ePublishing

Investigating the child's world

Vol 13 (2014)

Special Issue

IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF A SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING PROGRAM IN KINDERGARTEN IN RELATION TO THE REGULATION OF UNPLEASANT EMOTIONS (FEAR, ANGER, SADNESS) AND SOCIAL COMPETENCE

Ειρήνη Παπαδημητρίου (Irini Papadimitriou)

doi: 10.12681/icw.17988

Copyright © 2018, Investigating the child's world

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0.

To cite this article:

Παπαδημητρίου (Irini Papadimitriou) Ε. (2014). IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF A SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING PROGRAM IN KINDERGARTEN IN RELATION TO THE REGULATION OF UNPLEASANT EMOTIONS (FEAR, ANGER, SADNESS) AND SOCIAL COMPETENCE. *Investigating the child's World*, *13*, 383–392. https://doi.org/10.12681/icw.17988

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 25/01/2026 22:07:05

Παπαδημητρίου Ειρήνη, Νηπιαγωγός, ΜΑ Επιστήμες της Αγωγής

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΔΥΣΑΡΕΣΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (ΦΟΒΟΣ, ΘΥΜΟΣ, ΛΥΠΗ) ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης μελέτης, η οποία αποτελεί έρευνα- δράσης, ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (Βήματα για τη Ζωή) στην ενίσχυση της ικανότητας ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) και της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών ενός τμήματος νηπιαγωγείου. Η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως μετά την εφαρμογή του προγράμματος υπήρξε σημαντική βελτίωση στα παιδιά του τμήματος παρέμβασης ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη), τόσο στους άλλους όσο και στον εαυτό τους και ως προς την επιλογή δημιουργικών στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών προβλημάτων ως προς τον εαυτό τους. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης βελτίωσαν τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ρύθμιση συναισθημάτων, δυσάρεστα συναισθήματα, κοινωνική επάρκεια, κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση

IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF A SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING PROGRAM IN KINDERGARTEN IN RELATION TO THE REGULATION OF UNPLEASANT EMOTIONS (FEAR, ANGER, SADNESS) AND SOCIAL COMPETENCE

ABSTRACT

The main aim of the present study, which is an educational action research project, was the evaluation of the possible effect of a social-emotional learning program ("Steps for Life") on the enhancement of emotion regulation of negative emotions (fear, anger, sadness) and on social competence of a group of kindergarten pupils. Data analysis following the program implementation suggested that the children of the intervention group showed significant improvement in the recognition of unpleasant emotions (fear, anger, sadness), concerning others and themselves, as well as improvement in the choice of constructive coping skills, concerning themselves. Furthermore, the research results showed an improvement in social competence skills of the children in the intervention group after the program implementation.

KEY WORDS

Emotion regulation, unpleasant emotions, social competence, social-emotional learning

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ (EMOTION REGULATION)

Ένας γενικός ορισμός της συναισθηματικής ρύθμισης που έχει διατυπωθεί από τους Gross & Thompson (2007) αναφέρεται σε αυτή ως το σύνολο των δεξιοτήτων που αναπτύσσει το άτομο προκειμένου να ελέγχει και να κατευθύνει τη συναισθηματική του έκφραση σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις. Η Saarni (1999) διαπίστωσε πως η συναισθηματική ρύθμιση προκύπτει όταν τα παιδιά επεκτείνουν τις ικανότητές τους για να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν έντονα συναισθήματα. Όπως αναφέρουν οι Eisenberg et al., (1994) οι βασικές στρατηγικές διαχείρισης συναισθηματικών καταστάσεων (coping skills) αναπτύσσονται στην προσχολική ηλικία και χρησιμοποιούνται προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από καταστάσεις που τους δημιουργούν έντονα συναισθήματα, χωρίς να χάνουν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους και της συμπεριφοράς τους. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων αποτελούν δείκτη της συναισθηματικής ρύθμισης παιδιών προσχολικής και μέσης παιδικής ηλικίας σύμφωνα με την **Κλίμακα Αξιολόγησης από Εκπαιδευτικούς της Αντιμετώπισης Συναισθηματικών Καταστάσεων Παιδιών** (Teacher's Children's Coping Scales with Emotional Situations) των Eisenberg et al. (1994). Οι στρατηγικές αυτές χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

1. **Στρατηγικές συναισθηματικής αποφόρτισης** (emotional venting): π.χ. κλαίει για να εκφράσει τα συναισθήματά του, λύνει τα προβλήματά του με επιθετικό τρόπο.
2. **Δημιουργικές στρατηγικές** (constructive strategies): π.χ. αναζητά συναισθηματική στήριξη για την επίλυση του προβλήματος. Η χρήση δημιουργικών στρατηγικών σχετίζεται θετικά με υψηλά ποσοστά συναισθηματικής ρύθμισης (Eisenberg & Fabes, 1992).
3. **Στρατηγικές αποφυγής** (avoidant strategies): π.χ. αρνείται το πρόβλημα, προσπαθεί να αποσπάσει την προσοχή του από το πρόβλημα.

Η συναισθηματική ρύθμιση έχει επίσης συνδεθεί με πολυάριθμες πλευρές της κοινωνικής επάρκειας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Eisenberg et al., 2002). Σύμφωνα με τους Eisenberg & Fabes (1992) η συναισθηματική ρύθμιση αποτελεί βασικό συστατικό της κοινωνικής επάρκειας, απαραίτητο για τη λειτουργική αλληλεπίδραση με τους άλλους στις καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από ένταση και άγχος.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ (SOCIAL COMPETENCE)

Ο όρος *κοινωνική επάρκεια* υποδηλώνει υψηλά επίπεδα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου (Thompson, 1991) και συνδέεται στενά με τη συναισθηματική επάρκεια. Η κοινωνική επάρκεια κατά την προσχολική ηλικία απαιτεί συναισθηματική ρύθμιση, κοινωνική γνώση και κατανόηση καθώς και συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες (Katz & McClellan, 1997). Ιδιαίτερα, η συναισθηματική ρύθμιση και η ικανότητα για αποτελεσματική χρήση συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων φιλίας αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους αλλά και με τους ενήλικες, οι οποίοι αποτελούν πρότυπα με τις λεκτικές τους αντιδράσεις και τις πράξεις τους για την υιοθέτηση κοινωνικών και συναισθηματικών στάσεων (Rudolph et al., 1995).

Γενικότερα, τα παιδιά που θεωρούνται κοινωνικά επαρκή είναι ιδιαίτερα αγαπητά από τους συνομηλίκους τους και πιο δημοφιλή, καθώς προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους έτσι που να συμπεριλαμβάνει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους (Rubin et al., 2006). Τα δημοφιλή παιδιά ρυθμίζουν ευκολότερα τα θετικά και τα δυσάρεστα συναισθήματα τους απέναντι στους συνομηλίκους τους και παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά ανάμιξης σε διενέξεις με αυτούς σε σχέση με τα λιγότερο δημοφιλή παιδιά (Fabes & Eisenberg, 1992) ενώ στις μακροπρόθεσμες συνέπειες της έλλειψης κοινωνικής επάρκειας περιλαμβάνονται διάφοροι τύποι ψυχοπαθολογίας (Parker & Asher, 1987). Επίσης, από άλλες ερευνητικά δεδομένα που αφορούν σε μαθητές νηπιαγωγείου προέκυψε πως παιδιά αυτής της ηλικίας που υστερούν σε δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας και είτε θυματοποιούνται από τους συνομηλίκους τους είτε είναι τα ίδια επιθετικά, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα στην προσαρμογή τους στο σχολείο και είναι πιο επιρρεπή αργότερα στην εγκληματικότητα και τα ναρκωτικά (Kochenderfer & Ladd, 1996).

ΔΥΣΑΡΕΣΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Σε σχέση με την ταξινόμηση των συναισθημάτων, από έρευνες διαφάνηκε η παγκοσμιότητα τεσσάρων βασικών συναισθημάτων που αναγνωρίζονται από όλα τα άτομα και είναι ο φόβος, η λύπη, ο θυμός και η χαρά (Goleman, 1998). Στη συγκεκριμένη μελέτη γίνεται αναφορά στα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης και στο κατά πόσο επιτεύχθηκε η ρύθμισή τους μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στους μαθητές μιας τάξης νηπιαγωγείου. Η επιλογή των συγκεκριμένων συναισθημάτων έγινε με κριτήριο το γεγονός ότι η ρύθμιση αυτών των συναισθημάτων στην προσχολική ηλικία διαδραματίζει βασικό ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Eisenberg et al., 1993).

Όπως επισημαίνουν οι Denham et al. (2003) η ανεπαρκής ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων είναι ένα σοβαρό πλήγμα για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς συνδέεται με την κοινωνική επάρκεια, τη δημοτικότητα ανάμεσα στους συνομηλίκους, την προσαρμοστικότητα, τη ντροπαλότητα, την εσωστρέφεια και τη συμπόνια. Συνδέεται επίσης αργότερα

με καταστάσεις όπως η σχολική αποτυχία, η χρήση ουσιών και η εγκληματικότητα (Tremblay et al., 1995). Επιπλέον, η αδυναμία ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε ιδιαίτερα δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις όπως είναι η κατάθλιψη και το άγχος (Zeman et al., 2002). Σε έρευνα που έγινε (Compas et al., 2001) σε παιδιά με προβλήματα κατάθλιψης, επιθετικότητας και άγχους προέκυψε πως δε χρησιμοποιούσαν δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης των συναισθηματικών καταστάσεων, οι οποίες σχετίζονται με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής ρύθμισης (Eisenberg & Fabes,1992), όπως αντίστοιχα χρησιμοποιούσαν οι υγιείς συνομήλικοί τους.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση σχετίζεται με την ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να επιλύει προβλήματα με αποτελεσματικό τρόπο και να αναπτύσσει λειτουργικές σχέσεις με τους άλλους (Zins & Elias, 2007). Μέσα από την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες αναπτύσσουν τις δεξιότητες εκείνες που είναι απαραίτητες για την απόκτηση της κοινωνικής και συναισθηματικής τους επάρκειας. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία απόκτησης βασικών δεξιοτήτων αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, προσδιορισμού και επίτευξης θετικών στόχων, εκτίμησης των απόψεων των άλλων, δημιουργίας και διατήρησης θετικών σχέσεων, λήψης υπεύθυνων αποφάσεων και αποτελεσματικού χειρισμού διαπροσωπικών καταστάσεων (Elias et al., 1997).

Η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση σχετίζεται επίσης με την ακαδημαϊκή επίδοση, μιας και οι μαθητές που έχουν αυτοπεποίθηση γύρω από τις μαθησιακές τους ικανότητες επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή μπροστά σε δυσκολίες και προκλήσεις (Aronson, 2002). Έτσι, οι μαθητές που έχουν αυτοπειθαρχία θέτουν υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους, ελέγχουν το επίπεδο του στρες τους, μαθαίνουν καλύτερα και έχουν καλύτερες βαθμολογικές επιδόσεις (Duckworth & Seligman, 2005). Επομένως, η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση αντιπροσωπεύει ένα κομμάτι της εκπαίδευσης το οποίο συνδέει την ακαδημαϊκή γνώση με συγκεκριμένες δεξιότητες οι οποίες είναι σημαντικές για την επιτυχία στο σχολείο, στην οικογένεια, στην εργασία, στην κοινωνία και στη ζωή γενικότερα (Elias, 2003). Όπως επίσης προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, οι δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας είναι σημαντικοί δείκτες για την σχολική ετοιμότητα των παιδιών (Greenberg et al., 2003) και αποτελούν προστατευτικό παράγοντα ενάντια στην ανάπτυξη ψυχικών νόσων (Brotman et al., 2005).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ»

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή» είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το ελληνικό Νηπιαγωγείο και βασίζεται στην πεποίθηση ότι το σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, η επινοητικότητα και η κριτική σκέψη (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Το πρόγραμμα διαμορφώθηκε με βάση την ελληνική πραγματικότητα και το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Με αυτό το πρόγραμμα επιδιώκεται η απόκτηση από τα παιδιά όλων εκείνων των δεξιοτήτων που θα τα βοηθήσουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να έχουν ενσυναίσθηση, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και να λύνουν τα προβλήματά τους. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται πάνω στους άξονες της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, βάσει της οποίας τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες αναπτύσσουν εκείνες τις στάσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια. Μεταξύ των βασικών δεξιοτήτων του κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκούς ατόμου περιλαμβάνονται η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική ρύθμιση, η ενσυναίσθηση, η επίλυση προβλημάτων και η αποτελεσματική διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων (Elias et al., 1997).

Η σπουδαιότητα της καλλιέργειας αυτών των δεξιοτήτων υπογραμμίζεται από το *ΔΕΠΠΣ* (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), το οποίο ορίζει ως ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν την αυτοεκτίμηση και τις δεξιότητες συνεργασίας, διαπραγμάτευσης και επίλυσης συγκρούσεων (ΥΠ.Ε.Π.Θ./ΠΙ, 2002). Επιπλέον, στον *Οδηγό Νηπιαγωγού-Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί-Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης* τονίζεται η αξία και η σημασία της μάθησης μέσα από την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για την αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα των παιδιών σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Δαφέρμου, Χ., & συν., 2005) όπως επίσης και στο *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου «Οριζόντια Πράξη»* (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., 2011) τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης για την υγιή ψυχοκοινωνική λειτουργία του ατόμου και η αξία της απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων για τη διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών και τη διαμόρφωση ενός πολίτη που συμβάλλει θετικά στην κοινωνία.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ουσιαστικά βοηθά τα παιδιά στο να μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να μπορούν να σκέφτονται μόνα τους και να βρίσκουν πολλές λύσεις για τα προβλήματά τους (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Η αυτορρύθμιση του παιδιού, η ικανότητά του δηλαδή να χειριστεί τη συμπεριφορά του χωρίς την καθοδήγηση των άλλων, έτσι που να ανταποκρίνεται στους κανόνες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει, αποτελεί βασική ενότητα του παρεμβατικού αυτού προγράμματος. Σημαντική παράμετρος αυτής της δεξιότητας αποτελεί η αναστολή και η διαχείριση των ευχάριστων αλλά και των δυσάρεστων συναισθημάτων από τα παιδιά, η συναισθηματική δηλαδή ρύθμιση που βοηθάει το παιδί να ελέγξει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις έτσι ώστε να μπορεί να συμμετάσχει ικανοποιητικά στις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Eisenberg et al., 1993˙Denham et al., 2003).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από αναπτυξιακής άποψης, η προσχολική ηλικία αποτελεί ιδανική περίοδο για παρεμβάσεις που αποσκοπούν στο να ενισχύσουν την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών. Οι πρώτες φιλίες εδραιώνονται κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου και τα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν να εξερευνούν και να αντλούν ευχαρίστηση από τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους (Fabes et al., 2005). Συνεπώς, οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που είναι σχεδιασμένες για να προάγουν την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας προσφέρουν τη βάση για την ανάπτυξη και ενίσχυση υποστηρικτικών φιλικών σχέσεων καθώς και για την αποδοχή στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, συνθήκες που θα λειτουργήσουν βοηθητικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής και της κοινωνικής επάρκειας στη μέση παιδική ηλικία και στην εφηβεία (Bierman & Erath, 2005).

Καθίσταται επομένως σαφές πως η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι ένα κομβικό στάδιο στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Η αύξηση της συχνότητας και της πολυπλοκότητας των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους καθιστούν απαραίτητη την ικανότητα ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια αλλά και η σχολική ετοιμότητα και ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών στα αναπτυξιακά στάδια που θα ακολουθήσουν. Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα οι κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκείς μαθητές εμφανίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, είναι αποτελεσματικότεροι στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, δημιουργούν και διατηρούν ευκολότερα φιλίες και εμφανίζουν σπανίως συμπτώματα κοινωνικής απομόνωσης (Elias et al., 1997). Συνεπώς, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να αξιολογήσει την επίδραση ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, του θυμού και της λύπης και στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών ενός τμήματος νηπιαγωγείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- Ε1.Υπάρχει διαφορά στον τρόπο που αναγνωρίζουν, διαχειρίζονται και ρυθμίζουν τα νήπια του τμήματος παρέμβασης τα δυσάρεστα συναισθήματά τους (φόβος, θυμός, λύπη) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος;

- Ε2.Υπάρχει διαφορά στην αναγνώριση, διαχείριση και ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) των νηπίων του τμήματος παρέμβασης σε σύγκριση με τα νήπια του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος;
- Ε3.Υπάρχει διαφορά στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας στα νήπια του τμήματος παρέμβασης σε σύγκριση με τα νήπια του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος;
- Ε4.Υπάρχει διαφορά στην αναγνώριση, διαχείριση και ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) και στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας των νηπίων του τμήματος παρέμβασης σε σχέση με το φύλο τους;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούνταν από τους μαθητές των νηπιαγωγείων που υπάγονται στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 17 μαθητές ενός ολοήμερου τμήματος νηπιαγωγείου στους Αγίους Αναργύρους Αττικής, που ήταν το τμήμα παρέμβασης. Το τμήμα παρέμβασης ήταν το τμήμα στο οποία εργαζόταν η ερευνήτρια ως νηπιαγωγός και συνεπώς υπήρχε άμεση πρόσβαση σε αυτό. Για την ενίσχυση της αντικειμενικότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε και τμήμα ελέγχου σε νηπιαγωγείο της ίδιας περιοχής, το οποίο επιλέχτηκε με κριτήριο το γεγονός ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών του τμήματος αυτού ήταν παρεμφερές με το αντίστοιχο του τμήματος παρέμβασης.

Στο τμήμα παρέμβασης φοιτούσαν 17 νήπια (N= 17), 9 αγόρια και 8 κορίτσια, από τα οποία τα 10 κατάγονταν από την Αλβανία και τα 7 από την Ελλάδα. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της πλειοψηφίας των μαθητών ήταν χαμηλό (μόρφωση, επάγγελμα και εισόδημα). Το επίπεδο κατανόησης και ομιλίας της ελληνικής γλώσσας των αλλο δπών νηπίων ήταν καλό . Το τμήμα ελέγχο υ αποτελούνταν από 21 νήπια (N=21), 9 αγόρια και 12 κορίτσια, από τα οποία 2 είχαν καταγωγή από την Πολωνία, 1 από το Μαρόκο, 1 από τη Μολδαβία, 1 από την Αλβανία και 2 από τη Ρωσία, ενώ τα υπόλοιπα 14 κατάγονταν από την Ελλάδα. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών ήταν χαμηλό (μόρφωση, επάγγελμα και εισόδημα). Το επίπεδο κατανόησης και ομιλίας της ελληνικής γλώσσας των περισσότερων αλλοδαπών νηπίων ήταν καλό. Ο μέσος όρος ηλικίας των υποκειμένων της έρευνας ήταν 5,8 έτη.

Η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στις ποιοτικές έρευνες καθώς σκοπός της δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό αλλά η βαθύτερη διερεύνηση ενός φαινομένου (Creswell, 2011). Η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η έρευνα-δράσης (Cohen et al., 2008˙ Creswell, 2011). Η έρευνα-δράσης δεν καταλήγει στη διατύπωση γενικευμένων νόμων και γι' αυτό δεν προϋποθέτει αντιπροσωπευτικό δείγμα, συνεπώς βασικό χαρακτηριστικό της είναι η ποιοτική ερευνητική της διάσταση. Με την έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός ερευνητής προσπαθεί να βελτιώσει τη διδακτική του πρακτική ή να βρει λύση σε κάποιο προβληματισμό του, δοκιμάζοντας κάτι διαφορετικό στην τάξη (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ημερολόγιο, η ημιδομημένη συνέντευξη και η παρατήρηση προκειμένου να επιτευχθεί η εγκυρότητα των δεδομένων με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης (Cohen et al., 2008).

ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας-δράσης που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

1. Τα παιδιά στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή», προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών όπως αυτές αξιολογηθήκαν στις αρχές της σχολικής χρονιάς, παρουσίασαν αξιοσημείωτη βελτίωση ως προς

την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους (φόβος, θυμός, λύπη) και συνεπώς ως προς τη ρύθμισή των συναισθημάτων αυτών, καθώς τα παιδιά που αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους εμφανίζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής ρύθμισης (Izard et al., 2001). Τα περισσότερα παιδιά του τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους τόσο στους άλλους όσο και στον εαυτό τους σε σχέση με πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Επιπλέον, όσον αφορά στη διαχείριση των συναισθηματικών καταστάσεων επέλεγαν περισσότερο δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης, γεγονός που κι αυτό σχετίζεται με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής ρύθμισης (Eisenberg & Fabes,1992).

2. Τα παιδιά του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης συνέχισαν να παρουσιάζουν δυσκολία στο να αναγνωρίζουν τα δυσάρεστα συναισθήματα στον εαυτό τους. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στη διαχείριση των συναισθηματικών τους προβλημάτων επέλεγαν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής και συναισθηματικής αποφόρτισης, οπότε και η ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους κρίθηκε ανεπαρκής.
3. Ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας τα πιο συνεσταλμένα παιδιά του τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος εμφάνισαν αξιοσημείωτη βελτίωση, καθώς έπαιζαν πλέον κυρίως σε ομάδες, έμπαιναν με ευκολία σε παρέες και δημιουργούσαν εύκολα νέες φιλίες. Αντιθέτως, αρκετά από τα συνεσταλμένα παιδιά του τμήματος ελέγχου συνέχιζαν να επιλέγουν ατομικές δραστηριότητες και να κάθονται μόνα τους μακριά από άλλα παιδιά και δυσκολεύονταν να μπουν σε παρέες ή να δημιουργήσουν νέες φιλίες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα σχετικών ερευνών σύμφωνα με τα οποία η συναισθηματική ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη), η οποία προϋποθέτει την αναγνώριση και την αποτελεσματική διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων, σχετίζεται σημαντικά με την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και γενικότερα την κοινωνική λειτουργικότητά τους, μιας και το πώς μαθαίνουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν σε αρνητικές καταστάσεις δεν σχετίζεται μόνο με το χειρισμό των δικών τους δυσάρεστων συναισθημάτων αλλά και με την αντίδρασή τους απέναντι στα δυσάρεστα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που είναι σημαντικό για την ανάπτυξη και διατήρηση των κοινωνικών τους σχέσεων (Eisenberg & Fabes, 1992 Eisenberg et al., 1993˙ Eisenberg et al., 2000˙ Calkins et al., 1999).
4. Σε σχέση με το φύλο των παιδιών του τμήματος παρέμβασης, τα αγόρια εμφάνισαν αξιοσημείωτη βελτίωση ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβου, θυμού, λύπης) στον εαυτό τους και ως προς την επιλογή δημιουργικών στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων αντί για στρατηγικές συναισθηματικής αποφόρτισης τις οποίες επέλεγαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας, εκείνα τα αγόρια του τμήματος παρέμβασης που είχαν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρουσίασαν αξιοσημείωτη βελτίωση. Όσον αφορά στα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης, υπήρξε σχετική σταθερότητα ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) μετά την εφαρμογή του προγράμματος, με αξιοπρόσεκτη βελτίωση στην αναγνώριση του συναισθήματος της λύπης στον εαυτό τους. Ως προς τις στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων, υπήρξε σχετική σταθερότητα στα κορίτσια μετά την εφαρμογή του προγράμματος στην επιλογή δημιουργικών στρατηγικών και στρατηγικών αποφυγής σε σχέση με πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας, εκείνα τα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης που είχαν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις πριν την εφαρμογή του προγράμματος, παρουσίασαν αξιοπρόσεκτη βελτίωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων, πριν την εφαρμογή του προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή» τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης και ιδιαίτερα τα αγόρια, είχαν δυσκολίες στην αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβο, λύπη, θυμό) κυρίως ως προς τον εαυτό τους. Το γεγονός αυτό υποστηρίζεται

και από ερευνητικά δεδομένα, τα οποία δείχνουν πως οι γονείς έχουν διαφορετικές προσδοκίες και αντιλήψεις για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους, με αποτέλεσμα οι διαφορές αυτές να επιδρούν και στις ευκαιρίες που προσφέρουν στις κόρες και στους γιούς τους να εκφράσουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους (Cassano et al, 2007). Συνεπώς, σε σχέση με τα κορίτσια, τα αγόρια δεν ενθαρρύνονται να εκφράζουν λεκτικά τα δυσάρεστα συναισθήματά τους, ειδικά το φόβο και τη λύπη (Casey & Fuller, 1994), με αποτέλεσμα να έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες να τα αναγνωρίσουν στους άλλους και στον εαυτό τους.

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τα αγόρια παρουσίασαν σημαντική βελτίωση ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός) τόσο ως προς τους άλλους, όσο και ως προς τον εαυτό τους. Όπως επισημαίνεται από ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που αντιλαμβάνονται τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων αξιολογούνται από τους δασκάλους τους ως κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκέστερα, είναι πιο αγαπητά από τους συμμαθητές τους και παρουσιάζουν πιο λειτουργικές κοινωνικές σχέσεις (Denham & Burton, 2003) όπως και πιο υψηλά επίπεδα κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς και συναισθηματικής ρύθμισης στην μέση παιδική ηλικία (Izard et al., 2001).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η βελτίωση ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) από τα αγόρια μετά την εφαρμογή του προγράμματος συνοδεύτηκε και από αξιοσημείωτη βελτίωση ως προς τις δεξιότητες αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων. Έτσι, ενώ πριν την εφαρμογή του προγράμματος τα αγόρια του τμήματος παρέμβασης επέλεγαν περισσότερο στρατηγικές συναισθηματικής αποφόρτισης, μετά την εφαρμογή του προγράμματος επέλεγαν περισσότερο δημιουργικές στρατηγικές. Όπως προκύπτει και από ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με την επιλογή των δεξιοτήτων αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων από κορίτσια και αγόρια προσχολικής ηλικίας, τα αγόρια που επέλεγαν δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης ήταν και κοινωνικά επαρκή (Eisenberg et al., 1994). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης, στην οποία η βελτίωση των αγοριών ως προς τις δεξιότητες αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων συνοδεύτηκε και από σημαντική βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Όσον αφορά στις διαφορές στο φύλο, στα κορίτσια, υπήρξε σχετική σταθερότητα σε σχέση με τις στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων που χρησιμοποιούσαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή». Σε σχέση με τα αγόρια, τα κορίτσια επέλεγαν περισσότερο δημιουργικές στρατηγικές και στρατηγικές αποφυγής. Ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν με αυτό το συμπέρασμα, καθώς δείχνουν πως γενικότερα ζητείται από τα κορίτσια να αναστείλουν το συναίσθημα του θυμού ενώ από τα αγόρια το συναίσθημα του φόβου ή της λύπης (Casey & Fuller, 1994). Για το λόγο αυτό, όπως επισημαίνει άλλη έρευνα, τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων με τις οποίες προσπαθούν να μετριάσουν την αντιπαράθεση και να διατηρήσουν ένα αρμονικό κλίμα (Miller et al., 1986). Όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες των κοριτσιών, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρουσιάστηκε βελτίωση.

Από όλα τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα πως τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης ενδυναμώνοντας την αναγνώριση και τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους (φόβος, θυμός, λύπη) ενδυνάμωσαν και τη συναισθηματική τους ρύθμιση ως προς τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα. Ως προς τις αλλαγές που παρουσίασαν τα αγόρια και τα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος, δεν μπορεί να αγνοηθεί ο παράγοντας της βιολογικής, συναισθηματικής και νοητικής ωρίμανσης που συντελέστηκε στα παιδιά του τμήματος αυτού στην πορεία του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμο εξαρχής να χρησιμοποιηθεί τμήμα ελέγχου, ώστε να ελεγχθεί σε κάποιο βαθμό ο συγκεκριμένος παράγοντας. Τα ευρήματα από την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από το τμήμα ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης, έδειξαν πως σε σχέση με τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης, τα παιδιά του τμήματος ελέγχου συνέχιζαν να παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνώριση

των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβου, θυμού, λύπης) στον εαυτό τους, επέλεγαν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής και συναισθηματικής αποφόρτισης και παρουσίαζαν δυσκολίες στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας. Δεδομένου ότι το ηλικιακό και κοινωνικοοικονομικό προφίλ των παιδιών του τμήματος ελέγχου ήταν παρεμφερές με αυτό του τμήματος παρέμβασης, καθίσταται σαφές πως οι διαφορές που προκύπτουν ανάμεσα στα παιδιά των δύο τμημάτων σχετίζονται με την εφαρμογή του προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή» στα παιδιά του τμήματος παρέμβασης και λιγότερο με τη βιολογική ωρίμανση. Συνεπώς, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας αποδεικνύουν πως το πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή» προσφέρει ένα αξιόπιστο, εύχρηστο και χρήσιμο υλικό για την προαγωγή της ψυχικής υγείας, της συναισθηματικής ρύθμισης και της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών νηπιαγωγείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα.* Αθήνα: Έλλην.

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού*, ΟΕΔΒ (Έκδοση Β΄).

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Αθήνα: Σαββάλας.

Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων Βήματα για τη Ζωή.* Αθήνα: Παπαζήση.

Νέο σχολείο-Νέο πρόγραμμα σπουδών, Οριζόντια πράξη, (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://primarymusic.primarymusic.gr/primarymusic/images/stories/Eggrafa/2011-09-27/odigos_gia_nipiagwgeio.pdf (τελευταία πρόσβαση 17/1/14).

Aronson, J. (2002). *Improving academic achievement*. Academic Press.

Bierman, K. L. & Erath, S. A. (2006). Promoting social competence in early childhood: Classroom curricula and social skills coaching programs. *Blackwell handbook of early childhood development*, 595-615.

Brotman, L. M., Gouley, K. K., Chesir-Teran, D., Dennis, T., Klein, R. G. & Shrout, P. (2005). Prevention for preschoolers at high risk for conduct problems: Immediate outcomes on parenting practices and child social competence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(4), 724-734.

Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C. & Smith, C. L.(1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social development*, 8(3), 310-334.

Casey, R. J. & Fuller, L. L.(1994). Maternal regulation of children's emotions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18(1), 57-89.

Cassano, M., Zeman, J. & Perry-Parrish, C.(2007). Influence of gender and parental socialization of children’s sadness regulation. *Social Development*, 16, 210-231.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87.

Denham, S. A., Blair, K., Schmidt, M. & DeMulder, E.(2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early?. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(1), 70-82.

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(1), 238-256.

Denham, S. A. & Burton, R.(2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Springer.

Duckworth, A. L. & Seligman, M. E.(2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of educational psychology*, 98(1), 198.

Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M.S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*, 14, 119-150. Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R. & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child development*, 64(5), 1418-1438.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J. & Pinuelas, A. (1994). The Relations of Emotionality and Regulation to Children's Anger-related Reactions. *Child Development*, 65(1), 109-128.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136-157.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. & Reiser, M. (2002). The role of emotionality and regulation in children’s social competence and adjustment. *Paths to successful development: Personality in the life course*, 46-70.

Elias, M., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T. & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for education. Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA.

Elias, M. J. (2003). *Academic and Social-Emotional Learning*. Educational Practices Series.

Fabes, R. A. & Eisenberg, N.(1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development, 63(1)*, 116-128.

Fabes, R. A., Gaertner, M. B. & Popp, T. K.(2005). *Getting along with others: social competence in early childhood*. In: McCartney, K. & Phillips, D.

Goleman, D. (1998). IQ and technical skills are important, but emotional intelligence is the sine qua non of leadership. *Harvard business review*, 93, 102.

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), 466-474.

Gross, J. J. & Thompson, R. A.(2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of emotion regulation*, 3, 24.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E.(2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.

Katz, L. G. & McClellan, D. E.(1997). *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role. Volume 8 of the NAEYC Research into Practice Series*. NAEYC, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426.

Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W.(1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child development*, 67(4), 1305-1317.

Miller, P. M., Danaher, D. L. & Forbes, D.(1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, 22(4), 543.

Parker, J. G. & Asher, S. R.(1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, 102(3), 357.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G.(2006). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*.

Rudolph, K. D., Hammen, C. & Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family, and peers in school-age children: links with social competence and sociometric status. *Child Development*, 66(5), 1385-1402.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Publication.

Thompson, R. A.(1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.

Thompson, R. A.(1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.

Tremblay, R. E., Boulerice, B., Arseneault, L. & Niscale, M. J.(1995). Does low self-control during childhood explain the association between delinquency and accidents in early adolescence? *Criminal Behaviour and Mental Health*, 5(4), 439-451.

Zeman, J., Shipman, K. & Suveg, C.(2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 393-398.

Zins, J. E. & Elias, M. J.(2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-2.

Στοιχεία Επικοινωνίας:
Ειρήνη Παπαδημητρίου, eirpapadim@gmail.com