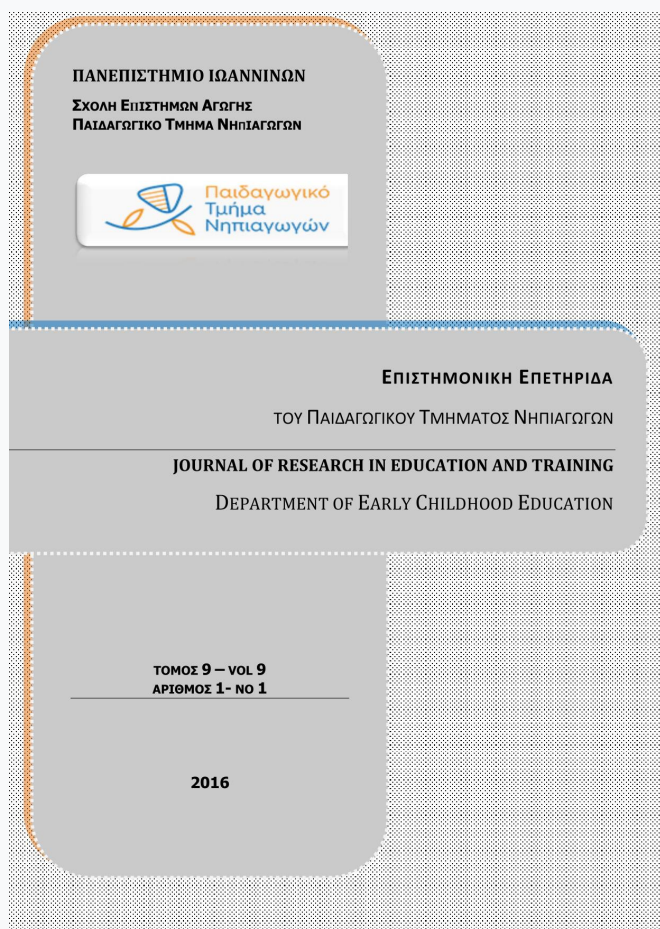


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 9, Αρ. 1 (2016)



Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος “play with me”

Ελευθερία Μπεαζίδου, Καφένια Μπότσογλου

doi: [10.12681/jret.9109](https://doi.org/10.12681/jret.9109)

Copyright © 2016, Ελευθερία Μπεαζίδου, Καφένια Μπότσογλου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπεαζίδου Ε., & Μπότσογλου Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος “play with me”. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 155–181.
<https://doi.org/10.12681/jret.9109>

Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις (μοντέλο πρόβλεψης) για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος “play with me”

Ελευθερία Μπεαζίδου¹, Καφένια Μπότσογλου¹,

¹Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,

Περίληψη

Τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά από την προσχολική ηλικία αποτελούν στη σημερινή εποχή ένα ανησυχητικό φαινόμενο με έντονες κοινωνικές προεκτάσεις. Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να διαχειριστεί αυτά τα προβλήματα αποδοτικά και αποτελεσματικά. Σε αυτή την κατεύθυνση, πολλοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με μεθόδους και πρακτικές τόσο για την πρόληψη όσο και την αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων (ενδοσχολική βία, αποκλεισμός κ.α) στη σχολική πραγματικότητα. Ωστόσο, οι καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές που στηρίζονται σε μεθοδολογικές προτάσεις (μοντέλα) που προωθούν νέες αντιλήψεις στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών στην προσχολική ηλικία είναι ελάχιστες. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται πρόγραμμα πρόληψης το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύσσονται γνωστικά, ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά διαμέσου της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και της σχέσης με τους συμμαθητές τους. Αποσκοπεί στην προαγωγή της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών και στην εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού και των εκδηλώσεων βίας στο σχολικό περιβάλλον. Το παρόν πρόγραμμα στηρίζεται στα αποτελέσματα έρευνας μοντέλου πρόβλεψης της κοινωνικότητας των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Η εφαρμογή του ολοκληρώνεται σε τρεις φάσεις με δραστηριότητες που είναι συνυφασμένες με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: προβλήματα συμπεριφοράς, σχολική βία, κοινωνική ανάπτυξη, αποτελεσματικό μοντέλο, πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ελευθερία Μπεαζίδου, Τμήμα: Παιδαγωγικό Τμήμα
Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
e-mail: liliabe@uth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/jret/index>

Pedagogical practices and some methodological proposals way of improving preschool children's sociability (A Prediction Model). The implementation of “play with me” program.

Ελευθερία Μπεαζίδου¹, Καφένια Μπότσογλου¹,

¹Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,

Abstract

Behavior problems that children of preschool age appear to have, are nowadays a worrying phenomenon with deep social implications. The educational community has to manage these problems efficiently and effectively. In this direction, many scientists have dealt with methods and practices both to prevent and address these phenomena (in-school violence, exclusion, etc.) in the school everyday life. However, innovative pedagogical practices based on methodological recommendations (models) that promote new approaches to education of these children in preschool age are limited. This paper presents a prevention program which enables students to develop cognitive and social skills through cooperation, interaction and relationship with their peers. Aims to promote social competence of students and the elimination of social exclusion and violence at school. This program is based on the results of children's sociability prediction model research in kindergarten. The application is completed in three phases with the activities according to the national curriculum for early childhood education.

Key-words: behavior problems, school violence, social development, skill development program

Εισαγωγή

Η μαθησιακή προσπάθεια του κάθε παιδιού με την είσοδό του στο χώρο του νηπιαγωγείου απαιτεί ένα συνδυασμό από πνευματικές, κινητικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες. Η μάθηση είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, είναι μια διαδικασία που αναπτύσσεται κατά την συναναστροφή του ατόμου με άλλους και σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Το παιδί πρέπει να είναι ικανό να καταλαβαίνει τα συναισθήματα των άλλων, να μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του και να έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό. Η κοινωνική ανάπτυξη είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας για την μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο νηπιαγωγείο. Το παιδί που είναι κοινωνικά έτοιμο μπορεί να κάνει φίλους, να έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του και μπορεί να επικοινωνεί τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τον εκπαιδευτικό (Huffman, Mehlinger, & Kerivan, 2000). Από την μελέτη των ερευνών διαφαίνεται ότι οι συνομήλικοι είναι ένα σημαντικό κομμάτι στις ζωές των παιδιών που επηρεάζουν με πολλούς τρόπους την ανάπτυξή τους (McElwain & Volling, 2005). Οι σχέσεις με τους συνομήλικους επιδρούν στην υγιή κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Howes, 2000) και ειδικά η θέσπιση φιλικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία είναι ένας πολύ σημαντικός στόχος για την ανάπτυξη του παιδιού (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002). Οι Engle, McElwain & Lasky (2011) υπογραμμίζουν την ποιότητα στις σχέσεις των νηπίων και τις επιπτώσεις στη συμπεριφορά στο σχολείο. Οι Αντωνιάδου και Μπίμπου-Νάκου (2000) μελέτησαν αν η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων επηρεάζει την εικόνα που έχει το κάθε παιδί για τον εαυτό του και έδειξαν ότι τα παιδιά που δεν είναι αποδεκτά από την ομάδα των ομηλικών παρουσιάζουν στα χαρακτηριστικά τους μια σειρά από προβλήματα.

Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν σε σημαντικά δείγματα παιδιών ηλικίας, από την παιδική μέχρι την εφηβική, η επιθετικότητα αγγίζει τον υψηλότερο δείκτη στην ηλικία των τριών ετών (Hasan, Drolet, & Paquin, 2003). Πολλά παιδιά όταν φθάνουν στο νηπιαγωγείο είναι ικανά να διαχειρίζονται το θυμό τους, να δημιουργούν καινούργιες σχέσεις και να συνυπάρχουν αρμονικά με άλλα παιδιά. Όμως, σε ποσοστό 20% των παιδιών που έρχονται στο νηπιαγωγείο δεν έχει τις απαιτούμενες κοινωνικές δεξιότητες και συνήθως αυτά τα παιδιά απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους (Child Trends, 2003). Τα παιδιά αυτά πολλές φορές

γίνονται τα ίδια θύματα βίαιων συμπεριφορών από άλλα παιδιά. Ενώ, η απόρριψη αυτή είναι πιθανόν να οδηγήσει σε μια νέα μορφή βίας, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην γνωρίζουμε ακριβώς την αιτία πρόκλησης της επιθετικής συμπεριφοράς. Το ποσοστό των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα διαρκώς μεγαλώνει στη χώρα μας, και αν λάβουμε υπόψη μας την έρευνα Farrington (2000) που υποστηρίζει πως τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά προέρχονται αρκετά συχνά από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο θα καταλάβουμε, ένα μέρος από την αιτία των αυξανόμενων φαινομένων βίας μεταξύ των ανηλίκων στα σχολεία μας, ακόμη και στο νηπιαγωγείο.

Επομένως, η ενδυνάμωση των παιδιών στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης είναι απαραίτητη. Η εφαρμογή ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος με το σχεδιασμό δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του θα πρέπει να κατέχει κυρίαρχη θέση στην προσχολική αγωγή. Ένα τέτοιο πρόγραμμα έρχεται η παρούσα μελέτη να παρουσιάσει, το πρόγραμμα «*play with me*» στηρίζεται στην πρόσφατη έρευνα της Μπεαζίδου (2014) με σκοπό τη δημιουργία μοντέλου πρόβλεψης παραγόντων για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας των νηπίων.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Κοινωνική ανάπτυξη

Η κοινωνική εξέλιξη, σύμφωνα με τον Schaffer (1996), είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά επικοινωνούν με τους άλλους και είναι δύσκολο να την διαχωρίσει κανείς από την γνωστική και την συναισθηματική ικανότητα. Η κοινωνική ανάπτυξη αρχίζει από τους πρώτους μήνες της ζωής και ολοκληρώνεται στο τέλος της εφηβείας. Το παιδί αναπτύσσεται κοινωνικά βαθμιαία χάρη στις ολοένα και περισσότερες και πολυπλοκότερες ανταλλαγές με το άμεσο περιβάλλον. Κατανοώντας τη σημασία της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού για την εν γένει ανάπτυξή του διαμορφώνονται ανάλογα και τα προγράμματα σπουδών στο σχολείο. Κύριος φορέας αυτής της διαδικασίας είναι η εκπαίδευση. Όχι μόνο η τυπική εκπαίδευση όπως παρέχεται μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα στα

σχολεία της χώρας αλλά, και η άτυπη εκπαίδευση που αφορά την άμεση δράση των γονιών και του ενήλικου γενικότερα πάνω στο παιδί, τις σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά κλπ.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Schaffer (1996) η ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας (social competence) ως έννοια χρησιμοποιείται για να δείξει το επιθυμητά αναμενόμενο αποτέλεσμα της κοινωνικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Αν και, η *κοινωνική ικανότητα* ορίζεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (Caldarella & Merrell, 1997) επικρατέστερος, είναι ο ορισμός σύμφωνα με τον οποίο η ικανότητα που αναπτύσσουν οι άνθρωποι ώστε να μπορούν με αποτελεσματικό τρόπο να αλληλεπιδρούν στις σχέσεις τους με τους άλλους είναι κοινωνική ικανότητα (Van Hasselt & Hersen, 1992). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αυτή η ικανότητα περιλαμβάνει ανεπτυγμένες δεξιότητες 1) στο συνεργατικό παιχνίδι (περιμένει τη σειρά του, μοιράζεται τα παιχνίδια, συνεργάζεται στο παιχνίδι προσποίησης, ανταποκρίνεται θετικά στους συμμαθητές του) (Denham, Blair, et al., 2003) 2) στη γλωσσική ανάπτυξη και στην επικοινωνία (συνομιλεί με τους συμμαθητές του, κάνει υποθέσεις και επεξεργάζεται διάφορα θέματα που προκύπτουν στο παιχνίδι μέσα από τη συζήτηση προκειμένου να βγάλει συμπεράσματα, προσκαλεί άλλους στο παιχνίδι) (Kemple, Speranza & Hazen, 1992) 3) στην αναγνώριση κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων (αναγνωρίζει τα αισθήματα τα δικά του και των άλλων και ελέγχει τις αντιδράσεις του) (Denham, Blair, et al. 2003; Eisenberg & Fabes, 1992) και 4) ελέγχει την επιθετικότητα και έχει την ικανότητα να δίνει λύσεις σε προβλήματα (διαχειρίζεται τους καυγάδες λεκτικά, επινοεί εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα και προσπερνά τα εμπόδια με τους συμμαθητές του) (Youngstrom, Wolpaw, Kogos, et al., 2000). Από την άλλη, η έλλειψη της κοινωνικής ικανότητας σημαίνει δυσκολία στη λύση προβλημάτων (Matthys & Lochman, 2005), προβληματικές σχέσεις με τους συνομήλικους (Bagwell, 2004) και μη κατανόηση των κοινωνικών κανόνων (Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Losel & Bliesener, 2003).

Η αμφίδρομη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον καθορίζει την συνειδητή αυτοκαθοδήγηση και τον κοινωνικό προσδιορισμό του, που είναι το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Εξ' αιτίας αυτής της διαπίστωσης μπορεί να λεχθεί ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι κοινωνική συμπεριφορά δηλ.

περιέχει κοινωνικές προεκτάσεις και αποκτιέται με την επίδραση κοινωνικών παραγόντων. Στην περίπτωση που το άτομο κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης αφομοιώνει κανόνες (νόρμες) αποδεκτής συμπεριφοράς της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει και λειτουργεί με τρόπο ώστε να είναι δημιουργικός και ωφέλιμος σε κάποιο πρόσωπο ή ομάδα, θεωρείται ότι παρουσιάζει θετική κοινωνική ή προκοινωνική συμπεριφορά. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν το άτομο συμπεριφέρεται επιζήμια προς το περιβάλλον του, η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται αντικοινωνική (Κακαβούλης, 1994). Η αντικοινωνική συμπεριφορά σχετίζεται με χαμηλό βαθμό ικανότητας σε πολλές δεξιότητες (Katz & McClellan, 1997). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η συμπεριφορά των ατόμων είναι καθοριστικής σημασίας για το εάν, ένα άτομο θα έχει κοινωνικές σχέσεις. Τα παιδιά που δείχνουν επιθετικές συμπεριφορές έχουν δυσκολίες να δημιουργήσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις (Warman & Cohen, 2000). Οι Ellis and Zaratany, (2007b) απορρίπτονται από την ομάδα των ομηλικών και έχουν μεγάλες δυσκολίες να ξεκινήσουν επαφές με τους άλλους (Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, & Bierman, 2002) και αισθάνονται μοναξιά στο σχολικό χώρο (Rigby, 1996).

Επίσης, πολλές έρευνες υποστηρίζουν πως η αντικοινωνική συμπεριφορά δημιουργεί και γνωστικά προβλήματα (Campbell, 2002; Campbell & Ewing, 1990; Gagnon, Craig, Tremblay, et al., 1995; White, Moffitt, Earls, et al., 1990). Επιπλέον, υποστηρίζουν πως τα παιδιά που δεν κατάφεραν να αποκτήσουν ένα βασικό επίπεδο κοινωνικής συμπεριφοράς ως την ηλικία των 6 ετών μπορεί να έχουν σοβαρά προβλήματα με τις σχέσεις τους και ως ενήλικοι (Ladd, 2000). Γενικά, τα παιδιά που δεν έχουν ανεπτυγμένη την κοινωνική τους ικανότητα βιώνουν έντονη απογοήτευση σε σχέση με το σχολείο και αισθάνονται απομακρυσμένα από τη σχολική κοινότητα. Είναι λοιπόν, γεγονός πως η κοινωνική ικανότητα που παίρνει τη μορφή κοινωνικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων αποτελεί σημείο αναφοράς για την προσωπική και τη σχολική ζωή των παιδιών.

Σημαντικοί φορείς κοινωνικοποίησης

Για τη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς ευθύνονται ορισμένοι κοινωνικοποιητικοί παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάζουν σημαντικό βαθμό

ενδοεξάρτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Το παιδί μέσα από τις σχέσεις του με την οικογένεια, τις κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο και τον ευρύτερο κόσμο καθορίζει την εικόνα του εαυτού του, την αυτό-εκτίμηση, την μετέπειτα προσαρμοστικότητα του στη ζωή (Hartup, 1994) που είναι σημαντικά στοιχεία της κοινωνικής ανάπτυξης. Οι τρεις πιο σημαντικοί φορείς κοινωνικοποίησης είναι:

Η οικογένεια, ως κύριος φορέας της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης, αποτελεί το περιβάλλον των πρώιμων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα, με τους Guralnick and Neville (1997) ο τρόπος που ενθαρρύνουν οι γονείς τις κοινωνικές συναναστροφές του παιδιού τους, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με το επίπεδο ικανότητας να δημιουργεί σχέσεις το παιδί τους, η ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τους γονείς του, το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, το ανύπαρκτο μορφωτικό επίπεδο, ο ελάχιστος χρόνος που διαθέτουν στα παιδιά τους κ.λ.π. είναι σημαντικοί παράγοντες που αφορούν την οικογένεια και δείχνουν πως η οικογένεια επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί σχέσεις και κατ’ επέκταση την κοινωνική ικανότητα του παιδιού. Μέχρι στιγμής η έρευνα που επικεντρώθηκε στους τρόπους ανατροφής των παιδιών έδειξε τη συσχέτισή τους με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών όπως εκδηλώνεται κυρίως μέσα από την εκδήλωση συμπεριφορών.

Το σχολείο είναι ο χώρος που συνεχίζεται και συμπληρώνεται η οικογενειακή διαπαιδαγώγηση. Η σχολική ζωή προσφέρει καθημερινά ευκαιρίες για πολύπλευρες εμπειρίες που με βάση αυτών των εμπειριών το παιδί κτίζει την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. Καλλιεργούνται στο παιδί συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, αυτορρύθμισης, μαθαίνει να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του και δεξιότητες οι οποίες, μπορούν να αποκτηθούν μέσω της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης. Τα ποιοτικά προγράμματα σπουδών και η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος το οποίο δημιουργεί κίνητρα για ανακάλυψη, πειραματισμό, συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση ενισχύουν τις ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης, για συμμετοχή του παιδιού στη μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του δηλαδή, ενισχύουν την κοινωνικότητα του παιδιού. Επιπλέον, χρήσιμες στρατηγικές και τρόποι διδασκαλίας υποστηρίζουν την εφαρμογή των ποιοτικών προγραμμάτων μέσα

από την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Kemple, 2004). Είναι γεγονός πως, η εφαρμογή των ποιοτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση εξαρτάται από τη μέθοδο διδασκαλίας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Όλοι οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν δίνουν τις ίδιες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών. Επί παραδείγματι, στην παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία οι διαπροσωπικές σχέσεις ουσιαστικά απαγορεύονται γιατί διαταράσσουν τη διδασκαλία. Αντίθετα, σε ένα συνεργατικό περιβάλλον ενισχύεται η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Johnson & Johnson, 1991). Επιπρόσθετα, για την εφαρμογή των ποιοτικών προγραμμάτων και την υποστήριξη της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και οι αντιλήψεις που έχει για τις κοινωνικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών του (Katz & McCLEllan, 1997).

Οι συμμαθητές. Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών ασκούν καθοριστική επίδραση στην κοινωνικοποίησή τους. Η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι ένα στάδιο το οποίο χαρακτηρίζεται από την άποψη που σχηματίζουν τα παιδιά για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Μοιράζονται με τους συνομηλίκους τους και τους ενήλικες του περιβάλλοντός τους συναισθήματα και χτίζουν την κοινωνική τους ανάπτυξη (Bagdi & Vacca, 2005). Μέσα από την καθημερινή τριβή με τους ομοίους του, το παιδί θα κατακτήσει την ανεξαρτησία και την αυτονομία του την έννοια της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης, της δικαιοσύνης αλλά και όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ομαδική ζωή και τη συνεργασία (Αυγητίδου, 1997). Δηλαδή οι κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους επιδρούν στην υγιή κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Howes, 2000). Λέγοντας κοινωνικές σχέσεις συνομηλίκων έχει επικρατήσει σύμφωνα με την ψυχολογία, να εννοείται η αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων (όπως, δημοτικότητα, απόρριψη, παραμέληση κλπ), οι πολυποίκιλοι τύποι φιλικών σχέσεων (όπως, καλοί φίλοι, κοινοί φίλοι, απλή γνωριμία, μονόπλευρη φιλία κ.λ.π.), τα επίπεδα της κοινωνικής δομής των σχέσεων (όπως, κοινωνική αλληλεπίδραση, κοινοί φίλοι, συμπαίχτες κλπ) και οι λειτουργίες που οι φίλιες των παιδιών εξυπηρετούν (όπως, παρέα, συναισθηματική στήριξη κλπ), (Hartup, 1996). Όμως κυρίως, έχει επικρατήσει πως η κοινωνική θέση των παιδιών στην ομάδα και οι φίλιες αποτελούν τις σχέσεις στην παιδική ηλικία οι οποίες αναγνωρίζονται από τη βιβλιογραφία ως σχέσεις «κλειδιά» στην πορεία του ατόμου (Asher, Parker & Walker, 1996). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η

θέσπιση φιλικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία είναι ένας πολύ σημαντικός στόχος για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002). Έτσι, ενισχύοντας την ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί φίλους και να είναι αποδεκτό από την ομάδα των ομηλικών του στο σχολείο βελτιώνουμε την κοινωνική του ικανότητα και ανάπτυξη.

Αναγκαιότητα της εφαρμογής προγραμμάτων κοινωνικής ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο

Στην προσχολική ηλικία, όπου η ανάγκη των νηπίων να εκφραστούν είναι πολύ μεγάλη και φυσικά απαιτείται μεγαλύτερη προσπάθεια και μια πιο πολυδιάστατη προσέγγιση, ώστε να μπορέσουν τα νήπια να εκφράσουν αυτό που σκέφτονται, θα περίμενε κανείς ότι ο χώρος που αφήνεται στη διάθεση για επικοινωνιακές σχέσεις είναι πολύ μεγάλος. Δυστυχώς και σε αυτή τη βαθμίδα παρατηρούμε την αγωνία πολλών νηπιαγωγών να μεταδώσουν στα νήπια γνώσεις που θεωρούνται σημαντικές και απαραίτητες. Ο χρόνος που θα μπορούσε να αφιερωθεί σε επικοινωνιακές δραστηριότητες ξοδεύεται για τυποποιημένες γνώσεις (Χρυσοφίδης, 2000). Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται πως ο ρόλος και οι παρεμβάσεις της νηπιαγωγού είναι καθοριστικές για το κλίμα αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας αποδοχής που θα καλλιεργηθεί άμεσα στα παιδιά. Επίσης, γίνεται λόγος για την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας – μια αποτελεσματική προσέγγιση τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνικοσυναισθηματική βελτίωση των μαθητών - καθώς και την επιτακτική ανάγκη συνεργασίας σχολείου – γονέων. Από την άλλη πλευρά όμως έρευνα των Μπότσογλου, Κακανά κ.α., (2007) έδειξε πως ένα πολύ μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών εφαρμόζει αυτό το μοντέλο διδασκαλίας.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως, κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές διαμορφώνουν την ανάγκη ενίσχυσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης. Τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο λιγότερο προετοιμασμένα σε κοινωνικές επαφές και εμπειρίες, κυρίως όσον αναφορά την ικανότητά τους να χειρίζονται κοινωνικά προβλήματα. Οι Joseph and Strain (2003) αναφέρουν πως 10%-25% των παιδιών παρουσιάζουν προκλητικές συμπεριφορές, ενώ 35% των παιδιών έχει όλα τα

κριτήρια της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Webster-Statton & Hammond, 1998). Προκειμένου να αναπτύξουν θετικά τον τομέα της κοινωνικής τους ανάπτυξης θα πρέπει να βιώσουν ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει και να αναπτύσσει τις κοινωνικές τους δεξιότητες με προγράμματα ελκυστικά περισσότερο απαιτητικά και σύγχρονα γιατί εκτός των άλλων η αυξανόμενη μετανάστευση πολλαπλασιάζει τις επαφές απόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και οι ραγδαίες εξελίξεις στην τεχνολογία προϋποθέτουν από τους νέους καινούργιες δεξιότητες επικοινωνίας και σκέψης (Kagan, 1992).

Επίσης, είναι γεγονός πως το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου ενώ τονίζει την σπουδαιότητα του τομέα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, εντούτοις δεν διευκολύνει τον εκπαιδευτικό με συγκεκριμένο πρόγραμμα και δραστηριότητες για να ενισχύσει αυτή την ικανότητα των παιδιών. Το παιδί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σε αυτή την ηλικία δημιουργεί τις πρώτες φιλίες και είναι πολύ σημαντικό να έχει θετικές αλληλεπιδράσεις, γιατί έτσι αναπτύσσονται οι απαραίτητες για την κοινωνική ανάπτυξη του δεξιότητες.

Συμπερασματικά, η σπουδαιότητα της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, η σημαντικότητα της προσχολικής ηλικίας, τα προβλήματα που φέρνουν στο σχολείο τα παιδιά, η λανθασμένη συμπεριφορά πολλών γονιών, κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα, η αύξηση των αντικοινωνικών συμπεριφορών στο σχολείο, η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος μα κυρίως η αύξηση του αριθμού των παιδιών με προβληματική συμπεριφορά ενισχύουν την άποψη πως πρέπει να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου πρόγραμμα παρέμβασης με συγκεκριμένους στόχους και δράσεις που θα προλαμβάνει αλλά και θα μειώνει τις προβληματικές συμπεριφορές στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων έχει σχεδιαστεί για τα παιδιά, τους δασκάλους και τους γονείς με σκοπό να βοηθήσουν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας ή να επέμβουν με σκοπό να αποτρέψουν προβλήματα συμπεριφοράς που σχετίζονται με την κοινωνική ανάπτυξη. Έρευνες αποδεικνύουν ότι τα κοινωνικά απομονωμένα παιδιά μπορούν να διδαχθούν μέσα από ένα στοχευμένο πρόγραμμα τις κατάλληλες δεξιότητες και συμπεριφορές που αυξάνουν τις κοινωνικές του επαφές και την αποδοχή από τους γύρω τους. Η θετική ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό για τη βαθμιαία αλλαγή μιας

συμπεριφοράς, η παρατήρηση ενός κοινωνικά αποτελεσματικού μοντέλου, η λεκτική καθοδήγηση αποτελούν αποτελεσματικές στρατηγικές στην κατεύθυνση βελτίωσης της κοινωνικής ανάπτυξης (Asher, Oden, & Gottman, 1992). Επίσης, έρευνες έχουν δείξει πως τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας βασίζονται σε αναπτυξιακά κατάλληλα μοντέλα που σχετίζονται με τη κοινωνική συμπεριφορά και τις κοινωνικές σχέσεις (Kazdin, 1997; McMahan & Wells, 1998; Offord & Bennett, 1994; Reid, 1993). Οι Reid, Littlefield, & Hammond (2008) ανέπτυξαν το πρόγραμμα: Exploring Together Preschool Program(ETPP). Ενώ την ίδια χρονιά οι Durlak and Weissberg (2011) σχεδιάζουν και εφαρμόζουν το πρόγραμμα “Social Emotional Learning”(SEL). Η Sure (1980) σχεδίασε το πρόγραμμα “I can Problem Solve”(ICPS) το οποίο εστιάζοταν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και ειδικότερα στην ικανότητα να σκέφτονται εναλλακτικές λύσεις και να μπορούν να λύνουν τα κοινωνικά τους προβλήματα. Ένα άλλο πρόγραμμα που έδειξε καλά αποτελέσματα η εφαρμογή του είναι το Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) που ενισχύει την κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, στο πρόγραμμα συμμετέχουν και οι γονείς και οι δάσκαλοι. (Domitrovitch, Greenberg, Kusche, et al., 1982). Άλλα γνωστά προγράμματα είναι Dinosaure Social Skills, the Pyramid Model of Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning, First Step to Success κ.α. Ξεχωρίζουν τα προγράμματα που απευθύνονται σε όλη την τάξη όπως You Can’t Say You Can’t Play (Paley, 1992), Early Childhood Friendship Project (Ostrava, Massetti, et al., 2009), Making Choices: Social Problem Skills for Children MC program (Fraser, Day, Galinsky, Hodges, & Smokowski, 2004; Fraser, Biegel, et al., 2005), Second Step (Van Schoiack-Edstrom, Frey, & Beland, 2002). Ένα από τα μεγαλύτερα προγράμματα που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν σε μικρά παιδιά με καλά αποτελέσματα είναι το Head Start στις ΗΠΑ.

Η έρευνα στην Ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζει ελάχιστα προγράμματα. Είναι το Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο "Βήματα για τη ζωή" (συγγραφή Ν. Κουρμούση, επιστ. επιμέλεια Β. Κούτρας) Ένα άλλο πρόγραμμα που στοχεύει στην ψυχική υγεία των παιδιών είναι το πρόγραμμα με τίτλο «Προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στην πρώτη παιδική ηλικία σε δομές παιδικής φροντίδας και εκπαίδευσης»(σύντομος τίτλος «2μεδ») ανήκει στο

επιστημονικό πεδίο της προαγωγής ψυχικής υγείας και της πρόληψης των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών. Επίσης μεγάλη εφαρμογή στα Δημοτικά σχολεία έχει το πρόγραμμα «Διαπροσωπικές σχέσεις από το Εγώ στο Εμείς – III».

Το πρόγραμμα « PLAY WITH ME »

Πρόσφατα η Μπεαζίδου (2014) πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό να αναπτύξει ένα μοντέλο πρόβλεψης και ενίσχυσης της κοινωνικότητας των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν επτά εκπαιδευτικοί και 147 μαθητές που φοιτούσαν σε κοινές συστεγαζόμενες δομές προσχολικής αγωγής από τις αστικές περιοχές της πόλης της Λάρισας. Πιο συγκεκριμένα, πήραν μέρος στην έρευνα 80 αγόρια και 67 κορίτσια που φοιτούσαν σε επτά διαφορετικά τμήματα κλασσικών και ολοήμερων προγραμμάτων. Η έρευνα στηρίχτηκε στο ότι οι ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν ταυτιστεί με την κοινωνική ικανότητα και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δείκτες αυτής της ικανότητας είναι ατομικά χαρακτηριστικά που εκδηλώνουν τα παιδιά στο σχολείο όπως: η κοινωνική συμπεριφορά, η συμμετοχή σε κοινωνικό παιχνίδι και οι κοινωνικές δεξιότητες, προσανατολισμένες στις δεξιότητες φιλίας. Έτσι, εξετάσε την προβλεπτική αξία των δεικτών της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής στο παιχνίδι με τους συμμαθητές και των κοινωνικών δεξιοτήτων φιλίας στην αποδοχή και στη φιλία. τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: Κλίμακα Κοινωνικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο (ΚΚΣΣ). (Magotsiou, Goudas, Hasandra, 2006), το Εργαλείο αξιολόγησης των Δεξιοτήτων Φιλίας (Friendship skills και (peer play) από το Social Play Record (White, 2006). Επίσης εφαρμόστηκαν προσωπικές συνεντεύξεις σε παιδιά σύμφωνα με τη Βαθμολογία Κλίμακας Κοινωνιομετρικής μέτρησης (Peer ratings) και Βαθμολογία κλίμακας κοινωνιομετρικής μέτρησης (Best-Friend nominations) Πιο συγκεκριμένα οι δείκτες που εξετάστηκαν ήταν: συμπεριφορά συνεργασίας, ενσυναίσθηση, οξυθυμία, πρόκληση αναστάτωσης, κοινωνικό/συνεργασίας παιχνίδι, κοινωνικό/ συμμετοχής παιχνίδι, μη κοινωνικό/παρατήρησης παιχνίδι, μη κοινωνικό/ παράλληλο παιχνίδι, οι δεξιότητες για τη δημιουργία φιλίας οι δεξιότητες για τη διατήρηση φιλίας. Εφαρμόστηκαν πολλαπλές αναλύσεις παλινδρόμησης για να δείξουν τα αποτελέσματα ότι η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών προβλέπεται καλύτερα από συνεργατικές

συμπεριφορές στην τάξη ($F_{1,144} = 3.91, p < .001$) και από το κοινωνικό παιχνίδι/συνεργασίας ($F_{1,145} = 30.21, p < .001$), ενώ η φιλία προβλέπεται καλύτερα από τις δεξιότητες για τη διατήρηση της φιλίας ($F_{1,145} = 35.07, p < .001$) και από το κοινωνικό παιχνίδι/συνεργασίας ($F_{1,144} = 21.46, p < .001$). Τα αποτελέσματα, εκτός του ότι καθόρισαν τους πιο σημαντικούς παράγοντες π.χ κοινωνικό παιχνίδι για την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων των μικρών παιδιών ανέδειξαν και κάποιους άλλους παράγοντες που λειτουργούν ουδέτερα χωρίς καμία προβλεπτική αξία στο μοντέλο π.χ τον παράγοντα ενσυναίσθηση. Η μεγάλη σπουδαιότητα του κοινωνικού παιχνιδιού έγκειται στο ότι τα παιδιά ενώ παίζουν, θέτουν στόχους, σχεδιάζουν, λύνουν προβλήματα, ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τη συμπεριφορά των συμπαιχτών τους για να φτάσουν στους στόχους τους (Howes, Unger, & Matheson, 1992; Howes & Matheson, 1992; Verba, 1993).

Βασικός σκοπός του προγράμματος είναι η ενίσχυση της προσωπικότητας των παιδιών και πιο συγκεκριμένα να βοηθήσει τα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, είναι απομονωμένα και γενικά έχουν πρόβλημα με την κοινωνικότητά τους. Η σημαντικότητα αυτού του προγράμματος έγκειται στο ότι στηρίζεται σε ένα τύπο προγραμμάτων παρέμβασης *peer-mediator approach* που βασίζονται στην υπόθεση πως μέσα από τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τα παιδιά που έχουν δυσκολία στην κοινωνική τους ικανότητα και τα απορρίπτει η ομάδα, μπορούν να αποκτήσουν τόσο τις γνωστικές όσο και τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την κοινωνική τους ανάπτυξη (Goldstein, English, Shafer, & Kaczmarek, 1997; Mathur & Rutherford, 1991). Ενώ προηγούμενα προγράμματα *Social skills training, Social-cognitive training programs* επικεντρώνονται στο παιδί που έχει πρόβλημα, αυτός ο τύπος προγραμμάτων θεωρεί πως το να υπάρχουν σε μια τάξη παιδιά που απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους είναι υπόθεση όλης της τάξης. Παράλληλα, το κάθε παιδί καθώς διευρύνει τους συντρόφους του μέσα από την συνεργασία στην ομάδα και στο παιχνίδι διευκολύνει το σχηματισμό μιας φιλίας που δεν θα μπορούσε αλλιώς να συμβεί. Δεδομένου ότι η φιλία σε αυτή την ηλικία δεν στηρίζεται τόσο σε ψυχολογικούς παράγοντες όπως πίστη, οικειότητα όσο, από το μοίρασμα του παιχνιδιού (Newcomb & Bagwell, 1995). Έτσι, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές την εκμάθηση των

συνεργατικών συμπεριφορών και την ύπαρξη φιλίας τα παιδιά μετριάζουν την αντικοινωνική τους συμπεριφορά και ενσωματώνονται στην ομάδα των ομηλίκων.

Δομή και περιεχόμενο του προγράμματος

Η εφαρμογή του παρόντος προγράμματος ολοκληρώνεται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη εστιάζει στην ανάπτυξη συνεργατικής συμπεριφοράς. Δηλ. την ικανότητα του ατόμου ν' αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με άλλα άτομα μέσα σε μια ομάδα, να αναλαμβάνει ρόλους, να λύνει προβλήματα με συναινετικό τρόπο και να συμβάλλει αποφασιστικά στην επίτευξη ενός κοινού στόχου για την οποία νιώθει ισχυρή ικανοποίηση, να ζητάει και να δίνει βοήθεια, να περιμένει τη σειρά του, να ελέγχει τον θυμό του κ.α Η δεύτερη φάση εστιάζει στην ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να εμπλέκονται σε κοινωνικό παιχνίδι με κανόνες. Τα παιδιά εμπλέκονται σε συνεργατικό παιχνίδι. Η ομάδα των παιδιών οργανώνει ομαδική δραστηριότητα με συγκεκριμένο σχέδιο, δράση και στόχο. Τα μέλη της ομάδας ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και τη δράση τους με βασική επιδίωξη τον κοινό στόχο. Σε αυτή τη φάση μαθαίνουν τα παιδιά πώς να προσεγγίζουν μία «παρέα» ομηλίκων με σκοπό το παιχνίδι, πως από το παράλληλο θα μπορούν να παίζουν συνεργατικό παιχνίδι, εκμάθηση παιχνιδιών κ.α. Τέλος η τρίτη φάση εστιάζει στις δεξιότητες φιλίας. Μέσα από δραστηριότητες τα παιδιά μαθαίνουν δεξιότητες για να προσεγγίσουν αλλά και να διατηρήσουν (sustaining friendships) μια φιλία όπως, το παιδί μιλά στο φίλο του για το τι του αρέσει, λέει την άποψή του, ανακαλύπτει και νοιάζεται για τα ενδιαφέροντα και την άποψη του άλλου παιδιού, μοιράζεται εκτός από δραστηριότητες και άλλα πράγματα/ αντικείμενα, μυστικά, αστεία κ.α, καλεί στο σπίτι του το φίλο, μαθαίνει να λέει «ευχαριστώ», «συγγνώμη», να δέχεται την κριτική να κάνει φιλοφρονήσεις και άλλες δεξιότητες. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε όλη την τάξη και όχι μόνο στα παιδιά που έχουν πρόβλημα. Είναι σημαντικό να κατακτούνται οι στόχοι της κάθε φάσης του προγράμματος. Γι' αυτό και ο χρόνος εφαρμογής εξαρτάται από την ανταπόκριση των μαθητών. Ωστόσο, η εφαρμογή του απαιτεί τουλάχιστο χρόνο δέκα εβδομάδων.

Στις τρεις φάσεις του προγράμματος επιμερίζονται οι είκοσι ενότητες αυτού:

ενότητες	<u>Α' φάση προγράμματος</u> ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
1	Καθορισμός ομάδων. Αρχικά τα παιδιά λειτουργούν ως ζευγάρια και σταδιακά ενώνονται ζευγάρια παιδιών και δημιουργούν ομάδες. Ασκήσεις εμπιστοσύνης. Γίνεται συμβόλαιο με τους όρους συμμετοχής των παιδιών στις ομάδες. Τα παιδιά σταδιακά εκπαιδεύονται να είναι διαμεσολαβητές.
2	Το κάθε παιδί εργάζεται ομαδικά με τους συμμαθητές του/της και επισημαίνονται τα προβλήματα στη λειτουργία των ομάδων. Μαθαίνει να περιμένει τη σειρά του, να κατανοεί τις συνέπειες των πράξεών.
3	Μαθαίνει να συζητά, να ακούει με προσοχή τους συμμαθητές του και να λέει την άποψή του και να βάζει ομαδικούς στόχους.
4	Μαθαίνει να αυτορυθμίζεται και να ελέγχει τα συναισθήματά του π.χ να χαιρέται όταν τους πετυχαίνει τους στόχους αλλά να μην θυμώνει όταν δεν τους καταφέρνει. Με τη βοήθεια των διαμεσολαβητών δίνεται λύση στις αψυμαχίες. Διδάσκονται ρουτίνες σκέψης.
5	Μαθαίνει να εκτιμά την προσπάθεια των άλλων –σεβασμό.
6	Μαθαίνει να προσφέρει βοήθεια αλλά, και να ζητάει βοήθεια.
7	Το κάθε παιδί Μαθαίνει για την υπευθυνότητα. Είναι μέλος της ομάδας.
	<u>Β' φάση προγράμματος</u> ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΚΑΝΟΝΕΣ
8	Βοηθάμε τα παιδιά που δεν έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν σε

	κοινωνικό παιχνίδι. Τα παροτρύνουμε να γίνουν παρατηρητές του παιχνιδιού των άλλων παιδιών, στη συνέχεια να παίζουν παράλληλα με άλλα παιδιά το ίδιο παιχνίδι, και σταδιακά να ενταχθούν σε ένα κοινωνικό συμμετοχικό παιχνίδι και τέλος σε συνεργατικό με κανόνες.
9	Τα παιδιά μαθαίνουν να προσεγγίζουν μία «παρέα», μαθαίνουν να παίζουν, οργανώνονται ομαδικά παιχνίδια με συγκεκριμένο σχέδιο, δράση και στόχο.
10	Μαθαίνουν να προστατεύουν τους κανόνες του παιχνιδιού.
11	Μαθαίνουν να διαπραγματεύονται.
	<u>Γ' φάση προγράμματος</u> ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΙΑΣ – ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΦΙΛΙΑΣ
12	Αν όλα τα παιδιά δεν έχουν κάποιο φίλο βοηθάμε με δραστηριότητες για να βρουν όλοι έναν φίλο. Π.χ. «Αυτή την εβδομάδα θα έχω φίλο τον/την.....» κάνουν πράγματα μαζί και ξεχωρίζουν από ένα σημάκι που δείχνει πως είναι φίλοι.
13	Εκφράζει με διάφορους τρόπους τα συναισθήματά του π.χ νοιώθει ευχάριστα που είναι με το φίλο του και το εκφράζει με μία ζωγραφιά
14	Μαθαίνει να υποστηρίζει το φίλο του, του δανείζει διάφορα αντικείμενα μοιράζεται μαζί τους παιχνίδια, υλικά, τον βοηθά, τον υπερασπίζεται.
15	Δέχεται τα ενδιαφέροντα και αυτά που κάνουν οι φίλοι του/της, κι ας είναι διαφορετικός στην εμφάνιση, στην σκέψη κλπ
16	Οργανώνει συναντήσεις με τον φίλο του, τον προσκαλεί και δέχεται προσκλήσεις – οι γονείς συμμετέχουν σε αυτή την προσπάθεια.

17	Μαθαίνει πότε και πώς να ζητήσει συγνώμη.
18	Μαθαίνει να λέει ευχαριστώ, παρακαλώ να κάνει και να ανταποδίδει στις φιλοφρονήσεις.
19	Γνωρίζει πώς να κάνει αλλά και πώς να δέχεται κριτική
20	Στο τέλος του προγράμματος το κάθε παιδί έχει τουλάχιστο έναν «στενό» φίλο.

Μέθοδος αξιολόγησης του προγράμματος

Η αξιολόγηση του προγράμματος στηρίζεται στην εφαρμογή

α) κοινωνιομετρικών μετρήσεων. Η βαθμολογία Κλίμακας Κοινωνιομετρικής μέτρησης (Peer ratings) είναι μία μέτρηση που δείχνει πόσο ένα παιδί είναι αρεστό από τους συμμαθητές του. Τα παιδιά βαθμολογούν όλους τους συμμαθητές τους σε μία κλίμακα από «δεν μου αρέσει καθόλου να παίζω μαζί του/της» - «μου αρέσει έτσι και έτσι να παίζω μαζί του/της» - μέχρι «μου αρέσει πολύ να παίζω μαζί του/της». Στα παιδιά διευκρινίζεται και ο χώρος που τους αρέσει να παίζουν με κάποιο παιδί: «στην τάξη» και «στην αυλή του σχολείου». Οι κοινωνιομετρικές μετρήσεις μας δείχνουν την αποδοχή των παιδιών από τους ομηλικούς και τις αμοιβαίες φιλίες.

β) στην αξιολόγηση της κοινωνικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών από το δάσκαλο.

γ) στην αξιολόγηση της ικανότητας των παιδιών να προσεγγίζουν και να εισέρχονται σε μια καινούργια ομάδα ομηλικών μέσα από την παρατήρηση στο ελεύθερο παιχνίδι. Ο παρατηρητής καταγράφει το χρόνο που κάθε παιδί είναι μόνο του, τις προσπάθειες του για να προσεγγίσει κάποιο παιδί ή ομάδα ομηλικών π.χ ζητάει να παίξει, σχολιάζει το παιχνίδι, κατευθύνει την προσοχή του στο παιχνίδι κλπ και τέλος καταγράφει την αποδοχή του για παιχνίδι από μια ομάδα ομηλικών ή από κάποιο συμμαθητή του καθώς και το είδος (παράλληλο, κοινωνικό κλπ) που παίζει.

δ) περιγραφή των δεξιοτήτων φιλίας.

Η εφαρμογή του παρόν προγράμματος εξετάζεται σε 14 νηπιαγωγεία της πόλης των Τρικάλων. Ενώ επιπλέον τέσσερα νηπιαγωγεία χρησιμοποιούνται ως ομάδα ελέγχου σε αυτή την αξιολόγηση. Η διεξαγωγή της έρευνας στις συγκεκριμένες δομές επιλέχθηκε να γίνει με βάση α) προηγούμενη συνεργασία της ερευνήτριας με τις εκπαιδευτικούς και β) την ύπαρξη παιδιών με προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο. Η συνεργασία θα διασφάλιζε την προθυμία, τη συναίνεση και το πλαίσιο εμπιστοσύνης που απαιτείται για την υλοποίηση της έρευνας και η ύπαρξη παιδιών με προβληματική συμπεριφορά θα έδινε τη δυνατότητα μέσα από τα αποτελέσματα να φανεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος τόσο σε όλη την τάξη όσο και στα συγκεκριμένα παιδιά. Επειδή, στην περιοχή που συλλέχθηκε το δείγμα θεωρείται, ότι κατοικείται από χαμηλού έως και υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου πληθυσμό με βάση την επαγγελματική απασχόληση διασφαλίζεται, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ως προς το σύνολο του πληθυσμού των σχολείων. Έτσι, το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με τρόπο βολικό στον ερευνητή, αλλά συγχρόνως επιδιώχθηκε, κατά ένα μέρος, να διατηρηθεί η αναλογία των υποκειμένων στα στρώματα του πληθυσμού. Τα περισσότερα σχολεία εφαρμόζουν τη β' φάση του προγράμματος. Τα πρώτα αποτελέσματα είναι πολύ ενθαρρυντικά. Οι μετρήσεις από την πρώτη φάση του προγράμματος έδειξαν πως το επίπεδο βελτίωσης της συμπεριφοράς των νηπίων είναι περισσότερο έντονο στους παράγοντες συνεργασία και οξυθυμία.

Προτάσεις για την εφαρμογή του προγράμματος

Προτείνουμε στους δασκάλους να εφαρμόσουν το παρόν πρόγραμμα από την αρχή της χρονιάς. Είναι γεγονός πως όσο πιο νωρίς εφαρμοστεί το πρόγραμμα τόσο λιγότερες θα είναι οι πιθανότητες τα παιδιά να εκδηλώνουν αντικοινωνικές συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, θα διευκολύνει την ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη και θα βοηθήσει τη σχέση του δασκάλου με τα παιδιά. Για την εφαρμογή του προγράμματος προτείνονται βασικές στρατηγικές όπως π.χ η χρήση των προτύπων. Ο δάσκαλος είναι πρότυπο για τα παιδιά, σκέφτεται φωναχτά και τα παιδιά τον μιμούνται. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται οι διαμεσολαβητές της τάξης ως ενισχυτές των παιδιών που η συμπεριφορά τους παραβιάζει τους κανόνες της τάξης. Όλα τα

παιδιά εκπαιδεύονται να είναι διαμεσολαβητές και είναι πολύ «τιμητικό». Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους χρησιμοποιήσει είτε όλους και οι διαφωνίες θα λύνονται σε μια συζήτηση στην ολομέλεια είτε να ορίσει έναν σε κάθε ομάδα και οι διαφωνίες θα λύνονται στο επίπεδο της ομάδας, είτε σε περίπτωση π.χ ενός καυγά να αναλάβουν ως διαμεσολαβητές οι πιο «στενοί» φίλοι των διαπληκτιζόμενων και η λύση να δοθεί από τους συμμετέχοντες. Οι διαμεσολαβητές που κάνουν καλά τη δουλειά τους π.χ εντοπίζουν τη παραβίαση κανόνα της τάξης, τηρούν τις ρουτίνες σκέψης κλπ απολαμβάνουν κάποια προνόμια και στο τέλος της ημέρας τα παιδιά τους χαρίζουν μία ζωγραφιά ή κάτι άλλο. Είναι αυτονόητο πως η συνεργασία με την οικογένεια είναι απαραίτητη ειδικά στην τρίτη φάση του προγράμματος που θα πρέπει να βοηθούν ώστε και εκτός σχολείου να βρίσκονται τα παιδιά με τους φίλους τους. Οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών και είναι συνυφασμένες με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Κυρίαρχη θέση έχουν δραστηριότητες που εμπλέκουν τα παιδιά σε βιωματικές καταστάσεις και σε υποθετικά σενάρια. Αξιοποιούνται ρουτίνες σκέψης, όπως π.χ η εφαρμογή «Ρουτίνα του Κύκλου Διαφορετικών Απόψεων» (Circle of Viewpoints). Πρόκειται για ρουτίνα που ωθεί τα παιδιά να σκεφτούν το περιστατικό από διαφορετικές οπτικές ώστε να το κατανοήσουν καλύτερα. Άξονες στους οποίους καλούνται να σκεφτούν τα παιδιά μπορεί να είναι: Ποιος αντιμετωπίζει πρόβλημα; Ποιος ή ποιοι το έχουν προκαλέσει; Ποιος έφταιγε; Γιατί; Ποιος θα ωφεληθεί εάν δοθεί λύση; «Ρουτίνα Απόδοσης Δικαιοσύνης στο Παρόν, Μέλλον και Παρελθόν» (Making it Fair Now-Then-Later). Πρόκειται για ρουτίνα που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν επιλογές που θα μπορούσαν να κάνουν μια συμπεριφορά ή μία κατάσταση δίκαιη-κατάλληλη για όλους τους εμπλεκόμενους. Επιπρόσθετα, μία βασική τεχνική του προγράμματος είναι η ανάγνωση ιστοριών που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη ενότητα του προγράμματος, ακολουθούν διάλογος, ανοικτές-κλειστές ερωτήσεις, ιδεοθύελα, παιχνίδι ρόλων, καλλιτεχνική έκφραση κ.α. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος αποφεύγουμε το συμπεριφορικό μοντέλο διαχείρισης της τάξης (αμοιβή-τιμωρία). Επιμένουμε στη βοήθεια των διαμεσολαβητών και τη συζήτηση κάθε φορά που παραβιάζεται κανόνας της τάξης. Στο πρώτο στάδιο της εφαρμογής του προγράμματος παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς δυσκολεύονται πολύ. Σε αυτή την περίπτωση μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την αμοιβή π.χ μία κλεψύδρα βοηθά να δίνουμε οπτικά το χρόνο

στο παιδί και να ξέρει πως αν θα καταφέρει να καθίσει με την ομάδα του έναν ορισμένο χρόνο θα πάρει ένα «αστέρι» στα δύο «αστέρια» θα έχει κάτι αγαπημένο του. Απαραίτητο θεωρείται να γίνεται σταδιακά παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού. Πρέπει να ξέρουμε τι του αρέσει, τι καταφέρνει καλά και το αντίθετο και μέσα από το ιστορικό του να εντοπίσουμε τις αιτίες της συμπεριφοράς του. Αν τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού είναι έντονα και πολύ συχνά επαναλαμβανόμενα θα πρέπει να προβληματιστούμε μήπως συνδέονται με άλλα προβλήματα (μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητικότητα, ελλειμματική προσοχή, ψυχοπαθολογικές διαταραχές κ.ά).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνιάδου, Ε., & Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2000). Κατανόηση των σχέσεων απόρριψης από παιδιά σχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20, 193-213.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία. Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* 36: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη.
- Asher, S.R., Oden, S.L., & Gottman, J.M.(1992). *Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία, στο βιβλίο Κοινωνική Ανάπτυξη*, Σειρά Ψυχολογία 3γ'(Επιμέλεια Σ. Βοσνιάδου), Gutenberg, Αθήνα.
- Asher, S. A., Parker, J. G., & Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. In W. Bukowski, A.Newcomb, & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 366 – 405). New York: Cambridge University Press.
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting Early Childhood Social-Emotional Well Being: The Building Blocks for Early Learning and School Success. *Early Childhood Education Journal*, 33,3, 145-150.
- Bagwell, C.L., (2004)*Friendships, peer networks, and antisocial behavior.*In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children’s peer relations:Assessment, development, and intervention(pp. 37-57)*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 4, 503-517.
- Caldarella, P., & Merrell, K.W.(1997).common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School psychology Review*, 26, 264-179.

- Campbell, S.B., & Ewing, L.J. (1990). Hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age nine and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 871-889.
- Campbell, S.B. (2002). *Behaviour problems in preschool children: Clinical and developmental issues*, 2nd edition. New York: Guilford Press.
- Child Trends. (2003). *Kindergarteners' social interaction skills*. Retrieved March 15, 2005 from http://www.childtrendsdatabank.org/pdf/47_PDF.pdf
- Denham, S.A, Blair, K.A, DeMulder E, Levitas J, Sawyer K, Auerbach-Major S, Queenan P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238–256.
- Domitrovitch, C.E., Greenberg, M.T., Kusche, C., Cortes, R.(1982). *Manual for the preschool PATHS Curriculum*. Philadelphia, Pa: Pennsylvania State Universit.
- Durlak, J. A, Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B.(2011). Enhancing students' social and emotional learning promotes success in school: A meta-analysis. *Child development*, 82, 1, 405-432.
- Ellis, W. E., & Zarbatany L. (2007b). Explaining Friendship Formation and Friendship Stability: The Role of Children's and Friends' Aggression and Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 1, 79-104.
- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant & Child Development*, 20, 365-386.
- Farrington, D. P. (2000) Explaining and preventing crime: The globalization of knowledge -- The American Society of Criminology 1999 Presidential Address. *Criminology*, 38, 1-24.
- Fraser, M., Biegel, G., Best, K., Hindmarsh, J., Heath, C., Greenhalgh, C. and Reeves, S. (2005). *Distributing Data Sessions: Supporting remote collaboration with video data*, in Proc. ICeSS 2005, Manchester, UK.

- Fraser, M. W., Day, S. H., Galinsky, M. J., Hodges, V. G., & Smokowski, P. R. (2004). Conduct problems and peer rejection in childhood: A randomized trial of the Making Choices and Strong Families programs. *Research on Social Work Practice, 14*, 313-324.
- Gagnon, C., W. Craig, R. Tremblay, R. Zhou, and F. Vitaro. (1995). Kindergarten predictors of boys stable behavior problems at the end of elementary school, *Journal of Abnormal Child Psychology, 23*, 6, 751-766.
- Gifford-Smith & Rabiner, (2004). Social information processing and children's social adjustment. In J. B. Kupersmidt & K.A. Dodge (eds). *Children's's peer relation. From development to intervention*. Washington DC: APA
- Goldstein, H., & English, K. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 40*, 33– 49.
- Guralnick, M. J., & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579–610). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. 579-610.
- Hartup, W.W.(1994). *Close Relationships, Collaboration and Cognitive Development*, Paper presented at the International Conference on Group and Interactive Learning, University of Strathclyde, Glasgow, 13th September.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1-13.
- Hasan, R., Drolet, M. & Paquin, M. (2003). Les conduites violentes chez les enfants de 3a 6 ans: Comprendre pour mieux intervenir. *Reflets, 9*, 1, 150-172.
- Howes, C. (2000). Relationships: Child and teacher. *Early Developments, 4*, 1, 12-13.
- Howes, C., & Matheson, C.C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology, 28*, 961-974.

- Howes, C., Unger, O. A., & Matheson, C. C. (1992). The collaborative construction of pretend: *Social pretend play functions*. Albany: State University of New York Press
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., & Kerivan, A. S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In *Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T.(1991). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Joseph, G., & Strain, P.S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 65-76.
- Kagan, S.(1992). *Cooperative learning, Resources for teacher inc.*, San Juan Capistrano.
- Κακαβούλης, Α.Κ.,(1994). *Ηθική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Αθήνα.
- Katz, L.G., & McClellan, D., (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education on Young Child.
- Kazdin, A.E.(1997). Practitioner review: psychosocial treatment for conduct disorder in children. *Journal of child Psychology and psychiatry and Allied Disciplines*, 38, 161-178
- Kemple, K., Speranza, H., Hazen, N.(1992). Cohesive discourse and peer acceptance: Longitudinal relations in the preschool years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 3, 364-381.

- Kempe, K. M. (2004). *Lets be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teachers College Press.
- Ladd, G.W. (2000). The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school. *American Educational Research Association Division E Newsletter*, 19, 1, 7, 9-11.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquent unter Jugendlichen Bundeskriminalamt (BKA)*. Bundeskriminalamt (BKA).
- McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: Relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of Family Psychology*, 19, 486-496.
- Magotsiou, Goudas, Hasandra. (2006). Validity and reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Social Competence Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 667-675.
- Mathur, S.R., & Rutherford, R.B., (1991). Peer-mediated interventions promoting social skills of children and youth with behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 14,3, 227-242.
- Matthys, W. & Lochman, J.E. (2005). *Social problem solving in aggressive children*. Chichester: Wiley.
- McMahon, R.J. & Wells, K.C. (1998). Conduct Problems. In E.J. Mash & R.A. Barkley (eds). *Treatment of childhood disorders*, 111-207. New York: Guilford Press.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., & Bierman, K. (2002), Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 30, 217-30.
- Μπεαζίδου (2014). Ο ρόλος της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής στο παιχνίδι και των δεξιοτήτων φιλίας στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Μπότσογλου, Κ., Κακανά, Δ-Μ., Χατζοπούλου, Κ. (2007). Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης: απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 87-100.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 2, 306-347
- Offord, D.R, & Bennett, K.J. (1994): Conduct Disorder: Long-term Outcomes and Intervention Effectiveness. *J Amer Acad Child Adol Psych*, 33,1069 - 1078.
- Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C., Karch, K. M., Mullins, A. D. & Ries, E. E. (2009). An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 15-28.
- Paley, V. G. (1992). *You Can't Say You Can't Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reid, J.(1993) *Early childhood intervention: A promising preventative for juvenile delinquency*. PsycINFO Database Record (c) APA, all rights reserved
- Reid, K., Littlefield, L., & Hammond, S.W. (2008). Early intervention for preschoolers with behaviour problems: preliminary findings for the Exploring Together Preschool Program. *AeJAMH*, 7, 1.
- Schaffer,H.R. (1996). *Η Κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια τη ζωής του*. Ελληνικά γράμματα.
- Shure, M. B. (1980). *Interpersonal problem solving in ten-year-olds* (Final report @MH-27741). Washington, DC: National Institute of Mental Health (available from Myrna Shure at mshure@drexel.edu).
- Van Hasselt, V. B., Hersen, M. (1992). *Handbook of social development: A life span perspective*. New York. Plenum Press.
- Van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K. S., & Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of a school-based intervention. *School Psychology Review*, 31, 2, 201–216.

- Verba, M. (1993). Construction and sharing of meanings in pretend play among young children. In M. Stambak & H. Sinclair (Eds.), *Pretend play among 3 year olds* (pp. 1-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warman, D. M., & Cohen, R. (2000). Stability of aggressive behaviors and children's peer relationships. *Aggressive behavior*, 26, 277-290.
- Webster-Statton, C., & Hammond, M. (1998). Conduct problems and level of social competence in Head Start children: Prevalence, pervasiveness, and associated risk factors. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 101-124.
- White, (2006). *The Social Play Record: A Toolkit for Assessing and Developing Social Play from Infancy to Adolescence*. Jessica Kingsley Publishers.
- White, J, Moffitt TE, Earls, F, Robins, L.N, Silva, P.A.(1990). How early can we tell? Preschool predictors of boys’ conduct disorder and delinquency. *Criminology*, 28, 507–533.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J.M., Kogos, J.L., schoff, K., Ackerman, B., Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 4, 589-602.
- Χρυσοφίδης, Κ.(2002). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Δαρδανός, Αθήνα.