

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΘΕΜΑ: Ντροπαλότητα, Συναισθηματική Νοημοσύνη και Κοινωνική
Κατανόηση στην παιδική ηλικία

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Παπαχρήστου Παρασκευή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Πλουσία Μισαηλίδη

Συνεπιβλέποντες: Ανδρέας Μπρούζος και Φωτεινή Μπονώτη

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2015

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract	6
Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1. Η έννοια και η ανάπτυξη της ντροπαλότητας στην παιδική ηλικία.....	8
1.1 Η έννοια της ντροπαλότητας.....	9
1.2 Θεωρητικές απόψεις για τη φύση της ντροπαλότητας	11
1.2.1 Η ντροπαλότητα ως συναισθηματική κατάσταση	17
1.2.2 Η ντροπαλότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας	22
1.2.3 Η ντροπαλότητα ως ψυχολογική διαταραχή.....	25
1.3 Τυπολογίες της ντροπαλότητας	25
1.3.1 Φοβική/Αγχώδης vs. Αυτοσεινηδιασιακή Ντροπαλότητα	26
Συμπεράσματα	29
Κεφάλαιο 2. Συναισθηματική Νοημοσύνη	31
2.1 Συναισθηματική νοημοσύνη: Ορισμός και πρακτική αξία	31
2.2 Απόψεις για τη φύση της ΣΝ	33
2.2.1 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα	33
2.2.2 Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.....	34
2.3 Η μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην παιδική ηλικία	35
2.3.1 Η μέτρηση της 'ΣΝ ως ικανότητας'	36
2.3.2 Κριτική των εργαλείων μέτρησης της 'ΣΝ ως ικανότητας'	41
2.3.3 Η μέτρηση της 'ΣΝ ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας'	42
2.3.4 Κριτική στα εργαλεία μέτρησης της 'ΣΝ ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας'	45
2.4 Σχέση ντροπαλότητας και ΣΝ.....	46
Συμπεράσματα	47
Κεφάλαιο 3. Ικανότητα κοινωνικής κατανόησης.....	48
3.1 Η έννοια της Κοινωνικής Κατανόησης (ΙΚΚ)	48
3.2 Εργαλεία μέτρησης της ΙΚΚ	49
3.3 Κριτική στα εργαλεία μέτρησης της ΙΚΚ.....	53
3.4 Σχέση της ντροπαλότητας με την ΙΚΚ	55
3.5 Στόχοι και υποθέσεις της παρούσας έρευνας	62
Κεφάλαιο 4. Μέθοδος.....	64

4.1. Συμμετέχοντες.....	64
4.2. Διαδικασία.....	64
4.3.Εργαλεία έρευνας	64
4.3.1 Ερωτηματολόγια δημογραφικών στοιχείων	65
4.3.2 Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς	65
4.3.3 Ερωτηματολόγιο για γονείς.....	66
4.3.4 Συνέντευξη σε παιδιά.....	67
4.3.5 Ιστορίες κατανόησης κοινωνικών καταστάσεων και του συναισθήματος που αυτές προκαλούν.....	67
4.3.6 Συστοιχία έργων Κοινωνικής Κατανόησης	68
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα	69
4.1 Αξιολογήσεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ντροπαλότητας των παιδιών.....	69
4.2 Αξιολογήσεις γονέων σχετικά με τις δυνατότητες και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους.....	70
4.3 Εξωτερικές εκδηλώσεις ντροπαλότητας	71
4.4 Συναισθηματική νοημοσύνη ντροπαλών παιδιών.....	71
4.5 Επιδόσεις των ντροπαλών παιδιών στις συνεντεύξεις για τη ντροπαλότητα	72
4.6 Επιδόσεις ντροπαλών παιδιών στο έργο με τις ιστορίες της ντροπαλότητας.....	73
4.6 Επιδόσεις ντροπαλών παιδιών στα έργα κοινωνικής κατανόησης	75
4.7 Περιγραφές ντροπαλών παιδιών εκπαιδευτικούς και γονείς	75
7. Συμπεράσματα	78
7.1 Αξιολογήσεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ντροπαλότητας των παιδιών.....	78
7.2 Αξιολογήσεις γονέων σχετικά με τις δυνατότητες και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους.....	78
7.3 Εξωτερικές εκδηλώσεις ντροπαλότητας	80
7.4 Συναισθηματική νοημοσύνη ντροπαλών παιδιών.....	80
7.5 Επιδόσεις των ντροπαλών παιδιών στις συνεντεύξεις για τη ντροπαλότητα	80
7.6 Επιδόσεις ντροπαλών παιδιών στο έργο με τις ιστορίες της ντροπαλότητας.....	81
7.7 Επιδόσεις ντροπαλών παιδιών στα έργα κοινωνικής κατανόησης	81
7.8 Περιγραφές ντροπαλών παιδιών από εκπαιδευτικούς και γονείς.....	82
7.9 Συμβολή και περιορισμοί της παρούσας έρευνας	83
7.10 Μελλοντικές Κατευθύνσεις.....	84
Βιβλιογραφία	85

Ευχαριστίες

Έχοντας μπροστά μου την τελική μορφή της διπλωματικής μου εργασίας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους τους ανθρώπους που με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο συνετέλεσαν στην ολοκλήρωσή της. Κατ' αρχήν θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Πλουσία Μισαηλίδη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε κατά την ανάθεση του θέματος και για την αμέριστη βοήθειά της κατά της εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Θέλω επίσης να την ευχαριστήσω για όσα έμαθα και ακόμα μαθαίνω δίπλα της, για τη φιλική της διάθεση, καθώς και για τη συμπαράστασή της στις όποιες δυσκολίες αντιμετώπισα για την ολοκλήρωση της εν λόγω εργασίας. Το μεγαλύτερο όμως ευχαριστώ της το χρωστάω γιατί με έμαθε να πιστεύω στον εαυτό μου και στις ικανότητες μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους άλλους δύο συνεπιβλέποντες καθηγητές, τον κ. Αντδρέα Μπρούζο και τον κ. Βασιλόπουλο για το πολύτιμο χρόνο τους που διέθεσαν στην εργασία μου. Το τελευταίο αλλά σημαντικότερο ίσως ευχαριστώ δεν μπορεί παρά να απευθύνεται σε όλους όσους συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη: διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που με θετική διάθεση δέχθηκαν να συνεργαστούν προκειμένου να επιτευχθεί η συλλογή των δεδομένων. Κυριώς, όμως, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές που εθελοντικά δέχθηκαν να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη ντροπαλότητα στην παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα διερεύνησε: (α) εάν τα ντροπαλά παιδιά διαφέρουν ως προς την κοινωνική ικανότητα από παιδιά που δεν είναι ντροπαλά. (β) Επιπλέον, η έρευνα εξέτασε εάν τα ντροπαλά παιδιά διαφέρουν ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη και ως προς την κοινωνική κατανόηση από συνομηλίκους τους χωρίς ντροπαλότητα. Στην έρευνα πήραν μέρος δύο ομάδες παιδιών ($N = 160$), παιδιά με ντροπαλότητα και συνομήλικοί τους χωρίς ντροπαλότητα και των δύο φύλων. Οι γονείς των ντροπαλών παιδιών και της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο σχετικά με την κοινωνική τους συμπεριφορά και τη συναισθηματική ικανότητά τους στο σπίτι και στο σχολείο. Τα παιδιά εξετάστηκαν με τη βοήθεια συνέντευξης και πειραματικών έργων προκειμένου να διερευνηθεί η κατανόηση της ντροπαλότητας και η ικανότητα κοινωνικής κατανόησης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν σημαντικές διαφορές αλλά και ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την κοινωνικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική κατανόηση. Τα ευρήματα συζητούνται σε σχέση με τα ευρήματα προηγούμενων σχετικών ερευνών στην περιοχή. Συζητούνται οι περιορισμοί της έρευνας και οι μελλοντικές κατευθύνσεις σε αυτή την περιοχή.

Abstract

The current research investigates shyness in childhood. More specifically, it examines: (a) If the shy children differ from the children who are not shy in their social ability. (b) Moreover, this research examines if shy children differ from their peers who are not shy in emotional intelligence and social understanding. In this research participate two groups of shy and non-shy children (N = 160), children with shyness and their peers without shyness (girls and boys). The parents of shy children and those of the control group complete a questionnaire regarding their social behavior and their emotional ability in home and in school. The children are examined with interviews and experimental tasks in order to investigate the understanding of shyness and their social understanding. Research outcomes suggest that they exist significant differences and similarities between two groups regarding their sociability, emotional intelligence and social understanding. Research outcomes are discussed concerning outcomes of previous relevant researches in this field. Finally, restrictions of this research and future directions are discussed.

Εισαγωγή

Η εργασία εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην ντροπαλότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική κατανόηση στην παιδική ηλικία. Η εργασία διαρθρώνεται σε έξι κεφάλαια με τα ακόλουθα περιεχόμενα.

Αρχικά, στο Κεφάλαιο 1 παρουσιάζεται η έννοια της ντροπαλότητας, οι θεωρητικές απόψεις για την φύση της ντροπαλότητας, καθώς και οι τυπολογίες της (φοβική/αγχώδης και αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα). Επίσης, καταγράφονται οι τυπικές εκδηλώσεις της ντροπαλότητας στην παιδική ηλικία σε σωματικό, γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο.

Στο Κεφάλαιο 2 προσδιορίζεται η έννοια της Συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) και έπειτα παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί κατα καιρούς για της φύση της. Επίσης, περιγράφονται οι τρόποι μέτρησης της ΣΝ στην παιδική ηλικία και ακολουθεί η κριτική αποτίμηση των τεχνικών μέτρησής της. Ακόμα, παρουσιάζεται η ανάπτυξη της ΣΝ στην παιδική ηλικία και η σημασία της για την κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή.

Στο Κεφάλαιο 3 προσδιορίζεται η έννοια της κοινωνικής κατανόησης, περιγράφονται τα εργαλεία με τα οποία αυτή εξετάζεται και γίνεται μια κριτική αποτίμηση των εργαλείων αυτών.

Στο Κεφάλαιο 5 παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, οι συμμετέχοντες, τα εργαλεία και η διαδικασία που εφαρμόστηκε, ενώ στο Κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται με κατάλληλους πίνακες τα δεδομένα και τα αποτελέσματα των αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν στα δεδομένα αυτά.

Τέλος, στο Κεφάλαιο 6 με τα συμπεράσματα γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα ευρήματα σχολιάζονται σε σχέση με εκείνα προηγούμενων ερευνών και αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Κεφάλαιο 1. Η έννοια και η ανάπτυξη της ντροπαλότητας στην παιδική ηλικία

Η ντροπαλότητα έχει περιγραφεί ως μία από τις πιο ενδιαφέρουσες διαστάσεις της ανθρώπινης φύσης (Zimbardo, 1986. Henderson & Zimbardo, 2000). Κατά τον James (1890) αποτελεί ένα βασικό ανθρώπινο ένστικτο, ενώ για τον Δαρβίνο (1872) αποτελεί μια κοινωνική εμπειρία, αφού το άτομο μπορεί να την βιώσει μόνο στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινωνικών περιστάσεων. Ο Δαρβίνος (1872), που πρώτος μελέτησε τη φύση και την προσαρμοστική αξία των συναισθημάτων, υποστήριζε ότι η ντροπαλότητα είναι «μια περίεργη κατάσταση του νου» (σ. 310), που δεν προσφέρει κανένα πλεονέκτημα για την εξέλιξη των ειδών, ενώ μέχρι και πρόσφατα η κυρίαρχη τάση στην Ψυχολογία ήταν η ντροπαλότητα να γίνεται αντιληπτή ως μορφή ψυχοπαθολογίας. Μάλιστα, σε πολλές κοινωνίες -ιδιαίτερα στις δυτικές- η ντροπαλότητα μέχρι πρόσφατα χαρακτηριζόταν ως (κοινωνική) αναπηρία -ως μια κατάσταση, δηλαδή, που αναχαιτίζει την ομαλή προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον (Croizer, 2002. Jones, Briggs, Smith, 1986. Kaplan, 1972).

Παρόλα αυτά, όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια άρχισε να γίνεται συνείδηση μεταξύ ερευνητών και του κοινωνικού συνόλου ότι η ντροπαλότητα αποτελεί μια φυσιολογική ανθρώπινη εμπειρία (Anyony & Swinson, 2008. Dalymple & Zimmerman, 2013). Μάλιστα, στις ανατολικές κοινωνίες έχει συνδεθεί με θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Jackson, 1991) όπως η μετριοπάθεια (Scott, 2006. Xu et Krieg, 2014), η ευγένεια, η ευαισθησία, η πνευματικότητα (Long, Seburn, Averill, & More, 2003), η ενσυναισθητική κατανόηση, οι δεξιότητες ακρόασης (Croizer, 2000), καθώς και με την δυνατότητα για πνευματική αναζήτηση και με σημαντικά επιτεύγματα στο τομέα της τέχνης και της έρευνας (Storr, 1988).

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αρχικά μια απόπειρα εννοιολογικής αποσαφήνισης της ντροπαλότητας μέσα από την παρουσίαση των κυριότερων θεωρητικών απόψεων γι' αυτήν. Ακολούθως, παρουσιάζονται οι τυπολογίες της ντροπαλότητας με ιδιαίτερη έμφαση στην τυπολογία που έχει προτείνει ο Buss

(1986). Στην τυπολογία αυτή διακρίνονται δύο βασικοί τύποι ντροπαλότητας: η φοβική/ και η αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα. Παρουσιάζονται αρχικά τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους δύο αυτούς τύπους ντροπαλότητας, και συζητάται ακολούθως η επίδραση που μπορεί να έχουν στην ανάπτυξή τους ορισμένοι ατομικοί (π.χ., ηλικία, φύλο) και κοινωνικο-πολιτισμικοί (π.χ. διαφορετική κουλτούρα των δυτικών και ανατολικών κοινωνιών) παράγοντες.

Η έννοια της ντροπαλότητας

Η ντροπαλότητα είναι μια περίπλοκη έννοια. Μολονότι έχουν γίνει πολλές προσπάθειες ορισμού της (Asendorpf, 1984. Buss, 1980. Cheek & Buss, 1981. Cheek & Watson, 1989. Crozier, 1979. Hansson, Jones & Carpenter, 1984. Jones & Russell, 1982. Harris, 1984. Kaplan, 1972. Kelly, Phillips, & McKinney, 1982. Leary, 1986. Leary & Schlenker, 1981. Lewinsky, 1941. Pilkonis & Zimbardo, 1979. Zimbardo, 1977. Zimbardo, Pilkonis, & Norwood, 1974), μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι η ντροπαλότητα αποτελεί μια μορφή κοινωνικού άγχους (Buss, 1980, Leary & Schlenker, 1981. Zimbardo, 1977). Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι αποτελεί μια μορφή συνεσταλμένης, επιφυλακτικής και αποφευκτικής συμπεριφοράς (Pilkonis, 1977). Φυσικά, δεν λείπουν εκείνοι που θεωρούν ότι η ντροπαλότητα αποτελεί ταυτοχρόνως έκφραση του κοινωνικού άγχους και της συνεσταλμένης ή αποφευκτικής συμπεριφοράς (Cheek & Buss, 1981. Crozier, 1979. Jones & Russell, 1982. Heiser, Turner, & Beidel, 2003). Σε κάθε περίπτωση, η ντροπαλότητα φαίνεται να αφορά την πεποίθηση του ατόμου ότι δεν μπορεί να συμμετέχει αποτελεσματικά στην κοινωνική αλληλεπίδραση με αποτέλεσμα συχνά να αντιμετωπίζει δυσκολίες ή ακόμα και να αποσύρεται από αυτήν (Crozier, 2001).

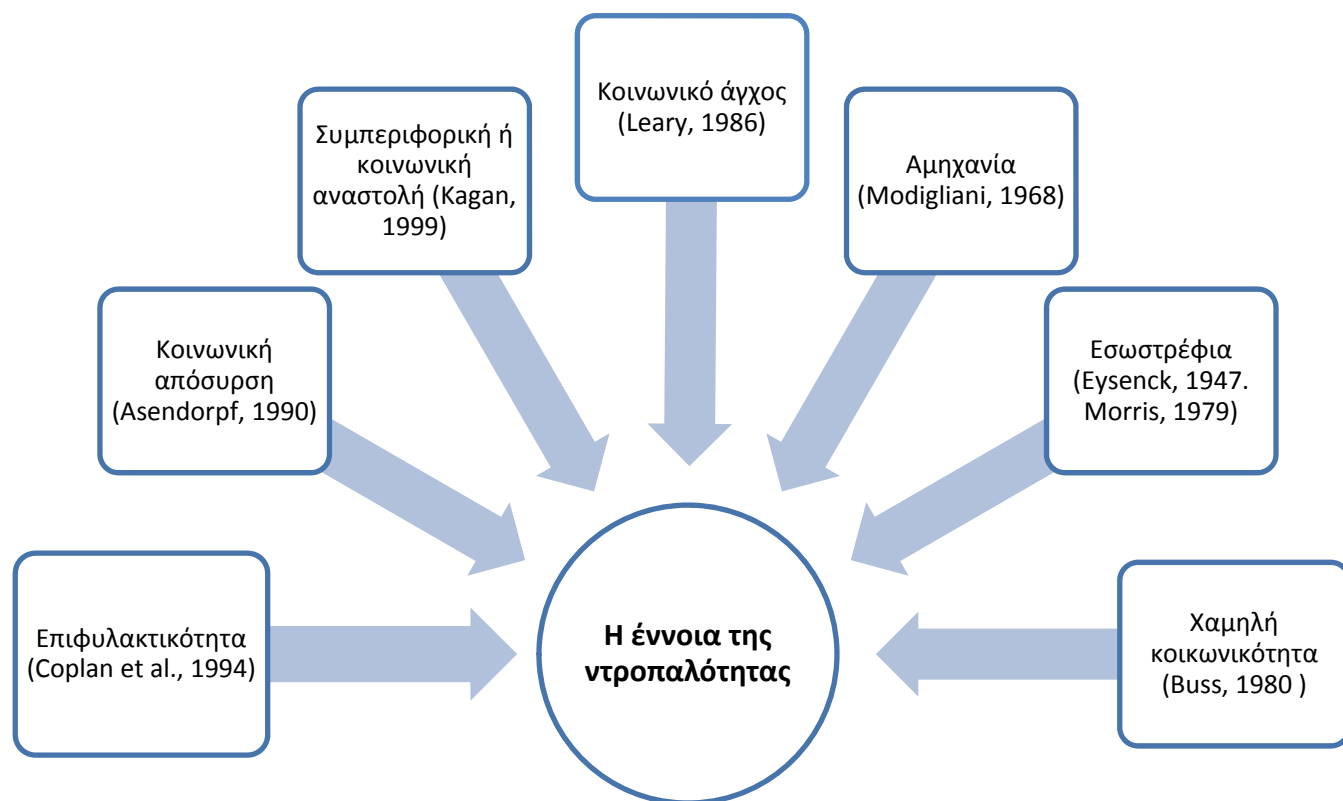
Η ντροπαλότητα άρχισε να απασχολεί συστηματικά τους κοινωνικούς, τους αναπτυξιακούς και τους ψυχολόγους της προσωπικότητας μόλις τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Crozier, 2002). Οι λόγοι είναι πολλοί. Ένας λόγος είναι η πληθώρα των εναλλακτικών όρων που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί για να την περιγράψουν (Asendorpf, 1984. Crozier, 2000. Crozier, 2004. Crozier & Burnham, 1990. Leary, 1986). Χαρακτηριστικά παραδείγματα των όρων που έχουν

χρησιμοποιηθεί είναι οι όροι: επιφυλακτικότητα (Coplan et al., 1994), κοινωνική απόσυρση (Asendorpf, 1990), συμπεριφορική ή κοινωνική συστολή (Kagan, 1981), κοινωνικό άγχος (Leary, 1986) αμηχανία (Modigliani, 1968), εσωστρέφεια (Eysenck, 1956. Morris, 1982), χαμηλή κοινωνικότητα (Buss, 1980) κ.ά. Οι όροι αυτοί δίνονται σχεδιαγραμματικά και στο γράφημα 1 που ακολουθεί. Σε άλλους από αυτούς τους όρους γίνεται αναφορά σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (ή της ιδιοσυγκρασίας), σε άλλους σε διαπροσωπικές διαδικασίες και σε άλλους σε παράγοντες κινήτρου ή/και σε παρατηρήσιμη συμπεριφορά (Croizer, 1986. Rubin & Coplan, 2010). Η πληθώρα αυτή των όρων είχε ως αποτέλεσμα την προκλήση σύγχυσης ως προς τον ορισμό της ντροπαλότητας (Pilkonis & Zimbardo, 1979). Ένας άλλος λόγος για τον οποίο παραμελήθηκε η διερεύνηση της ντροπαλότητας ήταν ότι δεν παρουσιάζε έκδηλη συμπτωματολογία και δεν σχετίζονταν με παθολογικές καταστάσεις (π.χ διαταρακτική-επιθετική συμπεριφορά) (Asendorpf, 1986). Έτσι, παρατηρήθηκε καθυστέρηση της συστηματικής μελέτης της ντροπαλότητας λόγω της ήσυχης και μη διαταρακτικής συμπεριφοράς που την χαρακτηρίζει η οποία μέχρι και πρόσφατα δεν θεωρούνταν πρόβλημα τόσο για τους γονείς, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους ψυχολόγους (Abassi, 2008. Carducci & Zimbardo, 1995. Jones, Briggs, Smith, 1986).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον ορισμό της ντροπαλότητας μεταξύ των θεωρητικών στο ομόλογο ερευνητικό πεδίο. Οι MacCroskey και Beatty (1986) δίνουν έναν πιο «στενό» ορισμό για την ντροπαλότητα εστιάζοντας στο άγχος επικοινωνίας και θεωρούν ότι η ντροπαλότητα είναι η προδιάθεση για απόφυγη της επικοινωνίας μ' άλλα άτομα. Άλλοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η ντροπαλότητα αποτελεί μορφή κοινωνικού άγχους (Buss, 1980), ενώ άλλοι ότι αποτελεί μορφή συνεσταλμένης, επιφυλακτικής και αποφευκτικής συμπεριφοράς (Pilkonis, 1977). Ωστόσο, ορισμένοι θεωρητικοί δίνουν έναν πιο διευρυμένο ορισμό (Cheek & Buss, 1981. Jones, Briggs, & Smith, 1986) και υποστηρίζουν ότι η έννοια της ντροπαλότητας περιλαμβάνει την εμπειρία του κοινωνικού άγχους και την ταυτόχρονη επίδειξη συνεσταλμένης συμπεριφοράς στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Κατά τον Leary (1986) «ο όρος ντροπαλότητα αναφέρεται σε πολύ διαφορετικά ψυχολογικά φαινόμενα» (σ. 28), γεγονός που

καθιστά αναγκαία την αποσαφήνιση της έννοιας μέσα από την παρουσίαση των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων.

Γράφημα 1. Όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά του όρου της ντροπαλότητας



Θεωρητικές απόψεις για τη φύση της ντροπαλότητας

Οι απόψεις των ερευνητών που ασχολούνται συστηματικά με το φαινόμενο της ντροπαλότητας διίπτανται ως προς το αν αυτή αποτελεί συναισθηματική κατάσταση, χαρακτηριστικό της ιδιοσυγγραφίας ή ψυχολογικό σύνδρομο. Η τελευταία αποτελεί υποδιάσταση της δεύτερης θεωρητικής άποψης η οποία εκλαμβάνει την ντροπαλότητα ως χαρακτηριστικό της ιδιοσυγγραφίας. Παρόλο που οι θεωρητικές αυτές απόψεις δεν είναι όμοιες, παρουσιάζουν ορισμένα κοινά

χαρακτηριστικά που τις διαφοροποιούν από τους εναλλακτικούς ορισμούς που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί για την ντροπαλότητα. Οι θεωρητικές αυτές απόψεις παρουσιάζονται στο γράφημα.

Η ντροπαλότητα ως συναισθηματική κατάσταση

Οι εκπρόσωποι αυτής της προσέγγισης υποστηρίζουν ότι η ντροπαλότητα είναι μια υποκειμενική συναισθηματική κατάσταση (Asendorpf, 1984. Buss, 1980. Crozier, 1982. Izard & Hyson, 1986. Izard, 1984. Jones, Briggs, & Smith, 1986. Russell, Cutrona, & Jones, 1986. Kelly, 1982. Leary & Schlenker, 1981. Mosher & White, 1981. Pilkonis & Zimbardo, 1979. Tomkins, 1963. Zimbardo, 1977), την οποία είναι πιθανόν να βιώσει ένα άτομο σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις (γι' αυτό και συχνά την ονομάζουν και 'περιστασιακή ντροπαλότητα', Briggs, 1985). Σύμφωνα με τον Buss (1980) οι καταστάσεις εκείνες που μπορεί να προκαλέσουν την περιστασιακή ντροπαλότητα είναι οι εξής: (1) καταστάσεις στις οποίες το άτομο νιώθει ότι αποτελεί το επίκεντρο της προσοχής σε μια κοινωνική περίσταση, (2) καταστάσεις στις οποίες το άτομο χρησιμοποιεί ανεπιτυχείς στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους κατά την διάρκεια μιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Συχνά χαρακτηρίζεται και ως αμφιθυμική συναισθηματική κατάσταση (Asendorpf, 1990) υπό την έννοια ότι το άτομο επιθυμεί μεν να μετέχει στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά εξαιτίας του φόβου και του άγχους που αισθάνεται, τείνει να αποφεύγει την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα (Arkin et al., 1986. Campell, 1986. Hogan, Jones, & Cheek, 1985. Thomas & Chess, 1977. Schlenker & Leary, 1982. McDougall, 1963. Mehrabian, 1976). Αποτέλεσμα της αμφιθυμίας αυτής είναι η επίδειξη ντροπαλής, αλλά ταυτόχρονα και κοινωνικής συμπεριφοράς σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (Coplan, Prakash, O' Neil, & Armer, 2004. Crozier, 1986. Lewinsky, 1941). Για παράδειγμα, αρκετοί ερευνητές (Amsterdam & Levitt, 1980. Bretherton & Ainsworth, 1974. Bronson, 1972. Greenberg & Marvin, 1982. Smith, 1974. Stern & Bender, 1974) αναφέρουν διάφορες περιπτώσεις αμφιθυμικής προσέγγισης σε καινούργια κοινωνικά πλαίσια κατά τις οποίες τα βρέφη ή τα μικρά παιδιά επιθυμούν μεν να προσεγγίσουν έναν άγνωστο, αλλά εξαιτίας του φόβου τους επιδεικνύουν ντροπαλή συμπεριφορά.

Στην προσέγγιση αυτή, η ντροπαλότητα ανήκει στην οικογένεια των 'κοινωνικών συναισθημάτων' όπου ανήκουν επίσης τα συναισθήματα της ντροπής, της ενοχής και της αμηχανίας και εκδηλώνεται με συγκεκριμένο τρόπο σε γνωστικό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό και ψυχοφυσιολογικό επίπεδο (Izard, 1977. Tomkins, 1963). Πιο συγκεκριμένα, η ντροπαλότητα ως συναισθηματική κατάσταση αποτελείται από τις ακόλουθες διεργασίες στο γνωστικό (εστίαση και ανησυχία για τον εαυτό, σκέψεις διαφυγής, φόβο, ανησυχία για την κοινωνική αξιολόγηση), συναισθηματικό (άγχος, ντροπή, αμηχανία) συμπεριφορικό (νευρικές χειρονομίες, αυξημένη διαπροσωπική απόσταση, αναστολή της ομιλίας, δυσκολία στην ευχέρια του λόγου, αποφυγή βλεμματικής επαφής) και ψυχοφυσιολογικό τομέα (εφίδρωση, αυξημένοι καρδιακοί παλμοί και πίεση του αίματος, ξηροστομία) της ανθρώπινης εμπειρίας (Croizer, 2001). Η εμπειρία αυτή μπορεί να είναι τόσο επώδυνη για το άτομο που μπορεί να οδηγήσει στην απόσυρση ή την αποφυγή των διάφορων κοινωνικών περιστάσεων (Maltby et al., 2007).

Παρόλα αυτά, ο Izard (1972) –χρησιμοποιώντας ως βάση του την άποψη ότι η ντροπαλότητα χαρακτηρίζεται από αμφιθυμία για κοινωνική προσέγγιση– τη διέκρινε από τα τρία άλλα κοινωνικά συναισθήματα, την ντροπή, την ενοχή και την αμηχανία. Πιο αναλυτικά, η ντροπαλότητα συνδέεται στενά με την αμηχανία, δεν αποτελούν, όμως, ταυτόσημες έννοιες. Σύμφωνα με τον Miller (2001) το κοινό στοιχείο και στις δύο αυτές καταστάσεις είναι ότι το υποκείμενο ανησυχεί για το πώς θα τον αξιολογήσουν οι άλλοι. Ωστόσο, η ντροπαλότητα εκλαμβάνεται περισσότερο ως συναισθηματική προδιάθεση (anticipatory mood state), ενώ η αμηχανία εκλαμβάνεται «ως το συναίσθημα που προκύπτει από γεγονότα που έχουν ήδη συμβεί (Miller, 2001, σελ 296)». Έτσι, οι απόψεις διίστανται, αφού υπάρχουν και ορισμένοι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η ντροπαλότητα προσιδιάζει στην αμηχανία υπό την έννοια ότι και οι δύο περιγράφονται με όρους αποδιοργάνωσης της συμπεριφοράς, αδέξιου χειρισμού των κοινωνικών καταστάσεων, κοκκινίσματος.

Από την άλλη, και η ντροπή και η ντροπαλότητα παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά (Lewis, 1971) υπό την έννοια ότι αποτελούν πλούσια κοινωνικά συναισθήματα που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου (Tagney & Dearing, 2002). Επίσης, και τα δύο

περιλαμβάνουν την εστίαση στον εαυτό και την αξιολόγησή του (Henderson, 2002. Kalat & Shiota, 2007. Tangney, Stuewing & Mashek, 2007). Η ντροπή διαφέρει, όμως, από την ντροπαλότητα στα εξής σημεία (Izard & Hyson, 1986. Mosher & White, 1986. Tagney, Mashek, & Stuewing, 2005): (1) η ντροπή αποτελεί εκτός από κοινωνικό και ηθικό συναίσθημα, δηλαδή, το άτομο, αξιολογεί τις πράξεις του σε σχέση με τους κοινωνικούς κανόνες και τους στόχους που το ίδιο έχει θέσει και νιώθει ντροπή, επειδή αντιλαμβάνεται ότι αποκλίνει από την κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά, (2) η ντροπή προκαλείται συνήθως από την αποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών, ενώ η ντροπαλότητα από τις περιστάσεις εκείνες που το άτομο νιώθει ότι αποτελεί το επίκεντρο της προσοχής ή όταν βρίσκεται σ' ένα καινούργιο κοινωνικό πλαίσιο, (3) η ντροπή προκαλείται από την ανησυχία του ατόμου για καταστάσεις που έχουν ήδη συμβεί, ενώ η ντροπαλότητα από την ανησυχία για τις επικείμενες κοινωνικές καταστάσεις. (4) η ντροπή είναι μια εξαιρετικά αρνητική και επώδυνη συναισθηματική εμπειρία σε σχέση με την ντροπαλότητα η οποία κατά τους Bartlett και Izard (1972) είναι το λιγότερο δυσάρεστο συναίσθημα σε σχέση με τα υπόλοιπα αρνητικά συναισθήματα. (5) η ντροπαλότητα σ' αντίθεση με την ντροπή φαίνεται ότι εμφανίζεται πιο νωρίς στην ανάπτυξη του ατόμου (Lewis, Haviland-Jones, & Barrett, 2008). Τέλος, η ντροπαλότητα διαφέρει από την ντροπή και την αμηχανία και ως προς ένα σημαντικό σημείο. Η αμηχανία και η ντροπή θεωρούνται ως προσωρινές συναισθηματικές καταστάσεις, ενώ η ντροπαλότητα εκλαμβάνεται από ορισμένους θεωρητικούς και ως συναισθηματική κατάσταση και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας.

Επίσης, η ντροπαλότητα διαφέρει και από την ενοχή (Cheek & Melchior, 1990). Παρόλο που και τα δύο αυτά κοινωνικά συναισθήματα χαρακτηρίζονται από την έντονη εστίαση στον εαυτό και την τάση διαφυγής ή απόσυρσης από τις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, παρουσιάζουν ορισμένες σημαντικές διαφορές: (1) η ενοχή είναι αποτέλεσμα της παραβίασης ενός κοινωνικού κανόνα, ενώ η ντροπαλότητα προκύπτει από το άγχος κοινωνικής αξιολόγησης και από την συναναστροφή του ατόμου με άγνωστα άτομα (2) η επίγνωση της ενοχής συνοδεύεται από απόπειρα επανόρθωσης της κοινωνικά αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, & King, 1979), ενώ η επίγνωση της ντροπαλότητας από την τάση αποφυγής της συγκεκριμένης κατάστασης, (3) ο

φόβος και το ενδιαφέρον σχετίζεται με την ντροπαλότητα (σύγκρουση ανάμεσα στο κίνητρο προσέγγισης και διαφυγής) (Mosher & White, 1981), ενώ ο φόβος και η λύπη με την ενοχή (Bartlett & Izard, 1972).

Για κάποιους ερευνητές η ντροπαλότητα ως συναίσθημα έχει τεράστια προσαρμοστική αξία, αφού μέσω αυτής προλαμβάνεται ή αποτρέπεται η εμπλοκή του ατόμου σε επώδυνες ακόμα και επικίνδυνες για το ίδιο κοινωνικές περιστάσεις (Darwin, 1972. Jones, Briggs, & Smith, 1986. Izard & Hynson, 1986. Wakefield, Horwitz, & Schmitz, 2005. Zimbardo & Radl, 1981). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Snyder και Smith (1986) η ντροπαλότητα μπορεί να εκληφθεί και ως μορφή αυτοαναπηρίας. Το άτομο, δηλαδή, προκειμένου να διατηρήσει την αυτοεικόνα του σε περιστάσεις όπου αυτή απειλείται λόγω ανεπαρκών ικανοτήτων ή ελλειμάτων στην κοινωνική συμπεριφορά, υιοθετεί χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές που επιφανειακά αποτελούν παραδοχή του προβλήματος, της έλλειψης ή της αδυναμίας του. Έτσι, η ντροπαλότητα προβάλλεται ως μια ευφυής τεχνική αυτοπαρουσίασης για την δικαιολόγηση των διάφορων προβλημάτων στην κοινωνική επίδοση και ως δικαιολογία για την αποφυγή των διάφορων κοινωνικών καταστάσεων. Επίσης, ως κοινωνικό συναίσθημα διευκολύνει την συνεργατική συμπεριφορά, καθώς αναστέλλει συμπεριφορές που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές (Ford, 1987). Σύμφωνα με τον Sroufe (1979) η σύγκρουση μεταξύ του κινήτρου προσέγγισης και αποφυγής που χαρακτηρίζει την ντροπαλότητα διευκολύνει την κοινωνική προσαρμογή και την επιβίωση, καθώς καθιστά ικανό το άτομο ταυτόχρονα να διευρύνει τα όρια του της γνώσης, αλλά και να αποφύγει τους πιθανούς κινδύνους του περιβάλλοντος του. Η θεώρηση της ντροπαλότητας ως συναισθηματική κατάσταση κατά τον Izard (1984) είναι σημαντική για τους εξής λόγους: (1) το σύστημα των συναισθημάτων προηγείται του γνωστικού συστήματος, (3) η βίωση και η έκφραση των συναισθημάτων αποτελούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου τα οποία επηρεάζουν την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό του περιβάλλον. Οι Izard & Hynson (1986) προτείνουν ένα μοντέλο ντροπαλότητας το οποίο δίνει έμφαση στα εξής σημεία: α) υπάρχει διαφοροποίηση στην συναισθηματική αντιδραστικότητα και στην έκφραση των συναισθημάτων μεταξύ των ανθρώπων β) αυτή η ποικιλία στην έκφραση των συναισθημάτων είναι φανερή στην καθημερινή ζωή γ) τα σχήματα συναισθηματικής

αντιδραστικότητα βασίζονται σε βιολογικές διαδικασίες και μορφοποιούνται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω η θεωρητική άποψη που εκλαμβάνει την ντροπαλότητα ως συναισθηματική κατάσταση παρουσιάζει ορισμένες αδυναμίες. Κατ' αρχάς ο ορισμός των συναισθημάτων είναι εξαιρετικά δύσκολος και εξαρτάται από την προσέγγιση που υιοθετείται κάθε φορά¹. Κατά τον Plutchick (1980) το συναίσθημα θα πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως μια θεωρητική έννοια παρά μια υποκειμενική εμπειρία. Οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το συναίσθημα της ντροπαλότητας δεν μπορούν να αποτυπώσουν πλήρως την συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση. Για παράδειγμα, η σωματική η διανοητική κατάσταση του ατόμου που βιώνει το συναίσθημα της ντροπαλότητας, της ντροπής ή της αμηχανίας μπορεί να είναι παρόμοια, αλλά κάθε φορά περιγράφεται διαφορετικά ανάλογα με το πλαίσιο και το άτομο στο οποίο η έννοια αυτή αναφέρεται (Carducci, 1995). Συνεπώς, για την διάκριση της ντροπαλότητας από τις άλλες συναισθηματικές καταστάσεις (ντροπή, αμηχανία) είναι απαραίτητο να ληφθεί υπόψη όχι μόνο η συγκεκριμένη εσωτερική κατάσταση του ατόμου, αλλά οι περιστάσεις εκείνες που οδηγούν στην εκδήλωση αυτής. Επίσης, ο τρόπος που βιώνεται κάθενα από τα παραπάνω συναισθήματα εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες, προσδοκίες και το πολιτισμικό πλαίσιο (Abassi, 2008). Ένα άλλο σημείο κριτικής στην θεωρητική αυτή άποψη είναι ότι δεν φαίνεται να επικρατεί μια ξεκάθαρη θέση μεταξύ των θεωρητικών ως προς το αν τελικά η ντροπαλότητα είναι διακριτό συναίσθημα ή «διάθεση που αποτελείται απ' ένα διακριτό μείγμα

¹ Πολλοί θεωρητικοί έχουν επιχειρήσει να ορίσουν την έννοια του συναισθήματος μέσα από τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα που προτείνουν. Ο καθένας απ' αυτούς δίνει ένα διαφορετικό ορισμό. Σύμφωνα με τον James (1884), το συναίσθημα δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένας περιγραφικός όρος που απεικονίζει τις σωματικές αντιδράσεις στα διάφορα κοινωνικά ερεθίσματα. Ο Cannon (1927) ορίζει το συναίσθημα έχοντας ως σημείο αναφοράς τους γνωστικούς μηχανισμούς. Επίσης, οι Schachter και Singer (1962) θεωρούν ότι τα συναισθήματα προκαλούνται από την ψυχοφυσιολογική διέγερση και την γνωστική αξιολόγηση.

συναισθημάτων» (Miller, 2001, σ. 30)² ή έκφραση ενός άλλου συναισθήματος, του άγχους εν αναμονή ή κατά την διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η ντροπαλότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας

Σύμφωνα με τους εκπροσώπους αυτής της προσέγγισης, η ντροπαλότητα είναι κάτι περισσότερο από μια συναισθηματική κατάσταση. Αποτελεί «μια έμφυτη προδιάθεση ή εγγενή ιδιοσυγγρασία» (Scott, 2005, σ. 92). Η ιδιοσυγγρασία ορίζεται με πολλούς τρόπους³. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η ντροπαλότητα αποτελεί μια ποιότητα ή ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου (Briggs, 1988. Cattell, 1973. Cheek and Krasnoperova, 1999. Howarth, 1980. Kagan, 2001. Pilkonis, Heape, & Klein, 1980. Zimbardo, Pilkonis, & Norwood, 1975). Αντανακλά την προδιάθεση του ατόμου να αντιδρά σ' ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών περιστάσεων εκδηλώνοντας ντροπαλή συμπεριφορά (Asendorpf, 1983. Buss & Plomin, 1984. Carepenter, 1986. Cheek & Krasnoperova, 1999. Cheek & Melchior, 1990. Crozier, 1979. Kagan, 1999. Fordham & Stevenson-Hinde, 1999. Pedlow, Sanson, Prior, & Oberklaid, 1993. Prior, Smart, Sanson, & Oberklaid, 2000. Russell, Cutrona, & Jones, 1986. Zimbardo, 1977). Ο ορισμός αυτός της ντροπαλότητας υιοθετείται στην συγκεκριμένη εργασία.

Η ντροπαλότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας μπορεί να αποδοθεί στους εξής λόγους: (1) στην γενετική προδιάθεση για αναστολή της συμπεριφοράς και για υπερβολικό άγχος (Spinath & Angleiter, 1998), (2) σε δυσκολίες στην ανάπτυξη (π.χ διαμόρφωση προσωπικής ταυτότητας στην εφηβεία) (Maltby et al., 2007).

² Η ντροπαλότητα υπό την έννοια αυτή ανήκει στην οικογένεια των κοινωνικών συναισθημάτων όπου ανήκουν η ντροπή και αμηχανία.

³ Ορισμένοι θεωρητικοί (Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000) την περιγράφουν ως το βιολογικό και ψυχοφυσιολογικό κομμάτι της προσωπικότητας που αφορά την σωματική, συναισθηματική, διανοητική, πνευματική και κοινωνική διαστάση της ανθρώπινης φύσης. Άλλοι πάλι θεωρούν ότι η ιδιοσυγκρασία αποτελεί «μια σχετικά σταθερή, εγγενή προδιάθεση η οποία ρυθμίζει την έκφραση της ενεργητικότητας, της σωματική, συναισθηματική, διανοητική, πνευματική και κοινωνική διαστάση της ανθρώπινης φύσης (Goldsmith et al., 1987 σελ. 524).

Ο Plutarch (1906) επισήμανε την προσαρμοστική αξία της ντροπαλότητας ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας, καθώς αναφέρει ότι η έλλειψη προδιάθεσης για την βίωση της ντροπαλότητας θεωρούνταν από τα αρχαία κιάλας χρόνια ως αντικοινωνικό στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου.

Πολλοί θεωρητικοί (Fox, Henderson, Marshall, Nichols, & Ghera, 2005. Kagan et al., 1984. Kagan, Snidman, Kahn, & Towsley, 2007), στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης, θεωρούν ότι η ντροπαλότητα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας την οποία ορίζουν ως «αναστολή της συμπεριφοράς σε μη οικείες καταστάσεις» (Evans, 2010, σ. 214), δηλαδή, την προδιάθεση για την επίδειξη επιφυλακτικής συμπεριφοράς κατά την έκθεση του ατόμου σε καινούργιες καταστάσεις, πρόσωπα και τόπους (Fox, Henderson, Marshall, Nichols, & Ghera, 2005. Garcia-Coll, Kagan, & Reznick, 1984. Kagan, Reznick, Clarke, Snidman, & Garcia-Coll, 1984. Kagan, Reznick, & Snidman, 1988. Kagan, Snidman, Kahn, & Towsley, 2007. Reznick et al., 1986). Οι Kagan, Reznick & Snidman (1988) θεωρούν ότι η συμπεριφορική συστολή «είναι η τάση του ατόμου να επιδεικνύει για κάποιο χρονικό διάστημα αναστολή της ομιλίας ή του παιχνιδιού, η οποία σχετίζεται με την απόσυρση από το κύριο πρόσωπο προσκόλλησης, όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια άγνωστη ή απαιτητική κοινωνική περίσταση» (σ. 54). Σύμφωνα με τον Leary (1986) η αναστολή της συμπεριφοράς δεν είναι παρόμοια με την αδράνεια, αλλά υποδηλώνει «ότι το σχέδιο για την συμπεριφορά είτε έχει κατασταλλεί είτε τίθεται υπό έλεγχο πριν την εκτέλεση του» (σ. 31). Με άλλα λόγια, ο Leary (1986) υποστηρίζει ότι η αναστολή της συμπεριφοράς είναι μια διαπροσωπική στρατηγική που στόχο έχει να ελαχιστοποιήσει τις δυσκολίες αυτοπαρουσίασης σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις. Ωστόσο, άλλοι θεωρητικοί (Kagan and Reznick, 1986) δεν συμφωνούν μ' αυτή την άποψη και υποστηρίζουν ότι η ντροπαλότητα και η αναστολή της συμπεριφοράς είναι ταυτόσημες έννοιες (Schmidt & Buss, 2010). Η αναστολή της συμπεριφοράς αντανακλά τον φόβο και το άγχος απέναντι σε ένα κοινωνικό ή μη ερέθισμα, ενώ η ντροπαλότητα αντανακλά την αγχώδη αυτοσυνειδησία στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις και εμπεριέχει το γνωστικό στοιχείο της αυτοεπίγνωσης σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι η αναστολή της συμπεριφοράς (Buss & Plomin, 1984. Cheek & Melchior, 1980. Jones, Briggs, & Smith, 1986. Rowe & Plomin, 1977).

Η ντροπαλότητα ως χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας μπορεί να ειπωθεί μέσα από το πρίσμα των διάφορων θεωριών της προσωπικότητας (Cattell, 1973. Eysenck, 1970. Gray, 1987). Μεταξύ αυτών, ξεχωρίζει το ιεραρχικό μοντέλο της προσωπικότητας που διατύπωσε ο Eysenck (1970), το οποίο έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στο ομόλογο ερευνητικό πεδίο. Στο μοντέλο του Eysenck (1970), η προσωπικότητα αποτελεί σύνθεση τριών επιμέρους διαστάσεων: εσωστρέφεια-εξωστρέφεια, νευρωτισμός και ψυχωτισμός. Στο μοντέλο του Eysenck (1970), η ντροπαλότητα δεν καταλαμβάνει συγκεκριμένη θέση, διότι σε κάποιες περιπτώσεις εκλαμβάνεται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας το οποίο εντάσσεται στην διάσταση της εσωστρέφειας, ενώ σε άλλες αντιμετωπίζεται ως διάσταση του νευρωτισμού. Στο γράφημα 2 που ακολουθεί δίνεται το μοντέλο προσωπικότητας του Eysenck (1970).

Για τον Briggs (1988), στο ιεραρχικό μοντέλο της προσωπικότητας η ντροπαλότητα θα μπορούσε να αναπαρασταθεί ως πρωταρχικός παράγοντας που βρίσκεται κάπου μεταξύ εσωστρέφειας και νευρωτισμού. Με άλλα λόγια, η ντροπαλότητα ενδεχομένως να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της εσωστρέφειας και του νευρωτισμού (Abassi, 2008. Asendorpf & Wilpers, 1998. Briggs, 1988. Briggs & Smith, 1986. Croizer, 1979. Geen, 1986. Semin, Rosch, & Chassen, 1981). Άλλοι πάλι εκπρόσωποι αυτής της προσέγγισης θεωρούν ότι η ντροπαλότητα είναι έκφραση της εσωστρέφειας (Rubin & Coplan, 2010). Ωστόσο, η ντροπαλότητα διαφέρει από την εσωστρέφεια ως προς τα εξής σημεία (Asendorpf, 1986. Briggs, 1988. Einsberg et al., 2000. Eysenc, 1956. Schmidt & Fox, 1994): η πρώτη σχετίζεται με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής αντιδραστικότητας, αρνητικού συναισθήματος και με χαμηλή ικανότητα ελέγχου και ρύθμισης των στρατηγικών επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής αντιδραστικότητας, ενώ δεν παρουσιάζει κάποια συσχέτιση με την ύπαρξη αρνητικού συναισθήματος ή την απουσία ικανότητας ελέγχου των προβληματικών καταστάσεων. Επίσης, στην περίπτωση της ντροπαλότητας το άτομο επιθυμεί να μετέχει στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά εξαιτίας του φόβου συνήθως αποσύρεται, ενώ στην περίπτωση της εσωστρέφειας το άτομο δεν φαίνεται να επιδεικνύει ανάλογα κίνητρα για κοινωνική

συναναστροφή και προτιμά να είναι μόνος του (Asendorpf, 1986. Coplan, Prakash, O'Neil, & Armer, 2004. Coplan, Girardi, Findlay, & Frohlick, 2007. Croizer, 2001).

Η ντροπαλότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως έννοια αντίθετη προς την κοινωνικότητα, καθώς ένα άτομο μπορεί να είναι ταυτόχρονα και ντροπαλό και κοινωνικό (Cheek & Buss, 1981. Croizer, 2001. Eysenck, 1970). Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, αυτή το άτομο βιώνει εσωτερικά συναισθήματα ανησυχίας, αλλά δεν τα εκδηλώνει φανερά, αφού κατέχει τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να αντεπεξέλθει στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (Henderson & Zimbardo, 2001).

Από την άλλη ένα άτομο μπορεί να είναι ντροπαλό χωρίς να είναι κοινωνικό. Τα άτομα αυτά συνήθως επιδεικνύουν λιγότερα κίνητρα για κοινωνική αλληλεπίδραση μ' άλλους (Buss, 1995. Briggs, 1988. Eysenck, 1956) και βιώνουν τις περισσότερες δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς και προβλήματα προσαρμογής (Briggs, 1988. Cheek & Buss, 1981. Cutler & Cheek, 1986).

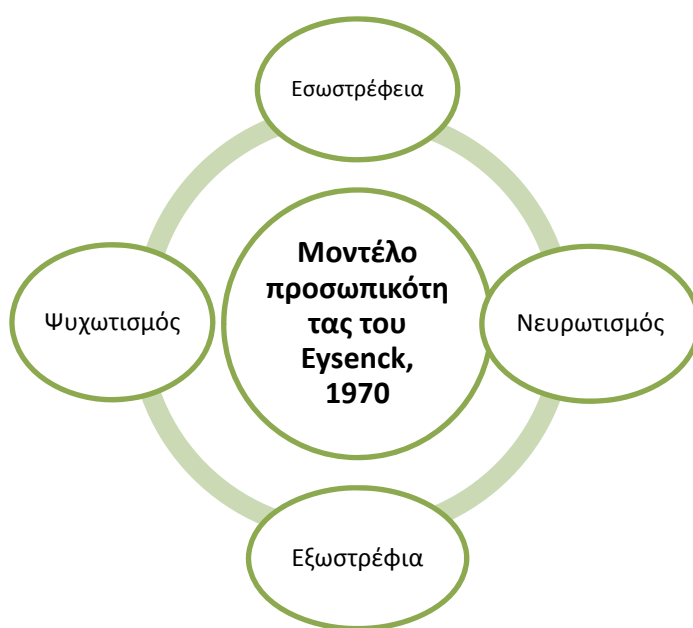
Επίσης, η ντροπαλότητα δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται και ως έννοια αντίθετη από την εξωστρέφια. Η έννοια που είναι αντίθετη της ντροπαλότητας, κατά τους Cheek & Melchior (1990) είναι αυτή της έλλειψης αυτοπεποίθησης. Τα εξωστρεφή άτομα επιδεικνύουν υψηλά κίνητρα για κοινωνική προσέγγιση και συνήθως θεωρούνται από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ως δυναμικές προσωπικότητες. Σύμφωνα με τον Buss (1995) τα εξωστρεφή άτομα μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιδέξια σε δραστηριότητες της ομάδας, αλλά έχουν την τάση να επιβάλλουν την άποψη τους στους άλλους.

Στο άλλο άκρο της ντροπαλότητας, κατά τον Buss (1995) είναι η επιδειξιμανία (exhibitionism). Ενώ στην ντροπαλότητα η εστίασης της προσοχής των άλλων στον εαυτό σχετίζεται με την εμφάνιση αμηχανίας, στην επιδειξιμανία φαίνεται ότι τα άτομα αποζητούν την προσοχή των άλλων και αρέσκονται να βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος.

Η προσέγγιση της ντροπαλότητας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας έχει δεχτεί αρκετές κριτικές (Cheek & Melchior, 1990). Πρώτον, στην προσέγγιση αυτή δεν αποσαφηνίζεται εάν η ντροπαλότητα εξηγεί την συμπεριφορά ή απλά την περιγράφει (Cheek & Melchior, 1990). Για παράδειγμα, παραμένει αδιευκρίνιστο το αν η ντροπαλότητα αποτελεί την αιτία της εμφάνισης επιφυλακτικής συμπεριφοράς

ή αν η ντροπαλότητα και η επιφυλακτικότητα αποτελούν απλά εναλλακτικούς τρόπους περιγραφής της ίδιας συμπεριφοράς (Croizer, 2002). Δεύτερον, η προσέγγιση αυτή παραβλέπει την πολύπλοκη αλληλεπίδραση των διαφορετικών παραγόντων στην συμπεριφορά του ατόμου και θεωρεί ότι η ντροπαλότητα αποτελεί προϊόν μόνον των εσωτερικών χαρακτηριστικών του ατόμου. Τρίτον, η ντροπαλότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας προϋποθέτει την επίδειξη σταθερής συμπεριφοράς στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις, καθώς και στα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρά, κάτι το οποίο δεν έχει επαληθευτεί από τις σχετικές έρευνες (Asendorpf, 1984. Cheek & Melchior, 1990. Hinde, Easton, Meller, & Tamplin, 1983).

Γράφημα 2. Η ντροπαλότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας-το θεωρητικό μοντέλο προσωπικότητας του Eysenck (1970)



Η ντροπαλότητα ως ψυχολογική διαταραχή

Μια εναλλακτική θεωρητική προσέγγιση αντιλαμβάνεται τη ντροπαλότητα ως μορφή κοινωνικού άγχους⁴ (Croizer, 2002). Στην προσέγγιση αυτή, η ντροπαλότητα συσχετίζεται με το άγχος αυτοπαρουσίασης. Με άλλα λόγια, το άτομο επιθυμεί να δημιουργήσει μια επιθυμητή εικόνα στον συνομιλητή του, αλλά φοβάται ότι δεν θα μπορέσει να το πετύχει. Κύριος εκπρόσωπος αυτής της προσέγγισης είναι ο Leary (1986) ο οποίος περιέγραψε την ντροπαλότητα ως «το κοινωνικό άγχος⁵ που προκύπτει από την παρουσία ή την προοπτική της διαπροσωπικής αξιολόγησης σε πραγματικά ή σε φανταστικά κοινωνικά πλαίσια»

⁴ Το κοινωνικό άγχος είναι μια πολυδιάστατη έννοια στην οποία περιλαμβάνονται η αμηχανία, το άγχος της σκηνής και η κοινωνική φοβία (Leary, 1986). Η κοινωνική φοβία αποτελεί ακραία μορφή ντροπαλότητας και θεωρείται ως μια κλινικά διαγνωσμένη διαταραχή (Townsend Stemberger, Turner, Beidel, & Calhoun, 1995). Διακρίνεται σε γενική και ειδική κοινωνική φοβία. Στην πρώτη το άτομο αναπτύσσει φοβικές αντιδράσεις για μια πληθώρα κοινωνικών περιστάσεων, ενώ στην δεύτερη για συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις. Η κοινωνική φοβία παρουσιάζει συμπτώματα μεγαλύτερα σε ένταση και συχνότητα από την ντροπαλότητα τα οποία επηρεάζουν δραματικά την λειτουργικότητα του ατόμου. Αν γίνει μια προσπάθεια αναπαράστασης της ντροπαλότητας κατά μήκος ενός φάσματος η κοινωνική φοβία θα καταλαμβάνει το ανώτερο άκρο (Chavira et al., 2002. Walsh, 2002).

⁵ Παρόλο που η ντροπαλότητα και το κοινωνικό άγχος θεωρούνται από πολλούς παρόμοιες έννοιες, η καθεμιά από τις έννοιες αυτές συνοδεύεται από διαφορετικά χαρακτηριστικά (Jones, Briggs, Smith, 1986). Κατά τους Schlenker και Leary (1982) τα ντροπαλά άτομα δεν βιώνουν μόνο κοινωνικό άγχος, αλλά και επιδεικνύουν ταυτόχρονα και συμπεριφορική συστολή ως αντίδραση στην προσπάθεια τους να δημιουργήσουν μια επιθυμητή εικόνα στο συνομιλητή τους. Εν ολίγοις, θα λέγαμε, ότι η ντροπαλότητα περιλαμβάνει το κοινωνικό άγχος ως συναισθηματικό στοιχείο, αλλά το κοινωνικό άγχος δεν οδηγεί κατ' ανάγκη στην συνεσταλμένη συμπεριφορά που είναι χαρακτηριστικό της ντροπαλότητας.

(Schlenker and Leary, 1982, σ. 642). Πιο αναλυτικά, για τον Leary (1986) τα κύρια συστατικά στοιχεία του συνδρόμου της ντροπαλότητας είναι δύο: (1) το κοινωνικό άγχος⁶ και (2) η συνεσταλμένη συμπεριφορά. Παρόλο που το κοινωνικό άγχος και η συνεσταλμένη συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθούν ανεξάρτητα, φαίνεται ότι σχετίζονται θετικά μεταξύ τους (Leary, 1983). Τα στοιχεία αυτά επιδρούν το ένα το άλλο δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο άγχους- συμπεριφορικής αναστολής (Leary, 1986).

Άλλοι ερευνητές, πάλι, (Cheek, Carpenteri, Smith, Rierdan, & Koff, 1986. Cheek & Buss, 1981. Cheek & Melchior, 1990. Cheek, Melchior, & Carpenteri, 1986. Jones, Briggs, & Smith, 1986) θεωρούν ότι ο ορισμός του Leary (1986) για την ντροπαλότητα είναι πολύ στενός. Γι' αυτούς η ντροπαλότητα θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως ψυχολογικό σύνδρομο με συμπτωματολογία που εκδηλώνεται τόσο σε σωματικό, όσο και σε γνωστικό, και συμπεριφορικό επίπεδο (Buss, 1984. Cheek & Melchior, 1985. Fatis, 1983. Ishiyama, 1984).

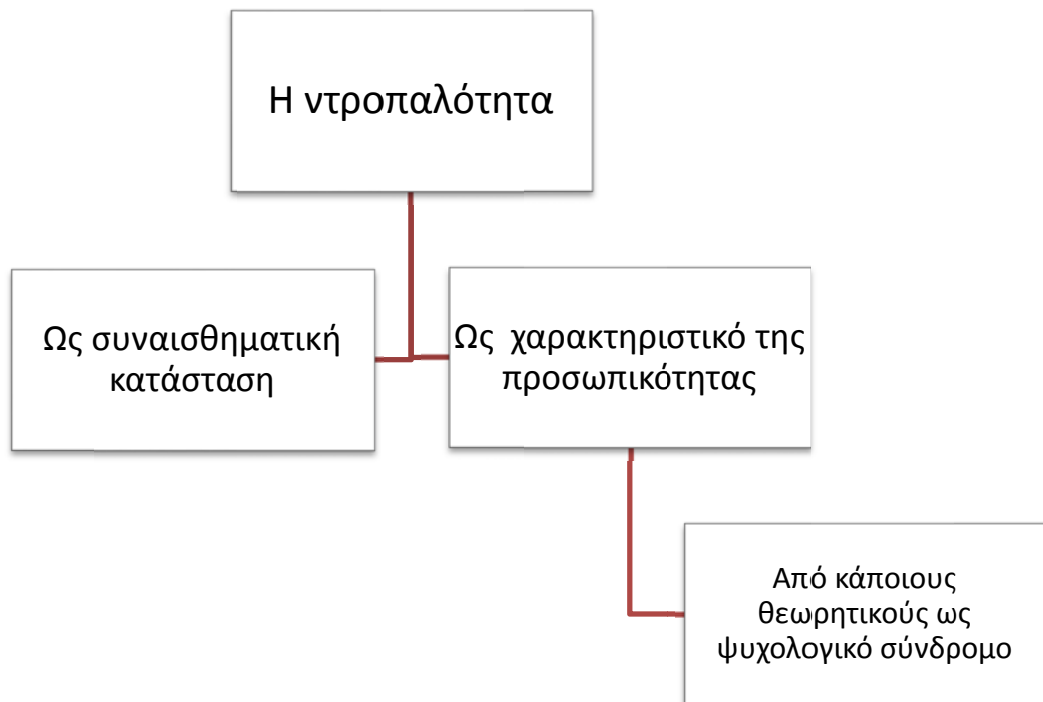
Πιο αναλυτικά, σε σωματικό επίπεδο, κατά τους Cheek και Melchior (1985), η ντροπαλότητα περιλαμβάνει: την σωματική διέγερση και συγκεκριμένες ψυχοφυσιολογικές παθήσεις (διαταραχή στομάχου, αυξημένος καρδιακός παλμός, εφίδρωση, κοκκίνισμα, ξηροστομία, τρέμουλο, αίσθηση ναυτίας, ζαλάδας, αίσθηση της απώλειας του ελέγχου). Στο γνωστικό επίπεδο περιλαμβάνει: την έντονη αυτοσυνειδησία, τις αυτομειωτικές σκέψεις, τις παράλογες πεποιθήσεις, την προκατειλημμένη αξιολόγηση των κοινωνικών καταστάσεων, την επιλεκτική μνήμη των αρνητικών καταστάσεων, την αίσθηση της χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας, την δυσλειτουργική μεταγνωστική επεξεργασία, την χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος της αρνητικής αξιολόγησης από τρίτους (Arnold & Cheek, 1986. Cappella, 1985. Cheek & Melchior, 1985. Greene & Sparks, 1983. O'Banion & Arkowitz, 1977. Teglasi & Hoffman, 1982. Wurf & Markus, 1983). Στο συμπεριφορικό επίπεδο περιλαμβάνει: την συνεσταλμένη και επιφυλακτική συμπεριφορά (Buss, 1984), την κοινωνική απόσυρση, την αδράνεια, την αναστολή της ομιλίας, την αποστροφής του βλέμματος, τον χαμηλό τόνο της φωνής, την αποφυγή καταστάσεων που προκαλούν φόβο, την ελάχιστη έκφραση μέσω του σώματος, το υπερβολικό

χαμόγελο ή τα νεύματα ως έκφραση αμηχανίας, την διακοπή της ροής της ομιλίας, τον αδέξιο χειρισμό της γλώσσας του σώματος, τις νευρικές κινήσεις όπως το άγγιγμα του προσώπου ή των μαλλιών και γενικότερα την ύπαρξη ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες (Cheek & Buss, 1981. Cheek & Melchior, 1985. Cheek & Watson, 1989. Halford & Foddy, 1982). Φυσικά, αυτοί υποστηρίζουν ότι δεν βιώνουν όλοι οι άνθρωποι ταυτόχρονα και τις τρεις επιμέρους διαστάσεις, αλλά κάποια απ' αυτές (Cheek, Melchior, & Carpenteri, 1986. Cheek & Watson, 1989).

Σύμφωνα με τους Dalrymple και Zimmerman (2013) η θεώρηση της ντροπαλότητας ως ψυχολογικής διαταραχής είχε ως αποτέλεσμα να εκλαμβάνεται η ντροπαλότητα ως μια παθολογική κατάσταση και να αγνοείται η προσαρμοστική σημασία της για την εξέλιξη του ατόμου (Wakefield, Horwitz, Schimdt, 2005). Ακόμα, η θεωρητική αυτή προσέγγιση αποσιωπά το γεγονός ότι η ντροπαλότητα είναι μια φυσιολογική εμπειρία που μπορεί να βιώσουν όλοι οι άνθρωποι κάποια στιγμή στην ζωή τους (Zimbardo, 1977). Αντιθέτα, δίνει έμφαση στα αρνητικές συνέπειες της αρνητικές συνέπειες της ντροπαλότητας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας για το ίδιο το άτομο και για την κοινωνία (Croizer, 2000).

Συνεπώς, από τα παραπάνω προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα: (1) η ντροπαλότητα είναι μια πολυπρισματική έννοια και έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για τον ορισμό της, (2) παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά μ' άλλες συναφείς έννοιες (επιφυλακτικότητα, εσωστρέφεια, χαμηλή κοινωνικότητα, συμπεριφορική-κοινωνική συστολή, εσωστρέφεια, κοινωνικό άγχος κ.α) που έχουν χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά για την περιφράψουν, αλλά δεν είναι παρόμοιες, (3) ορισμένοι θεωρητικοί αντιλαμβάνονται την ντροπαλότητα ως μια παροδική συναισθηματική κατάσταση, ενώ άλλοι ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Αρκετοί ερευνητές στα πλαίσια της δεύτερης θεωρητικής άποψης υποστηρίζουν ότι η ντροπαλότητα αποτελεί μια παθολογική διάσταση της προσωπικότητας. Μετά την παρουσίαση των θεωρητικών απόψεων για την ντροπαλότητα κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση των τυπολογιών της που έχουν προταθεί από διάφορους θεωρητικούς με κυρίαρχη την τυπολογία του Buss (1986).

Γράφημα 3. Θεωρητικές απόψεις για την ντροπαλότητα



Τυπολογίες της ντροπαλότητας

Σε αντίθεση με τον Briggs (1988) ο οποίος υποστηρίζει ότι η ντροπαλότητα αποτελεί πρωταρχικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και δεν είναι δυνατόν να επιμεριστεί σε τυπολογίες, άλλοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η ντροπαλότητα θα μπορούσε να διακριθεί σε επιμέρους τύπους (Baldwin, 1984. Buss, 1986. Cheek & Krasnoperova, 1999. Croizer, 1981. Lewis, 2001. Pilikonis & Zimbardo, 1979).

Για παράδειγμα, πρώτος, ο Baldwin (1984) διέκρινε την ντροπαλότητα σε αρχική/οργανική, η οποία παρατηρείται στα βρέφη, στα μικρότερα παιδιά και στα υπόλοιπα θηλαστικά και σε πραγματική, η οποία εμφανίζεται στους ανθρώπους μόνο μετά την ηλικία των 3 ετών. Μετέπειτα, οι Pilkonis και Zimbardo (1979) διέκριναν την ντροπαλότητα σε ιδιωτική, η οποία περιλαμβάνει την εσωτερική ανησυχία και τον φόβο για την αρνητική αξιολόγηση και σε δημόσια στην οποία το άτομο εστιάζει πιο πολύ στον τρόπο που η συμπεριφορά του αξιολογείται από τους άλλους παρά στα εσωτερικά του συναισθήματα (Buss, 1980, 1995. Fenigstein, 1987). Ακολούθως, οι Cheek και Krasnoperova (1999) έκαναν την διάκριση μεταξύ

της αποσυρμένης ντροπαλότητας η οποία χαρακτηρίζεται από την συνεσταλμένη, επιφυλακτική συμπεριφορά και της εξαρτώμενης ντροπαλότητας η οποία χαρακτηρίζεται από την συμμόρφωση και την στάση ουδετερότητας του ατόμου στην προσπάθεια να διαφυλάξει την αυτοεικόνα του. Επίσης, ο Eysenck (1970) βασιζόμενος στο ιεραρχικό μοντέλο της προσωπικότητας για την ντροπαλότητα, πρότεινε την διάκριση μεταξύ δύο τύπων ντροπαλότητας: τη 'νευρωσική' ('neurotic shyness') που περιλαμβάνει την αυτοσυνειδησία, την ανασφάλεια, το άγχος στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την 'εσωστρεφή ντροπαλότητα' ('introverted shyness) στην οποία το άτομο προτιμά να είναι μόνο του, αλλά παραμένει ένας αποτελεσματικός συμμετέχων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Eysenck & Eysenck, 1969).

Πιο γνωστή ίσως μεταξύ των τυπολογιών που έχουν προταθεί για την ντροπαλότητα είναι αυτή του του Arnold Buss (1986), η οποία κάνει τη διάκριση μεταξύ δύο τύπων ντροπαλότητας: της φοβικής ή αγχώδους ντροπαλότητας και της αυτοσυνειδησιακής ντροπαλότητας. Οι δύο αυτοί τύποι ντροπαλότητας αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας και παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

1.3.1 Φοβική/Αγχώδης vs. Αυτοσυνειδησιακή Ντροπαλότητα

Σύμφωνα με τον Buss (1986, σ. 43), η φοβική/αγχώδης και η αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές τόσο ως προς τον τρόπο εκδήλωσής τους όσο και ως προς τις περιστάσεις που τις προκαλούν. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Buss (1986, σ. 43), η πρώτη (φοβική/αγχώδης ντροπαλότητα) εκδηλώνεται με τρεις τρόπους: κινητικά, ψυχοφυσιολογικά και γνωστικά. Σε *κινητικό* επίπεδο, το κύριο χαρακτηριστικό της φοβικής/αγχώδους ντροπαλότητας είναι η τάση αποφυγής ή διαφυγής από μια κατάσταση. Σε ακραίες περιπτώσεις, όταν για παράδειγμα το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με ένα κοινωνικό ερέθισμα που του προκαλεί φόβο, μπορεί να εκδηλωθεί και ως αίσθημα «συρρίκνωσης». β) Σε *ψυχοφυσιολογικό* επίπεδο, παρατηρείται ενεργοποίηση του συμπαθητικού τμήματος του αυτόνομου νευρικού

συστήματος η οποία συνοδεύεται από μια κατάσταση έντονης σωματικής διέγερσης. Τέλος, σε γνωστικό επίπεδο παρατηρείται έντονη επίγνωση και αυτοσυνειδησία για τις επικείμενες κοινωνικές περιστάσεις.

Αντίστοιχα, ο δεύτερος τύπος ντροπαλότητας, η αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα εκδηλώνεται επίσης με τρεις τρόπους (Buss, 1986). Πιο συγκεκριμένα, σε κινητικό επίπεδο διαπιστώνεται χαρακτηριστικά συμπεριφορά αποδιοργάνωσης. Σε ψυχοφυσιολογικό επίπεδο παρατηρείται ενεργοποίηση του παρασυμπαθητικού τμήματος του νευρικού συστήματος η οποία συνοδεύεται από την εκδήλωση αμνηχανίας ή κοκκίνισματος. Σε γνωστικό επίπεδο διαπιστώνεται έντονη παρατήρηση του εαυτού ως αντικειμένου κοινωνικής αξιολόγησης. Εκτός από τον τρόπο εκδήλωσής τους, οι δύο τύποι ντροπαλότητας διαφέρουν επίσης και ως προς τις κοινωνικές περιστάσεις που τους προκαλούν. Ειδικότερα, στις κοινωνικές αιτίες του πρώτου τύπου ντροπαλότητας περιλαμβάνονται: οι νέες (πρωτόγνωρες για το άτομο) κοινωνικές περιστάσεις, η συναναστροφή του/της με άγνωστα άτομα και η παρείσφρυση/ παρέμβαση άλλων (γνωστών ή αγνώστων) στον προσωπικό χώρο του ατόμου.

Για παράδειγμα, η απόπειρα στενής προσέγγισης (π.χ. με άγγιγμα ή με στόχο την αντήληψη προσωπικών πληροφοριών) από ένα άγνωστο ή ακόμη και από οικείο μπορεί να εκληφθεί ως απειλή με αποτέλεσμα την τάση απόδρασης ή διαφυγής του ατόμου από την δυσάρεστη αυτή κατάσταση (= αγχώδης/φοβική ντροπαλότητα λόγω παρείσφρυσης). Ακόμα, περιστάσεις στις οποίες το άτομο καλείται να εξοικειωθεί ή να προσαρμοστεί σ' ένα καινούργιο κοινωνικό πλαίσιο/ρόλο (π.χ καινούργιο σχολικό/εργασιακό περιβάλλον) που ήταν μέχρι τώρα γι' αυτόν άγνωστο ή να συναναστραφεί μ' ένα άγνωστο άτομο μπορεί να προκαλέσουν την φοβική/ αγχώδη ντροπαλότητα (Buss, 1980).

Από την άλλη, η αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα εκδηλώνεται σε καταστάσεις στις οποίες το άτομο αποτελεί (ή πιστεύει ότι αποτελεί) αντικείμενο κοινωνικής αξιολόγησης. Άρα, η αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα μπορεί να προκληθεί από τις εξής περιστάσεις: (1) όταν το άτομο νιώθει ότι βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής των άλλων ή ότι υφίσταται εξονυχιστική εξέταση για την εμφάνιση ή/και για την συμπεριφορά του (Zimbardo, 1977. Zimbardo & Radl, 1981), (2) όταν νιώθει ότι έχει κάποιο ή κάποια χαρακτηριστικά που τον κάνουν να

ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους, (3) όταν βρίσκεται σ' ένα πλαίσιο που δεν είναι συμβατό με τον ίδιο (Buss, 1980), (4) όταν παρατηρείται παραβίαση της ιδιωτικότητας, (5) όταν απαιτείται η τήρηση ενός συγκεκριμένου κώδικα συμπεριφοράς και το άτομο αποκλίνει.

Για παράδειγμα η αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα μπορεί να προκύψει στις εξής περιστάσεις: όταν το άτομο είναι ομιλητής σε μια επίσημη ομιλία κατά την διάρκεια μιας εκδήλωσης, όταν ένας αλλοδαπός μαθητής ξεχωρίζει από την πλειοψηφία των ελλήνων μαθητών του σχολείου, όταν ένα αγόρι βρεθεί κατά λάθος στην τουαλέτα των κοριτσιών, όταν αποκαλύπτονται σημεία του σώματος ή στοιχεία της προσωπικής ζωής του ατόμου, χωρίς να υπάρχει πρόθεση ή όταν ένα παιδί εμφανίζεται μ' ένα ακατάλληλο ένδυμα σε μια επίσημη εκδήλωση του σχολείου. Υποστηρίζεται ότι η φοβική/αγχώδης ντροπαλότητα αποτελεί πτυχή της ιδιοσυγκρασίας υπό την έννοια ότι δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τις εμπειρίες κοινωνικοποίησης (Rothbart & Mauro, 1990). Φαίνεται ότι σχετίζεται περισσότερο μ' ένα εγγενές στοιχείο φόβου σε καινούργια κοινωνικά πλαίσια και πιο συγκεκριμένα με την ύπαρξη ανάμεικτων συναισθημάτων φόβου και ενδιαφέροντος για κοινωνική προσέγγιση.

Αντίθετα, η αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα εκλαμβάνεται περισσότερο ως πτυχή της προσωπικότητας παρά της ιδιοσυγκρασίας (Rothbart & Mauro, 1990). Αυτό σημαίνει ότι επηρεάζεται από τις εμπειρίες κοινωνικοποίησης του ατόμου. Η επίγνωση αυτή ότι ο εαυτός αξιολογείται από τρίτους συνοδεύεται συνήθως και από ενημερότητα για την κριτική που οι άλλοι ασκούν για τα τυχόν λάθη του ατόμου. Επομένως, οι εμπειρίες κοινωνικοποίησης μπορεί να οδηγήσουν κάποιον σε αυτό το είδος της ντροπαλότητας στις περιπτώσεις που το άτομο εκτίθεται την συνεχή κρίση των σημαντικών άλλων για την εξωτερική του εμφάνιση ή/και τις πράξεις του (Buss & Plomin, 1975. James, 1890. Rothbart & Mauro, 1990).

Αποφασιστικής σημασίας για την κατανόηση αυτού του τύπου της ντροπαλότητας είναι και η κατανόηση των εννοιών της αυτοσυνειδησίας⁷ (self-

⁷ Ο Buss (1986) υποστηρίζει ότι η αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα (self-conscious shyness) αποτελεί μια κορφή κοινωνικού άγχους (social anxiety) το οποίο

consciousness), η οποία αποτελεί κεντρικό στοιχείο αυτής της μορφής ντροπαλότητας (Zimbardo, 1986), και της μετάγνωσης⁸ (Flavell, 1979. Hartman, 1986). Ως αυτοσυνειδησία ορίζεται η συνθήκη στην οποία το άτομο στρέφει την προσοχή στον εαυτό του ή στην οποία το άτομο παραμένει «καθλωμένο στην αυτοαξιολόγηση» (Carver, 1979, σ. 1266). Ο Buss (1980) περιγράφει την «δημόσια αυτοσυνειδησία ως την έντονη επίγνωση του εαυτού ότι αποτελεί αντικείμενο κοινωνικής αξιολόγησης και θεωρεί ότι η έννοια αυτή είναι θεμελιώδης γι' αυτόν τον τύπο της ντροπαλότητας.⁹ Η ανάπτυξη αυτού του τύπου της ντροπαλότητας εξαρτάται από την ύπαρξη εκλεπτυσμένων γνωστικών ικανοτήτων, όσο και από κοινωνικούς παράγοντες, καθώς και από παράγοντες κινήτρου. Με άλλα λόγια, προκειμένου το άτομο, να βιώσει αυτόν τον τύπο ντροπαλότητας πρέπει να έχει αναπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες, αλλά και να λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό περιβάλλον και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε απαιτήσεις του για να διαφυλάξει την αυτοεικόνα του (Harter, 1983).

Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε αρχικά μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της ντροπαλότητας και έπειτα παρουσιάστηκαν οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την φύση της. Οι απόψεις των ερευνητών διίστανται ως προς το αν αυτή αποτελεί συναισθηματική κατάσταση, χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας ή ψυχολογικό σύνδρομο. Ακολούθως, παρουσιάστηκαν οι τύποι της ντροπαλότητας που έχουν προταθεί κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές εστιάζοντας στην πιο γνωστή τυπολογία που προτάθηκε από τον Buss (1986), η οποία διακρίνει τη

εκδηλώνεται όταν το υποκείμενο αντιλαμβάνεται ότι αποτελεί αντικείμενο κοινωνικής αξιολόγησης από τους σημαντικούς άλλους

⁸ Η μεταγνώση (metacognition) ορίζεται ως «γνώση για την γνώση»-είναι ένας ευρύτερος όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει «τη γνώση που διαθέτει το άτομο για τις γνωστικές του λειτουργίες και τα προϊόντα τους, καθώς και ό,τι σχετίζεται μ' αυτά» (Flavell, Miller, & Miller, 1993).

ντροπαλότητα σε δύο τύπους: τη φοβική/ αγχώδη και την αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα. Επίσης, περιγράφηκαν οι σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στους δύο αυτούς τύπους της ντροπαλότητας τόσο ως προς τον τρόπο εκδήλωσής τους όσο και ως προς τις περιστάσεις που τις προκαλούν. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε το ζήτημα της ντροπαλότητας στην παιδική ηλικία, καθώς και οι διαφορές που παρουσιάζουν τα ντροπαλά παιδιά από τους συνομήλικους τους ως προς την κοινωνική ικανότητα. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί για την φύση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ), καθώς οι τρόποι μέτρησής της στην παιδική ηλικία.

Κεφάλαιο 2. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Λίγες έννοιες στην ψυχολογία μπορούν να διεκδικήσουν τα πρωτεία στην προσέλευση του ενδιαφέροντος με τόσο έντονο και ξαφνικό τρόπο από την πλευρά των ερευνητών, των θεωρητικών και των πρακτικών όσο η έννοια της ΣΝ (Geher, 2004. Petrides, Furnham, & Frederickson, 2004). Από την σύλληψή της (1980), η έννοια έχει προσελκύσει την ευρεία και διεθνή προσοχή τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των ευρύτερων κοσμικών κύκλων προσεγγίζοντας διάφορες πτυχές της ανθρώπινης φύσης (Matthews, Roberts, & Zeidner, 2004). Φυσικά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση της έννοιας αυτής στην ευαίσθητη περίοδο της παιδικής ηλικίας. Έτσι, στην ενότητα γίνεται αρχικά μια απόπειρα αποσαφήνισης της έννοιας της ΣΝ, καθώς και παρουσίασης της 'ΣΝ ως ικανότητας και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας' μέσα από μια συνοπτική αναφορά στα αντίστοιχα θεωρητικά μοντέλα της κάθε προσέγγισης. Πριν από την παρουσίαση των εργαλείων μέτρησης της 'ΣΝ ως ικανότητας και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας', κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση του τρόπου ανάπτυξης της ΣΝ στην παιδική ηλικία. Ακολουθεί η κριτική αποτίμηση της μέτρησης της ΣΝ με βάση τις προαναφερθείσες θεωρητικές προσεγγίσεις. Η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου εστιάζει στην σημασία της ΣΝ για την κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή στην παιδική ηλικία.

2.1 Συναισθηματική νοημοσύνη: Ορισμός και πρακτική αξία

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) αναφέρεται σ' ένα φάσμα ικανοτήτων, δεξιοτήτων, προδιαθέσεων, οι οποίες σχετίζονται με την αντίληψη, την έκφραση, την κατανόηση και την διαχείριση των συναισθημάτων τόσο του εαυτού όσο και των άλλων (Austin, Parker, Petrides, & Saklofske, 2008. Mayer, Roberts, & Barsade, 2008. Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005). Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις ορίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη με δύο τρόπους (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011. Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008. Perez, Petrides, & Furnham, 2005. Petrides & Furnham, 2001): ως ένα σύνολο

γνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακριβή επεξεργασία πληροφοριών σχετικών με το συναίσθημα (προσέγγιση της 'ΣΙ ως ικανότητας') β) ως ένα σύνολο μη γνωστικών συμπεριφορικών προδιαθέσεων και αυτοαντιλήψεων που σχετίζονται με την συναισθηματική λειτουργικότητα (προσέγγιση της 'ΣΙ ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας'). Οι εκπρόσωποι της προσέγγισης της 'ΣΙ ως ικανότητας' μετρούν την ΣΙ σύμφωνα με το πρότυπο των γνωστικών έργων (π.χ. MSCEIS, Mayer, Salovey, & Caruso, 2002), ενώ οι υποστηρικτές της προσέγγισης της 'ΣΙ ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας' αξιολογούν την συναισθηματική νοημοσύνη με την χρήση κλιμάκων αυτοαναφοράς (π.χ EQ-I, Bar-On, 1997 και το TEIQUÉ, Petrides, 2009). Τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται ότι οι δύο αυτές έννοιες της ΣΙ δεν είναι ανταγωνιστικές, αλλά συμπληρωματικές και η καθεμία αντανακλά μια μοναδική πτυχή της συναισθηματικής λειτουργικότητας του κάθε ατόμου (Austin et al., 2008. Angnoli, Mancini, Pozzoli, Baldaro, Russo, & Surcinelli, 2012. Petrides, Furnham, & Mavroveli, 2007. Schutte, Mallouf, & Hine, 2011). Μάλιστα, και οι δύο διαστάσεις της ΣΝ, φαίνεται ότι σχετίζονται με την επιτυχία σε πολλές πτυχές της ζωής (ηγετική ικανότητα, δημιουργία ποιοτικών σχέσεων, εξασφάλιση υγείας και προσωπικής ευημερίας) (Austin et al., 2008).

Υποστηρίζεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την επιτυχία και την εξασφάλιση της ευημερίας σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου. Αυτό καταδεικνύεται από το γεγονός ότι σ' αντίθεση με την παραδοσιακή γνωστική νοημοσύνη, που θεωρείται από πολλούς ότι δεν μπορεί να προβλέψει την επιτυχία στην ζωή, αυτή φαίνεται να λειτουργεί θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση (Ciarrochi et al., 2000. Goleman, 1995. Matthews et al., 2004. Petrides, Furnham, & Mavroveli, 2007. Qualter et al., 2007. Rivers et al., 2007. Saarni, 1999). Μάλιστα, πολλοί θεωρητικοί επισημαίνουν ότι το χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε πολλές περιπτώσεις εξίσου σημαντικό, αν όχι πιο σημαντικό, από τις πραγματικές δεξιότητες για την κοινωνική λειτουργικότητα και την επιτυχία στην ζωή (Keefer, 2008).

2.2 Απόψεις για τη φύση της ΣΝ

Οι απόψεις διίστανται σχετικά με τη φύση της ΣΝ. Κάποιοι την αναγνωρίζουν ως ικανότητα ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Ακολούθως παρουσιάζονται οι δύο απόψεις καθώς και οι μέθοδοι μέτρησης της ΣΝ που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της κάθε προσέγγισης.

2.2.1 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα

Οι Mayer, Salovey και Caruso (2000) υποστηρίζουν ότι η ΣΝ είναι ένα είδος νοημοσύνης κατ' αναλογία με εκείνα που αναφέρονται στις γνωστικές ικανότητες. Εμπερικλείει τόσο την ενδοπροσωπική όσο και την διαπροσωπική νοημοσύνη, αλλά και ικανότητες που αναφέρονται στο γνωστικό και το συναισθηματικό τομέα της ανθρώπινης φύσης. Η ΣΝ λειτουργεί με ενιαίο τρόπο, περιλαμβάνει όμως διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2004. Πλατσίδου, 2004):

- i. Αντίληψη και αναγνώριση συναισθημάτων (Matthews et al., 2004. Πλατσίδου, 2004).
- ii. Δημιουργία κατάλληλων συναισθημάτων για την διευκόλυνση των γνωστικών διεργασιών (Matthews et al., 2004. Πλατσίδου, 2004. Rivers, Brackett, Salovey, & Mayer, 2007).
- iii. Κατανόηση συναισθημάτων (Matthews et al., 2004. Πλατσίδου, 2004. Rivers, Brackett, Salovey, & Mayer, 2007).
- iv. Διαχείριση συναισθημάτων (Matthews et al., 2004. Πλατσίδου, 2004. Rivers, Brackett, Salovey, & Mayer, 2007).

Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις της ΣΙ διατάσσονται ιεραρχικά με τις πιο βασικές ψυχολογικές διεργασίες (αντίληψη συναισθημάτων) να αποτελούν την βάση ή το θεμέλιο του μοντέλου και οι πιο εξελιγμένες ψυχολογικές διεργασίες να βρίσκονται στην κορυφή του μοντέλου και να εξαρτώνται ως ένα βαθμό από τα κατώτερα επίπεδα των ικανοτήτων (Matthews et al., 2004. Rivers et al., 2007).

2.2.2 Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας

Σύμφωνα μ' αυτήν την προσέγγιση, η ΣΝ είναι ένα χαρακτηριστικό που προκύπτει από τις προδιαθέσεις και τα ατομικά χαρακτηριστικά (traits) που συνθέτουν την προσωπικότητα του ατόμου, αλλά και την ικανότητα του να προσαρμόζεται και να χειρίζεται καταστάσεις της ζωής (Rivers et al., 2007. Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005). Συγκεκριμένα, το μοντέλο του Bar-On (1997) συμπεριλαμβάνει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το μοντέλο αυτό συχνά χαρακτηρίζεται ως μεικτό μοντέλο (mixed model) στην πραγματικότητα όμως αντιμετωπίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Ο συνδυασμός των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων προσαρμογής με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα του ατόμου, να αντιμετωπίσει τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοσή του στον τομέα που δραστηριοποιείται (Petrides & Furnham, 2001. Πλατσίδου, 2004). Οι δεξιότητες αυτές αξιολογούνται μέσα από κλίμακες αυτοαναφορών και προσομοιάζουν τα τεστ αξιολογώγησης της προσωπικότητας. Η θεωρητική προσέγγιση του Bar-On (1997) διακρίνει την συναισθηματική νοημοσύνη σε διαστάσεις καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει έναν αριθμό ειδικών δεξιοτήτων (Jensen et al., 2007. Matthews et al., 2004. Πλατσίδου, 2004):

- i. **Ενδοπροσωπικές δεξιότητες:** περιλαμβάνουν τις ικανότητες συναισθηματικής αυτο-ενημερότητας, αυτοέννοιας, αυτοπραγμάτωσης, ανεξαρτησίας, θετικής διεκδίκησης, αυτοσεβασμού, διαπίστωσης του ατομικού δυναμικού (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2004. Πλατσίδου, 2004. Jensen, Kohn, Rilea, Hannon, & Howlls, 2007).
- ii. **Διαπροσωπικές δεξιότητες:** περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την κοινωνική υπευθυνότητα (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2004. Πλατσίδου, 2004. Jensen, Kohn, Rilea, Hannon, & Howlls, 2007).
- iii. **Ικανότητα προσαρμογής:** η τρίτη υψηλού επιπέδου δεξιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης επιμερίζεται στην επίλυση των προβλημάτων, στο

- έλεγχο της πραγματικότητας και στην ευλιγισία (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2004. Πλατσίδου, 2004. Jensen, Kohn, Rilea, Hannon, & Howlls, 2007).
- iv. **Διαχείριση του άγχους:** περιλαμβάνει την ικανότητα ανοχής στο άγχος και στο στρες και αυτή του ελέγχου των παρορμήσεων, καθώς και του ελέγχου της πραγματικότητας, της επίλυσης προβλημάτων και της ευελιξίας (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2004. Πλατσίδου, 2004. Jensen, Kohn, Rilea, Hannon, & Howlls, 2007).
- v. **Γενική διάθεση:** περιλαμβάνει την ευτυχία και την αισιοδοξία. Η τελευταία κατηγορία αποτελεί μάλλον διαμεσολαβητή για την διευκόλυνση της συναισθηματικής νοημοσύνης παρά μια ανεξάρτητη κατηγορία ικανοτήτων (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2004. Πλατσίδου, 2004. Jensen, Kohn, Rilea, Hannon, & Howlls, 2007).

2.3 Η μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην παιδική ηλικία

Μέχρι πρόσφατα, η έρευνα που μελετά την ΣΝ επικεντρώθηκε κυρίως σε νεαρούς ενήλικες και σε εφήβους. Αντιθέτως, λιγοστά εμπειρικά δεδομένα προέρχονται από δείγματα παιδιών (κάτω των 12 ετών) εξαιτίας της έλλειψης- μέχρι πρόσφατα- τεχνικών μέτρησης της ΣΙ στην παιδική ηλικία (Keefer, 2008. Mavroveli et al., 2008. Qualter et al., 2007). Επίσης, αγνοήθηκε η επίδραση των αλλαγών που παρατηρούνται στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών στις απαντήσεις τους στις κλίμακες αυτοαναφορών με αποτέλεσμα τα ζητήματα αναπτυξιακής εγκυρότητας και αξιοπιστίας να παραμένουν ανοιχτά (Keefer, 2008). Μάλιστα, διάχυτη ήταν η αντίληψη ότι το μόνο που χρειαζόνταν για την μέτρηση της ΣΝ σε παιδικούς πληθυσμούς ήταν μια προσαρμογή των κλιμάκων που χρησιμοποιούνταν στους ενήλικους στα παιδιά. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν η έλλειψη έγκυρων κλιμάκων για παιδιά που θα μπορούσαν να χορηγηθούν σε σχολικό πλαίσιο (Keefer, 2008). Ωστόσο, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού μαρτυρά μαρτυρά ότι η συναισθηματική ζωή του διαφέρει σημαντικά απ' αυτή των ενηλίκων (Mavroveli et al., 2008). Έτσι, δημιουργήθηκαν εργαλεία μέτρησης της ΣΝ ως ικανότητας και ως χαρακτηριστικού της

προσωπικότητας' ειδικά προσαρμοσμένα στην παιδική ηλικία τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

2.3.1 Η μέτρηση της 'ΣΝ ως ικανότητας'

Πολλά είναι τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση της 'ΣΝ ως ικανότητας'. Μεταξύ αυτών συμπεριλαμβάνονται και το Mayer, Salovey και Caruso Emotional Intelligence Scale (MSCEIS), καθώς και το Adolescent Multifactorial Emotional Intelligence Scale (AMEIS) για άτομα ηλικίας 10-17 (Qualter, Gardner, & Whiteley, 2007).

Το MSCEIS-Υν είναι η εκδοχή του MSCEIS και έχει σχεδιαστεί για προεφήβους και εφήβους (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Η κλίμακα αποτελείται από 101 τμήματα (από τα οποία υπολογίζονται τα 97) για την μέτρηση της επίδοσης των παιδιών στα διάφορα έργα και στην επίλυση συναισθηματικών προβλημάτων. Η κλίμακα παρέχει ένα ξεχωριστό συνολικό σκορ για την γενική επίδοση, αλλά και επιμέρους σκορ για δύο ακόμα περιοχές που αφορούν την συναισθηματική εμπειρία και την συναισθηματική επιχειρηματολόγηση. Αυτές οι περιοχές αναλύονται περισσότερο και συμπεριλαμβάνουν τέσσερις κεντρικούς τομείς της ΣΝ: το πρώτο τμήμα (αντίληψη) στο οποίο το παιδί καλείται να αναγνωρίσει τα συναισθήματα που εκφράζονται σε μια σειρά εικόνων προσώπων, το δεύτερο τμήμα (διευκόλυνση) το οποίο περιλαμβάνει μια σειρά από βινιέτες και έργα τα οποία αξιολογούν αν το παιδί κατανοεί πως τα διαφορετικά συναισθήματα επηρεάζουν την συμπεριφορά και την λήψη αποφάσεων, το τρίτο τμήμα (κατανόηση) το οποίο περιλαμβάνει βινιέτες και καλεί το παιδί να επιλέξει το συναίσθημα που βιώνει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, το τέταρτο τμήμα (διαχείριση) το οποίο περιλαμβάνει και αυτό βινιέτες και καλεί το παιδί να διαλέξει εκείνες τις στρατηγικές που είναι επιβοηθητικές στην διαχείριση συγκεκριμένων καταστάσεων.

Το Emotion Comprehension Test (ECT) (Pons & Harris, 2000) αξιολογεί την κατανόηση των συναισθημάτων, απεύθυνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-6 ετών) και έχει χρησιμοποιηθεί πολύ τα τελευταία δέκα χρόνια. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται στα παιδιά μια σειρά από σενάρια σε καρτούν και αυτό καλείται να

επιλέξει μια από τις τέσσερις συναισθηματικές εκφράσεις που προσιδιάζει σε κάθε καρτούν (συνήθως η απάντηση του παιδιού είναι μη λεκτική). Για παράδειγμα, για την κατανόηση των εξωτερικών αιτιών των συναισθημάτων, στην κορυφή της σελίδας του τεστ υπάρχει ένα πρόσωπο στο οποίο δεν αποτυπώνεται κάποιο συναισθήμα και ένα δώρο. Στο κάτω μέρος της φωτογραφίας υπάρχουν τέσσερα πρόσωπα που εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα. Ο ερευνητής δείχνει την φωτογραφία στο παιδί λέγοντας «αυτό το παιδί μόλις έλαβε μια φωτογραφία για τα γεννέθλια του» και έπειτα ρωτά δείχνοντας τις διαφορετικές εκφράσεις προσώπου «πως αισθάνεται το παιδί, χαρούμενο, λυπημένο ή απλά φοβισμένο;». Επίσης, αξιοποιεί ακόμα και κούκλες που υποδύονται ρόλους σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις που σχετίζονται με κοινά συναισθήματα, καθώς και συμπεριφορές που σχετίζονται με τα συναισθήματα αυτά. Το τεστ αυτό ακολουθεί το μοντέλο της 'ΣΝ ως ικανότητας' και ιδιαίτερα αξιολογεί δύο διαστάσεις που συνθέτουν την συναισθηματική κατανόηση: την αντίληψη (αναγνώριση) των συναισθηματικών εκφράσεων και την κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων. Η μέτρηση αυτών των συγκεκριμένων ικανοτήτων θεωρείται μια έγκυρη προσέγγιση υπό την έννοια ότι εκτιμά πιο συγκεκριμένες πτυχές της ΣΝ, όπως είναι εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν την κοινωνική κατανόηση (Mayer et al., 2008). Το ECT είναι μια εκτεταμένη μέτρηση η οποία αξιολογεί εννέα στοιχεία που αφορούν την φύση των συναισθημάτων (δύο στοιχεία: αναγνώριση βασικών συναισθημάτων και κατανόηση της μεικτής τους φύσης), την κατανόηση συναισθημάτων (πέντε στοιχεία: ο ρόλος των εξωτερικών αιτιών, των κατάλοιπων, των επιθυμιών, των πεποιθήσεων και των ηθικών αξιών), την πιθανότητα να ελέγχουμε τα συναισθήματα των άλλων (δύο στοιχεία: αναγνώριση των έκδηλων και βιωμένων συναισθημάτων, ρύθμιση της πρόσφατης εμπειρίας).

Το Emotion Recognition και Perception (ERP) είναι ένα άλλο τεστ που μετρά την 'ΣΝ ως ικανότητα' στην παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα, η μέτρηση αυτή περιλαμβάνει δύο επιμέρους ενότητες: την συναισθηματική ετικετοποίηση (αναγνώριση) και την ανάληψη της προοπτικής του άλλου στο συναισθηματικό τομέα (αντίληψη). Παρόμοια, το τεστ έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν για την αξιολόγηση της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων σε παιδιά (Cutting &

Dunn, 1999. Harwood & Farrar, 2006. Hughes & Dunn, 1998). Για την διερεύνηση της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων του παιδιού (εκφράσεις προσώπου) χρησιμοποιούνται φωτογραφίες τεσσάρων ατόμων (δύο γυναικών και δύο αντρών), οι οποίοι σχηματίζουν έξι βασικές εκφράσεις προσώπου (Ekman & Friesen, 1971) και παρουσιάζονται στα παιδιά. Πρόκειται για φωτογραφίες σε πολύχρωμες κόλλες A4 εικοσιτεσσάρων προσώπων (Stylianou, 2006). Τα παιδιά στο τεστ αυτό καλούνται μέσα από μια ανοιχτού τύπου ερώτηση να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που αποτυπώνονται σε κάθε φωτογραφία και παίρνουν έναν βαθμό για κάθε σωστή απάντηση. Το Emotion Recognition Vignettes (Ribordy, Camras, Stefani, & Spaccarelli, 1988) χρησιμοποιείται στο δεύτερο μέρος του ERP για την μέτρηση της ικανότητας αντίληψης των συναισθημάτων. Το έργο αυτό αποτελείται από 30 βινιέτες που καλύπτουν έξι κατηγορίες συναισθημάτων (Ekman & Friesen, 1971). Κάθε βινιέτα διαβάζεται δυνατά και έπειτα ο ερευνητής διαβάζει με την σειρά του δυνατά τρεις λέξεις σχετικές με συναισθημάτα (Ribordy et al., 1988). Τα σκορ που συγκεντρώνονται συνολικά από την συναισθηματική αναγνώριση και την ανάληψη της προοπτική του άλλων όσον αφορά το συναίσθημα συναθροίζονται και έτσι υπολογίζεται ένα συνολικό σκορ για την συναισθηματική αναγνώριση και αντίληψη.

Το Emotional Intelligence Scale for children (EISC) βασίζεται στο Multifactoral Emotional Intelligence Scale (MEIS) για εφήβους και ενήλικους, στις θεωρητικές παραδοχές για την ανάπτυξη του παιδιού και στο πρόσφατο ορισμό του Mayer και Salovey για την ΣΝ. Το EISC χωρίζεται σε τρία επιμέρους τμήματα: την αντίληψη στην οποία χορηγούνται τεστ προσώπων, μουσικής και ιστοριών, την κατανόηση στην οποία χορηγούνται σύντομες βινιέτες και την διαχείριση των συναισθημάτων στην οποία χορηγούνται τμήματα από διαδραστικές ιστορίες. Στο υποτεστ που αφορά τα πρόσωπα καλείται το παιδί να αντιληφθεί ακριβώς το συναίσθημα ενός άλλου ατόμου κοιτάζοντας μια σειρά φωτογραφιών με διαφορετικές συναισθηματικές εκφράσεις. Το τεστ αυτό αποτελείται από δέκα ξεχωριστές εικόνες που παρουσιάζονται μία – μία με συγκεκριμένη σειρά στο κάθε παιδί. Συνολικά, το τεστ διαρκεί 5-10 λεπτά. Στο υποτεστ που αφορά την μουσική καλείται το παιδί να ακούσει προσεχτικά 6 σύντομες μουσικές επιλογές και έπειτα να καθορίσει ποιο συναίσθημα είναι παρών ή απών σε κάθε κομμάτι ξεχωριστά. Οι μουσικές αυτές

επιλογές ακούγονται μόνο μια φορά και το παιδί καλείται να απαντήσει σε μια ερώτηση αμέσως μετά το τέλος του τραγουδιού. Συνολικά, διαρκεί 5-8 λεπτά. Στο δεύτερο μέρος αυτού του τεστ το παιδί διαβάζει δύο βινιέτες που αφορούν την κοινωνική συναναστροφή μεταξύ δύο χαρακτήρων κατά την διάρκεια της οποίας αναδύονται ποικίλα συναισθήματα. Έτσι, αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τα συναισθήματα. Συνολικά, το τεστ διαρκεί 5-8 λεπτά. Τέλος, το τρίτο μέρος αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται τα συναισθήματα. Το τμήμα αυτό αποτελείται από δύο σύντομες διαδραστικές ιστορίες και το παιδί καλείται να απαντήσει τι θα έκανε αν βρισκόταν σε μια παρόμοια κατάσταση με τον ήρωα. Συνολικά, το τεστ διαρκεί 5-8 λεπτά.

Επίσης, υπάρχει και κλίμακα για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Teacher/Parent Rating Scales of Emotional Intelligence in Children). Η κλίμακα αυτή βασίζεται στο προηγούμενο ιεραρχικό μοντέλο της 'ΣΝ ως ικανότητα' (Salovey & Sluytter, 1997). Αποτελείται από 15 τμήματα που αφορούν χαμηλού επιπέδου δεξιότητες (κατανόηση συναισθημάτων), αλλά και υψηλού επιπέδου δεξιότητες (διαχείριση συναισθημάτων). Επίσης, περιλαμβάνει κάποιες ερωτήσεις επιπλέον για την άντληση πληροφοριών για κάθε παιδί ξεχωριστά.

Το Emotional Accurancy Research Scale (EARS) κλίμακα μέτρησης της ΣΝ «του χαρτιού και του μολυβιού». Το EARS αποτελείται από 8 βινιέτες που απεικονίζουν καταστάσεις συναισθηματικά φορτισμένες οι οποίες συνοδεύονται από ζευγάρια στοιχείων σχετικών με την διάθεση. Τόσο οι βινιέτες όσο και τα τμήματα που αφορούν την διάθεση δημιουργήθηκαν από πραγματικές εμπειρίες διάφορων ατόμων. Τα άτομα διαβάζουν την βινιέτα και έπειτα καλούνται να διαλέξουν ποιο είναι το συναίσθημα που εκφράζει επιλέγοντας από τα ζευγάρια των στοιχείων σχετικά με την διάθεση. Για κάθε άτομο που συμπληρώνει την κλίμακα, δημιουργούνται δύο σκορ αντίληψης του συναισθήματος: το σκορ της ομοφωνίας-συμφωνίας που αντιστοιχεί στον βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν το EARS επιλέγοντας τα τμήματα που επιλέγονται πιο συχνά και το σκορ στόχος-συμφωνία που αντιστοιχεί στον βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες είναι ικανοί να επιλέγουν τα κύρια τμήματα της βινιέτας.

To Levels of Emotional Awareness Scale for Children αποτελεί ένα άλλο εργαλείο μέτρησης της 'ΣΝ ως ικανότητας' προσαρμοσμένο στην παιδική ηλικία. Το εργαλείο αυτό αρχικά χρησιμοποιήθηκε σε ενήλικους πληθυσμούς για την εκτίμηση των διαφορών μεταξύ των ατόμων στην πολυπλοκότητα επίγνωση των συναισθημάτων (Lane, Quinlan, Schwartz, & Walker, 1990). Συγκεκριμένα, το LEAS αξιολογεί τα διαφορετικά συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά όταν έρχονται αντιμέτωπα με υποθετικά σενάρια. Τα παιδιά καλούνται να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις περιγράφοντας αυτά που βιώνουν. Στόχος του εργαλείου αυτού είναι η εξασφάλιση πληροφοριών αναφορικά με την ικανότητα ελέγχου των συναισθηματικών καταστάσεων των παιδιών και με την πολυπλοκότητα βίωσης αυτής της εμπειρίας (σωματική απόκριση, απόκριση δράσης, διακριτό συναίσθημα, ανάμεικτα συναισθήματα). Πιο αναλυτικά, το LEAS-C αποτελείται από 12 διαπροσωπικά σενάρια. Κάθε σενάριο περιγράφεται με δύο ή τέσσερις προτάσεις. Τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν τα συναισθήματα που βιώνουν τα ίδια, καθώς και τα άλλα άτομα για κάθε σενάριο. Σε κάθε σελίδα παρουσιάζονται δύο σενάρια και κάθε σενάριο συνοδεύεται από δύο ερωτήσεις: «πως θα αισθανόσουν» και «πως θα αισθανόταν το άλλο άτομο;». Το εργαλείο αυτό έχει ως πρωταρχικό στόχο την εξέταση της υποκειμενικής φύσης στην βίωση των συναισθημάτων για κάθε σενάριο. Κάθε σενάριο σχεδιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποσπάσει ένας από τους ακόλουθους τύπους συναισθημάτων (χαρά, θυμός, λύπη, φόβος). Η πολυπλοκότητα στην βίωση των συναισθημάτων αξιολογείται σε πέντε επίπεδα: α) το πρώτο χαμηλό επίπεδο επίγνωσης αναφέρεται κυρίως στα σωματικά χαρακτηριστικά (π.χ. θα αισθανόμουν άρρωστος) ή μπορεί να αναφέρεται άμεσα στην έλλειψη συναισθηματικής απόκρισης (π.χ. δεν θα αισθανόμουν τίποτα) β) το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στην δράση (π.χ. θα αισθανόμουν σαν να γκρέμιζα έναν τοίχο) ή μπορεί να αναφέρεται σε μια γενικότερη κατάσταση που δεν είναι ενδεικτική ενός συγκεκριμένου συναισθήματος (π.χ. θα αισθανόμουν καλά) γ) το τρίτο επίπεδο αντικατοπτρίζει συγκεκριμένα συναισθήματα (π.χ. θα ένιωθα χαρούμενος). δ) ε) αναφέρονται στην επίγνωση περίπλοκων και ανάμεικτων συναισθημάτων (π.χ. θα αισθανόμουν θυμωμένος, αλλά και κάπως λυπημένος επίσης). Στην περίπτωση που δεν υπάρχει κάποια απάντηση ή η απάντηση αντανakλά κάποια γνωστική διεργασία (π.χ. θα αισθανόμουν ότι το έκανε

εσκεμμένα) δεν δίνεται κάποιο σκορ. Για κάθε σενάριο υπολογίζονται τρία σκορ: α) το σκορ αυτοεπίγνωσης β) το σκορ επίγνωσης των άλλων γ) το σκορ συνολικής αυτοεπίγνωσης. Τα δύο πρώτα σκορ κυμαίνονται από 0-4. Στην περίπτωση που αυτά κυμαίνονται στο 4 και παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση των συναισθηματικών όρων που χρησιμοποιούνται για τον εαυτό και για τους άλλους, δίνεται ένα σκορ αντίστοιχο με το πέμπτο επίπεδο. Το σκορ συνολικής αυτοεπίγνωσης και επίγνωσης των άλλων κυμαίνεται από 0-48 (για κάθε σενάριο από 0-4). Ωστόσο, το μέγιστο πιθανό σκορ αυτοεπίγνωσης μπορεί να είναι ίσο με το 60 (το σκορ συνολικής αυτοεπίγνωσης για κάθε σενάριο είναι ίσο με το 5).

2.3.2 Κριτική των εργαλείων μέτρησης της 'ΣΝ ως ικανότητας'

Υποστηρίζεται ότι η υποκειμενική φύση της συναισθηματικής εμπειρίας αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης της 'ΣΙ ως ικανότητας' οι οποίες να βασίζονται σε αντικειμενικά κριτήρια βαθμολόγησης για την ακριβή και αξιόπιστη μέτρηση της (Keefer, 2008. Mavroveli et al., 2008. Petrides, 2010. Petrides et al., 2004, 2006. Russo et al., 2012). Για παράδειγμα, η υποκειμενικότητα στην βίωση του συναισθήματος καθιστά δύσκολη την αντικειμενική αξιολόγηση της, εξαιτίας του γεγονότος ότι μόνο αυτός που συμπληρώνει το τεστ έχει πράγματι πρόσβαση στα συναισθήματα του (Petrides, 2010). Ένα άλλο σημείο κριτικής των εργαλείων μέτρησης της 'ΣΝ ως ικανότητας' είναι ότι σ' αντίθεση με τα εργαλεία μέτρησης των γνωστικών ικανοτήτων δεν υπάρχουν ξεκάθαρες σωστές και λάθος απαντήσεις στην βάση αντικειμενικών κριτηρίων εξαιτίας του υποκειμενικού τρόπου βίωσης των συναισθημάτων. Συνεπώς, τίθενται ζητήματα εσωτερικής αξιοπιστίας, αντικειμενικής αξιολόγησης των απαντήσεων και εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής (Petrides et al., 2004). Προκειμένου να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες, επιχειρήθηκε η εφαρμογή εναλλακτικών διαδικασιών μέτρησης της 'ΣΝ ως ικανότητας': το κριτήριο βαθμολόγησης με βάση την γενική συμφωνία και το κριτήριο βαθμολόγησης στην βάση της συμφωνίας των ειδικών.

Κάποιοι ερευνητές εξέφρασαν επιφυλάξεις σχετικά με την απουσία επιστημονικών κριτηρίων των δύο αυτών συστημάτων βαθμολόγησης. Δεδομένου ότι το σύστημα βαθμολόγησης στην βάση της γενικής συμφωνίας βασίζεται στις κοινές απαντήσεις για τον καθορισμό των σωστών απαντήσεων, αυτές οι κλίμακες ενδέχεται να μην μπορούν να δώσουν ακριβείς ερμηνείες για τις συναισθηματικές εκφράσεις (Rivers et al., 2007). Παρομοίως, και για το κριτήριο βαθμολόγησης στην βάση της συμφωνίας των ειδικών εγείρονται ερωτήσεις σχετικά με την καταλληλότητα επιλογής των ειδικών για τον καθορισμό των σωστών απαντήσεων σε ένα τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης (Conte, 2005), καθώς και για την τάση τους να δίνουν δημοφιλείς ή στερεότυπες απαντήσεις (Petrides, 2011. Rivers et al., 2007). Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση αξίζει να επισημανθεί ότι υπάρχουν εννοιολογικοί, ψυχομετρικοί και μεθοδολογικοί περιορισμοί στην εφαρμογή τέτοιων συστημάτων βαθμολόγησης (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, & Roberts, 2005), καθώς στο παρελθόν φαίνεται ότι αξιοποιήθηκαν για την αξιολόγηση συγγενών εννοιών της, όπως αυτής της κοινωνικής νοημοσύνης χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία (Conte, 2005). Τέλος, ορισμένες κλίμακες αξιολόγησης της ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως το Mayer, Salovey, & Caruso Emotional Intelligence Scale (MSCEIS) είναι ακριβές, γεγονός που αποτρέπει την συχνή χρήση τους σε ερευνητικά πλαίσια στο πανεπιστημιακό χώρο (Jensen et al., 2007).

2.3.3 Η μέτρηση της ΨΝ ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας

Οι δύο πιο διαδεδομένες κλίμακες μέτρησης της ΨΝ στην παιδική ηλικία είναι δύο: το Emotional Quotient Inventory Young Version (EQ-I YV) του Bar-On και το adolescent short form of trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQUE-ASF) (Keefer, 2008). Το Emotional Quotient Inventory Young Version (EQ-I YV) βασίζεται στην προσαρμογή του Emotional Quotient Inventory (EQ-i), της κλίμακας αυτοαναφοράς για ενηλίκους στα παιδιά και στους εφήβους (Keefer, 2008).

Το Emotional Quotient Inventory: YV (Bar-On & Parker, 2000) είναι μια κλίμακα αυτοαναφοράς που αποτελείται από 60 τμήματα και έχει σχεδιαστεί για να αξιολογήσει τις αντιλήψεις των παιδιών για τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους

δεξιότητες. Το περιεχόμενο και η δομή του EQ-i: YV μοιάζει με τις αντίστοιχες κλίμακες μέτρησης του EQ-i για ενηλίκους. Ωστόσο, το μήκος, το λεξιλόγιο και το έντυπο των απαντήσεων έχει απλοποιηθεί (π.χ. η πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert έχει γίνει τετράβαθμη) και η κλίμακα έχει γίνει πιο σύντομη, καθώς τα επιμέρους τμήματα της από 133 έχουν γίνει 60, ώστε να είναι πιο κατάλληλη η κλίμακα για την συμπλήρωση της από νεαρούς συμμετέχοντες. Από την άποψη της γενικής συντακτικής και λεξιλογικής πολυπλοκότητας, το EQ-i: YV βαθμονομείται με βάση μια τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert από 1 (πολύ σπάνιο ή δεν ισχύει για μένα) έως 4 (πολύ συχνό ή ισχύει για μένα) (Bar-On & Parker, 2000), γεγονός που την καθιστά πιο κατανοητή στο περιεχόμενο της σε παιδιά μικρότερα των 9 ετών. Το EQ-i: YV περιλαμβάνει τέσσερις μετρίως συσχετιζόμενες υποκλίμακες εννοιών της ΣΙ (ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, προσαρμοστικότητα, διαχείριση του στρες) και δύο ενδείξεις εγκυρότητας: η κλίμακα θετικής εντύπωσης, που αξιολογεί τον βαθμό των υπερβολικά θετικών, κοινωνικά επιθυμητών ή υπερβολικών απαντήσεων και η λίστα ασυνέπειας, που εκτιμά το βαθμό της τυχαιότητας των απαντήσεων του ατόμου σε παρόμοια τμήματα της κλίμακας. Η κλίμακα αυτή αποσκοπεί στην αξιολόγηση της κοινωνικής και συναισθηματικής λειτουργικότητας των παιδιών και των εφήβων και καλύπτει ένα μεγάλο ηλικιακό εύρος (7 έως 18 ετών) (Keefer, 2008. Mavroveli et al., 2008. Qualter et al., 2007) και βασίζεται σε μια καλά τεκμηριωμένη θεωρητική βάση, καθώς και σε εκλεπτυσμένες ψυχομετρικές ιδιότητες. Διατίθεται σε εκτεταμένη και σε σύντομη έκδοση και αξιοποιείται από ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχιατρούς για την εκτίμηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των ατόμων με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων στον ακαδημαϊκό, προσωπικό και κοινωνικό τομέα. Προς το παρόν, το εργαλείο αυτό είναι το πιο ψυχομετρικά εξελιγμένο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στον σχολικό πληθυσμό (Keefer, 2008).

Επίσης, διατίθεται και η κλίμακα The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Young Version Observer form (EQ-i-O) για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης από γονείς και εκπαιδευτικούς. Το EQ-i-O αποτελείται από 38 τμήματα και ζητά από τον εκπαιδευτικό ή τον γονέα να εκτιμήσουν το επίπεδο της συναισθηματικής και κοινωνικής δεξιότητας του παιδιού και του εφήβου. Περιλαμβάνει τις ίδιες διαστάσεις με το EQ-i: YV (ενδοπροσωπική, διαπροσωπική,

προσαρμοστικότητα και διαχείριση του στρες). Η υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα αυτή υποδηλώνει ένα υψηλό επίπεδο ΣΙ. Οι απαντήσεις βαθμονομούνται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το 1 (= πολύ σπάνια ή δεν είναι αληθινό για το παιδί) έως το 4 (= πολύ συχνά αληθινό ή αληθινό για το παιδί). Αποτελεί ένα υποσχόμενο εργαλείο αξιολόγησης της ΣΝ μέσα από τις αυτοαναφορές των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς είναι ψυχομετρικά ευαίσθητο στην ανίχνευση ψυχομετρικών τάσεων όσον αφορά την εσωτερική συνέπεια, των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων και της τάσης για κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Παρουσιάζει προβλεπτική εγκυρότητα σε συνάρτηση και μ' άλλα εξωτερικά κριτήρια μέτρησης της επίδοσης, όπως είναι οι ακαδημαϊκοί βαθμοί στο σχολικό πλαίσιο (Keefer, 2008).

To Emotional Intelligence Questionnaire- Child Form (EIQ- CF) (Mavroveli et al., 2008) παρέχει μια λεπτομερή κάλυψη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών που σχετίζονται με τα συναισθήματα. Κατασκευάστηκε ιδιαίτερα για παιδιά ηλικίας 8-12 ετών και περιλαμβάνει 88 σύντομες δηλώσεις στην βάση μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (π.χ. «αν είναι στεναχωρημένος, προσπαθώ να φαίνομαι χαρούμενος») (Mavroveli, Petrides, Sangareau, & Furnham, 2009. Mavroveli et al., 2008. Petrides, 2011) και διακρίνεται για την αξιοπιστία και εγκυρότητα του (Russo et al, 2012).

To adolescent short form of the trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQUE-ASF) και το adolescent version of Swinburne University Emotional Intelligence (Adolescent SUEIT) αποτελούν άλλες δύο κλίμακες αυτοαναφοράς ειδικά προσαρμοσμένες για παιδιά και εφήβους (Keefer, 2008). Το TEIQUE-ASF αποτελεί μια απλοποιημένη εκδοχή από τη άποψη του λεξιλογίου και της συντακτικής πολυπλοκότητας της ενήλικης σύντομης έκδοσης του TEIQUE (Frederickson, Petrides, & Simmonds, 2011). Το ASF αποτελείται από 30 σύντομες δηλώσεις, δύο για καθένα από τις 15 πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης στην βάση μιας επτάβαθμης κλίμακας τύπου Likert που κυμαίνεται από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 7 (συμφωνώ απόλυτα). Το TEIQUE-ASF παρέχει μια συνολική βαθμολογία για την ΣΝ και επιμέρους βαθμολογίες για τους 4 παράγοντες της έννοιας: ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματισμός, κοινωνικότητα. Οι υψηλές βαθμολογίες στο TEIQUE-ASF υποδεικνύουν υψηλά επίπεδα στο χαρακτηριστικό της

συναισθηματικής νοημοσύνης. Η κλίμακα αυτή απευθύνεται σε εφήβους ηλικίας 13-17 ετών (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011. Petrides, 2011. Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006). Το TEIQUÉ-ASF έχει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες και σημαντικές ενδείξεις εγκυρότητας (Cooper & Petrides, 2010) και κυκλοφορεί και σε πιο εκτεταμένη έκδοση για άτομα της ίδιας ηλικίας (TEIQUÉ-adolescent form) (Petrides, 2011).

2.3.4 Κριτική στα εργαλεία μέτρησης της 'ΣΝ ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας'

Η απόπειρα μέτρησης της 'ΣΝ ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας' μέσα από εργαλεία αυτοαναφοράς δέχτηκε αρκετές κριτικές. Υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με το αν τα παιδιά κατέχουν τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες, την γνωστική ικανότητα, αλλά και το επίπεδο αυτοεπίγνωσης που απαιτείται για εξασφάλιση έγκυρων και αξιόπιστων αυτοαναφορών για τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (Keffner, 2008). Ένα άλλο σημείο κριτικής έναντι των κλιμάκων αυτοαναφοράς, είναι ότι τα παιδιά τείνουν να αποκρίνονται δίνοντας κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Ιδιαίτερα, οι αυτοαναφορές των μικρότερων παιδιών φαίνεται να είναι πιο επιρρεπείς στις κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις απ' αυτές των εφήβων ή των ενηλίκων, οι οποίοι έχουν πλέον την ικανότητα να αξιολογούν τον εαυτό τους πιο αντικειμενικά και ισορροπημένα στην βάση πολλαπλών και εξωτερικών κριτηρίων αξιολόγησης (Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2000). Επίσης, τα μικρότερα παιδιά συχνά απαντούν συμφωνώντας άκριτα με τα στοιχεία των ερωτηματολογίων ανεξαρτήτως του περιεχομένου ή των λέξεων που χρησιμοποιεί, ενώ η τάση αυτή μειώνεται στους εφήβους. Η τάση αυτή μπορεί να αποδοθεί εν μέρει στις δυσκολίες στην γλωσσική κατανόηση και στους αναπτυξιακούς περιορισμένους που αφορούν την γνωστική ανάπτυξη (Ciarrochi et al., 2000). Συχνά, όταν τα τμήματα του ερωτηματολογίου είναι πολύ δύσκολα κατανοητά, εξαιτίας της χρήσης μη οικείων λέξεων ή περίπλοκων συντακτικών δομών, τα παιδιά τείνουν να απαντάνε με ένα απλό «ναι» παρέχοντας μια φαινομενικά ικανοποιητική απάντηση, αλλά εν πολλοίς αυθαίρετη. Παρομοίως, οι προτάσεις του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνουν διπλές αρνήσεις αποτελούν μια ιδιαίτερη πρόκληση για τα παιδιά και τους

προεφήβους που δεν έχουν αναπτύξει ακόμη την ικανότητα της αφηρημένης και λογικής σκέψης για την κατανόηση της φύσης των λογικών αρνήσεων (Keffer, 2008). Τέλος, οι μακροσκελείς προτάσεις ή οι πολυάριθμες κατηγορίες στην κλίμακα Likert απαιτούν από τα μικρά παιδιά, που δυστυχώς δεν κατέχουν σε επαρκή βαθμό, αναπτυγμένη μνήμη όσον αφορά το λεξιλόγιο. Σύμφωνα με τον Conte (2005), οι αυτοαναφορές των παιδιών σε σύγκριση με τα τεστ ικανοτήτων είναι πιθανόν να λάβουν λιγότερη προσοχή στο μέλλον, εξαιτίας της έλλειψης ψυχομετρικής υποστήριξης (διακριτικής εγκυρότητας από τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας).

Στον αντίποδα, οι θιασιώτες της υποστηρίζουν ότι οι κλίμακες αυτοαναφορών σε σχέση με τα τεστ μέγιστης επίδοσης, είναι πολυπρισματικά, εύκολα και γρήγορα στην χορήγηση τους (Ciarrochi et al., 2000) και συλλαμβάνουν σημαντικές προδιαθεσιακές πτυχές της ΣΝ (Keffer, 2008). Επίσης, επιτυγχάνουν να αντισταθμίσουν τα μειονεκτήματα των κλιμάκων μέγιστης επίδοσης, καθώς κατορθώνουν να συλλάβουν την υποκειμενική φύση της συναισθηματικής εμπειρίας και μπορούν να λειτουργήσουν ως συμπληρωματικές πηγές πληροφοριών σε συνδυασμό με τα τεστ μέγιστης επίδοσης και των παρατηρήσεων των άλλων (Ciarrochi et al., 2000). Δεύτερον, ενσωματώνει η θεωρία αυτή την έννοια της ΣΝ στην παραδοσιακή θεωρία της διαφορικής ψυχολογίας και δεν την αντιμετωπίζει ως μια καινούργια οντότητα αποκομμένη από την επιστημονική γνώση (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011. Petrides, Vernon, Schermer, Ligthart, Boomsma, & Veselka, 2010).

2.4 Σχέση Ντροπαλότητας και ΣΝ

Οι Hajloo και Farajian (2013) εξέτασαν την σχέση ντροπαλότητας και ΣΝ σε 300 μαθητές (150 αγόρια και 150 κορίτσια) που φοιτούσαν στην μέση εκπαίδευση σε μια περιοχή της Ισπανίας. Βρήκαν ότι υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συνάδουν με μια παλαιότερη έρευνα των Montazer gheyb και Ahghar (2009), που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές πανεπιστημίου, η οποία έδειξε και αυτή ότι υπάρχει αρνητική σχέση ντροπαλότητας

και ΣΝ. Ακόμα, τόνισαν ότι η ΣΝ λειτουργεί ως ρυθμιστής της ντροπαλότητας, έτσι ώστε τα παιδιά με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη να βιώνουν λιγότερη ντροπαλότητα σε ποικίλες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής. Επίσης, φαίνεται το εύρημα των Hajloo και Farajian (2013) να έρχεται σε συμφωνία με μια σειρά ερευνητικών ευρημάτων (Hashemi, 2009. Mayer, Salovey & Caruso, 2000. Schutl & Malouff, 2001) που δείχνουν ότι η υψηλότερη Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει μεγαλύτερη σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες.

Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό προσδιορίστηκε αρχικά η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) και ακολούθως καταγράφηκαν οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την φύση της. Πρόκειται για μια σύνθετη έννοια την οποία άλλοι ερευνητές εκλαμβάνουν ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και άλλοι ως ικανότητα. Εν συνεχεία, περιγράφηκαν οι τρόποι μέτρησης της ΣΝ στην παιδική ηλικία και έγινε μια προσπάθεια κριτικής απότιμησης των εργαλείων αυτών. Τέλος, παρουσιάστηκε ο τρόπος ανάπτυξης της ΣΝ στην παιδική ηλικία και η σημασία αυτής για την κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή. Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφεται αρχικά η έννοια της κοινωνικής κατανόησης και έπεται η παρουσίαση των κυριότερων εργαλείων μέτρησης της στην παιδική ηλικία. Οι μέχρι τώρα έρευνες δεν έχουν εξετάσει την σχέση ντροπαλότητας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης, πράγμα που επιχειρεί να επιτύχει η παρούσα έρευνα.

Κεφάλαιο 3. Ικανότητα κοινωνικής κατανόησης

Η ανάπτυξη της ικανότητας κοινωνικής κατανόησης (ΙΚΚ) είχε αποσχολήσει ήδη τους φιλόσοφους από την αρχαιότητα. Αργότερα, ο Piaget (1928/1964) πραγματοποιώντας πειραματικές μελέτες σε παιδιά διαπίστωσε ότι αδυνατούν να κάνουν την διάκριση μεταξύ νοητικών και φυσικών φαινομένων. Ωστόσο, τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα έρχονται σ' αντίθεση με την θεώρηση αυτή του Piaget και επιχειρούν να εξηγήσουν την διαδικασία απόκτησης της ΙΚΚ. Η ΙΚΚ σχετίζεται με την ικανότητα ανάληψης της προοπτικής του άλλου, καθώς και με την ικανότητα της ενσυναισθητικής κατανόησης (Wellman, 2002). Στο κεφάλαιο αυτό δίνεται αρχικά ο ορισμός της ΙΚΚ και καταδεικνύεται η σημασία της για την καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου. Το υπόλοιπο μέρος του κεφαλαίου αφιερώνεται στην παρουσίαση των εργαλείων μέτρησης της ΙΚΚ. Το κεφάλαιο κλείνει με την κριτική αποτίμηση των διαφόρων εργαλείων που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς για την μέτρηση της ΙΚΚ.

3.1 Η έννοια της Κοινωνικής Κατανόησης (ΙΚΚ)

Ο όρος Κοινωνική Κατανόηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί το πώς οι άλλοι σκέπτονται με σκοπό την πρόβλεψη και την ερμηνεία της συμπεριφοράς τους (Astington, 2001. Bjorklund, Cormier & Rosenberg 2005. Buitelaar, Van der Wees, Swaab-Barneweld & van der Gaag, 1999. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004. Mitchell, 1996. Μισαηλίδη, 2003. Sodian, 1994. Wellman, 1990. Wellman, Cross & Watson, 2001). Συχνά ονομάζεται και δημόδης ψυχολογία, διότι καθιστά ικανό το άτομο να αναγνωρίζει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων (Buitelaar, van der Wees, Swaab-Barneweld & van der Gaag, 1999). Η ικανότητα αυτή αρχίζει να αναπτύσσεται από την ηλικία των 4 ετών περίπου και συνεχίζει να ωριμάζει με την πρόοδο της ηλικίας.

Σύμφωνα με τον Wellman (1990), η ΙΚΚ αποτελεί προαπαιτούμενο για την κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος και για την εμπλοκή του ατόμου σε

κοινωνικά επιδέξια συμπεριφορά. Η ΙΚΚ αποτελεί το πιο σημαντικό ίσως «κοινωνικό εργαλείο» που διαθέτει το άτομο και μια σειρά ερευνών έχει επιβεβαιώσει την θετική συσχέτισή της με κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναισθητική κατανόηση (Astington & Jenkins, 1995. Bartsch & Estes, 1996. Lalonde & Chandler, 1995. Rowe, Bullock, Polkey, & Morris, 2001). Διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο και στην γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Frith & Happe, 1999. Frye & Moore, 1991, Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 1999) και δίνει την δυνατότητα στο άτομο να αναστοχαστεί τις πράξεις του (Frith & Happe, 1999). Επειδή ακριβώς η ΙΚΚ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινή αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα και στην κατανόηση του κοινωνικού του περιβάλλοντος και γι' αυτό βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των αναπτυξιακών ψυχολόγων, αλλά και των ψυχιάτρων, των συγκριτικών, κοινωνικών και κλινικών ψυχολόγων, των φιλοσόφων και των παιδαγωγών τις τρεις τελευταίες δεκαετίες (Flavell, 2004). Έτσι, πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να κατασκευασούν εργαλεία με τα οποία ελέγχεται η ύπαρξη δεξιοτήτων της ΙΚΚ.

3.2 Εργαλεία μέτρησης της ΙΚΚ

Μέχρι σήμερα, τα κλασικά έργα με τα οποία εξετάζεται η ΙΚΚ στην παιδική ηλικία είναι έργα που μελετούν την ικανότητα απόδοσης ψευδών πεποιθήσεων στους άλλους. Με τα έργα αυτά ελέγχεται η ικανότητα ενός ατόμου να αποδίδει στους άλλους πεποιθήσεις οι οποίες είναι διαφορετικές από τις δικές του, αλλά και από την πραγματικότητα. Οι περισσότεροι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι τα έργα αυτά παρέχουν αδιάψευστες μαρτυρίες για την ύπαρξη ΙΚΚ στο άτομο. Εκτός από τα έργα ψευδούς πεποίθησης, υπάρχουν και άλλα έργα που εξετάζουν την ικανότητα απόδοσης νοητικών καταστάσεων, όπως η πρόθεση, η εξαπάτηση κ.λπ.

Πιο αναλυτικά, στο έργο της 'απροσδόκητης μετακίνησης' ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού να αποδίδει ψευδή πεποίθηση σ' ένα άλλο άτομο και πραγματοποιείται σε παιδιά ηλικίας 3-4 ετών. Αναλυτικότερα, το παιδί παρακολουθεί μια θεατρική παράσταση με δύο κούκλες, τον Maxi και την μητέρα

του. Αρχικά, τα παιδιά βλέπουν τον Maxi να τοποθετεί μια σοκολάτα στο πράσινο ντουλάπι και μετά να αποχωρεί. Στο μεταξύ, και χωρίς ο ίδιος να το γνωρίζει, η μητέρα του μπαίνει στην κουζίνα και μεταφέρει την σοκολάτα στο μπλε ντουλάπι. Ακολούθως, οι ερευνητές κάνουν στο παιδί την εξής ερώτηση «που θα ψάξει ο Maxi για την σοκολάτα, όταν επιστρέψει;». Το παιδί για να απαντήσει σωστά θα πρέπει να αντιπαραθέσει την δική του άποψη για την θέση του αντικειμένου με την ψευδή πεποίθηση του ήρωα (Μισαηλίδη, 2003, σελ. 93).

Οι Wimmer και Perner (1983), οι οποίοι επινόησαν το έργο, αλλά και πολλοί μεταγενέστεροι ερευνητές (Flavell, 1999. Flavell, & Miller, 1998. Flavell, Miller, & Miller, 1993) βρήκαν ότι κανένα από τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών δεν μπορούσαν να εντοπίσουν σωστά πού θα ψάξει το παιδί να βρει το αντικείμενο (Astington & Gopnik, 1991. Perner, 1991. Wellman, Cross & Watson, 2001). Η ικανότητα όμως αυτή αρχίζει να εμφανίζεται στην ηλικία των τεσσάρων ετών όταν τα παιδιά είναι σε θέση να αποδώσουν στους άλλους μια διαφορετική πεποίθηση από εκείνη που έχουν τα ίδια.

Στο έργο 'του κουτιού που εξαπατά' (smarties test) (Hogrefe, Wimmer & Perner, 1986. Perner, Leekman & Wimmer, 1987) ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού να αποδίδει στον εαυτό του μια ψευδή πεποίθηση και δίνεται συνήθως σε παιδιά ηλικίας 3-4 ετών. Πιο αναλυτικά, οι ερευνητές δίνουν στο παιδί ένα κουτί με καραμέλες, του οποίου η επιφάνεια προδίδει το περιεχόμενο του και τον ρωτάνε το εξής «τι περιέχει το κουτί;». Όταν το παιδί απαντήσει, οι ερευνητές ανοίγουν το κουτί και αποκαλύπτουν το πραγματικό περιεχόμενο του, το οποίο δεν είναι καραμέλες, αλλά μολύβια. Αφού οι ερευνητές κλείσουν το κουτί, το ρωτάνε το εξής «τι περιέχει το κουτί πριν το κλείσει;» Το κρίσιμο σημείο στην φάση αυτή είναι αν τα παιδιά θα απαντήσουν λαμβάνοντας υπόψη μόνο την αρχική τους ψευδή πεποίθηση για το περιεχόμενο του κουτιού ή θα απαντήσουν τι πραγματικά έχει (Hogrefe, Wimmer, & Perner, 1986. Μισαηλίδη, 2007). Τα ευρήματα των ερευνών στις οποίες χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο έργο έδειξαν ότι τα παιδιά στην ηλικία των 4 ετών απαντούν επηρεασμένα από την τελευταία πραγματική εικόνα (διαπράτουν το γνωστό ως σφάλμα ρεαλισμού/λάθος πραγματικότητας) και υποστηρίζουν ότι εξαρχής το κουτί περιείχε μολύβια, παρά το γεγονός ότι η αρχική τους άποψη ήταν πολύ διαφορετική (Astington & Gopnik, 1991. Flavell, 2000.

Flavell, Miller & Miller, 1993. Flavell, & Miller, 1998. Perner, 1991. Wellman, Cross & Watson, 2001). Μετά την ηλικία των 4 ετών αρχίζουν να δίνουν σωστές απαντήσεις (Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen, 1993. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004.).

Τα έργα ψευδούς πεποίθησης που αναφέρθηκαν προηγουμένως θεωρούνται ανεπαρκείς μετρήσεις της ύπαρξης ανώτερων δεξιοτήτων της ΙΚΚ. Τα έργα ψευδούς πεποίθησης β' τάξης σχετίζονται με το τι σκέφτονται οι άνθρωποι για τις νοητικές αναπαραστάσεις των άλλων ατόμων. Στα έργα αυτά, το παιδί καλείται να αποδώσει την ψευδή πεποίθηση ενός ατόμου με βάση τις σκέψεις ενός άλλου (Perner & Wimmer, 1985). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα έργου ψευδούς πεποίθησης β' τάξης είναι 'το έργο του Γιώργου και της Μαίρης', 'John and Mary task' (Perner & Wimmer, 1985). Το έργο αυτό αποτελείται από μια δραματοποιημένη ιστορία στην οποία δύο χαρακτήρες (ο Γιώργος και η Μαίρη) πληροφορούνται ανεξάρτητα για την απροσδόκητη μετακίνηση ενός αντικειμένου (για ένα φορτηγάκι που πουλά παγωτά) σε μια νέα τοποθεσία. Έτσι, και ο Γιώργος και η Μαίρη γνωρίζουν που βρίσκεται το συγκεκριμένο αντικείμενο, αλλά 'Ο Γιώργος εξακολουθεί να πιστεύει ότι η Μαίρη νομίζει ότι το φορτηγάκι βρίσκεται στην προηγούμενη παλιά του θέση. Ο ερευνητής προκειμένου να ελέγξει την κατανόηση της ψευδούς πεποίθησης β' τάξης από τα παιδιά τους ρωτά: 'Που πιστεύει ο Γιώργος ότι νομίζει η Μαίρη ότι αυτός θα πάει για να πάρει παγωτό;'

Ένα άλλο έργο με το οποίο αξιολογούνται οι σύνθετες δεξιότητες ΙΚΚ είναι οι 'ιστορίες κοινωνικής αδεξιότητας (/κοινωνικών ολισθημάτων)'. Μέσα από αυτό αξιολογούνται τόσο τα γνωστικά στοιχεία όσο και τα στοιχεία του κινήτρου που βοηθούν στην κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ των σκέψεων των ηρώων και της συμπεριφοράς τους. Συγκεκριμένα, ελέγχεται η ικανότητα του παιδιού να ερμηνεύσει σωστά τις προθέσεις ενός ήρωα μιας ιστορίας σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Banerjee, 2000). Το έργο αυτό χορηγείται συνήθως σε παιδιά ηλικίας 7-11 ετών, τα οποία θεωρείται ότι διαθέτουν πιο αναπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες, σ' αντίθεση με τα προηγούμενα έργα που παρουσιάστηκαν τα οποία χορηγούνται συνήθως σε παιδιά με νοητική ηλικία 4- 6 ετών. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά που συμμετέχουν στο έργο αυτό ακούνε συνήθως μαγνητοφωνημένες ιστορίες (ή και διαβάζουν ιστορίες σε γραπτό κείμενο) στην οποία ο ένας χαρακτήρας προσβάλλει όχι εσκεμμένα τον άλλο σχετικά με ένα αντικείμενο-στόχο και ακολουθεί μια ουδέτερη δήλωση από το

χαρακτήρα που έχει προσβληθεί (παράδειγμα έργου κοινωνικού ολισθήματος είναι αυτό του Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, James, and Plaisted (1999) στο οποίο ο ήρωας της ιστορίας, χωρίς την πρόθεσή του, προσβάλλει την φίλη του λέγοντας της ότι δεν του αρέσει το δώρο των γενεθλίων που του αγόρασε).

Ένα ακόμη εργαλείο με το οποίο εξετάζονται οι ανώτερες δεξιότητες της ΙΚΚ είναι το τεστ ‘Ανάγνωση του νου στα μάτια’ (‘Reading the theory of the mind in the eyes’) (RMET, Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore, & Robertson, 1997. Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, Plumb, 2001). Αποσκοπεί στην εκτίμηση της ικανότητας του συμμετέχοντα να αντιλαμβάνεται και να «συντονίζεται» με τις νοητικές αναπαραστάσεις ενός άλλου. Πολλές μελέτες χρησιμοποίησαν το εργαλείο αυτό για την μέτρηση των ατομικών διαφορών στην κοινωνική αντίληψη και στην αναγνώριση του συναισθήματος (Adams et al, 2009. Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001. Baron-Cohen, Wheelwright, Scahill, Lawson, & Spong, 2001. Macrae, Hood, Milne, Rowe, & Mason, 2002. Maurage et al., 2011). Το έργο αυτό περιλαμβάνει την επεξεργασία ενός ερεθίσματος που προκύπτει από το πλαίσιο της πραγματικής ζωής (π.χ φωτογραφίες προσώπων) (Baron-Cohen, & Wheelwright, 2004. Kleinman, Marciano, & Ault, 2001. Loveland, Tunali- Kotoski, Chen, Brelsford, & Ortegón, 1995). Πιο συγκεκριμένα, ο εξεταστής δείχνει στον εξεταζόμενο μία μία 25 φωτογραφίες στις οποίες απεικονίζεται η περιοχή των ματιών του προσώπου διαφορετικών ενηλίκων (ανδρών και γυναικών). Ο εξεταζόμενος καλείται να επιλέξει ποια από τις λέξεις ή φράσεις περιγράφουν καλύτερα τι σκέφτεται ή τι νιώθει το πρόσωπο που απεικονίζεται στη φωτογραφία (Stone, Baron-Cohen, & Knight, 1998. Tager & Flusberg & Sullivan, 2000).

Πρόσφατα, αναπτύχθηκε ένα φυσικό εργαλείο που βασίζεται σε βίντεο για την αξιολόγηση της ΙΚΚ που αποκαλείται ‘Ταινία για την αξιολόγηση της Κοινωνικής αντίληψης’ ‘ Movie for Assessment of Social Cognition (MASC, Dziobek et al., 2006) το οποίο προσιδιάζει στις απαιτήσεις της καθημερινής κοινωνικής αντίληψης. Αξιολογεί την ικανότητα των υποκειμένων να αποδίδουν νοητικές καταστάσεις, συναισθήματα, σκέψεις στους χαρακτήρες μιας ιστορίας που βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Το MASC θεωρείται ένα αξιόπιστο εργαλείο, το

οποίο είναι ευαίσθητο στην ανίχνευση των δυσκολιών στην ΙΚΚ σε νεαρούς ενήλικες, καθώς και στα παιδιά με αυτισμό και διπολική διαταραχή (Sharp et al., 2011). Για παράδειγμα, τα υποκείμενα που συμμετέχουν στο συγκεκριμένο έργο βλέπουν μια ταινία διάρκειας 15' λεπτών η οποία αφορά τέσσερις διαφορετικούς χαρακτήρες που βγαίνουν μαζί για δείπνο. Τα θέματα που συνήθως αυτές πραγματεύονται αφορούν την φιλία ή το πρώτο ραντεβού. Ο καθένας από τους χαρακτήρες του έργου έχει χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα (ντροπαλότητα, εγωισμός, εξωστρέφεια) του που διαφέρουν από τους άλλους και ως εκ τούτου βιώνει διαφορετικά συναισθήματα (θυμός, φόβος, αμηχανία κ.τ.λ) και σχηματίζει διαφορετικές νοητικές αναπαραστάσεις για τους άλλους. Οι σχέσεις μεταξύ των ηρώων διαφέρουν ως προς το επίπεδο της εγγύτητας (φίλοι ή ξένοι) και συνεπώς αντιπροσωπεύουν διαφορετικά συστήματα κοινωνικής αναφοράς βάση των οποίων συνάγονται οι διάφορες νοητικές αναπαραστάσεις. Το τεστ αυτό περιλαμβάνει 15 προτάσεις που αφορούν την ερμηνεία του συναισθήματος, 14 προτάσεις για την ερμηνεία της πρόθεσης και 4 για την μέτρηση των σκέψεων.

3.3 Κριτική στα εργαλεία μέτρησης της ΙΚΚ

Η πλειοψηφία των ερευνών για την ΙΚΚ βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο εργαλείο (συνήθως σε έργα ψευδούς πεποίθησης) που αξιολογεί μια επιμέρους πτυχής της ΙΚΚ. Τα έργα ψευδούς πεποίθησης συγκεντρώνουν τα εξής πλεονεκτήματα: (1) αποτελούν μια έξυπνη δοκιμασία με την οποία αξιολογείται ο τρόπος που τα άτομα αντιλαμβάνονται τις νοητικές καταστάσεις των άλλων, (2) αξιολογούν με εύκολο και γρήγορο τρόπο αν τα παιδιά κατανοούν ότι οι πεποιθήσεις περιλαμβάνουν αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και γι' αυτό μπορεί να είναι και λανθασμένες, (2) είναι πολύ ευαίσθητα σε πρώιμες αναπτυξιακές αλλαγές και βοηθάνε τους ερευνητές να βρουν αν τα τετράχρονα παιδιά έχουν εκλεπτυσμένη ΙΚΚ, (3) έχει δειχθεί ότι διαθέτουν ικανοποιητική αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων, καθώς και εσωτερικής εγκυρότητας, (4) η επιτυχία στα έργα αυτά αποτελεί ένδειξη των νοητικών ικανοτήτων ενός ατόμου (Bloom & German, 2000).

Παρά την ύπαρξη αδιαμφισβήτητων τεκμηρίων σχετικά με τα πλεονεκτήματα

της χρήσης των εργαλείων αυτών (π.χ η ταχύτητα και η αποτελεσματικότητα), πολλοί ερευνητές εκφράζουν επιφυλάξεις σχετικά με το αν τα έργα αυτά είναι κατάλληλα για την μέτρηση της ΙΚΚ. Υπάρχει η άποψη ότι τα κλασικά έργα των ψευδών πεποιθήσεων παρουσιάζουν τα εξής μειονεκτήματα: (1) υποτιμούν την πραγματική ικανότητα των μικρών παιδιών ηλικίας κάτω των τεσσάρων ετών, (2) αξιολογούν μια μόνο πλευρά της ΙΚΚ, αυτή των πεποιθήσεων ή μετρούν μόνο συγκεκριμένες συμπεριφορές ή εστιάζουν πολύ σε συγκεκριμένα έργα, (3) περιέχουν δύσκολες ερωτήσεις για τις ψευδείς πεποιθήσεις που πολλές φορές δεν είναι κατανοητές από τα παιδιά (Lewis & Osborne, 1990. Siegal & Beattie, 1991), (4) δεν λαμβάνουν υπόψη τις δυσκολίες ή τα ελλείμματα στον εκτελεστικό έλεγχο (Russell, Jarrold & Potel, 1994) ή τα γλωσσικά ελλείμματα των παιδιών (Carlson & Moses, 2001) (5) δεν προσελκύουν το προσωπικό ενδιαφέρον των μικρών παιδιών (Chandler & Hala, 1994. Duhn, 1994). Στην πραγματικότητα, η ΙΚΚ συνιστά κάτι πολύ περισσότερο από την επιτυχία στις δοκιμασίες ψευδής πεποίθησης (Astington, 2001. Bloom & German, 2000).

Έτσι, πολλοί ερευνητές προτείνουν την χρήση μικτών εργαλείων που περιλαμβάνουν πολλά έργα. Μέχρι και πρόσφατα, δυστυχώς, τα εργαλεία αυτά σπανιώς έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές (εξαίρεση αποτελούν τα έργα των Happé, 1994. Steerneman et al., 1996. Tager-Flusberg, 2003. Wellman & Liu, 2004). Ωστόσο, συγκεντρώνουν μια σειρά από θετικά στοιχεία που καθιστούν την χρήση τους απαραίτητη για τον σχηματισμό μια ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ΙΚΚ: 1) δεν εστιάζουν μόνο σε βασικά στοιχεία της ΙΚΚ (επιθυμίες, πεποιθήσεις), αλλά και σε άλλες σχετικές πτυχές της ΙΚΚ (αναγνώριση συναισθημάτων, αντίληψη της γνώσης και αναγνώριση της διαφοράς μεταξύ φυσικών και πνευματικών οντοτήτων), 2) θεωρούνται πιο αξιόπιστα και έγκυρα σε σχέση με τα άλλα έργα της ΙΚΚ, καθώς η συνολική βαθμολογία αυτών προκύπτει από την συνάθροιση της βαθμολογίας των ποικίλων έργων που περιλαμβάνει το εργαλείο, 3) επιτρέπουν στον ερευνητή να αντιπαραβάλλει διαφορετικές πτυχές ή στοιχεία της ΙΚΚ στο ίδιο παιδί και να ανακαλύψει πώς αυτές οι επιμέρους πτυχές σχετίζονται με την ανάπτυξη, αντί για την παροχή μια μοναδικής ποσοτικής μέτρησης του επιπέδου της ΙΚΚ.

3.4 Σχέση της ντροπαλότητας με την ΙΚΚ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι έρευνες που εξέτασαν την ντροπαλότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και την σχέση της με την ΙΚΚ. Τα ερευνητικά ευρήματα αυτών είναι αντικρουόμενα. Κάποιες αρχικές έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, ενώ άλλες πιο πρόσφατες, έδειξαν ότι η ντροπαλή ιδιοσυγκρασία προβλέπει θετικά τη ΙΚΚ. Ακολουθώς παρουσιάζονται με τη σειρά τα ευρήματα αυτών των ερευνών.

Η Walker (2005) πραγματοποίησε μια έρευνα σε παιδιά ηλικίας 3-5 ετών στην οποία εξετάσε την σχέση της ΙΚΚ με τη ντροπαλή συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την ντροπαλή συμπεριφορά με το Profile of Peer Relations (PPR, Walker, Irving, & Berthelsen, 2002) και έπειτα εξέτασε τις δεξιότητες της ΙΚΚ των παιδιών με την χορήγηση έργων ψευδούς πεποίθησης α' τάξης (έργο απροσδόκητης μετακίνησης, έργο απροσδόκητου περιεχομένου). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ΙΚΚ και ντροπαλής/αποσυρμένης συμπεριφοράς.

Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα της έρευνας των Banerjee και Henderson (2001), η οποία πραγματοποιήθηκε σε παιδιά ηλικίας 6-11 ετών. Η έρευνα αυτή εξέτασε το ερώτημα εάν το κοινωνικό άγχος που συνοδεύει την ντροπαλότητα συσχετίζεται με τη ΙΚΚ. Η υπόθεση που τέθηκε υπό έλεγχο ήταν ότι τα άτομα με κοινωνικό άγχος και υψηλά επίπεδα αρνητικού συναισθήματος δεν θα έχουν καθολικά ελλείματα στις δεξιότητες ΙΚΚ συνολικά, αλλά μόνο στις ανωτέρου επιπέδου (β' τάξης) δεξιότητες ΙΚΚ. Για την διερεύνηση της παραπάνω υπόθεσης πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις του κοινωνικού άγχους με το Social Phobia and Anxiety Inventory for Children (SPAI-C, Beidel, Turner, & Morris, 1995), καθώς και του αρνητικού συναισθήματος που συνοδεύει την ντροπαλότητα με την κλίμακα Shyness Negative Affect Scale (SNSA, Henderson, Banerjee, & Smith, 1999). Οι δεξιότητες ΙΚΚ των παιδιών μετρήθηκαν με έργα ΙΚΚ β' τάξης, το έργο ψευδούς πεποίθησης β' τάξης του Sullivan, Zaitchik, Tager και Flusberg (1994) και το έργο κοινωνικού ολισθήματος (faux pas) του O' Riordian, Baron-Cohen, Jones, Stone και Plaisted (1996). Επίσης, αξιολογήθηκαν και οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών

από τους εκπαιδευτικούς με το Children's social Behavior Teacher Report Form, το οποίο επινοήθηκε από τους Frith, Happe και Siddons (1994), οι οποίοι χρησιμοποίησαν και κάποιες προτάσεις από το Vineland Adaptive Behavior Scale του Sparrow, Balla και Cicchetti (1984).

Τα ευρήματα των Banerjee και Henderson (2001) έδειξαν ότι το κοινωνικό άγχος δεν σχετίζεται με καθολικά ελλείματα στις δεξιότητες της ΙΚΚ συνολικά, αλλά μόνο στις ανωτέρου επιπέδου (β' τάξης) δεξιότητες. Παρομοίως, το αρνητικό συναίσθημα που συνοδεύει την ντροπαλότητα σχετίζεται με την εμφάνιση δυσκολιών σε ανωτέρου επιπέδου κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες. Επίσης, τα παιδιά που διακατέχονται από κοινωνικό άγχος αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς ως λιγότερα ικανά στις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούν βαθύτερη κατανόηση της νοητικής ζωής των άλλων ατόμων. Στους περιορισμούς της έρευνας συμπεριλαμβάνεται και η απουσία αρκετών προτάσεων από την κλίμακα Shyness Negative Affect Scale που μετρούν την ντροπαλότητα (η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει μόνο 2 προτάσεις από τις 10 που αφορούν την ντροπαλή ιδιοσυγκρασία).

Πιο πρόσφατα, ο DeRosnay et al. (2014) διερεύνησε την σχέση της ντροπαλότητας με την ΙΚΚ επαληθεύοντας τα ευρήματα του Walker (2005) και των Banerjee και Henderson (2001). Συγκεκριμένα, εξέτασε την υπόθεση του εάν η ντροπαλή ιδιοσυγκρασία σχετίζεται αρνητικά με την ΙΚΚ. Σύμφωνα με τον Evans (1993) τα ντροπαλά παιδιά αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην κοινωνική αλληλεπίδραση και μιλούν σημαντικά λιγότερο όταν αλληλεπιδρούν με τους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή, η οποία πραγματοποιήθηκε σε παιδιά ηλικίας 4- 7 ετών, η ΙΚΚ ελέγχθηκε με έργα ψευδούς πεποίθησης α' και β' τάξης, καθώς και με το Mindful conversational Difficulties Scale (MConvComp Scale, Peterson, Garnett, Kelly, & Attwood, 2009). Αυτό χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς των παιδιών με στόχο την αξιολόγηση των δυσκολιών που συναντούν αυτά στην κατανόηση της νοητικής ζωής των συνομιλητών τους κατά την διάρκεια των καθημερινών επικοινωνιακών συναλλαγών. Η ντροπαλότητα μετρήθηκε με κλίμακα που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς των παιδιών (Shy temperament teacher-report scale, Grasham & Elliott, 1990). Επίσης, αξιολογήθηκε και η ικανότητα

κατανόηση του συναισθήματος (Test of emotion Comprehension, Pons et al., 2004) και η λεκτική ικανότητα (Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), Duhn & Duhn, 2007). Τα ευρήματα της έρευνας του DeRosnay et al. (2014) καταδέδειξαν ότι η χαμηλή συχνότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των επικοινωνιακών συναλλαγών που χαρακτηρίζει την ντροπαλή ιδιοσυγκρασία λειτουργεί ανασταλτικά για την ανάπτυξη της ΙΚΚ. Με άλλα λόγια, τα ντροπαλά παιδιά τα οποία δεν έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τις οπτικές γωνίες διαφορετικών ατόμων σε ποικίλες συνθήκες της καθημερινής ζωής με την πάροδο του χρόνου αποκτούν πιο φτωχές δεξιότητες της ΙΚΚ.

Σε άλλη έρευνα οι Buist και Nilsen (2013) εξέτασαν την σχέση της σχέση της ντροπαλότητας με την ικανότητα κατανόησης της λεκτικής ειρωνείας. Προκειμένου να εξετάσουν αυτήν την σχέση, χορήγησαν σε παιδιά τρίτης και έκτης τάξης εργαλεία για την μέτρηση της λεκτικής ειρωνείας (Verbal irony task) και έργα ψευδούς πεποίθησης δεύτερης τάξης (Second order false belief task, Coull, Leekman & Bennett, 2006). Η ντροπαλότητα εξετάστηκε με κλίμακες που εκτιμούν τα συμπτώματα του κοινωνικού άγχους (Screen for Childhood Anxiety and Related Disorders (SCARED), Birmaher, Khetarpal, Cully, Brent, & McKenzie, 1995) και του αρνητικού συναισθήματος (Shy Negative Affect Scale (SNAS), Banerjee & Henderson, 2001). Ακόμα, μετρήθηκε η γλωσσική ικανότητα των παιδιών με το Test of Language Development, TOLD-I:4 (Newcomer, & Hammill, 2008). Τα ευρήματα των Buist και Nilsen (2013) έδειξαν ότι τα ντροπαλά παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση της επικοινωνιακής πρόθεσης του ομιλητή που διατυπώνει την λεκτική ειρωνεία, αφού τείνουν να εκλαμβάνουν αυτούς ως πιο κακεντρεχείς σε σχέση με αυτούς κάνουν κυριολεκτικές δηλώσεις. Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται και η απουσία μιας κλίμακας μέτρησης που μετρά άμεσα την ντροπαλότητα, αφού στην έρευνα αυτή μετρήθηκε έμμεσα μέσα από εκτίμηση του κοινωνικού άγχους και του αρνητικού συναισθήματος που συνοδεύει την ντροπαλή ιδιοσυγκρασία.

Από την άλλη, μια σειρά ερευνών κατέδειξαν την ύπαρξη θετικής σχέσης της ντροπαλότητας και ΙΚΚ. Οι Wellman, Lane, LaBounty και Olson (2011) διερεύνησαν την σχέση ντροπαλότητας και ΙΚΚ έχοντας ως βάση την υπόθεση της 'κοινωνικο-

συναισθηματικής αντιδραστικότητας ως στοιχείου της ιδιοσυγκρασίας¹⁰, (social – emotional ‘reactivity’ temperament hypothesis, Hare, 2007. Hare & Tomasello, 2005). Αυτή αναγνωρίζει ότι η αυξημένη κοινωνικο-συναισθηματική αντιδραστικότητα προβλέπει φτωχότερες κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες. Στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν την αλήθεια των θέσεων της θεωρίας αυτής, οι Wellman et al. (2011), χορήγησαν σε παιδιά ηλικίας 3.5 έως 5.5 ετών τρία έργα ΙΚΚ, τα οποία εξετάσαν την κατανόηση ψευδών πεποιθήσεων. Προκειμένου να μετρηθεί η ιδιοσυγκρασία του δείγματος, οι γονείς των παιδιών διαδοχικά συμπλήρωσαν τις εξής υποκλίμακες: το Child Behavior Checklist/Aged 2-3 (CBCL/2-3, Achenbach, 1992) και το Child Behavior Questionnaire (CBQ, Rothbart et al., 2001) στην πρώτη φάση της έρευνας και έπειτα από 2 χρόνια, κατά την διάρκεια της δεύτερης φάσης της έρευνας, συμπλήρωσαν και πάλι τις ίδιες κλίμακες (CBCL, CBQ). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η ντροπαλή ιδιοσυγκρασία στην ηλικία των 3,5 ετών προβλέπει την ανάπτυξη της ΙΚΚ στην ηλικία των 5,5 ετών, (αλλά όχι και το αντίστροφο). Φαίνεται ότι η ντροπαλή ιδιοσυγκρασία, η οποία χαρακτηρίζεται από την συμπεριφορά παρατήρησης,¹¹ ευνοεί την εστίαση της προσοχής σε ένα κοινωνικό ερέθισμα, διευκολύνει την επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών, την κοινωνική συμμετοχή και συμβάλλει στην βελτίωση της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης. Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται και η απουσία αρκετών προτάσεων του CBCL και του CBQ που μετρούν την ντροπαλή ιδιοσυγκρασία (μόνο 14 προτάσεις από το CBCL αναφέρονται στην αποσυρμένη συμπεριφορά και 13 από το CBQ στην ντροπαλή).

Οι Moore, Bosacki και Macgillivray (2011) εξέτασαν την υπόθεση του εάν η συμπεριφορά παρατήρησης, η οποία παρατηρείται συχνά σε παιδιά με ντροπαλή

¹⁰ Σύμφωνα με τον Rothbart (1986) ο όρος ‘ιδιοσυγκρασία’ αντανακλά «τις ατομικές διαφορές στην αντιδραστικότητα και την αυτορρύθμιση» (σελ. 356) (Rothbart & Derryberry, 1981). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος ‘αντιδραστικότητα’ αναφέρεται στις διαφορές στις συναισθηματικές, κινητικές αντιδράσεις του βρέφους, καθώς και στο εύρος της προσοχής του (π.χ επίπεδο, ένταση), ενώ ο όρος ‘αυτορρύθμιση’ αναφέρεται σε συμπεριφορικές διαδικασίες όπως η προσοχή ή προσέγγιση και η απόσυρση οι οποίες ρυθμίζουν το επίπεδο διεγερσιμότητας.

¹¹ Η συμπεριφορά παρατήρησης (on-looker behavior) χαρακτηρίζεται από την τάση του παιδιού να παρατηρεί τα άλλα παιδιά κατά την διάρκεια του παιχνιδιού χωρίς, όμως, να συμμετέχει στις δραστηριότητες τους.

ιδιοσυγκρασία, σχετίζεται με την ΙΚΚ. Για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων της ΙΚΚ χορηγήθηκαν σε παιδιά ηλικίας 4 ετών έργα ψευδούς πεποίθησης α' τάξης (έργα απροσδόκητης μετακίνησης και απροσδόκητου περιεχομένου). Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης της συμπεριφοράς παρατήρησης και ΙΚΚ. Αν υποθέσουμε ότι η ΙΚΚ και η συμπεριφορά παρατήρησης με κάποιο τρόπο σχετίζονται αιτιωδώς μεταξύ τους, μπορούμε να διατυπωθούν οι εξής ερμηνείες: η ΙΚΚ μπορεί να οδηγήσει στην επίδειξη κοινωνικού ενδιαφέροντος με την συμπεριφορά παρατήρησης και η τελευταία μπορεί να βελτιώσει την ΙΚΚ. Έτσι, η ντροπαλότητα φαίνεται να προβλέπει την ΙΚΚ, αφού η συμπεριφορά παρατήρησης που αποτελεί χαρακτηριστικό της ντροπαλής ιδιοσυγκρασίας ευνοεί την ανάπτυξη των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων. Στους περιορισμούς της έρευνας συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων η μη εξέταση της κατεύθυνσης της σχέσης μεταξύ της επίδειξης κοινωνικού ενδιαφέροντος και της συμπεριφοράς παρατήρησης και της ανάπτυξης της ΙΚΚ (δεν διευκρινίζεται αν υπάρχει σχέση αιτιού-αιτιατού), η απουσία κλιμάκων μέτρησης της ντροπαλής ιδιοσυγκρασίας, η ύπαρξη μικρού εύρους έργων της ΙΚΚ, καθώς η απουσία ενός μεγάλου εύρους ηλικιακών ομάδων.

Παρομοίως, η Lane και οι συνεργάτες της (2013) εξέτασαν την σχέση μεταξύ της ντροπαλότητας ως χαρακτηριστικού της ιδιοσυγκρασίας και της ανάπτυξης της ΙΚΚ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Κίνα και στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σε αντίθεση, όμως, με την προηγούμενη έρευνα του Wellman και των συνεργατών του (2011), η έρευνα αυτή δεν περιορίστηκε μόνο στην μέτρηση της ντροπαλής ιδιοσυγκρασίας μέσα από τις αναφορές των γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών τους (Child Behavior Checklist (CBCL), Achenbach, 1992, Children's Behavior Questionnaire (CBQ), Rothbart, Ahadi, Hersey, & Fisher, 2001). Η μέθοδος αυτή μέτρησης χρησιμοποιήθηκε σε συνδυασμό με ψυχοφυσιολογικές μετρήσεις της ιδιοσυγκρασίας (HPA-axis reactivity).¹² Το πλεονέκτημα του συνδυασμού των δύο

¹² Το HAP-axis reactivity (hypothalamic-pituitary-adrenocortical axis reactivity) είναι ένα σύστημα του οργανισμού που ρυθμίζει τις φυσιολογικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις στο στρες. Η κορτιζόλη είναι προϊόν της ενεργοποίησης αυτού του

αυτών μεθόδων είναι ότι βοηθά στην καλύτερη διάκριση των παιδιών με διαφορετική ιδιοσυγκρασία σε σχέση με την κλασική μέτρηση της μέσα από τις αναφορές των γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών τους. Στην τελευταία περίπτωση συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να σημειώνουν τα παιδιά παρόμοια σκορ στην ιδιοσυγκρασία, ενώ στην πραγματικότητα έχουν διαφορετική. Πιο συγκεκριμένα, η μέτρηση της ιδιοσυγκρασίας πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους: (1) μέσα από τις αναφορές των γονέων για την συμπεριφορά των παιδιών με την χορήγηση του Child Behavior Checklist (CBCL/2-3, Achenbach, 1992) και με μια σύντομη εκδοχή του Children's Behavior Questionnaire (CBQ, Rothbart, 1989), (2) ψυχοφυσιολογική μέτρηση της αντιδραστικότητας του παιδιού μέσω της έκκρισης σιελογόνου κορτιζόλης. Η μέτρηση της ΙΚΚ έγινε με έργα ψευδούς πεποίθησης α' τάξης (έργο απροσδόκητης μετακίνησης και απροσδόκητου περιεχομένου). Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε μέτρηση της λεκτικής ικανότητας/λεξιλογίου (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised (WPPSI-R), Wechsler, 1989) και του εκτελεστικού ελέγχου (Grass/Snow Stroop, Day/Night Stroop, Luria's Hand Game, Carlson & Moses, 2001. Luria, Pribham & Homskaya, 1964).

Τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με αυτά των Wellman και των συνεργατών του (2011). Φαίνεται ότι η λιγότερο αντιδραστική ιδιοσυγκρασία διευκολύνει την πιο εκλεπτυσμένη ανάπτυξη της ΙΚΚ. Με άλλα λόγια, τα μέτρια επίπεδα κοινωνικο-συναισθηματικής αντιδραστικότητας σε συνδυασμό με την κοινωνική εμπλοκή και την επίδειξη προσοχής στα κοινωνικά ερεθίσματα ευνοούν την ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων της ΙΚΚ. Η συμπεριφορική μέτρηση της ιδιοσυγκρασίας μέσα από τις αναφορές των γονέων και η ψυχοφυσιολογική μέτρησή της παρουσιάζουν ορισμένες αδυναμίες. Η πρώτη μορφή μέτρησης της ιδιοσυγκρασίας ενέχει το κίνδυνο εμφάνισης προκαταλήψεων στην ερμηνεία της συμπεριφοράς των παιδιών από τους γονείς τους, ενώ η δεύτερη θεωρείται ακριβή για την χρήση της σε ερευνητικά πλαίσια. Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων η απουσία ενός μεγαλύτερου δείγματος παιδιών

συστήματος. Οι ατομικές διαφορές στην έκκριση της σιελογόνου κορτιζόλης χρησιμεύουν ως αξιόπιστοι δείκτες των διαφορετικών τύπων ιδιοσυγκρασίας.

ευρύτερου ηλικιακού εύρους (όχι μόνο παιδιά προσχολικής ηλικίας), καθώς και η διερεύνηση των κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων με περισσότερα έργα της ΙΚΚ.

Πιο πρόσφατα, οι Mink, Henning και Aschersleben (2014) εξέτασαν την σχέση της ντροπαλότητας ως χαρακτηριστικού της ιδιοσυγκρασίας και της ΙΚΚ εστιάζοντας σε μια διαφορετική ηλικιακή ομάδα (βρέφη) σε σύγκριση με τις δύο προηγούμενες έρευνες (παιδιά προσχολικής ηλικίας). Για την εξέταση αυτής της σχέσης πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις της ιδιοσυγκρασίας με τις εξής κλίμακες: το Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ, Putnam, Gartstein & Rothbart), το οποίο χορηγήθηκε στους 18 πρώτους μήνες της ζωής των βρεφών και το Children's Behavior Questionnaire (CBQ, Rothbart, Ahadi, Hershey & Fisher, 2001) στην ηλικία των 3 ετών. Οι δεξιότητες της ΙΚΚ μετρήθηκαν με το Theory of the Mind Scale (Hofer & Aschersleben, 2007). Τέλος, πραγματοποιήθηκε μέτρηση και της λεκτικής ικανότητας με το EIFRA-1 (Grimm & Doil, 2006). Η έρευνα αυτή επέκτεινε τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Wellman et al., 2011) και κατέδειξε ότι ντροπαλή ιδιοσυγκρασία από την βρεφική κιόλας ηλικία προβλέπει την ανάπτυξη της ΙΚΚ στην προσχολική. Ωστόσο, σ' αντίθεση με τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών (Wellman et al., 2011) βρέθηκε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ αντιληπτικής ευαισθησίας και κατανόησης της ΙΚΚ, καθώς φαίνεται ότι η πρώτη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην συμπεριφορά παρατήρησης κατά την διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μετέπειτα στην προσχολική ηλικία (μετά την ηλικία των 3 ετών). Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε μόνο σε παιδιά βρεφικής ηλικίας, γεγονός που δεν επιτρέπει την γενίκευση των ευρημάτων σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.

Οι Colonessi, Engelhard και Bogels (2013) εξέτασαν όχι μόνο την επίδραση της ΙΚΚ στην ικανότητα απόδοσης της αμηχανίας, αλλά και της προδιάθεσης για ντροπαλότητα. Προκειμένου να εξεταστούν τα παραπάνω χρησιμοποίησαν ως δείγμα 95 παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που χωρίστηκαν σε 3 ηλικιακές ομάδες: 4-6, 6-7, 8-9 ετών. Για την μέτρηση της ΙΚΚ δόθηκαν έργα ψευδούς πεποίθησης α' τάξης (The Smarties Task, Perner, Leekman, Wimmer, 1987). Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις της λεκτικής και μη ικανότητας απόδοσης της αμηχανίας με το 'embarrassment task', καθώς και της προδιάθεσης για ντροπαλότητα και κοκκίνισμα με το 'Shyness Questionnaire for young Children'

(Colonessi, Engelhard & Bogels, 2013). Οι κατασκευαστές του χρησιμοποίησαν για την δημιουργία του 6 προτάσεις από το the Blushing Propensity Scale (Bogels, Alberts, & de Jong, 1996. Leary & Meadows, 1991) και 6 προτάσεις από το Social Anxiety Scale for Children (Dekking, 1983).

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι η ικανότητα απόδοσης της αμηχανίας από τα παιδιά σχετίζεται με την ΙΚΚ. Τα παιδιά στην ηλικία των 8 ετών έχουν μια πιο ώριμη κατανόηση της αμηχανίας, την οποία αντιλαμβάνονται ακόμα και όταν η ανατροφοδότηση του ακροατηρίου είναι ουδέτερη ή θετική. Ωστόσο, ακόμα και τα παιδιά στην ηλικία των 6 ετών είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αποδώσουν την αμηχανία όταν χρησιμοποιείται μια μη λεκτική μέθοδος. Η ικανότητα μη λεκτικής απόδοσης της αμηχανίας δεν φαίνεται να σχετίζεται με την ΙΚΚ. Συνεπώς, στην περίπτωση που χρησιμοποιείται μια λεκτική μέθοδος για την απόδοση της αμηχανίας, τα μικρότερα παιδιά έχουν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τα μεγαλύτερα. Αντιθέτως, όταν αξιοποιούνται μη λεκτικές μέθοδοι φαίνεται ότι η επίδοση των παιδιών σ' όλες τις ηλικιακές ομάδες είναι παρόμοια. Με άλλα λόγια, τα παιδιά στην ηλικία αυτή, ενώ είναι σε θέση να βιώσουν και να αναγνωρίσουν το συγκεκριμένο συναίσθημα, δεν είναι σε θέση να το εκφράσουν με λέξεις. Ακόμα, στην έρευνα αυτή καταδεικνύεται και η συσχέτιση και με μια τρίτη μεταβλητή: την προδιάθεση για ντροπαλότητα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά που έχουν προδιάθεση για ντροπαλότητα και βιώνουν ανάλογα κοινωνικά συναισθήματα έχουν την τάση να κάνουν περισσότερες λεκτικές ή μη αποδόσεις της αμηχανίας.

3.5 Στόχοι και υποθέσεις της παρούσας έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί η συναισθηματική και η κοινωνική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Ιδιαίτερα στόχος ήταν να διερευνηθεί εάν τα ντροπαλά παιδιά διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους ως προς: τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη και ως προς την ικανότητα κοινωνικής κατανόησης. Με βάση τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών αναμένεται ότι θα υπάρχουν διαφορές στον

τομέα των κοινωνικών ικανοτήτων και της κοινωνικής κατανόησης. Ωστόσο, αφού δεν υπάρχουν δεδομένα για τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν διατυπώνεται σχετική υπόθεση. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και από τα ίδια τα παιδιά¹³.

¹³ Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί εργαλεία που κατασκευάστηκαν στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ερευνητικής μελέτης που έχει σχεδιαστεί και υλοποιείται από την επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας, κ. Πλουσία Μισαηλίδη σε συνεργασία με άλλους ερευνητές (Misailidi et al., under preparation), θέμα της οποίας είναι η σχέση της ντροπαλότητας με τη θεωρία του νου στην προσχολική και παιδική ηλικία.

Κεφάλαιο 4. Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 160 παιδιά ($N = 160$) που φοιτούσαν σε 17 σχολεία (Δημοτικά, Νηπιαγωγεία) της πόλης των Ιωαννίνων, καθώς και σε περιφερειακές περιοχές του νομού κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015. Ο μέσος όρος ηλικίας του συνόλου των συμμετεχόντων ήταν $Mηλικίας = 7.3$, $SD = 1.4$. Στο παραπάνω δείγμα δεν συμπεριλήφθηκαν παιδιά που παρουσιάζαν μαθησιακές δυσκολίες ή κάποια κινητική αναπηρία. Ως προς το φύλο, το 55.1% του δείγματος ήταν αγόρια και το 44.9% κορίτσια. Ως προς την εθνικότητα, το 100% του δείγματος ήταν ελληνικής εθνικότητας. Οι οικογένειες των συμμετεχόντων ανήκαν στο μεσαίο το κοινωνικο- μορφωτικό επίπεδο.

4.2. Διαδικασία

Αρχικά, χορηγήθηκαν στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων και στους γονείς έντυπα συγκατάθεσης τα οποία τους ενημέρωναν για τον σκοπό της έρευνας, καθώς και για την διαδικασία που θα τηρούνταν για την διεξαγωγή της. Αφού εξασφαλίστηκε η συναίνεση συμμετοχής από τους παραπάνω, χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στα παιδιά τα ερωτηματολόγια και τα πειραματικά έργα που παρουσιάζονται ακολούθως.

4.3.Εργαλεία έρευνας

Η χρήση πολλαπλών μεθόδων στην έρευνα για την μελέτη ενός θέματος, συνιστά μια τεχνική έρευνας πολυμεθοδικής προσέγγισης (Brannen, 1992. Cohen & Manion, 1997). Η πολυμεθοδική προσέγγιση χαρακτηρίζεται από τη χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen, Manion, 1997). Κάτω από τις συνθήκες αυτές, η επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης επιχειρεί να αποτυπώσει μια ολοκληρωμένη άποψη του υπό μελέτη ζητήματος αντικατοπτρίζοντας τρία επίπεδα ανάλυσης: την

άποψη των γονιών για συμπεριφορά των παιδιών τους, την άποψη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, αλλά και των ίδιων των παιδιών για τον εαυτό τους.

Τα ερωτηματολόγια και λοιπά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα έχουν κατασκευαστεί από την κ. Μισαηλίδη στο πλαίσιο μιας ευρύτερης έρευνας (Misailidi et al., under preparation) για τη σχέση μεταξύ ντροπαλότητας με κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες στην προσχολική και παιδική ηλικία και είναι διαθέσιμα από την κ. Μισαηλίδη –μετά από σχετική επικοινωνία.

4.3.1 Ερωτηματολόγια δημογραφικών στοιχείων

Για την συλλογή των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, κατασκευάσθηκαν τρία ερωτηματολόγια: για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα παιδιά. Το δημογραφικό ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς περιελάμβανε 8 ερωτήσεις που αφορούσαν τα ατομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού (όπως το φύλο, την ηλικία του, το μορφωτικό του επίπεδο, το σχολείο και την τάξη που διδάσκει, τις ώρες διδασκαλίας στην συγκεκριμένη τάξη). Το δημογραφικό ερωτηματολόγιο για τον γονέα περιελάμβανε έξι ερωτήσεις που αφορούσαν τα ατομικά στοιχεία του γονέα και περιλαμβάνε διάφορες πληροφορίες (όπως το φύλο, την ηλικία του, το μορφωτικό του επίπεδο, τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας, την ηλικία και το φύλο του). Το δημογραφικό ερωτηματολόγιο για το παιδί περιελάμβανε 8 ερωτήσεις που αφορούσαν τα ατομικά στοιχεία του παιδιού (όπως το ονοματεπώνυμο του, το φύλο του, ημερομενία γέννησης, η εθνικότητα, και η τάξη φοίτησης).

4.3.2 Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς

Το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο έχει κατασκευαστεί από τους Misailidi et al. (υπό προετοιμασία), προέκυψε μετά από σύνθεση προτάσεων από ποικίλα ερωτηματολόγια (π.χ., Edward, Rapee, Kennedy, & Spence, 2010) που αξιολογούν την κοινωνική ικανότητα των παιδιών. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 24 συνολικά ερωτήσεις - προτάσεις οι οποίες περιέγραφαν την

συμπεριφορά που εκδηλώνει ένας μαθητής σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Ο εκπαιδευτικός, αφού διάβαζε προσεκτικά τις παραπάνω προτάσεις, έπρεπε να δηλώσει με βάση μια κλίμακα πέντε σημείων πόσο ίσχυε, κατά την γνώμη του, αυτό που περιέγραφε η πρόταση για την συμπεριφορά του μαθητή του στη συγκεκριμένη κατάσταση. Για παράδειγμα, δύο προτάσεις του ερωτηματολογίου ήταν: *«Αισθάνεται αμήχανα όταν άγνωστα άτομα επικεντρώνουν την προσοχή τους σε αυτόν/ήν»* και *«Συμπεριφέρεται με ντροπαλότητα όταν έρχεται σε επαφή με νέα άτομα»*. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα εισαγωγικό σημείωμα όπου δίνονταν οι απαραίτητες εξηγήσεις και πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για τον σκοπό της έρευνας.

4.3.3 Ερωτηματολόγιο για γονείς

Ομοίως οι γονείς συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο το οποίο αξιολογούσε: (1) την συναισθηματική νοημοσύνη και (2) την κοινωνική συμπεριφορά που, σύμφωνα με τους γονείς, εκδήλωνε το παιδί τους στο σπίτι και στις κοινωνικές του συναναστροφές. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τους Misailidi et al. (υπό προετοιμασία) και προέκυψε από σύνθεση και προσαρμογή προτάσεων από ποικίλα ερωτηματολόγια που εξετάζουν την κοινωνική κατανόηση. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλάμβανε συνολικά 36 κλειστές ερωτήσεις. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα εισαγωγικό σημείωμα που έδινε τις απαραίτητες εξηγήσεις και πληροφορίες στον γονέα για τον σκοπό της έρευνας. Για παράδειγμα, δύο από τις ερωτήσεις – προτάσεις ρωτούσαν: *«Προσκολλάται πάνω μου (ή στον άλλο γονέα) όταν επισκεπτόμαστε σπίτια ανθρώπων τους οποίους δεν γνωρίζει καλά»* και *«Κοκκινίζει όταν οι άλλοι του/της τραγουδούν στα γενέθλια του/της το “Να ζήσεις ... και χρόνια πολλά”»*. Ο γονέας έπρεπε να δηλώσει με βάση μια κλίμακα πέντε σημείων πόσο ίσχυε, κατά την γνώμη του, αυτό που περιέγραφε η κάθε πρόταση σχετικά με τα συναισθήματα του παιδιού του και την κοινωνική συμπεριφορά του σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις.

4.3.4 Συνέντευξη σε παιδιά

Η συνέντευξη είναι ένα ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο συλλογής πληροφοριών, ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ευρημάτων μιας έρευνας. Οι συνεντεύξεις «φωτίζουν», δηλαδή επιτρέπουν την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις, τις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από την συμπεριφορά τους. Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης, η οποία σχεδιάστηκε και σταθμίστηκε στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνας (Misailidi et al., υπό προετοιμασία), περιλάμβανε ορισμένες ερωτήσεις προθέρμανσης προκειμένου να «σπάσει ο πάγος» και να εξοικειωθεί το παιδί με την ερευνητική διαδικασία. Έτσι, στα πρώτα 5 λεπτά ο ερευνητής παρουσίασε τον εαυτό του στα παιδιά και τους ζήτησε να μιλήσουν και αυτά με την σειρά τους για τον εαυτό τους, τις αγαπημένες τους δραστηριότητες, ώστε να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο παιδί και στον ερευνητή προκειμένου το παιδί να μπορέσει να μιλήσει ελεύθερα για τον εαυτό του. Έπειτα, τέθηκαν στο παιδί ερωτήσεις με στόχο να διερευνηθεί η κατανόηση της έννοιας της ντροπαλότητας από το παιδί. Αρχικά, το παιδί ρωτήθηκε αν γνωρίζει τι σημαίνει η λέξη ντροπαλότητα ή ντροπαλός/η. Έπειτα, αν ξέρει κάποιον στο περιβάλλον του που είναι ντροπαλός/η και πώς το κατάλαβε ότι είναι ντροπαλός/η. Προκειμένου να ελεγχθεί αν το παιδί κατανοεί την έννοια της ντροπαλότητας, του δόθηκε η εικόνα ενός ντροπαλού παιδιού (αγόρι ή κορίτσι αντίστοιχα ανάλογα με το φύλο του παιδιού).

4.3.5 Ιστορίες κατανόησης κοινωνικών καταστάσεων και του συναισθήματος που αυτές προκαλούν

Επίσης, δόθηκαν στα παιδιά μια συστοιχία ιστοριών που αξιολογούσαν εάν τα παιδιά αναγνώριζαν το συναίσθημα που βιώνει κάποιος σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις της καθημερινότητας. Οι ιστορίες του έργου που σχεδιάστηκαν και σταθμίστηκαν από τους Misailidi et al. (υπό προετοιμασία), αφηγούνταν κοινωνικές περιστάσεις στις οποίες βρισκόταν ένας ήρωας και οι εξεταζόμενοι έπρεπε να πουν στον ερευνητή το συναίσθημα που αισθανόταν ο ήρωας που περιέγραφε η κάθε ιστορία. Οι ιστορίες αυτές αφορούσαν καταστάσεις

της καθημερινής ζωής που ενδέχεται να βιώσει κάποιος. Αφού παρουσιάστηκαν στο παιδί μια-μια οι ιστορίες αυτές, τους τέθηκαν μια σειρά ερωτήσεων. Το παιδί έπαιρνε μία μονάδα όταν απαντούσε σε όλες τις ερωτήσεις που το πλαισίωναν.

4.3.6 Συστοιχία έργων Κοινωνικής Κατανόησης

Τέσσερα έργα χρησιμοποιήθηκαν για την μέτρηση της κοινωνικής κατανόησης. Τα έργα αυτά είναι τμήμα της συστοιχίας έργων κοινωνικής κατανόησης που αναπτύχθηκε από τους Wellman και Liu (2004). Η συστοιχία αυτή έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν από διάφορους ερευνητές. Τα έργα που χρησιμοποιήθηκαν εξετάζουν την ικανότητα κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων, την ικανότητα κατανόησης επιθυμιών, σκέψεων και την ικανότητα πρόβλεψης της δράσης στη βάση ψευδών πεποιθήσεων. Καθένα από τα τέσσερα έργα της συστοιχίας παρουσιάζονταν στα παιδιά με σειρά εικόνων σύμφωνα με την περιγραφή που δίνουν οι σχεδιαστές της συστοιχίας για το πώς αυτά πρέπει να χορηγηθούν. Οι εικόνες χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να αυξηθεί η κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά (οι ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν είναι διαθέσιμες στο Wellman και Liu (2004)). Η σειρά χορήγησης των έργων ήταν η ίδια για όλα τα παιδιά: αρχικά, χορηγούνταν το έργο επιθυμίας και ακολουθούσε το έργο σκέψεων, το έργο κατανόησης ψευδών πεποιθήσεων και το έργο πρόβλεψης της δράσης. Ανάμεσα στα έργα μεσολαβούσε συνήθως μικρό διάλειμμα. Το παιδί έπαιρνε μία μονάδα για κάθε έργο όταν απαντούσε σωστά σε όλες τις ερωτήσεις που το πλαισίωναν.

Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων με τις οποίες διερευνήθηκαν οι ερευνητικοί στόχοι. Οι αναλύσεις αυτές περιλαμβάνουν: (α) αναλύσεις με το κριτήριο t test για ανεξάρτητα δείγματα για τη σύγκριση των επιδόσεων των ντροπαλών παιδιών με την ομάδα ελέγχου, (β) αναλύσεις με το κριτήριο χ^2 για τη διερεύνηση των συσχετίσεων ανάμεσα στις επιδόσεις στις επιμέρους δοκιμασίες.

4.1 Αξιολογήσεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ντροπαλότητας των παιδιών

Αρχικά η ανάλυση εξέτασε τις βαθμολογίες που έλαβαν τα παιδιά από γονείς και εκπαιδευτικούς στην κλίμακα της ντροπαλότητας. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι, όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το εύρος των βαθμολογιών που έλαβαν οι μαθητές ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκαν, ντροπαλοί και κοινωνικοί. Από την επισκόπηση του Πίνακα προκύπτει ότι γονείς και εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν ως πιο ντροπαλά τα παιδιά που είχαν ταξινομηθεί στην ομάδα των ντροπαλών και ως λιγότερο ντροπαλά τα παιδιά που είχαν ταξινομηθεί στην ομάδα των κοινωνικών.

Τα δεδομένα του Πίνακα 1 αναλύθηκαν με δύο αναλύσεις t test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών έδειξαν ότι οι δύο ομάδες διέφεραν σημαντικά –ως προς τη ντροπαλότητα– τόσο στα μάτια των γονέων όσο και στα μάτια των εκπαιδευτικών, γονείς: $t(159) = 10.85$, $p < .001$, εκπαιδευτικοί: $t(159) = 8.26$, $p < .001$.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος βαθμολογίας στην κλίμακα ντροπαλότητας, ταξινομημένοι κατά ομάδα

	Ντροπαλά			Ομάδα ελέγχου		
	M	TA	Εύρος	M	TA	Εύρος
Γονείς	47.94	3.68	24-58	19.43	6.59	12-48
Εκπαιδευτικοί	48.28	3.67	22-55	21.47	7.39	12-52

4.2 Αξιολογήσεις γονέων σχετικά με τις δυνατότητες και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους

Ένα από τα κεντρικά ζητούμενα αυτής της έρευνας ήταν η κοινωνική συμπεριφορά των ντροπαλών παιδιών. Η ανάλυση εξέτασε αν τα ντροπαλά παιδιά διέφεραν από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ως προς την κοινωνική τους συμπεριφορά. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και το εύρος βαθμολογίας που πήραν τα παιδιά σε ό,τι αφορά τις: συναισθηματικές δυσκολίες, δυσκολίες επικοινωνίας, υπερκινητικότητα, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, και προκοινωνικότητα, ταξινομημένα κατά ομάδα. Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίνακα οι δύο ομάδες διαφέρουν και στις πέντε διαστάσεις/τομείς της κοινωνικότητας. Τα ντροπαλά παιδιά περιγράφονται ως έχοντα περισσότερα προβλήματα στη συναισθηματική ικανότητα και στην ικανότητα επικοινωνίας, ως λιγότερο κινητικά, ως έχοντα περισσότερες δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και ως λιγότερο προκοινωνικά.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και εύρος βαθμολογίας στην κλίμακα δυσκολίες και δυνατότητες, ταξινομημένοι κατά ομάδα

	Ντροπαλά			Ομάδα ελέγχου		
	M	TA	Εύρος	M	TA	Εύρος
Συναισθηματική ικανότητα	10.58	1.63	5-15	5.86	1.14	5-11
Επικοινωνία	5.89	.81	5-8	7.30	1.23	5-11
Κινητικότητα	7.47	1.39	5-11	9.47	1.73	6-15
Σχέσεις με συνομηλίκους	10	1.39	6-14	6.55	1.25	5-11
Προκοινωνική συμπεριφορά	7.89	1.34	6-13	12.63	1.60	8-15

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 2 αναλύθηκαν με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα. Η ανάλυση επιβεβαίωσε ότι οι διαφορές των δύο ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές και στους πέντε τομείς της κλίμακας, Συναισθηματική ικανότητα: $t(159) = 20.18$, $p < .001$, Επικοινωνία: $t(159) = -8.74$, $p < .001$, Κινητικότητα: $t(159) = -8.06$, $p < .001$, Σχέσεις με συνομηλίκους: $t(159) = 16.05$, $p < .001$, Προκοινωνική συμπεριφορά: $t(159) = -20.21$, $p < .001$.

4.3 Εξωτερικές εκδηλώσεις ντροπαλότητας

Η ανάλυση εξέτασε επίσης τις εξωτερικές εκδηλώσεις ντροπαλότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, τα ντροπαλά παιδιά εκδήλωναν –κατά τη διάρκεια της συνέντευξης– σημαντικά υψηλότερο άγχος και άλλα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την ντροπαλότητα (χαμήλωμα ματιών, χαμηλός τόνος φωνής κ.λπ.) ($p < .001$).

4.4 Συναισθηματική νοημοσύνη ντροπαλών παιδιών

Η ανάλυση εξέτασε επίσης αν η συναισθηματική νοημοσύνη των ντροπαλών παιδιών και των παιδιών της ομάδας ελέγχου διέφεραν. Οι μέσοι όροι βαθμολογίας

στον έλεγχο της συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζονται στον Πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 3. Βαθμολογίες συναισθηματικής νοημοσύνης ντροπαλών παιδιών και ομάδας ελέγχου

	Ντροπαλά		Ομάδα ελέγχου	
Συναισθηματική νοημοσύνη	M	TA	M	TA
	7.41	1.38	5.86	1.14

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, τα ντροπαλά παιδιά ($M = 7.41$) είχαν σημαντικά χαμηλότερο σκορ στο ερωτηματολόγιο για τη συναισθηματική νοημοσύνη συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ($M = 5.86$). Η διαφορά αυτή εξετάστηκε με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το σκορ των ντροπαλών παιδιών ήταν πράγματι σημαντικά χαμηλότερο από το αντίστοιχο των παιδιών στην ομάδα ελέγχου, $t(1, 160) = 63.1$, $p < .001$.

4.5 Επιδόσεις των ντροπαλών παιδιών στις συνεντεύξεις για τη ντροπαλότητα

Η ανάλυση των συνεντεύξεων εξέτασε αν τα ντροπαλά παιδιά διέφεραν από την ομάδα ελέγχου ως προς το πώς κατανοούν τη ντροπαλότητα. Οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση τι είναι ντροπαλότητα ταξινομήθηκαν σε δύο ομάδες: απαντήσεις που έκαναν αναφορά σε χαρακτηριστικά της αγχώδους ντροπαλότητας και απαντήσεις που έκαναν αναφορά σε χαρακτηριστικά της αυτοσυνειδησιακής ντροπαλότητας. Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των αναφορών στους δύο τύπους ντροπαλότητας κατά ομάδα.

Πίνακας 4. Κατανόηση της ντροπαλότητας από τα ντροπαλά παιδιά και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου

	Ντροπαλά	Ομάδα Ελέγχου
Αγχώδης ντροπαλότητα	4.71 (1.49)	4.59 (2.08)
Αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα	2.15 (2.03)	1.67 (2.28)

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 4, τα παιδιά και των δύο ομάδων αναφέρθηκαν σημαντικά πιο συχνά σε καταστάσεις που προκαλούν την αγχώδη ντροπαλότητα (συνάντηση με αγνώστους, νέες καταστάσεις κ.λπ.) από ό,τι σε καταστάσεις που υποδηλώνουν την αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα (π.χ., διαφορετικότητα, αποκάλυψη προσωπικών δεδομένων κ.ά.) στους ορισμούς της ντροπαλότητας που έδωσαν $t(1, 160) = 13.1, p < .001$. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη ντροπαλότητα ως μια κατάσταση που βιώνει κάποιος όταν βρεθεί σε ανοίκειες καταστάσεις. Οι δύο ομάδες (ντροπαλά, ομάδα ελέγχου), ωστόσο δεν διέφεραν σημαντικά ως προς τη συχνότητα αναφορών τους στους δύο τύπους ντροπαλότητας ($p's = n.s.$).

4.6 Επιδόσεις ντροπαλών παιδιών στο έργο με τις ιστορίες της ντροπαλότητας

Η ανάλυση αρχικά εξέτασε αν η σειρά με την οποία δόθηκαν οι ιστορίες και το φύλο των παιδιών επηρέασε τις απαντήσεις τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μεταβλητή αυτή δεν επέδρασε στα αποτελέσματα και γι' αυτό δεν εξετάστηκαν περαιτέρω.

Ακολούθως εξετάστηκε το αν υπήρχαν διαφορές στο πώς κατανοούν τη ντροπαλότητα τα ντροπαλά παιδιά και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου στο έργο με

τις ιστορίες ντροπαλότητας. Στον Πίνακα 5, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι απόλυτες τιμές και τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών σε κάθε μία από τις έξι ιστορίες, ταξινομημένα κατά ομάδα.

Πίνακας 5. Επιδόσεις ντροπαλών παιδιών και παιδιών της ομάδας ελέγχου στο έργο ιστορίες ντροπαλότητας

	Ντροπαλά	Ομάδα Ελέγχου
	f (%)	f (%)
Ιστορία 1	55 (58.5)	44 (67.92)
Ιστορία 2	48 (50)	50 (78.12)
Ιστορία 3	51 (54.2)	50 (78.12)
Ιστορία 4	63 (67.02)	38 (59.3)
Ιστορία 5	54 (61.7)	51 (80)
Ιστορία 6	63 (73.4)	64 (77)

Από την επισκόπηση των δεδομένων του Πίνακα 5 συνάγεται ότι, και οι δύο ομάδες είχαν καλές επιδόσεις σε όλες (και στις έξι) ιστορίες που εξετάζαν την κατανόηση της ντροπής. Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο χ^2 επιβεβαίωσε ότι οι επιδόσεις των δύο ομάδων δεν διέφεραν σημαντικά ($p's = n.s.$). Οι παρόμοιες –καλές– επιδόσεις των παιδιών υποδηλώνουν ότι ανεξαρτήτως ομάδας (ντροπαλά, ομάδα ελέγχου) τα παιδιά αντιλαμβάνονται ομοίως την έννοια της ντροπαλότητας.

4.6 Επιδόσεις ντροπαλών παιδιών στα έργα κοινωνικής κατανόησης

Η ανάλυση στη συνέχεια εξέτασε την επίδοση των ντροπαλών παιδιών στα έργα κοινωνικής κατανόησης στα οποία εξετάστηκαν. Ο Πίνακας 6 που ακολουθεί παρουσιάζει τις απόλυτες τιμές και τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών στα έργα αυτά.

Πίνακας 6. Επιδόσεις ντροπαλών παιδιών και παιδιών της ομάδας ελέγχου στα έργα κοινωνικής κατανόησης

	Ντροπαλά	Ομάδα Ελέγχου
	f (%)	f (%)
Έργο 1	49 (51)	31 (47.7)
Έργο 2	69 (71.9)	44 (67.7)
Έργο 3	80 (83.3)	58 (89.3)
Έργο 4	60 (62.5)	40 (61.5)

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση των δεδομένων του Πίνακα 6 τόσο τα ντροπαλά όσο και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου είχαν εξίσου καλές επιδόσεις στα τέσσερα έργα κοινωνικής κατανόησης στα οποία εξετάστηκαν. Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο χ^2 επιβεβαίωσε ότι οι επιδόσεις των δύο ομάδων ήταν παρόμοιες ($p's = n.s.$). Με άλλα λόγια, τα παιδιά κατανοούν ομοίως τις κοινωνικές καταστάσεις και δεν διαφοροποιούνται ως προς αυτή την ικανότητα.

4.7 Περιγραφές ντροπαλών παιδιών εκπαιδευτικούς και γονείς

Η ανάλυση στη συνέχεια εξέτασε πιο αναλυτικά τις περιγραφές γονέων και εκπαιδευτικών ως προς τη συχνότητα και το είδος των συμπεριφορών

ντροπαλότητας που ανέφεραν ότι εκδήλωνε η ομάδα των ντροπαλών παιδιών συγκεκριμένα. Επίσης εξετάστηκε η συχνότητα των όρων που γονείς και εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν για να δηλώσουν τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις σκέψεις των ντροπαλών παιδιών. Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα σχετικά αποτελέσματα υπό τη μορφή ποσοστών.

Πίνακας 7. Περιγραφές συμπεριφορών παιδιών και όροι που χρησιμοποιήθηκαν από γονείς και εκπαιδευτικούς

	Εκπαιδευτικός	Γονέας
Δεν μιλάει/μιλάει σιγά	73	77
Μένει μόνος/η του/της	60	62
Δεν συμμετέχει στα παιχνίδια άλλων	36	45
Απομακρύνεται από τους άλλους	27	37
Κρύβεται	45	32
Κοιτάζει αλλού/ αποφεύγει τη βλεμματική επαφή	21	29
Κοκκινίζει εύκολα	23	18
Όροι που δηλώνουν συναισθήματα, επιθυμίες, σκέψεις και άλλες καταστάσεις του παιδιού	25	20

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων του Πίνακα 4, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ομοίως ως προς την ικανότητά τους να συμμετάσχουν στα παιχνίδια των συνομηλίκων τους ($p = n.s.$), μένουν μόνα τους ($p = n.s.$), μιλούν λίγο ή χαμηλόφωνα ($p = n.s.$), κρύβονται από τους άλλους ($p = n.s.$), αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή με άλλους ($p = n.s.$), και κοκκινίζουν εύκολα ($p = n.s.$). Επιπλέον, η ανάλυση έδειξε ότι γονείς και εκπαιδευτικοί δεν διέφεραν ως προς τους

όρους που χρησιμοποιούσαν για να δηλώσουν τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις σκέψεις κ.λπ. των παιδιών ($p = n.s.$).

7. Συμπεράσματα

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ντροπαλότητας στην παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ντροπαλών παιδιών και των παιδιών της ομάδας ελέγχου ως προς την κοινωνική ικανότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ικανότητα κοινωνικής κατανόησης. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

7.1 Αξιολογήσεις γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο ντροπαλότητας των παιδιών

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υπήρχαν διαφορές ως προς τις βαθμολογίες που έδωσαν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά που είχαν ταξινομηθεί ως ντροπαλά ή κοινωνικά. Αναλυτικότερα, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν ως πιο ντροπαλά τα παιδιά που είχαν ταξινομηθεί στην ομάδα των ντροπαλών και ως λιγότερο ντροπαλά τα παιδιά που είχαν ταξινομηθεί στην ομάδα των κοινωνικών. Συνεπώς, παρατηρείται σημαντική διαφορά ως προς το επίπεδο ντροπαλότητας ανάμεσα στις προαναφερθείσες ομάδες (ντροπαλά και κοινωνικά) σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών.

7.2 Αξιολογήσεις γονέων σχετικά με τις δυνατότητες και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους

Εξίσου ενδιαφέροντα είναι και τα αποτελέσματα από την διερεύνηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των ντροπαλών παιδιών. Προκείμενου να εξεταστεί η κοινωνική τους συμπεριφορά, χορηγήθηκε στους γονείς των παιδιών αυτών ερωτηματολόγιο στο οποίο αυτοί κλήθηκαν να εκτιμήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώθηκε στην εξέταση της ύπαρξης διαφορών ανάμεσα στα ντροπαλά παιδιά και στα παιδιά της ομάδας ελέγχου ως προς την κοινωνική τους συμπεριφορά.

Τα αποτελέσματά μας έδειξαν ότι οι δύο αυτές ομάδες παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις πέντε διαστάσεις/τομείς της κοινωνικότητας: συναισθηματικές δυσκολίες, δυσκολίες επικοινωνίας, υπερκινητικότητα, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και προκοινωνικότητα. Συγκεκριμένα, τα ντροπαλά παιδιά παρουσίαζαν περισσότερες δυσκολίες ως προς την συναισθηματική ικανότητα, την ικανότητα επικοινωνίας, την κινητικότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και την προκοινωνική τους συμπεριφορά.

Συνεπώς, η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει τα εύρηματα προηγούμενων ερευνών (Cheek, Carpenteri, Smith, Rierdan, & Koff, 1986. Cheek & Buss, 1981. Cheek & Melchior, 1990. Cheek, Melchior, & Carpenteri, 1986. Jones, Briggs, & Smith, 1986) σύμφωνα με το οποία η ντροπαλότητα σχετίζεται με την συνεσταλμένη και επιφυλακτική συμπεριφορά (Buss, 1984), την κοινωνική απόσυρση, την αδράνεια, την αναστολή της ομιλίας, την αποστροφής του βλέμματος, τον χαμηλό τόνο της φωνής, την αποφυγή καταστάσεων που προκαλούν φόβο, την ελάχιστη έκφραση μέσω του σώματος, το υπερβολικό χαμόγελο ή τα νεύματα ως έκφραση αμηχανίας, την διακοπή της ροής της ομιλίας, τον αδέξιο χειρισμό της γλώσσας του σώματος, τις νευρικές κινήσεις όπως το άγγιγμα του προσώπου ή των μαλλιών και γενικότερα την ύπαρξη ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες (Cheek & Buss, 1981. Cheek & Melchior, 1985. Cheek & Watson, 1989. Halford & Foddy, 1982).

Επίσης, η παρούσα έρευνα επαληθεύει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών στα οποία κατέστη φανερό ότι η ντροπαλότητα περιλαμβάνει την έντονη αυτοσυνειδησία, τις αυτομειωτικές σκέψεις, τις παράλογες πεποιθήσεις, την προκατειλημμένη αξιολόγηση των κοινωνικών καταστάσεων, την επιλεκτική μνήμη των αρνητικών καταστάσεων, την αίσθηση της χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας, την δυσλειτουργική μεταγνωστική επεξεργασία, την χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος της αρνητικής αξιολόγησης από τρίτους (Arnold & Cheek, 1986. Cappella, 1985. Cheek & Melchior, 1985. Greene & Sparks, 1983. O'Banion & Arkowitz, 1977. Teglassi & Hoffman, 1982. Wurf & Markus, 1983).

7.3 Εξωτερικές εκδηλώσεις ντροπαλότητας

Ακόμα, κατά την διάρκεια της συνέντευξης καταγράφηκε η συμπεριφορά που επιδείκνυαν τα ντροπαλά παιδιά. Από την ανάλυση των σχετικών δεδομένων, βρέθηκε ότι οι εξωτερικές εκδηλώσεις των ντροπαλών παιδιών διέφεραν σημαντικά από τις αντίστοιχες εκδηλώσεις των κοινωνικών. Αναλυτικότερα, τα ντροπαλά παιδιά εκδήλωναν- κατά την διάρκεια της συνέντευξης- σημαντικά υψηλότερο άγχος, αλλά και άλλα χαρακτηριστικά που συνδέονται τυπικά με την ντροπαλότητα (χαμήλωμα ματιών, χαμηλός τόνος φωνής κ.τ.λ). Και πάλι το εύρημα συνάδει με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Cheek και Melchior, 1985) όπου καταδεικνύουν την σχέση της ντροπαλότητας με συγκεκριμένες ψυχοφυσιολογικές αντιδράσεις (π.χ. διαταραχή στομάχου, αυξημένος καρδιακός παλμός, εφίδρωση, κοκκίνισμα, ξηροστομία, τρέμουλο, αίσθηση ναυτίας, ζαλάδας, αίσθηση της απώλειας του ελέγχου).

7.4 Συναισθηματική νοημοσύνη ντροπαλών παιδιών

Πέραν τούτου, εξετάστηκε η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ως προς την Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ). Η ανάλυση των σχετικών ευρημάτων καταδεικνύει την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα ντροπαλά και τα κοινωνικά παιδιά ως προς την Συναισθηματική Νοημοσύνη. Ειδικότερα, τα ντροπαλά παιδιά παρουσίαζαν σημαντικά χαμηλότερα σκορ στο ερωτηματολόγιο για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την έρευνα των Hajloo και Farajian (2013) η οποία έδειξε την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης ντροπαλότητας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

7.5 Επιδόσεις των ντροπαλών παιδιών στις συνεντεύξεις για τη ντροπαλότητα

Ακόμα, εξετάστηκε η ύπαρξη διαφορών ως προς την κατανόηση της ντροπαλότητας ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Από την ανάλυση των σχετικών ευρημάτων, προκύπτει ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων αναφέρθηκαν σημαντικά πιο συχνά σε καταστάσεις που προκαλούν την αγχώδη ντροπαλότητα (συνάντηση με αγνώστους, νέες καταστάσεις κ.λπ.) από ό,τι σε καταστάσεις που υποδηλώνουν την αυτοσυνειδησιακή ντροπαλότητα (π.χ., διαφορετικότητα, αποκάλυψη προσωπικών δεδομένων κ.ά.) στους ορισμούς της ντροπαλότητας που

έδωσαν. Με άλλα λόγια, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη ντροπαλότητα ως μια κατάσταση που βιώνει κάποιος όταν κυρίως βρεθεί σε ανοίκειες καταστάσεις. Τέλος, οι δύο ομάδες (ντροπαλά, ομάδα ελέγχου) δεν διέφεραν σημαντικά ως προς τη συχνότητα αναφορών τους στους δύο τύπους ντροπαλότητας.

7.6 Επιδόσεις ντροπαλών παιδιών στο έργο με τις ιστορίες της ντροπαλότητας

Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε στα παιδιά έργο με ιστορίες κατανόησης της ντροπαλότητας προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου ως προς την κατανόηση της ντροπαλότητας. Η ανάλυση έδειξε ότι το φύλο δεν επέδρασε στα αποτελέσματα γι' αυτό και δεν εξετάστηκαν περαιτέρω. Όσον αφορά τώρα την επίδοση αυτών των δύο ομάδων στο έργο αυτό, βρέθηκε ότι και οι δύο παρουσίαζαν καλές επιδόσεις σε όλες (συνολικά και στις έξι ιστορίες) που εξέτασαν την κατανόηση της ντροπαλότητας στην παιδική ηλικία. Από την ανάλυση των σχετικών ευρημάτων δεν προκύπτει η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς την επίδοση ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι τα παιδιά ανεξαρτήτως της ομάδας στην οποία έχουν ταξινομηθεί (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) αντιλαμβάνονται με παρόμοιο τρόπο την έννοια της ντροπαλότητας.

7.7 Επιδόσεις ντροπαλών παιδιών στα έργα κοινωνικής κατανόησης

Παρομοίως, εξετάστηκε και η επίδοση των παιδιών στα έργα κοινωνική κατανόησης. Από την ανάλυση των σχετικών δεδομένων προκύπτει ότι τόσο τα ντροπαλά όσο και τα κοινωνικά παιδιά παρουσίασαν εξίσου καλές επιδόσεις στα τέσσερα έργα στα οποία εξετάστηκαν. Η ύπαρξη παρόμοιων επιδόσεων υποδηλώνει ότι τόσο τα ντροπαλά παιδιά όσο και τα κοινωνικά κατανοούν ομοίως τις κοινωνικές καταστάσεις και δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται ως προς αυτήν την ικανότητα. Το εύρημα αυτό επαληθεύει μια σειρά ερευνών (Colonnese,

Engelhard και Bogels, 2009. Lane et al., 2013. Mink, Henning και Aschersleben, 2014. Moore, Bosacki και Macgillivray, 2011. Wellman, Lane, LaBounty και Olson , 2011) οι οποίες κατέδειξαν ότι η ντροπαλή ιδιοσυγγρασία, η οποία χαρακτηρίζεται από την συμπεριφορά παρατήρησης, προβλέπει την ανάπτυξη της ΙΚΚ και συμβάλλει στην βελτίωση της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, έρχεται σε αντίθεση με μια σειρά ερευνητικών δεδομένων που καταδεικνύουν την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης ντροπαλότητας και ΙΚΚ (Banerjee & Henderson, 2001. Buist & Nilsen, 2013. DeRosnay, 2014. Walker, 2005). Ειδικότερα, δεν επαληθεύτηκε το εύρημα των Banerjee και Henderson (2001) οι οποίοι έδειξαν ότι το κοινωνικό άγχος και αρνητικό συναίσθημα που συνοδεύει την ντροπαλότητα δεν σχετίζονται με καθολικά ελλείμματα στις δεξιότητες της ΙΚΚ συνολικά, αλλά μόνο στις ανωτέρου επιπέδου (β' τάξης) δεξιότητες. Όλα τα παιδιά-ανεξαιρέτως αν άνηκαν στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου- παρουσίασαν εξίσου καλές επιδόσεις και στα τέσσερα έργα που εξετάστηκαν. Ίσως η ασυμφωνία μεταξύ των ευρημάτων της δική μας έρευνας και των ευρημάτων από το διεθνή χώρο να οφείλεται στα διαφορετικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε, αλλά και σε κάποια σφάλματα που μπορεί ενδεχομένως να έγιναν κατά την χορήγηση των εργαλείων.

7.8 Περιγραφές ντροπαλών παιδιών από εκπαιδευτικούς και γονείς

Τέλος, εξετάστηκαν οι περιγραφές γονέων και εκπαιδευτικών ως προς τη συχνότητα και το είδος των συμπεριφορών ντροπαλότητας που ανέφεραν ότι εκδήλωνε η ομάδα των ντροπαλών παιδιών, αλλά και η συχνότητα των όρων που γονείς και εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν για να δηλώσουν τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις σκέψεις των ντροπαλών παιδιών. Από την ανάλυση των ευρημάτων, βρέθηκε ότι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί περιέγραφαν με παρόμοιο τρόπο την συμπεριφορά των ντροπαλών παιδιών (π.χ. και οι οι δύο αναφέρουν ότι μένουν μόνα τους, μιλούν χαμηλόφωνα, κρύβονται από τους άλλους, αποφεύγουν την βλεμματική επαφή, κοκκινίζουν εύκολα). Ακόμα, βρέθηκε ότι τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν διέφεραν ως προς όρους που χρησιμοποιούσαν για να δηλώσουν τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις σκέψεις κ.λπ. των παιδιών.

7.9 Συμβολή και περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να καλύψει το κενό που υπάρχει στον ελληνικό χώρο σε ό,τι αφορά τη μελέτη της ντροπαλότητας στην παιδική ηλικία. Επίσης, η πρωτοτυπία της εντοπίζεται στο ότι διερευνά σχέση ντροπαλότητας, συναισθηματικής νοημοσύνης και κοινωνικής κατανόησης, επιχειρώντας να δώσει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για την σχέση των τριών αυτών μεταβλητών, καθώς τα ευρήματα των ερευνών από τον διεθνή χώρο που εξέτασαν την σχέση ειδικότερα της ντροπαλότητας και της κοινωνικής κατανόησης είναι αντικρουόμενα. Η συμβολή της παρούσας έρευνας εντοπίζεται επίσης στο ότι είναι μία από τις ελάχιστες έρευνες που μελέτησαν την σχέση της ντροπαλότητας με μια άλλη μεταβλητή την συναισθηματική νοημοσύνη για την οποία δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα.

Παρόλα αυτά, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς. Καταρχήν, πρέπει να σημειωθεί ότι η ανεύρεση ενός ικανοποιητικού δείγματος ήταν εξαιρετικά δύσκολη, αφού έπρεπε να επιλέχθουν από κάθε σχολική τάξη τέσσερα παιδιά (δύο ντροπαλά και δύο κοινωνικά αντίστοιχα). Συνεπώς, η επιλογή των παιδιών αυτών έγινε κατόπιν υπόδειξης στους εκπαιδευτικούς μιας χαρακτηριστικής περιγραφής ενός παιδιού που ήταν ντροπαλό και κοινωνικό. Η υποκειμενικότητα της κρίσης τους αναφορικά με το ποιο παιδί είναι πράγματι ντροπαλό ή κοινωνικό αποτελεί έναν σημαντικό περιορισμό της έρευνας, αφού πολλοί εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να μην κατανόησαν καλά την υπόδειξη που τους δόθηκε ή να υπέδειξαν τον/την μαθητή/τρια αντίστοιχα μη λαμβάνοντας υπόψη σοβαρά την εν λόγω περιγραφή.

Πέραν τούτου, παρουσιάστηκαν και αρκετές δυσκολίες ως προς την εξασφάλιση της συναίνεσης από τους γονείς των παιδιών που είχαν επιλεχθεί προηγουμένως από τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό δυσχέρανε την διεξαγωγή της έρευνας, αφού κατέστη αναγκαία η επίσκεψη σε πολλά σχολεία του νομού προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των γονέων. Επίσης, δεν χορηγήθηκαν-λόγω περιορισμένου κυρίως χρόνου- μεμονωμένα έργα για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ). Συνεπώς, το γεγονός αυτό εγείρει αμφιβολίες ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία των εν λόγω ερευνητικών ευρημάτων.

Ακόμα, δεν διευκρινίστηκε η κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ της ντροπαλότητας και της ΙΚΚ (δεν διευκρινίστηκε αν υπάρχει σχέση αιτίου-αιτιατού).

7.10 Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Οι μελλοντικές έρευνες είναι σημαντικό να διερευνήσουν περαιτέρω τη σχέση ανάμεσα στην ντροπαλότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη, ώστε να υπάρχει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για την σχέση των δύο αυτών μεταβλητών. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα ήταν να μελετηθεί η συμπεριφορά των ντροπαλών ατόμων στην εφηβεία προκειμένου να διαπιστωθεί αν συνεχίζουν να εκδηλώνουν παρόμοια συμπεριφορά και αν ναι πως αυτή επηρεάζει την ζωή τους σε όλους τους τομείς. Σκόπιμο, θα ήταν ακόμη να χρησιμοποιηθούν στο μέλλον και άλλα εργαλεία που εξετάζουν την ικανότητα κοινωνικής κατανόησης πέραν αυτών που χρησιμοποιήθηκαν στην εν λόγω έρευνα. Τέλος, στις μελλοντικές έρευνες, ίσως θα ήταν χρήσιμη η αξιοποίηση της μεθόδου της παρατήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στην σχολική τάξη για την ανέρευση των ντροπαλών παιδιών. Η μέθοδος αυτή, αν και χρονοβόρα εξασφαλίζει τον ερευνητή από τα προβλήματα που συνδέονται με την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς τα οποία και προαναφέρθηκαν.

Βιβλιογραφία

Abassi, L. (2008). Differences in Attribution Style And Self-Conscious Emotions Between Different Categories of Shyness (dissertation submitted in the fulfillment of the requirements for the degree of master of arts in research psychology). University of Johannesburg, South Africa

Achenbach, T. M. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/2–3 and 1992 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, M., & Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53, 660–665.

Arkin, R. M., Lake, E. A., & Baumgardner, A. B. (1986). Shyness and self-presentation. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 189-203). New York: Plenum.

Arnold, A P., & Cheek, J. M. (1986). *Shyness, self-preoccupation, and the Stroop color and word test*. *Personality and Individual Differences*, 7, 571-573.

Asendorpf, J. (1984). *Shyness, Embarrassment and Self-presentation: A control Theory Approach*. *Advances in Psychology*, 21, 109- 114

Asendorpf, J. B. (1986). Shyness in middle and late childhood. In W. H. Jones, J. M. Cheek & S. R. Briggs (Ed.), *Shyness: Perspective on research and treatment* (pp. 91-104). New York: Plenum Press.

Asendorpf, J. (1990). *Beyond Social Withdraw: Shyness, unsociability and peer avoidance*. *Human Development*, 33, 2650-259

Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72, 685–687

Astington, J., & Gopnik, A. (1991). Developing understanding of desire and intention. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind* (p.3950). Oxford, UK: Blackwell

Astington, J., & Jenkins. J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320

Austin , E. J. , Parker , J. D. A. , Petrides , K. V. , & Saklofske , D. H. (2008).Emotional intelligence . In G. J. Boyle , G. Matthews , & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of 672 K. V. Petrides personality theory and testing: Vol. 1. Personality theories and models* (pp. 576 – 596). Thousand Oaks, CA : Sage.

Baldwin, A. Y. (1984). *Baldwin identification matrix for the identification of gifted and talented*. New York: Royal Fireworks

Banerjee, R., & Henderson, L. (2001). Social–cognitive factors in childhood social anxiety: A preliminary investigation. *Social Development, 10*, 558–572

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canada : Multi-Health Systems.

Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of the mind: evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 813-822

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger Syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 29*, 407-418

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On EQ-i:YV: technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D.J. (Eds.). (1993). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J. J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*, 241–251.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Spong, A., Scahill, V., Lawson, J. (2001). Are intuitive physics and intuitive psychology independent? A test with children with Asperger Syndrome. *Journal of Developmental and Learning Disorders, 5*, 47–78

Bartlett, E. S., & Izard, C. E. (1972). A dimensional and discrete emotions investigation of the subjective experience of emotion. In: C. E. Izard (Ed.), *Patterns of emotions: a new analysis of anxiety and depression* (pp. 129–173). New York: Academic Press

Bartsch, K., & Estes, D. (1996). Individual differences in children's developing theory of mind and implications for metacognition. *Learning and Individual Differences*, 8, 281-304

Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1995). A new instrument to assess childhood social anxiety and phobia: The Social Phobia and Anxiety Inventory for Children. *Psychological Assessment*, 1, 73-79

Birmaher, B., Khetarpal, S., Cully, M., Brent, D., & McKenzie, S. (1995). *Screen for Child Anxiety Related Disorders*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Bjorklund, D. F., Cormier, C., & Rosenberg, J. S. (2005). The evolution of theory of mind: Big brains, social complexity, and inhibition. In W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, & B. Sodian (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind* (pp. 147–174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Bloom, P., & German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of the mind. *Cognition*, 77, 25-31

Bogels, S. M., Alberts, M. & de Jong, P. J. (1996) Self-consciousness, self-focused attention, blushing propensity and fear of blushing. *Personality and Individual Differences*, 21, 573-581

Brannen, J. (1992). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot: Avebury

Briggs, S. R (1985). A trait account of social shyness. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 6, pp. 35-64). Beverly Hills, CA: Sage.

Briggs, S. R. (1988). Shyness: Introversion or neuroticism? *Journal of Research in Personality*, 22, 290-307.

Buitelaar, J. K., van der Wees, M., Swaab-Barneveld, H., & van der Gaag, J. (1999). Verbal memory and performance IQ predict theory of mind and emotion recognition ability in children with autism spectrum disorders and in psychiatric control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 869–881

Buss, A. H, (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco: Freeman

Buss, A. H. (1986). A theory of shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness* (pp. 39-46). New York: Plenum.

Buss, D.M. (1995). Psychological sex differences: Origins through sexual selection. *American Psychologist*, 50, 164–168.

Buss, A. & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.

Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Campbell, J. D. (1986). Similarity and uniqueness: The effects of attribute type, relevance, and individual differences in self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 281- 294

Cappella, J. N. (1985). Production principles for turn-taking rules in social interaction: Socially anxious vs. socially secure persons. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 193-212.

Carlson, S., & Moses, L. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72, 1032-1053

Carver, C. S. (1979). A cybernetic model of self-attention processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1251–1281.

Cattell, R. B. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. San Francisco: Josey-Bass

Chandler, M., & Hala, S. (1994). The role of personal involvement in the assessment of early false belief skills. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.) *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development*. Hove: Erlbaum.

Chavira, D.A., Stein, M.B., & Malcarne, V.L. (2002). Scrutinizing the relationship between shyness and social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 16 , 585–598.

Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 330–339.

Cheek, J. M., Carpentieri, A. M., Smith, T. G., Rierdan, J., & Koff, E. (1986). Adolescent shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *A sourcebook on shyness: Research and treatment* (pp. 105-115). New York: Plenum.

Cheek, J. M., & Melchior, L. A. (1985, August). Measuring the three components of shyness. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.

Cheek, J. M. & Melchior, L. A. (1990). Shyness, self-esteem, and self-consciousness. In H. Leitenberg (Ed), *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*. New York: Plenum Press

Cheek, J.M., Melchior, L. A., & Carpentieri, A.M. (1986). Shyness and self-concept. In L. M. Hartman & K. R. Blankstein (Eds.), *Perception of self in emotional disorder and psychotherapy* (pp. 113- 131). New York: Plenum

Cheek, J. M., & Krasnoperova, E. N. (1999). Varieties of shyness in adolescence and adulthood. In L. A. Schmidt & J. Schulkin (Eds.), *Extreme fear, shyness, and social phobia* (pp. 224–250). Oxford: Oxford University Press.

Cheek, J. M. & Watson, A.K. (1989). The definition of shyness: Psychological imperialism or construct validity. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 85-95

Colonessi, C., Engelhard, I.M., & Bogels, S.M. (2013). Development in children's attribution of embarrassment and the relationship with theory of mind and shyness. *Cognition & Emotion*, 24 (3), 514-521

Conte, J. M. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 433–440.

Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the trait emotional intelligence questionnaire-short form (TEIQue-SF) using item response theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449–457.

Coplan, R. J., Girardi, A., Findlay, L. C., & Frohlick, S. L. (2007). Understanding solitude: Young children's attitude and responses toward hypothetical socially withdrawn peers. *Social Development*, 16, 390–409.

Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want " to play?: Distinguishing between conflicted-shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40, 244–258.

Coplan, R. J., Rubin, K. H, Fox, N.A., Calkins, S. D., Stewart, S. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence and passive and active solitude in young children. *Child Development*, 65, 129-137

Coull, G. J., Leekam, S. R., & Bennett, M. (2006). Simplifying second-order belief attribution: What facilitates children's performance on measures of conceptual understanding? *Social Development, 15*, 548–563

Crozier, W. R. (1979). Shyness as a dimension of personality. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 18*, 121-128.

Crozier, W. R. (1981). Shyness and self-esteem. *British Journal of Social Psychology, 20*, 220-222

Crozier, W. R. (1982). Explanations of social shyness. *Current Psychological Reviews, 2*, 47-60.

Crozier, W. R. (1986). Individual difference in shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 133–146). New York: Plenum.

Crozier, W. R. (2000). Shyness and social relationships: Continuity and change. In W. R. Crozier (Ed.), *Shyness: Development, consolidation, and change* (pp. 1-21). New York: Routledge

Crozier, W. R. (2001) *Understanding shyness: Psychological Perspectives*. London: Palgrave.

Crozier, W.R. (2002). Shyness. *The Psychologist, 15* (9), 460-463

Crozier, W.R. (2004). Self-consciousness, exposure, and the blush. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 34*, 1–17.

Crozier, W. R. & Burnham, M. (1990). Age-related differences in children's understanding of shyness. *British Journal of Developmental Psychology, 8*, 179-188

Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*, 853–865.

Darlympe, K. & Zimmerman, M. (2013). When does benign shyness become social anxiety, a treatable disorder?. *Current psychiatry, 12* (11), 21- 38

Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Chicago University Press, Chicago

Dekking, Y. M. (1983). SAS-k, Sociale angstschaal voor kinderen, Handleiding. [*Social anxiety scale for children, Manual*]. Lisse: Swets en Zeitlinger

De Rosnay, M., Fink, E., Begger, S., Slaughter, V., Peterson, C. (2014). Talking theory of mind talk: young school- aged children's everyday conversation and understanding of mind and emotion, *Journal of Child Language*, 1-15

Duhn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. In L C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 297-310). Hove, U.K: Erlbaum

Dunn, L. & Dunn, D. (2007). *Manual: Peabody Picture Vocabulary Test (4th Edition)*.Bloomington, MN: Pearson Assessments.

Dziobek, I., Fleck, S., Kalbe, E., Rogers, K., Hassenstab, J., Brand, M.,..., Convit, A. (2006). Introducing MASC: A movie for the assessment of social cognition. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(5), 623-636.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Gauthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136–157.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124–129.

Eysenck, H. J. (1947). *The Dimensions of Human Personality*. London: Routledge & Kegan Paul

Eysenck, H. J. (1956). The questionnaire measurement of neuroticism and extraversion. *Revista de Psicologia*, 50, 113-140.

Eysenck, H. J. (1970). *The Structure of Human Personality*, 3rd Ed. London: Methuen.

Eysenck, H.J. & Eysenck, S. B. G. (1967). On the unitary nature of extraversion. *Acta Psychologica*, 26,383-390

Evans, M. A. (1993) Communicative competence as a dimension of shyness. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in children* (pp. 189–212). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Evans, M. (2010). Language performance, academic performance, and signs of shyness: A comprehensive review. In K. H. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal*. New York: Guilford

- Fatis, M. (1983). Degree of shyness and self-reported physiological, behavioral, and cognitive reactions. *Psychological Reports*, 52, 351-354.
- Fenigstein, A. (1987). On the nature of private and public self-consciousness. *Journal of Personality*, 55, 1-12
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906–911
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive Development: Children’s Knowledge about the mind. *Annual Review of psychology*, 50, 21-45
- Flavell, J. H. (2000). Development of children’s Knowledge about mental world, *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15-23
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (3), 274-290
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (5th ed., Vol. 2, pp. 851-898). New York: Wiley
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fordham, K., & Stevenson-Hinde, J. (1999). Shyness, friendship quality, and adjustment during middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, 757–768.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., & Ghera, M. M. (2005). Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review in Psychology*, 56, 235–262.
- Frith, U., Happe, F. (1999). Theory of mind and self-consciousness: what is it like to be autistic? *Mind & Language*, 14, 82–9
- Frith, U., Happe, F., & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development*, 3, 108–124.
- Frye, D., & Moore, C. (1991). *Children's Theories of Mind*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates

Garcia Coll, C., Kagan, J., & Reznick, J. S. (1984). Behavioral inhibition in young children. *Child Development*, 55, 1005-1019

Geher, G. (2004). *Measuring Emotional Intelligence: Common Ground and Controversy*. New York: Nova Sci.

Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., & Chess, C. (1987). Roundtable: What is temperament? Four approaches. *Child Development*, 58, 505-529

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Gray, J.A. (1987). Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research in Personality*, 21, 493-509

Greenberg, M. T., & Marvin, R. S. (1982). Reactions of preschool children to an adult stranger: A behavioral systems approach. *Child Development*, 53, 481-490.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System (SSRS)*. Bloomington, MN: Pearson

Grimm, H., & Doil, H. (2006). *(Parental questionnaire to identify children at risk for developmental language disorders)* Elternfragebögen für die Erfassung von Risikokindern (2nd ed.). Göttingen, Germany: Hogrefe

Hajloo, N., & Farajian, A. (2013). Relationship between emotional intelligence and shyness. *Procedia- Social and Behavior Sciences*, 84, 1180-1183

Halford, K, & Foddy, M. (1982). Cognitive and social skills correlates of social anxiety. *British Journal of Clinical Psychology*, 21, 17-28.

Hansson, R. O., Jones, W. H., & Carpenter, B. N. (1984). Relational competence and social support. In P. Shaver (Ed.). *Review of personality and social psychology*; 5, *Emotions, relationships and health*. Beverly Hills, CA: Sage.

Happe, F. (1994). An advanced test of theory of the mind. Understanding of story character's thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 24, 129-154

Hare, B. (2007). From nonhuman to human mind: What changed and why? *Current Directions in Psychological Science*, 16, 60–64

Hare, B., & Tomasello, M. (2005). Human-like social skills in dogs? *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 439 – 444

Harris, P. R. (1984). Shyness and Psychological Imperialism: On the dangers of ignoring the ordinary language roots of the terms we deal with. *European Journal of Social Psychology*, 14, 169- 181

Hartman, L. M. (1986). *Social anxiety, problem drinking, and self-awareness*. New York: Plenum Press

Harwood, M. D., & Farrar, M. J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 401–418.

Hashemi, A.(2006) Evaluating of emotional intelligence & shyness relation in teenagers (middle school, 3-grade) Zone-6-Tehran. M.A thesisModares education university- Faculty of Pshychology.(Persian)

Heiser, N. A., Turner, S. M., & Beidel, D. C. (2003). Shyness: Relationship to social phobia and psychiatric disorders. *Behaviour and Research Therapy*, 41, 209–221.

Henderson, L. (2002). Fearfulness predicts self-blame and shame in shyness. *Personality and Individual Differences*, 32, 79–93.

Henderson, L. M., Banerjee, R., & Smith, C. (1999). *Shyness Negative Affect Scale (SNAS)*. Palo Alto, CA: Shyness Institute.

Henderson, L., & Zimbardo, P. (2001). Shyness, social anxiety, and social phobia. In S. G. Hofmann & P. M. DiBartolo (Eds.), *From social anxiety to social phobia* (pp. 46–85). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Hinde, R. A., Easton, D.F., Meller, R.E., & Tamplin, A. M. (1983). Nature and determinants of preschooler's differential behavior to adults and peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 3-19

Hofer, T., & Aschersleben, G. (2007). *(German theory of mind scale for 3- to 5-year-old children)* 'Theory of Mind'-Skala für 3- bis 5-jährige Kinder (3rd ed.).Munich, Germany: Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences

Hogan, R., Jones, W. H., & Cheek, J. M. (1985). Sodoanalytic theory: An alternative to armadillo psychology. In B. Schlenker (Ed.), *The self and social life* (pp. 175-198). New York: McGraw-Hill.

Hogrefe, J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582

Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read: A practical guide*. Chichester: Wiley

Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037.

Ishiyama, F. I. (1985). "Origins" of shyness: A preliminary survey on shyness-inducing critical experiences in childhood. The B. C. Counselor [*Journal of the British Columbia School Counsellor* 17(1), 26-34.

Izard, C. E. (1972). *Patterns of emotion: A new analysis of anxiety and depression*. New York: Academic Press

Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C.E. (1984). Emotion-cognition relationships and human development. In C.E. Izard, J. Kagan, & R.B. Zajonc (Eds) *Emotions, Cognition and Behavior*. New York: Cambridge University Press.

Izard, C. E., & Hyson, M. C. (1986). Shyness as a discrete emotion. In J. M. W. H. Jones & S.R. B. E. Cheek (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 147-160). New York: Plenum Press

Jackson, W. M. (1991). Why do winners keep winning? *Behavioral Ecology and Sociobiology*, 28, 271-276

James, W. (1884). What is an emotion?. *Mind*, 9, 188-205

James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 2). New York: Holt

Jensen, S., Kohn, C., Rilea, S., Hannon, R., Howells, G. (2007). *Emotional intelligence. A literature review*. University of the Pacific Department of Psychology

Jones, W. H., Briggs, S. R., & Smith, T. G. (1986). Shyness: Conceptualization and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 629-639.

Jones, W. H., & Russell, D. (1982). The social reticence scale: An objective instrument to measure shyness. *Journal of Personality Assessment*, 46, 629-631.

Kagan, J. (1981). *The second year*. Cambridge: Harvard University Press.

Kagan, J. (1999). The concept of behavioral inhibition. In L. A. Schmidt & J. Schulkin (Eds.), *Extreme fear, shyness, and social phobia: Origins, biological mechanisms, and clinical outcomes* (pp. 14-29). New York: Oxford University Press.

Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C., Snidman, N., & Garcia-Coll, C. (1984). Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 55, 2212-2225.

Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240, 167-171.

Kagan J, Snidman N, Kahn V, Towsley S. (2007). The preservation of two infant temperaments into adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72, 1–75

Kalat, W.J., & Shiota, M.N. (2007). *Emotion*. Belmont, CA:Wadsworth.

Kaplan, D.M , (1972). On Shyness. *International Journal of Psychoanalysis*, 53, 439-453

Keefer, K. V. (2008). Measuring Emotional Intelligence in children and adolescents: developmental trends and psychometric implications for self-report assessment. A thesis submitted to the Committee of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in the Faculty of Arts and Science. Peterborough, Ontario, Canada: trend university

Kelly, L. (1982). Observers' comparisons of the interpersonal communication skills of reticent and non-reticent students. Paper presented at the Speech Communication Association convention, Louisville, KY

Kelly, L., Phillips, G. M., & McKinney, B. (1982) Reprise: farewell reticence, goodbye apprehension! Building a practical nosology of speech communication problems. *Communication Education*. 31, 3, 211-222.

Kleinman, J., Marciano, P.L., & Ault, R.L. (2001). Advanced theory of mind in high-functioning adults with autism. *J Autism Dev Disord*, 31, 29–36

Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: On the social–emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition and Emotion*, 9, 167–185.

Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134.

Lane, J., Wellman, H. M., Olson, S., Miller, A., Wang, L. & Tardif, T. (2013). Relations between temperament and theory of the mind in the United States and China. *Developmental Psychology*, 49, 825-36

Leary, M.R. (1983). *Understanding Social Anxiety: Social, Personality, and clinical perspectives*. Beverly Hills, CA: Sage

Leary, M.R. (1986). Affective and behavioral components of shyness: Implications for theory, measurement, and research. In W.H. Jones, J.M. Cheek & S.R. Briggs (Eds.) *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp.27–38). New York: Plenum

Leary, M. R., & Meadows, S. (1991). Predictors, elicitors, and concomitants of social blushing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 254-262

Leary, M. R., & Schlenker, B. R. (1981). The social psychology of shyness: A self-presentational model. In J. T. Tedeschi (Ed.), *Impression management theory and social psychological research* (pp. 335-358). New York: Academic Press.

Lewinsky, H. (1941). The nature of shyness. *British Journal of Psychology*, 32, 105-113.

Lewis, M. (2001). The origins of the self-conscious child. In W. R. Crozier, & L. E. Alden (Eds.), *International handbook of social anxiety* (pp. 101–118). Chichester, UK: Wiley

Lewis, M., Haviland-Jones, J.M., & Barrett, L. (2008). *Handbook of emotions*. New York, USA: The Guilford Press.

Lewis, C., & Osborne, A. (1990). Three-year-olds' problems with false belief: conceptual deficit or linguistic artifact?. *Child Development*, 61, 1514-1519

Loveland, K., Tunali-Kotoski, B., Chen, R., Brelsford, K., & Ortegón, J. (1995). Intermodal perception of affect by persons with autism or Down syndrome. *Development and Psychopathology*, 7, 409–418

Luria, A. R., Pribram, K. H., & Homskaya, E. D. (1964). An experimental analysis of the behavioral disturbance produced by a left frontal arachnoidal endothelioma (meningioma). *Neuropsychologia*, 2, 257–280.

MacCroskey, J.C. & Beatty, M.J. (1986). Oral Communication apprehension. In W.H. Jones, J.M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 27-38). New York: Plenum

Maltby J, Day L, Macaskill A (2007) *Personality, individual differences and intelligence*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2004). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 179–196.

Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socioemotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259–272.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 516–526.

Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112–134

McDougall, W. (1963). *An introduction to social psychology* (31st ed.). London: Methuen.

Mehrabian, A. (1991). Outline of a general emotion-based theory of temperament. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp. 75-86). New York: Plenum

Mewhort- Buist, T. A., & Nilsen, E. S. (2013). What Are You Really Saying? Associations between Shyness and Verbal Irony Comprehension. *Infant and Child Development*, 22, 180-197

Miller, R.S.(2001).Shyness and embarrassment compared: Siblings in the service of social evaluation. In W.R. Crozier & L.E. Alden(Eds.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* (pp. 281-300). Chichester, England: Wile

Mink, D., Henning, A., & Aschersleben, G. (2014). Infant Shy temperament predicts preschoolers Theory of Mind. *Infant Behavior and Development*, 37, 66-75

Μισαηλίδη, Π. (2007). Ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη της Θεωρίας του νου: Ο ρόλος των πρώιμων κοινωνικών εμπειριών μέσα στην οικογένεια. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 5, 113-131

Misailidi et al. (under preparation). *Shyness and theory of mind*. Research under preparation.

Mitchell, P. (1996). *Acquiring a conception of mind. A review of psychological research and theory*. Hove, E.Sussex: Psychology Press.

Modigliani, A. (1968). Embarrassment and embarrassability. *Sociometry*, 31, 313-326.

Montazer gheyb Taiebe, Ahghar- ghodsi. (2009). Emotional intelligence relation with shyness rate of university students, *Applied Psychology*, 4 (12), 101, 86. (Persian)

Moore, C., Bosacki, S. L., & Macgillivray, S. (2011). Theory of Mind and Social Interest in Zero-Acquaintance Play Situations, *Child Development*, 82 (4), 1163- 1172

Morris, L. W. (1979). *Extraversion and introversion: An interactional perspective*. Washington, DC: Hemisphere.

Morris, C. G. (1982). *Assessment of shyness*. Unpublished manuscript, University of Michigan.

Mosher, D. L. & White, B. B. (1981). On differentiating shame and shyness. *Motivation and Emotion*, 5, 61-74

Newcomer, P., & Hammill, D.D. (2008). *Test of Language Development: Primary (4th ed.)*. Austin, TX: PRO-ED.disorders. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Nikolaizig, F. (2007). (Childhood Behavior Questionnaire) Temperamentsfragebogen fur Kinder.

O’Riordan, M. A., Baron-Cohen, S., Jones, R., Stone, V., & Plaisted, K. (1996). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal development and autism. Paper presented at the BPS Developmental Section Annual Conference, Oxford.

Pedlow, R., Sanson, A., Prior, M., & Oberklaid, F. (1993). Stability of Maternally reported temperament from infancy to 8 years. *Developmental Psychology*, 29, 998–1007

Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press

Perner, J., Leekman, S.R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137

Perner, J., & Wimmer, H. (1985). John thinks that Mary thinks that I: Attribution of second- order beliefs by 5-to 10 year- old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471

Peterson, C. C., Garnett, M., Kelly, A. & Attwood, T. (2009). Everyday social and conversation applications of theory-of-mind understanding by children with autism-spectrum disorders or typical development. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18 (2), 105-15

Petrides , K. V.(2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London : London Psychometric Laboratory .

Petrides, K. V. (2010). A general mechanism for linking personality traits to affect, motivation, and action. *New Ideas in Psychology*

Petrides, K.V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm (Eds.), *The Blackwell-Wiley handbook of individual differences* (pp. 656-678). New York: Wiley

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277–293.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448

Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns*. Oxford University Press, Oxford

Petrides, K.V., Vernon, P.A., Schermer, J.A., Ligthart, L., Boomsma, D.I., & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 48, 906–910.

Piaget, J. (1928/1964). *Judgment and reasoning in the child*. Paterson, NJ: Littlefield, Adams & Co.

Pilkonis, P. A. (1977). The behavioral consequences of shyness. *Journal of Personality*, 45, 566-611.

Pilkonis, P A , & Zimbardo, P G (1979) The personal and social dynamics of shyness In C E Izard (Ed), *Emotions in personality and psychopathology* (pp 133-160) New York: Plenum

Πλατσιδου, Μ. (2004). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.

Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension – TEC*. Oxford: University of Oxford.

Pons, F., Harris, P.L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152

Prior, M., Smart, D., Sanson, S., & Oberklaid, F. (2000). Does shy-inhibited temperament in childhood lead to anxiety disorder in adolescence? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 461–468

Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 29, 386–401.

O’Riordan, M. A., Baron-Cohen, S., Jones, R., Stone, V., & Plaisted, K. (1996). A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal development and autism. Paper presented at the BPS Developmental Section Annual Conference, Oxford.

Qualter, P, Whiteley, H E & Gardner, K (2007), “Emotional Intelligence: Review of Research and Educational Implications”, *Pastoral Care in Education*, March 2007, pp 11 – 20.

Reznick, J. S., Kagan, J., Snidman, N., Gersten, M., Baak, K., & Rosenberg, A. (1986). Inhibited and uninhibited children: A follow-up study. *Child Development*, 57, 660–680

Ribordy, S. C., Camras, L. A., Stefani, R., & Spaccarelli, S. (1988). Vignettes for emotion recognition research and affective therapy with children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17(4), 322–325.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Salovey, P., & Mayer, J. D. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 230-257). New York, NY: Oxford University Press.

Rothbart, M. K. (1986). Longitudinal observation of infant temperament. *Developmental Psychology*, 22, 356–365.

Rothbart, M. K. (1989). Temperament and development. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood*. New York: Wiley

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 122–135

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. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Rothbart, M. K., & Mauro, J. A. (1990). Questionnaire measures of infant temperament. In J. W. Fagen & J. Colombo (Eds.), *Individual differences in infancy: Reliability, stability and prediction* (pp. 411-429). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Rowe, A. D., Bullock, P. R., Polkey, C. E., & Morris, R. G. (2001). "Theory of mind" impairments and their relationship to executive functioning following frontal lobe excisions. *Brain*, 124, 600-616

Rowe, D. C., & Plomin, R. (1977). Temperament in early childhood. *Journal of Personality Assessment*, 41, 150–156

Rubin, H., & Coplan, J. (2010). *The development of Shyness and Social withdrawal*, New York: The Guilford Press

Russell, D., Cutrona, c., & Jones, W. H. (1986). A trait-situational analysis of shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R Briggs, (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 239- 249). New York: Plenum.

Russell, J., Jarrold, C., & Potel, D. (1994). What makes strategic deception difficult for children the deception or the strategy? *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 301-314

Russo, P. M., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., Mavroveli, S., & Petrides, K. V. (2012). Trait emotional intelligence and the Big Five: A study on Italian children and preadolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 274–283

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford

Salovey, P., & Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic

Schlenker, B. R., & Leary, M. R (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92, 641-669.

Schmidt, L. A., & Buss, A. H. (2010). Understanding shyness: Four questions and four decades of research. In K. R. Rubin & R. J. Coplan (Eds.). *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 23-41). New York: Guilford Publications

Schmidt, L. A., & Fox, N. A. (1994). Patterns of cortical electrophysiology and autonomic activity in adults shyness and sociability. *Biological Psychology*, 38, 183–198.

Schutt, N., Maloutff, J. (2001). The Relationship between emotional intelligence and Interpersonal Relations. *Journal of social psychology*. 12(4):141-514.

Schutte, N., Malouf, J. & Hine. D. (2011). The association of ability and trait emotional intelligence with alcohol problems. *Addiction Research and Theory*, 19(3), 260-265

Sharp, C., Pane, H., Ha, C., Venta, A., Patel, B., Sturek, J., Fonagy, P. (2011). Theory of mind and emotion regulation difficulties in adolescents with borderline traits. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50, 563–573

Siegal, M., & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12.

Smith, P.K. (1974). Social and Situational determinants of fear in the playground. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The origins of fear* (pp. 107-129). New York: Wiley

Snyder, C. R., & Smith, T. W. (1986). On being "shy like a fox": A self-handicapping analysis. In W. H. Jones, J. M. Cheek & S. R. Briggs (Eds.), *A sourcebook on shyness: Research and treatment* (pp. 161-172). New York: Plenum

Sodian, B. (1994). Early deception and the conceptual continuity claim. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 385-400). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Sparrow, S., Balla, D., & Cicchetti, D. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales (survey form)*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.

Spinath, F.M. & Angleiter, A. (1998). Contrast effects in Buss and Plomin's EAS questionnaire: A behavioral-genetic study on early developing personality traits assessed through parental ratings. *Personality and Individual Differences*, 25, 947-963

Steerneman, P., Jackson, S., Pelzer, H., & Muris, P. (1996). Children with social handicaps: An intervention programme using a theory of mind approach. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1(2), 251- 263

Stern, D.N., & Bender, E.P. (1974). An ethological study of children approaching a strange adult: sex differences. In R.C. Friedman, R.M. Richart, & R.L.V. Wiele (Eds.), *Sex differences in behavior* (pp.233–258). New York: Wiley

Stone, V.E., Baron-Cohen, S., & Knight, R.T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *J Cogn Neurosci*, 10, 640 – 656

Storr, A. (1988). *Solitude: A return to the self*. New York: Free Press

Sullivan, K., Zaitchik, D., & Tager-Flusberg, H. (1994). Preschoolers can attribute second-order beliefs. *Developmental Psychology*, 30, 395–402.

Tager- Flusberg, H. (2003). Exploring the relationships between theory of mind and social-communicative functioning in children with autism. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.). *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 197-212). London: Psychology Press

Tangney, J. P., & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York: The Guilford Press

Tangney, J. P., Mashek, D., & Stuewig, J. (2005). Shame, guilt, and embarrassment: Will the real emotion please stand up? *Psychological Inquiry*, 16, 44–48

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

Tomkins, S. S. (1963). *Affect, imagery, consciousness: Vol. II. The negative affects*. New York: Springer

Townsley Stemberger, R., Turner, S. L., Beidel, D. C., & Calhoun, K. S. (1995). Social phobia: an analysis of possible developmental factors. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 526-531

Wakefield, J. C., Horwitz, A. V., & Schmitz, M. F. (2005). Are we overpathologizing the socially anxious? Social phobia from a harmful dysfunction perspective. *Canadian Journal of Psychiatry*, 50, 317-319

Walker, S., Irving, K., & Berthelsen, D. (2002). Gender influences on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197–209.

Walker, Sue. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (3), 297-312

Wechsler, D. (1989). *Preschool and Primary Scale of Intelligence—Revised*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of the mind*. Cambridge, MA, US: MIT Press

Wellman, H. M. (2002). Understanding the psychological world: Developing a theory of mind. In U. Goswami (Eds.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 167 – 187). Oxford, UK: Blackwell

Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of the mind development: the truth about false belief: *Child development*, 72, 655- 684

Wellman, H. M., Lane, J. D., LaBounty, J., & Olson, S. L. (2011). Observant, nonaggressive temperament predicts theory of mind development. *Developmental Science*, 14, 319–326

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75, 523-541

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King R.A. (1979). Child rearing and children's pro-social initiatives toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

Zeidner, M. Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369 – 391.

Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness: What it is, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Zimbardo, P. G., Pilkonis, P., & Norwood, R. (1975). The social disease called shyness. *Psychology Today*, 8, 69-72.

Zimbardo, P. G. & Radl, S. L. (1981). *The shy child*. New York: McGraw-Hill.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων - Γονέας

ΕΔΓ_1 Ονοματεπώνυμο Γονέα: _____

ΕΔΓ_2 Φύλο: Άνδρας ☐ ₁ Γυναίκα ☐ ₂

ΕΔΓ_3 Ηλικία (σε έτη): _____

ΕΔΓ_4 Εκπαίδευση (παρακαλώ σημειώστε το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης το οποίο έχετε ολοκληρώσει):

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

Τεχνολογικό εκπαιδευτικό ίδρυμα (ΤΕΙ)

Ανώτατο Εκπαιδευτικό ίδρυμα (ΑΕΙ)

Μεταπτυχιακό

Διαδακτορικό

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5
☐	6
☐	7

Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε) _____

ΕΔΓ_5 Επάγγελμα _____

ΕΔΓ_6 Ποια είναι η τρέχουσα εργασιακή σας κατάσταση;

1. Πλήρης απασχόληση

2. Μερική απασχόληση

3. Άνεργος/η

4. Συνταξιούχος/α

5. Οικιακά

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5

Άλλο (παρακαλώ προσδιορίστε)

ΕΔΓ_7. Πόσα παιδιά έχετε, οι ηλικίες τους και το φύλο παιδιών; [σημειώστε μετά το 1ο, 2ο κ.λπ. την ηλικία του κάθε παιδιού σας και βάλτε σε κύκλο το Α ή το Κ ανάλογα με το φύλο του].

1ο _____ Α / Κ

2ο _____ Α / Κ

3ο _____ Α / Κ

4ο _____ Α / Κ

5ο _____ Α / Κ

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων – Εκπαιδευτικός

ΕΔΕ1. Φύλο: Άνδρας ☐ ₁ Γυναίκα ☐ ₂

ΕΔΕ2. Ηλικία (σε έτη): _____

ΕΔΕ3. Άλλες Σπουδές (εκτός βασικού πτυχίου)

Άλλο πτυχίο πανεπιστημίου ☐ ₁

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ☐ ₂

Διδακτορικό ☐ ₃

Άλλο _____

ΕΔΕ4. Πόσο καιρό γνωρίζετε τον/την μαθητή/τρια;

Χρόνια _____ Μήνες _____

ΕΔΕ5. Πόσες ώρες διδάσκετε στην τάξη του/της;

_____ ώρες κάθε ημέρα

_____ ώρες κάθε εβδομάδα

ΕΔΕ5. Πόσο καλά πιστεύετε ότι γνωρίζετε το μαθητή/τρια;

Πάρα πολύ καλά ☐ ₁

Καλά ☐ ₂

Όχι και τόσο καλά ☐ ₃

Ελάχιστα ☐ ₄

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων – Παιδί

ΕΔΠ_1 Ονοματεπώνυμο παιδιού:

ΕΔΠ_2 Φύλο παιδιού:

Αγόρι ☐₁

Κορίτσι ☐₂

ΕΔΠ_3 Ημερομηνία γέννησης

ΕΔΠ_4 Ημερομηνία συμπλήρωσης Ερωτηματολογίου

ΕΔΠ_5 Εθνικότητα παιδιού:

Ελληνική ☐₁

Αλβανική ☐₂

Ρωσική ☐₃

Άλλη: _____ ☐₄

ΕΔΠ_6 Αν η εθνικότητα δεν είναι ελληνική, ποια είναι η κύρια γλώσσα την οποία μιλάει το παιδί στο σπίτι (με τους γονείς, τα αδέλφια κ.λπ.):
