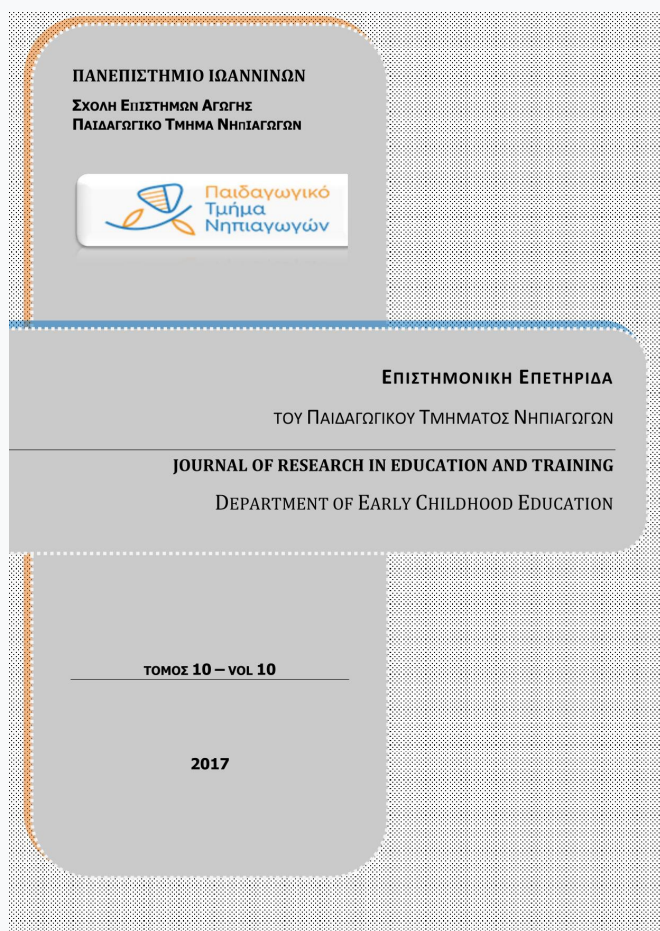


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2017)



Επισκόπηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο

Ελένη Δώνη, Άρτεμις Γιώτσα

doi: [10.12681/jret.10225](https://doi.org/10.12681/jret.10225)

Copyright © 2017, Ελένη Δώνη, Άρτεμις Γιώτσα



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Δώνη Ε., & Γιώτσα Α. (2017). Επισκόπηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 68–97. <https://doi.org/10.12681/jret.10225>

Επισκόπηση προγραμμάτων πρόωξης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο

Ελένη Δώνη & Άρτεμις Γιώτσα

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση της βιβλιογραφικής επισκόπησης προγραμμάτων παρέμβασης που έχουν δομηθεί στην Ελλάδα ή έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά και αφορούν την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας από εκπαιδευτικούς, σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Αυτά τα προγράμματα στοχεύουν βραχυπρόθεσμα στο να προάγουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, ενώ μακροπρόθεσμα στοχεύουν στη βελτίωση της προσαρμοστικότητάς τους και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Η συγκεντρωτική παρουσίαση των προγραμμάτων παρέμβασης, στην παρούσα εργασία, είναι χρήσιμη και απαραίτητη στους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να προβούν στην εφαρμογή κάποιου ή κάποιων από αυτά τα προγράμματα στην τάξη τους, αλλά και στους ερευνητές που ασχολούνται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Η διαδικασία εντοπισμού και παρουσίασης των προγραμμάτων αναφέρεται και στα βασικά κριτήρια ελέγχου της αποτελεσματικότητάς τους: Στην *εκπαίδευση των εκπαιδευτικών* για την εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη, στη *διάθεση του υλικού του προγράμματος*, στην *εμπλοκή των γονέων* στο πρόγραμμα και στην *αξιολόγηση* του προγράμματος (όπου αυτή ήταν διαθέσιμη).

Λέξεις- κλειδιά: Προσχολική Ηλικία, Προγράμματα Παρέμβασης, Κοινωνικές Δεξιότητες, Συναισθηματικές Δεξιότητες, Κριτήρια Αποτελεσματικότητας

Review of early intervention programs for the cultivation of social and emotional skills in preschool

Ελένη Δώνη & Άρτεμις Γιώτσα

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Abstract

The purpose of this study is to present a literature review of intervention programs which have been structured in Greece or have been translated in Greek and pertain to the teaching of social and emotional skills to preschool students. The short-term aim of these programs is to promote students' social and emotional skills, while the long term aim is to improve their adaptability and their academic achievement. The aggregation of intervention programs, in this paper, is useful and necessary for teachers who are interested to make an implementation of any or some of these programs in their classroom, as well as researchers who study the social and emotional development of preschool children. The process of tracking down and presenting the programs also pertains to their main effectiveness testing criteria: the *training of teachers* on the implementation of a program in the classroom, the *availability of the program's material*, the *involvement of parents* in the program and the *evaluation* of the program (where this was available).

Key-words: Preschool Age, Intervention Programs, Social Skills, Emotional Skills, Effectiveness Criteria

Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία είναι, αναπτυξιακά, η ιδανική περίοδος για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων που σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτή η ηλικία είναι, για κάθε παιδί, περίοδος ραγδαίων αναπτυξιακών αλλαγών, νευρολογικής πλαστικότητας και πλαστικότητας της συμπεριφοράς και θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη για την πρόληψη ανίχνευση δυσκολιών και την παρέμβαση για την αντιμετώπισή τους, πριν οι δυσκολίες αυτές παγιωθούν και εξελιχθούν σε σοβαρές διαταραχές στο μέλλον (Cole, Luby & Sullivan, 2008). Οι McCabe και Altamura (2011) υποστηρίζουν ότι όταν ξεκινήσουμε την παρέμβαση στην προσχολική ηλικία υπάρχει μεγάλο χρονικό περιθώριο, να δοθεί στα παιδιά που πιθανόν εμφανίζουν κάποια προβλήματα, η κατάλληλη υποστήριξη, πριν οι απαιτήσεις της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης τα επιδεινώσουν και άλλο. Με την έγκαιρη αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων πριν από την είσοδο των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο, αποφεύγουμε την επίσημη «ετικετοποίηση» των προβλημάτων και το στιγματισμό των παιδιών από εκπαιδευτικούς ή/και συνομηλίκους (Arnold et al., 2006).

Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες

Οι *κοινωνικές δεξιότητες* ή οι δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και σχέσεων είναι σύμφωνα με τον Brooks (όπως αναφέρει η Μαγκώτσιου, 2007, σ. 33) «απαραίτητες δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία, προφορική και μη προφορική, με άλλους ανθρώπους, η οποία οδηγεί στη διευκόλυνση καθιέρωσης σχέσεων, στη συμμετοχή σε μικρές και μεγάλες ομάδες καθώς και σε κοινωνικές ομάδες, στη διαχείριση στενών σχέσεων, στην ακριβή έκφραση των απόψεων και ιδεών, στην ικανότητα απόδοσης και της λήψης ανατροφοδότησης». Οι *συναισθηματικές δεξιότητες* βοηθούν το άτομο να αναγνωρίζει, να εκφράζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του σε διάφορες καταστάσεις της ζωής του (Καλυβά, 2016). Οι θεωρητικοί της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης έχουν ορίσει διάφορες λίστες κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι ο Elias και οι συνεργάτες του όρισαν 27 αξίες-στάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τις οποίες στη συνέχεια ομαδοποίησαν σε μικρότερες

κατηγορίες (π.χ. εμπιστοσύνη, δημιουργικότητα, αυτοπειθαρχία, σεβασμός, ευγνωμοσύνη κ.α) (Elias et al., 1997). Τα μοντέλα CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) όρισαν ως κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, την επίλυση διαφωνιών με ειρηνικό τρόπο, την ικανότητα σχεδιασμού στόχων, την επικοινωνία με αποτελεσματικό τρόπο, την ενσυναίσθηση, το συναισθηματικό αυτοέλεγχο, την έκφραση συναισθημάτων με κατάλληλο τρόπο, την ικανότητα συνεργασίας, το χιούμορ, την αισιοδοξία, την αυτογνωσία και την ικανότητα σχεδιασμού και καθορισμού στόχων (Elias & Weissberg, 2000). Η Susanne Denham και οι συνεργάτες της (2012) ορίζουν ως κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες την κατανόηση των δικών μας συναισθημάτων όσο και των άλλων, την έκφραση υγιών συναισθημάτων, τη ρύθμιση και τη διαχείριση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, τις προκοινωνικές συμπεριφορές και τη λήψη κατάλληλων αποφάσεων σχετικά με κοινωνικά προβλήματα. Τέλος, ο Goleman (όπως αναφέρει η Πούλου, 2008) ορίζει μια σειρά κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων όπως είναι η επικοινωνία, η συνεργασία, η επίλυση διαφωνιών, η αυτογνωσία, η διαχείριση συναισθημάτων και η ενσυναίσθηση.

Σύμφωνα με τους Zins et al., (όπως αναφέρει η Κουρμούση, 2012, σ.137), τα κοινωνικοσυναισθηματικά προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, «στοχεύουν βραχυπρόθεσμα στο να προάγουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τη θετική στάση μαθητών, ενώ μακροπρόθεσμα στοχεύουν στη βελτίωση της προσαρμοστικότητάς των παιδιών και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, η οποία εκφράζεται με θετικότερες κοινωνικές εκδηλώσεις, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, μειωμένη συναισθηματική δυσφορία (distress), και καλύτερους βαθμούς σε αξιολογήσεις, διαγωνισμούς και τεστ».

Η αξία των προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο

Αυξημένο ενδιαφέρον παρουσιάζει, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, ο κλάδος των προγραμμάτων ψυχικής υγείας, καθώς έχει παρατηρηθεί μία αύξηση του ποσοστού των παιδιών, στις αναπτυγμένες κυρίως χώρες, που εμφανίζει ψυχοκοινωνικά προβλήματα, ψυχικές διαταραχές και προβλήματα σχολικής προσαρμογής (Knitzer, 1993. Pianta & Walsh, 1996. Χατζηχρήστου, 2004). Στις ΗΠΑ επιδημιολογικές έρευνες επιβεβαίωσαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών είχε άμεση ανάγκη για

συμβουλευτική υποστήριξη και θεραπευτική αντιμετώπιση (Costello, 1989), ενώ στη Μ. Βρετανία ένα ποσοστό του 7% με 20% παιδιών και εφήβων παρουσίαζαν ψυχικές ασθένειες (Indoe, 1998). Αντίστοιχες έρευνες στον ελλαδικό χώρο επιβεβαιώνουν την εμφάνιση προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Παπαθεοφίλου, Σώκου-Μπάδα, Μιχελογιάννης, & Παντελάκης, 1989. Χατζηχρήστου & Hopf, 1992).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία συναντήσαμε κυρίως τις εξής κατηγορίες παρεμβάσεων: α) *καθολικές παρεμβάσεις (universal interventions)* που αφορούν σε όλο τον πληθυσμό (τάξη ή σχολείο) και τείνουν να εστιάζουν στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος¹, β) *επικεντρωμένες/επιλεκτικές (selective interventions)* που αφορούν σε μια ομάδα ή ένα άτομο που βρίσκεται σε οριακό επίπεδο να εμφανίσει ένα πρόβλημα συμπεριφοράς ή συναισθήματος, αλλά χωρίς απαραίτητα να έχει, τη στιγμή που εφαρμόζεται η παρέμβαση, κάποια δυσκολία και γ) *ενδεδειγμένες (indicated interventions)* για άτομα που έχουν διαγνωσμένα συμπτώματα, τα οποία αργότερα μπορούν να εξελιχθούν σε σοβαρές δυσλειτουργίες (Bullis, Walker, & Sprague, 2001. Δώνη, 2015. Dwyer, Nicholson, Battistutta, & Oldenburg, 2005). Οι παρεμβάσεις αυτές σχεδιάζονται και εποπτεύονται, συνήθως, από μια διεπιστημονική ομάδα, στην οποία συμμετέχουν ακαδημαϊκοί, δάσκαλοι, σχολικοί ψυχολόγοι, σχολικοί σύμβουλοι, ειδικοί παιδαγωγοί (Kourkoutas, Georgiadi, & Xatzaki, 2011).

Έχει επιβεβαιωθεί ότι τα σχολεία αποτελούν το ιδανικό περιβάλλον εφαρμογής ευέλικτων παρεμβατικών προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, που στόχο έχουν την ψυχική υγεία των μαθητών (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001. World Health Organization, 1990). Μέσα από τη διδασκαλία κατάλληλων για την κάθε ηλικία δεξιοτήτων, αφενός στοχεύουν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν

¹ Για να προσδιορίσουμε μία *συμπεριφορά ως προβληματική*, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985) πρέπει να χαρακτηρίζεται ως πολύ διαφορετική από την τυπική συμπεριφορά των άλλων παιδιών, να έχει διάρκεια, ένταση και να εκδηλώνεται ταυτόχρονα με άλλα συμπτώματα. Οι Thomas & Guskin (2001), κατηγοριοποιούν τις προβληματικές συμπεριφορές σε δύο ομάδες: τα προβλήματα εξωτερίκευσης και τα προβλήματα εσωτερίκευσης. Τα προβλήματα εξωτερίκευσης εκδηλώνονται με αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως, επιθετικότητα, θυμό ή αρνητισμό και πείσμα, ενώ τα προβλήματα εσωτερίκευσης με ανασταλτικές συμπεριφορές όπως δειλία, άγχος και φόβο (Campbell, 1995. Lutz, Fantuzzo & McDermott, 2002). Οι Achenbach & Rescorla (2009) ορίζουν ως *προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος* όλα τα εσωτερικευμένα (κατάθλιψη/ανησυχία, απόσυρση, συναισθηματική αντιδραστικότητα και σωματικές ενοχλήσεις) και εξωτερικευμένα (προβλήματα προσοχής και επιθετικότητα) προβλήματα, που ενδέχεται να εμφανιστούν στα παιδιά.

κοινωνικά και συναισθηματικά και αφετέρου προλαμβάνουν με αυτό τον τρόπο την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος σε μεγαλύτερες ηλικίες (Durlak & Wells, 1997. Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003).

Τα παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία είναι η κύρια ηλικιακή ομάδα για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων διότι: α) τα νηπιαγωγεία, συνήθως, είναι η μοναδική διαθέσιμη υπηρεσία στην οποία μπορούν να απευθυνθούν οι «γονείς που βρίσκονται σε κίνδυνο» (parents at risk), προκειμένου να ζητήσουν βοήθεια για τα παιδιά τους (Arnold et al., 2006), β) στα ολοήμερα, ιδίως, νηπιαγωγεία στα οποία τα παιδιά παραμένουν 8 ώρες στο σχολείο, υπάρχει αρκετός χρόνος για την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης (Αλευριάδου και συν., 2008. Network, E. C. C. R, 2003), γ) η υποχρεωτική εκπαίδευση των νηπίων (5- 6 ετών) στην τάξη αυξάνει τον αριθμό των παιδιών που παρακολουθούν επίσημα προγράμματα προσχολικής αγωγής, κάτι το οποίο εναρμονίζεται πλήρως με τα διεθνή δεδομένα, άρα αυξάνει και τον αριθμό των παιδιών που έχουν πρόσβαση σε προγράμματα καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (National Center for Educational Statistics, 2000. Ντολιοπούλου, 2007) και δ) η φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο σηματοδοτεί τις περισσότερες φορές, την πρώτη επαφή του παιδιού με την ομάδα των συνομηλίκων και με το σημαντικό άλλο – το δάσκαλο (Δώνη, 2105).

Ειδικότερα, σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος, με την εφαρμογή προγραμμάτων καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και, επιπλέον, μειώνει τον κίνδυνο εμφάνισης στρεσογόνων καταστάσεων που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή τους επίδοση στο Δημοτικό σχολείο (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010. McCabe & Altamura, 2011. Rose-Krasnor & Denham, 2009). Έρευνες που μελετούν τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο, επιβεβαιώνουν ότι, παρόλο που μεγάλος αριθμός παιδιών παρακολουθούν πλέον επίσημα προγράμματα προσχολικής αγωγής, εντούτοις αρκετά υπολείπονται κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τη σχολική ετοιμότητα και γενικότερα τη επιτυχία των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο (Barnett et al., 2010. Raver et al., 2008).

Επιπλέον, η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία (Lynch, Geller, & Schmidt, 2004. Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008), μπορεί να είναι βοηθητική, γιατί τα παιδιά που εμφανίζουν χρόνια προβλήματα συμπεριφοράς, συνήθως τα παρουσιάζουν πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο (Bierman, Coie, & Dodge, 2002. Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000). Η εφαρμογή τέτοιου τύπου προγραμμάτων, συμβάλλει στη μείωση της βίας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων σε αυτά (Κουρμούση, 2012. Χατζηχρήστου, 2013), στην αύξηση της κοινωνικής και συνεργατικής τους συμπεριφοράς (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002. Denham & Burton, 1996), στην προαγωγή της θετικής κοινωνικής προσαρμογής και κοινωνικής επάρκειας των παιδιών (Beelman & Losel, 2006), και στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και στο μέλλον (Koglin & Peterman, 2011). Επίσης, συμβάλλουν στη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών να γενικεύουν τις εναλλακτικές λύσεις αντιμετώπισης των συγκρούσεων που έμαθαν και σε άλλα πλαίσια εκτός σχολείου (οικογένεια, φίλους, γειτονιά) (Shure, 1997).

Τέλος, τα προγράμματα αυτά μπορεί να είναι, επίσης, και μια εξαιρετική οικονομική επένδυση για κάθε χώρα, αφού η έγκαιρες παρεμβάσεις για την πρόληψη ή/και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος μπορεί να μειώσει τις κοινωνικές δαπάνες για την αντιμετώπιση σοβαρότερων διαταραχών στο μέλλον, αλλά και τις συσχετιζόμενες με αυτά δυσκολίες (Arnold et al., 2006). Οι Dozois και Westra (2005) υποστηρίζουν ότι η θεραπεία τυχόν προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος είναι χρονοβόρα, πολυδάπανη και δεν απευθύνεται σε όλο τον πληθυσμό, ενώ η έγκαιρη παρέμβαση για την πρόληψη ή/και αντιμετώπισή τους στο νηπιαγωγείο είναι οικονομικότερη και μπορεί να απευθύνεται στο σύνολο του σχολικού πληθυσμού (Feeney-Kettler, Kratochwill, Kaiser, Hemmeter, & Kettler, 2010).

Σκοπός της παρούσας εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν σε εκπαιδευτικούς, αλλά και σε ερευνητές, τα ελληνικά προγράμματα πρόωξης παρέμβασης που αφορούν την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. Για την

υλοποίηση του παραπάνω σκοπού, μέσα από ενδεδειγμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναζητήθηκαν και παρατίθενται μιά σειρά προγραμμάτων με αντίστοιχη θεματολογία. Η εν λόγω διερεύνηση θεωρήθηκε, χρήσιμη και απαραίτητη, διότι βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προβούν στην επιλογή του κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης, ανάλογα με τους στόχους που θέτουν κάθε φορά και το μαθητικό δυναμικό που διαθέτουν. Η αναλυτική παρουσίαση του κάθε προγράμματος διευκολύνει κατά πολύ την επιλογή του από τον εκπαιδευτικό διότι εκτός από τα βιβλιογραφικά στοιχεία (τίτλος προγράμματος, δημιουργός/οι, συνεργαζόμενοι φορείς και ημερομηνία έκδοσης), δίνονται και στοιχεία όπως: α) ο βασικός σκοπός δημιουργίας του, β) μια σύντομη περιγραφή του, γ) η υποχρεωτική ή μη και η δωρεάν ή μη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του, δ) η δωρεάν ή μη διάθεση του υλικού του, ε) η εμπλοκή των γονέων² σε αυτό και στ) η αξιολόγησή του (όπου αυτή ήταν διαθέσιμη). Επίσης, για τους ίδιους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, η παρούσα εισήγηση μπορεί να φανεί χρήσιμη και σε ερευνητές που ασχολούνται με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε τέλος, ότι στα πλαίσια της παρούσας επισκόπησης γίνεται μόνο παρουσίαση των προγραμμάτων που εντοπίσαμε, χωρίς καμία κριτική όσον αφορά το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τις διαθέσιμες αξιολογήσεις τους.

Μεθοδολογία

Η λεπτομερής μελέτη του θέματος των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο, πραγματοποιήθηκε μέσω της διερεύνησης τόσο της ελληνικής, όσο και της ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας. Για την αναζήτηση της ξενόγλωσσας και ελληνικής αρθρογραφίας χρησιμοποιήθηκαν ενδεικτικά οι λέξεις κλειδιά (key words):

² Η ενεργή εμπλοκή των γονέων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή της δικής τους στάσης και κατ' επέκταση της συμπεριφοράς τους απέναντι στην αντιμετώπιση θεμάτων που σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, θα επιφέρει κυκλικά και σταδιακά και αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών (Γεώργας, 1995. Γιώτσα & Δώνη, 2012. Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Γονείς και εκπαιδευτικοί «αξιοποιώντας και ανταλλάσσοντας τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους και εμπλουτίζοντάς τις με νέα δεδομένα, θα ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επάρκεια στις ανάγκες των παιδιών τους» (Γιώτσα, 2008, σ.127).

α) κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία- *Social and Emotional Skills in pre-school age*, β) Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στην προσχολική ηλικία- *Social and Emotional learning in pre-school children*, γ) προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης για την προσχολική ηλικία, δ) Κριτήρια αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης για την προσχολική ηλικία- *Effectiveness criteria for Social and Emotional Skills development programs in pre-school children*. Η αναζήτηση έγινε μέσα από βάσεις δεδομένων (Pubmed, Scopus, Google, Google Scholar), Πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες, το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (<http://www.ekt.gr/>), εισηγήσεις σε επιστημονικά συνέδρια αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις μέσα από την προσωπική επαφή με τους δημιουργούς των προγραμμάτων. Ιδιαίτερα αξιοποιήσαμε στην έρευνα μας τον «Πρότυπο Συμβουλευτικό Οδηγό – Πρότυπο Υλικό. Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη βία και την Αντιρατσιστική αγωγή».³

Επιπλέον, στον εντοπισμό των προγραμμάτων και στον τρόπο παρουσίασής τους λάβαμε υπόψη και ορισμένες προϋποθέσεις- κριτήρια που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα προγράμματα παρεμβάσεων, είναι αποτελεσματικά στην εφαρμογή τους όταν: 1) διαθέτουν διεξοδικό σχεδιασμό, έχουν βασιστεί δηλαδή σε συγκεκριμένες θεωρητικές κατευθύνσεις και έχουν συγκεκριμένη μεθοδολογία, ενώ διαθέτουν δομημένο και αναλυτικό εκπαιδευτικό υλικό για την εφαρμογή τους (Catalano et al., 2002. Greenberg et al., 2003. McMahon, Washburn, Felix, Yakin, & Childrey, 2000), 2) βασίζονται στις αρχές της οικοσυστημικής προσέγγισης (Γεωργίου, 2011. Γιώτσα, 2014. Γιώτσα, Μακρή, Κουτελού, Σταματελάτου, & Χαβρεδάκη, 2011. Guernsey, 2000. Morrison & Bratton, 2010. Παπαδιώτη, 2000. Μυλωνάκου – Κεκέ, 1996) και επιδιώκουν με διάφορους τρόπους την ενεργό συμμετοχή των γονέων και την άμεση εμπλοκή τους με τη διδασκαλία τεχνικών αντιμετώπισης των προβλημάτων που πιθανόν να εμφανίζουν τα παιδιά (Bayer, Hiscock, Ukoumunne, Price, & Wake, 2008. Γεωργίου 2011. Μυλωνάκου- Κεκέ, 2006, 2007, 2009), 3) εκπαιδεύουν, συμβουλεύουν και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής τους (Han, Catron, Weiss, & Marciel, 2005) και 4) σύμφωνα με τη βασική αρχή του

³ Ο οδηγός αυτός δημοσιεύθηκε το 2012 από την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΚΔΙΒΙΜ του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το I-RED Ιδιαίτερο Ινστιτούτο για τα Δικαιώματα, την Ισότητα & την Ετερότητα.

National Association for the Education of Young Children [(NAEYC), 2009], που ορίζει ότι η καλή «αξιολόγηση» οδηγεί στην καλή «παρέμβαση», το τέταρτο κριτήριο ορίζει ως αποτελεσματικά τα προγράμματα παρεμβάσεων τα οποία αξιολογούν με δομημένα εργαλεία, βραχυπρόθεσμα, τους στόχους τους στα διάφορα στάδια εφαρμογής τους, αλλά και μακροχρόνια, τα οφέλη που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες σε αυτά (παιδιά, δάσκαλοι, γονείς) (Han & Weiss, 2005. Κουρμούση & Κούτρας, 2011. Χατζηχρήστου, 2011). Βάσει των παραπάνω, ο εντοπισμός και η παρουσίαση του κάθε προγράμματος, εκτός από τα *βιβλιογραφικά στοιχεία* (Τίτλος προγράμματος και Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς), το *σκοπό του προγράμματος*, και τη *σύντομη περιγραφή του*, περιλάμβανε και στοιχεία που αφορούσαν: α) *την εκπαίδευση εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν το πρόγραμμα και τη διάθεση του υλικού του*, β) *την εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα και* γ) *τις διαθέσιμες αξιολογήσεις*.

Η έρευνα της ελληνικής βιβλιογραφίας ανέδειξε, κυρίως, ότι είναι περιορισμένη η σχετική με το θέμα αρθρογραφία, ενώ δεν εντοπίστηκαν διαθέσιμες αξιολογήσεις για όλα τα δημοσιευμένα προγράμματα που παραθέτουμε. Στοιχεία όπως ο ακριβής αριθμός συμμετεχόντων ή η ύπαρξη ομάδας ελέγχου κατά την εφαρμογή της παρέμβασης στα προγράμματα αυτά, βρήκαμε μόνο στο πρόγραμμα των Κουρμούση και Κούτρα (2011) και για το λόγο αυτό δε συμπεριλάβαμε αυτά τα κριτήρια στην παρουσίαση των προγραμμάτων. Από τη διερεύνηση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, προέκυψε μεγάλος όγκος δημοσιευμένων ερευνών αλλά και δημοσιευμένων προγραμμάτων.

Παρουσίαση των Προγραμμάτων

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες (Kourkoutas, Georgiadi, & Xatzaki, 2011. Χατζηχρήστου, 2011) έχει πλέον αναγνωριστεί ότι το νηπιαγωγείο μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, εφαρμόζοντας προγράμματα πρώιμης παρέμβασης με αντίστοιχη θεματολογία.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, εντάσσονται επίσης στο

πλαίσιο καινοτόμων δράσεων του ευρύτερου τομέα της Αγωγής Υγείας (Αθανασίου, 2000). Οι νηπιαγωγοί έχουν τη δυνατότητα στην αρχή της σχολικής χρονιάς, να υποβάλλουν σχετικές προτάσεις, για προγράμματα Αγωγής Υγείας που επιθυμούν να υλοποιήσουν στο σχολείο τους. Την εποπτεία της εφαρμογής και αξιολόγησής τους στα νηπιαγωγεία έχουν ο υπεύθυνος Αγωγής Υγείας ή ο υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων της κατά τόπους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής της αντίστοιχης Περιφέρειας (Στάππα-Μουρτζίνη, 2010). Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, που οι νηπιαγωγοί επιλέγουν να εφαρμόσουν στην τάξη τους προγράμματα παρέμβασης χωρίς αναγκαία να συνεργάζονται με τους προαναφερόμενους υπευθύνους.

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας μας οδήγησε στον εντοπισμό διαφόρων προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης που αφορούν στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τα οποία έχουν δομηθεί στην Ελλάδα, ή έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά και τα οποία παρουσιάζουμε αναλυτικά παρακάτω:

1. Τίτλος προγράμματος : «Το παραμύθι χωρίς σύνορα».

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: Βαζαίου και συν (2010). «Αθηνά- Υγεία», Κέντρο πρόληψης της εξάρτησης και Αγωγής Υγείας.

Σκοπός του προγράμματος: Το συγκεκριμένο παραμύθι, ως εργαλείο πρόληψης, αποσκοπεί στο να προσεγγίσουν τα παιδιά ζητήματα όπως είναι: η διαφορετικότητα, η συλλογικότητα, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση συγκρούσεων, η ατομική και κοινωνική ευθύνη, οι μέθοδοι πειθαρχίας, κ.α (σ. 29).

Σύντομη περιγραφή: «Το παραμύθι χωρίς σύνορα» εκτυλίσσεται σε 12 ενότητες, οι οποίες αποτελούν μια συνέχεια. Είναι η ιστορία έξι ζώων που ζουν σε ένα δάσος, το οποίο αναγκάζονται να εγκαταλείψουν, λόγω μιας πυρκαγιάς. Μετά από πολλές περιπέτειες ναυαγούν σε ένα νησί και γνωρίζουν τρία άλλα ζώα. Εκεί για να επιβιώσουν καλούνται να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, να γνωρίσουν το νέο τόπο διαμονής και τους κατοίκους του, να αποδεχθούν το ένα το άλλο και να συνεργαστούν (σ.29). Στο β' μέρος του εγχειριδίου υπάρχουν διευκρινιστικές οδηγίες επεξεργασίας και των 12 ενοτήτων από τον εκπαιδευτικό στην τάξη.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος: Κρίνεται απαραίτητο για να δοθεί το υλικό (δωρεάν) στους εκπαιδευτικούς, η προηγούμενη εκπαίδευσή τους (δωρεάν) για εφαρμογή του μέσα στην τάξη.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Προτείνεται απλή ενημέρωση των γονέων.

Αξιολόγηση του προγράμματος: Δεν έχει αξιολογηθεί από όσο γνωρίζουμε.

2. Τίτλος προγράμματος : «Ο Πυξιδούλης και η Πυξιδούλα στο νηπιαγωγείο».

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: Κυριακίδου, Πορσέλη και Τερζοπούλου (2006). «Πυξίδα», Κέντρο Πρόληψης της εξάρτησης από ναρκωτικά και προαγωγής της υγείας σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ.

Σκοπός του προγράμματος: Προσφέρει στους νηπιαγωγούς τρόπους επεξεργασίας συγκεκριμένων θεμάτων, που αφορούν στην καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (επικοινωνία, αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης) και στη διαχείριση θεμάτων ψυχικής υγείας στη νηπιακή ηλικία (Κυριακίδου και συν., 2006, σ.2).

Σύντομη περιγραφή: Το πρόγραμμα αποτελείται από 4 ενότητες που αναπτύσσονται σε σύνολο 10 συναντήσεων: Πιο συγκεκριμένα οι ενότητες είναι: Ομαδικότητα, Υγιεινές συνήθειες, Αυτοεκτίμηση, Συναισθήματα.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος: Κρίνεται απαραίτητο για να δοθεί το υλικό δωρεάν στους εκπαιδευτικούς/ η προηγούμενη δωρεάν εκπαίδευσή τους.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Προτείνεται εκπαίδευση και ενημέρωση των γονέων μέσα από ανοιχτές συζητήσεις, βιωματικά σεμινάρια, ενημερωτικά έντυπα.

Αξιολόγηση του προγράμματος: Το πρόγραμμα δεν έχει αξιολογηθεί από όσο γνωρίζουμε.

3. Τίτλος προγράμματος: «Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα».

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: Χατζηχρήστου (2011). Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου.

Σκοπός του προγράμματος: Το Πρόγραμμα αποσκοπεί στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών και την ευαισθητοποίηση τους σε σημαντικά θέματα που σχετίζονται με αυτή (Χατζηχρήστου, 2011, σ.53).

Σύντομη περιγραφή: Οι θεματικές ενότητες του προγράμματος είναι: η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, η αναγνώριση, η έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, οι διαστάσεις της αυτοαντίληψης, η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, η κοινωνική επάρκεια, οι κοινωνικές δεξιότητες, η διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, το σχολείο και η πολυπολιτισμικότητα, το σχολείο και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το σχολείο και η οικογένεια, η διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας προτείνονται βιωματικές δραστηριότητες επεξεργασίας της στην τάξη.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος: Προτείνεται για την καλύτερη δυνατή εφαρμογή του, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (με πληρωμή). Το υλικό μπορεί να αγοραστεί ανεξάρτητα.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Προτείνεται απλή ενημέρωση των γονέων για την πορεία εξέλιξης του προγράμματος από τον εκπαιδευτικό και στο τέλος ανοικτή παρουσίαση των αποτελεσμάτων του σε μια γιορτή.

Αξιολόγηση του προγράμματος: Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για αρκετά χρόνια σε πολλά σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου. Δεν παρατίθεται κάποια επίσημη αξιολόγηση, αναφέρεται όμως ότι ήταν αποτελεσματικό μέσα από τα σχόλια των παιδιών και των εκπαιδευτικών που το εφάρμοσαν (Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός, 2012, σ. 31).

4. Τίτλος προγράμματος «Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο».

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: Κουρμούση και Κούτρας (2011).

Σκοπός του προγράμματος: Σκοπός του προγράμματος είναι να διδαχθούν τα παιδιά τον τρόπο να σκέφτονται και να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες, που θα τα βοηθήσουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να έχουν ενσυναίσθηση, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και να παίρνουν σωστές αποφάσεις για να λύνουν τα προβλήματά τους (Κουρμούση, 2012, σ.180).

Σύντομη περιγραφή: Το πρόγραμμα είναι ετήσιο και απαρτίζεται από 9 θεματικές ενότητες και 52 μαθήματα: ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, αναγνώριση και διαχείριση

συναισθημάτων, επίλυση προβλημάτων, ανάπτυξη δεξιοτήτων φιλίας, κοινωνική επάρκεια, ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, συγκέντρωση προσοχής, συμμετοχή και συνεργασία στην τάξη, αποφυγή εκδήλωσης σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας και αποφυγή θυματοποίησης (Κουρμούση, 2012, σ.181).

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος:

Προτείνεται για την εφαρμογή του η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (δωρεάν). Το υλικό μπορεί να αγοραστεί ανεξάρτητα.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Στο τέλος κάθε ενότητας αποστέλλεται στην οικογένεια των παιδιών, επιστολή η οποία «ενημερώνει τους γονείς για το περιεχόμενο των μαθημάτων και παρέχει συμβουλές και υποδείξεις για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν και οι ίδιοι να υποστηρίξουν τη μάθηση των διδασκόμενων δεξιοτήτων στο σπίτι. Βασικός στόχος, είναι να εμπλακούν αλλά και να προβληματιστούν οι γονείς, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο υποστηρικτικοί προς το πρόγραμμα και τη διδασκαλία του» (Κουρμούση, 2012, σσ. 194- 195).

Αξιολόγηση του προγράμματος: Έχει αξιολογηθεί στα πλαίσια του διδακτορικού της Κουρμούση (2012). Στην έρευνα συμμετείχαν 79 νηπιαγωγοί, 60 τμημάτων του νομού Βοιωτίας. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 518 νήπια, ενώ η ομάδα ελέγχου από 480. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς – υπευθύνους τάξεων και συγκεντρώθηκαν στην αρχή (πριν την παρέμβαση), αλλά και στο τέλος (μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης) του ακαδημαϊκού έτους. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος έδειξαν πως η πειραματική ομάδα, με το πέρας της πιλοτικής εφαρμογής, εμφάνισε σημαντικά μεγαλύτερες βελτιώσεις από τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου, στις διδασκόμενες, υπό αξιολόγηση δεξιότητες.

5. Τίτλος προγράμματος: «Πρώτα βήματα: Ένα εγχειρίδιο για να αρχίσετε τη βασική Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα».

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Περιφερειακής Ανάπτυξης της Διεθνούς Αμνηστίας. Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους: Α. Γιαννόγκωνα, Κ. Παπαχρήστο και Α. Συλλιαγρδάκη (Πατάκης, 2007).

Σκοπός του προγράμματος: Η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολείο.

Σύντομη περιγραφή: Το πρόγραμμα αποτελείται από 6 μέρη. Τα 2 πρώτα είναι εισαγωγικά και περιγράφουν τη φιλοσοφία του προγράμματος και τα βασικά

μεθοδολογικά εργαλεία για την εφαρμογή του. Το τρίτο μέρος αφορά το νηπιαγωγείο και περιλαμβάνει δραστηριότητες σχετικές με την υπευθυνότητα, τη διαφορετικότητα, τη δικαιοσύνη και δραστηριότητες που αφορούν τη σύγκρουση των δικαιωμάτων. Το τέταρτο μέρος του βιβλίου αφορά μεγαλύτερα παιδιά ενώ το πέμπτο αναφέρεται γενικά στα ανθρώπινα δικαιώματα. Τέλος, στο έκτο μέρος του προγράμματος δίνονται ιδέες για το πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα δίκτυο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και να στήσει ένα σεμινάριο επιμόρφωσης στο σχολείο του.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος:

Διαθέσιμο δωρεάν και από την ιστοσελίδα: <http://nipiagogoi.gr/anthropina-dikaionomata.pdf>. Γενικές πληροφορίες για την επεξεργασία όλου του προγράμματος στην τάξη: <http://www.amnesty.org.gr/how-to-start-a-training-program-for-human-rights-in-my-class>.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Δεν προτείνεται εμπλοκή των γονέων.

Αξιολόγηση του προγράμματος: Από όσο γνωρίζουμε δεν έχουν δημοσιευτεί δεδομένα αξιολόγησης του προγράμματος στην Ελλάδα (Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός, 2012, σ.9), αλλά προτείνεται στο έκτο μέρος του προγράμματος ο τρόπος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που το εφαρμόζει.

6. Τίτλος προγράμματος: «Παιχνίδια - δραστηριότητες συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων».

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: Καμπέρη- Τζουριάδου και Πανταζής (2004). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής.

Σκοπός του προγράμματος: Να δημιουργηθεί ένα συνεργατικό κλίμα μέσα στη τάξη στο οποίο τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια, ισότητα και επικοινωνία.

Σύντομη περιγραφή: Υπάρχουν 17 μικρές ιστορίες από την καθημερινή ζωή των παιδιών οι οποίες στρέφονται γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα σύγκρουσης, όπως η κτητικότητα, ο αποκλεισμός, η άδικη κατηγορία, η κοροϊδία κ.ά. Επίσης, παρατίθενται 4 μικρά παραμύθια τα οποία μπορούν να δραματοποιηθούν, είτε από τα ίδια τα παιδιά, είτε μέσα από κουκλοθέατρο.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος:

Δεν προτείνεται κάποια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του. Το υλικό είναι διαθέσιμο δωρεάν στο διαδίκτυο: 1) Παιδαγωγικά παιχνίδια. Τεύχος Α:

Παιχνίδια γνωριμίας,, εμπιστοσύνης, συνεργασίας I. Διαθέσιμο: <http://repository.edulll.gr/256>. 2) Παιδαγωγικά παιχνίδια. Τεύχος Β: Παιχνίδια-δραστηριότητες συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων II. <http://repository.edulll.gr/257>.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Δεν προτείνεται εμπλοκή των γονέων.

Αξιολόγηση του προγράμματος: Από όσο γνωρίζουμε δεν έχουν δημοσιευτεί δεδομένα αξιολόγησης του προγράμματος (Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός, 2012, σ. 20).

7. Τίτλος προγράμματος: «Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, αλλά διαφορετικός!».

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου και Χατζηνικολάου (2008).

Σκοπός του προγράμματος: Η δημιουργία του κατάλληλου ψυχολογικού υπόβαθρου έτσι ώστε τα παιδιά: να κατανοήσουν την αξία της διαφορετικότητας, να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό για τα δικαιώματα των άλλων και τέλος να ενεργοποιηθούν στην κοινότητα για την εξάλειψη του ρατσισμού και των διακρίσεων (Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός , 2012, σ.27).

Σύντομη περιγραφή: Ολοκληρωμένο πρόγραμμα ασκήσεων για παιδιά Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου. Ενδεικτικά, μερικά από τα κεφάλαια του προγράμματος είναι: α) Το αλφαβητάρι των συναισθημάτων, β) Αντιμετωπίζω με σεβασμό τις ομοιότητες και τις διαφορές, γ) Μαθαίνω να μπαίνω στη θέση του άλλου, δ) Μαθαίνω να υποστηρίζω την άποψή μου, ε) Διάλογος με σεβασμό κ.α. Κάθε κεφάλαιο περιέχει θεωρία με συγκεκριμένες δραστηριότητες εφαρμογής του στην τάξη.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος: Από όσο γνωρίζουμε δεν κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του προγράμματος. Το υλικό μπορεί να αγοραστεί ανεξάρτητα.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Προτείνονται δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων αλλά και της κοινότητας.

Αξιολόγηση του προγράμματος: «Το πρόγραμμα έχει αξιολογηθεί θετικά τόσο από τους εκπαιδευτικούς (ποιοτική ανάλυση) όσο και αναφορικά με τις αλλαγές στις στάσεις των παιδιών (ποσοτική ανάλυση)» (Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός, 2012, σ.27).

8. Τίτλος προγράμματος: «Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο σχολείο».

Δημιουργός/οι /Συνεργαζόμενοι φορείς: Μαραγκουδάκη (2007α, 2007β).

Σκοπός του προγράμματος: Να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε σχέση με την ισότητα των δύο φύλων και την αλλαγή στάσεων σε θέματα ισότητας φύλων μέσα στις σχολικές τάξεις.

Σύντομη περιγραφή: Ολοκληρωμένη παρέμβαση που περιλαμβάνει θεωρητικό μέρος και 70 ασκήσεις (φύλλα εργασίας) για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το υλικό απαρτίζεται από 5 ενότητες: α) Αυτογνωσία/ αυτοσυνείδηση και ταυτότητες φύλου, β) Φύλο, δημοκρατία και ιδιότητα του πολίτη, γ) Τα δύο φύλα και η σύγχρονη οικογένεια, δ) Πολυπολιτισμικότητα και φύλο, στ) Πόλεμος και Ειρήνη.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών που το εφαρμόζουν/ διάθεση υλικού προγράμματος: Κρίνεται απαραίτητη για την εφαρμογή του η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (δωρεάν). Μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης δίνεται δωρεάν στους συμμετέχοντες και ο εκπαιδευτικός φάκελος του προγράμματος, που περιέχει 2 βιβλία και ένα CD- ROM για τους νηπιαγωγούς. Διαθέσιμο δωρεάν στην ιστοσελίδα: <http://repository.edulll.gr/1442>.

Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα: Προτείνεται απλή ενημέρωση των γονέων για την εφαρμογή του προγράμματος.

Αξιολόγηση του προγράμματος: Από όσο γνωρίζουμε δεν έχουν δημοσιευτεί δεδομένα αξιολόγησης του προγράμματος (Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός, 2012, σ.54).

Συμπεράσματα- προτάσεις

Σύγχρονες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι πρώιμες σχολικές εμπειρίες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τα μελλοντικά πρότυπα συμπεριφοράς του ατόμου, τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους άλλους (Morrison & Bratton, 2010) αλλά και την ακαδημαϊκή του επιτυχία (Hamre & Pianta, 2001). Επιπλέον, έχει επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητα των προσχολικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την

καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ως προς την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτά και ως προς την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010. McCabe & Altamura, 2011. Webster-Stratton, Reid, & Stoolmiller, 2008).

Μέσα από την παρουσίαση των προγραμμάτων που έγινε στην παρούσα επισκόπηση καταλήγουμε, ότι όλα τα προγράμματα παρέχουν δομημένο εκπαιδευτικό υλικό και οδηγίες εφαρμογής τους στην πράξη. Επίσης, σε πέντε από τα οκτώ προγράμματα προτείνεται η επιμόρφωση των νηπιαγωγών. Τα τρία από αυτά κρίνουν απαραίτητη την προηγούμενη εκπαίδευση των νηπιαγωγών για την πρόσβαση στο υλικό του προγράμματος, το οποίο στο τέλος διατίθενται δωρεάν (Βαζαίου και συν, 2010. Κυριακίδου, Πορσέλη, & Τερζοπούλου, 2006. Μαραγκουδάκη, 2007α, 2007β). Σε δύο προγράμματα (Κουρμούση & Κούτρας, 2011. Χατζηχρήστου, 2011) προτείνεται η επιμόρφωση των νηπιαγωγών για την καλύτερη δυνατή εφαρμογή τους, ενώ το υλικό τους μπορεί να αγοραστεί ανεξάρτητα. Όσον αφορά την εμπλοκή των γονέων, προτείνεται σε δύο προγράμματα (Κουρμούση & Κούτρας, 2011. Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, & Χατζηνικολάου, 2008), με ποιο ουσιαστική πρόταση εμπλοκής των γονέων σε αυτό των Κουρμούση και Κούτρα (2011). Από τα υπόλοιπα, στα τέσσερα προτείνεται απλή ενημέρωση των γονέων για την εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη (Βαζαίου και συν, 2010 Κυριακίδου, Πορσέλη, & Τερζοπούλου, 2006, Μαραγκουδάκη, 2007α, 2007β, Χατζηχρήστου, 2011), ενώ στα δύο από αυτά δεν υπάρχει καμία πρόταση για εμπλοκή των γονέων (Πρώτα βήματα. Εγχειρίδιο για τη Βασική Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα - Διεθνής Αμνηστία, 2007. Καμπέρη-Τζουριάδου & Πανταζής, 2004). Τέλος, μόνο σε δύο προγράμματα έχει αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους (Κουρμούση, 2012. Τριλίβα και συν., 2008).

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι αρκετά από τα προγράμματα που παρουσιάστηκαν τηρούν κάποια κριτήρια αποτελεσματικότητας, όπως αυτά ορίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. κεφ. Μεθοδολογία), εντούτοις όμως δεν εφαρμόζονται από πολλούς νηπιαγωγούς (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006). Μερικοί από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επιλογή τους είναι: α) η προαπαιτούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη σωστή εφαρμογή τους, η οποία μπορεί να

είναι δαπανηρή σε χρόνο ή/και σε χρήμα. (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006. Χατζηπαναγιώτου, 2001), β) η διαδικασία κλήρωσης για την επιμόρφωση που παρέχεται δωρεάν σε κάποια προγράμματα, εξαιτίας της οποίας κάποιοι εκπαιδευτικοί απορρίπτονται και γ) η έλλειψη συνεχιζόμενης συμβουλευτικής υποστήριξης καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής τους, η οποία κρίνεται απαραίτητη (Fox, Hemmeter, Snyder, Binder, & Clarke, 2011. Stormont, Reinke, & Herman, 2011).

Το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ, 2003) και ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Δαφέρμου και συν., 2006), τα οποία εποπτεύονται από ένα επίσημο κρατικό φορέα -το Υπουργείο Παιδείας- αναμένεται να καλύψουν την αποσπασματική και επιλεκτική εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τον Οδηγό Νηπιαγωγού έχουν πρόσβαση όλοι οι νηπιαγωγοί και τα νήπια της χώρας, ενώ κατά καιρούς οι νηπιαγωγοί έχουν επιμορφωθεί δωρεάν στην εφαρμογή του. Παρόλα αυτά όμως, στην πράξη, οι οδηγίες που δίνουν στους εκπαιδευτικούς το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ, 2003) και ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Δαφέρμου και συν., 2006) για την επίτευξη των στόχων αυτών είναι ελλιπείς. Μια πιο συγκεκριμένη στοχοθεσία, με αντίστοιχα προτεινόμενες ιδέες για δραστηριότητες θα βοηθούσε ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της κοινωνικοσυναισθηματικής αγωγής, αλλά δε γνωρίζουν τον τρόπο που θα κινηθούν μέσα στην τάξη για την ανάπτυξή της (Κουρμούση, 2012). Άλλωστε, οι έρευνες επιβεβαιώνουν ότι «όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν υπόψη τους συγκεκριμένους στόχους, διευκολύνονται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που απαιτούνται για την επίτευξή τους» (Κόνσολας, 2007, σ. 446).

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, η παρούσα επισκόπηση μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη και ενδιαφέρουσα σε εκπαιδευτικούς που στοχεύουν στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές τους, διότι μέσα από την αναλυτική παρουσίαση των εν λόγω προγραμμάτων, θα είναι σε θέση να επιλέξουν το πρόγραμμα που ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες τους και τις ανάγκες των μαθητών. Ταυτόχρονα, μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες για τη διαδικασία πρόσβασης στο υλικό του κάθε προγράμματος (δωρεάν ή επί πληρωμή διάθεση του υλικού), για την

αναγκαιότητα είτε συμμετοχής τους σε κάποια επιμόρφωση είτε στοιχειώδους ενημέρωσης πριν την εφαρμογή του προγράμματος, αλλά και για το χαρακτήρα των προγραμμάτων, καθώς κάποια από αυτά ακολουθούν πιο ολιστικές μεθόδους και προτείνουν την εμπλοκή και των γονέων στα διάφορα στάδια εφαρμογής τους. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει σε πηγές που δίνουν στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων προγραμμάτων, μέσα από αξιολογήσεις που έχουν γίνει –τουλάχιστον σε ορισμένα από αυτά - για τα οφέλη ή τις αδυναμίες τους, έτσι ώστε να ενισχύσει τις πιθανότητες επιτυχίας της παρέμβασης αλλά και των στόχων που έχει θέσει. Επίσης, οι ερευνητές που ασχολούνται με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι πιθανόν να βρουν κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών στον τομέα αυτό στην Ελλάδα.

Τέλος, αν και έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά η χρησιμότητα εφαρμογής τέτοιου τύπου προγραμμάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Κ. (2000). *Αγωγή Υγείας*. Θεσσαλονίκη.
- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2009). *Εγχειρίδιο για τα Ερωτηματολόγια και Προφίλ προσχολικής ηλικίας του ΣΑΕΒΑ*. (Στάθμιση – προσαρμογή: Ι. Τσαούσης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσafiδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου*. Αθήνα: Πατάκη.
- Arnold, D., Brown, S., Meagher, S., Baker, C., Dobbs, J., & Doctoroff, G. (2006). Preschool-based Programs for Externalizing Problems. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 311–339.
- Βαζαίου και συν. (2010). *Παραμύθι χωρίς σύνορα. Εγχειρίδιο Πρωτογενούς πρόληψης για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Κέντρο Πρόληψης και εξάρτησης και Αγωγής Υγείας «Αθήνα- Υγεία».
- Barnett, W. S., Epstein, D. J., Carolan, M. E., Fitzgerald, J., Ackerman, D. J., & Friedman, A. H. (2010). *The state of preschool 2010*. Ανακτήθηκε 24 Νοεμβρίου, 2014, από: <http://Inieer.org/yearbook/pdf/yearbook>
- Bayer, J. K., Hiscock, H., Ukoumunne, O. C., Price, A., & Wake, M. (2008). Early childhood aetiology of mental health problems: Alongitudinal population-based study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(11), 1166–117.
- Beelmann, A., & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (2002). Using the Fast Track randomized prevention trial to test the early-starter model of the development of serious conduct problems. *Development & Psychopathology*, 14(4), 925-943.
- Bornstein, M. H., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717 –735.

- Bullis, M., Walker, H. M., & Sprague, J. R. (2001). A promise unfulfilled: Social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionality*, 9(1-2), 67-90.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία* (Τόμ. Α' & Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γιώτσα, Α. (2014). Η Εφαρμογή της Συστημικής Θεωρίας στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Μ. Λιακοπούλου (Εκδ.), *Επιμορφωτικό Υλικό, Πρόγραμμα Διάπολις* (σ.431-442). Αθήνα.
- Γιώτσα, Α. (2008). Η Σημασία των βιωματικών ασκήσεων για την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στις ομάδες συμβουλευτικής γονέων. *Πρακτικά πανελληνίου επιστημονικού συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, «Σχολές Γονέων: Μαζί με τα παιδιά μας», 11-12 Μαΐου 2007* (σ.127-133). Καμένα Βούρλα: Αθήνα.
- Γιώτσα, Α., & Δώνη Ε. (2012). Εκπαίδευση γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας στο σχολικό πλαίσιο. Προφορική Ανακοίνωση που έγινε στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολών Γονέων «Η Οικογένεια εκπαιδεύεται δια βίου», 8-10 Νοεμβρίου 2012. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. & Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Γιώτσα, Α., Μακρή, Ε., Κουτελού, Σ., Σταματελάτου, Α., & Χαβρεδάκη Α. (2011). Συστημική Θεωρία Οικογένειας και Ομάδες Συμβουλευτικής Γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 4^{ος} τόμος* (σ. 4-24). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113–150.
- Campbell, S., Shaw, D., & Gilliom, M. (2000). Early Externalizing Behavior Problems: Toddlers and Preschoolers at Risk for Later Maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467–488.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: research

- findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 15a.
- Cole, P. M., Luby, J., & Sullivan, M. W. (2008). Emotions and the development of childhood depression: Bridging the gap. *Child Development Perspectives*, 2(3), 141-148.
- Costello, E. J. (1989). Development in Child psychiatry epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and the Adolescents Psychiatry*, 28, 836 - 841.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). (2003). ΦΕΚ 303 και 304/13-3-03, τχ. Β, Τόμοι Α' & Β'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δώνη, Ε. (2015). *Αντιλήψεις νηπιαγωγών για την πρόιμη ανίχνευση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια πανελλαδική έρευνα (Διδακτορική διατριβή)*. Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and individual differences*, 22(2), 178-189.
- Denham, S. A. & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34, 225-245.
- Dozois, D. J. & Westra, H. A. (2005). Development of the Anxiety Change Expectancy Scale (ACES) and validation in college, community, and clinical samples. *Behaviour Research and Therapy*, 43(12), 1655-1672.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115-152.
- Dwyer, S. B., Nicholson, J. M., Battistutta, D. & Oldenburg, B. (2005). Teachers' knowledge of children's exposure to family risk factors: accuracy and usefulness. *Journal of School Psychology*, 43(1), 23-38.

- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ). <http://www.ekt.gr/el/library/didaktorika>
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health, 70*(5), 186-190.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Feeney-Kettler, K. A., Kratochwill, T. R., Kaiser, A. P., Hemmeter, M. L., & Kettler, R. J. (2010). Screening young children's risk for mental health problems: A review of four measures. *Assessment for Effective Intervention, 35*(4), 218-230.
- Fox, L., Hemmeter, M., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2011). Coaching early childhood educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(3), 178 – 192.
- Greenberg, M. T., Domitrovitch, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field. *Prevention and Treatment, 4*(1). Ανακτήθηκε 11 Φεβρουαρίου, 2015, από :<http://www.journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist, 58*(6-7), 466-486.
- Guerney, L. (2000). Filial therapy into the 21st century. *International Journal of Play Therapy, 9*(2), 1 – 17.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development, 72*(2), 625-638.
- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher program implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 665–679.

- Han, S. S., Catron, T., Weiss, B., & Marciel, K. K. (2005). A teacher-consultation approach to social skills training for pre-kindergarten children: Treatment model and short-term outcome effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 681-693.
- Indoe, D. (1998). School psychology and mental health interventions in the United Kingdom: Educating education in mental health. *School Psychology Review*, 27(1), 97-105.
- Καλύβα, Π. (2016). *Ψυχο-κοινωνική συμπεριφορά και διαπροσωπικές δεξιότητες σε παιδιά που ζουν σε ιδρύματα*. (Διδακτορική διατριβή). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ψυχολογίας. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Knitzer, J. (1993). Children's mental health policy: Challenging the future. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1, 8-16.
- Koglin, U., & Peterman, F. (2011). The effectiveness of the behavioural training for preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 97-111.
- Kourkoutas, E., Georgiadi, M., & Xatzaki, M. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3870-3880.
- Καμπέρη-Τζουριάδου, Ε., & Πανταζή, Σ. (2004). *Παιχνίδια-δραστηριότητες συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων*. Παιδαγωγικά παιχνίδια. Ιωάννινα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κόνσολας, Μ. (2007). Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση. Μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του ΔΕΠΣΣ. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4- 6 Μαΐου 2007 (σ.440- 446). Αθήνα. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου, 2012, από: http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/440_447.pdf
- Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Κυριακίδου, Μ., Πορσέλη, Α., & Τερζοπούλου, Γ. (2006). *Ο Πυξιδούλης κι η Πυξιδούλα στο νηπιαγωγείο*. Συκιές Θεσσαλονίκης: Πυξίδα.
- Lutz, M. N., Fantuzzo, J., & McDermott, P. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: Development and initial validation. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 338–355.
- Lynch, K. B., Geller, R. S., & Schmidt, M. G. (2004). Multi-year evaluation of the effectiveness of a resilience-based prevention program for young children. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 335-353.
- Μαγκώτσιου, Ε. (2007). *Δημιουργία, εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ).
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007α). *Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο σχολείο: Βιβλίο - εγχειρίδιο για τους/τις εκπαιδευτικούς*. Ιωάννινα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΚ) Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007β). *Προγράμματα υποστήριξης αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης γυναικών. Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική*. Ιωάννινα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ-2000-2006 – Μέτρο 4.1 – Ενέργεια 4.1.1 Κατηγορία Πράξης 4.1.1.δ), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540.
- McCabe, P. C., & Marshall, D. J. (2006). Measuring the Social Competence of Preschool Children With Specific Language Impairment Correspondence Among Informant Ratings and Behavioral Observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246.

- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, S. D. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology*, 9, 271–281.
- Morrison, M. O., & Bratton, S. C. (2010). Preliminary investigation of an early mental health intervention for Head Start programs: Effects of Child Teacher Relationship Training on children's behavior problems. *Psychology in the Schools*, 47(10), 1003-1017.
- Μπατσούτα, Μ., & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 143-157.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (1996). *Η δυναμική της οικογένειας μέσα από τα παιδικά σχέδια: Έρευνα στο σχολικό περιβάλλον με την αξιοποίηση του σχεδίου της οικογένειας σε δράση* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2007). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: NAEYC. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου, 2014, από: <http://www.naeyc.org/about/woyc/facts.asp>
- National Center for Educational Statistics (2000). *Digest of education statistics*. US Government Printing Office, Washington, DC.
- Network, E. C. C. R. (2003). Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten?. *Child Development*, 74(4), 976-1005.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2007). Η υποχρεωτικότητα στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Στο Μ. Κακανά & Α. Σιμούλη (Εκδ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα* (σ. 60-70). Αθήνα: Επίκεντρο.

- Παπαδιώτη - Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι., & Παντελάκης, Σ. (1989). Σχολική Επίδοση. Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: Ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1(3), 211-229.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα.: Αυτοέκδοση.
- Πούλου, Μ. (2008). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: Μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Εκδ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τόμος Β'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 97-133. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf
- Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός – Πρότυπο Υλικό. Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη βία και την Αντιρατσιστική αγωγή*. Αθήνα: Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΚΔΙΒΙΜ του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, I-RED Ιδιαίτερο Ινστιτούτο για τα Δικαιώματα, την Ισότητα & την Ετερότητα.
- Πρώτα βήματα. Εγχειρίδιο για τη Βασική Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα - Διεθνής Αμνηστία* (2007). (Μτφρ. Α. Γιαννόγκωνα, Κ. Παπαχρήστος & Α. Συλλιγαρδάκη). Αθήνα: Πατάκη.
- Pianta, R., & Walsh, D. (1996). *High risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M. & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 10–26.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162 – 179). New York: Guilford Press.

- Στάππα-Μουρτζίνη, Μ. (2010). *Αγωγή Υγείας: Βασικές αρχές-Σχεδιασμός προγράμματος-Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Shure, M. B. (1997). Interpersonal cognitive problem solving: Primary prevention of early high-risk behaviors in the preschool and primary years. In G. W. Albee & T. P. Gullotta (Eds.), *Primary prevention works* (pp. 167–188). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stormont, M., Reinke, W., & Herman. (2011). Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. *Journal of Behavioral Education*, 20, 138 – 147.
- Thomas, J. M., & Guskin, K. A. (2001). Disruptive behavior in young children: what does it mean? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(1), 44-51.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, απλά διαφορετικός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό Ι. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Νηπιαγωγείο, Α΄ και Β΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2013). *Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και η προαγωγή του θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα: Βασικοί προστατευτικοί παράγοντες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Προσκεκλημένη ομιλία στην Ημερίδα για τον σχολικό εκφοβισμό. Διοργάνωση Σύλλογος Διδασκόντων 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κηφισιάς. Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, Κέντρο Γαία, Κηφισιά, 28 Μαΐου, Αθήνα.

- Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1992). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 16, 141-161.
- Webster-Stratton, C., Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425-432.
- World Health Organization WHO (1990). *The introduction of a mental health component into primary health care*. Geneva: WHO.