τα πάω καλά με τους γονείς μου.
- 56. Οι άλλοι άνθρωποι πιστεύουν ότι είμαι καλό παιδί (π.χ. οικογένεια, συγγενείς, φίλοι, συμμαθητές, δάσκαλοι...).