



ΑΝΟΙΧΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΣΧΟΛΗ

ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τη ρύθμιση δυσάρεστων συναισθημάτων και την κοινωνική επάρκεια».

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ

ΕΙΡΗΝΗ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

ΚΑΛΛΙΡΟΗ ΧΑΛΑΜΑΝΔΑΡΗ

ΑΘΗΝΑ, ΜΑΪΟΣ 2013

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στο πρόγραμμα

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

που απονέμει η Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Εγκρίθηκε την.....από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

ΚΑΛΛΙΡΟΗ ΧΑΛΑΜΑΝΔΑΡΗ

ΣΕΠ

.....

(Πρώτη Επιβλέπουσα)

ΧΡΥΣΤΑΛΛΑ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ

ΣΕΠ

.....

(Δεύτερη Επιβλέπουσα)

ΜΙΧΑΛΙΝΟΣ ΖΕΜΠΥΛΑΣ

Αναπληρωτής Καθηγητής

*Αφιερώνεται στο σύζυγό μου Άλκη
και στα παιδιά μου Σωτηρία και Κωνσταντίνο για τον πλούτο
των συναισθημάτων με τον οποίο γεμίζουν τη ζωή μου.*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των υποχρεώσεων μου για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση», στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Κύπρου. Για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Κα Καλλιρόη Χαλαμανδάρη, η οποία με προθυμία και αμέριστο ενδιαφέρον μοιράστηκε μαζί μου, καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας, τις επιστημονικές της γνώσεις και την εμπειρία της, συμβάλλοντας ηθικά και πρακτικά στην ολοκλήρωση της. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα και τη δεύτερη επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Κα Χρυστάλλα Καλογήρου για την πολύτιμη καθοδήγησή της στο ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας και για την προθυμία της να προσφέρει τις συμβουλές και τις παρατηρήσεις της κάθε φορά που προέκυπταν δυσκολίες.

Θεωρώ επίσης πολύ σημαντικό να ευχαριστήσω την Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής και συγγραφέα του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο «Βήματα για τη Ζωή» Κα Νάντια Κουρμούση, για την πολύτιμη καθοδήγησή της και την ηθική συμπαράστασή της καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή και την πρακτική και συναισθηματική στήριξη που μου προσέφερε σε όλη την πορεία εκπόνησης της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|----|
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ | 9 |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 10 |
| ABSTRACT | 12 |
| ΜΕΡΟΣ Α': ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ | 13 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 13 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ (EMOTION REGULATION) | 16 |
| 1.1. Ορισμοί συναισθηματικής ρύθμισης | 16 |
| 1.2. Ανασκόπηση θεωρητικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με τη συναισθηματική ρύθμιση | 18 |
| 1.2.1. Η ψυχαναλυτική θεωρία | 19 |
| 1.2.2. Η συμπεριφοριστική θεωρία | 19 |
| 1.2.3. Η θεωρία κοινωνικής μάθησης | 20 |
| 1.2.4. Η θεωρία του Vygotsky | 21 |
| 1.2.5. Η θεωρία του Piaget..... | 22 |
| 1.2.6. Η θεωρία του δεσμού..... | 24 |
| 1.2.7. Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης | 25 |
| 1.2.8. Μοντέλο διαδικασίας ρύθμισης συναισθημάτων (The process model of emotion regulation)..... | 25 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ | 27 |
| 2.1. Παράγοντες που επιδρούν στη συναισθηματική ρύθμιση | 27 |
| 2.2. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης στα ηλικιακά στάδια εξέλιξης του παιδιού | 29 |
| 2.2.1. Βρεφική ηλικία | 29 |
| 2.2.2. Νηπιακή ηλικία | 31 |
| 2.2.3. Προσχολική ηλικία | 32 |
| 2.2.4. Μέση παιδική ηλικία..... | 36 |
| 2.2.5. Εφηβική ηλικία | 37 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: | |
| ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ | 39 |
| 3.1. Ορισμός κοινωνικής επάρκειας | 39 |
| 3.2. Δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας..... | 40 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3. Κοινωνική επάρκεια και συναισθηματική ρύθμιση..... | 41 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΥΣΑΡΕΣΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (ΦΟΒΟΣ,ΘΥΜΟΣ,ΛΥΠΗ) ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ..... | 47 |
| 4.1. Δυσάρεστα συναισθήματα..... | 47 |
| 4.1.1. Θυμός..... | 48 |
| 4.1.2. Λύπη..... | 51 |
| 4.1.3. Φόβος..... | 52 |
| 4.2. Διαφυλικές διαφορές και δυσάρεστα συναισθήματα (φόβος, θυμός, λύπη) | 54 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ | 58 |
| 5.1. Ορισμός κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (social and emotional learning)..... | 58 |
| 5.2. Προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης | 60 |
| 5.2. 1. Δομή προγραμμάτων προαγωγής της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης..... | 60 |
| 5.3. Προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης για την προσχολική ηλικία | 62 |
| 5.3.1. Προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής | 62 |
| 5.3.2. Προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στην Ελλάδα και την Κύπρο..... | 63 |
| 5.3.3. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων «Βήματα για τη Ζωή»..... | 64 |
| 5.4. Κριτική ως προς τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης..... | 69 |
| 5.5. Αναγκαιότητα της έρευνας, σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα | 70 |
| ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ | 73 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 73 |
| 6.1. Εισαγωγή..... | 73 |
| 6.2. Μεθοδολογία | 74 |

| | |
|---|-----------|
| 6.2.1. Συμμετέχοντες / Δειγματοληψία | 74 |
| 6.2.2. Στρατηγική της έρευνας..... | 76 |
| 6.2.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων | 79 |
| 6.2.3.1. Ημερολόγιο | 80 |
| 6.2.3.2. Παρατήρηση | 80 |
| 6.2.3.3. Συνέντευξη..... | 84 |
| 6.3. Αξιοπιστία και εγκυρότητα..... | 89 |
| 6.4. Ηθικά διλήμματα/Περιορισμοί | 90 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ..... | 91 |
| 7.1. Δράσεις σχετικές με την αναγνώριση και διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη)..... | 91 |
| 7.2. Α΄ ΚΥΚΛΟΣ..... | 96 |
| 7.2.1. Σχεδιασμός διερευνητικής δραστηριότητας | 96 |
| 7.2.2. Κριτήρια αξιολόγησης | 96 |
| 7.2.3. Υλοποίηση διερευνητικής δραστηριότητας..... | 97 |
| 7.2.4. Αξιολόγηση..... | 98 |
| 7.3. Β΄ ΚΥΚΛΟΣ..... | 98 |
| 7.3.1. Σχεδιασμός 1 ^{ης} παρεμβατικής δραστηριότητας | 99 |
| 7.3.2. Κριτήρια αξιολόγησης | 99 |
| 7.3.3. Υλοποίηση 1 ^{ης} παρεμβατικής δραστηριότητας..... | 99 |
| 7.3.4. Αξιολόγηση..... | 100 |
| 7.4. Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ..... | 101 |
| 7.4.1. Σχεδιασμός 2 ^{ης} παρεμβατικής δραστηριότητας(Επέκταση) | 101 |
| 7.4.2. Κριτήρια αξιολόγησης | 102 |
| 7.4.3. Υλοποίηση 2 ^{ης} παρεμβατικής δραστηριότητας..... | 102 |
| 7.4.4. Αξιολόγηση..... | 103 |
| 7.5. Αναστοχασμός εκπαιδευτικού - ερευνήτριας | 104 |

| | |
|--|------------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ | 105 |
| 8.1. Εισαγωγή | 105 |
| 8.2. Ανάλυση και ερμηνεία αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση | 107 |
| 8.2.1. Αναγνώριση δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) | 108 |
| 8.2.2. Διαχείριση δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) | 118 |
| 8.2.3. Κοινωνική επάρκεια..... | 129 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: | |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | 135 |
| 9.1. Γενικά συμπεράσματα | 135 |
| 9.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων | 137 |
| 9.3. Περιορισμοί της έρευνας | 139 |
| 9.4. Μελλοντικές προτάσεις | 140 |
| 9.5. Ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις..... | 141 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 142 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ..... | 158 |

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|---|-----|
| ΠΙΝΑΚΑΣ Α: Συνοπτική περιγραφή δραστηριοτήτων..... | 95 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Αποτελέσματα απομαγνητοφωνήσεων συνεντεύξεων ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος..... | 110 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Αναγνώριση δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβου, λύπης, θυμού) παιδιών τμήματος παρέμβασης σε σχέση με το φύλο τους πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος | 114 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 3α: Συγκριτική παράθεση παιδιών τμήματος παρέμβασης και τμήματος ελέγχου ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβο, θυμό, λύπη) πριν την εφαρμογή του προγράμματος | 117 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 3β: Συγκριτική παράθεση παιδιών τμήματος παρέμβασης και τμήματος ελέγχου ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβο, θυμό, λύπη) μετά την εφαρμογή του προγράμματος | 117 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Συγκριτική παράθεση επιλογής στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων αγοριών και κοριτσιών του τμήματος παρέμβασης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος | 125 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Συγκριτική παράθεση παιδιών τμήματος παρέμβασης και τμήματος ελέγχου ως προς τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβο, θυμό, λύπη) μετά την εφαρμογή του προγράμματος | 128 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Συγκριτική παράθεση δεξιοτήτων κοινωνικής επάρκειας αγοριών και κοριτσιών τμήματος παρέμβασης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος..... | 131 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Συγκριτική παράθεση δεξιοτήτων κοινωνικής επάρκειας παιδιών τμήματος παρέμβασης και παιδιών τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος | 133 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα ερευνητικά πορίσματα τονίζουν την σημασία της ενίσχυσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών ήδη από το νηπιαγωγείο, μέσα από προγράμματα βασισμένα στις αρχές της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Δεδομένου ότι από έρευνες έχει προκύψει πως η ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων και η κοινωνική επάρκεια αποτελούν συστατικά στοιχεία της κοινωνικής και συναισθηματικής αποτελεσματικότητας των παιδιών προσχολικής αλλά και μέσης παιδικής καθώς και εφηβικής ηλικίας, ο βασικός στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (Βήματα για τη Ζωή), προσαρμοσμένου στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών του τμήματος στο οποίο εφαρμόστηκε, στην ενίσχυση της ικανότητας ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) και της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών ενός τμήματος νηπιαγωγείου.

Η παρούσα μελέτη ανήκει στις ποιοτικές έρευνες και αποτελεί εκπαιδευτική έρευνα-δράσης. Ο σχεδιασμός της βασίστηκε στο υλικό του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή», προσαρμοσμένου στις ανάγκες του τμήματος παρέμβασης, και συγκεκριμένα στο κομμάτι που αφορά στην αναγνώριση και διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβου, θυμού, λύπης). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 17 μαθητές ενός τμήματος νηπιαγωγείου, 8 κορίτσια και 9 αγόρια. Για την ενίσχυση της αντικειμενικότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε και τμήμα ελέγχου, το οποίο αποτελούνταν από 21 μαθητές ενός τμήματος νηπιαγωγείου, 12 κορίτσια και 9 αγόρια, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οποίων ήταν παρεμφερές με αυτό των παιδιών του τμήματος παρέμβασης. Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν 5, 8 έτη. Για την συγκέντρωση των δεδομένων έγινε συστηματική παρατήρηση και συνεντεύξεις πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης. Επιπλέον, κρατήθηκε ημερολόγιο καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας.

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. Η βελτίωση αυτή ήταν αξιοσημείωτη για τα αγόρια του τμήματος παρέμβασης. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης βελτίωσαν τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν τη σημασία και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης ως προς τη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων και την κοινωνική επάρκεια για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

ABSTRACT

In recent years, a growing number of research findings highlight the importance of the reinforcement of social and emotional skills, through social emotional learning programs, starting from kindergarten. Given the fact that emotion regulation along with social competence are considered to be basic elements of social and emotional effectiveness of preschool children, as well as of those in middle childhood and adolescence, the main aim of the present study was the evaluation of the possible effect of a social emotional learning program (“Steps for Life”), adapted on the needs and particularities of the intervention group, on the enhancement of emotion regulation of negative emotions (fear, anger, sadness) and on social competence of a group of kindergarten pupils.

The present study uses a qualitative methodological approach and it is an educational action research project. The material used was based on the program “Steps for Life”, adapted to the needs of the intervention group, particularly on the part concerning emotion recognition and emotion management, with a focus on the negative emotions of fear, anger and sadness. The intervention group consisted of 17 kindergarten pupils, 8 girls and 9 boys. A control group was also used in order to enhance the objectivity of the research results. The control group consisted of 21 kindergarten pupils, 12 girls and 9 boys, of similar socio-economic background to that of the intervention group. The average age of the children participated in the study was 5,8 years. Data collection was done by means of systematic observation and semi-structured interviews, before and after the program implementation in the intervention group of children. Moreover, a research diary was kept throughout the research project.

Data analysis following the program implementation suggested that the children of the intervention group showed significant improvement in emotion recognition of negative emotions (fear, anger, sadness), concerning others and themselves, as well as improvement in the choice of constructive coping skills, concerning themselves. Improvement was especially marked for the boys of the intervention group. Furthermore, results showed an improvement in social competence skills of the children of the intervention group after the program implementation. Results highlight the potential benefits of social emotional learning programs for preschool children regarding emotion regulation and social competence.

ΜΕΡΟΣ Α΄:ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Εισαγωγή

Ως αυτορρύθμιση ορίζεται η ικανότητα ενός ατόμου να ελέγχει τις πράξεις και τις αντιδράσεις του κατά την προσπάθεια επίτευξης ενός επιδιωκόμενου στόχου. Το άτομο προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του αναδιαμορφώνει τη συμπεριφορά του, με τη ρυθμιστική του αυτή δράση να κινείται σε τρεις αλληλοεξαρτώμενους άξονες: το συναισθηματικό, το συμπεριφορικό και το γνωστικό (Jahromi & Stifter, 2008). Η συγκεκριμένη μελέτη αφορά στην αξιολόγηση της επίδρασης που είχε στη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, της λύπης και του θυμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας και στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών της ηλικίας αυτής η εφαρμογή ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης.

Η εστίαση της συγκεκριμένης εργασίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας έγινε καθώς η ερευνήτρια είχε άμεση πρόσβαση σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, λόγω της ιδιότητάς της ως νηπιαγωγού. Επιπρόσθετα, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε πως οι βασικές ικανότητες ρύθμισης των συναισθημάτων αναπτύσσονται κατά κύριο λόγο στην προσχολική ηλικία (Bridges & Grolnick, 1997), γεγονός που καθιστά την περίοδο αυτή ιδιαίτερα σημαντική για τη μετέπειτα κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών. Η εστίαση στη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) έγινε καθώς ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν πως η ρύθμιση των συναισθημάτων αυτών σχετίζεται στενά με τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την ενεργοποίηση της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων και τη διευκόλυνση ή παρεμπόδιση των αυτορρυθμιστικών διαδικασιών εκείνων που συνδέονται με τη μάθηση και την επίδοση (Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2006). Τέλος, η ικανότητα ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) έχει σύμφωνα με έρευνες συνδεθεί με την κοινωνική επάρκεια των παιδιών. Έτσι, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που δε διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων τους έρχονται συχνότερα αντιμέτωπα με προβλήματα απόρριψης και αποκλεισμού από τους συνομηλίκους τους (Eisenberg & Fabes, 1992· Eisenberg, Cameron, Tryon, & Dodez, 1981· Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith & Karbon, 1995).

Η ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) είναι δυνατό να ιδωθεί μέσω πολλαπλών θεωρητικών πλαισίων. Στην παρούσα μελέτη, η ρύθμιση των

δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) παρουσιάζεται ως μια λειτουργία στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων (Derryberry & Rothbart, 1988). Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα η ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) των παιδιών προσχολικής ηλικίας μελετήθηκε σε σχέση με τις στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθηματικών προβλημάτων που χρησιμοποιούν τα παιδιά της ηλικιακής αυτής ομάδας και στηρίχθηκε όσον αφορά στην αξιολόγησή της στην κλίμακα για την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς των δεξιοτήτων αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων των παιδιών (Teacher's Children's Coping Scales with Emotional Situations) των Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, & Hanish (1993). Μεθοδολογικά υιοθετήθηκε η ποιοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό υλικό απορρέει από το ημερολόγιο, τις συνεντεύξεις και τη συστηματική παρατήρηση στα παιδιά ενός τμήματος νηπιαγωγείου. Για την ασφαλέστερη εξαγωγή συμπερασμάτων ακολουθήθηκε η ίδια ερευνητική διαδικασία και σε ένα ακόμα τμήμα νηπιαγωγείου, το οποίο αποτέλεσε το τμήμα ελέγχου. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 38 παιδιά (εκ των οποίων δύο αλλοδαπά παιδιά από το τμήμα ελέγχου δεν πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, λόγω δυσκολιών στην κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας) από δύο νηπιαγωγεία της Δυτικής Αττικής και συγκεκριμένα από την περιοχή του Δήμου Αγίων Αναργύρων.

Η παρούσα μελέτη είναι δομημένη έτσι ώστε να καλυφθεί όσο το δυνατόν πληρέστερα το υπό μελέτη θέμα. Στο **πρώτο κεφάλαιο** αναπτύσσεται το θέμα της ρύθμισης των συναισθημάτων μέσα από τους ορισμούς που έχουν δοθεί από διάφορους ερευνητές. Στο **δεύτερο κεφάλαιο** παρουσιάζονται διάφορες θεωρίες που αφορούν στη ρύθμιση των συναισθημάτων. Στο **τρίτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη ρύθμιση των συναισθημάτων και το πως αυτή εξελίσσεται στα διάφορα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρατίθεται η σχέση της ρύθμισης των συναισθημάτων και της κοινωνικής επάρκειας. Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης καθώς και η σχέση που υπάρχει στη ρύθμιση των συναισθημάτων αυτών με το φύλο των παιδιών. Στο **έκτο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στην κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και στη σημασία των προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης για την προαγωγή της ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός) στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο **έβδομο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε μετά την

ολοκλήρωση της ενότητας του προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή» (Κουρμούση & Κούτρας, 2011) που αφορούσε στην αναγνώριση και διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, του θυμού και της λύπης. Στο **όγδοο κεφάλαιο** γίνεται η παρουσίαση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο **ένατο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Αναφέρονται επίσης οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας, προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και ψυχοπαιδαγωγικές προτάσεις που απορρέουν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ (EMOTION REGULATION)

1.1. Ορισμοί Συναισθηματικής Ρύθμισης

Το ενδιαφέρον γύρω από τη συναισθηματική ρύθμιση ή ρύθμιση των συναισθημάτων (Emotion Regulation) έχει μακρά ιστορία, ωστόσο άρχισε να αποκτά υπόσταση ως ένα αυτόνομο πεδίο επιστημονικής γνώσης τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. 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 ρύθμιση των συναισθημάτων αποτελεί σημαντικό κομμάτι της αυτορρυθμιστικής διαδικασίας στην ανάπτυξη του ατόμου και οι ορισμοί που αφορούν σε αυτή αναφέρονται κυρίως στη συναισθηματική ρύθμιση: 1) ως την ικανότητα να ρυθμίζει το άτομο τα συναισθήματά του με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να επιτύχει τους στόχους του και 2) ως την ικανότητα να ρυθμίζει το άτομο την έκφραση των συναισθημάτων του με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους (Bronson, 2000). Η συναισθηματική ρύθμιση περιλαμβάνει τη διαχείριση και την οργάνωση μηχανισμών συμπεριφοράς και εσωτερικών και εξωτερικών/κοινωνικών συστημάτων (Thompson, 1994). Σύμφωνα επίσης με τους Cole, Michael, & O'Donnell-Teti (1994) οι ιδιαιτερότητες κάθε ατόμου στα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής ρύθμισης στην πορεία γίνονται ιδιότητες της προσωπικότητας του ατόμου.

Η Saarni (1999) διαπίστωσε πως η συναισθηματική ρύθμιση προκύπτει όταν τα παιδιά επεκτείνουν τις ικανότητές τους για να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν έντονα συναισθήματα. Οι δεξιότητες που χρειάζονται για να γίνει η διαχείριση και η οργάνωση των συναισθημάτων αυτών έχουν τη βάση τους σε νευροφυσιολογικά υποστρώματα και προκύπτουν από τη συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Saarni, 1999). Σύμφωνα με τον Gross (1998) η συναισθηματική ρύθμιση αναφέρεται στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες τα άτομα επιλέγουν ποια συναισθήματα θα νιώσουν, πότε θα τα νιώσουν και πως θα τα βιώσουν και θα τα εκφράσουν. Οι Cole, Martins, & Dennis (2004), ορίζουν τη συναισθηματική ρύθμιση ως τη δυναμική αλληλεπίδραση συμπεριφορικών, ψυχοφυσιολογικών, συναισθηματικών και σχετικών με την προσοχή συστημάτων, που επιτρέπουν στα μικρά παιδιά να συμμετέχουν

αποτελεσματικά στον κοινωνικό τους περίγυρο. Όπως αναφέρουν οι Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinuelas (1994) οι βασικές στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης (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.

Σύμφωνα με τον Thompson (1994) η συναισθηματική ρύθμιση περιλαμβάνει τους εγγενείς και εξωγενείς μηχανισμούς που είναι υπεύθυνοι για τον έλεγχο, την αξιολόγηση και την τροποποίηση των συναισθηματικών αντιδράσεων προκειμένου να πετύχει κάποιος τους στόχους του. Προσδιόρισε επίσης διάφορους παράγοντες όπως η συναισθηματικότητα, η ιδιοσυγκρασία καθώς και νευρολογικές διαδικασίες, διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών και προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου που διαμορφώνουν τη συναισθηματική ρύθμιση στην πορεία της ανάπτυξης του. Παρότι οι ορισμοί για τη συναισθηματική ρύθμιση ποικίλλουν και διαφέρουν μεταξύ τους, ο ορισμός του Thomson συνεχίζει να είναι ευρέως αποδεκτός καθώς παρουσιάζει τη συναισθηματική ρύθμιση ως την πολυδιάστατη οργάνωση ποικίλων παραγόντων και διαδικασιών όπως των νευροφυσιολογικών, των γνωστικών, των συμπεριφορικών και των κοινωνικών (Zeman, Cassano, Perry-Parrish, Stegall, 2006).

Η συναισθηματική ρύθμιση έχει επίσης συνδεθεί με πολυάριθμες πλευρές της κοινωνικής επάρκειας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβάνοντας την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, τη δημοτικότητα των παιδιών ανάμεσα στους συνομηλίκους τους, την προσαρμογή, τη συστολή και τη συμπόνια (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2002). Όπως υποστηρίζουν οι Gottman & Mettetal (1986) η ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους σχετίζεται με τις ικανότητες συναισθηματικής ρύθμισης του παιδιού. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν και οι Fabes & Eisenberg (1992) όταν στη διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού παιδιών προσχολικής ηλικίας στο χώρο του σχολείου παρατήρησαν πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που είναι κοινωνικά ικανά ανταποκρίνονταν σε προκλήσεις που θα μπορούσαν να τα κάνουν να θυμώσουν ρυθμίζοντας τα συναισθήματά τους, με αποτέλεσμα να έχουν λειτουργικότερες κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Όπως επισημαίνεται από την Underwood (1997) η ρύθμιση των συναισθημάτων καθορίζεται από την αλληλεπίδραση της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού, της ευερεθιστότητας του, των κοινωνικοποιητικών μηχανισμών, της εσωτερίκευσης των κοινωνικών νορμών για έκφραση και έλεγχο και του κοινωνικού πλαισίου της συναισθηματικής εμπειρίας. Γενικότερα, η συναισθηματική ρύθμιση σχετίζεται με πολύπλοκες διαδικασίες που ξεπερνούν την απλή έκφραση συναισθήματος. Επεκτείνεται δηλαδή στο πώς και γιατί τα συναισθήματα κατευθύνουν ή αποδιοργανώνουν διεργασίες, όπως για παράδειγμα την ικανότητα να εστιάζει κάποιος την προσοχή του, να βρίσκει λύσεις, να συνάπτει και να διατηρεί κοινωνικές σχέσεις (Cole et al., 2004).

Συνοψίζοντας, από τους ορισμούς που προαναφέρθηκαν προκύπτει πως η συναισθηματική ρύθμιση δε συνδέεται μόνο με συναισθηματικές εμπειρίες του παιδιού αλλά και με γνωστικές και κοινωνικοποιητικές διαδικασίες, οι οποίες επιδρούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και καθορίζουν τις αλληλεπιδράσεις του με τα άτομα του περιβάλλοντός του. Στη συνέχεια θα γίνει σύνδεση κάποιων σημαντικών θεωριών –παλαιότερων και πιο σύγχρονων- με την αυτορρύθμιση του ατόμου και με τη ρύθμιση των συναισθημάτων του.

1.2. Ανασκόπηση Θεωρητικών Προσεγγίσεων που σχετίζονται με τη Συναισθηματική Ρύθμιση

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στη ρύθμιση των συναισθημάτων. Η σύντομη αυτή παράθεση των θεωριών αυτών γίνεται δεδομένου ότι προσφέρει μια κριτική ματιά πάνω στο θέμα της συναισθηματικής ρύθμισης, με την κάθε θεωρία να εστιάζει σε διαφορετικούς παράγοντες και να συνδέει την ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης με διαφορετικές παραμέτρους της ανάπτυξης του παιδιού. Ωστόσο, κάποιες από αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί πριν από αρκετές δεκαετίες δεν αποτελούν παρά μια βάση για τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα που συνεχώς προστίθενται στη μελέτη της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.

1.2.1. Η Ψυχαναλυτική Θεωρία

Η θεωρία του Freud έδωσε ιδιαίτερη σημασία στη συναισθηματική ανάπτυξη και στη σχέση της με τη διαδικασία της αυτορρύθμισης. Στο ψυχαναλυτικό μοντέλο το *Εγώ* αποτελεί το νοητικό εκείνο μηχανισμό που είναι υπεύθυνος για τη συνείδηση και τον προσαρμοστικό έλεγχο της συμπεριφοράς. Στο *Εγώ* εδρεύουν επίσης οι μηχανισμοί άμυνας κατά του άγχους και της διατάραξης της ψυχικής ισορροπίας. Το *Εγώ* καλείται να αντιμετωπίσει τις εσωτερικές ορμές που προέρχονται από το *Εκείνο* (*Id*)-το οποίο συνδέεται με το ασυνείδητο, όπου βρίσκονται οι απωθημένες επιθυμίες και αναμνήσεις- και να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στις υποσυνείδητες επιθυμίες και τον εξωτερικό κόσμο, ώστε να μην προσβάλλουν τις εσωτερικευμένες κοινωνικές νόρμες που απαρτίζουν το *Υπερεγώ*.

Συνεπώς, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, είναι βασικό να αναπτυχθεί ένα ισχυρό *Εγώ* στο παιδί, ικανό να ελέγχει τις ακατάλληλες ενορμήσεις και να τις προσαρμόζει στις απαιτήσεις του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου, με σκοπό τη λειτουργικότητα του παιδιού στο πλαίσιο αυτό. Μεταγενέστεροι θεωρητικοί της ψυχαναλυτικής προσέγγισης υποστήριξαν την αυτονομία του *Εγώ* από το *Εκείνο*. Συνοψίζοντας, το *Εγώ* μπορεί να θεωρηθεί ένας ισχυρός εγγενής αυτορρυθμιστικός μηχανισμός. Έτσι, από την οπτική της ψυχαναλυτικής προσέγγισης η συναισθηματική ρύθμιση στα παιδιά αναπτύσσεται καθώς ισχυροποιείται σε αυτά το *Εγώ* μέσα από την αποτελεσματική αντιμετώπιση της εξωτερικής πραγματικότητας (Bronson, 2000).

1.2.2. Η Συμπεριφοριστική Θεωρία

Οι θεωρητικοί της συμπεριφοριστικής προσέγγισης (Pavlov, Thorndike, Hull, Skinner) θεωρούν την αυτορρύθμιση ως μαθημένο αυτοέλεγχο που σχετίζεται με την επιλογή μιας πιο μεγάλης ανταμοιβής, που θα έρθει όμως πιο αργά, σε αντίθεση με την παρορμητικότητα που σχετίζεται με την επιλογή μιας μικρότερης και πιο άμεσης ανταμοιβής. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση απαιτεί από τα παιδιά να μάθουν να περιμένουν καθυστερημένες ενισχύσεις, να ελέγχουν την παρορμητική συμπεριφορά τους, να δίνουν στον εαυτό τους οδηγίες που έχουν μάθει για να καθοδηγήσουν την συμπεριφορά τους, να οδηγηθούν στην εύρεση λύσεων, και να μάθουν να αυτοενισχύονται όταν επιτυγχάνουν όλα αυτά. Η μάθηση αυτή μπορεί να προκύψει αυθόρμητα από τις

καταστάσεις της καθημερινότητας στο περιβάλλον των παιδιών ή μέσα από σκόπιμες πρακτικές που υιοθετούνται από τους γονείς ή τους δασκάλους, καθώς και από τις κοινωνικές νόρμες και αξίες που προάγονται στο εκάστοτε πλαίσιο από διάφορες πηγές όπως γονείς, δάσκαλοι, συνομήλικοι, μέσα μαζικής ενημέρωσης (Bronson, 2000). Όπως υποστηρίζουν οι Eisenberger & Adornetto (1986) η εμπειρία του να λαμβάνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αμοιβές μετά από καθυστερήσεις τα βοηθάει στο να μάθουν να περιμένουν και να διαχειρίζονται την απογοήτευση, παράμετρο ιδιαίτερα σημαντική για τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους.

Συνεπώς, σύμφωνα με την συμπεριφοριστική προσέγγιση η ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης είναι αποτέλεσμα τόσο αυθόρμητης όσο και οργανωμένης μάθησης, με εστίαση στο πως τα παιδιά αναπτύσσουν στρατηγικές για να ελέγξουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους προκειμένου να επιτύχουν την καλύτερη ανταμοιβή (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

1.2.3. Η Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης

Η θεωρία του Albert Bandura, γνωστή και ως μάθηση με παρατήρηση και μίμηση προτύπου, εδραίωσε την κοινωνική ή αλλιώς κοινωνικογνωστική μάθηση. Ο Bandura ως βασικός εκπρόσωπος της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, τόνισε τη σημασία της αυτοαξιολόγησης, τόσο ως κίνητρο για αυτορρύθμιση όσο και ως ένα τρόπο για να δοθεί επανατροφοδότηση για τη βελτίωση των προσπαθειών αυτορρύθμισης. Σύμφωνα με τον Bandura, για να μάθει κανείς μια νέα συμπεριφορά δεν είναι υποχρεωμένος να βιώσει την ανταμοιβή ή την τιμωρία, αρκεί να παρατηρήσει τη συμπεριφορά ενός άλλου και τις συνέπειές της για να την υιοθετήσει ή να την αποφύγει (Γεωργογιάννης, 2004).

Το άτομο επομένως συλλέγει πληροφορίες σχετικά με το ποιες συμπεριφορές ανταμείβονται στο περιβάλλον του μέσα από την παρατήρηση της δικής του συμπεριφοράς και των συμπεριφορών των άλλων, αναπτύσσοντας αξιολογήσεις πάνω στις οποίες θα αναπτυχθεί ένα σύστημα αυτορρύθμισης που θα βασίζεται σε ενδογενή κριτήρια σύμφωνα με τα οποία θα κρίνεται η επάρκεια των διαφόρων συμπεριφορών σε συγκεκριμένα πλαίσια. Η γνωστική κωδικοποίηση των πληροφοριών που αποκτά το άτομο με παρατήρηση και μίμηση προτύπου δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αυτοενίσχυση, αυτοκαθοδήγηση και αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων του. Το άτομο επομένως δε λειτουργεί εξαρτημένο αποκλειστικά από

εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά ως αυτόνομο άτομο που αξιολογεί, επιβραβεύει ή τιμωρεί τον ίδιο του τον εαυτό και ρυθμίζει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά του όχι μόνο με εξωτερικά κριτήρια, αλλά και σύμφωνα με το αποτέλεσμα των προσωπικών διεργασιών των όσων παρατήρησε. Η συνεχής αλληλεπίδραση αυτών των τριών παραγόντων - συμπεριφοράς, ενδοπροσωπικών στοιχείων, γεγονότων του περιβάλλοντος- παρέχουν ευκαιρίες στα άτομα να θέσουν κάποιο έλεγχο στο περιβάλλον τους και να ρυθμίσουν τα ίδια τη μελλοντική συμπεριφορά τους και τα συναισθήματά τους, να επιτύχουν δηλαδή την συμπεριφορική και συναισθηματική αυτορρύθμιση τους (Γεωργογιάννης, 2010) .

1.2.4. Η Θεωρία του Vygotsky

Ο Vygotsky επισήμανε τη συμβολή του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης. Υποστήριξε πως το παιδί με τη βοήθεια ενός ικανότερου συνομηλίκου ή ενήλικα μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία σε εργασίες που δεν θα μπορούσε να ολοκληρώσει μόνο του. Για να προαχθεί η αυτόνομη και αυτορρυθμιζόμενη δράση του παιδιού, η συνδρομή του ικανότερου ατόμου πρέπει να προσφερθεί μέσα στα πλαίσια της *Ζώνης της Εγγύτερης Ανάπτυξης (ZEA)*, η οποία αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό διαφαίνεται από τις επιδόσεις του παιδιού όταν λειτουργεί ανεξάρτητα, και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό διαφαίνεται κατά την επιτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με ικανότερους συνομηλίκους (Vygotsky,1997). Σύμφωνα με τον Vygotsky, τόσο η γνώση όσο και τα μέσα για την αυτορρύθμιση είναι εγγενώς κοινωνικά και το παιδί προχωρά από την συν-ρύθμιση με τη συμβολή των άλλων στην αυτορρύθμιση χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που απέκτησε από τους άλλους (Bronson, 2000).

Όπως υποστήριξε ο Vygotsky (1997) το βασικό εργαλείο που συμβάλλει στην αυτορρύθμιση είναι η γλώσσα η οποία αρχικά χρησιμοποιείται για την αυτό-έκφραση και την επικοινωνία με τους άλλους και στη συνέχεια για να ρυθμίσει τις σκέψεις και τις πράξεις. Σύμφωνα με τον Vygotsky οι μονόλογοι των παιδιών στη νηπιακή ηλικία αποτελούν το πρωταρχικό μέσο για την εκούσια αυτορρύθμιση. Όταν πλέον γύρω στην ηλικία των 6 με 7 ο λόγος εσωτερικεύεται και δεν διαχωρίζεται από την σκέψη,

σε αυτό το σημείο η γλώσσα γίνεται το μέσο τόσο για τη σκέψη όσο και για την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων.

1.2.5. Η Θεωρία του Piaget

Ο Piaget συστηματικά προσπάθησε να συνδέσει την γνωστική, ηθική και συναισθηματική ανάπτυξη κατά την πορεία εξέλιξης του παιδιού από τη βρεφική ηλικία έως και την εφηβεία. Σύμφωνα με τη θεωρία του η γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη παρουσιάζουν παράλληλες και αλληλοσυμπληρούμενες πορείες ανάπτυξης, με τη γνώση να παρέχει τη δομή και το συναίσθημα την ενέργεια που απαιτείται κατά την ανάπτυξη. Καθώς τα παιδιά προχωρούν στη γνωστική τους ανάπτυξη, παρουσιάζουν και συναισθηματική ανάπτυξη, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ότι εμπεριέχει ποιοτικά νέες συναισθηματικές εκφράσεις και εμπειρίες, οι οποίες είναι χαρακτηριστικές διαφορετικών επιπέδων ανάπτυξης. Έτσι, η στενή σχέση μεταξύ της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στη θεωρία του Piaget κατά τη νηπιακή ηλικία καθορίζει την πορεία της συναισθηματικής αλλά και της ηθικής ανάπτυξης κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία (Carpendale, 1997).

Κατά τον Piaget Τα συναισθήματα υπάρχουν, αλλά κατευθύνονται από τη σκέψη και τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί συνδυασμό της βιολογικής εξέλιξης, της ατομικής δραστηριότητας ή εμπειρίας, της διδακτικής διαδικασίας και μιας έμφυτης τάσης για αναζήτηση ισορροπίας (Salkind, 1995). Έτσι, η έκφραση των συναισθημάτων ρυθμίζεται από τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού στο αντίστοιχο στάδιο εξέλιξης και συνεπώς η συναισθηματική ρύθμιση αυξάνεται ποιοτικά και ποσοτικά με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Carpendale, 1997).

1.2.6. Η Θεωρία του Δεσμού

Ο όρος «δεσμός» χρησιμοποιείται για να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο «attachment», ο οποίος καθιερώθηκε στην εξελικτική ψυχολογία από τον Άγγλο ψυχίατρο John Bowlby (στα ελληνικά επίσης ο όρος αυτός αποδίδεται και ως «προσκόλληση»), και περιγράφει τον ιδιαίτερο συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσεται από την αλληλεπίδραση μητέρας-βρέφους (ή και άλλων σημαντικών ατόμων του στενού περιβάλλοντος) κατά το πρώτο έτος της ζωής του παιδιού. Το

είδος της φροντίδας και των συναισθηματικών αλλαγών που αναπτύσσονται στα πλαίσια αυτής της αλληλεπίδρασης καθορίζει την ποιότητα και τη λειτουργικότητα αυτού του δεσμού. Σύμφωνα με τον Bowlby, η συμπεριφορά των γονιών (ή οποιουδήποτε έχει επωμιστεί το ρόλο της βασικής φροντίδας του παιδιού) και ο τρόπος που αυτοί θα ανταποκριθούν στις ανάγκες του βρέφους, είναι σε μεγάλο βαθμό αποφασιστικός για το εάν το παιδί μεγαλώνοντας θα είναι ψυχικά και συναισθηματικά υγιές άτομο (Μπόλμπυ, 1995).

Η παρουσία μιας έμπιστης μορφής, γνωστής και ως πρόσωπο δεσμού, πρόθυμης και ικανής να προσφέρει μια ασφαλή βάση από την οποία το άλλο μέρος μπορεί να ενεργήσει, αποδεικνύεται υψίστης σημασίας τόσο για την παιδική ηλικία όσο και για την εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Η παρουσία ή η απουσία ενός προσώπου δεσμού στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό αφενός το κατά πόσο αναμένει ή όχι να βρει μια ασφαλή βάση στην μετέπειτα πορεία της ζωής του και αφετέρου το βαθμό της ικανότητας που διαθέτει για να δημιουργήσει μια αμοιβαία ικανοποιητική σχέση όταν παρουσιαστεί η ευκαιρία. Συνεπώς, σύμφωνα με τον Bowlby, τα πρότυπα των οικογενειακών σχέσεων που βιώνει ένα παιδί στην παιδική ηλικία είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του καθώς αντανακλούν τις αλληλεπιδράσεις που είχε το παιδί με τα σημαντικά για αυτό πρόσωπα και καθορίζουν την ικανότητά του να αναγνωρίζει στη μετέπειτα πορεία της ζωής του άτομα που του ταιριάζουν και μπορούν να του προσφέρουν μια ασφαλή βάση (Μπόλμπυ, ό.π.). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Sroufe (1997) η ελλειμματική συναισθηματική ανταπόκριση από το άτομο που φροντίζει το βρέφος, συνδέεται στα μεταγενέστερα στάδια εξέλιξης με δυσκολίες στη συναισθηματική ρύθμιση του παιδιού.

Σύμφωνα με τους Main, Kaplan & Cassidy (1985) τα παιδιά αναπτύσσουν στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων τους ως μέσο ανταπόκρισης στην ανατροφή που λαμβάνουν. Έτσι, τα άτομα που στη βρεφική ηλικία είχαν ασφαλή προσκόλληση χαρακτηρίζονται από την ικανότητα να αποδέχονται τόσο τα θετικά όσο και τα δυσάρεστα συναισθήματα. Αντίθετα, τα άτομα που παρουσιάζουν περιορισμένη ή υψηλή αρνητική συναισθηματικότητα στη βρεφική ηλικία είχαν ανασφαλή προσκόλληση (Cassidy, 1994). Συνεπώς, οι διαφορές στη συναισθηματική

ρύθμιση των ατόμων σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οφείλονται στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους γονείς τους κατά τη βρεφική ηλικία.

1.2.7. Η Θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως ψυχολογική θεωρία αναπτύχθηκε από τους Mayer & Salovey (1995). Σύμφωνα με τον ορισμό τους η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει, να κατανοεί και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του προκειμένου να προωθήσει τη συναισθηματική και πνευματική του ανάπτυξη. Το επιστημονικό έργο των Mayer & Salovey, όπως επίσης και οι μελέτες του Daniel Goleman και του Reuven Bar-On αντιπροσωπεύουν τις τρεις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις - μοντέλα της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1995) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η πνευματική ικανότητα να επεξεργάζεται το άτομο πληροφορίες στο πλαίσιο τεσσάρων παραμέτρων: 1) της αντίληψης και έκφρασης συναισθημάτων, 2) της συναισθηματικής υποστήριξης της σκέψης, 3) της κατανόησης και ανάλυσης συναισθημάτων και 4) της διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων για την προώθηση της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης. Δίνεται επομένως μέσα από το μοντέλο αυτό έμφαση στην αλληλεπίδραση συναισθημάτων και γνώσεων.

Ο Daniel Goleman όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «τις ικανότητες να μπορεί να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του και να επιμένει ενάντια στις ματαιώσεις, να ελέγχει τις παρορμήσεις και να καθυστερεί την ικανοποίηση, να ρυθμίζει τις διαθέσεις του και να μην αφήνει την ανησυχία να εμποδίζει την ικανότητα για σκέψη, να έχει ενσυναίσθηση και να ελπίζει» (Goleman, 1995, σ.34). Ο Goleman θεωρεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως το σύστημα δυο διαφορετικών όψεων της ευφυΐας, οι οποίες αφορούν κατά πρώτον στις προσωπικές δεξιότητες και κατά δεύτερον στις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου. Οι πέντε διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σύμφωνα με τον Goleman είναι: 1) η αναγνώριση των συναισθημάτων, 2) η διαχείριση των συναισθημάτων, 3) η εσωτερική κινητοποίηση, 4) η ενσυναίσθηση και 5) η διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων (Goleman, 1995). Με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου σε αυτούς τους πέντε τομείς, τα άτομα μπορούν να γίνουν πιο παραγωγικά και επιτυχημένα σε αυτό που κάνουν,

καθώς επίσης να βοηθήσουν και τους άλλους να είναι πιο παραγωγικοί και επιτυχημένοι σε ό,τι κάνουν. Συγχρόνως, δίνεται στα άτομα η ικανότητα να επηρεάζουν τους άλλους. Σύμφωνα με τον Goleman οι ικανότητες συναισθηματικής ρύθμισης είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς επιτρέπουν στο άτομο να επιδείξει συναισθηματική επάρκεια, η οποία συνδέεται με γενικότερη επιτυχία και υψηλά επίπεδα ηγεσίας (Goleman, 1998).

Τέλος, ο αμερικανός ψυχολόγος Reuven Bar-On (1997, σ.3) όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «μια συστοιχία από προσωπικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να επιτύχει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και αναγκών». Ο Reuven Bar - On ήταν αυτός που εισήγαγε το Emotional Quotient το 1992, το οποίο αποτελεί ένα δείκτη για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ή αλλιώς του E.Q., σε αντιστοιχία με αυτό που μετράει τη γνωστική νοημοσύνη (I.Q.).

1.2.8. Μοντέλο Διαδικασίας Ρύθμισης Συναισθημάτων (The Process Model of Emotion Regulation)

Μια από τις πιο σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορά στη συναισθηματική ρύθμιση είναι το Μοντέλο Διαδικασίας Ρύθμισης των Συναισθημάτων (Gross, 1998·2001). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό τα συναισθήματα δημιουργούνται μέσα από μια διαδοχή σταδίων. Στο πρώτο στάδιο τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με μία κατάσταση που μπορεί ενδεχομένως να πυροδοτήσει μια συναισθηματική αντίδραση. Στο δεύτερο στάδιο τα άτομα μπορεί να διαχειριστούν ή να μη διαχειριστούν τα στοιχεία εκείνα της κατάστασης που σχετίζονται με τα συναισθήματα. Στο τρίτο στάδιο, τα άτομα δημιουργούν γνωστικές εκτιμήσεις της κατάστασης οι οποίες μπορεί είτε να οδηγήσουν είτε όχι σε μια συναισθηματική αντίδραση. Στο τέταρτο και τελευταίο στάδιο, τα άτομα εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσα από τη συμπεριφορά τους.

Σύμφωνα με το Μοντέλο Διαδικασίας, καθένα από τα τέσσερα στάδια δημιουργίας του συναισθήματος μπορεί να στοχεύει στη συναισθηματική ρύθμιση μέσα από τη χρήση στρατηγικών όπως:1) η τροποποίηση μιας κατάσταση (situation modification), κατά την οποία το άτομο προβαίνει σε ενέργειες που θα το βοηθήσουν να μειώσει τις

πιθανότητες να καταλήξει σε μια κατάσταση με ανεπιθύμητα συναισθηματικά αποτελέσματα, 2) η συγκρότηση της προσοχής (attentional deployment) κατά την οποία τα άτομα προσπαθούν να κατευθύνουν την προσοχή τους μακριά από ερεθίσματα που εγείρουν ανεπιθύμητα συναισθήματα, 3) η γνωστική αλλαγή (cognitive change), κατά την οποία το άτομο προσπαθεί να αλλάξει τη γνωστική εκτίμηση μιας κατάστασης για να μειώσει το συναισθηματικό της αντίκτυπο. Τέλος, μια άλλη στρατηγική - όταν οι προηγούμενες δε μπορούν να εφαρμοστούν - αφορά στην τροποποίηση της αντίδρασης (response modulation). Πιο συγκεκριμένα σε αυτή τη στρατηγική συναισθηματικής ρύθμισης τα άτομα χειρίζονται άμεσα τον αντίκτυπο που έχουν τα συναισθήματά τους στην ψυχολογία ή τη συμπεριφορά τους.

Η συνεισφορά του Μοντέλου Διαδικασίας στην κατανόηση της συναισθηματικής ρύθμισης συνίσταται στο ότι αφενός το μοντέλο αυτό προσφέρει ένα πλαίσιο κατηγοριοποίησης διαφόρων στρατηγικών της συναισθηματικής ρύθμισης και αφετέρου εξηγεί γιατί κάποιες στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης είναι πιο αποτελεσματικές από άλλες. Συγκεκριμένα, το Μοντέλο Διαδικασίας υποστηρίζει πως οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης είναι πιο αποτελεσματικές και λιγότερο δυσβάσταχτες για το άτομο όταν εφαρμόζονται σε πρώιμο και όχι σε μεταγενέστερο στάδιο στη διαδικασία δημιουργίας του συναισθήματος (Gross, 2001). Στη συνέχεια θα γίνει σύντομη αναφορά στους βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ

2.1 . Παράγοντες που επιδρούν στη Συναισθηματική Ρύθμιση

Η συναισθηματική ρύθμιση επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων τόσο εσωτερικών-βιολογικών όσο και εξωτερικών-περιβαλλοντικών. Όσον αφορά στους βιολογικούς παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης προκύπτει πως η ικανότητα για τη ρύθμιση της συναισθηματικής διέγερσης εξαρτάται κατά ένα μέρος από τη λειτουργία των νευροφυσιολογικών υποστρωμάτων. Συνεπώς, η ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος και του αυτόνομου νευρικού συστήματος παίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του συναισθήματος που βιώνεται, της έντασης και της διάρκειας της συναισθηματικής εμπειρίας και στο κατά πόσο ένα άτομο μπορεί να ασκήσει έλεγχο πάνω στην συναισθηματική συμπεριφορά του (Zeman et al., 2006).

Η ρύθμιση των συναισθημάτων των παιδιών σχετίζεται επίσης άμεσα με την ιδιοσυγκρασία των παιδιών, η οποία έχει βιολογικό υπόβαθρο. Οι Eisenberg & Fabes (1992) πρότειναν ένα τριμερές μοντέλο κατανόησης της σχέσης της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας και της αυτορρύθμισης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα παιδιά με χαμηλό επίπεδο αυτορρύθμισης θεωρούνται παρορμητικά, απογοητεύονται εύκολα, χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές εντάσεις και αντιδρούν συνήθως με επιθετικό τρόπο. Τα υπερβολικά συνεσταλμένα παιδιά στη δεύτερη κατηγορία εκδηλώνουν μεν αυτορρυθμιστικές ικανότητες, αλλά στερούνται ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, είναι συνήθως λυπημένα και αγχώδη και απέχουν από ομαδικές δραστηριότητες. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία τα παιδιά με το μεγαλύτερο βαθμό αυτορρύθμισης, ελέγχουν και διαχειρίζονται κατάλληλα τα συναισθήματά τους και επιπλέον είναι δημοφιλή και κοινωνικά επαρκή.

Όσον αφορά στους περιβαλλοντικούς παράγοντες ως προς την ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης προκύπτει πως οι μεγαλύτερες επιδράσεις προκύπτουν από τους γονείς και τους συνομηλίκους. Ο Parke (1994) θεωρεί πως οι γονείς συνήθως μεταδίδουν στα παιδιά τους κανόνες σχετικούς με τη συναισθηματική ρύθμιση και τους μαθαίνουν πώς να ξεχωρίζουν τις διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει πως οι γονείς προάγουν την συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών τους είτε μέσω της άμεσης καθοδήγησης είτε έμμεσα, μέσω της υπόδειξης της συναισθηματικής συμπεριφοράς και της συζήτησης γύρω από θέματα σχετικά με τα

συναισθήματα. Προσφέρουν έτσι πολύτιμες πληροφορίες στα παιδιά για τη βίωση και την εκδήλωση της συναισθηματικής συμπεριφοράς στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Saarni, 1999). Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς ως προς τη συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών τους επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά των παιδιών (Kochanska, 1993)

Σχετικά με τους έμμεσους τρόπους με τους οποίους οι γονείς υποδεικνύουν τη συναισθηματική συμπεριφορά οι Barrett & Campos (1987) αναφέρουν τέσσερις τρόπους με τους οποίους η συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών επηρεάζεται από τη συναισθηματική εκφραστικότητα των γονέων. Πρώτον, οι γονείς ασυνείδητα επισημαίνουν τη συναισθηματική σημασία των διαφόρων γεγονότων μέσα από τις αντιδράσεις τους σε αυτά. Δεύτερον, οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα για την εκδήλωση συγκεκριμένων συναισθημάτων μέσα από τις λεκτικές αντιδράσεις, τις εκφράσεις του προσώπου και τη συμπεριφορά τους. Τρίτον, οι γονείς δείχνουν στα παιδιά τους συμπεριφορές ή δράσεις που συνδέονται με την αντιμετώπιση των συναισθημάτων. Τέταρτον, οι γονείς εκθέτουν τα παιδιά τους σε ένα συναισθηματικό περιβάλλον το οποίο δημιουργεί στο κάθε παιδί το δικό του ξεχωριστό συναισθηματικό ιστορικό. Επίσης, σύμφωνα με τους Gianino & Tronick (1988) η αλληλεπίδραση των παιδιών με γονείς που παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ανταπόκρισης στις συναισθηματικές τους ανάγκες και συμπεριφορές ευνοεί στα παιδιά την ανάπτυξη της ικανότητας για συναισθηματική ρύθμιση.

Γενικά, οι γονείς μέσα από την ενίσχυση ή την τιμωρία σχηματοποιούν τη μελλοντική συναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών τους. Έτσι, γονείς οι οποίοι αποδέχονται τα συναισθήματα των παιδιών τους έχουν παιδιά που είναι καλύτερα συναισθηματικά ρυθμισμένα. Αντιθέτως, οι γονείς οι οποίοι υποτιμούν ή τιμωρούν τις συναισθηματικές εκφράσεις των παιδιών τους έχουν παιδιά τα οποία είναι λιγότερο πιθανό να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους καθώς και να ζητήσουν συναισθηματική στήριξη από έναν ενήλικο ή συνομήλικο σε ενδεχόμενες συναισθηματικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν (Fabes, Leonard, Kupanoff, & Lynn Martin, 2001).

Όσον αφορά στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικούς τους και στην επίδραση που αυτές έχουν στη συναισθηματική ρύθμιση οι Cicchetti, Ackerman & Izard (1995) υποστηρίζουν πως η αποτυχία απόκτησης των δεξιοτήτων που χρειάζονται για τη

συναισθηματική ρύθμιση οδηγεί σε δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού. Όπως αναφέρει η Saarni (1999), η ικανότητα να διαχειριστεί κάποιος τα συναισθήματά του είναι βασικός παράγοντας για την ανάπτυξη και τη διατήρηση των κοινωνικών του σχέσεων. Ειδικότερα, η επιτυχής συναισθηματική αλληλεπίδραση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους είναι προάγγελος για την ευημερία και πνευματική υγεία που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά και στη μέση παιδική ηλικία (Robins, 1990). Η σύναψη σχέσεων με συνομηλίκους είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά στην προσχολική και στη μέση παιδική ηλικία και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξή τους (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Roulin, & Hanish, 1993). Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα η αποτυχία ή η αντιμετώπιση δυσκολιών σε αυτόν τον τομέα μπορεί να οδηγήσει σε μια σειρά από δυσάρεστες καταστάσεις στην εφηβεία ή στην ενήλικη ζωή όπως η παραβατικότητα/εγκληματικότητα, εγκατάλειψη του σχολείου, το άγχος και η κατάθλιψη (Rudolph & Asher, 2000· Tremblay, Boulerice, Arseneault, & Niscale, 1995· Zeman, Shipman, & Suveg, 2002).

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης στα διάφορα ηλικιακά στάδια της ανάπτυξης του παιδιού, με ιδιαίτερη έμφαση στην προσχολική ηλικία, μιας και η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει σε αυτή την αναπτυξιακή περίοδο της ζωής των παιδιών. Μέσα από την αναπτυξιακή πορεία της συναισθηματικής ρύθμισης στόχος είναι να διαφανούν οι παράγοντες εκείνοι που επιδρούν σε αυτή σε κάθε στάδιο εξέλιξης του παιδιού καθώς και η σημασία που αυτή έχει για την ανάπτυξη ατόμων που χαρακτηρίζονται από κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια.

2.2. Η Ανάπτυξη της Συναισθηματικής Ρύθμισης στα Ηλικιακά Στάδια Εξέλιξης του Παιδιού

2.2.1. Βρεφική Ηλικία

Η συναισθηματική ρύθμιση ξεκινάει πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης του βρέφους με τους γονείς του και συνεχίζεται κατά τα επόμενα χρόνια, όπου έρχονται να προστεθούν και οι αλληλεπιδραστικές συμπεριφορές του παιδιού με τα αδέρφια, τους δασκάλους και τους συμμαθητές του (Bradley, Atkinson, Tomasino, Rees, & Galvin, 2009). Σύμφωνα με τον Thompson (1994) τα παιδιά από τη βρεφική ακόμα ηλικία επιλέγουν στις αλληλεπιδράσεις τους

με τους γονείς τους διάφορες στρατηγικές για να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους προκειμένου αυτά να πετύχουν τους στόχους τους. Αλλά και οι γονείς επιδιώκουν από τα πρώτα στάδια να ρυθμίσουν τα συναισθήματα των παιδιών τους προκειμένου αυτά να μάθουν σταδιακά ποιες συναισθηματικές αντιδράσεις θα είναι αποτελεσματικές ώστε να επιτύχουν αργότερα τόσο τους άμεσους στόχους τους όσο και τον πιο γενικό στόχο της συμμόρφωσης στις οικογενειακές και κοινωνικές απαιτήσεις. Έτσι, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, οι γονείς χρησιμοποιούν τόσο άμεσες όσο και έμμεσες παρεμβάσεις όχι μόνο για να διατηρήσουν τη συναισθηματική υγεία των παιδιών τους αλλά και για να τα βοηθήσουν να εναρμονίσουν την έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων τους με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Saarni, 1999).

Οι Kopp & Neufeld (2003) αναφέρουν σε σχέση με τη συναισθηματική ρύθμιση πως πρόκειται για μια μετατόπιση που εκτυλίσσεται στο πέρασμα του χρόνου από εξωτερικές σε εσωτερικές πηγές ελέγχου. Τα παιδιά, από τον ανταντακλαστικό χειρισμό της διέγερσης κατά τη διάρκεια της βρεφικής ηλικίας φτάνουν σταδιακά στο στάδιο εκείνο όπου ελέγχουν τη συμπεριφορά τους χωρίς την παρέμβαση εξωτερικών ρυθμιστών (Eisenberg, Valiente, & Eggum, 2010). Έτσι, τα βρέφη εξαρτώνται σχεδόν αποκλειστικά από τα άτομα που τα φροντίζουν για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους και σταδιακά, καθώς εξελίσσονται κινητικά και γνωστικά, αναπτύσσουν την ικανότητα να ηρεμούν μόνα τους (Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991). Η συμβολή του ατόμου που φροντίζει το παιδί ως προς την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης είναι σημαντική και σχετίζεται στη βρεφική ηλικία με την παροχή τροφής, το ντύσιμο και την παρηγοριά μέσω της σωματικής επαφής ενώ αργότερα οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ατόμου που φροντίζει το παιδί και του παιδιού γίνονται πιο σύνθετες, μαθαίνοντας στο παιδί πώς να χειρίζεται τις εντάσεις του, τις παρορμήσεις του και την αναβολή της ικανοποίησης (Calkins, 1994).

Σύμφωνα με τους Izard & Malatesta (1987) όλα τα βρέφη τους τρεις πρώτους μήνες της ζωής τους κάνουν μορφασμούς που συνδέονται με τα βασικά συναισθήματα του θυμού, του φόβου και της χαράς, χωρίς ωστόσο να υπάρχει άμεση σύνδεση αυτών των μορφασμών με συγκεκριμένα γεγονότα. Έτσι, κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων μηνών το βρέφος διεγείρεται από εσωτερικές ανάγκες, όπως η πείνα ή κάποια ενόχληση και από συγκεκριμένα εξωτερικά ερεθίσματα όπως το κράτημα, το κούνημα, η θέαση, ο ήχος ή η μυρωδιά του ατόμου που φροντίζει το βρέφος

(Bronson, 2000). Αργότερα (3 μηνών-2 ετών) η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών εστιάζεται πρωταρχικά στην ανάπτυξη διαφοροποιημένων συναισθηματικών εκφράσεων που συνδέονται με συγκεκριμένα γεγονότα και στην ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης, η οποία διευκολύνει τα παιδιά να αποδώσουν λεκτικά τη συναισθηματική τους κατάσταση (Zeman, et al., 2006). Το βρέφος σταδιακά, χάρη στην ανάπτυξη των αισθητικοκινητικών του ικανοτήτων διαφοροποιεί την ανταπόκρισή του απέναντι σε γεγονότα και ανθρώπους. Καθώς δηλαδή το βρέφος μεγαλώνοντας αρχίζει να μετακινείται μόνο του αρχίζει και να ελέγχει το βαθμό εκείνο εγγύτητας με τους άλλους που θα του προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια. Επιπλέον, η αναπτυσσόμενη ικανότητά του ως προς τη διαφοροποίηση της προσοχής συμβάλλει στην περαιτέρω ικανότητα του βρέφους να εξασκήσει τον έλεγχο στις αλληλεπιδράσεις του.

Καθώς ο συναισθηματικός δεσμός μεταξύ του βρέφους και του ατόμου που το φροντίζει εδραιώνεται γύρω στους επτά μήνες, τα βρέφη αρχίζουν τότε να εκφράζουν επιφυλακτικότητα και φόβο στην παρουσία ενός άγνωστου ενήλικα (Dehart, Sroufe, & Cooper, 2004). Όπως υποστηρίζει ο Shore (1997) η συναισθηματική ρύθμιση επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό ασφάλειας που παρέχει στο βρέφος το άτομο που το φροντίζει, όσο και από την ποιότητα της φροντίδας που προσφέρεται. Το ίδιο σημαντική είναι και η ποιότητα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει το παιδί (Korpp, 1989). Συνεπώς, η διαδικασία ανάπτυξης των δεξιοτήτων συναισθηματικής ρύθμισης στη βρεφική ηλικία είναι αλληλεπιδραστική και η επιτυχία της εξαρτάται από το κατά πόσο οι ανάγκες και οι επιδιώξεις των δύο πλευρών βρίσκονται σε συμφωνία (Calkins, 1994).

2.2.2. Νηπιακή Ηλικία

Η περίοδος ανάμεσα στους 24 και 36 μήνες σηματοδοτεί την εμφάνιση του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής διαφοροποιούνται σημαντικά από τα βρέφη καθώς είναι πλέον ικανά να κάνουν συμβολικές αναπαραστάσεις και να μιλούν, οικοδομώντας έτσι την αυτεπίγνωση και την ανεξαρτησία τους. Εξαιτίας της ανάπτυξης των κινητικών και γνωστικών ικανοτήτων τα νήπια είναι πιο ικανά στο να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων και να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές απαιτήσεις (Calkins, 1994). Οι ενήλικες είναι οι πρωταρχικοί μεσολαβητές στην προσπάθεια των

νηπίων να ρυθμίσουν την έκφραση των συναισθημάτων τους, ειδικά τη ματαίωση, μέσω κατευναστικών συμπεριφορών και περιορίζοντας την έκθεση των παιδιών σε έντονα συναισθηματικά φορτωμένες καταστάσεις. Έτσι, σταδιακά τα νήπια αρχίζουν να συμβιβάζονται με τις εξωτερικές απαιτήσεις ως προς τον έλεγχο των φυσικών τους δραστηριοτήτων και της συναισθηματικής τους έκφρασης και να αυξάνουν την ικανότητά τους να κατανοούν και να υπακούουν εξωτερικούς κανόνες και περιορισμούς καθώς και να βιώνουν πιο σύνθετα συναισθήματα, αξιολογώντας την συμπεριφορά τους σε σχέση με εξωτερικά κριτήρια. Ωστόσο, τα νήπια σε αυτή τη περίοδο είναι ακόμα εξαρτημένα σε μεγάλο βαθμό από τα άτομα που τα φροντίζουν και αξιολογούν τη συμπεριφορά τους από τις αντιδράσεις των άλλων (Sroufe, 1997). Επιπλέον, παρότι όπως υποστηρίζουν οι Eisenberg & Mussen (1989) τα παιδιά σε αυτή την αναπτυξιακή φάση δείχνουν σημάδια ενσυναίσθησης και κατανόησης των προθέσεων των άλλων, ωστόσο τείνουν να χρησιμοποιούν σωματική επιθετικότητα εάν ματαιωθούν ή θυμώσουν ή να έχουν ξεσπάσματα οργής.

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου και τρίτου έτους η γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξή του. Καθώς τα νήπια αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι είναι ανεξάρτητα άτομα, προσπαθούν να αποκτήσουν τον έλεγχο των πράξεών τους, δοκιμάζοντας την ικανότητά τους να επιδρούν σε αντικείμενα ή σε άτομα, δίνοντας τους εντολές και περιμένοντας την άμεση ανταπόκριση. Ωστόσο, παρότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι πιο ικανά στο να ακολουθούν απλές οδηγίες και να συμμορφώνονται με εξωτερικές απαιτήσεις και απαγορεύσεις, είναι πολύ πιθανό να αντιστέκονται στον εξωτερικό έλεγχο (Bronson, 2000).

2.2.3. Προσχολική Ηλικία

Σε αντίθεση με τα βρέφη και τα νήπια που έχουν ανάγκη για εξωτερική υποστήριξη από τους ενήλικες για να επιτύχουν την αυτορρύθμισή τους, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (3 έως 6 ετών) αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη ικανότητα για εσωτερική αυτορρύθμιση, χρησιμοποιώντας κανόνες και στρατηγικές για να διαμορφώσουν τη συμπεριφορά τους. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, ενώ οι στρατηγικές που επιλέγουν έχουν ως στόχο την παράταση του ευχάριστου συναισθήματος ή την αλλαγή της κατάστασης που τους προκαλεί το δυσάρεστο συναίσθημα (Cole, Dennis, Smith-Simon, & Cohen, 2009). Επίσης,

μπορεί να ανατρέχουν στους ενήλικες για να μάθουν ή να ζητήσουν βοήθεια, όταν το χρειάζονται, όμως γενικότερα είναι λιγότερο εξαρτημένα από τη συνεχή παρέμβασή τους σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Συνεπώς, σε αυτή την ηλικία υπάρχει σταδιακή ανάπτυξη και υπερίσχυση του εσωτερικού έναντι του εξωτερικού ελέγχου (Kopp, 1982). Ωστόσο, ο ρόλος των ενηλίκων εξακολουθεί να είναι καθοριστικός στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ρύθμισης των συναισθημάτων, με το να ενθαρρύνουν το παιδί να εκτονώνει λεκτικά τη συναισθηματική του ένταση ή δυσφορία και να αναπτύξει την αυτορρυθμιστική του ικανότητα (Denham, 1997).

Τα παιδιά σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανότητα στο να διαχωρίζουν το συναίσθημα που βιώνουν από το συναίσθημα που εκδηλώνουν με την έκφραση του προσώπου τους, τον τόνο της φωνής τους ή τη συμπεριφορά τους. Συνεπώς, το παιδί προκειμένου να ρυθμίσει τα συναισθήματά του μπορεί να χρησιμοποιεί στρατηγικές όπως η ελαχιστοποίηση της έντασης του συναισθήματος που βιώνεται κατά την εξωτερική του ή η αντικατάσταση της έκφρασης του προσώπου, με το να δείχνει δηλαδή το παιδί με την έκφραση του προσώπου του άλλο συναίσθημα από αυτό που βιώνει. Έτσι το παιδί αυτής της ηλικίας αρχίζει να αντιλαμβάνεται πως το συναίσθημα που εκφράζει κάποιος δεν ανταποκρίνεται απαραίτητα στο συναίσθημα που αυτός βιώνει (Harris, Donnelly, & Guz 1986).

Σύμφωνα με την Kopp (1992) η ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης σχετίζεται στενά με τη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Τα παιδιά για να μάθουν πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε περίπτωσης πρέπει να περάσουν μέσα από μια διαδικασία που αποσκοπεί στη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στα θετικά, στα αρνητικά και στα ουδέτερα συναισθήματα. Η Kopp επίσης (1989) τόνισε τη σχέση της συναισθηματικής ρύθμισης με τη γνωστική ικανότητα, καθώς όπως υποστήριξε η συναισθηματική ρύθμιση αυξάνεται καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά και αντίστροφα η γνωστική ανάπτυξη αυξάνεται καθώς τα παιδιά ρυθμίζονται συναισθηματικά. Όπως επισημαίνεται και από τους Rhoades, Warren, Domitrovitch, & Greenberg (2011) τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλό βαθμό συναισθηματικής ρύθμισης καταφέρνουν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα να ενεργοποιούν τα θετικά συναισθήματά που απαιτούνται για να εστιάσουν την προσοχή τους και να συγκεντρωθούν προκειμένου να ολοκληρώσουν μια εργασία. Επίσης, η δυσκολία που παρουσιάζουν πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας στην εκμάθηση των λεγόμενων «ακαδημαϊκών δεξιοτήτων»,

συνδέεται συχνά με την ανεπαρκή ανάπτυξη των δεξιοτήτων ρύθμισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007).

Ένα από τα πολύ σημαντικά εργαλεία της συναισθηματικής ρύθμισης σύμφωνα με τους Sroufe, Cooper, & DeHart (1996) είναι το παιχνίδι προσποίησης ή αλλιώς το φανταστικό παιχνίδι, το συμβολικό παιχνίδι ή το δραματικό παιχνίδι. Το παιχνίδι προσποίησης με τη συμβολή της φαντασίας του παιδιού βοηθά το παιδί στο να εκφράσει τα συναισθήματα που του προκαλούν οι διάφορες καταστάσεις και κυρίως να διαχειριστεί με ανώδυνο τρόπο τα δυσάρεστα συναισθήματα του, δοκιμάζοντας διαφορετικές εκβάσεις στις ιστορίες που δημιουργεί. Σύμφωνα με τους DeHart, Sroufe, & Cooper (2004) το παιχνίδι προσποίησης αποτελεί μια υγιή μορφή συναισθηματικής διεξόδου και εκτόνωσης καθώς τα βοηθάει να μετασχηματίσουν το περιβάλλον τους και να αντιμετωπίσουν ενεργά τα προβλήματά τους αντί να τα αρνούνται (στο Χατζηχρήστου, 2011α).

Άλλο ένα βασικό εργαλείο για τη συναισθηματική ρύθμιση στη διάρκεια αυτής της περιόδου είναι η γλώσσα, καθώς αυτή λειτουργεί βοηθητικά ως προς τη συναισθηματική ρύθμιση, δίνοντας τη δυνατότητα στο παιδί να κάνει το διαχωρισμό ανάμεσα στο συναισθηματικό και στο πραγματολογικό περιεχόμενο των μηνυμάτων που λαμβάνει, όταν επικοινωνεί με τους γύρω του. Επιπλέον, η ανάπτυξη που συντελείται στη γλώσσα σε αυτή την ηλικία λειτουργεί ενισχυτικά ως προς την εσωτερική σκέψη, τους συλλογισμούς και τον προγραμματισμό προσφέροντας στα παιδιά τη δυνατότητα να αναλογίζονται τις εναλλακτικές που έχουν προτού δράσουν. Έτσι, ο λόγος των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προσποίησης μπορεί να αποκαλύψει την ύπαρξη αυτορρυθμιστικών στρατηγικών (Bronson, 2000).

Η ανάπτυξη της γλώσσας σε αυτό το ηλικιακό στάδιο παίζει βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης, καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρώντας πλέον λεκτικά με τους γονείς τους ή γενικά με τα άτομα που τα φροντίζουν, έρχονται σε επαφή με μια σειρά από μηνύματα σχετικά με τις συνθήκες που απαιτούν συναισθηματική ρύθμιση, τα οφέλη της συναισθηματικής ρύθμισης, τις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης καθώς και τους κοινωνικούς κανόνες που πλαισιώνουν την έκφραση του συναισθήματος. Επιπρόσθετα, εκτός από το ρόλο που παίζει ως εξωγενής ρυθμιστικός παράγοντας του συναισθήματος, η γλώσσα συμβάλλει

σημαντικά στη σχηματοποίηση των συμβολικών αναπαραστάσεων των συναισθημάτων και των συναισθηματικών εμπειριών των παιδιών (Thompson, 1991).

Σύμφωνα με τη Saarni (1999) τα παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων ετών αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες της έκφρασης των συναισθημάτων τους και έτσι προσπαθούν να τα ρυθμίσουν ώστε να αποφύγουν να πληγώσουν τα συναισθήματα κάποιου ή να πληγωθούν και τα ίδια καθώς και για να τραβήξουν την προσοχή, να αποσπάσουν συμπόνια ή βοήθεια από τους άλλους. Ειδικά, στο χώρο του νηπιαγωγείου η ικανότητα των παιδιών να ρυθμίσουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους δοκιμάζεται συχνά. Επιπλέον, προσφέρονται καθημερινά πολλές ευκαιρίες για ανάπτυξη και καλλιέργεια των ικανοτήτων συναισθηματικής ρύθμισης προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία και η αρμονική συνύπαρξη των παιδιών στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του προγράμματος του νηπιαγωγείου.

Οι Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson, & Brock (2009) εντοπίζουν τρία στοιχεία που αφορούν στη φύση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και νηπίων, τα οποία καθορίζουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης του νηπιαγωγείου και συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ενδυνάμωση των αυτορρυθμιστικών ικανοτήτων των παιδιών. Το πρώτο στοιχείο είναι η συναισθηματική ενίσχυση, όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη του τις συναισθηματικές ανάγκες των νηπίων, προσαρμόζει τις δραστηριότητες της τάξης έτσι που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτές, προκειμένου να προάγει ένα συνεργατικό κλίμα μεταξύ των νηπίων. Το δεύτερο στοιχείο αφορά στη συνολική διαχείριση της τάξης. Ο εκπαιδευτικός υιοθετεί προληπτικές στρατηγικές πειθαρχίας, διαμορφώνει το πλαίσιο των κανόνων συμπεριφοράς της τάξης, καθιερώνει συγκεκριμένες καθημερινές ρουτίνες και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών μέσα από βιωματικές δράσεις, εμπλέκοντας έτσι τα παιδιά σε ένα περιβάλλον που προάγει τη διερευνητική μάθηση. Τέλος, το τρίτο στοιχείο αναφέρεται στην καθοδηγητική υποστήριξη, η οποία συνδέεται με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) καθώς και με την έννοια του πλαισίου στήριξης ή σκαλωσιάς (scaffolding) του Vygotsky. Η έννοια του πλαισίου στήριξης περιέχει όλα αυτά τα οποία ο εκπαιδευτικός προσφέρει στο μαθητή για να τον στηρίξει με τρόπο τέτοιο που αυτός να καταστεί ικανός να προχωρήσει με σιγουριά πέρα από το σημείο στο οποίο βρίσκεται (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Συνεπώς, σύμφωνα με το τρίτο αυτό στοιχείο ο εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά και διαμεσολαβητικά, ενθαρρύνοντας και ανατροφοδοτώντας τα

παιδιά, υιοθετώντας μια μη επικριτική στάση και βοηθώντας τα παιδιά να ερμηνεύσουν τα λάθη τους ως ευκαιρίες για μάθηση (Perry, VandeKamp, Mercer, & Nordby, 2002).

2.2.4. Μέση Παιδική Ηλικία

Καθώς το παιδί πλησιάζει στη μέση παιδική ηλικία γύρω στα έξι έτη, αρχίζει να αποκτά μεγαλύτερη επίγνωση των σκέψεων και των πράξεών του, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα βελτίωση στην ρύθμιση των συναισθημάτων του, γεγονός που αποδίδεται στην εσωτερίκευση της γλώσσας, στην αύξηση του ελέγχου της προσοχής, στην ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων και των ικανοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών καθώς και στη βελτίωση της ικανότητας του παιδιού να διακρίνει τις συναισθηματικές αντιδράσεις, να αντιλαμβάνεται τις απαιτήσεις διαφορετικών καταστάσεων και να κινητοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης. Ειδικά ο έλεγχος της προσοχής έχει συνδεθεί με χαμηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων και υψηλότερα επίπεδα δημοτικότητας ανάμεσα στους συνομηλίκους, κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά και εποικοδομητικό έλεγχο του θυμού (Eisenberg, 1996).

Οι Brenner & Salovey (1997) κάνουν το διαχωρισμό ανάμεσα σε στρατηγικές της συμπεριφοράς (εξωτερικές) και σε γνωστικές στρατηγικές (εσωτερικές) των παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας για να ρυθμίσουν το συναίσθημά τους. Οι αυτορρυθμιστικές στρατηγικές των παιδιών αυξάνονται με την ηλικία και την εμπειρία, αποκτώντας έτσι τα παιδιά σταδιακά την ικανότητα να διαχωρίζουν τις ελεγχόμενες και μη ελεγχόμενες καταστάσεις. Επίσης, στη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι διαφορετικά συναισθήματα μπορεί να βιώνονται είτε διαδοχικά είτε ταυτόχρονα, προκαλώντας πολλές φορές αμφιθυμία ή συναισθηματική σύγκρουση.

Συνεπώς, τα παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας είναι ικανότερα σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά στο να ελέγχουν την έκφραση των συναισθημάτων τους και της προσοχής τους και να αποφασίζουν για τον τρόπο που θα δράσουν σε διαφορετικές καταστάσεις. Επίσης, αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και την οπτική των άλλων πιο ξεκάθαρα και συνεπώς μπορούν συνειδητά να προσαρμόζουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων, γεγονός που τους δίνει τη δυνατότητα για πιο σύνθετες αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (Bronson, 2000). Υπό μια έννοια, οι κατακτήσεις αυτές αντικατοπτρίζουν την

ανάπτυξη της συναισθηματικής αυτονομίας καθώς και τη διαχείριση της συναισθηματικής εμπειρίας, εφόσον τα παιδιά εξαρτώνται λιγότερο από εξωγενή ερεθίσματα για να ρυθμιστούν συναισθηματικά, παραμένοντας έτσι σε μια ικανοποιητική συναισθηματική κατάσταση με πιο αυτόνομο και αυτοκατευθυνόμενο τρόπο (Cole & Kaslow, 1988). Έτσι, οι κατακτήσεις αυτές του παιδιού μέσης παιδικής ηλικίας στο συναισθηματικό τομέα ουσιαστικά συνιστούν μια μετα-συναισθηματική κατανόηση και παρέχουν μια σημαντική βάση για τα συστήματα συναισθηματικής γνώσης πάνω στα οποία οργανώνεται η μεταγενέστερη πιο ώριμη αντίληψη του συναισθήματος (Fischer, Shaver, & Carnochan, 1990).

2.2.5. Εφηβική Ηλικία

Μετά το τέλος της μέσης παιδικής ηλικίας τα παιδιά δεν αποκτούν μόνο γενικές αλλά και πιο ιδιοσυγκρασιακές γνώσεις για τις συναισθηματικές διαδικασίες, γεγονός που θέτει σύμφωνα με τον Thompson (1991) τη βάση για μια «θεωρία προσωπικού συναισθήματος», η οποία συνίσταται στην κατανόηση του πως οργανώνονται στο κάθε άτομο οι συναισθηματικές λειτουργίες. Καθώς επομένως οι συναισθηματικές εμπειρίες έχουν καταλυτική επίδραση στην κοινωνική λειτουργικότητα και στην αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς, η ικανότητα κατανόησης και πρόβλεψης των αντιδράσεων κάποιου απέναντι σε συνηθισμένα συμβάντα της καθημερινότητας δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους με πιο δημιουργικό τρόπο, τόσο στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις αλλά και σε σχέση με τον ίδιο τους τον εαυτό. Συνεπώς, η θεωρία του προσωπικού συναισθήματος αποκτά συνεκτικότητα και συνέπεια κυρίως στα χρόνια της εφηβείας, οπότε και τα άτομα αναπτύσσουν τις προσωπικές τους πεποιθήσεις σε ένα πιο σύνθετο - από ψυχολογικής άποψης- επίπεδο σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια.

Η αυξανόμενη επίγνωση των εφήβων για τις διαπροσωπικές συνέπειες συγκεκριμένων μορφών έκφρασης των συναισθημάτων καθώς και η υπερτέρηση των συνομηλίκων έναντι των γονέων επηρεάζει την απόφασή τους να εκφράσουν συγκεκριμένα συναισθήματα σε κάποια άτομα. Στην εφηβεία, παρόλο που έχουν ήδη κάνει την εμφάνισή τους συναισθήματα όπως η ντροπή και η περηφάνια, η ένταση και η συχνότητα των συναισθηματικών αυτών καταστάσεων μπορεί να αυξηθεί, δεδομένης της αυξανόμενης ευαισθησίας των εφήβων στις αξιολογήσεις των άλλων. Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως οι έφηβοι είναι πιο πιθανό να εκφράσουν ένα

συναίσθημα όταν αναμένουν μια υποστηρικτική αντίδραση (Zeman & Garber, 1996). Ωστόσο, παρόλο που η επιθυμία των εφήβων για συναναστροφή και αποδοχή από τους συνομηλίκους τους είναι ιδιαίτερα έντονη, υπάρχουν έφηβοι που λόγω της ανεπαρκούς ανάπτυξης των δεξιοτήτων κοινωνικής επάρκειας, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους και βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς. Επιπλέον, η ένταση των συναισθημάτων των εφήβων καθορίζεται, εκτός από τις φυσιολογικές αλλαγές που συμβαίνουν αυτήν την περίοδο, από την ιδιοσυγκρασία του εφήβου. Προς το τέλος αυτής της περιόδου, το άτομο θεωρείται ότι μπορεί να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, κυρίως τα δυσάρεστα, έχοντας αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας (Μάνος, 1993).

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας και στη σχέση τους με τη συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών, μιας και όπως προκύπτει από έρευνες η κοινωνική επάρκεια περιλαμβάνει συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία, τα οποία παίζουν βασικό ρόλο στην επιτυχή κοινωνική προσαρμογή του ατόμου (Χατζηχρήστου, 2011α).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

3.1. Ορισμός Κοινωνικής Επάρκειας

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί από τη Nancy Eisenberg και τους συνεργάτες της έχουν συνδέσει τη συναισθηματική ρύθμιση με την κοινωνική επάρκεια (Eisenberg & Fabes, 1992· Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith, & Karbon, 1995· Eisenberg, Fabes, Guthrie, Murphy, Maszk, Holmgren, & Suh, 1996). Όπως προκύπτει από τις έρευνες αυτές η συναισθηματική ρύθμιση αποτελεί βασικό συστατικό της κοινωνικής επάρκειας, απαραίτητο για λειτουργική αλληλεπίδραση με τους άλλους στις καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από ένταση και άγχος. Το πώς δηλαδή 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).

Ήδη, όπως προαναφέρθηκε, από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού το κοινωνικό περιβάλλον και η ανάπτυξη του δεσμού με τα σημαντικά πρόσωπα που φροντίζουν το παιδί επιδρούν αργότερα στις αυτορρυθμιστικές του λειτουργίες, με τα παιδιά που ήταν αποδέκτες μιας στοργικής ανατροφής να εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική ρύθμιση σε σχέση με τα παιδιά των οποίων η ανατροφή στερούνταν στοργής και σταθερότητας (Sroufe, 1997· Shore, 1997).

Ο όρος *κοινωνική επάρκεια* υποδηλώνει υψηλά επίπεδα ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου (Thompson, 1991) και συνδέεται στενά με τη συναισθηματική επάρκεια. Η συναισθηματική επάρκεια σύμφωνα με τη Saarni (1999) απαρτίζεται από την αναγνώριση των συναισθημάτων, τη συναισθηματική εκφραστικότητα και τη συναισθηματική ρύθμιση. Η Saarni (1999) αναφέρει εννέα δεξιότητες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας, οι περισσότερες από τις οποίες αναπτύσσονται στην προσχολική ηλικία και οι οποίες έχουν άμεση σχέση με την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας. Στην περίοδο της προσχολικής ηλικίας παρατηρείται αύξηση της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων και να ελέγχουν τόσο τα συναισθήματα που νιώθουν όσο και την εκδήλωση των συναισθημάτων αυτών (Cole

& Cole, 2001). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, τα παιδιά γίνονται ικανότερα στο να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους, να μιλούν για τα συναισθήματά τους και να τα διαχειρίζονται ανάλογα με τους στόχους τους (Denham 1989).

3.2. Δεξιότητες Συναισθηματικής Επάρκειας

Όσον αφορά στις εννέα Δεξιότητες Συναισθηματικής Επάρκειας της Saarni (1999) αυτές είναι οι εξής:

- 1) Επίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης κάποιου, συνυπολογίζοντας την πιθανότητα το άτομο να βιώνει ποικίλα συναισθήματα.
- 2) Ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων των άλλων, ανάλογα με την κατάσταση και με τις αντιδράσεις των άλλων.
- 3) Ικανότητα να μιλάει κανείς για τα συναισθήματά του με λεξιλόγιο που ταιριάζει στην κουλτούρα του ατόμου.
- 4) Ικανότητα ενσυναισθητικής εμπλοκής στις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων.
- 5) Συνειδητοποίηση ότι η εσωτερική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου δεν συμφωνεί απαραίτητα με την εκδήλωσή της στο επίπεδο της συμπεριφοράς.
- 6) Ικανότητα να προσαρμόζει κανείς τον τρόπο που αντιμετωπίζει δυσάρεστα ή βασανιστικά συναισθήματα, χρησιμοποιώντας αυτορρυθμιστικές στρατηγικές που μετριάζουν την ένταση και τη διάρκεια αυτών των συναισθηματικών καταστάσεων.
- 7) Ικανότητα να κατανοεί ότι η έκφραση των συναισθημάτων του μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο πρόσωπο και να λαμβάνει υπόψη του το γεγονός αυτό κατά την παρουσίαση του εαυτού του.
- 8) Ικανότητα να λαμβάνει κανείς υπόψη του μοναδικές προσωπικές πληροφορίες για τους άλλους, όταν συμπεραίνει τη συναισθηματική τους κατάσταση.
- 9) Επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων ρύθμισης της συμπεριφοράς.

Η αναφορά στις δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας της Saarni γίνεται καθώς σύμφωνα με τους Parker & Gottman (1989) καθένα από τα συστατικά στοιχεία της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών προσχολικής ηλικίας συμβάλλει σημαντικά

στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας. Επίσης, σύμφωνα με τους Cole & Cole (2001) η συναισθηματική ανάπτυξη, η κοινωνική ανάπτυξη και η γνωστική ανάπτυξη συνδέονται στενά, καθώς τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους περιλαμβάνουν και μια γνωστική εκτίμηση της συμπεριφοράς που κατευθύνεται σε ένα στόχο. Συνεπώς τα συναισθήματα διαμορφώνουν τις σκέψεις και τις δράσεις και αντίστροφα τα γνωστικά σχήματα καθορίζουν τα συναισθήματα που βιώνονται. Έτσι, η κοινωνική επάρκεια συνδέεται στενά με συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες, όπως την ανάπτυξη της συναισθηματικής ρύθμισης, της ενσυναίσθησης, της αποτελεσματικής επικοινωνίας, της θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής ανεξαρτησίας (Pickens, 2009). Επομένως, η κοινωνική επάρκεια σχετίζεται άμεσα όχι μόνο με την ανάπτυξη των κοινωνικών αλλά και με αυτή των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου. Τα παιδιά ή οι ενήλικες που δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις δεξιότητες αυτές παρουσιάζουν σε μεγάλα ποσοστά δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά (Goleman, 1998), καθώς μέσα από την καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής τους επάρκειας τα παιδιά αναπτύσσουν τη γνωστική, συμπεριφορική και συναισθηματική αυτορρύθμισή τους (Sroufe, 1997). Στη συνέχεια θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στη σχέση της συναισθηματικής ρύθμισης και της κοινωνικής επάρκειας.

3.3. Κοινωνική Επάρκεια και Συναισθηματική Ρύθμιση

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, Hammen, & Burge, 1995). Οι γονείς και οι δάσκαλοι των παιδιών επομένως παίζουν βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής τους επάρκειας (Denham, 2007), καθώς όσο πιο νωρίς υιοθετηθούν οι συμπεριφορές που σχετίζονται με αυτή από τους ενήλικες με τους οποίους αλληλεπιδρά ένα παιδί,

τόσο πιο γρήγορα το παιδί θα μπορέσει να τις αφομοιώσει (Eisenberg & Mussen, 1989).

Επιπλέον, οι δεξιότητες αυτές διασφαλίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία τόσο της κοινωνικής λειτουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς και της μετέπειτα ακαδημαϊκής τους πορείας (Denham, Bassett, Mincic, Kalb, Way, Wyatt, & Segal, 2012). Ωστόσο, στην προσχολική ηλικία, παρότι οι ενήλικες συνεχίζουν να είναι σημαντικοί για τη ζωή των παιδιών, σταδιακά οι συνομηλικοί αποκτούν αυξανόμενη σπουδαιότητα. Η εδραίωση επιτυχημένων σχέσεων των παιδιών αυτής της ηλικίας με τους συνομηλίκους τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους (Eisenberg & Fabes, 1992). Έτσι, τα παιδιά που αλληλεπιδρούν επιτυχώς με τους συνομηλίκους τους αναπτύσσουν πιο εξελιγμένες γνωστικές, γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες καθώς και πιο αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας (Parker & Gottman, 1989).

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, Bukowski, & Parker, 1999). 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). Οι Friend & Davis (1993) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με υψηλή κοινωνική επάρκεια παρουσίαζαν πολύ χαμηλά ή μηδενικά ποσοστά δυσάρεστων συναισθημάτων όπως ζήλιας, άγχους, ντροπής, θυμού, φόβου ή κατάθλιψης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Από άλλη έρευνα προκύπτει πως στις μακροπρόθεσμες συνέπειες της έλλειψης κοινωνικής επάρκειας περιλαμβάνονται διάφοροι τύποι ψυχοπαθολογίας (Parker & Asher, 1987). Επίσης, από άλλες έρευνες σε μαθητές νηπιαγωγείου προέκυψε πως παιδιά αυτής της ηλικίας που υστερούν σε δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας και είτε θυματοποιούνται από τους συνομηλίκους τους είτε είναι επιθετικά, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα στην προσαρμογή τους στο σχολείο και είναι πιο επιρρεπή αργότερα στην εγκληματικότητα και τα ναρκωτικά (Kochenderfer & Ladd, 1996).

Όπως αναφέρεται στη Bronson (2000) είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι από διάφορες έρευνες (Asendorpf, 1989· Dodge, 1983· Howes, 1990· Ladd, Price, & Hart, 1990· Putallaz, 1983) προκύπτει πως πολλοί δείκτες κοινωνικής επάρκειας και κοινωνικής απόρριψης παρουσιάζουν σχετική σταθερότητα από την προσχολική έως και τη μέση παιδική ηλικία. Επίσης, έχει επιβεβαιωθεί από άλλες μακροχρόνιες έρευνες η υψηλή συσχέτιση της λειτουργικότητας στη σχολική και κοινωνική ζωή με τις δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας (Lazar & Darlington, 1982· Kemple, 1991· Pellegrini, 1992).

Ειδικά προς το τέλος της μέσης παιδικής ηλικίας που τα παιδιά γίνονται πιο επιρρεπή στις κρίσεις και αξιολογήσεις των συνομηλίκων τους, ενώ αρχίζουν να αμφισβητούν και την επίδραση της οικογένειάς τους (Asher & Dodge, 1986) η ανάγκη για ενδυνάμωση των δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας γίνεται ακόμα μεγαλύτερη. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών ήδη από την προσχολική ηλικία, οπότε και οι συνομήλικοι αρχίζουν να αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία. Όσον αφορά στα κοινωνικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, ειδικότερα αυτά που σχετίζονται με ελλειμματική συναισθηματική ρύθμιση ή με έλλειψη δεξιοτήτων κοινωνικής επάρκειας, προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα πως αυτά ακολουθούν το παιδί στο σχολείο και στη ζωή του τόσο στη μέση παιδική ηλικία όσο και στην εφηβεία (Parker & Asher, 1987).

Η Χατζηχρήστου (2011α) προσπαθώντας να κάνει μια ταξινόμηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που απαντώνται πιο συχνά σε σχετικές μελέτες και οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας αναφέρει τις εξής:

- Διαπροσωπικές δεξιότητες όπως να συμμετέχει κάποιος σε δραστηριότητες, να ακούει προσεχτικά τους άλλους και να περιμένει τη σειρά του.
- Δεξιότητες επιβίωσης όπως να ακολουθεί κάποιος οδηγίες και να αγνοεί ό,τι τον αποσπά.
- Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων όπως να δέχεται κάποιος τις συνέπειες των πράξεών του και να παίρνει αποφάσεις.

- Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων όπως να διαχειρίζεται κάποιος τα έντονα συναισθήματά του και να λέει όχι.
- Δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής όπως να συμπεριφέρεται κάποιος με καλούς τρόπους.

Άλλα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ως τις πιο βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες τη συναισθηματική εκφραστικότητα, την αναγνώριση, των συναισθημάτων και τη συναισθηματική ρύθμιση (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003· Denham, 2006). Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να εκφράζει κατάλληλα τα συναισθήματά του και να τα ρυθμίζει με αποτελεσματικό τρόπο, έτσι ώστε να διευκολύνουν και όχι να παρεμποδίζουν την αντιμετώπιση διαφόρων συναισθηματικών καταστάσεων (Cole et al., 2004). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη συναισθηματική εκφραστικότητα, τα παιδιά που βιώνουν και εκφράζουν περισσότερα θετικά από αρνητικά συναισθήματα αξιολογούνται από τους δασκάλους τους ως άτομα με υψηλότερο βαθμό δεξιοτήτων κοινωνικής επάρκειας και χαμηλότερο βαθμό δυσάρεστων συναισθημάτων όπως θυμού και λύπης στη συμπεριφορά τους (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith, & Maszk, 1996).

Όσον αφορά στην αναγνώριση των συναισθημάτων, τα παιδιά που αντιλαμβάνονται τα δικά τους συναισθήματα αλλά και των άλλων αξιολογούνται ως κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκέστερα από τους δασκάλους τους και είναι πιο αγαπητά από τους συμμαθητές τους. Έτσι, τα παιδιά που μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους, τόσο από τις εκφράσεις του προσώπου τους όσο και από την εκάστοτε κοινωνική κατάσταση στην οποία αλληλεπιδρούν μαζί τους, παρουσιάζουν πιο λειτουργικές κοινωνικές σχέσεις (Denham & Burton, 2003). Όπως επισημαίνουν οι Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom (2001), στην προσχολική ηλικία η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν τις συναισθηματικές εκφράσεις είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς προοιωνίζει υψηλά επίπεδα κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς και συναισθηματικής ρύθμισης στη μέση παιδική ηλικία .

Σε έρευνες των Denham, McKinley, Couchoud, & Holt (1990) βρέθηκε υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της αναγνώρισης των συναισθημάτων, της συναισθηματικής εκφραστικότητας και της προκοινωνικής συμπεριφοράς (prosocial behavior). Η

προκοινωνική συμπεριφορά αναφέρεται στην εκούσια εκδήλωση συμπεριφορών που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν και να στηρίξουν ένα άλλο άτομο. Η ανάπτυξη της προκοινωνικής συμπεριφοράς προϋποθέτει δεξιότητες όπως το μοίρασμα πραγμάτων και συναισθημάτων, την παροχή βοήθειας και τη συνεργασία με άλλους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Marion, 2003). Στην προσχολική ηλικία η προκοινωνική συμπεριφορά στηρίζεται αρχικά στην παρατήρηση των ενηλίκων, οι οποίοι αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς ενώ αργότερα αναπτύσσεται από την καλλιέργεια της ικανότητας για ενσυναίσθηση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Χατζηχρήστου, 2011α).

Η συναισθηματική ρύθμιση είναι και αυτή από τις πιο βασικές παραμέτρους της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας και αναπτύσσεται κατά κύριο λόγο στην προσχολική ηλικία, κατά την οποία παρουσιάζεται αυξανόμενη πολυπλοκότητα της συναισθηματικότητας των παιδιών και των κοινωνικών απαιτήσεων του περιβάλλοντος, στο οποίο αυτά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες (Denham, 1998). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί από τους Eisenberg et al., (1993-1994) ασχολήθηκαν με τη σχέση της συναισθηματικής ρύθμισης και της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών, κατηγοριοποιώντας τις δεξιότητες αντιμετώπισης συναισθηματικών προβλημάτων (coping skills) που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά για να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους. Οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται σημαντικός δείκτης της συναισθηματικής ρύθμισης καθώς η χρήση δημιουργικών στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών προβλημάτων σχετίζεται θετικά με υψηλά ποσοστά συναισθηματικής ρύθμισης (Eisenberg & Fabes, 1992). Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες αυτές είναι: η συντελεστική αντιμετώπιση (instrumental coping), συντελεστική επιθετικότητα (instrumental aggression), η αποφυγή (avoidance), η απόσπαση προσοχής (distraction), η εκτόνωση (venting), η συναισθηματική επιθετικότητα (emotional aggression), ο γνωστικός μετασχηματισμός (cognitive restructuring), η αναζήτηση συναισθηματικής στήριξης (seeking emotional support), η συναισθηματική παρέμβαση (emotional intervention), η συντελεστική παρέμβαση (instrumental intervention), η συντελεστική στήριξη (instrumental support) και η άρνηση (denial).

Ωστόσο, οι απόψεις δίστανται ως προς ποιες συμπεριφορές και συναισθηματικές αντιδράσεις μπορούν να θεωρηθούν λιγότερο ή περισσότερο συνδεδεμένες με την κοινωνική επάρκεια, μιας και τόσο τα συναισθήματα όσο και η ρύθμισή τους

συνδέονται με τα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία το άτομο εξελίσσεται. Αυτό σημαίνει ότι κάτι που μπορεί να θεωρείται ως αποδεκτό και λειτουργικό σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, μπορεί να μην είναι σε κάποιο άλλο (Underwood, 1997). Σε έρευνα που διεξήχθη από τους von Salisch & Saarni (2001) αναφέρεται η διαπίστωση πως τα παιδιά στις δυτικές κοινωνίες διδάσκονται αντικρουόμενες αξίες σε σχέση με τα συναισθήματα, όπως για παράδειγμα το να είναι από τη μια ειλικρινή ως προς αυτά αλλά και το να εκφράζουν κάποια από τα δυσάρεστα συναισθήματα με παραπλανητικό τρόπο. Σε πολλές περιπτώσεις είναι οι ενήλικες αυτοί που μεταδίδουν συγκεκριμένα μηνύματα για το ποιος τρόπος διαχείρισης των συναισθημάτων είναι επαρκής ή όχι (Underwood, 1997).

Συνοψίζοντας, όπως επισημαίνεται από την Cao (2006) το κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκές παιδί της προσχολικής ηλικίας: 1) είναι ικανό να δημιουργήσει και να διατηρήσει σχέσεις με άλλα παιδιά και ενήλικες, 2) έχει θετική αυτοεικόνα και νιώθει καλά με το αποτέλεσμα των πράξεών του, 3) ελέγχει επαρκώς τις παρορμήσεις του με συμβατούς τρόπους ως προς τις κοινωνικές νόρμες, 4) διαχωρίζει το πραγματικό από το φανταστικό, 5) έχει πλούσια φαντασία, 6) εκφράζει λεκτικά τα συναισθήματα και τις ανάγκες του, 6)δείχνει ενσυναίσθηση και συμπόνια για τους άλλους, 7) συγκεντρώνεται και εστιάζει κατά τη διάρκεια των διαφόρων δραστηριοτήτων (στο Χατζηχρήστου, 2011α). Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, του θυμού και της λύπης. Η σημασία αυτών των συναισθημάτων έγκειται στο γεγονός ότι οι δυσκολίες στην αναγνώριση και ρύθμισή τους κατά την προσχολική ηλικία, έχουν επίδραση στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας, στη σχολική ετοιμότητα και στη σχολική επιτυχία των παιδιών στη μέση παιδική ηλικία και στην εφηβεία (Lewis & Haviland - Jones, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΥΣΑΡΕΣΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (ΦΟΒΟΣ, ΘΥΜΟΣ, ΛΥΠΗ) ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ

4.1. Δυσάρεστα Συναισθήματα

Σύμφωνα με τον Κακαβούλη (1990) συναίσθημα είναι η ψυχική κατάσταση, θετική ή δυσάρεστη, που βιώνει το άτομο σε μία συγκεκριμένη στιγμή, ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικών ή εξωτερικών ερεθισμάτων και αντίστοιχων αντιδράσεων του ψυχοφυσικού του οργανισμού. Οι Campos, Mumme, Kermoian, & Campos (1994) υποστηρίζουν πως τα συναισθήματα αλλάζουν, εδραιώνουν, διατηρούν ή τερματίζουν τη σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, σε ζητήματα που είναι σημαντικά για το άτομο. Όπως επίσης έχει γενικότερα υποστηριχτεί από τους θεωρητικούς του συναισθήματος, οι επιδιώξεις του ατόμου διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην ανάλυση των συναισθημάτων του, καθώς τα συναισθήματα προκύπτουν όταν το άτομο συνειδητά ή ασυνείδητα αξιολογεί ένα γεγονός ως σχετικό με τις επιδιώξεις του (Oatley & Johnson-Laird, 1987).

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). Σύμφωνα με τον Izard (2011) τα συναισθήματα αυτά θεωρούνται βασικά για τους εξής λόγους: 1) έχουν απλούστερη δομή εξαιτίας της απουσίας πολυπλοκότητας στην αντίληψή τους, 2) έχουν ιδιαιτερότητα στις λειτουργίες τους, 3) προκύπτουν στο μεγαλύτερο μέρος τους από την εξέλιξη βιολογικών διεργασιών, 4) συνεχίζουν να διατηρούν συγκριτικά περισσότερα χαρακτηριστικά εξελικτικής προέλευσης 5) συνιστούν μια σειρά από κινητήριες διαδικασίες που είναι σημαντικές για την επιβίωση και την ευημερία του ατόμου.

Τα παιδιά ήδη από την ηλικία που είναι ικανά να μιλούν, αναφέρονται συστηματικά στα συναισθήματα, θετικά και δυσάρεστα, τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων. Προβάλουν επίσης τα συναισθήματά τους σε αντικείμενα με τα οποία παίζουν ή σε φανταστικούς χαρακτήρες (Wellman, Harris, Banerjee, & Sinclair, 1995). Στη συγκεκριμένη μελέτη θα γίνει αναφορά στα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, της λύπης και του θυμού και στο κατά πόσο κατάφεραν τα παιδιά να τα ρυθμίζουν μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στο

νηπιαγωγείο. 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, Blair, Schmidt, & DeMulder (2002) 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 (Denham et al., 2003). Συνδέεται επίσης αργότερα με καταστάσεις όπως η σχολική αποτυχία, η χρήση ουσιών και η εγκληματικότητα (Tremblay et al., 1995).

Επιπλέον, η ανεπαρκής ρύθμιση των συναισθημάτων του θυμού και της λύπης είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε όξυνση συναισθημάτων απελπισίας ή άγχους. Συνεπώς η αδυναμία ρύθμισης μιας δυσάρεστης συναισθηματικής κατάστασης 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 σε παιδιά με προβλήματα κατάθλιψης, επιθετικότητας και άγχους προέκυψε πως δεν χρησιμοποιούσαν δημιουργικές στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων τους όπως χρησιμοποιούσαν οι υγιείς συνομηλικοί τους (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001). Τέλος, ο Thompson (1994) αναφέρει πως το να αντιληφθούν τα άτομα το ότι διαφορετικά συναισθήματα έχουν διαφορετικές επιδράσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, είναι ένα σημαντικό συστατικό για τη διαχείριση της έκφρασης των δυσάρεστων συναισθημάτων αναφορικά με την επίτευξη των επιδιώξεων των ατόμων. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στα δυσάρεστα συναισθήματα του θυμού, της λύπης και του φόβου και στις επιπτώσεις που έχει η επαρκής ή ανεπαρκής ρύθμισή τους στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

4.1.1. Θυμός

Σύμφωνα με τους Lewis & Michalson (1983) ο θυμός έχει τρία συστατικά μέρη: 1) τη συναισθηματική κατάσταση του θυμού, 2) την έκφραση του θυμού, 3) την κατανόηση του θυμού. Η πρώτη εμφάνιση της έκφρασης του θυμού γίνεται περίπου στην ηλικία των τεσσάρων μηνών. Η έκφραση θυμού από τα βρέφη σχετίζεται με την

προσπάθειά τους να ελέγξουν το φυσικό τους περιβάλλον. Ο θυμός αυτός ενεργοποιεί συμπεριφορικές στρατηγικές από τα βρέφη οι οποίες εξυπηρετούν ρυθμιστικές λειτουργίες και συνεισφέρουν στην επίλυση προβλημάτων. Ο θυμός ενός βρέφους μπορεί επίσης να είναι ένα μέσο που θα κινητοποιήσει το άτομο που το φροντίζει να βοηθήσει το βρέφος να ρυθμίσει την ανησυχία του (Lemerise & Dodge, 2008). Καθώς το παιδί μεγαλώνει έχει παρατηρηθεί πως όταν οι αντιδράσεις των μητέρων στην δύσκολη συμπεριφορά των νηπίων τους εμπεριέχουν θυμό τότε τα νήπια ανταποκρίνονται και αυτά με θυμό και απειθαρχία στις αλληλεπιδράσεις τους με τους γύρω τους (Crockenberg, 1985). Η ιδιοσυγκρασία φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που καθιστά τα παιδιά λιγότερο ή περισσότερο επιρρεπή στη βίωση του συναισθήματος του θυμού (Calkins, Dedmon, Gill, Lomax, & Johnson, 2002). Από άλλη έρευνα επίσης προέκυψε πως τα παιδιά μεταξύ 14 και 33 μηνών με ασφαλή προσκόλληση παρουσίαζαν λιγότερα επεισόδια θυμού, ενώ τα παιδιά με ανασφαλή προσκόλληση παρουσίαζαν αύξηση της έκφρασης του θυμού τους (Kochanska, 2001).

Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά συνεχίζουν να μαθαίνουν πώς να συντονίσουν τις επιδιώξεις τους σε σχέση με αυτές των άλλων και η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης δίνει τη δυνατότητα για έκφραση των συναισθημάτων. Σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν καλύτερα την οπτική των άλλων και συνεπώς μπορούν να μάθουν να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τον θυμό τους σε σχέση με πριν. Σε αυτή την εξέλιξη συμβάλλει αφενός η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης και αφετέρου η ανάπτυξη της μνήμης, η οποία βελτιώνεται σημαντικά, βοηθώντας έτσι τα παιδιά να θυμούνται καλύτερα τις καταστάσεις που τους προκαλούν θυμό κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα άτομα (Lemerise & Dodge, 2008).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συναναστροφή με τους συνομηλίκους στο πλαίσιο του παιχνιδιού, όπου προσφέρονται πολλές ευκαιρίες για την έκφραση και τη διαχείριση του θυμού, προκειμένου τα παιδιά να μπορούν να παίζουν με λειτουργικό τρόπο (Lewis, Haviland-Jones, & Barrett, 2008). Συνεπώς το να καταφέρει το παιδί σε αυτό το στάδιο να ρυθμίσει την συναισθηματική του διέγερση, προκειμένου να είναι λειτουργικό στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους του και να μπορέσει να συνάψει σχέσεις με αυτούς, είναι πολύ σημαντικό για την υγιή κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη (Parker & Gottman, 1989).

Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά που εστιάζουν τις επιδιώξεις τους στην κυριαρχία απέναντι στους άλλους και όχι στη σύναψη δεσμών με τους άλλους παρουσιάζουν αύξηση στις εκδηλώσεις θυμού (Jenkins & Greenbaum, 1999). Αντίθετα, από άλλη έρευνα προκύπτει πως τα παιδιά που είναι κοινωνικά επαρκή και δημοφιλή, εμπλέκονται κατά πολύ λιγότερο σε καταστάσεις θυμού και συγκρούσεων (Fabes & Eisenberg, 1992). Σύμφωνα επίσης με τους Eisenberg, Sadovsky, & Spinrad (2005) τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλή αρνητική συναισθηματικότητα (negative emotionality), έχουν υψηλής ποιότητας κοινωνική λειτουργικότητα.

Αντίθετα, τα παιδιά που εμφανίζουν υψηλή αρνητική συναισθηματικότητα δεν παίζουν πολύ με τους συνομηλίκους τους, χάνοντας σημαντικές ευκαιρίες κοινωνικοποίησης (Fabes, Hanish, Martin, & Eisenberg, 2002). Επιπλέον, η αρνητική συναισθηματικότητα και ιδιαίτερα ο θυμός, συνδέεται με την εμφάνιση επιθετικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς επίσης οι δυσκολίες που ενδεχομένως παρουσιάζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας στη διαχείριση των συναισθημάτων τους προμηνύουν χαμηλή κοινωνική λειτουργικότητα και την εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών που διατηρούνται και στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία (Lemerise & Dodge, 2008).

Συνεπώς, οι δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης που έχουν αναπτύξει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τους προσφέρουν έναν εξοπλισμό κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους, όπου τους δίνεται η ευκαιρία να γίνουν κοινωνικά επαρκέστερα και να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, ειδικά όταν προκύπτουν καταστάσεις συγκρούσεων και ματαίωσης. Οι Weiner, Graham, Stern, & Lawson (1982) εξέτασαν τον ρόλο που έπαιζε στην κατανόηση του θυμού από τα παιδιά η ζημιά ή η βλάβη που προκαλούνταν σκόπιμα. Τα ερευνητικά τους ευρήματα έδειξαν πως τα παιδιά συσχετίζουν το θυμό με ελεγχόμενες ή σκόπιμες αιτίες μετά την ηλικία των έξι. Έτσι, παρόλο που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να διαχωρίσουν τις σκόπιμες από τις τυχαίες πράξεις, η σύνδεση μεταξύ θυμού και σκοπιμότητας φάνηκε να είναι χαμηλότερου βαθμού σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο.

Με την είσοδο των παιδιών στο σχολείο η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η ανάγκη να έχουν φίλους αποκτούν ιδιαίτερη αξία, καθιστώντας τους κανόνες για συναισθηματική ρύθμιση στην ομάδα των συνομηλίκων πολύ σημαντικούς, καθώς η ανεπαρκής ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων, ιδιαίτερα του θυμού, συνδέεται

με την απόρριψη από τους συνομηλίκους (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000) και τη θυματοποίηση (Hanish, Eisenberg, Fabes, Spinrad, Ryan, & Schmidt, 2004). Μια σημαντική διαδικασία στη ρύθμιση του θυμού κατά τη μέση παιδική ηλικία είναι η ικανότητα του παιδιού να ερμηνεύει τις προθέσεις των συνομηλίκων του στις κοινωνικές καταστάσεις. Τα παιδιά που είναι ανεπαρκή σε αυτό παρουσιάζουν μειωμένες πιθανότητες να είναι δημοφιλή στους συνομηλίκους τους, ενώ είναι πολύ πιθανό να επιδείξουν επιθετική συμπεριφορά σε αυτούς (Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι καθώς η ικανότητα ρύθμισης της έκφρασης του θυμού είναι στενά συνδεδεμένη με την κατανόηση του συναισθήματος του θυμού η καθοδήγηση από του ενηλίκους (γονείς ή δασκάλους) κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου να επιτευχθεί τόσο η κατανόηση όσο και η αποτελεσματική διαχείριση του συναισθήματος αυτού (Zeman & Shipman, 1996).

4.1.2. Λύπη

Το συναίσθημα της λύπης υπάρχει από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού και η έκφρασή του αποτελεί μια έμμεση έκκληση για υποστήριξη από το περιβάλλον (Barrett & Campos, 1987). Το συναίσθημα της λύπης στρέφει την προσοχή του ατόμου προς τον εσωτερικό του κόσμο, βοηθώντας το να αναστοχαστεί πάνω στους στόχους και τα σχέδιά του (Bonanno & Keltner, 2004). Η ελάττωση της διέγερσης που συνοδεύει το συναίσθημα της λύπης διευκολύνει την εύρεση λύσεων, επιτρέποντας την ανάπτυξη πιο αναλυτικών στρατηγικών αντιμετώπισης (Overskeid, 2000). Μια βασική λειτουργία της λύπης είναι να προάγει το στοχασμό του ατόμου πάνω σε μία κατάσταση απώλειας αντικειμένων ή προσώπων. Εκτός από την στοχαστική λειτουργία που σχετίζεται με το συναίσθημα της λύπης, η μη λεκτική έκφραση της λύπης θεωρείται πως εξυπηρετεί μια σημαντική διαπροσωπική λειτουργία. Πιο συγκεκριμένα, η εκδήλωση της λύπης μέσα από εκφράσεις του προσώπου θεωρείται πως ενισχύει την κοινωνική συμπεριφορά ανάμεσα στα άτομα, προκαλώντας αντιδράσεις συμπόνιας στους άλλους (Lazarus, 1991). Οι φυσιολογικές αντιδράσεις που συνοδεύουν τη συμπόνια στους ενήλικες, όπως ένα βλέμμα ανησυχίας ή ο μειωμένος καρδιακός ρυθμός, αυξάνουν την πιθανότητα ένδειξης αλτρουιστικών μορφών συμπεριφοράς προς τα άτομα που εκφράζουν λύπη (Keltner & Kring, 1998).

Πριν την ηλικία των έξι ετών τα παιδιά δυσκολεύονται γενικά να διαχωρίσουν υποθετικές καταστάσεις σχεδιασμένες να προκαλέσουν θυμό ή λύπη, καθώς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις ως προς τις διαφορές των δυο αυτών συναισθημάτων (Levine, 1995). Έτσι, σε σχετική έρευνα όταν παρουσιάστηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας υποθετικά γεγονότα που αφορούσαν σε αυτά τα δυο συναισθήματα, τα παιδιά δεν μπόρεσαν να αναγνωρίσουν με αξιοπιστία τις ιστορίες εκείνες που σχετίζονταν με το συναίσθημα του θυμού παρά μόνο μετά την ηλικία των πέντε ετών ενώ τις ιστορίες που σχετίζονταν με το συναίσθημα της λύπης μετά την ηλικία των εξήμισι ετών (Reichenbach & Masters, 1983). Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, οι εχθρικές καταστάσεις συνδέονται με το συναίσθημα του θυμού και την επιθετικότητα, ακόμα και εάν τα υποκείμενα πιστεύουν πως δεν υπάρχει σκοπιμότητα για πρόκληση ζημιάς. Αντίθετα, όταν ζητείται από τα άτομα να ανακαλέσουν καταστάσεις που τους προκάλεσαν λύπη, αναφέρουν την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου ή αντικειμένου ή τη διακοπή μιας σχέσης (Roseman, 1991). Τέλος, από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει πως η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με τους γονείς του είναι πρωταρχικής σημασίας στη διαμόρφωση του τρόπου που το παιδί θα ρυθμίζει αργότερα τη λύπη του (Denham, 1998 Saarni, 1999).

4.1.3. Φόβος

Ο φόβος είναι ένα συναίσθημα το οποίο βιώνουν όλα τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους, ανταποκρινόμενα σε ερεθίσματα όπως για παράδειγμα τα ξένα πρόσωπα, ο αποχωρισμός, οι δυνατοί θόρυβοι, το σκοτάδι, τα πλάσματα της φαντασίας, τα μικρά ζώα όπως τα φίδια και οι αράχνες κ.α. Ως επί το πλείστον, οι φόβοι αυτοί φαίνεται να προέρχονται από τις καθημερινές εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους, αντικατοπτρίζοντας τις αναδυόμενες γνωστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Επιπλέον, οι περισσότεροι από αυτούς τους φόβους δεν περιλαμβάνουν έντονες ή επίμονες αντιδράσεις και έχουν μικρή διάρκεια (Ollendick, King, & Muris, 2002), σε αντίθεση με τις φοβίες οι οποίες εμπεριέχουν το συναίσθημα του φόβου, ο οποίος όμως είναι δυσανάλογος προς την απειλή ή το φοβικό αντικείμενο. Το φοβικό αντικείμενο διαφοροποιείται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αντιλαμβάνονται και άλλες πιθανές απειλές στο περιβάλλον που ζουν (Morris & Kratochwill, 1991)

Χαρακτηριστικοί φόβοι των παιδιών από τη γέννηση έως ενός έτους είναι ο φόβος των ξένων, του αποχωρισμού, των δυνατών θορύβων, του ύψους, της απώλειας της ισορροπίας. Από το πρώτο έως το δεύτερο έτος εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα οι φόβοι για τα άγνωστα άτομα, για περιεργούς θορύβους, την τουαλέτα, τα ζώα και τις αλλαγές στο περιβάλλον. Γύρω στην ηλικία των τεσσάρων ετών τα παιδιά νιώθουν φόβο κυρίως για το σκοτάδι, τον αποχωρισμό από κάποιο γονέα και τα ζώα. Στην ηλικία των πέντε ετών προστίθεται κι ο φόβος του σωματικού τραυματισμού ενώ στην ηλικία των έξι ετών τα παιδιά αρχίζουν να φοβούνται τα υπερφυσικά όντα (όπως φαντάσματα, τέρατα, μάγισσες), τα φυσικά φαινόμενα (όπως τα μπουμπουνητά και τις αστραπές) και παρουσιάζουν δυσκολία να μένουν ή να κοιμούνται μόνα τους. Στη μέση παιδική ηλικία τα παιδιά εμφανίζουν φόβους όπως αυτός της απαγωγής, μήπως χαθούν ή ο φόβος για τους ληστές. Στην προ-εφηβεία και στην εφηβεία τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικούς φόβους (προσωπικές και οικογενειακές σχέσεις, πόλεμος, εγκλήματα, μοναξιά) και φόβους που σχετίζονται με το σώμα τους (αρρώστια, εγκυμοσύνη, AIDS) όπως και φόβο για τα διαγωνίσματα ή τους βαθμούς (Robinson, Rotter, Fey, & Robinson, 1991). Γενικά, όλα τα παιδιά θα παρουσιάσουν φόβους, οι οποίοι παρά τις ποιοτικές διαφοροποιήσεις τους εμφανίζονται περίπου στην ίδια ηλικία (Nicastro & Whetsell, 1999).

Έτσι, ο φόβος αποτελεί έναν παράγοντα της φυσιολογικής ανάπτυξης των παιδιών και μπορεί να συνεισφέρει θετικά σε αυτή καθώς ενεργοποιεί στα παιδιά δεξιότητες αυτοπροστασίας απέναντι στους διάφορους κινδύνους (Robinson et al., 1991). Επιπλέον, όσο πιο σταθερό και βοηθητικό είναι το περιβάλλον στο οποίο ζουν τα παιδιά, τόσο μειώνονται οι πιθανότητες αυτά να υποφέρουν από το συναίσθημα του αδικαιολόγητου φόβου (Kagan, 1989). Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι ο υπερβολικός φόβος κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας μπορεί να προκαλέσει την ανάπτυξη σχετικών διαταραχών στην εφηβεία (Hoehn-Saric, Hazlett, & McLeod, 1993). Επιπλέον, οι παιδικοί φόβοι συνδέονται με μια σειρά από άλλες αρνητικές ψυχολογικές καταστάσεις όπως αυτή του άγχους, μιας και τα αγχώδη παιδιά παρουσιάζονται και ιδιαίτερα φοβικά (Ollendick, 1983). Ωστόσο, όσο τα παιδιά μεγαλώνουν τόσο οι φόβοι μειώνονται, ενώ υπάρχει και διαφοροποίηση στην ποιότητά τους (King, Gullone & Ollendick, 1992).

Σχετικά με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αυτά που έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να ελέγχουν τα διάφορα γεγονότα στη ζωή τους είναι λιγότερο

ευάλωτα στο φόβο, σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν πιστεύουν στις δυνατότητές τους (Craske, 1997). Η αντίληψη των παιδιών αυτής της ηλικίας γύρω από τις δυνατότητές τους είναι η βασική παράμετρος στην εκμάθηση αντιμετώπισης των φόβων τους ή στην ανάπτυξη συναισθημάτων ανικανότητας. Η δύναμη που μπορεί να επιδεικνύει το παιδί προσχολικής ηλικίας απέναντι στο συναίσθημα του φόβου μπορεί να είναι εσωτερική ή και εξωτερική. Η εξωτερική πηγή δύναμης συνδέεται με τους συμμάχους που μπορεί να έχει το παιδί για να αντέξει το φόβο και είναι συνήθως άτομα με τα οποία το παιδί έχει αναπτύξει μια υποστηρικτική σχέση (γονείς, δάσκαλοι, συνομήλικοι). Ιδιαίτερα, ο χειρισμός των καταστάσεων που προκαλούν φόβο από τους ενήλικες με τους οποίους αλληλεπιδρά το παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον, επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο της αντίδρασης στο φόβο εκ μέρους του παιδιού (Linares, Heeren, Bronfman, Zuckerman, Augustyn, & Tronick, 2001).

4.2. Διαφολικές Διαφορές και Δυσάρεστα Συναισθήματα (Φόβος, Θυμός, Λύπη)

Τα αποτελέσματα από διάφορες έρευνες έχουν δείξει πως οι αναπτυξιακές παράμετροι της συναισθηματικής ρύθμισης παρουσιάζουν διαφορές στα αγόρια και στα κορίτσια, καθώς από την αρχή ακόμα της ζωής τους τα δύο φύλα είναι αποδέκτες διαφορετικών μηνυμάτων σχετικά με το ποια μορφή συναισθηματικής έκφρασης είναι αποδεκτή στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Underwood, 1997). Σημαντικό ρόλο σε αυτές τις διαφορές παίζουν διάφοροι παράγοντες όπως η ιδιοσυγκρασία του παιδιού, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει το παιδί, το οικογενειακό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα η ποιότητα της σχέσης των γονέων με το παιδί και τις αντιλήψεις αυτών σε σχέση με το φύλο του παιδιού τους (Brody & Hall, 1993).

Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Eisenberg et al.(1994), μελετήθηκαν οι δεξιότητες αντιμετώπισης συναισθηματικών προβλημάτων (coping skills) αγοριών και κοριτσιών προσχολικής ηλικίας. Η αξιολόγηση έγινε από τις μητέρες και τους εκπαιδευτικούς αφενός με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου που αφορούσε στη πιθανότητα να παρουσιάσει το παιδί κάποια ή κάποιες από τις δεξιότητες αυτές και αφετέρου με την αξιολόγηση της πιθανότητας να χρησιμοποιηθεί κάποια ή κάποιες από αυτές τις δεξιότητες από το παιδί σε συγκεκριμένα σενάρια περιπτώσεων σύγκρουσης. Αξιολογήθηκε επίσης από τους εκπαιδευτικούς η ένταση των συναισθημάτων των παιδιών και παρατηρήθηκε η ένταση του θυμού τους ως δείκτης

για την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων αυτών έδειξαν πως τα κοινωνικά επαρκή αγόρια χρησιμοποιούσαν με ευελιξία μια ποικιλία στρατηγικών αντιμετώπισης για να διαχειριστούν τα έντονα δυσάρεστα συναισθήματα που προέκυπταν στην αλληλεπίδρασή τους με συνομηλίκους τους. Αντιθέτως, το να είναι κάποιος παθητικός ή αποφευκτικός στις συναισθηματικές καταστάσεις ήταν ένδειξη αναποτελεσματικότητας για τα αγόρια.

Αντιστρόφως ανάλογα, η κοινωνική επάρκεια των κοριτσιών παρουσίαζε θετική συσχέτιση με την αποφευκτική αντιμετώπιση των συναισθηματικών καταστάσεων. Έτσι, τα κορίτσια εκείνα που παρουσιάζονταν λιγότερο δραστήρια στις δύσκολες καταστάσεις θεωρούνταν και τα περισσότερο κοινωνικοσυναισθηματικά επαρκή. Επιπλέον, στις αξιολογήσεις τους για την κοινωνική επάρκεια των αγοριών οι εκπαιδευτικοί δεν τη συσχέτιζαν με την ύπαρξη δεξιοτήτων συναισθηματικής ρύθμισης ενώ στις αξιολογήσεις τους για το ποια θεωρούσαν κοινωνικοσυναισθηματικά επαρκή κορίτσια υποδείκνυαν εκείνα που παρουσίαζαν δεξιότητες .αποφυγής και αποστασιοποίησης από τις συναισθηματικές καταστάσεις (Demham, 1998).

Σε άλλη έρευνα προέκυψε πως η ικανότητα των κοριτσιών να ρυθμίζουν τα δυσάρεστα συναισθήματα (φόβος, θυμός, λύπη) επηρεάζεται σημαντικά από τις γονεϊκές επιδράσεις (Denham 1998). Έτσι, έχει διαπιστωθεί πως υπάρχει άμεση ανταπόκριση από τις μητέρες στην περίπτωση που ένα αγόρι εκφράζει το θυμό του ενώ δε συμβαίνει αυτό όταν ένα κορίτσι εκφράσει το ίδιο συναίσθημα (Radke-Yarrow & Kochanska, 1990). Σύμφωνα επίσης με άλλα ερευνητικά δεδομένα, οι γονείς ζητούσαν εντονότερα από τα αγόρια να αναστείλουν τα συναισθήματα του φόβου και της λύπης ενώ από τα κορίτσια το συναίσθημα του θυμού (Casey & Fuller, 1994). Άλλη έρευνα έδειξε πως τα κορίτσια προσχολικής ηλικίας εκφράζουν πιο συχνά θετικά συναισθήματα σε σχέση με τα αγόρια. Σε σχέση με τα δυσάρεστα συναισθήματα (φόβος, θυμός, λύπη) προέκυψε πως τα κορίτσια εκφράζουν συχνότερα αυτά της λύπης και του φόβου ενώ τα αγόρια εκφράζουν συχνότερα - σε σχέση με τα κορίτσια - το συναίσθημα του θυμού (Charlin & Aldao, 2012).

Σύμφωνα με έρευνα των Adams, Kuebli, Boyle, & Fivush (1995) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι γονείς δήλωναν πως συζητούσαν περισσότερο με τα κορίτσια παρά με τα αγόρια για ότι σχετιζόταν με το συναίσθημα της λύπης. Σε άλλη έρευνα

(Cassano, Zeman, & Perry-Parish, 2007) προέκυψε από τις δηλώσεις και των δύο γονέων πως διαφέρουν οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες για τη συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών τους ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και πως αυτές οι διαφορές επιδρούν και στις ευκαιρίες που προσφέρουν στις κόρες και στους γιούς τους να εκφράσουν το συναίσθημα της λύπης. Από άλλα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει πως σε σχέση με το συναίσθημα του θυμού τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων με τις οποίες προσπαθούσαν να μετριάσουν την αντιπαράθεση και να διατηρήσουν ένα αρμονικό διαπροσωπικό κλίμα. Αντίθετα, τα αγόρια χρησιμοποιούσαν στρατηγικές που εμπεριείχαν πράξεις βίας και επιβολής (Miller, Danaher, & Forbes, 1986). Επιπλέον, από άλλη έρευνα προκύπτει πως οι στρατηγικές των αγοριών στην αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων είναι πιο εγωκεντρικά προσανατολισμένες σε σχέση με αυτές των κοριτσιών, οι οποίες εμφανίζονται πιο κοινωνικά προσανατολισμένες (Wertlieb, Weigel, & Feldstein, 1987). Επιπρόσθετα, σε έρευνα που διεξήχθη από τους Fabes & Eisenberg (1992) για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ως προς τη διαχείριση του θυμού τους στη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους με συνομηλίκους τους στο ελεύθερο παιχνίδι, προέκυψε πως παρότι δεν υπήρχαν διαφορές στον αριθμό ή στον τύπο των συγκρούσεων στις οποίες εμπλέκονταν τα αγόρια και τα κορίτσια, ωστόσο τα αγόρια ήταν αναλογικά με τα κορίτσια πιο πιθανό να εξωτερικεύσουν το θυμό τους.

Όσον αφορά τις διαφυλικές διαφορές ως προς το συναίσθημα του φόβου, όπως έχει προκύψει από μελέτες που έχουν αξιολογήσει τόσο τις εκτιμήσεις των ίδιων των παιδιών όσο και αυτές των συνομηλίκων και των ενηλίκων που τα περιβάλλουν, τα κορίτσια αναπτύσσουν περισσότερους και εντονότερους φόβους από τα αγόρια (Silverman & Nelles, 1988). Όπως υποστηρίζουν οι Ollendick, Yang, Dong, Xia, & Lin (1995) οι διαφορές αυτές αποδίδονται στους ρόλους που επιβάλλει το κοινωνικό περιβάλλον στα δύο φύλα. Σύμφωνα με τους ρόλους αυτούς, η έκφραση φόβου είναι πιο συμβατή με τα κορίτσια και μερικές φορές ενθαρρύνονται ως προς αυτή την κατεύθυνση ενώ από τα αγόρια αναμένεται να επιδεικνύουν περισσότερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση και να περιορίζουν τους φόβους τους (Golombok & Fivush, 1994).

Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στην αξία των προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στην αναγνώριση, διαχείριση και ρύθμιση των

δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός) των παιδιών καθώς είναι σημαντικό να αναφερθεί η αποτελεσματικότητα που έχουν τέτοιου είδους προγράμματα προκειμένου να προαχθεί και να ενισχυθεί η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, η ψυχική υγεία και ισορροπία των παιδιών ειδικά στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας, το οποίο είναι κομβικό σημείο για τη μετέπειτα κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

5.1. Ορισμός Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (Social and Emotional Learning)

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. Συνεπώς, η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση σχετίζεται με τη συμπεριφορά, τις γνώσεις και τα συναισθήματα (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, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Shwab-Stone, Shriver, 1997).

Πολλές μακροχρόνιες έρευνες οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση σχετίζεται 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). Επίσης, οι μαθητές που έχουν αυτοπειθαρχία, θέτουν υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους και 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).

Σύμφωνα με το διεθνή οργανισμό Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), ο οποίος έχει σαν στόχο του την προαγωγή και την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης από την προσχολική ηλικία ως

και τις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου, το περιεχόμενο των προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης αναφέρεται στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων, οι οποίες διακρίνονται στις εξής κατηγορίες (Payton, Weissberg, Durlac, Dymnicki, Taylor, Schellinger, Pachan, 2008):

- Αυτογνωσία/Αυτεπίγνωση (self-awareness): αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων (ευχάριστων και δυσάρεστων) και αναγκών του εαυτού μας και των άλλων.
- Αυτοδιαχείριση (self-management): αναγνώριση και αποτελεσματική διαχείριση συναισθημάτων (ευχάριστων και δυσάρεστων) προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιώξεις του ατόμου.
- Κοινωνική Επίγνωση (social-awareness): κατανόηση των αναγκών των άλλων και επίδειξη ενσυναίσθησης.
- Δεξιότητες Σύναψης Σχέσεων (relationship skills): δημιουργία και διατήρηση λειτουργικών σχέσεων βασισμένων στη συνεργασία, αποτελεσματική αντιμετώπιση συγκρούσεων.
- Υπεύθυνη Λήψη Αποφάσεων (responsible decision making): δημιουργικές και ηθικές επιλογές για την ατομική και την κοινωνική συμπεριφορά που βασίζονται στις κατάλληλες κοινωνικές νόρμες (social norms), στον σεβασμό προς τους άλλους και στον υπολογισμό των πιθανών συνεπειών των διαφόρων ενεργειών.

Οι μαθητές που αξιολογούν τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους σε ρεαλιστικά πλαίσια (αυτογνωσία), ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και τις συμπεριφορές τους κατάλληλα (αυτοδιαχείριση), επιλύουν τις διαπροσωπικές τους συγκρούσεις αποτελεσματικά (κοινωνική ευαισθητοποίηση), ερμηνεύουν τις κοινωνικές ενδείξεις με ακρίβεια και παίρνουν σωστές αποφάσεις ως προς τις καθημερινές προκλήσεις (υπεύθυνη λήψη αποφάσεων), βαδίζουν σταθερά προς την επιτυχή προσωπική και ακαδημαϊκή τους πορεία. Συνεπώς, στόχος της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης είναι να προάγει τις δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών, οι οποίες αντιστοιχούν σε θετική κοινωνική συμπεριφορά, ελαχιστοποίηση των διαπροσωπικών προβλημάτων και των συναισθηματικών δυσκολιών και σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Payton et al., 2008).

Όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, οι δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας είναι σημαντικοί δείκτες για την σχολική ετοιμότητα των παιδιών (Greenber, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnick, & Elias, 2003) και αποτελούν προστατευτικό παράγοντα ενάντια στην ανάπτυξη ψυχικών νόσων (Brotman, Gouley, Chesir-Teran, Dennis, Klein, & Shrout, 2005). Τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει επαρκείς κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες διατρέχουν ιδιαίτερα μεγάλο κίνδυνο να αναπτύξουν από πολύ νωρίς προβλήματα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Webster-Stratton & Taylor (2001) ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην συμπεριφορά τους κατά την προσχολική ηλικία, θα αναπτύξουν αργότερα κάποιου είδους διαταραχή της συμπεριφοράς, η οποία στην εφηβεία μπορεί να οδηγήσει στη χρήση ναρκωτικών ουσιών και στην εγκληματικότητα (Brotman et al., 2005). Συνεπώς, η πρόωμη παρέμβαση για την ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας στην προσχολική ηλικία είναι καθοριστικής σημασίας για την πρόληψη τέτοιων προβλημάτων (Rapee, Kennedy, Ingram, Edwards, & Sweeney (2005). Ωστόσο, για να είναι αποτελεσματική η όποια παρέμβαση, θα πρέπει να μην είναι αποσπασματική και αποκομμένη από το ευρύτερο πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς καθώς και μέλη της κοινότητας ως συμμετόχους στο σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων αυτών, οι οποίες θα πρέπει να ξεκινούν από το νηπιαγωγείο και να συνεχίζονται έως και το τέλος του γυμνασίου.

5.2. Προγράμματα Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης

5.2.1. Δομή Προγραμμάτων Προαγωγής της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης

Όπως υποστηρίζουν οι Elias et al. (1997) οι δεξιότητες που απαρτίζουν την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια κατά τη προσχολική ηλικία (συνεργατικές δεξιότητες στο παιχνίδι, συναισθηματική αναγνώριση και ρύθμιση, έλεγχος του θυμού και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων) μπορούν να προαχθούν μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τους Ladd & Mize (1983) η δομή αυτών των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων αποτελείται από τέσσερα μέρη. Πρώτον, παρουσιάζονται παραδείγματα και μοντέλα των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων. Στην προσχολική ηλικία η παρουσίαση των προς επίτευξη στόχων γίνεται μέσα από ιστορίες, σενάρια με γαντόκουκλες, καταγισμό ιδεών, επιχειρηματολογία και

εικονογραφημένες καρτέλες. Ο παιδαγωγικός στόχος αυτών των πρακτικών είναι να προσφέρουν στα παιδιά γνώσεις γύρω από την ταυτότητα της δεξιότητας και τη λειτουργική της αξία. Έτσι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διάφορες στρατηγικές και συμπεριφορές που μπορούν να εφαρμόσουν στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις.

Δεύτερον, μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες προσφέρονται στα παιδιά ευκαιρίες να δοκιμάσουν καινούριες κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες θα μπορούν στη συνέχεια να εφαρμόσουν στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές τους. Τέτοιου είδους ευκαιρίες προσφέρονται μέσα από παιχνίδια ρόλων ή την εκτέλεση σεναρίων μέσα από το δραματικό παιχνίδι. Στα πρώτα στάδια αυτής της διαδικασίας τα παιδιά εξαρτώνται από την καθοδήγηση των ενηλίκων, οι οποίοι αποτελούν το πλαίσιο στήριξης για να καταφέρουν τα παιδιά να οδηγηθούν στην αυτονόμησή τους, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Έτσι, τα παιδιά σταδιακά γίνονται πιο αυθόρμητα και αποκτούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες και επιδόσεις τους.

Τρίτον, πολύ σημαντικό ρόλο στην απόκτηση των δεξιοτήτων αυτών παίζει η ανατροφοδότηση που προσφέρει ο/η εκπαιδευτικός στα παιδιά γύρω από τις επιδράσεις της συμπεριφοράς τους, τόσο στα συναισθήματα των ίδιων όσο και σε αυτά των συνομηλίκων τους. Έτσι, για την εδραίωση των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων απαιτείται η ενίσχυση της ευαισθητοποίησης και του βαθμού ανταπόκρισης στην ανατροφοδότηση από άλλους -και ιδιαίτερα από τους συνομηλίκους- κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αυτοδιαχείριση και η κοινωνική επίγνωση των παιδιών, ώστε να προαχθεί η ενσυναίσθηση. Τέταρτον, για την καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας απαιτείται ένα υποστηρικτικό και διευθετημένο σχολικό πλαίσιο, το οποίο καθιστά τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές επιβραβεύσιμες, ενώ τις επιθετικές συμπεριφορές αναποτελεσματικές. Σύμφωνα με τους Denham & Burton (2003) ο διάλογος των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, όταν προκύπτουν προβλήματα στις αλληλεπιδράσεις τους, προάγει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και τα οδηγεί στην επιλογή λειτουργικών συμπεριφορών.

5.3. Προγράμματα Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης για την Προσχολική Ηλικία

5.3.1. Προγράμματα Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας οι παρεμβάσεις που γίνονται στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα αποτελεσματικές, τόσο εξαιτίας της σημασίας που έχει η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση στο αναπτυξιακό αυτό στάδιο του παιδιού όσο και εξαιτίας του βασικού ρόλου που παίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την ηλικιακή φάση ως πηγή κοινωνικοποίησης και υποστήριξης για τα παιδιά (Bierman & Erath, 2006). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η ποιότητα των άμεσων αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών και των παιδιών στο νηπιαγωγείο, συνδέεται με την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια που επιδεικνύει το παιδί στο νηπιαγωγείο (Pianta, 1999). Έτσι, υψηλά επίπεδα ανταπόκρισης και ευαισθησίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών συνδέονται με χαμηλά επίπεδα επιθετικότητας στους μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού καθώς και με την αύξηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς, της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς αλλά και της προσοχής (Webster-Stratton, Mihalic, Fagan, Arnold, Taylor, & Tingley, 2001). Επιπλέον, μετά από χρόνια ερευνών γύρω από την ανάπτυξη της επιθετικότητας, ο Eron (1990) κατέληξε στο συμπέρασμα πως χωρίς παρέμβαση, οι επιθετικές τάσεις μονιμοποιούνται γύρω στην ηλικία των 8 ετών ενώ σύμφωνα με την Campbell (1997) το ποιά παιδιά θα είναι επιθετικά στην εφηβεία μπορεί να εξακριβωθεί σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία των 6 ετών. Συνεπώς, η ρίζα των κοινωνικοσυναισθηματικών διαταραχών βρίσκεται στην προσχολική ηλικία και εάν δεν υπάρξει κάποιας μορφής παρέμβαση, είναι πολύ μεγάλη η πιθανότητα αυτές να γίνουν μη αναστρέψιμες.

Σύμφωνα με την μετά-ανάλυση των πορισμάτων τριών αξιολογητικών ερευνών οι οποίες περιλάμβαναν 317 μελέτες που αφορούσαν σε μαθητές ηλικίας πέντε έως δεκατριών ετών που φοιτούσαν σε σχολεία των Η.Π.Α (Durlac, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger., 2011) και σχετιζόνταν με 1) την επίδραση σχολικών παρεμβάσεων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης που αφορούσαν μαθητές χωρίς διαγνωσμένες συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες, 2) την επίδραση σχολικών παρεμβάσεων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης που εστίαζαν σε

μαθητές που παρουσίαζαν πρώιμα σημάδια συναισθηματικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς, 3) την επίδραση παρεμβάσεων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης που διεξάγονταν μετά το σχολείο και περιλάμβαναν μαθητές χωρίς διαγνωσμένα προβλήματα, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: Υπήρξε σημαντική βελτίωση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και των στάσεων των μαθητών απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους, αυξήθηκαν οι θετικές τους κοινωνικές συμπεριφορές, ελαττώθηκαν οι προβληματικές συμπεριφορές και οι συναισθηματικές δυσκολίες τους και βελτιώθηκαν οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Επιπλέον, προέκυψε πως από τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης ωφελούνταν τόσο τα παιδιά με διαγνωσμένες κοινωνικοσυναισθηματικές και συμπεριφορικές ή μαθησιακές δυσκολίες όσο και τα παιδιά που ξεκινούσαν να δείχνουν σημάδια τέτοιων δυσκολιών (Payton et al., 2008). Στα ίδια συμπεράσματα οδήγησαν τα ευρήματα της μετα-ανάλυσης για την αποτελεσματικότητα 213 προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης που εφαρμόστηκαν από το νηπιαγωγείο έως και το γυμνάσιο στις Η.Π.Α, ως προς την θετική κοινωνική συμπεριφορά, τις προβληματικές συμπεριφορές και την σχολική επίδοση των παιδιών. Προέκυψε λοιπόν πως τα παιδιά που παρακολουθούσαν τα προγράμματα παρουσίασαν βελτίωση στις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, τις στάσεις τους, τις συμπεριφορές τους καθώς και καλύτερες σχολικές επιδόσεις σε σχέση με εκείνα που δεν παρακολουθούσαν τα προγράμματα (Durlac et al., 2011).

5.3.2. Προγράμματα Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης στην Ελλάδα και την Κύπρο

Στην Ελλάδα και στην Κύπρο τα τελευταία χρόνια (από το 2006) έχει εφαρμοστεί σε πολλά Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία και Ειδικά Σχολεία το Πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης: «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα». Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε είτε από σχολικούς ψυχολόγους είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μετά από επιμόρφωσή τους η οποία αφορούσε στο θεωρητικό πλαίσιο, στο περιεχόμενο και στη διαδικασία εφαρμογής του Προγράμματος, με εποπτεία από σχολικούς ψυχολόγους καθ' όλη τη διάρκεια

του. Όσον αφορά στα σχολεία της Αττικής κατά τα σχολικά έτη 2006-2007 και 2007-2008 το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 1.054 μαθητές προσχολικής ηλικίας και 3.269 μαθητές σχολικής ηλικίας. Όσον αφορά στα σχολεία της Κύπρου κατά τα σχολικά έτη 2001-2002 και 2003-2004 συμμετείχαν στο πρόγραμμα 1.094 μαθητές δημοτικών σχολείων (Ε΄ και Στ΄ τάξεων). Το 2005-2006 το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 848 μαθητές των τάξεων Δ΄, Ε΄ ΚΑΙ Στ΄, ενώ τα έτη 2006-2007 και 2008-2009 εφαρμόστηκε σε 2.550 μαθητές όλων των τάξεων (Χατζηχρήστου, 2011α).

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης το οποίο εφαρμόζεται από σχολικούς ψυχολόγους, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μετά από επιμόρφωση σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο, το περιεχόμενο και τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος και εποπτεία. Ο σκοπός του Προγράμματος αφορά στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς αλλά και στο ευρύτερο σύστημα της σχολικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στους μαθητές το Πρόγραμμα αποσκοπεί στην ψυχοκοινωνική υποστήριξή τους, στην αναγνώριση, διαχείριση και έκφραση των συναισθημάτων τους, την επίλυση συγκρούσεων, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την καλλιέργεια και άσκηση βασικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Χατζηχρήστου, 2011α).

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του συγκεκριμένου προγράμματος δείχνουν ότι υπήρξαν σημαντικά οφέλη στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών, ιδιαίτερα των δυσάρεστων. Τα παιδιά εμπλούτισαν το λεξιλόγιο των συναισθημάτων τους και βελτίωσαν σημαντικά τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Επίσης, θετικά αποτελέσματα προέκυψαν και από τις αναλύσεις των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τονίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής ανάλογων προγραμμάτων και την καθοριστική συμβολή τους στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών τους (Χατζηχρήστου, 2011α).

5.3.3. Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων «Βήματα για τη Ζωή».

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή» (2011) είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Ελληνικό Νηπιαγωγείο που δημιουργήθηκε λαμβάνοντας υπόψη διάφορα προγράμματα Δεξιοτήτων (Life Skills) Πανεπιστημίων και Οργανισμών των Η.Π.Α, της Βρετανίας, της Αυστραλίας και του Καναδά, εγκεκριμένα από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας και τη

SAMHSA (U.S Department of Health and Human Services Substance Abuse and Mental Health Services Administration Center for Substance Abuse Prevention). Το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή» 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. Το εν λόγω πρόγραμμα είναι ενταγμένο στο πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και υποστηρίζεται από τον Ο.ΚΑ.ΝΑ. και τη UNICEF. Είναι επίσημα αξιολογημένο, αφού δοκιμάστηκε πιλοτικά σε μεγάλο δείγμα (1100 μαθητές του νομού Βοιωτίας) με σημαντικά στατιστικά θετικά αποτελέσματα τα οποία ανακοινώθηκαν στο Παγκόσμιο Συνέδριο της Παγκόσμιας Ψυχιατρικής Εταιρείας τον Ιούλιο του 2011 στην Κωνσταντινούπολη. Στόχος του προγράμματος είναι να αναπτύξουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου την κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια, δηλαδή την ικανότητα κατανόησης, έκφρασης και διαχείρισης των κοινωνικών και συναισθηματικών πλευρών της ζωής (Κουρμούση & Κούτρας, 2011).

Με αυτό το πρόγραμμα επομένως 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 αναφέρει ότι «σκοπός του Νηπιαγωγείου σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και

κοινωνικά» και 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). Επίσης, στον Οδηγό Νηπιαγωγού-Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί-Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης (2005) 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, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2005) καθώς 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 την διαμόρφωση ενός πολίτη που συμβάλλει θετικά στην κοινωνία.

Στα πλαίσια του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» τα παιδιά μαθαίνουν να καλλιεργούν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω της αφήγησης ιστοριών, του κουκλοθέατρου, της συζήτησης, των παιχνιδιών ρόλων, των ψυχοκινητικών παιχνιδιών, των εικαστικών δημιουργιών, αλλά και μέσω της σύνδεσης με άλλα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος του Ελληνικού Νηπιαγωγείου.

Το περιεχόμενο του προγράμματος συνίσταται επιγραμματικά στα εξής:

- Διάστημα προσαρμογής.
- Έννοιες και λεξιλόγιο που απαιτείται για την κατάκτηση δεξιοτήτων.
- Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων.
- Ανάπτυξη αυτοφροντίδας.
- Ικανότητα άρνησης.
- Ανάπτυξη ενσυναίσθησης.
- Αναγνώριση της διαφορετικής άποψης των άλλων.
- Χρονική ακολουθία των γεγονότων αλλά και αιτία /αποτέλεσμα.
- Βήματα Επίλυσης Προβλημάτων.
- Περισσότερες από μία λύσεις.
- Εκτίμηση καταστάσεων.
- Επιλογή/λήψη αποφάσεων.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί το πρόγραμμα για να επιτύχει τους στόχους του είναι :

- Το πρότυπο του ενήλικα.
- Η θετική ενίσχυση.
- Η κλήρωση και η τυχαία επιλογή.
- Οι ιστορίες με τις ανάλογες εικόνες.
- Ο διάλογος και η γενικότερη συλλογιστική του.
- Ο καταγισμός ιδεών και η συζήτηση.
- Η επιχειρηματολογία.
- Η αυτοπαρουσίαση από τα παιδιά.
- Τα παιχνίδια ρόλων.
- Η σύνδεση με το Αναλυτικό αλλά και με το Κρυφό Πρόγραμμα.
- Η καλλιτεχνική έκφραση.
- Η συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά (ομάδες).
- Η συνεργασία με τους γονείς.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ουσιαστικά διδάσκει στα παιδιά τη συλλογιστική, το πώς να σκέφτονται και όχι τι να σκέφτονται. Βοηθά επίσης 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). Όπως επισημαίνει και ο Elias (2003) τα παιδιά ωφελούνται σημαντικά από την εκμάθηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων τις οποίες μπορούν να εφαρμόζουν στις διάφορες καταστάσεις με τις οποίες αυτά έρχονται αντιμέτωπα στην καθημερινότητά τους. 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 (φόβος, θυμός, λύπη) 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).

Όπως προαναφέρθηκε, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά στο νομό Βοιωτίας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, σε δείγμα 1100 μαθητών. Οι μαθητές 29 τμημάτων νηπιαγωγείου παρακολούθησαν το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή» και σχημάτισαν την πειραματική Ομάδα, ενώ οι μαθητές 31 τμημάτων ακολούθησαν το κανονικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» σε σχέση με τα σχολεία όπου αυτό δεν εφαρμοζόταν έγινε με ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού (επαναληπτικών μετρήσεων πριν και μετά καθώς και σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικότερη βελτίωση της πειραματικής ομάδας έναντι των παιδιών της ομάδας ελέγχου που παρακολουθούσαν το κλασικό πρόγραμμα διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, ως προς όλες τις υπό εξέταση διδαγμένες δεξιότητες (συγκέντρωση προσοχής, συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη, αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, αποφυγή εκδήλωσης σωματικής επιθετικότητας, αποφυγή θυματοποίησης, αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση, δεξιότητες φιλίας και επίλυση προβλημάτων) οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση ($p < 0.001$) σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Η βελτίωση αυτή φάνηκε πως δεν επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ομιλία ή μη της γλώσσας (σε περιπτώσεις αλλοδαπών παιδιών) ή από τον τύπο του νηπιαγωγείου. Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν σημαντική βελτίωση του κλίματος στην τάξη σε σχέση με την προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία, ενώ οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν ανέφεραν ουσιαστική βελτίωση στις κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών τους (Κουρμούση, 2012).

Συνοψίζοντας, το πρόγραμμα « Βήματα για τη Ζωή» τόσο με τη δομή του όσο και με τη στοχοθεσία του διαπνέονται από τις αρχές της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης και συνδέονται στενά με την καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά του Νηπιαγωγείου να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την ικανότητα να ρυθμιστούν συναισθηματικά ώστε να καταφέρουν να συνάψουν επιτυχώς κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους αλλά και με τα άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους. Όπως αναφέρει ο Elias (2003) «οι μαθητές μας είναι σημαντικοί όχι μόνο για τα σχολεία και τις οικογένειές τους αλλά και για τις κοινωνίες τους, τις μελλοντικές εργασίες και οικογένειές τους και για τον κόσμο τριγύρω τους».

5.4. Κριτική ως προς τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης

Η κριτική που έχει αναπτυχθεί σε σχέση με τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης αναφέρει πως παρότι τα συγκεκριμένα προγράμματα αποσκοπούν στην ανάπτυξη ιδανικών όπως αυτά της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης και της προσφοράς, ωστόσο με τις πρακτικές που προτείνουν στην πραγματικότητα εστιάζουν σε ατομικές στρατηγικές ελέγχου των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς με αποτέλεσμα τα προγράμματα αυτά να δίνουν ουσιαστικά έμφαση στην επανόρθωση των ελλειμμάτων των ατόμων και όχι στην ανάπτυξη των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές. Επιπλέον, παρότι παρουσιάζονται θετικά αποτελέσματα των προγραμμάτων αυτών σε άμεσο χρονικό ορίζοντα από την εφαρμογή τους, απουσιάζουν οι διαχρονικές έρευνες ως προς τη μακροπρόθεσμη διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων αυτών (Hoffman, 2009).

Επιπρόσθετα, ένα άλλο σημείο πάνω στο οποίο έχει αναπτυχθεί αντίλογος σε σχέση με τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης αφορά στο ρόλο που παίζει το συναίσθημα στο εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης δίνουν έμφαση στο να καταστείλουν τα έντονα εκείνα συναισθήματα που κάνουν τα άτομα να δρουν παρορμητικά, προτείνοντας διαδικασίες που περιλαμβάνουν τη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων, τεχνικές οραματισμού ή ασκήσεις αναπνοών και μετρήματος. Συνεπώς η αναγνώριση και η λεκτική έκφραση των συναισθημάτων αποτελούν βασικές δεξιότητες (Schonert-Reichl, & Hymel, 2007). Ωστόσο, όπως αποδεικνύεται από έρευνες σε μη Δυτικά πολιτισμικά πλαίσια, οι νόρμες που σχετίζονται με τη συναισθηματική έκφραση και τη συναισθηματική ρύθμιση εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο. Συνεπώς, δεν ερμηνεύουν σε όλα τα κοινωνικά πλαίσια με τον ίδιο τρόπο τις συναισθηματικές εμπειρίες ούτε αποδίδουν το ίδιο νόημα στις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης (Lutz, 1985· Markus & Kitayama, 1994). Όπως επισημαίνει η Saarni (1997) σε σχέση με τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες που αυτά προάγουν αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις των Δυτικών κοινωνιών μιας και σε μη Δυτικές κοινωνίες δεν θεωρείται αρνητικό το να μην εκφράζει κάποιος τα συναισθήματά του. Προκύπτει επομένως η ανάγκη τα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης να είναι πολιτισμικά προσανατολισμένα, ενδυναμώνοντας

κοινωνικά και συναισθηματικά τα παιδιά μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποία αυτά ζουν και μεγαλώνουν (Denham & Weissberg, 2004).

5.5. Αναγκαιότητα της Έρευνας, Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η αναγκαιότητα διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει αφενός από το γεγονός ότι, όπως προέκυψε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, δεν υπάρχουν ανάλογες έρευνες γύρω από τη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) των παιδιών που παρακολουθούν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και αφετέρου από την ανίχνευση δυσκολιών πολλών παιδιών του τμήματος παρέμβασης, στο οποίο η ερευνήτρια είναι και εκπαιδευτικός της τάξης, να ρυθμίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους (φόβος, θυμός, λύπη) και να αλληλεπιδράσουν λειτουργικά με τους συμμαθητές τους. Βάσει αυτών των κριτηρίων αποφασίστηκε να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα -δράσης, ο σχεδιασμός της οποίας βασίστηκε στο πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή», ως προς το κομμάτι που αφορούσε στα συναισθήματα και τη διαχείρισή τους και ειδικότερα στα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης.

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 το συνεργασία τους με συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού προσποίησης (Fabes, Gaertner, & Popp, 2005). Οι σχέσεις τείνουν να είναι περισσότερο ρευστές από ότι στη μέση παιδική ηλικία, επιτρέποντας στα παιδιά να ανακάμπτουν γρηγορότερα από τις κοινωνικές αστοχίες τους, χωρίς να ζημιώνεται η κοινωνική τους εικόνα στο βαθμό που θα συμβεί στα επόμενα χρόνια, λόγω αφενός της μεγαλύτερης σημασίας που δίνουν αργότερα τα παιδιά στην κοινωνική υπόληψη και αφετέρου λόγω των πολυπλοκότερων δομών των ομάδων των συνομηλίκων τους και των κοινωνικογνωστικών προκαταλήψεών τους (Bierman, 2004). 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 αυτορρύθμισης και

της κοινωνικής ενσωμάτωσης στη μέση παιδική ηλικία και στην εφηβεία (Bierman & Erath, 2005).

Το νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος όπου η ρύθμιση των συναισθημάτων αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς τα παιδιά καλούνται να συμμετέχουν σε μια σειρά από καθημερινές ρουτίνες και οργανωμένες ή αυθόρμητες δραστηριότητες στις οποίες θα πρέπει να προσαρμόζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους για να υπάρξει εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Ο μεγάλος αριθμός παιδιών στα ελληνικά νηπιαγωγεία καθώς και η παιδαγωγική έμφαση που δίνεται στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους, καθιστούν απαραίτητη την ενδυνάμωση ικανοτήτων ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να ρυθμίζουν αποτελεσματικά τα δυσάρεστα συναισθήματά τους ώστε να είναι σε θέση να συνεργάζονται αποτελεσματικά στις ομαδικές δραστηριότητες, να περιμένουν τη σειρά τους, να είναι σε θέση να σταματήσουν μια δραστηριότητα που τα ευχαριστεί όταν αυτό τους ζητηθεί από τη νηπιαγωγό, να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης, να τακτοποιούν το υλικό της τάξης με το οποίο ασχολήθηκαν και γενικότερα να αλληλεπιδρούν με τη νηπιαγωγό και τους συμμαθητές τους σε ένα λειτουργικό πλαίσιο. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες το παιδί του νηπιαγωγείου θα πρέπει να καταφέρει να καλλιεργήσει γενικά τις αυτορρυθμιστικές του εκείνες δεξιότητες που θα συμβάλλουν τόσο στη σχολική του ετοιμότητα (Skibbe, Conor, Morrison & Jewkes, 2011) όσο και στην μετέπειτα ομαλή και λειτουργική κοινωνικοποίησή του (Eisenberg et al, 1993).

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό 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 (φόβος, θυμός, λύπη) προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια αλλά και η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών στα αναπτυξιακά στάδια που θα ακολουθήσουν, καθώς 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 φίλιες και εμφανίζουν σπανίως συμπτώματα κοινωνικής απομόνωσης (Elias et al.,

1997). Συνεπώς, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι 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 και κρίνεται αναγκαία προκειμένου να διερευνήσει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- E1.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;
- E2.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;
- E3.Υπάρχει διαφορά στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας στα νήπια του τμήματος παρέμβασης σε σύγκριση με τα νήπια του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος;
- E4.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;

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί έρευνα-δράσης και αφορά στην εφαρμογή ενός προγράμματος βασισμένου στις αρχές της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο σχεδιασμός της έρευνας-δράσης βασίστηκε στο πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης και προαγωγής της ψυχικής υγείας «Βήματα για τη Ζωή» (Κουρμούση & Κούτρας, 2011). Η έρευνα-δράσης που διενεργήθηκε αφορούσε στις στρατηγικές αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων και συναισθηματικής ρύθμισης, με εστίαση στα δυσάρεστα συναισθήματα (φόβος, θυμός, λύπη) και τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας των μαθητών ενός νηπιαγωγείου, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή». Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί κατά πόσο υπήρξε βελτίωση και ενδυνάμωση στα νήπια εκείνων των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους (φόβος, λύπη, θυμός) καθώς και των δεξιοτήτων της κοινωνικής τους επάρκειας.

Η επιλογή του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» έγινε με κριτήριο το γεγονός ότι έχει συνδυάσει διάφορα προγράμματα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης του εξωτερικού και τα έχει προσαρμόσει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που διέπει το ελληνικό νηπιαγωγείο. Επιπρόσθετα, είναι το μοναδικό πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά βασισμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα (κρυφό και φανερό) του ελληνικού νηπιαγωγείου, με δραστηριότητες τέτοιες που να καλύπτουν όλους τους τομείς του.

Το θέμα της ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός) κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό καθώς όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, όταν τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας παρουσιάζουν ανεπαρκείς δεξιότητες ως προς τη ρύθμιση των συναισθημάτων αυτών αντιμετωπίζουν αφενός προβλήματα στην αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους τους (Eisenberg et al., 1993) και αφετέρου σημαντικές δυσκολίες ως προς τη σχολική ετοιμότητά τους και την ομαλή τους μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber, & Gollwitzer, 2009). Ειδικά στο γνωστικό τομέα, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα

παιδιά στην εκμάθηση των λεγόμενων «ακαδημαϊκών δεξιοτήτων» αποδίδεται στο γεγονός ότι πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους (Bodrova & Leong, 2005).

Όσον αφορά στην επιλογή των συναισθημάτων στα οποία εστιάζει η συγκεκριμένη έρευνα (φόβος, θυμός, λύπη), αυτή έγινε με κριτήριο το γεγονός ότι τα τρία αυτά συναισθήματα συγκαταλέγονται στα βασικά συναισθήματα ή αλλιώς πρωτογενή συναισθήματα. Τα βασικά συναισθήματα λειτουργούν ως θεμέλιο για διάφορα άλλα συναισθήματα και διαχωρίζονται από τα σύνθετα συναισθήματα, όπως για παράδειγμα τη ζήλεια, τα οποία προκύπτουν από την αλληλεπίδραση διαφόρων συναισθημάτων (Izard, 2011). Από μελέτες έχει προκύψει πως η ρύθμιση των δυσάρεστων αυτών συναισθημάτων στην προσχολική ηλικία συνδέεται με την κοινωνική επάρκεια (Eisenberg, Guthrie, Fabes, Reiser, Murphy, Holgren, Maszk, & Losoya, 1997· Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie, Jones, Friedman, Poulin, & Maszk, 1997· Eisenberg et al., 1994· Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000· Kochanska et al., 1997) και τη σχολική επιτυχία (Denham, Bassett, Way, Micnic, Zinsser & Graling, 2012· Denham, Bassett, Thayer, Micnic, Sirotcin & Zinsser, 2012) ενώ η ελλειμματική ρύθμισή τους συνδέεται με προβλήματα όπως η σχολική αποτυχία, η εγκληματικότητα, η χρήση ουσιών (Tremblay et al., 1995), η κατάθλιψη και το άγχος (Zeman et al., 2002) στη μέση παιδική ηλικία και στην εφηβεία.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ο πληθυσμός και το ερευνητικό δείγμα, η ερευνητική στρατηγική, η στρατηγική δειγματοληψίας (επιλογής πληροφορητών) και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Τέλος γίνεται αναφορά σε θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, ηθικά διλήμματα και περιορισμούς.

6.2 Μεθοδολογία

6.2.1. Συμμετέχοντες / Δειγματοληψία

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 του ολοήμερου τμήματος του 7^{ου} Νηπιαγωγείου Αγίων Αναργύρων Αττικής, που ήταν το τμήμα παρέμβασης και από 21

μαθητές του ολοήμερου τμήματος του 4^{ου} Νηπιαγωγείου Αγίων Αναργύρων Αττικής που ήταν το τμήμα ελέγχου.

Ως στρατηγική δειγματοληψίας επιλέχτηκε η βολική δειγματοληψία, σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής επιλέγει το δείγμα του από τα άτομα στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση (Cohen, Manion, & Morrison., 2008). Το τμήμα παρέμβασης ήταν το τμήμα στο οποίο εργαζόταν η ερευνήτρια και συνεπώς υπήρχε άμεση πρόσβαση σε αυτό. Το τμήμα ελέγχου επιλέχτηκε αφενός με κριτήριο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου αυτού δέχτηκαν να διεξαχθεί η έρευνα στο τμήμα τους. Επιπρόσθετα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών του τμήματος ελέγχου 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 αλλοδαπών νηπίων ήταν καλό. Επιπρόσθετα, δύο από τους έλληνες μαθητές προέρχονταν από διαζευγμένους γονείς. Το τμήμα ελέγχου 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) και ένα παιδί προερχόταν από διαζευγμένους γονείς. Το επίπεδο κατανόησης και ομιλίας της ελληνικής γλώσσας των περισσότερων αλλοδαπών νηπίων ήταν καλό, εκτός από το ένα παιδί που καταγόταν από την Πολωνία και από αυτό που καταγόταν από τη Μολδαβία. Τα δύο αυτά παιδιά παρουσίαζαν μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση και στην έκφραση της ελληνικής γλώσσας και για το λόγο αυτό δεν πήραν μέρος στις συνεντεύξεις, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή». Ο μέσος όρος ηλικίας των υποκειμένων της έρευνας ήταν 5,8 έτη. Η συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε αφού εξασφαλίστηκε η σύμφωνη γνώμη των γονέων, της σχολικής συμβούλου και των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων τα οποία πήραν μέρος στην έρευνα.

Από την στιγμή που στη συγκεκριμένη έρευνα η στρατηγική δειγματοληψίας που επιλέχτηκε ήταν η βολική δειγματοληψία, καθίσταται σαφές πως η παρούσα έρευνα δεν αποσκοπούσε στην παραγωγή γενικεύσιμων αποτελεσμάτων αλλά στην αξιολόγηση των δεδομένων που προέκυψαν για το συγκεκριμένο δείγμα.

6.2.2. Στρατηγική της Έρευνας

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Οι ποσοτικές αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται και οι ποιοτικές αναφέρονται στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου. Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει κι ερμηνεύει τα φαινόμενα, όπως ακριβώς έχουν. Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων καθώς και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που αυτά έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998). 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, Manion & Morrison, 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 (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η έρευνα-δράσης είναι μια ερευνητική διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα και αυτός που δρα στην πραγματικότητα που ερευνά. Ο εκπαιδευτικός δε διαχωρίζεται από τον ερευνητή, γι' αυτό ο εκπαιδευτικός ονομάζεται εκπαιδευτικός - ερευνητής (teacher-as-researcher). 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. Διαμορφώνει έτσι ένα ερευνητικό σχέδιο, το οποίο εφαρμόζει και παρατηρεί συστηματικά ώστε να μπορέσει αργότερα να το αξιολογήσει. Σε αυτή την πορεία διατυπώνει ο ίδιος την άποψή του για την υπάρχουσα κατάσταση, ορίζει το σχέδιο δράσης και αξιολογεί στο τέλος τη διαδικασία με τη συνδρομή όλων όσοι εμπλέκονται σε αυτή (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Επιπρόσθετα, η έρευνα δράσης συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις ερευνητικές διεργασίες που αναλαμβάνονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και έχουν διπλό στόχο: (α) να πληροφορήσουν τον εκπαιδευτικό σχετικά με τη δυνατότητα ευρύτερης πρακτικής εφαρμογής συγκεκριμένων διδακτικών προτάσεων και (β) να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό στη σταδιακή βελτίωση του μαθησιακού, διδακτικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στο οποίο κινείται και δραστηριοποιείται (Punch, 2009). Με την έρευνα-δράσης επομένως ο εκπαιδευτικός-ερευνητής προσπαθεί να ανακαλύψει πως μπορεί να αλλάξει τη διδασκαλία του έτσι που αυτή να έχει την αποτελεσματικότερη επίδραση στους μαθητές του (Ferrance, 2000).

Γίνεται επομένως κατανοητό πως η έρευνα-δράσης είναι μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας της οποίας τα συμπεράσματα οδηγούν κάθε φορά σε νέα ερωτήματα για να ακολουθήσει και πάλι η ίδια ερευνητική πορεία. Αποτελεί δηλαδή μια ανοικτή κυκλική διαδικασία κατά την οποία αφού οι συμμετέχοντες διατυπώσουν το προς διερεύνηση πρόβλημα, σχεδιάζουν τη δράση, παρατηρούν και στοχάζονται με σκοπό ο κάθε κύκλος να οδηγή στον επόμενο, όπου ο εκπαιδευτικός-ερευνητής αναστοχάζομενος επαναπροσδιορίζει και ανασυνθέτει τον εκπαιδευτικό του σχεδιασμό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επομένως είναι διπλός καθώς διδάσκει και παράλληλα ερευνά, επεμβαίνοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαφοροποιώντας την μέσα από την αξιοποίηση της γνώσης που προκύπτει, μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς αναστοχασμού. Στην έρευνα-δράσης μπορεί να συμμετέχει κάποιος ως κριτικός φίλος. Ο κριτικός φίλος έχει υποβοηθητικό ρόλο, κυρίως σε φάσεις ανατροφοδότησης, παρεμβαίνοντας δηλαδή στη φάση κυρίως του κριτικού στοχασμού ή κατά τη συλλογή των δεδομένων, για να υποστηρίξει μια επιλογή, να ασκήσει κριτική σε κάποια από τις ιδέες ή να εκφράσει μια διαφορετική οπτική (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Υπάρχουν κάποια διαδεδομένα μοντέλα στην έρευνα δράσης, όπως αυτά του Lewin, του Elliot, του St.Kemmis και της McNiff (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι το μοντέλο του St Kemmis, το οποίο βασίζεται στο μοντέλο του Lewin και έχει μια σπειροειδή κίνηση στην οποία πραγματώνονται τέσσερις φάσεις: ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση και ο στοχασμός.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Kemmis & McTaggart (στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003) ο γενικός σχεδιασμός πρέπει να είναι αρκετά ευέλικτος, ώστε να προσαρμόζεται σε αποτελέσματα και περιορισμούς που δεν έχουν προβλεφθεί από πριν. Συνεπώς, ο σχεδιασμός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τους κινδύνους που συνεπάγεται η αλλαγή και να αναγνωρίζει τους πραγματικούς περιορισμούς της κατάστασης. Η δράση καθοδηγείται από το σχεδιασμό, με την έννοια ότι στρέφεται πίσω προς το σχεδιασμό αναστοχαστικά. Ωστόσο, η δράση δεν ελέγχεται πλήρως από το σχεδιασμό αλλά υπόκειται σε περιορισμούς που ενδέχεται να προκύψουν απρόσμενα ως συνέπεια της αλλαγής που επιφέρεται. Έτσι, τα σχέδια δράσης πρέπει να διέπονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

Η παρατήρηση έχει τη λειτουργία της τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων της κριτικά επεξεργασμένης δράσης. Ο ερευνητής δράσης πρέπει να παρατηρεί τη διαδικασία της δράσης για να είναι σε θέση να ανιχνεύσει περιορισμούς, οι οποίοι δεν θα είναι ξεκάθαροι από την αρχή. Επομένως, όπως και με το σχεδιασμό της δράσης, έτσι και ο σχεδιασμός της παρατήρησης πρέπει να διέπεται από ευελιξία για να μπορεί να καταγράψει ό,τι απρόβλεπτο προκύψει. Οι ερευνητές δράσης πρέπει πάντα να κρατούν ημερολόγιο για να καταγράφουν παρατηρήσεις διαφορετικές από αυτές που συλλέγονται στις κατηγορίες του σχεδιασμού της παρατήρησης. Οι ερευνητές θα πρέπει να παρατηρούν τη διαδικασία της δράσης και τους περιορισμούς της, καθώς και τον τρόπο που οι περιορισμοί αυτοί αλλάζουν την πορεία της προσχεδιασμένης δράσης. Τέλος, ο στοχασμός ανακαλεί την δράση, όπως καταγράφηκε στην παρατήρηση, επιζητώντας να βγάλει νόημα από τυχόν προβλήματα, περιορισμούς ή άλλα ζητήματα που παρουσιάστηκαν στη δράση. Ο στοχασμός αποσκοπεί επίσης να αξιολογήσει κατά πόσο τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν επιθυμητά και να προτείνει τρόπους συνέχειας.

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης ξεκίνησε με την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις στο τμήμα παρέμβασης και στο τμήμα ελέγχου τον Οκτώβριο του 2012. Στη συνέχεια από τον Νοέμβριο του 2012 έως και το Μάρτιο του 2013 έγινε η εφαρμογή δραστηριοτήτων, ο σχεδιασμός των οποίων βασίστηκε στο υλικό του προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή», ενώ τον Φεβρουάριο του 2013 έγιναν τρεις κύκλοι δράσης προκειμένου να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» στη ρύθμιση των

δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) των παιδιών του τμήματος παρέμβασης. Τον Απρίλιο του 2013 έγιναν η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις, μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης και στο τμήμα ελέγχου, οπότε και η έρευνα τελείωσε έχοντας επιτύχει πληροφοριακό κορεσμό (information saturation), δηλαδή έχοντας συμπληρώσει όλο εκείνο το υλικό που ήταν απαραίτητο για την εξέταση του φαινομένου και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Κυριαζή, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, η παρατήρηση από την ερευνήτρια -τόσο στο τμήμα παρέμβασης όσο και στο τμήμα ελέγχου- διήρκεσε επτά ημέρες πριν την εφαρμογή του προγράμματος τον Οκτώβριο του 2012 και επτά ημέρες μετά το τέλος του προγράμματος τον Απρίλιο του 2013. Η ερευνήτρια ήταν και η εκπαιδευτικός του τμήματος παρέμβασης και έτσι η παρατήρηση στα νήπια του τμήματος παρέμβασης έγινε κατά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, αφενός για να διερευνηθεί ο τρόπος που τα παιδιά ρύθμιζαν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους (φόβο, λύπη, θυμό) στις ελεύθερες δραστηριότητές και στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους και αφετέρου για να διερευνηθούν οι δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας των παιδιών του τμήματος αυτού.

6.2.3. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων η έρευνα δράσης προσφέρει τη δυνατότητα χρήσης ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, όπως ημερολόγια, ηχογραφήσεις, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ημερολόγιο, η συνέντευξη και η παρατήρηση προκειμένου να επιτευχθεί η εγκυρότητα των δεδομένων με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Ως τριγωνοποίηση ορίζεται η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων στη μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Καθώς έχει παρατηρηθεί πως οι ερευνητικές μέθοδοι λειτουργούν ως φίλτρα μέσα από τα οποία το περιβάλλον βιώνεται επιλεκτικά, η αποκλειστική προσκόλληση σε μία μόνο μέθοδο είναι πιθανό να δώσει μια μεροληπτική και διαστρεβλωμένη εικόνα της πραγματικότητας που μελετάται. Έτσι, σκοπός των τεχνικών τριγωνοποίησης στις κοινωνικές επιστήμες είναι να αναλύσουν διεξοδικότερα τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μελετώντας την από περισσότερες από

μια οπτικές γωνίες (Cohen et al., 2008). Παρακάτω αναλύονται διεξοδικότερα τα μέσα συλλογής δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας.

6.2.3.1. Ημερολόγιο

Η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα δράσης έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις) με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης και την ενίσχυση του αναστοχασμού (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η ερευνήτρια κράτησε από την αρχή της χρονιάς ημερολόγιο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σχετικά με τις συμπεριφορές των παιδιών και ειδικότερα εκείνες που συνδέονταν με τα δυσάρεστα συναισθήματα της λύπης, του φόβου και του θυμού. Οι καταγραφές στο ημερολόγιο αφορούσαν στις συμπεριφορές των νηπίων που συνδέονταν με τη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους (φόβος, λύπη, θυμός) και αφετέρου στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας που αυτά επεδείκνυαν κατά τις ελεύθερες δραστηριότητές τους. Η δομή του ημερολογίου είχε ως στόχο να λειτουργήσει βοηθητικά στην παρατήρηση, την ερμηνεία, τη λήψη αποφάσεων, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό της ερευνήτριας (Αυγητίδου, 2005).

6.2.3.2. Παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι η μέθοδος που έχει ταυτιστεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη με την ποιοτική έρευνα. Η παρατήρηση εφαρμόζεται όταν μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε τα κίνητρα που ωθούν τα άτομα στο να ενεργήσουν και να συμπεριφερθούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Η παρατήρηση, όπως όλες οι μέθοδοι που εντάσσονται στην κατηγορία των ποιοτικών, εφαρμόζεται όταν η έρευνα έχει ως στόχο τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων σε βάθος. Όπως αναφέρει ο Βάμβουκας (2006) η παρατήρηση είναι ίσως η πιο σημαντική ποιοτική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό πρόβλημα. Η παρατήρηση σύμφωνα με τον Creswell (2011) παρουσιάζει ως μέσο συλλογής δεδομένων σημαντικά πλεονεκτήματα όπως την ευκαιρία να καταγραφούν οι πληροφορίες όπως εμφανίζονται μέσα σε ένα πλαίσιο, να μελετηθεί η πραγματική συμπεριφορά και να μελετηθούν άτομα που μπορεί να δυσκολεύονται με τη λεκτική έκφραση των ιδεών τους, όπως για παράδειγμα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Με την παρατήρηση δεν καθορίζεται εκ των προτέρων το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αλλά η θεωρία αναδύεται από τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από τη διαδοχική αποσαφήνιση εννοιολογικών κατηγοριών. Ο ερευνητής δηλαδή επιχειρεί να ανακαλύψει τις ομοιότητες των περιπτώσεων που μελετάει και να δημιουργήσει γενικές κατηγορίες που θα τις εκφράσουν. Αυτό σημαίνει ότι με την προσθήκη νέων περιπτώσεων ο ερευνητής επανεξετάζει και τροποποιεί εάν χρειάζεται τις εννοιολογικές κατηγορίες που έχει δημιουργήσει, έτσι ώστε να διαφαίνονται από όλες τις περιπτώσεις τα κοινά στοιχεία που αντιπροσωπεύουν οι κατηγορίες. Σκοπός του ερευνητή επομένως είναι η κατασκευή ενός αναλυτικού πλαισίου που θα προσφέρει τη δυνατότητα διασύνδεσης και επεξήγησης των δεδομένων (Κυριαζή, 2001).

Σύμφωνα με την Κυριαζή (2001) η συμμετοχική παρατήρηση και η ανάμειξη του ερευνητή στην υπό μελέτη κοινωνική ομάδα μπορεί να παίρνει κάθε φορά διαφορετική μορφή, να αποκαλύπτεται δηλαδή επιλεκτικά σε ορισμένους ή να γίνεται με απόλυτη διαφάνεια. Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Gold ο βαθμός συμμετοχής του ερευνητή χωρίζεται σε τέσσερις κατηγορίες: 1) πλήρως συμμετέχων (complete participant), 2) συμμετέχων ως παρατηρητής (participant as observer), 3) παρατηρητής ως συμμετέχων (observer as participant) και 4) πλήρως παρατηρητής (complete observer). Ο ρόλος που υιοθετεί ο ερευνητής έχει σημαντική επίδραση στις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ του ίδιου και των υποκειμένων, οπότε η επίδραση του μεταφέρεται και στα στοιχεία που συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια της έρευνας (Κυριαζή, 2001).

Ο ρόλος που υιοθετήθηκε από την ερευνήτρια στη συγκεκριμένη μελέτη είναι αυτός του συμμετέχοντος ως παρατηρητή στο τμήμα παρέμβασης και αυτός του παρατηρητή ως συμμετέχοντος στο τμήμα ελέγχου. Σύμφωνα με τον Creswell (2011) ο συμμετέχων παρατηρητής είναι ένας ρόλος που υιοθετείται όταν οι παρατηρητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες στο περιβάλλον που παρατηρούν. Ο παρατηρητής την ίδια στιγμή που συμμετέχει σε δραστηριότητες καταγράφει και πληροφορίες, κάτι που μερικές φορές ίσως για πρακτικούς λόγους θα πρέπει να γίνει μετά την αποχώρησή του από το μέρος της έρευνας. Αυτό σύμφωνα με την Κυριαζή (2001) είναι προτιμότερο καθώς έτσι δεν προβάλλεται ως ερευνητής στην ομάδα που μελετάει, διαφυλάσσοντας τη σχέση οικειότητας και εμπιστοσύνης που έχει δημιουργήσει. Ο ερευνητής όταν είναι παρατηρητής ως συμμετέχων λειτουργεί μόνο ως παρατηρητής που επισκέπτεται ένα

χώρο, κάθεται συνήθως σε ένα σημείο που του επιτρέπει να παρατηρεί και να καταγράφει το φαινόμενο που μελετά και κρατάει σημειώσεις χωρίς να συμμετέχει στις δραστηριότητες (Creswell, 2011).

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας είχε μεγάλη σημασία να παρατηρηθεί κατά πόσο επιλέγονταν ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες από τα παιδιά στο πλαίσιο των ελεύθερων δραστηριοτήτων τους και κατά πόσο αυτές οι επιλογές επηρεάζονταν από τη ρύθμιση ή μη των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, της λύπης και του θυμού. Η ερευνήτρια προσπαθούσε να μην παρεμβαίνει στις επιλογές και στις δραστηριότητες των παιδιών του τμήματος παρέμβασης, στο οποίο είχε και το ρόλο της νηπιαγωγού, κατά την ώρα της παρατήρησης. Ωστόσο, κάποιες φορές αναγκαζόταν να επέμβει όταν τα παιδιά απευθύνονταν σε αυτή για κάποιο πρόβλημα που προέκυπτε ή όταν απειλούταν η ασφάλεια τους. Όσον αφορά στην παρέμβασή της όταν κάποιο παιδί απευθυνόταν σε αυτή, η ερευνήτρια προσπαθούσε να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο καθοδηγητική, δίνοντας στο παιδί την ελευθερία να χειριστεί την κατάσταση μόνο του, προκειμένου αυτή να διαγνώσει τυχόν δυσκολίες του παιδιού στη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων του που σχετίζονταν με το φόβο, το θυμό ή τη λύπη. Όσον αφορά στο τμήμα ελέγχου, η ερευνήτρια είχε το ρόλο του αμέτοχου παρατηρητή και κρατούσε σημειώσεις χωρίς να παρεμβαίνει στις δραστηριότητες των παιδιών.

Σχετικά με την παρατήρηση του τμήματος παρέμβασης στο οποίο η ερευνήτρια ήταν και νηπιαγωγός η Bell (1997) αναφέρει πως μπορεί να ενέχει κινδύνους μεροληψίας και προκατάληψης εκ μέρους του ερευνητή από τη στιγμή που γνωρίζει ήδη τα υποκείμενα της έρευνας, καθώς είναι δύσκολο να υιοθετήσει κάποιος το ρόλο του αντικειμενικού παρατηρητή όταν όλα τα μέλη της ομάδας του είναι γνωστά. Επίσης, για το ζήτημα αυτό η Κυριαζή (2001) αναφέρει πως ο ερευνητής με τη μέθοδο της συμμετοχής είναι δύσκολο να απαλλαγεί από τα δικά του εννοιολογικά σχήματα και να τοποθετηθεί πλήρως στη θέση των ερευνώμενων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα το μειονέκτημα αυτό ισοσταθμίζεται από το βασικό πλεονέκτημα ότι οι συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν ήταν αυθεντικές και αυθόρμητες καθώς τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να λειτουργούν σύμφωνα με το καθιερωμένο τους πρόγραμμα, χωρίς να νιώθουν ότι υφίσταται κάτι διαφορετικό στο χώρο τους και στο πρόγραμμά τους. Ωστόσο, αναμφίβολα οι προσωπικές πεποιθήσεις,

οι αντιλήψεις και οι επιλογές του ερευνητή για το ποια γεγονότα από όσα συμβαίνουν είναι σημαντικά για το υπό διερεύνηση θέμα, επιδρούν στην ερευνητική διαδικασία και την καθορίζουν. Επιπρόσθετα, η παρουσία του ερευνητή και η συμμετοχή του στο χώρο καθώς και η αλληλεπίδρασή του με τους ερευνώμενους ενδεχομένως να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των καταστάσεων που μελετούνται. Συνεπώς, ο ερευνητής δεν παρατηρεί μόνο την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά ουσιαστικά συμμετέχει στην κατασκευή της (Κυριαζή, 2001).

Όσον αφορά στο τμήμα ελέγχου η παρατήρηση έγινε επίσης στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, οπότε και τα παιδιά ήταν πιο αυθόρμητα και γνήσια στις συμπεριφορές τους, μη γνωρίζοντας το σκοπό που είχε η παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη τους. Πριν την παρατήρηση η ερευνήτρια είχε επισκεφτεί ήδη μια φορά το τμήμα ελέγχου και είχε μιλήσει λίγο με τα παιδιά, εξηγώντας τους ότι είναι και αυτή νηπιαγωγός και πως θα έρχεται για κάποιες μέρες και θα βλέπει αυτά που κάνουν.

Η παρατήρηση που έγινε στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας ήταν δομημένη, βασίστηκε δηλαδή σε κλειδες παρατήρησης (βλέπε Παράρτημα 3), ώστε να μελετηθούν συγκεκριμένες συμπεριφορές που αφορούσαν στην έκφραση των συναισθημάτων του φόβου, του θυμού ή της λύπης και στη ρύθμισή τους από τα νήπια καθώς και στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας τους. Σχετικά με τη διαμόρφωση των κλειδών παρατήρησης, όσον αφορά στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων και την κοινωνική επάρκεια, αυτές διαμορφώθηκαν με βάση την κλίμακα αξιολόγησης του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» (Κλίμακα Αξιολόγησης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία) (βλέπε Παράρτημα 2). Για την κατασκευή της Κλίμακας προηγήθηκε μελέτη ερωτηματολογίων, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά την αξιολόγηση διαφόρων προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας Πανεπιστημίων και Οργανισμών των Η.Π.Α, της Βρετανίας, της Αυστραλίας και του Καναδά εγκεκριμένα από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (Κουρμούση, 2012). Στην παρατήρηση της κάθε συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε αξιολογική κλίμακα τύπου Likert όπου ανάλογα με τη συχνότητα παρατήρησης της κάθε συμπεριφοράς η ερευνήτρια βαθμολογούσε ως εξής: 1=ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2=πολύ σπάνια, 3=σπάνια, 4=μερικές φορές, 5=συχνά, 6=πολύ συχνά, 7=πάντα ή σχεδόν πάντα.

Η κλίμακα του προγράμματος έχει μετρηθεί ως προς την αξιοπιστία της και έχει υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής (Gronbach's alpha), δηλαδή $\alpha > 0.70$. Έτσι, ο δείκτης Gronbach's alpha για την κλίμακα αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων είναι $\alpha = .90$ και για την κοινωνική επάρκεια $\alpha = .90$ (Κουρμούση, 2012).

6.2.3.3. Συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου και παρέχει στην εκπαιδευτική έρευνα ένα χώρο για παιδιά και δασκάλους όπου μπορούν να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους δεξιότητες. Μια ποιοτική συνέντευξη πραγματοποιείται όταν οι ερευνητές θέτουν σε έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες ανοιχτές ερωτήσεις και καταγράφουν τις απαντήσεις του, προκειμένου στη συνέχεια να τις επεξεργαστούν (Creswell, 2011). Οι Cohen et al. (2008) ορίζουν τη συνέντευξη ως την αλληλεπίδραση μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή με στόχο την απόσπαση πληροφοριών που σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας. Είναι επομένως μια μέθοδος που βοηθά τον ερευνητή να εξερευνήσει τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα άλλων ατόμων. Ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνοποίησης, καθώς η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα για έλεγχο των συνεντεύξεων και η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από την εξωτερική συμπεριφορά και να εξερευνήσει εσωτερικές πτυχές των υποκειμένων που έχει παρατηρήσει (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999).

Στη συγκεκριμένη έρευνα διενεργήθηκαν ημιδομημένες ή ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις κατά τις οποίες ο ερευνητής ετοιμάζει προκαταβολικά μια λίστα ερωτήσεων, έναν οδηγό συνέντευξης, προκειμένου να διασφαλίσει ότι περιλαμβάνονται όλα τα αναγκαία θέματα και ερωτήσεις (Κυριαζή, 2001). Συνεπώς, αυτός ο τύπος συνέντευξης περιέχει ερωτήσεις εκ των προτέρων κατασκευασμένες, οι οποίες παρουσιάζονται με τον ίδιο τρόπο και σειρά σε όλους τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή, όπου αυτός κρίνει χρήσιμο και απαραίτητο, με συμπληρωματικές, διερευνητικές-διευκρινιστικές ερωτήσεις να εξετάσει σε βάθος τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Με αυτό τον τρόπο λαμβάνονται περισσότερες και πιο σαφείς πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις, στάσεις ή πεποιθήσεις των συνεντευξιαζόμενων (Hitchcock & Hughes, 1995). Όπως

αναφέρει ο Βάμβουκας (2006), σε αυτού του τύπου τις συνεντεύξεις ορίζεται ένα γενικό πλαίσιο θεμάτων γύρω από τα οποία οδηγείται η συνέντευξη με ανοιχτές κυρίως ερωτήσεις, όπου οι μαθητές έχουν πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεων με τον ερευνητή να περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του

Οι βασικές ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης στη συγκεκριμένη έρευνα στοχεύουν στη συλλογή πληροφοριών αναφορικά με την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, της λύπης και του θυμού καθώς και με τη χρήση δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων, που είναι βασικές παράμετροι της συναισθηματικής ρύθμισης (Eisenberg & Fabes, 1992). Επιπλέον, οι δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων συνδέονται άμεσα με την κοινωνική επάρκεια (Eisenberg et al., 1994). Σύμφωνα με τη Saarni (1999) τα παιδιά που αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και μπορούν να ρυθμίσουν την έκφραση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους είναι πιο λειτουργικά στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους. Επιπρόσθετα, τα παιδιά που είναι ικανά να αναγνωρίσουν το συναίσθημα στις διάφορες εκφράσεις του και στις διάφορες καταστάσεις είναι πιο δημοφιλή ανάμεσα στους συνομηλίκους τους από τα υπόλοιπα παιδιά (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990). Επιπλέον, τα κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκή παιδιά παρουσιάζουν λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε καυγάδες και χρησιμοποιούν περισσότερο δημιουργικές δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων σε περιπτώσεις πρόκλησης από τους συνομηλίκους τους, από ότι τα λιγότερα κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκή παιδιά (Fabes & Eisenberg, 1992). Όσον αφορά μάλιστα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι Denham et al.(2002) υποστηρίζουν πως εκείνα που καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων, είναι πιο λειτουργικά στην αλληλεπίδρασή τους με κάποιον συνομηλίκό τους που έχει θυμώσει μαζί τους. Επιπρόσθετα, το παιδί προσχολικής ηλικίας που μπορεί να μιλάει για τα δικά του συναισθήματα, είναι ικανότερο στη διαχείριση των διαφωνιών που προκύπτουν με τους συνομηλίκους του.

Ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη διεξαγωγή της συνέντευξης με το κάθε παιδί ήταν περίπου 15 λεπτά. Πριν από την κύρια έρευνα διεξήχθησαν πιλοτικές συνεντεύξεις με 5 νήπια από το δεύτερο τμήμα του νηπιαγωγείου στο οποίο λειτουργεί και το τμήμα παρέμβασης. Τα παιδιά του τμήματος αυτού δε συμμετείχαν στην κύρια έρευνα.. Σκοπός των πιλοτικών συνεντεύξεων ήταν να διαφανεί κατά πόσο οι ερωτήσεις

γίνονταν κατανοητές από τα νήπια ή χρειάζονταν αναδιατύπωση (Bell, 1997). Για τις βασικές συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν εικονογραφημένες καρτέλες από το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή», οι οποίες παρατίθενται στο Παράρτημα 4 της συγκεκριμένης μελέτης και απεικονίζουν καταστάσεις που συνδέονται με τα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, της λύπης και του θυμού καθώς και κάποια που σχετίζονται με τα τρία σενάρια των Eisenberg et al.,(1993) (βλέπε Παράρτημα 2).

Η επεξεργασία των συναισθημάτων και διαφόρων καταστάσεων που σχετίζονται με αυτά μέσα από εικόνες αποτελεί μια από τις στρατηγικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές για την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (Κουρμούση, 2012). Πιο συγκεκριμένα, για την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, της λύπης και του θυμού από τα παιδιά, τόσο στους άλλους όσο και στον εαυτό τους, παρουσιάστηκαν τρεις εικόνες οι οποίες αφορούσαν η πρώτη στο συναίσθημα του φόβου, η δεύτερη στο συναίσθημα του θυμού και η τρίτη στο συναίσθημα της λύπης. Συγκεκριμένα, η εικόνα που αφορά στο φόβο δείχνει ένα κορίτσι που στη θέα ενός σκύλου που γαβγίζει κρύβεται πίσω από ένα δέντρο. Το κορίτσι έχει δάκρυα στα μάτια. Η εικόνα που αφορά στον θυμό δείχνει δύο κορίτσια, το ένα πεσμένο στο πάτωμα και το άλλο με τα χέρια έτσι που να δείχνουν ότι έσπρωξε το πεσμένο κορίτσι. Η εικόνα που αφορά στη λύπη δείχνει δύο κορίτσια που κάθονται το ένα δίπλα στο άλλο. Το ένα είναι με δάκρυα στα μάτια επειδή το άλλο σκίζει τη ζωγραφιά του. Έτσι, τα παιδιά καλούνται μέσα από τις εκφράσεις των προσώπων και τη στάση του σώματος των εικονιζόμενων παιδιών να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που αυτά βιώνουν και στη συνέχεια να το συνδέσουν με ένα προσωπικό τους βίωμα.

Όπως αναφέρουν οι Gross & Ballif (1991) οι εκφράσεις του προσώπου παίζουν ένα πολύ σημαντικό επικοινωνιακό ρόλο κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες έχουν ιδιαίτερα σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων από τα παιδιά. Επομένως, καθώς οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους αποτελούν μια πάγια καθημερινότητα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η ικανότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας να αντιλαμβάνονται το συναίσθημα που κρύβεται πίσω από τις εκφράσεις του προσώπου είναι ένα απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας.

Όπως επίσης προκύπτει από έρευνες πάνω στην κατανόηση των συναισθημάτων από τα παιδιά (Camras & Allison, 1985· Carlson, Felleman, & Masters, 1983· Denham, 1986· Stifter & Fox, 1986), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη ευκολία από τις εκφράσεις του προσώπου τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης και του θυμού ενώ είναι λιγότερο ακριβή στην αναγνώριση των συναισθημάτων του φόβου ή της έκπληξης, όταν αυτά συνδέονται με τα συναισθήματα της λύπης ή του θυμού. Ωστόσο, η προσθήκη πληροφοριών σε σχέση με την κατάσταση αύξανε περισσότερο την ακρίβεια ως προς την αναγνώριση των συναισθημάτων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, μέσα από τις ερωτήσεις που έγιναν στα παιδιά σε σχέση με τις εικόνες, σκοπός ήταν να εξακριβωθεί από την ερευνήτρια ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης στους άλλους και στη συνέχεια να τα συνδέσουν με δικές τους εμπειρίες και βιώματα από την καθημερινότητά τους, μέσα από τον μηχανισμό της προβολής. Σύμφωνα με το μηχανισμό αυτό, το άτομο μέσω ασυνείδητων μηχανισμών αποδίδει τα προσωπικά του συναισθήματα, τα λάθη του ή τις πράξεις του εκείνες που απορρίπτει καθώς και τις απαγορευμένες σκέψεις, επιδιώξεις και επιθυμίες του σε ένα άλλο άτομο ή αντικείμενο (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2001).

Ως προς τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων χρησιμοποιήθηκαν τρεις εικόνες από το υλικό του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» (βλέπε Παράρτημα 4) που αφορούσαν η πρώτη στη διαχείριση ενός περιστατικού όπου κάποια παιδιά κοροϊδεύουν κάποιο άλλο, η δεύτερη στη διαχείριση ενός περιστατικού όπου κάποια παιδιά δεν παίζουν ένα άλλο παιδί και η τρίτη στη διαχείριση ενός περιστατικού όπου ένα παιδί γκρεμίζει επίτηδες τα τουβλάκια ενός άλλου. Η επιλογή των εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν για τις συνεντεύξεις ως προς τη διαχείριση των συναισθημάτων έγινε όπως προαναφέρθηκε με κριτήριο τα τρία υποθετικά σενάρια καταστάσεων ματαίωσης που αποτελούν μέρος Κλίμακας Αξιολόγησης από Εκπαιδευτικούς ως προς τις Δεξιότητες Αντιμετώπισης Συναισθηματικών Προβλημάτων των Παιδιών (Teacher's Children's Coping Scales with Emotional Situations) των Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, & Hanish (1993) (βλέπε Παράρτημα 2). Τα τρία αυτά σενάρια είναι έτσι διαμορφωμένα ώστε να ανιχνεύουν τις δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων των νηπίων σε υποθετικές καταστάσεις ματαίωσης κατά την

αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους, συνεπώς σχετίζονται με τη συναισθηματική ρύθμιση και με την κοινωνική επάρκεια. Σύμφωνα με τους Eisenberg & Fabes (1992) η χρήση δημιουργικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων σχετίζεται θετικά με υψηλά ποσοστά συναισθηματικής ρύθμισης. Επίσης σύμφωνα με τους Eisenberg et al., (1994) οι δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων είναι βασικές για τη ρύθμιση της συναισθηματικής διέγερσης κάποιου μέσω της αλλαγής του τρόπου που βιώνει το συναίσθημα, συνεπώς συμβάλουν στη συναισθηματική ρύθμιση του ατόμου. Παρακάτω παρατίθεται ο οδηγός συνέντευξης:

| ΣΤΑΔΙΟ | ΣΤΟΧΟΣ | ΤΕΧΝΙΚΗ |
|---|---|---|
| 1. Εντοπισμός αναγνώρισης συναισθημάτων | Διερεύνηση της αναγνώρισης των συναισθημάτων αυτών από τα νήπια στους άλλους και στον εαυτό τους. | Δείχνω τρεις εικόνες με συναισθήματα φόβου, θυμού, λύπης. <ul style="list-style-type: none"> • Πως νομίζεις ότι αισθάνεται ο/η... • Από πού το καταλαβαίνεις; • Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι; Πότε; Θυμάσαι να μου περιγράψεις τι είχε συμβεί; |
| 2. Αξιολόγηση δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων μέσα από τρεις εικόνες που σχετίζονται με τα σενάρια για την αντιμετώπιση προβλημάτων των Eisenberg et al.(1994) | Διερεύνηση των δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων που σχετίζονται με τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, της λύπης και του θυμού. | Παρουσίαση εικόνων σεναρίου και μετά ερωτήσεις: <ul style="list-style-type: none"> • Τι νομίζεις ότι θα κάνει ο/η... • Εσύ τι θα έκανες στη θέση του/της; |

Οι συγκεκριμένες εικόνες που παρουσιάστηκαν στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τις διαδικασίες αξιολόγησης του βαθμού αναγνώρισης και διαχείρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, του θυμού και της λύπης πριν και μετά και όχι κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Η ερευνήτρια ηχογράφησε τις απαντήσεις των παιδιών. Όπως φαίνεται από τις ερωτήσεις που έθεσε η ερευνήτρια ήταν ανοικτού τύπου και αποσκοπούσαν στο να προάγουν τον προβληματισμό και την κριτική σκέψη των παιδιών. Παράλληλα στόχευαν στο να δώσουν σε κάθε παιδί την ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα χωρίς αξιολογικές κρίσεις από την ερευνήτρια και χωρίς την αίσθηση ύπαρξης σωστής ή λάθος απάντησης.

6.3. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Όπως προαναφέρθηκε η διπλή ιδιότητα της ερευνήτριας και ως εκπαιδευτικού της τάξης ενέχει κινδύνους για παραγωγή μεροληπτικών και υποκειμενικών δεδομένων από την πλευρά της, οπότε τίθεται θέμα εσωτερικής εγκυρότητας της έρευνας (Bell, 1997). Μια στρατηγική για να επιτευχθεί υψηλότερος βαθμός εγκυρότητας σε μια έρευνα είναι η τριγωνοποίηση. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν η συνέντευξη, η παρατήρηση και το ημερολόγιο ως μέσα συλλογής δεδομένων, ώστε να επιτευχθεί η υψηλότερη εγκυρότητα της έρευνας. Έγινε επίσης κάθε δυνατή προσπάθεια να υπάρχει όσο το δυνατόν μικρότερη εμπλοκή στις συνεντεύξεις από την πλευρά της ερευνήτριας. Επιπλέον, καθώς η μετάφραση από τα αγγλικά στα ελληνικά της Κλίμακας Αξιολόγησης από Εκπαιδευτικούς ως προς τις Δεξιότητες Αντιμετώπισης Συναισθηματικών Προβλημάτων των Παιδιών (Teacher's Children's Coping Scales with Emotional Situations) των Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, & Hanish (1993) (βλέπε Παράρτημα 2) έγινε από την ερευνήτρια, πριν τη χρήση της για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας προηγήθηκε η αξιολόγησή της από τις επιβλέπουσες καθηγήτριες προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητά της.

Όσον αφορά στην εξωτερική εγκυρότητα, αυτή αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μιας έρευνας μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen et al., 2008). Ωστόσο, καθώς η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί έρευνα - δράσης σε ένα επιλεκτικό δείγμα, σκοπός της δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων της αλλά η βαθύτερη μελέτη ενός φαινομένου μέσα στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτό συμβαίνει.

6.4. Ηθικά Διλήμματα/Περιορισμοί

Τα ηθικά διλήμματα που μπορεί να προκύψουν σε μια έρευνα σχετίζονται κυρίως με το θέμα της τήρησης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και της αποφυγής εξαπάτησης τους και συνεπώς με τη δημιουργία κλίματος εμπιστευτικότητας μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων (Cohen et al., 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα η ερευνήτρια ούτως ή άλλως είχε δημιουργήσει κλίμα εμπιστευτικότητας με τα παιδιά του τμήματός της και μερίμνησε για την τήρηση της ανωνυμίας τους. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνται μόνο τα αρχικά του ονόματος και του επιθέτου του παιδιού. Το ίδιο ισχύει και για το τμήμα ελέγχου.

Όσον αφορά στους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται η συγκεκριμένη έρευνα, η βιολογική, συναισθηματική και νοητική ωρίμανση των παιδιών κατά την πεντάμηνη εφαρμογή του προγράμματος, πιθανόν να δυσχεραίνει κατά ένα μέρος την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, η ύπαρξη του τμήματος ελέγχου διασφαλίζει ως ένα βαθμό την εξαγωγή πιο ασφαλών συμπερασμάτων. Επιπλέον, ο διπλός ρόλος της ερευνήτριας και ως εκπαιδευτικού του τμήματος παρέμβασης, δημιουργούσε ένα βαθμό δυσκολίας κατά τη συμμετοχική παρατήρηση στο τμήμα αυτό, όσον αφορά στο κομμάτι της καταγραφής των περιστατικών και των συμπεριφορών που έκρινε σημαντικά για την έρευνα. Για να ξεπεραστεί αυτή η δυσκολία, η ερευνήτρια κρατούσε σύντομες σημειώσεις κατά την ώρα της παρατήρησης, τις οποίες εμπλούτιζε μετά το τέλος του διδακτικού της ωραρίου την ίδια μέρα. Όσον αφορά στις επεμβάσεις της ερευνήτριας κατά την ώρα της παρατήρησης των νηπίων του τμήματος παρέμβασης, υπήρξαν φορές που αυτές ήταν αναγκαίες για την ασφάλεια των παιδιών και προκειμένου να συνεχιστεί η εύρυθμη λειτουργία του τμήματος. Ωστόσο, κατά το μεγαλύτερο κομμάτι της παρατήρησης η ερευνήτρια προσπάθησε η παρουσία της να μην είναι παρεμβατική. Επιπλέον, εξαιτίας του ρόλου της ερευνήτριας και ως εκπαιδευτικού της τάξης προκύπτουν ζητήματα υποκειμενικότητας και μεροληψίας. Εντούτοις, η ύπαρξη των κριτικών φίλων και η τριγωνοποίηση των μέσων συλλογής δεδομένων, μετριάζουν τον περιορισμό αυτό. Τέλος, το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας είναι περιορισμένο και επιλεκτικό καθιστά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας μη γενικεύσιμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

7.1. Δράσεις Σχετικές με την Αναγνώριση και Διαχείριση των Δυσάρεστων Συναισθημάτων (Φόβος, Θυμός, Λύπη)

Όπως παρουσιάζεται στον **Πίνακα Α** πριν την εφαρμογή του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» έγινε συστηματική παρατήρηση στο τμήμα παρέμβασης για επτά ημέρες με στόχο να μελετηθεί η ικανότητα των παιδιών να ρυθμίζουν τα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης και ακολούθησαν συνεντεύξεις στο τμήμα παρέμβασης με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού αναγνώρισης και διαχείρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, του θυμού και της λύπης από τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης. Στη συνέχεια ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία και στο τμήμα ελέγχου. Όσον αφορά στο τμήμα παρέμβασης, από τα δεδομένα των συνεντεύξεων και της παρατήρησης πριν την εφαρμογή του προγράμματος εντοπίστηκαν δυσκολίες των παιδιών στην αναγνώριση και διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους (κυρίως του θυμού και της λύπης). Γενικότερα, εντοπίστηκαν σημαντικές δυσκολίες και ελλείψεις στις δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων (coping skills), οι οποίες σχετίζονται στενά τόσο με τη συναισθηματική ρύθμιση, όσο και με την κοινωνική επάρκεια (Eisenberg & Fabes, 1992). Ειδικότερα, από την παρατήρηση προέκυψε πως τα περισσότερα κορίτσια επέλεξαν ατομικές δραστηριότητες ενώ τα περισσότερα αγόρια αν και επέλεξαν ομαδικές δραστηριότητες αντιμετώπιζαν συχνά σημαντικές δυσκολίες στη συνεργασία τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Από τις αρχές Δεκεμβρίου 2012 άρχισε να εφαρμόζεται στο τμήμα παρέμβασης το πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή» προσαρμοσμένου στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του τμήματος παρέμβασης.

Όσον αφορά στην επεξεργασία των ενοτήτων για τα δυσάρεστα συναισθήματα (φόβος, θυμός, λύπη) στο μάθημα που αφορούσε στο συναίσθημα της λύπης αφού έγινε συζήτηση με τα παιδιά για τα ευχάριστα και τα δυσάρεστα συναισθήματα μέσα από εικόνες που έδειχναν χαρούμενα και λυπημένα πρόσωπα, έγινε προσπάθεια διαχωρισμού από την πλευρά των παιδιών των χαρακτηριστικών που είχαν τα χαρούμενα πρόσωπα και εκείνα των λυπημένων. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν το καθένα ατομικά κάτι που τα έκανε να αισθανθούν λύπη και να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Δόθηκε επίσης στα παιδιά ένα

φύλλο εργασίας για να το επεξεργαστούν με τους γονείς στους στο σπίτι και να το φέρουν την επόμενη ημέρα στο σχολείο σχετικά με πέντε πράγματα ή καταστάσεις που τα κάνουν να αισθάνονται λύπη. Τέλος, διαβάστηκε από τη νηπιαγωγό στα παιδιά το βιβλίο *Γιατί το ροζ ελεφαντάκι έπεσε σε θλίψη και πως ξαναβρήκε τη χαρά του* (εκδόσεις Ηλίβατον) και στην συνέχεια τα παιδιά πρότειναν τρόπους για να μπορεί κάποιος να ξεπερνάει τη λύπη του. Οι ιδέες τους καταγράφηκαν και αναρτήθηκαν σε πίνακα της τάξης. Σκοπός όλων αυτών των δραστηριοτήτων ήταν να καταφέρουν τα παιδιά να αναγνωρίσουν το συναίσθημα της λύπης, τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους και να μπορούν να μιλούν γι' αυτό.

Σε σχέση με το συναίσθημα του θυμού, τα παιδιά επεξεργάστηκαν εικόνες από το υλικό του προγράμματος, μέσα από τις οποίες εντόπισαν τις σωματικές ενδείξεις του θυμού (σφιγμένα χέρια, συνοφρυωμένα φρύδια κ.α). Στη συνέχεια, το κάθε παιδί ανέφερε κάτι που του προξενούσε θυμό και τονίστηκε το γεγονός ότι κάθε άνθρωπο τον κάνουν να θυμώνει διαφορετικά πράγματα. Έπειτα, τα παιδιά χόρεψαν με μια έντονη μουσική το χορό του θυμού, τινάζοντας χέρια και πόδια ώστε να βγάλουν το θυμό από μέσα τους. Στο τέλος, δόθηκε στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας για να το επεξεργαστούν με τους γονείς τους στο σπίτι και να το φέρουν την επόμενη ημέρα σχετικά με το πότε θυμώνουν τα ίδια και πότε κάνουν αυτά τους γονείς τους να θυμώνουν. Στόχος όλων αυτών των δραστηριοτήτων ήταν να αναγνωρίσουν τα παιδιά το συναίσθημα του θυμού στον εαυτό τους και στους άλλους και να αντιληφθούν ότι ο θυμός είναι ένα φυσιολογικό συναίσθημα που είναι καλό να το έχουμε.

Τη δεύτερη μέρα όπου έγινε η επεξεργασία του συναισθήματος τους θυμού, παρουσιάστηκαν εικόνες από το υλικό του προγράμματος όπου παιδιά που είναι θυμωμένα κάνουν διαφορετικά πράγματα το καθένα. Τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης έπρεπε να σκεφτούν και να επιλέξουν ποιες από αυτές είναι καλές επιλογές και ποιες όχι για να διαχειριστεί κάποιος το θυμό του. Στη συνέχεια, τα παιδιά πρότειναν τις δικές τους ιδέες και πρακτικές για την αποτελεσματική διαχείριση του θυμού, τις ζωγράφισαν και φτιάχτηκε έτσι μια αφίσα με όλους τους τρόπους χαλάρωσης που αναφέρθηκαν. Έπειτα, το κάθε παιδί ζωγράφισε κάτι που του προξένει θυμό και έπειτα παρουσίασαν τις ζωγραφιές τους και εξήγησαν πως αντιμετώπισαν το συναίσθημα αυτό στις καταστάσεις αυτές. Τέλος, η νηπιαγωγός διάβασε στα παιδιά το βιβλίο *Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε* (εκδόσεις Μεταίχμιο) και συζήτησε με τα παιδιά πάνω στο περιεχόμενό του. Στόχος αυτών των

δραστηριοτήτων ήταν να μάθουν τα παιδιά τρόπους χαλάρωσης όταν είναι θυμωμένα, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά αυτό το συναίσθημα.

Για το συναίσθημα του φόβου, παρουσιάστηκαν στα παιδιά εικόνες από το υλικό του προγράμματος που έδειχναν παιδιά που αισθάνονταν φοβισμένα και τους ζητήθηκε να εντοπίσουν τα χαρακτηριστικά που δείχνουν φόβο. Έπειτα, τα παιδιά ζωγράφισαν αυτό που τα φοβίζει και το παρουσίασαν στα άλλα παιδιά. Στη συνέχεια, αφού η νηπιαγωγός τους διάβασε το παραμύθι *Η Λελέκα σηκώνει κεφάλι* (εκδόσεις Πατάκη), τα παιδιά προσπάθησαν να σκεφτούν τρόπους για να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους. Στο τέλος, η νηπιαγωγός παρουσίασε τις γαντόκουκλες του προγράμματος οι οποίες μίλησαν στα παιδιά για τους φόβους τους και ζήτησαν από τα παιδιά να τους προτείνουν τρόπο να τους αντιμετωπίσουν. Στόχος αυτών των δραστηριοτήτων ήταν να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν το συναίσθημα του φόβου στον εαυτό τους και στους άλλους καθώς και να μάθουν τρόπους να διαχειρίζονται αυτό το συναίσθημα.

Λαμβάνοντας υπόψη τη διάγνωση των αναγκών του τμήματος παρέμβασης μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και τις συνεντεύξεις και αφού έγινε η επεξεργασία των μαθημάτων του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» που αφορούσαν στα δυσάρεστα συναισθήματα της λύπης, του φόβου και του θυμού, σχεδιάστηκαν τρεις κύκλοι δράσης προκειμένου να αξιολογηθεί η ικανότητα των παιδιών του τμήματος παρέμβασης να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, **ο πρώτος κύκλος** δράσης περιλάμβανε τον σχεδιασμό της διερευνητικής δράσης, την υλοποίηση της διερευνητικής δράσης και την αξιολόγηση της. **Ο δεύτερος κύκλος** δράσης περιλάμβανε το σχεδιασμό της πρώτης παρεμβατικής δραστηριότητας, την υλοποίησή της και την αξιολόγησή της. **Ο τρίτος κύκλος** περιλάμβανε το σχεδιασμό της δεύτερης παρεμβατικής δραστηριότητας, την υλοποίησή της και την αξιολόγηση της. Στο τέλος των τριών κύκλων παρατίθεται και ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας πάνω στις δράσεις.

Σε όλα τα στάδια της έρευνας - δράσης ήταν πολύ σημαντική η συζήτηση και η ανατροφοδότηση από τους κριτικούς φίλους, η συμβολή των οποίων ζητήθηκε για την ενίσχυση της αντικειμενικότητας της εργασίας. Ο κριτικός φίλος δίνει συμβουλές, ενισχύει την ομάδα, σχολιάζει με την ομάδα κριτικά τις δράσεις, επισημαίνει

ενδεχόμενα λάθη έτσι ώστε να αναδυθούν νέες οπτικές (McNiff, 2002). Στη συγκεκριμένη έρευνα – δράσης το ρόλο των κριτικών φίλων ανέλαβαν η Γεωργία Βλάχου, η οποία ήταν η δεύτερη εκπαιδευτικός του τμήματος παρέμβασης, καθώς αυτό ήταν ολόημερο¹, και η Μπέττυ Ταουφίκ η οποία ήταν κι αυτή νηπιαγωγός και δέχτηκε να παρευρίσκεται στις δράσεις. Οι κριτικοί φίλοι ενημερώθηκαν για τους στόχους, τη μεθοδολογία και το όλο σκεπτικό της συγκεκριμένης έρευνας δράσης πριν την διεξαγωγή της. Έτσι, οι κριτικοί φίλοι γνωρίζοντας το γενικότερο πλαίσιο της έρευνας χωρίς να εμπλέκονται απόλυτα σε αυτό μπορούσαν να έχουν μια κριτική ματιά πάνω στις προτάσεις και τις προτεινόμενες δράσεις της. Επιπλέον, όπως αναφέρεται από τη Lomax (1996) « ο κριτικός φίλος είναι σημαντικός στη διαδικασία αναστοχασμού του συναδέλφου, επειδή ως εσωτερικός παρατηρητής, με ιδιαίτερη γνώση του γενικού πλαισίου της έρευνας, είναι σε θέση να επαληθεύσει τη γνησιότητα της έρευνας» (στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 94). Τέλος, η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» παρακολούθησε τρία βιωματικά σεμινάρια τα οποία διοργανώθηκαν από τους συγγραφείς του προγράμματος με στόχο να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζαν το πρόγραμμα αυτό πάνω στις βασικές αρχές, στη φιλοσοφία και στο υλικό του προγράμματος.

¹ Ολόημερο Νηπιαγωγείο: Στην Ελλάδα το ολόημερο νηπιαγωγείο λειτουργεί με δύο νηπιαγωγούς, η καθεμία από τις οποίες δουλεύει ανά εβδομάδα εναλλάξ αντίστοιχα από τις 8 π.μ έως τις 12 μ.μ και από τις 12 μ.μ έως τις 4 μ.μ.

Πίνακας Α: Συνοπτική περιγραφή δραστηριοτήτων

| ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ | ΣΤΟΧΟΣ |
|--------------------------------------|--|--|
| Οκτώβριος 2012 - Νοέμβριος 2012 | Παρατήρηση και συνεντεύξεις στο τμήμα παρέμβασης πριν την εφαρμογή του προγράμματος | Ανίχνευση ικανοτήτων αναγνώρισης και διαχείρισης δυσάρεστων συναισθημάτων λύπης, θυμού, φόβου, κοινωνικής επάρκειας και ικανοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων (coping skills) των παιδιών του τμήματος παρέμβασης πριν την εφαρμογή του προγράμματος. |
| Νοέμβριος 2012 | Παρατήρηση και συνεντεύξεις στο τμήμα ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος | Ανίχνευση ικανοτήτων αναγνώρισης και διαχείρισης δυσάρεστων συναισθημάτων λύπης, θυμού, φόβου, κοινωνικής επάρκειας και ικανοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων (coping skills) των παιδιών του τμήματος ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος. |
| Ιανουάριος 2013 | Πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή»: Επεξεργασία ενοτήτων για το συναίσθημα της λύπης , για το συναίσθημα του θυμού , για το συναίσθημα του φόβου | Να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν το συναίσθημα της λύπης, του φόβου, του θυμού στον εαυτό τους και στους άλλους και να μάθουν να το διαχειρίζονται. |
| Ιανουάριος 2013- Φεβρουάριος 2013 | 1^{ος} κύκλος δράσης: Διερευνητική δραστηριότητα 2^{ος} κύκλος δράσης: 1 ^η Παρεμβατική δραστηριότητα 3^{ος} κύκλος δράσης: 2 ^η Παρεμβατική δραστηριότητα | Να αξιολογηθεί η ικανότητα των παιδιών του τμήματος παρέμβασης να αναγνωρίζουν τα δυσάρεστα συναισθήματα της λύπης, του θυμού και του φόβου στους άλλους και στον εαυτό τους, να ενισχυθεί η μεταξύ τους αλληλεπίδραση με σκοπό την επίτευξη κοινού στόχου, να κατανοήσουν την αξία του λειτουργικού ελέγχου των δυσάρεστων συναισθημάτων στην επιτυχή ολοκλήρωση μιας ομαδικής εργασίας και ενός κοινού στόχου. |
| Μάρτιος 2013- Απρίλιος 2013 | Παρατήρηση και συνεντεύξεις στο τμήμα παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος | Ανίχνευση ικανοτήτων αναγνώρισης και διαχείρισης δυσάρεστων συναισθημάτων λύπης, θυμού, φόβου, κοινωνικής επάρκειας και ικανοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων (coping skills) των παιδιών του τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος |
| Απρίλιος 2013 | Παρατήρηση και συνεντεύξεις στο τμήμα ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος | Ανίχνευση ικανοτήτων αναγνώρισης και διαχείρισης δυσάρεστων συναισθημάτων λύπης, θυμού, φόβου, κοινωνικής επάρκειας και ικανοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων (coping skills) των παιδιών του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος |

7.2. Α΄ ΚΥΚΛΟΣ

7.2.1. Σχεδιασμός Διερευνητικής Δραστηριότητας

Ο σχεδιασμός της πρώτης δράσης αφορά στην επεξεργασία (αναγνώριση στον εαυτό και στους άλλους) των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) μέσα από τρεις γνωστούς πίνακες ζωγραφικής (βλ. Παράρτημα 5), προκειμένου να εξακριβωθεί ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα συγκεκριμένα δυσάρεστα συναισθήματα σε πρώτη φάση στους πίνακες ζωγραφικής και σε δεύτερη φάση στον εαυτό τους, μέσα από ένα παιχνίδι με το ζάρι των δυσάρεστων συναισθημάτων. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα μέχρι την ηλικία των 5 ετών, τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναγνωρίσουν το θυμό, τη λύπη και το φόβο (Widen & Russell, 2003). Η αναγνώριση των συναισθημάτων αποτελεί το πρώτο βήμα για τη ρύθμισή τους και είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς η δυσκολία των παιδιών να αναγνωρίζουν επαρκώς τα συναισθήματα αποτελεί δείκτη για δυσκολίες στη διατήρηση θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Τα παιδιά με δυσκολίες στην αναγνώριση συναισθημάτων έχουν ανεπαρκείς ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και ως αποτέλεσμα εμφανίζουν συχνά επιθετική συμπεριφορά στην αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά (Denham et al., 2002). Συνεπώς, τα παιδιά που δυσκολεύονται στη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους σύμφωνα με τους Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland, & Carlo, (1999) έχουν χαμηλό βαθμό ενσυναίσθησης, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εδραίωση των κοινωνικών τους σχέσεων και βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους.

7.2.2. Κριτήρια Αξιολόγησης

Η διερεύνηση έγινε στη βάση των εξής κριτηρίων αξιολόγησης:

- Κατά πόσο τα παιδιά είναι ικανά να αναγνωρίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματα της λύπης, του φόβου και του θυμού σε καταστάσεις που δεν σχετίζονται με τον εαυτό τους.
- Κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματα της λύπης, του φόβου και του θυμού στον εαυτό τους και να τα συνδέσουν με το προσωπικό τους βίωμα.

7.2.3. Υλοποίηση Διερευνητικής Δραστηριότητας

Αρχικά τοποθετήθηκαν σε σημείο που να είναι ορατό από όλα τα παιδιά τρεις πλαστικοποιημένοι πίνακες ζωγραφικής (βλέπε Παράρτημα 5) οι οποίοι επιλέχτηκαν με κριτήριο το ότι το θέμα που απεικόνιζαν παρέπεμπε στα δυσάρεστα συναισθήματα της λύπης, του θυμού και του φόβου. Οι πίνακες αυτοί ήταν: 1) *Η Κραυγή* του Μουνκ (Φόβος), 2) *Νεαροί Πυγμάχοι*, Τοιχογραφία Σαντορίνης (Θυμός) και 3) *Γιάντες* του Γύζη (Λύπη). Παράλληλα παρουσιάστηκαν στα παιδιά και τρεις καρτέλες που έδειχναν προσωπάκια clipart με τα αντίστοιχα συναισθήματα (βλέπε Παράρτημα 5). Κάθε παιδί καλούνταν να αντιστοιχίσει την καρτέλα με το clipart με τον πίνακα που θεωρούσε ότι απεικόνιζε αυτό το συναίσθημα. Τα περισσότερα παιδιά αντιστοίχισαν σωστά τις κάρτες clipart με τους πίνακες. Μόνο δύο παιδιά –ένα αγόρι και ένα κορίτσι - έβαλαν το clipart της λύπης στον πίνακα του φόβου. Στη συνέχεια, για να διαπιστωθεί το κατά πόσο τα παιδιά μπορούσαν να αναγνωρίσουν τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα στον εαυτό τους, παρουσιάστηκε στα παιδιά ένα ζάρι, το οποίο στις πλευρές του είχε τα clipart με τα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, της λύπης και του θυμού ανά δύο. Κάθε παιδί έριχνε το ζάρι και ανάλογα με ποιο συναίσθημα έδειχνε η πλευρά του ζαριού, αφού το αναγνώριζε, προσπαθούσε να σκεφτεί και να πει πότε έχει αισθανθεί αυτό το συναίσθημα. Σχεδόν όλα τα παιδιά, αναγνώρισαν το συναίσθημα του ζαριού και εξέφρασαν ένα προσωπικό τους βίωμα που σχετιζόταν με αυτό το συναίσθημα. Ωστόσο, σε μια περίπτωση ένα κορίτσι αναγνώρισε το συναίσθημα του θυμού αλλά υποστήριξε ότι δεν έχει θυμώσει ποτέ. Επίσης, ένα αγόρι αναγνώρισε το συναίσθημα της λύπης αλλά είπε πως δεν θυμάται πότε έχει νιώσει λύπη.

Στη συνέχεια δύο παιδιά ήρθαν σε αντιπαράθεση όταν το ένα εξέφρασε τη δυσφορία του προς αυτά που έλεγε το άλλο. Σύμφωνα με την καταγραφή στο ημερολόγιο συνέβη το εξής περιστατικό: *Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, όταν κάποια στιγμή έριξε το ζάρι ο ΓΑ και έτυχε το συναίσθημα της λύπης, ανέφερε κάτι για τα μονσούνο (παιχνίδι) και τότε ο ΑΝ είπε «αμάν πια με τα μονσούνο σου». Τότε ο ΑΜ του είπε «κι εσύ μας έχεις ζαλίζει όλο με το Σπάϊντερμαν, Σπάϊντερμαν...». Μόλις το άκουσε αυτό ο ΑΝ άρχισε να φωνάζει «Όχι, δε λέω όλο για το Σπάϊντερμαν» και ο ΑΜ να του λέει κι αυτός φωναχτά «λες». Ο ΑΝ συνεχίζει να φωνάζει «Όχι, δεν είναι έτσι» και ο ΑΜ να φωνάζει «έτσι είναι». Τότε ρώτησα τον ΑΝ πως νιώθει και εκείνος απάντησε «θυμωμένος», και το ίδιο απάντησε στην ερώτησή αυτή και ο ΑΜ. Στη*

συνέχεια τους ρώτησα τι θα μπορούσαν να κάνουν για να ηρεμήσουν και ο AM απαντάει «όταν θα πάω σπίτι μου θα χτυπήσω το κεφάλι μου στον τοίχο» ενώ ο AN απαντάει «τίποτα». Από το συγκεκριμένο συμβάν ανιχνεύθηκε ως αδυναμία των παιδιών του τμήματος παρέμβασης η διαχείριση του θυμού.

7.2.4. Αξιολόγηση

Η συγκεκριμένη δράση αποσκοπούσε στο να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, της λύπης και του θυμού στους άλλους και στον εαυτό τους μετά την επεξεργασία των συγκεκριμένων ενοτήτων από το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή». Σε σχέση με αυτά τα κριτήρια αξιολόγησης η δράση κρίθηκε επιτυχής, καθώς εκτιμήθηκε το κατά πόσο τα συγκεκριμένα παιδιά ήταν σε θέση να ανακαλέσουν τα όσα είχαν μάθει από το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή» σε σχέση με το φόβο, τη λύπη και το θυμό και να τα προβάλλουν στη συγκεκριμένη δράση. Συνεπώς, το γενικό συμπέρασμα ήταν πως τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν ιδιαίτερες δυσκολίες στην αναγνώριση των συναισθημάτων όπως συνέβαινε πριν τις παρεμβάσεις που στηρίζονταν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ωστόσο, μέσα από τη λεκτική διαμάχη του AN και του AM διαφάνηκε πως το βασικότερο πρόβλημα στα παιδιά του τμήματος παρέμβασης αποτελούσαν οι δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά, προκειμένου να διαχειριστούν τα δυσάρεστα συναισθήματα που προκύπτουν σε καταστάσεις σύγκρουσης και διαφωνίας. Παρότι το περιστατικό αφορούσε δύο μόνο παιδιά, συνυπολογίζοντας και τα δεδομένα που είχαν συλλεχθεί μέσω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων πριν την εφαρμογή του προγράμματος, κρίθηκε πως ο σχεδιασμός της παρεμβατικής δράσης έπρεπε να αφορά αφενός στο κομμάτι της αποδοχής των απόψεων των άλλων και αφετέρου στο κομμάτι της διαχείρισης και της ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων. Το συμπέρασμα αυτό προέκυψε με τη συμβολή των κριτικών φίλων, οι οποίες επεσήμαναν τη δυσκολία που εντόπισαν στα παιδιά του τμήματος παρέμβασης να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα των απόψεων και να διαχειριστούν τα δυσάρεστα συναισθήματα που προέκυψαν από τη διαφορετικότητα αυτή.

7.3 Β΄ ΚΥΚΛΟΣ

7.3.1. Σχεδιασμός 1^{ης} Παρεμβατικής Δραστηριότητας

Δεδομένης της δυσκολίας που ανιχνεύθηκε από τη διερευνητική δραστηριότητα ως προς την αποδοχή της διαφορετικής οπτικής των άλλων και της ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων στην αντιμετώπιση καταστάσεων σύγκρουσης, αποφασίστηκε η πρώτη παρεμβατική δραστηριότητα να συνδέεται με τη συνεργασία και την αποδοχή των απόψεων των άλλων. Μετά από συζήτηση με τους κριτικούς φίλους, αποφασίστηκε να δημιουργηθεί μια κατάσταση προβληματισμού, στην οποία τα παιδιά θα έπρεπε να συνεργαστούν σε ομάδες, να συζητήσουν και να καταλήξουν σε κάποιες ιδέες και φτιάξουν μια αφίσα, στην οποία θα απεικόνιζαν τις απόψεις και τις προτάσεις τους.

7.3.2. Κριτήρια Αξιολόγησης

Η συγκεκριμένη παρέμβαση έγινε στη βάση των εξής κριτηρίων αξιολόγησης:

- Να αναπτύξουν τα παιδιά ικανότητες συνεργασίας και να ενισχυθεί η μεταξύ τους αλληλεπίδραση με σκοπό την επίτευξη κοινού στόχου.
- Να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα από τον χωρισμό τους σε ομάδες για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας και να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά ακροατή και ομιλητή .

7.3.3. Υλοποίηση 1^{ης} Παρεμβατικής Δραστηριότητας

Για την υλοποίηση της πρώτης παρεμβατικής δράσης τα παιδιά χωρίστηκαν με κλήρωση σε τέσσερις ομάδες. Η κάθε ομάδα έπρεπε να συνεργαστεί και να συζητήσει με τα μέλη της πάνω σε ένα υποθετικό σενάριο συγκρουσιακής κατάστασης ή κατάσταση ματαίωσης και να προτείνει ιδέες για την αντιμετώπισή της. Τις ιδέες αυτές θα τις ζωγράφιζαν φτιάχνοντας μια αφίσα και θα τις παρουσίαζαν στην ολομέλεια της τάξης. Έτσι:

- η πρώτη ομάδα έπρεπε να συζητήσει και να σκεφτεί λύσεις για το τι μπορεί να κάνει ένα παιδί που κάποιοι συμμαθητές του κοροϊδεύουν τη ζωγραφιά του.
- η δεύτερη ομάδα για ένα παιδί που ένα άλλο το σπρώχνει και το ρίχνει κάτω επίτηδες.

- η τρίτη ομάδα για ένα παιδί που θέλει ένα παιχνίδι που το έχει κάποιο άλλο παιδί και δε του το δίνει.
- η τέταρτη ομάδα για ένα παιδί που θέλει να παίξει με κάποιους συμμαθητές του κι αυτοί το διώχνουν.

Καθώς τα μέλη της κάθε ομάδας συζητούσαν μεταξύ τους, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια περνούσε και κατέγραφε εάν η συζήτηση κυλούσε ομαλά ή εάν προέκυψαν διαφωνίες ή εντάσεις. Σε γενικές γραμμές τα παιδιά έδειχναν να συνεργάζονται ομαλά και δεν προέκυψαν εντάσεις ή διαφωνίες. Κάποια στιγμή στη δεύτερη ομάδα ο ΑΝ είπε: «εμένα δεν μπορεί να με σπρώξει κανένας, εγώ είμαι πιο δυνατός, θα τον ρίξω κάτω». Τότε η ΕΛ του απαντάει: «δεν είναι αυτή η κατάλληλη συμπεριφορά. Πρέπει να σκεφτείς κάτι άλλο». Ο ΑΝ ρωτάει: «Και τι να κάνω;» και ο ΗΝ του απαντάει: «Να του πεις δεν μου άρεσε αυτό που έκανες». Όταν η δεύτερη ομάδα παρουσίασε την αφίσα της στην ολομέλεια ο ΑΝ είπε ότι ζωγράφισε το παιδί (στο υποθετικό σενάριο) να λέει σε αυτόν που το έσπρωξε ότι δεν ήταν σωστή η συμπεριφορά του. Οι λύσεις που πρότειναν τα υπόλοιπα παιδιά της τρίτης ομάδας ήταν: «να πει το συναίσθημά του», «να μιλήσει σ' έναν μεγάλο». Τα παιδιά της πρώτης ομάδας πρότειναν: «να τους αγνοήσει», «να τους πει το συναίσθημά του». Τα παιδιά της τρίτης ομάδας πρότειναν: «να του το ζητήσει ευγενικά», «να περιμένει μέχρι να τελειώσει το παιχνίδι του το άλλο παιδί», «να του πει το συναίσθημά του». Τέλος τα παιδιά της τέταρτης ομάδας πρότειναν: «να πάει να βρει άλλους φίλους», «να τους πει το συναίσθημά του», «να το πει στην κυρία του».

7.3.4. Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης που είχαν τεθεί (ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας, ενίσχυση αλληλεπίδρασης παιδιών) για την πρώτη παρεμβατική δραστηριότητα, τα παιδιά ανέπτυξαν ικανότητες συνεργασίας μέσα στα πλαίσια της αλληλεπίδρασής τους στις ομάδες και κατάφεραν να ολοκληρώσουν χωρίς εντάσεις και σημαντικές διαφωνίες το έργο που τους είχε ανατεθεί. Ακόμα και στην περίπτωση του ΑΝ, ο οποίος εξέφρασε στην αρχή μια άποψη διαφορετική από αυτή που παρουσιάστηκε στο τέλος φάνηκε πως επηρεάστηκε από τις απόψεις των άλλων, τις οποίες είχε το χρόνο να επεξεργαστεί και να καταλήξει στην τελική του πρόταση, η οποία ήταν όπως προέκυψε πιο συμβατή με τα όσα είχαν ήδη επεξεργαστεί τα παιδιά στην τέταρτη ενότητα του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή». Επίσης, τα παιδιά

πρότειναν περισσότερο δημιουργικές λύσεις και όχι λύσεις που εμπειρεύχαν λεκτική ή σωματική βία.

Ουσιαστικά, το συμπέρασμα που προέκυψε από αυτήν τη δραστηριότητα ήταν πως τα παιδιά, έχοντας να διαλέξουν ανάμεσα στις απόψεις που ενδεχομένως υπαγόρευαν οι συναισθηματικές παρορμήσεις τους και σε εκείνες που προέκυπταν από τα μαθήματα του προγράμματος, επέλεξαν τις δεύτερες. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι αυτό σχετίζεται με τη γνωστική σύγκρουση που επιτελέστηκε στα παιδιά μέσα από την επεξεργασία των μαθημάτων του προγράμματος, προσφέροντας τους τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις απόψεις τους με εναλλακτικές λύσεις και συμπεριφορές που μέχρι τότε τους ήταν άγνωστες. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι και στις τέσσερις ομάδες αναφέρθηκε ως προτεινόμενη λύση στο πρόβλημα που αντιμετώπιζε το παιδί στο υποθετικό σενάριο το να «πει το συναίσθημά του». Γίνεται επομένως σαφές πως τα παιδιά έχουν αντιληφθεί τη σημασία της αναγνώρισης και λεκτικής έκφρασης του συναισθήματος τους. Αυτή η συνειδητοποίηση θεωρείται πολύ σημαντικό βήμα για τη ρύθμιση του συναισθήματός τους (Saarni, 1999). Συνυπολογίζοντας όλα τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη την επανατροφοδότηση των κριτικών φίλων, αποφασίστηκε ως επέκταση της πρώτης παρεμβατικής δραστηριότητας ο σχεδιασμός μιας δεύτερης παρεμβατικής δραστηριότητας όπου τα παιδιά θα καλούνταν να ρυθμίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

7.4. Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ

7.4.1. Σχεδιασμός 2^{ης} Παρεμβατικής Δραστηριότητας (Επέκταση)

Με στόχο την επέκταση της προηγούμενης παρεμβατικής δραστηριότητας και λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία από τις άλλες δραστηριότητες και την επανατροφοδότηση από τους κριτικούς φίλους επιλέχτηκε μια δραστηριότητα παιχνιδιού σε ομάδες, το οποίο δεν θα βασιζόταν στον ανταγωνισμό αλλά μέσα από την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την αλτρουιστική συμπεριφορά στόχος ήταν η ολοκλήρωση της δραστηριότητας και όχι η ανάδειξη κάποιου νικητή. Πιο συγκεκριμένα, θεωρήθηκε σημαντικό για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας-δράσης να καλλιεργηθεί στα παιδιά η έννοια της προσφοράς και της βοήθειας προς τους άλλους, τονίζοντας την αξία της συνεισφοράς του ατόμου για το κοινό και όχι για το ατομικό όφελος. Το πλαίσιο αυτό επιλέχτηκε ως κατάλληλο και επιτρεπτικό

για να μπορέσουν τα παιδιά να ρυθμίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που ενδεχομένως θα προέκυπταν στην όλη διαδικασία, με γνώμονα το γεγονός ότι για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας απαιτούνταν η λειτουργική αλληλεπίδραση με τους άλλους. Έτσι, στο ενδεχόμενο κάποιο παιδί να βιώσει κάποιο δυσάρεστο συναίσθημα, το ομαδικό και συνεργατικό πλαίσιο της δραστηριότητας θα λειτουργούσε εξομαλυντικά, προκειμένου το παιδί αυτό να καταφέρει να είναι λειτουργικό για την επίτευξη του σκοπού της δράσης.

7.4.2. Κριτήρια Αξιολόγησης

Η συγκεκριμένη παρέμβαση έγινε στη βάση των εξής κριτηρίων αξιολόγησης:

- Να κατανοήσουν την αξία του λειτουργικού ελέγχου των δυσάρεστων συναισθημάτων στην επιτυχή ολοκλήρωση μιας ομαδικής εργασίας και ενός κοινού στόχου.
- Να ρυθμίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους προκειμένου να είναι λειτουργικά και να συνεισφέρουν στην ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας.

7.4.3. Υλοποίηση 2^{ης} Παρεμβατικής Δραστηριότητας

Τα παιδιά χωρίστηκαν με κλήρωση σε τέσσερις ομάδες. Στην κάθε ομάδα δόθηκε μια πλαστικοποιημένη εικόνα. Στη συνέχεια μοιράστηκε στην κάθε ομάδα από ένα σακουλάκι μέσα στο οποίο υπήρχαν ανακατεμένα κομμάτια πάζλ από τις πλαστικοποιημένες εικόνες. Προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο συναισθηματικό κλίμα, τονίστηκε στα παιδιά ότι στόχος της δραστηριότητας ήταν να συνεργαστούν οι ομάδες μεταξύ τους για να αποκτήσει η καθεμία τα κομμάτια της εικόνας που της είχε δοθεί, ώστε να συνθέσει το αντίστοιχο πάζλ, χωρίς να έχει σημασία ποια ομάδα θα τελείωνε πρώτη. Συνεπώς, μέσα από τη συγκεκριμένη δράση στόχος ήταν να μειωθεί ο ανταγωνισμός και να ενισχυθεί η συνεργασία καθώς, δεδομένου ότι τα κομμάτια ήταν μπερδεμένα, τα παιδιά της κάθε ομάδας μπορούσαν να κινούνται μέσα στην τάξη προκειμένου να αναζητήσουν ένα κομμάτι από το πάζλ τους σε μια άλλη ομάδα ή να δώσουν ένα κομμάτι που είχαν αυτά και ανήκε σε μία άλλη ομάδα. Το παιχνίδι θα σταματούσε όταν και οι τέσσερις ομάδες θα είχαν ολοκληρώσει το πάζλ τους. Τα παιδιά, απαλλαγμένα από το άγχος του ποιος θα νικήσει, συνεργάστηκαν και κατάφεραν η αλληλεπίδρασή τους στα πλαίσια της συγκεκριμένης δραστηριότητας να είναι λειτουργική. Δεν προέκυψαν εντάσεις και

διαφωνίες, γεγονός που δείχνει πως τα παιδιά κατάφεραν να αντιληφθούν το ομαδικό πνεύμα που διέπνεε τον σκοπό της δραστηριότητας και να ρυθμίσουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους ανάλογα για να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος. Μάλιστα, κάποια στιγμή που μια ομάδα είχε βρει λιγότερα κομμάτια από τις άλλες, η ΕΜ που ήταν σε αυτή την ομάδα είπε : «εμείς έχουμε βρει τα λιγότερα» και η ΙΤ της απάντησε: «δεν πειράζει, αφού δεν κάνουμε ποιος θα τελειώσει πρώτος». Όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τα πάζλ τους τα παιδιά ήταν τόσο ευχαριστημένα από τη δραστηριότητα που ζήτησαν να την επαναλάβουν.

7.4.4. Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης της δεύτερης παρεμβατικής δραστηριότητας (κατανόηση αξίας λειτουργικού ελέγχου δυσάρεστων συναισθημάτων στην επιτυχή ολοκλήρωση μιας ομαδικής εργασίας, ρύθμιση δυσάρεστων συναισθημάτων φόβου, λύπης, θυμού προκειμένου να είναι λειτουργικά και να συνεισφέρουν στην ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας) η οποία αποτελεί επέκταση της πρώτης, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα πως τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης κατάφεραν να ρυθμίσουν τα δυσάρεστα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους σε σχέση με τον επιδιωκόμενο στόχο και αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους χωρίς εντάσεις και διαφωνίες. Συνεπώς, τα παιδιά μπόρεσαν να λειτουργήσουν συνεργατικά και μη ανταγωνιστικά, χωρίς αυτό να τους δημιουργήσει δυσκολίες ή να τους προκαλέσει δυσφορία μιας και μέχρι τότε τα περισσότερα παιχνίδια που έπαιζαν περιείχαν νικητές και ηττημένους. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό του ότι τα παιδιά μέσα από τα μαθήματα του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» ήρθαν σε επαφή με έννοιες και συμπεριφορές που τα βοήθησαν να οργανώσουν το συναίσθημα και τη συμπεριφορά τους στις διάφορες καταστάσεις. Έτσι, όταν βρέθηκαν σε μια καινούρια συνθήκη που δεν είχε τα χαρακτηριστικά αυτών με τις οποίες ήταν εξοικειωμένα, κατάφεραν να κάνουν πράξη όσα μέχρι τότε είχαν διδαχθεί σε θεωρητικό επίπεδο. Μετά από συζήτηση και σχολιασμό της δεύτερης παρεμβατικής δραστηριότητας με τους κριτικούς φίλους, προέκυψε το συμπέρασμα πως τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης είχαν κάνει μεγάλη πρόοδο τόσο στο κομμάτι της αναγνώρισης όσο και στο κομμάτι της διαχείρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων (θυμός, φόβος, λύπη). Επιπλέον, προέκυψε πως όταν το παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο αλληλεπιδρούν τα παιδιά ενισχύει και επιβραβεύει την ομαδικότητα και τη συνεργασία, τότε και τα παιδιά είναι

πιο λειτουργικά στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Συνεπώς, τα παιδιά έχουν μεγαλύτερο κίνητρο να ρυθμίσουν το φόβο, τη λύπη ή το θυμό τους όταν προέχει το ομαδικό και όχι το ατομικό όφελος και όταν έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τους γύρω τους σε ένα πλαίσιο αποδοχής, αλληλοβοήθειας και συνεργασίας το οποίο έχει συστηματικά και οργανωμένα καλλιεργηθεί.

7.5. Αναστοχασμός Εκπαιδευτικού-Ερευνήτριας

Ο αναστοχασμός ως προς τη διερευνητική δράση συνοψίζεται στο συμπέρασμα πως τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης μέσα από το πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή», κατάφεραν να αναπτύξουν και να ενισχύσουν το κομμάτι της αναγνώρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων, τόσο των δικών τους όσο και των άλλων. Ωστόσο, στο στάδιο που έγινε η διερευνητική δραστηριότητα κάποια παιδιά φάνηκε να έχουν κάποιες δυσκολίες στη διαχείριση των συναισθημάτων αυτών.

Μέσα από την επεξεργασία των μαθημάτων του προγράμματος δημιουργήθηκε το απαραίτητο πλαίσιο για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης και ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων τους, βοηθώντας τα έτσι να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα με τους συνομηλίκους τους. Αυτό διαφάνηκε στην πρώτη παρεμβατική δραστηριότητα και ακόμα καλύτερα στη δεύτερη παρεμβατική δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, στην πρώτη παρεμβατική δραστηριότητα τα περισσότερα παιδιά είχαν ήδη αρχίσει να αντιλαμβάνονται τη σημασία της ρύθμισης των δυσάρεστων συναισθημάτων, προκειμένου κάποιος να είναι πιο λειτουργικός στις σχέσεις του με τους άλλους και κατάφεραν να το εφαρμόσουν στη δεύτερη παρεμβατική δραστηριότητα, όταν οι συνθήκες ήταν τέτοιες που η μη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους και η ενδεχόμενη παρορμητική συμπεριφορά τους θα δημιουργούσε προβλήματα στην επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η εξέταση και η ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση που έγιναν στο τμήμα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου στο διάστημα πριν την εφαρμογή του προγράμματος (Οκτώβριος 2012-Νοέμβριος 2012) και μετά την ολοκλήρωσή της (Μάρτιος 2013 - Απρίλιος 2013). Τα δεδομένα αυτά εμπλουτίστηκαν, όπου κρίθηκε απαραίτητο, από το ημερολόγιο το οποίο κρατούνταν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, προκειμένου να επιτευχθεί η πληρέστερη και σφαιρικότερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων και διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η επεξεργασία του υλικού έγινε με κατηγοριοποίηση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά θεματικές ενότητες, ανάλυσή τους με βάση τα ερωτήματα που είχαν τεθεί και τέλος έγινε προσπάθεια σύνθεσης ώστε να προκύψουν συμπεράσματα ευρύτερης σημασίας, τροφοδοτώντας την προβληματική της έρευνας.

Η θεωρητική βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση ως προς τη διαχείριση των συναισθημάτων είναι η Κλίμακα Αξιολόγησης από Εκπαιδευτικούς των Δεξιοτήτων Αντιμετώπισης Συναισθηματικών Καταστάσεων των Παιδιών (Teacher's Children's Coping Scales with Emotional Situations) για παιδιά προσχολικής έως και μέσης παιδικής ηλικίας των Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, & Hanish (1993) (βλέπε Παράρτημα 2). Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε καταρχήν στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη κλίμακα συνδυάζει την αξιολόγηση της ρύθμισης των συναισθημάτων σε σχέση με την κοινωνική επάρκεια των παιδιών σε καταστάσεις σύγκρουσης ή ματαίωσης και συνεπώς συνδέεται στενά με τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας. Επιπρόσθετα, η κλίμακα αυτή αφορά στην ηλικιακή ομάδα της συγκεκριμένης έρευνας. Όπως επισημαίνουν και οι Derryberry & Rothbart (1988) η ικανότητα να ρυθμίσει κάποιος τα συναισθήματά του είναι σε μεγάλο βαθμό μια λειτουργία στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί το άτομο σε καταστάσεις συναισθηματικής διέγερσης. Σύμφωνα επίσης με τους Eisenberg & Fabes (1992) η χρήση δημιουργικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων σχετίζεται θετικά με υψηλά ποσοστά συναισθηματικής ρύθμισης.

Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες της κλίμακας των Eisenberg et al. (1993) είναι: η συντελεστική αντιμετώπιση (instrumental coping), η συντελεστική επιθετικότητα (instrumental aggression), η αποφυγή (avoidance), η απόσπαση προσοχής (distraction), η εκτόνωση (venting), η συναισθηματική επιθετικότητα (emotional aggression), ο γνωστικός μετασχηματισμός (cognitive restructuring), η αναζήτηση συναισθηματικής στήριξης (seeking emotional support), η συναισθηματική παρέμβαση (emotional intervention), η συντελεστική παρέμβαση (instrumental intervention), η συντελεστική στήριξη (instrumental support) και η άρνηση (denial). Ο δείκτης Gronbach's alpha για την αξιολόγηση των παιδιών από εκπαιδευτικούς σε καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες κυμαίνεται από .88 έως .98, οπότε υπάρχει υψηλός δείκτης εσωτερικής συνοχής ($\alpha > .70$).

Σύμφωνα με την Κυριαζή (2001) το πρώτο βήμα στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων είναι η ανακάλυψη γενικών εννοιολογικών κατηγοριών που αφορούν σε περιπτώσεις που σχετίζονται με τα υπό μελέτη φαινόμενα. Το στάδιο αυτό στην παρούσα έρευνα ενισχύθηκε από την καταγραφή των δυσκολιών των παιδιών, όπως αναφέρεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 7. Στη συνέχεια, εξετάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, επιχειρείται η απόρριψη ή η τροποποίηση των περιπτώσεων που δεν ταιριάζουν με τα ερευνητικά ερωτήματα της εκάστοτε έρευνας, με σκοπό τη δημιουργία ενός ερμηνευτικού πλαισίου του υπό εξέταση θέματος.

Η ανάλυση των δεδομένων σύμφωνα με τη Mason (2003) χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες: την κυριολεκτική, την ερμηνευτική και την αναστοχαστική. Σύμφωνα με την κυριολεκτική «ανάγνωση», ο ερευνητής ενδιαφέρεται για τον κυριολεκτικό χαρακτήρα των ερευνητικών δεδομένων. Όσον αφορά στην ερμηνευτική ανάγνωση των δεδομένων, αυτή απαιτεί από τον ερευνητή να τεκμηριώσει την προσωπική του άποψη για το τι μπορεί να σημαίνουν ή να παρουσιάζουν τα δεδομένα, ή για το τι πιστεύει ότι μπορεί να συμπεράνει μέσα από αυτά. Μέσα από την ερμηνευτική ανάγνωση μπορεί να προκύψουν μηχανισμοί αιτιότητας στο πλαίσιο της κοινωνικής πράξης. Τέλος, η αναστοχαστική ανάγνωση των δεδομένων λαμβάνει υπόψη της τον ερευνητή ως μέρος των δεδομένων που έχουν προκύψει, διερευνώντας παράλληλα το ρόλο που έπαιξε ο ερευνητής στη διαδικασία της παραγωγής και της ερμηνείας των δεδομένων αυτών. Ο αναστοχαστικός ρόλος της ερευνήτριας είναι διάχυτος στην

ερευνητική διαδικασία (υλοποίηση έρευνας, αξιολόγηση έρευνας και ανάλυση δεδομένων) όπως προκύπτει και από την παρουσίαση των παρεμβατικών δράσεων στο κεφάλαιο 7.

Στη συγκεκριμένη έρευνα η ανάλυση των δεδομένων κινήθηκε στα πλαίσια της ερμηνευτικής και αναστοχαστικής ανάγνωσης των δεδομένων, καθώς ο σκοπός της έρευνας αυτής και ο αναστοχαστικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης συνάδουν περισσότερο με αυτή τη μορφή ερμηνείας των δεδομένων. Άλλωστε, όπως επισημαίνεται και από τη Mason (2003, σ. 242) «μια καθαρά κυριολεκτική ανάγνωση δεν είναι καν δυνατή, όπως δεν είναι δυνατή μια εντελώς αντικειμενική περιγραφή, επειδή ο κοινωνικός κόσμος είναι και ήταν πάντοτε αντικείμενο ερμηνείας». Η αναφορά στις κυριολεκτικές αναγνώσεις γίνεται όπου κρίνεται σκόπιμο για την αποσαφήνιση των ερμηνευτικών και αναστοχαστικών αναγνώσεων.

8.2. Ανάλυση και Ερμηνεία Αποτελεσμάτων από τις Συνεντεύξεις και την Παρατήρηση

Η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας βασίστηκε όπως προαναφέρθηκε στην προσέγγιση της αναλυτικής επαγωγής, οπότε και ορίστηκαν τρεις εννοιολογικές κατηγορίες που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα και αποτελούν τον άξονα πάνω στον οποίο δομείται η παρούσα ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, οι εννοιολογικές αυτές κατηγορίες είναι 1) η αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, του θυμού και της λύπης στον εαυτό και στους άλλους, 2) η διαχείριση των συναισθημάτων αυτών σε καταστάσεις σύγκρουσης ή ματαίωσης και 3) η κοινωνική επάρκεια των παιδιών. Η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων έγινε από την παρατήρηση (αναγνώριση και διαχείριση δυσάρεστων συναισθημάτων φόβου, λύπης, θυμού και κοινωνική επάρκεια) και τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων (αναγνώριση και διαχείριση δυσάρεστων συναισθημάτων φόβου, λύπης, θυμού) που είχαν γίνει στο τμήμα παρέμβασης και στο τμήμα ελέγχου, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος και ενισχύθηκαν όπου ήταν απαραίτητο από τις καταγραφές του ημερολογίου. Στην παρατήρηση της κάθε συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε αξιολογική κλίμακα τύπου Likert όπου ανάλογα με τη συχνότητα παρατήρησης της κάθε συμπεριφοράς η ερευνήτρια βαθμολογούσε ως εξής: 1=ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2=πολύ σπάνια, 3=σπάνια, 4=μερικές φορές, 5=συχνά, 6=πολύ συχνά, 7=πάντα ή σχεδόν πάντα.

8.2.1. Αναγνώριση Δυσάρεστων Συναισθημάτων (Φόβος, Θυμός, Λύπη)

Όσον αφορά στην **αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη)** των παιδιών του **τμήματος παρέμβασης πριν την εφαρμογή του προγράμματος**, όπως προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των 17 παιδιών του τμήματος παρέμβασης μόνο 8 από τα 17 παιδιά αναγνώρισαν το φόβο στην εικόνα που τους παρουσιάστηκε και μόνο 5 από τα 17 παιδιά συσχέτισαν το συναίσθημα του φόβου με ένα προσωπικό τους βίωμα. Ως προς το συναίσθημα του θυμού πριν την εφαρμογή του προγράμματος μόνο τα 9 από τα 17 μπόρεσαν να αναφέρουν ένα προσωπικό βίωμα που σχετιζόταν με το συναίσθημα αυτό. Ως προς το συναίσθημα της λύπης πριν την εφαρμογή του προγράμματος μόνο 4 από τα 17 μπόρεσαν να συσχετίσουν το συναίσθημα αυτό με μια προσωπική τους εμπειρία. Επιπρόσθετα, όπως προκύπτει και από την ανάλυση των καταγραφών της παρατήρησης στο τμήμα παρέμβασης πριν την εφαρμογή του προγράμματος, κανένα παιδί από τα 17 δεν αναγνώρισε το δυσάρεστο συναίσθημά του (φόβο, λύπη, θυμό) ή το αντίστοιχο δυσάρεστο συναίσθημα των συμμαθητών του όσο διήρκεσε η παρατήρηση. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της συστηματικής παρατήρησης που έγινε στο τμήμα παρέμβασης σε καμία περίπτωση έντασης, σύγκρουσης ή ματαίωσης από αυτές που προέκυψαν κατά την αλληλεπίδραση των παιδιών του τμήματος, δεν υπήρξε στις λεκτικές αναφορές των παιδιών κάποια που να συνδέεται με την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων του φόβου, της λύπης ή του θυμού στον εαυτό τους ή στους άλλους.

Όσον αφορά στην **αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη)** των παιδιών του **τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος**, από την ανάλυση των απομαγνητοφωνήσεων των συνεντεύξεων (βλέπε Παράρτημα 1) φάνηκε σημαντική βελτίωση της αναγνώρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) από τα παιδιά, τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των 17 παιδιών του τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος φάνηκε πως υπήρξε δραματική αλλαγή ως προς την αναγνώριση του συναισθήματος του φόβου καθώς τα 14 από τα 17 παιδιά εντόπισαν το συναίσθημα του φόβου στην εικόνα και ο ίδιος αριθμός παιδιών ανέφερε ένα προσωπικό τους βίωμα που σχετιζόταν με το φόβο. Ως προς το συναίσθημα του θυμού υπήρξε

βελτίωση στην αναγνώριση του συναισθήματος αυτού ως προς τον εαυτό τους . Ως προς το συναίσθημα της λύπης μετά την εφαρμογή του προγράμματος και τα 17 παιδιά του τμήματος παρέμβασης αναγνώρισαν το συναίσθημα αυτό στην εικόνα και τα 16 από αυτά μπόρεσαν να το συνδέσουν και με ένα προσωπικό τους βίωμα. Επιπλέον, όπως προκύπτει και από την ανάλυση των καταγραφών της παρατήρησης στο τμήμα παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σχεδόν όλα τα παιδιά όταν προέκυπτε κάποιο πρόβλημα, σύγκρουση ή διαφωνία ανέφεραν πλέον το συναίσθημά τους και ήταν σε θέση όταν ρωτούνταν να αναγνωρίσουν και το συναίσθημα του συμμαθητή τους. Στον **Πίνακα 1** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα απομαγνητοφωνήσεων συνεντεύξεων ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων(φόβος, λύπη, θυμός) πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

| Αναγνώριση δυσάρεστων συναισθημάτων | ΠΡΙΝ | ΜΕΤΑ |
|--|-------------|-------------|
| Αναγνώριση φόβου στην εικόνα | 8 | 14 |
| Αναγνώριση φόβου στον εαυτό | 5 | 14 |
| Αναγνώριση θυμού στην εικόνα | 11 | 15 |
| Αναγνώριση θυμού στον εαυτό | 9 | 15 |
| Αναγνώριση λύπης στην εικόνα | 13 | 17 |
| Αναγνώριση λύπης στον εαυτό | 4 | 16 |

Σημείωση: N=17, όπου N=αριθμός παιδιών τμήματος παρέμβασης

Το συμπέρασμα που συνάγεται από τον **Πίνακα 1** είναι πως μετά την εφαρμογή του προγράμματος αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των παιδιών του τμήματος παρέμβασης που αναγνώριζε τα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης τόσο στις εικόνες που τους παρουσιάστηκαν κατά τις συνεντεύξεις όσο και στον εαυτό τους. Ειδικά ως προς τον εαυτό τους, τα παιδιά μπορούσαν πλέον με μεγαλύτερη ευκολία να ανακαλούν και να αναφέρουν ένα προσωπικό τους βίωμα που σχετιζόταν με το εκάστοτε δυσάρεστο συναίσθημα. Ακόμα και στην εικόνα που σχετιζόταν με το συναίσθημα του φόβου, στην οποία πριν την εφαρμογή του προγράμματος τα παιδιά εστίαζαν περισσότερο στα δάκρυα του κοριτσιού, μετά την εφαρμογή του προγράμματος ένας σημαντικός αριθμός παιδιών στην ερώτηση «Πώς νομίζεις ότι νιώθει αυτό το κορίτσι;» απάντησε ότι «νιώθει φόβο» ή με εκφράσεις όπως «είναι φοβισμένη», «φοβάται το σκύλο», «το σκυλί τη φόβισε», «τρώμαξε από το σκύλο», «ο σκύλος την τρομάζει».

Όσον αφορά στις **διαφορές στην αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός)** σε σχέση με το φύλο των παιδιών, πριν την εφαρμογή του προγράμματος 6 από τα 8 κορίτσια αναγνώρισαν το συναίσθημα του φόβου στην εικόνα και 5 από αυτά και στον εαυτό τους ενώ 2 μόνο αγόρια από τα 9 αναγνώρισαν το ίδιο συναίσθημα ενώ κανένα αγόρι δεν το αναγνώρισε στον εαυτό του σε σχέση με κάποιο προσωπικό του βίωμα. Ως προς το συναίσθημα του θυμού 7 από τα 8 κορίτσια το αναγνώρισαν στην εικόνα και ο ίδιος αριθμός το αναγνώρισε και στον εαυτό του. Από τα 9 αγόρια, 4 αναγνώρισαν το συναίσθημα του θυμού στην εικόνα και 2 από τα 9 και στον εαυτό τους. Ως προς το συναίσθημα της λύπης 7 από τα 8 κορίτσια το αναγνώρισαν στην εικόνα και 3 από τα 8 στον εαυτό τους. Από τα αγόρια, 6 από τα 9 αναγνώρισαν το συναίσθημα της λύπης στην εικόνα ενώ μόνο 1 το αναγνώρισε στον εαυτό του.

Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ως προς το συναίσθημα του φόβου 7 κορίτσια από τα 8 το αναγνώρισαν στην εικόνα και ο ίδιος αριθμός το αναγνώρισε και στον εαυτό του. Από τα αγόρια 7 από τα 9 το αναγνώρισαν στην εικόνα και ο ίδιος αριθμός το αναγνώρισε και στον εαυτό του. Σε σχέση με το συναίσθημα του θυμού 7 από τα 8 κορίτσια το αναγνώρισαν στον εαυτό τους και ο ίδιος αριθμός κοριτσιών το αναγνώρισε και στον εαυτό του. Από τα 9 αγόρια τα 8 το αναγνώρισαν στην εικόνα και στον εαυτό τους. Όσον αφορά στο συναίσθημα της λύπης και τα 8 κορίτσια το

αναγνώρισαν και στην εικόνα και στον εαυτό τους καθώς επίσης και τα 9 αγόρια το αναγνώρισαν στην εικόνα και τα 8 από αυτά και στον εαυτό τους. Τα συμπεράσματα αυτά ενισχύονται και από τις καταγραφές της παρατήρησης, τις κυριολεκτικές αναγνώσεις των ερευνώμενων αλλά και από το ημερολόγιο. Παρακάτω παρατίθενται αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα στα οποία φαίνεται πως τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης (κορίτσια και αγόρια) μετά την εφαρμογή του προγράμματος ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν το δυσάρεστο συναίσθημά τους (κυρίως λύπη και θυμό):

- *Ο ΗΝ παίζει με την ΕΛ, την ΙΤ και τη ΑΚ στο κουκλόσπιτο. Η ΕΛ λέει στον ΗΝ τι να κάνει και ο ΗΝ της απαντά εκνευρισμένος «θα κάνω ότι θέλω εγώ». Η ΕΛ του λέει : «ΗΝ, τι συναίσθημα έχεις;» και ο ΗΝ της λέει «Θυμό». Τότε η ΕΛ του λέει «να πας στη γωνιά των συναισθημάτων²».*
- *Η ΙΤ λέει στην ΕΛ και στη ΑΚ να πάρουν να φτιάξουν κολάζ. Η ΕΛ δυσανασχετεί και λέει στην ΙΤ «δε θα κάνουμε ότι θες εσύ». Η ΙΤ της λέει: «αυτά που λες με κάνουν να έχω λύπη» και η ΕΛ της λέει «κι εγώ έχω θυμό». Η ΑΚ τις προτρέπει να πάνε στη γωνιά των συναισθημάτων.*
- *Η ΕΛ, η ΑΚ και η ΙΤ παίζουν στο κουκλόσπιτο .Κάποια στιγμή η ΙΤ παίρνει την κούκλα-μωρό την οποία κρατούσε πριν η ΕΛ. Η ΕΛ της λέει: «ΙΤ, είμαι πολύ λυπημένη γιατί μου πήρες το μωρό μου» .*

Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στον **Πίνακα 2**. Από τον **Πίνακα 2** προκύπτει το συμπέρασμα πως σε σχέση με τα κορίτσια, τα αγόρια του τμήματος παρέμβασης παρουσίαζαν μεγαλύτερη δυσκολία στην αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη), πριν την εφαρμογή του προγράμματος, τόσο ως προς τα παιδιά των εικόνων της συνέντευξης όσο και ως προς τον εαυτό τους. Ωστόσο, μετά την εφαρμογή του προγράμματος υπήρξε σημαντική βελτίωση των αγοριών ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) στις εικόνες και στον εαυτό τους. Βελτίωση φαίνεται πως υπήρξε και στα κορίτσια ιδιαίτερα ως προς την αναγνώριση του συναισθήματος της λύπης στον εαυτό τους. Στο σημείο αυτό, δίνεται απάντηση στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα ως προς το σκέλος της αναγνώρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) σε σχέση με το φύλο: **Ε4**. «Υπάρχει διαφορά στην αναγνώριση των

² Γωνιά των συναισθημάτων: ένα μέρος της τάξης όπου τα παιδιά μπορούσαν να πηγαίνουν και να διαχειρίζονται ένα δυσάρεστο συναίσθημα τους (φόβο, λύπη, θυμό) με διάφορους τρόπους που είχαν συζητηθεί στα πλαίσια του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή».

δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) των νηπίων του τμήματος παρέμβασης σε σχέση με το φύλο τους;»

Πίνακας 2: Αναγνώριση δυσάρεστων συναισθημάτων(φόβου, λύπης, θυμού)παιδιών τμήματος παρέμβασης σε σχέση με το φύλο τους πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

| Αναγνώριση δυσάρεστων συναισθημάτων/φύλο | ΚΟΡΙΤΣΙΑ | ΚΟΡΙΤΣΙΑ | ΑΓΟΡΙΑ | ΑΓΟΡΙΑ |
|--|----------|----------|--------|--------|
| | ΠΡΙΝ | ΜΕΤΑ | ΠΡΙΝ | ΜΕΤΑ |
| Αναγνώριση φόβου στην εικόνα | 6 | 7 | 2 | 7 |
| Αναγνώριση φόβου στον εαυτό | 5 | 7 | 0 | 7 |
| Αναγνώριση θυμού στην εικόνα | 7 | 7 | 4 | 8 |
| Αναγνώριση θυμού στον εαυτό | 7 | 7 | 2 | 8 |
| Αναγνώριση λύπης στην εικόνα | 7 | 8 | 6 | 9 |
| Αναγνώριση λύπης στον εαυτό | 3 | 8 | 1 | 8 |

Σημείωση: N=17, A=9, K=8, όπου N= αριθμός παιδιών τμήματος παρέμβασης, A= αριθμός αγοριών τμήματος παρέμβασης, K= αριθμός κοριτσιών τμήματος παρέμβασης.

Όσον αφορά στην **αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη)** από τα παιδιά του **τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος**, όπως προκύπτει από τους **Πίνακες 3α και 3β** από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των 19 παιδιών του τμήματος ελέγχου που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις (βλέπε Παράρτημα 1), υπήρξε σχετική σταθερότητα στις απαντήσεις που έδωσαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τόσο ως προς τα παιδιά στις εικόνες όσο και ως προς τον εαυτό τους. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από την παρατήρηση και το ημερολόγιο που αφορούν στο τμήμα ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος, όπου δεν υπήρξε κάποια λεκτική έκφραση από την πλευρά των παιδιών αυτών που να συνδέεται με την αναγνώριση των συναισθημάτων του φόβου, του θυμού ή της λύπης, τόσο στον εαυτό τους όσο και στους συμμαθητές τους.

Στο σημείο αυτό, μπορούμε να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερευνητικά μας ερωτήματα αναφορικά ως προς το σκέλος της αναγνώρισης δυσάρεστων συναισθημάτων: **E1**. «Υπάρχει διαφορά στον τρόπο που **αναγνωρίζουν**, τα νήπια του **τμήματος παρέμβασης** τα δυσάρεστα συναισθήματά τους (φόβος, λύπη, θυμός) **πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος;**» Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει πως τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης πριν την εφαρμογή του προγράμματος αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) στον εαυτό τους και στους άλλους ενώ μετά την εφαρμογή του προγράμματος υπήρξε πολύ σημαντική αλλαγή και πλέον ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τόσο το δικό τους δυσάρεστο συναίσθημα όσο και αυτό των συμμαθητών τους και να μιλήσουν γι' αυτό.

Επιπλέον, σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: **E2**. «Υπάρχει διαφορά στην **αναγνώριση** των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός) των νηπίων του **τμήματος παρέμβασης** σε σύγκριση με τα νήπια του **τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος;**» όπως φαίνεται από τους **Πίνακες 3α και 3β**, από τις συνεντεύξεις, την παρατήρηση και το ημερολόγιο για τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης και για τα παιδιά του τμήματος ελέγχου προέκυψε ότι στα νήπια του τμήματος παρέμβασης υπήρξε πολύ σημαντική αλλαγή ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός) στον εαυτό τους και στους άλλους. Αντίθετα, τα νήπια του τμήματος ελέγχου δεν μιλούσαν για τα δυσάρεστα

συναισθήματά τους (φόβο, θυμό, λύπη) στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συμμαθητές τους ούτε πριν ούτε μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης. Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις που έγιναν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος προέκυψε πως τα παιδιά του τμήματος ελέγχου παρουσίαζαν δυσκολίες στην αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων, ιδιαίτερα όσον αφορά στον εαυτό τους, καθώς τα περισσότερα δεν ήταν σε θέση να συνδέσουν τα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης με κάποιο προσωπικό τους βίωμα.

Πίνακας 3α: Συγκριτική παράθεση παιδιών τμήματος παρέμβασης και τμήματος ελέγχου ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβο, θυμό, λύπη) πριν την εφαρμογή του προγράμματος

| Αναγνώριση δυσάρεστων συναισθημάτων | ΤΜΗΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ | ΤΜΗΜΑ ΕΛΕΓΧΟΥ |
|--|-------------------------|----------------------|
| Αναγνώριση φόβου στην εικόνα | 8 | 9 |
| Αναγνώριση φόβου στον εαυτό | 5 | 6 |
| Αναγνώριση θυμού στην εικόνα | 11 | 12 |
| Αναγνώριση θυμού στον εαυτό | 9 | 8 |
| Αναγνώριση λύπης στην εικόνα | 13 | 12 |
| Αναγνώριση λύπης στον εαυτό | 14 | 6 |

Σημείωση: N1=17, N2=19, όπου N1= αριθμός παιδιών τμήματος παρέμβασης, N2= αριθμός παιδιών τμήματος ελέγχου

Πίνακας 3β: Συγκριτική παράθεση παιδιών τμήματος παρέμβασης και τμήματος ελέγχου ως προς την αναγνώριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβο, θυμό, λύπη) μετά την εφαρμογή του προγράμματος

| Αναγνώριση δυσάρεστων συναισθημάτων | ΤΜΗΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ | ΤΜΗΜΑ ΕΛΕΓΧΟΥ |
|--|-------------------------|----------------------|
| Αναγνώριση φόβου στην εικόνα | 14 | 11 |
| Αναγνώριση φόβου στον εαυτό | 14 | 6 |
| Αναγνώριση θυμού στην εικόνα | 15 | 14 |
| Αναγνώριση θυμού στον εαυτό | 15 | 9 |
| Αναγνώριση λύπης στην εικόνα | 17 | 13 |
| Αναγνώριση λύπης στον εαυτό | 16 | 6 |

Σημείωση: N1=17, N2=19, όπου N1= αριθμός παιδιών τμήματος παρέμβασης, N2= αριθμός παιδιών τμήματος ελέγχου

8.2.2. Διαχείριση Δυσάρεστων Συναισθημάτων (Φόβος, Θυμός, Λύπη)

Για την ανάλυση των δεδομένων που αφορούν **στη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη)** χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης από Εκπαιδευτικούς των Δεξιοτήτων Αντιμετώπισης Συναισθηματικών Καταστάσεων των Παιδιών (Teacher's Children's Coping Scales with Emotional Situations) των Eisenberg et al. (1993) (βλέπε Παράρτημα 2). Η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογηθούν οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης και του τμήματος ελέγχου στις συνεντεύξεις σε σχέση με τις εικόνες που αφορούσαν στα τρία σενάρια των Eisenberg et al. (1993)³. Σύμφωνα με την κλίμακα, τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των παιδιών στο τμήμα παρέμβασης και στο τμήμα ελέγχου μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές στρατηγικές, ανάλογα με τον τρόπο αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων που αναφέρει το κάθε παιδί. Οι στρατηγικές αυτές είναι οι εξής:

- 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.
- 3) Στρατηγικές αποφυγής (avoidant strategies) π.χ αρνείται το πρόβλημα, προσπαθεί να αποσπάσει την προσοχή του από το πρόβλημα .

Όσον αφορά στη **διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός)** στα **αγόρια του τμήματος παρέμβασης πριν την εφαρμογή του προγράμματος**, όπως προκύπτει από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων (βλέπε Παράρτημα 1), τόσο για το παιδί στην εικόνα του πρώτου σεναρίου όσο και για το παιδί στην εικόνα του δεύτερου και τρίτου σεναρίου τα περισσότερα αγόρια επέλεξαν στρατηγικές συναισθηματικής αποφόρτισης για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων και το ίδιο έκαναν και για τον εαυτό τους στις αντίστοιχες καταστάσεις. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται και από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση στο τμήμα παρέμβασης πριν την εφαρμογή της

³ 1^ο σενάριο: Ένα παιδί που το κοροϊδεύουν οι συμμαθητές του. 2^ο σενάριο: Ένα παιδί που δεν το αφήνουν κάποιοι συμμαθητές του να παίζει μαζί τους. 3^ο σενάριο: Ένα παιδί που ένας συμμαθητής του του γκρέμισε επίτηδες την κατασκευή που έφτιαχνε με τα τουβλάκια.

παρέμβασης καθώς και από τις καταγραφές στο ημερολόγιο, από τις οποίες παρατίθενται παρακάτω κάποιες αντιπροσωπευτικές του τρόπου που διαχειρίζονταν τα αγόρια του τμήματος παρέμβασης τις συναισθηματικές τους δυσκολίες πριν την εφαρμογή του προγράμματος :

- *Ο ΗΝ παίζει στο οικοδομικό υλικό με τον ΆΜ και το ΜΜ. Ο ΜΜ αρχίζει να φωνάζει επειδή ο ΗΝ του γκρέμισε κατά λάθος τον πύργο που είχε φτιάξει. Ο ΜΜ φωνάζει στον ΗΝ και του λέει να πάει να παίξει αλλού. Ο ΗΝ συνεχίζει να κάθεται στη θέση του. Ο ΜΜ τον σπρώχνει και ο ΗΝ του φωνάζει.*
- *Ο ΆΜ παίζει με τον ΜΜ. Μετά από λίγο ο ΆΜ φωνάζει γιατί ο ΜΜ θέλει να βάλει ένα τουβλάκι σε ένα σημείο που ο ΆΜ δε θέλει. Ο ΆΜ εκνευρίζεται και γκρεμίζει αυτά που είχαν φτιάξει. Ο ΜΜ παίρνει ένα τουβλάκι και τον χτυπάει*
- *Ο ΦΟ προσπαθεί ν' αρπάξει γκρινιάζοντας κάτι από το χέρι του ΜΜ. Ο ΜΜ αντιστέκεται και δεν του το δίνει. Ο ΦΟ τον ακολουθεί και μουρμουρίζει «εγώ το πήρα πρώτος». Ο ΜΜ επιμένει πως αυτός το πήρε πρώτος. Τελικά ο ΦΟ του το αρπάξει με το ζόρι και ο ΜΜ τον χτυπάει.*

Όσον αφορά στη **διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός)** των αγοριών του τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος, όπως προκύπτει από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων (βλέπε Παράρτημα 1) ως προς το τι θα έκαναν τα ίδια στην περίπτωση της εικόνας του πρώτου σεναρίου, από τα 9 αγόρια τα 6 επέλεξαν δημιουργικές στρατηγικές όπως: «θα τους έλεγα ότι δε θέλω να με κοροϊδεύετε», «θα πήγαινα να το πω στην κυρία ή στη μαμά», «θα πάω να μετρήσω ως το 10». Σχετικά με το τι θα έκανε το παιδί στην εικόνα του δεύτερου σεναρίου από τα 9 αγόρια τα 7 επέλεξαν δημιουργικές στρατηγικές όπως : «θα τις ρωτήσει ευγενικά να το παίξουν», «θα το πει στη μαμά ή στην κυρία» και όσον αφορά στο τι θα έκαναν τα ίδια τα 6 επέλεξαν πάλι δημιουργικές στρατηγικές όπως : «θα το έλεγα στην κυρία ή στη μαμά», «θα τους έλεγα ευγενικά να παίξω μαζί σας». Ως προς το τι θα κάνει το παιδί στην εικόνα του τρίτου σεναρίου από τα 9 αγόρια τα 6 επέλεξαν στρατηγικές συναισθηματικής αποφόρτισης όπως: « θα πάει να τη χτυπήσει», «θα της αρπάξει το καρότσι», «θα κλάψει», «θα σπρώξει το καρότσι». Ωστόσο, όταν ρωτήθηκαν για το τι θα έκαναν τα

ίδια σε αυτή την περίπτωση, τα 7 από τα 9 αγόρια επέλεξαν δημιουργικές στρατηγικές όπως : «θα το έλεγα στη μαμά ή στην κυρία», «θα το ξανάφτιαχνα», «θα του έλεγα να μην το κάνει», «θα έφτιαχνα ένα άλλο». Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται από την παρατήρηση και το ημερολόγιο, αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα του οποίου παρατίθενται παρακάτω σε σχέση με το πώς διαχειρίζονταν τα αγόρια του τμήματος παρέμβασης τις συναισθηματικές τους δυσκολίες μετά την εφαρμογή του προγράμματος:

- *Ο ΑΜ, ο ΦΟ, ο ΗΝ και ο ΜΜ παίζουν στο οικοδομικό υλικό. Παίζουν αρμονικά για αρκετή ώρα. Κάποια στιγμή ο ΦΟ με τον Αρτέμη έχουν φτιάξει έναν πύργο με τα τουβλάκια και ο Μ πετάει ένα τουβλάκι και το γκρεμίζει. Ο ΦΟ αρχίζει να φωνάζει στο Μ: «Είδες τι έκανες; Το γκρέμισες». Ο ΜΜ δε λέει τίποτα και ο ΦΟ συνεχίζει λέγοντας: «Είμαι πολύ θυμωμένος». Τότε ο ΗΝ του λέει «Μέτρα ως το 10» και ο ΑΜ του λέει «πάρε ανάσες». Ο ΦΟ μετράει ως το 10 και παίρνει ανάσες . Ο ΜΜ στη συνέχεια του λέει «Συγγνώμη» και ο ΦΟ αρχίζει να ξαναφτιάχνει τον πύργο.*
- *Ο ΑΝ παίζει με το ΦΟ, τον ΑΜ και τον ΗΝ στο οικοδομικό υλικό και φτιάχνουν ένα κάστρο. Κάποια στιγμή ο ΑΜ κατά λάθος γκρεμίζει ένα μέρος του κάστρου και ο ΑΝ του φωνάζει και του λέει: «ΑΜ, είμαι πολύ θυμωμένος μαζί σου. Δεν προσέχεις καθόλου». Ο ΑΜ λέει «δεν το έκανα επίτηδες» και δείχνει λυπημένος. Ο ΑΝ σηκώνεται από τη θέση του και λέει «Πάω να χτυπήσω ένα μαξιλάρι». Πάει στη γωνιά των συναισθημάτων και αρχίζει να χτυπάει το μαξιλάρι του θυμού. Μετά από λίγο επιστρέφει εκεί που έπαιζε και λέει στον ΑΜ: «Τώρα μου έφυγε ο θυμός». Συνεχίζουν όλοι μαζί το παιχνίδι τους.*

Όσον αφορά στη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) στα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης πριν την εφαρμογή του προγράμματος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων (βλέπε Παράρτημα 1) προκύπτει πως στην εικόνα του πρώτου σεναρίου από τα 8 κορίτσια τα 6 επέλεξαν για το παιδί της εικόνας μια δημιουργική στρατηγική αντιμετώπισης του προβλήματος όπως: «θα τους πει μη με κοροϊδεύετε», «θα το πει σε ένα μεγαλύτερο», «θα το πει στην κυρία ή στη μαμά του» ή στρατηγική αποφυγής όπως: «θα ζωγραφίσει», «δεν θα κάνει τίποτα» και το ίδιο επέλεξαν και ως προς το τι θα έκαναν τα ίδια στην αντίστοιχη περίπτωση. Σε σχέση με την εικόνα του

δεύτερου σεναρίου από τα 8 κορίτσια τα 5 επέλεξαν για το παιδί της εικόνας στρατηγικές αποφυγής όπως: «θα παίξει άλλο παιχνίδι», «θα πάει να βρει άλλο παιχνίδι» και από τα 8 τα 6 επέλεξαν στρατηγική αποφυγής και για τον εαυτό τους. Ως προς την εικόνα του τρίτου σεναρίου από τα 8 κορίτσια τα 6 επέλεξαν δημιουργικές στρατηγικές για το παιδί στην εικόνα αλλά και για τον εαυτό τους. Συνεπώς τα περισσότερα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης πριν την εφαρμογή του προγράμματος επέλεξαν δημιουργικές στρατηγικές και στρατηγικές αποφυγής. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από τις καταγραφές της παρατήρησης (βλέπε Παράρτημα 5) πριν την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης καθώς και από τις καταγραφές στο ημερολόγιο. Παρακάτω παρατίθενται αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από το ημερολόγιο, σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίζονταν τα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης τις συναισθηματικές τους δυσκολίες πριν την εφαρμογή του προγράμματος:

- *Η ΕΛ παίζει με την ΙΤ, τη ΛΚ, τη ΡΦ και την ΕΜ στο κουκλόσπιτο. Κάποια στιγμή η ΕΛ λέει στην ΙΤ να είναι αυτή το παιδί. Η ΙΤ δε θέλει. Λέει πως θέλει να είναι η μαμά. Η ΕΛ της λέει πως όλο αυτή θέλει να είναι η μαμά. Η ΙΤ έρχεται και μου το λέει.*
- *Η ΛΚ, η ΕΛ, η ΕΜ και η ΙΤ παίζουν με ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Στο τέλος, κερδίζει η ΛΚ και αφού τελειώσουν η ΕΛ και η ΙΤ πηγαίνουν να παίξουν στο κουκλόσπιτο. Όταν πηγαίνει και η ΛΚ να παίζει μαζί τους αυτές τη διώχνουν για τι της λένε πως «έκλεψε» στο παιχνίδι. Η ΛΚ φεύγει από το κουκλόσπιτο και έρχεται και μου το λέει.*

Όσον αφορά **στη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη)** στα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης μετά την εφαρμογή του προγράμματος, προκύπτει από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων (βλέπε Παράρτημα 1) πως υπήρξε σχετική σταθερότητα ως προς την επιλογή δημιουργικών στρατηγικών τόσο σε σχέση με τα παιδιά των εικόνων, όσο και σε σχέση με τον εαυτό τους. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται και από τις καταγραφές της παρατήρησης (βλέπε Παράρτημα 5) και του ημερολογίου. Παρακάτω παρατίθενται αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από το ημερολόγιο, σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίζονταν τα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης τις συναισθηματικές τους δυσκολίες μετά την εφαρμογή του προγράμματος:

- Η ΑΚ παίζει με τη ΣΔ, την ΕΜ και τη ΣΠ στο κουκλόσπιτο. Κάνουν ότι η ΑΚ είναι η μαμά και τα υπόλοιπα κορίτσια τα παιδιά. Κάποια στιγμή η ΕΜ λέει πως θέλει να γίνει αυτή μαμά και μετά ζητάει και η ΣΔ να γίνει, αλλά η ΕΜ της λέει «εγώ το ζήτησα πρώτη». Η ΣΔ δείχνει στενοχωρημένη και φεύγει από το κουκλόσπιτο. Πάει και κάθεται στη γωνιά των συναισθημάτων και αγκαλιάζει το αρκουδάκι που βρίσκεται εκεί. Αφού πέρασαν πέντε λεπτά, η ΕΜ πάει και της λέει: «έλα, τώρα είναι η σειρά σου». Η ΣΔ αφήνει το αρκουδάκι και την ακολουθεί.
- Η ΣΔ, η ΑΚ, η ΣΠ και η ΡΦ παίζουν στο οικοδομικό υλικό. Η ΡΦ κάποια στιγμή κατά λάθος σπρώχνει την ΑΚ και πέφτει πάνω στα τουβλάκια. Η ΡΦ λέει στην ΑΚ: «Συγγνώμη δεν το έκανα επίτηδες» και η ΑΚ της λέει «καλά, τώρα πρέπει να το φτιάξουμε πάλι». Η ΡΦ και τα άλλα κορίτσια συνεργάζονται και το ξαναφτιάχνουν.

Από την ανάλυση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, μπορούν να απαντηθούν τα Ε1 και Ε4 ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη):

- **Ε1.** «Υπάρχει διαφορά στον τρόπο που **διαχειρίζονται και ρυθμίζουν** τα νήπια του **τμήματος παρέμβασης** τα δυσάρεστα συναισθήματά τους (φόβος, λύπη, θυμός) **πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος;**»
- **Ε4.** «Υπάρχει διαφορά στη **διαχείριση και ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων** (φόβος, λύπη, θυμός) των νηπίων του **τμήματος παρέμβασης** σε σχέση με το **φύλο** τους;»

Όσον αφορά στο Ε1, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4 σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν, μετά την εφαρμογή της παρέμβασης τα περισσότερα παιδιά του τμήματος παρέμβασης επέλεξαν περισσότερο δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων σε σχέση με τα χρονικό διάστημα πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Συνεπώς, καθώς η χρήση δημιουργικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων σχετίζεται από ερευνητικά πορίσματα θετικά με υψηλά ποσοστά συναισθηματικής ρύθμισης (Eisenberg & Fabes, 1992) συνάγεται το συμπέρασμα ότι μετά την εφαρμογή της παρέμβασης τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης ήταν ικανότερα ως προς το να ρυθμίζουν τα δυσάρεστα συναισθήματα τους (φόβο, θυμό,

λύπη) σε καταστάσεις σύγκρουσης, απόρριψης ή ματαίωσης σε σχέση με το διάστημα πριν την εφαρμογή του προγράμματος.

Όσον αφορά στο **E4**: «Υπάρχει διαφορά στη διαχείριση και ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων των νηπίων του τμήματος παρέμβασης σε σχέση με το φύλο τους;» όπως φαίνεται στον **Πίνακα 4**, πριν την εφαρμογή του προγράμματος τα αγόρια του τμήματος παρέμβασης επέλεξαν περισσότερο στρατηγικές συναισθηματικής αποφόρτισης, τόσο ως προς το τι θα κάνουν τα παιδιά στις εικόνες όσο και ως προς το τι θα έκαναν τα ίδια στη θέση τους. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος υπήρξε αξιοπρόσεκτη αλλαγή για τα αγόρια του τμήματος παρέμβασης, καθώς αυτά πλέον επέλεξαν - ειδικά για το τι θα έκαναν τα ίδια - περισσότερο δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης.

Όσον αφορά στα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης, υπήρξε σχετική σταθερότητα καθώς τα περισσότερα από αυτά πριν την εφαρμογή του προγράμματος επέλεξαν δημιουργικές στρατηγικές και στρατηγικές αποφυγής και μετά την εφαρμογή του προγράμματος επέλεξαν πάλι δημιουργικές στρατηγικές και στρατηγικές αποφυγής, τόσο ως προς το τι θα έκαναν τα παιδιά στις εικόνες όσο και ως προς το τι θα έκαναν τα ίδια σε αντίστοιχες καταστάσεις. Συνεπώς, πριν την εφαρμογή του προγράμματος υπήρχαν διαφορές στις στρατηγικές αντιμετώπισης που επέλεξαν τα δύο φύλα, ωστόσο μετά την εφαρμογή του προγράμματος τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια επέλεξαν κυρίως δημιουργικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών καταστάσεων. Επομένως, όπως προκύπτει από τα δεδομένα αυτά υπήρξε διαφορά στη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβο, θυμό, λύπη) ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, με τα πρώτα να παρουσιάζουν θεαματική βελτίωση ως προς τις στρατηγικές που επέλεξαν κυρίως ως προς τον εαυτό τους, μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Ωστόσο, όσον αφορά στο συναίσθημα του φόβου κατά τη διάρκεια της παρατήρησης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν εκφράστηκε λεκτικά ή μη λεκτικά από τα παιδιά το συναίσθημα αυτό. Όπως επισημαίνεται από τους Lewis, Haviland-Jones & Barrett (2008) τα παιδιά εκδηλώνουν φόβους όταν έρχονται αντιμέτωπα με καταστάσεις και εμπειρίες που τα κάνουν να νιώθουν αβοήθητα. Ενδεχομένως, κάτι τέτοιο να μη συνέβη κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, οπότε δεν μπορεί να συναχθεί από τα δεδομένα της παρατήρησης συμπέρασμα για τη

διαχείριση του φόβου από τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης. Όπως βέβαια υποστηρίζεται από τους Robinson, Rotter, Robinson, Fey, & Vogel (2003) τα παιδιά που έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να ελέγχουν τα γεγονότα και να αναζητούν δημιουργικές στρατηγικές στην αντιμετώπισή των συναισθηματικών δυσκολιών τους είναι λιγότερο ευάλωτα στον φόβο. Συνεπώς, τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης έχοντας κατορθώσει μετά την εφαρμογή του προγράμματος να χρησιμοποιούν περισσότερο δημιουργικές στρατηγικές στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων τους, έχουν αυξημένη πιθανότητα να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά και να ρυθμίζουν τους φόβους τους.

Πίνακας 4: Συγκριτική παράθεση επιλογής στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων αγοριών και κοριτσιών του τμήματος παρέμβασης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

| Επιλογές στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων | ΑΓΟΡΙΑ ΠΡΙΝ | ΑΓΟΡΙΑ ΜΕΤΑ | ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΠΡΙΝ | ΚΟΡΙΤΣΙΑ ΜΕΤΑ |
|---|--------------------|--------------------|----------------------|----------------------|
| Στρατηγικές αποφόρτισης για παιδί στην εικόνα 1ου σεναρίου | 7 | 5 | 2 | 0 |
| Στρατηγικές αποφυγής για παιδί στην εικόνα 1ου σεναρίου | 2 | 0 | 0 | 1 |
| Δημιουργικές στρατηγικές για παιδί στην εικόνα 1ου σεναρίου | 0 | 4 | 6 | 7 |
| Στρατηγικές αποφόρτισης για εαυτό του ως προς εικόνα 1ου σεναρίου | 7 | 2 | 2 | 1 |
| Στρατηγικές αποφυγής για εαυτό του ως προς εικόνα 1ου σεναρίου | 1 | 1 | 0 | 5 |
| Δημιουργικές στρατηγικές για εαυτό του ως προς εικόνα 1ου σεναρίου | 1 | 6 | 6 | 2 |
| Στρατηγικές αποφόρτισης για παιδί στην εικόνα 2ου σεναρίου | 7 | 2 | 2 | 0 |
| Στρατηγικές αποφυγής για παιδί στην εικόνα 2ου σεναρίου | 1 | 0 | 5 | 5 |
| Δημιουργικές στρατηγικές για παιδί στην εικόνα 2ου σεναρίου | 1 | 7 | 1 | 3 |
| Στρατηγικές αποφόρτισης για εαυτό του ως προς εικόνα 2ου σεναρίου | 7 | 2 | 1 | 0 |
| Στρατηγικές αποφυγής για εαυτό του ως προς εικόνα 2ου σεναρίου | 2 | 0 | 6 | 5 |
| Δημιουργικές στρατηγικές για εαυτό του ως προς εικόνα 2ου σεναρίου | 0 | 7 | 1 | 3 |
| Στρατηγικές αποφόρτισης για παιδί στην εικόνα 3ου σεναρίου | 7 | 6 | 1 | 0 |
| Στρατηγικές αποφυγής για παιδί στην εικόνα 3ου σεναρίου | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Δημιουργικές στρατηγικές για παιδί στην εικόνα 3ου σεναρίου | 2 | 3 | 6 | 6 |
| Στρατηγικές αποφόρτισης για εαυτό του ως προς εικόνα 3ου σεναρίου | 7 | 2 | 1 | 0 |
| Στρατηγικές αποφυγής για εαυτό του ως προς εικόνα 3ου σεναρίου | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Δημιουργικές στρατηγικές για εαυτό του ως προς εικόνα 3ου σεναρίου | 1 | 7 | 6 | 8 |

Σημείωση: N= 17 A=9, K= 8, όπου N= αριθμός παιδιών τμήματος παρέμβασης, A= αριθμός αγοριών τμήματος παρέμβασης, K= αριθμός κοριτσιών τμήματος παρέμβασης.

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη **διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη)** και στην **ομάδα ελέγχου: E2**. «Υπάρχει διαφορά στην **διαχείριση και ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός)** των νηπίων του **τμήματος παρέμβασης** σε σύγκριση με τα νήπια του **τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος;**» όπως φαίνεται από τον **Πίνακα 5**, από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων των 19 παιδιών του τμήματος ελέγχου που πήραν μέρος σε αυτές (βλέπε Παράρτημα 2), μετά την εφαρμογή του προγράμματος, προκύπτουν τα εξής: σε σχέση με το τι θα έκανε το παιδί της εικόνας στα τρία σενάρια των Eisenberg et al.(1994),στα δύο πρώτα σενάρια από τα 19 παιδιά τα 15 επέλεξαν για το πρώτο στρατηγικές αποφυγής για το παιδί της εικόνας και για τον εαυτό τους και για το δεύτερο από τα 19 παιδιά τα 16 επέλεξαν επίσης στρατηγικές αποφυγής για το παιδί στην εικόνα και τα 14 στρατηγικές αποφυγής για τον εαυτό τους. Όσον αφορά στο τρίτο σενάριο από τα 19 παιδιά τα 14 επέλεξαν στρατηγικές αποφόρτισης για το παιδί της εικόνας και για τον εαυτό τους.

Επομένως, συνάγεται το συμπέρασμα πως σε σχέση με το τμήμα παρέμβασης όπου τα παιδιά μετά την εφαρμογή του προγράμματος επέλεξαν περισσότερο δημιουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης των συναισθηματικών προβλημάτων τους, τα παιδιά του τμήματος ελέγχου επέλεξαν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής και συναισθηματικής αποφόρτισης. Συνεπώς, μετά την εφαρμογή του προγράμματος τα παιδιά του τμήματος ελέγχου φάνηκε πως αντιμετώπιζαν μεγαλύτερες δυσκολίες ως προς τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους (φόβο, λύπη, θυμό) και συνεπώς και με τη ρύθμιση των συναισθημάτων αυτών, σε σχέση με τα παιδιά του τμήματος παρέμβασης. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από την παρατήρηση που έγινε στο τμήμα ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος (βλέπε Παράρτημα 5) καθώς και από το ημερολόγιο. Ενδεικτικά παρατίθενται παρακάτω κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από το ημερολόγιο, σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίζονταν τα παιδιά του τμήματος ελέγχου τις συναισθηματικές τους δυσκολίες μετά την εφαρμογή του προγράμματος:

- *Η ΒΚ που είναι η τυχερή της ημέρας και μπορεί δηλαδή να επιλέξει με ποιά παιδιά θα παίζει λέει ότι θα παίζει στο κουκλόσπιτο και ότι θα διαλέξει τέσσερα παιδιά να παίζουν μαζί της. Ο ΧΖ της ζητάει να τον διαλέξει και αυτή του αρνείται κατηγορηματικά. Ο ΧΖ πάει και κάθεται σε ένα τραπεζάκι και κλαίει. Η ΒΚ διαλέγει τα παιδιά που θέλει και παίζει στο κουκλόσπιτο. Ο ΧΖ συνεχίζει να κλαίει.*
- *Ο ΓΤ παίρνει να φτιάξει μια ζωγραφιά. Ο ΝΓ κλαίει επειδή ήθελε να παίζει με το επιτραπέζιο, όμως είχε ήδη συμπληρωθεί ο αριθμός των παιδιών. Ο ΧΖ που παίζει εκεί κάνει φασαρία και η νηπιαγωγός τον σηκώνει και στη θέση του βάζει τον ΝΓ. Ο ΧΖ κλαίει και κάθεται κοντά στη βιβλιοθήκη. Χτυπάει με τα χέρια του θυμωμένος τη βιβλιοθήκη και κλαίει. Μετά παίρνει ένα πάζλ. Του πέφτουν τα κομμάτια κάτω και κάθεται και τα μαζεύει και λέει εκνευρισμένος «θα πάρω αυτό και θα το χαλάσω»*

Πίνακας 5: Συγκριτική παράθεση παιδιών τμήματος παρέμβασης και τμήματος ελέγχου ως προς τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβο, θυμό, λύπη) μετά την εφαρμογή του προγράμματος

| Επιλογές στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων | ΤΜΗΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ | ΤΜΗΜΑ ΕΛΕΓΧΟΥ |
|---|-------------------------|----------------------|
| Στρατηγικές αποφόρτισης για παιδί στην εικόνα 1ου σεναρίου | 5 | 2 |
| Στρατηγικές αποφυγής για παιδί στην εικόνα 1ου σεναρίου | 1 | 15 |
| Δημιουργικές στρατηγικές για παιδί στην εικόνα 1ου σεναρίου | 11 | 2 |
| Στρατηγικές αποφόρτισης για εαυτό του ως προς εικόνα 1ου σεναρίου | 3 | 4 |
| Στρατηγικές αποφυγής για εαυτό του ως προς εικόνα 1ου σεναρίου | 6 | 15 |
| Δημιουργικές στρατηγικές για εαυτό του ως προς εικόνα 1ου σεναρίου | 8 | 0 |
| Στρατηγικές αποφόρτισης για παιδί στην εικόνα 2ου σεναρίου | 2 | 3 |
| Στρατηγικές αποφυγής για παιδί στην εικόνα 2ου σεναρίου | 5 | 16 |
| Δημιουργικές στρατηγικές για παιδί στην εικόνα 2ου σεναρίου | 10 | 0 |
| Στρατηγικές αποφόρτισης για εαυτό του ως προς εικόνα 2ου σεναρίου | 2 | 2 |
| Στρατηγικές αποφυγής για εαυτό του ως προς εικόνα 2ου σεναρίου | 5 | 14 |
| Δημιουργικές στρατηγικές για εαυτό του ως προς εικόνα 2ου σεναρίου | 10 | 3 |
| Στρατηγικές αποφόρτισης για παιδί στην εικόνα 3ου σεναρίου | 6 | 14 |
| Στρατηγικές αποφυγής για παιδί στην εικόνα 3ου σεναρίου | 2 | 1 |
| Δημιουργικές στρατηγικές για παιδί στην εικόνα 3ου σεναρίου | 9 | 4 |
| Στρατηγικές αποφόρτισης για εαυτό του ως προς εικόνα 3ου σεναρίου | 2 | 14 |
| Στρατηγικές αποφυγής για εαυτό του ως προς εικόνα 3ου σεναρίου | 0 | 1 |
| Δημιουργικές στρατηγικές για εαυτό του ως προς εικόνα 3ου σεναρίου | 15 | 4 |

Σημείωση: N1= 17, N2= 19, όπου N1 = αριθμός παιδιών τμήματος παρέμβασης, N2= αριθμός παιδιών τμήματος ελέγχου

8.2.3. Κοινωνική επάρκεια

Όσον αφορά στην **κοινωνική επάρκεια των αγοριών του τμήματος παρέμβασης πριν την εφαρμογή του προγράμματος**, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 6** από την παρατήρηση (βλέπε Παράρτημα 5) και το ημερολόγιο προέκυψε πως από τα 9 αγόρια 4 προτιμούσαν να παίζουν μόνο τους πολύ συχνά ή σχεδόν πάντα, επέλεξαν να παρακολουθούν τους άλλους και απέφευγαν να παίζουν στις παρέες τους πολύ συχνά ή σχεδόν πάντα, προτιμούσαν πολύ συχνά ή σχεδόν πάντα να κάθονται μόνοι τους μακριά από τα άλλα παιδιά, έμπαιναν σπάνια εύκολα σε παρέες και δε δημιουργούσαν εύκολα νέες φιλίες. Από την παρατήρηση και το ημερολόγιο **μετά την εφαρμογή του προγράμματος** (βλέπε Παράρτημα 5) προκύπτει πως τα ίδια αγόρια δεν έπαιζαν πλέον μόνο τους, δεν επέλεξαν να παρακολουθούν τους άλλους ούτε απέφευγαν να παίζουν στις παρέες τους, δεν προτιμούσαν να κάθονται μόνοι τους μακριά από τα άλλα παιδιά, έμπαιναν πολύ συχνά σε παρέες και δημιουργούσαν εύκολα πολύ συχνά νέες φιλίες.

Όσον αφορά στην **κοινωνική επάρκεια των κοριτσιών του τμήματος παρέμβασης πριν την εφαρμογή του προγράμματος**, όπως προκύπτει από την παρατήρηση (βλέπε Παράρτημα 5) και το ημερολόγιο, από τα 8 κορίτσια τα 5 προτιμούσαν να παίζουν σχεδόν πάντα μόνο τους, επέλεξαν σχεδόν πάντα να παρακολουθούν τους άλλους και απέφευγαν να παίζουν στις παρέες τους, προτιμούσαν πολύ συχνά να κάθονται μακριά από τα άλλα παιδιά, δεν έμπαιναν εύκολα σε παρέες και δεν δημιουργούσαν εύκολα νέες φιλίες. **Μετά την εφαρμογή του προγράμματος**, τα δεδομένα από την παρατήρηση και το ημερολόγιο έδειξαν πως τα ίδια κορίτσια δεν προτιμούσαν να παίζουν πλέον μόνο τους, δεν παρακολουθούσαν τους άλλους ούτε απέφευγαν να παίζουν στις παρέες τους, δεν κάθονταν μακριά από τα άλλα παιδιά, έμπαιναν εύκολα σε παρέες και δημιουργούσαν εύκολα νέες φιλίες. Παρακάτω παρατίθενται αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από το ημερολόγιο σχετικά με τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας αγοριών και κοριτσιών του τμήματος παρέμβασης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος:

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος

- *Ο ΑΚ κάθεται μόνος του και ζωγραφίζει. Αφού τελειώνει τη ζωγραφιά του πηγαίνει και παίρνει να φτιάξει ένα πάζλ.*
- *Ο ΓΑ παίζει μόνος του και φτιάχνει ένα πάζλ με κύβους. Τελειώνοντας με τους κύβους συνεχίζει να παίζει μόνος του παίρνοντας να φτιάξει ένα άλλο πάζλ. Αφού τελειώσει και με αυτό παίρνει από το κουτί με τα ζωάκια ένα δεινόσαυρο με φτερά και γυρνάει μέσα στην τάξη κρατώντας ψηλά τον δεινόσαυρο σαν αυτός να πετάει. Συνεχίζει να παίζει μόνος του.*
- *Η ΑΚ κάθεται μόνη της και γράφει λέξεις στον πίνακα της γραφής. Δεν θέλει να συμμετέχει στα παιχνίδια των άλλων. Αφού τελειώσει το γράψιμο πηγαίνει κοντά στην ΕΛ και τη ΛΚ που παίζουν με τα τουβλάκια. Κάθεται και τις παρακολουθεί χωρίς να συμμετέχει.*
- *Η ΣΔ πηγαίνει στη γωνιά μεταμφίεσης και ντύνεται «νύφη». Δεν δείχνει να θέλει να παίζει με τα υπόλοιπα παιδιά. Αφού περιφερθεί για λίγη ώρα λέγοντας στα άλλα παιδιά ότι είναι «νύφη», ξεντώνεται και κάθεται μόνη της να κόψει και να κολλήσει χαρτάκια.*

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος

- *Ο ΑΚ παίζει με το ΒΑ με τα εργαλεία του μάστορα. Συνεργάζονται και συνομιλούν όλη την ώρα που παίζουν μαζί.*
- *Ο ΓΑ πηγαίνει και ζητάει να παίζει με τον ΦΟ και το ΜΜ με το κουτί με τα ζώα. Τον αφήνουν να παίζει μαζί τους και παίζουν για αρκετή ώρα όλοι μαζί.*
- *Η ΑΚ κάθεται και ζωγραφίζει. Αφού τελειώσει τη ζωγραφιά της πάει στο κουκλόσπιτο όπου παίζουν η ΡΦ, ο ΑΜ και ο ΑΚ. Αρχίζει να παίζει μαζί τους.*
- *Η ΑΚ παίζει με τη ΣΔ, την ΕΜ και τη ΣΠ στο κουκλόσπιτο.*

Πίνακας 6: Συγκριτική παράθεση δεξιοτήτων κοινωνικής επάρκειας αγοριών και κοριτσιών τμήματος παρέμβασης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος σύμφωνα με την κλίμακα Likert 1=ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2=πολύ σπάνια, 3=σπάνια, 4=μερικές φορές, 5=συχνά, 6=πολύ συχνά, 7=πάντα ή σχεδόν πάντα

| Δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας/φύλο | ΠΡΙΝ | | | | | | ΜΕΤΑ | | | | | |
|---|-------|---|-------|---------|---|---------|-------|---|-------|---------|---|---------|
| | 1,2,3 | | 1,2,3 | 4,5,6,7 | | 4,5,6,7 | 1,2,3 | | 1,2,3 | 4,5,6,7 | | 4,5,6,7 |
| | A | K | A+K | A | K | A+K | A | K | A+K | A | K | A+K |
| Είναι αγαπητό στους συμμαθητές του | 0 | 0 | 0 | 9 | 8 | 17 | 0 | 0 | 0 | 9 | 8 | 17 |
| Τα άλλα παιδιά το καλούν να παίξει μαζί τους | 0 | 0 | 0 | 9 | 8 | 17 | 0 | 0 | 0 | 9 | 8 | 17 |
| Προτιμά να παίξει μόνο του | 4 | 3 | 7 | 5 | 6 | 11 | 8 | 7 | 15 | 1 | 1 | 2 |
| Επιλέγει να παρακολουθεί τους άλλους και αποφεύγει να παίξει στις παρέες τους | 5 | 3 | 8 | 4 | 5 | 9 | 9 | 8 | 17 | 0 | 0 | 0 |
| Είναι πολύ ντροπαλό | 7 | 5 | 12 | 2 | 3 | 5 | 9 | 8 | 17 | 0 | 0 | 0 |
| Προτιμά να κάθεται μόνο του μακριά από τα άλλα παιδιά | 6 | 3 | 9 | 3 | 4 | 7 | 9 | 8 | 17 | 1 | 1 | 2 |
| Μπαίνει εύκολα σε παρέες | 2 | 5 | 7 | 7 | 3 | 10 | 0 | 0 | 0 | 9 | 8 | 17 |
| Δημιουργεί εύκολα νέες φίλιες | 2 | 5 | 7 | 7 | 4 | 11 | 0 | 0 | 0 | 9 | 8 | 17 |
| Διατηρεί τις φιλιές του | 1 | 1 | 2 | 8 | 7 | 15 | 0 | 0 | 0 | 9 | 8 | 17 |

Σημείωση: N= 17, A= 9, K= 8, A+K=17, όπου N = αριθμός παιδιών τμήματος παρέμβασης, A= αριθμός αγοριών, K= αριθμός κοριτσιών, A+K= Αριθμός αγοριών και κοριτσιών

Όσον αφορά στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 7, από την παρατήρηση (βλέπε Παράρτημα 5) και το ημερολόγιο προκύπτει πως τα παιδιά αυτά συνέχιζαν να επιλέγουν περισσότερο ατομικές δραστηριότητες και όχι τόσο ομαδικές. Πιο συγκεκριμένα, τα 14 από τα 21 παιδιά προτιμούσαν ατομικές δραστηριότητες όπως να ζωγραφίσουν, να παίζουν πλαστελίνη, να φτιάξουν ένα πάζλ. Από τα παιδιά αυτά τα 7 ήταν ιδιαίτερα μοναχικά και τα άλλα παιδιά τα καλούσαν σπάνια στην παρέα τους. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι τα δύο παιδιά από την Πολωνία (ένα εκ των οποίων αντιμετώπιζε σοβαρές δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα) έπαιζαν σχεδόν πάντα μαζί με το παιδί από την Μολδαβία (το οποίο επίσης αντιμετώπιζε δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα) και πολύ σπάνια με άλλα παιδιά. Παρακάτω παρατίθενται αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα από το ημερολόγιο σχετικά με τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας αγοριών και κοριτσιών του τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης:

- *Ο ΔΝ περιφέρεται στην τάξη με ένα αεροπλανάκι στο χέρι. Κοιτάζει τα παιδιά που παίζουν αλλά δεν στέκεται να μιλήσει με κανένα. Ο ΚΒ αφού έχει τελειώσει και το δεύτερο πάζλ παίρνει ένα αεροπλανάκι και αρχίζει να περιφέρεται μέσα την τάξη. Συναντιέται κάποια στιγμή με το ΔΝ που κάνει το ίδιο αλλά προχωράει και πηγαίνει σε άλλο σημείο της τάξης.*
- *Ο ΝΓ κάθεται και κοιτάζει τον ΝΚ που ζωγραφίζει. Η ΔΠ κάθεται δίπλα στην ΙΚ και τον ΑΓ που παίζουν με τα ζωάκια, όμως παίζει μόνη της με τα ζωάκια και δεν αλληλεπιδρά μαζί τους.*
- *Ο ΓΑ όλη την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων ζωγραφίζει χωρίς να μιλά ή να αλληλεπιδρά με τα παιδιά που κάθονται δίπλα ή απέναντί του.*
- *Η ΓΛ φεύγει από το τραπέζι όπου έφτιαχνε το πάζλ και πάει μόνη της σ' ένα σημείο της τάξης όπου δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να φτιάξει ένα νέο πάζλ.*

Πίνακας 7: Συγκριτική παράθεση δεξιοτήτων κοινωνικής επάρκειας παιδιών τμήματος παρέμβασης και παιδιών τμήματος ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος σύμφωνα με την κλίμακα Likert 1=ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2=πολύ σπάνια, 3=σπάνια, 4=μερικές φορές, 5=συχνά, 6=πολύ συχνά, 7=πάντα ή σχεδόν πάντα

| Δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας | ΤΜΗΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ | | ΤΜΗΜΑ ΕΛΕΓΧΟΥ | |
|---|------------------|---------|---------------|---------|
| | 1,2,3 | 4,5,6,7 | 1,2,3 | 4,5,6,7 |
| Είναι αγαπητό στους συμμαθητές του | 0 | 17 | 0 | 21 |
| Τα άλλα παιδιά το καλούν να παίξει μαζί τους | 0 | 17 | 7 | 10 |
| Προτιμά να παίξει μόνο του | 15 | 2 | 7 | 14 |
| Επιλέγει να παρακολουθεί τους άλλους και αποφεύγει να παίξει στις παρέες τους | 17 | 0 | 6 | 15 |
| Είναι πολύ ντροπαλό | 17 | 0 | 11 | 10 |
| Προτιμά να κάθεται μόνο του μακριά από τα άλλα παιδιά | 15 | 2 | 7 | 14 |
| Μπαίνει εύκολα σε παρέες | 0 | 17 | 10 | 11 |
| Δημιουργεί εύκολα νέες φιλίες | 0 | 17 | 9 | 12 |
| Διατηρεί τις φιλίες του | 0 | 17 | 0 | 21 |

Σημείωση: N1= 17, N2= 21, όπου N1= αριθμός παιδιών τμήματος παρέμβασης, N2= αριθμός παιδιών τμήματος ελέγχου

Σε αυτό το σημείο μπορούν να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα **E3** και **E4** ως προς τις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας:

- **E3.** «Υπάρχει διαφορά στις δεξιότητες **κοινωνικής επάρκειας** στα νήπια του **τμήματος παρέμβασης** σε σύγκριση με τα νήπια του **τμήματος ελέγχου** **μετά την εφαρμογή του προγράμματος;**» Σχετικά με το εν λόγω ερευνητικό ερώτημα όπως φαίνεται από τον **Πίνακα 7**, από την παρατήρηση (βλέπε Παράρτημα 5) και το ημερολόγιο προκύπτει πως στα παιδιά του τμήματος παρέμβασης υπήρξε αξιοπρόσεκτη βελτίωση στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας, καθώς όλα τα παιδιά αυτού του τμήματος μετά την εφαρμογή του προγράμματος έπαιζαν κυρίως σε ομαδικές δραστηριότητες, έμπαιναν εύκολα σε παρέες, δημιουργούσαν νέες φιλίες και διατηρούσαν τις φιλίες τους. Αντίθετα, πολλά παιδιά του τμήματος ελέγχου συνέχιζαν να επιλέγουν ατομικές δραστηριότητες, προτιμούσαν να παρακολουθούν τους συμμαθητές τους χωρίς να αλληλεπιδρούν μαζί τους, δεν έμπαιναν εύκολα σε παρέες και δεν έκαναν νέες φιλίες.
- **E4.** «Υπάρχει διαφορά **στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας** των παιδιών του **τμήματος παρέμβασης** σε σχέση με το **φύλο** τους;» Όπως φαίνεται από τον **Πίνακα 6**, από τα δεδομένα της παρατήρησης (βλέπε Παράρτημα 5) και του ημερολογίου προκύπτει πως πριν την εφαρμογή του προγράμματος τόσο κάποια αγόρια όσο και κάποια κορίτσια ήταν πιο απομονωμένα από τα άλλα παιδιά, επιλέγοντας περισσότερο ατομικές παρά ομαδικές δραστηριότητες και απέφευγαν να μπαίνουν σε παρέες. Ωστόσο, μετά την εφαρμογή του προγράμματος τα συγκεκριμένα αγόρια και κορίτσια έπαιζαν πλέον σε ομάδες, παρουσίαζαν μεγαλύτερη ευκολία στο να μπαίνουν σε παρέες και δημιουργούσαν νέες φιλίες, τις οποίες και διατηρούσαν. Συνεπώς, υπήρχαν διαφορές πριν την εφαρμογή του προγράμματος στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας των παιδιών του τμήματος παρέμβασης σε σχέση με το φύλο τους, ωστόσο μετά την εφαρμογή του προγράμματος υπήρξε βελτίωση των δεξιοτήτων κοινωνικής επάρκειας τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια του τμήματος παρέμβασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

9.1. Γενικά Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) και στην κοινωνική επάρκεια των μαθητών ενός τμήματος νηπιαγωγείου. Με βάση τα ερευνητικά κενά που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση τέθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία έγινε προσπάθεια να απαντηθούν μέσα από τις συνεντεύξεις, τη συστηματική παρατήρηση και τις καταγραφές του ημερολογίου που κρατήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας – δράσης. 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 αξιολογήθηκαν 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). Συνεπώς, 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 προβλημάτων επέλεξαν 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 επέλεξαν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής και συναισθηματικής αποφόρτισης, οπότε και η ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους κρίνεται 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, μετά την εφαρμογή του προγράμματος στο τμήμα παρέμβασης, 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· Fabes, Eisenberg, Jones, Smith, Guthrie, Poulin, Shepard, & Friedman, 1999· Eisenberg et al., 1993· Eisenberg et al., 1995· Eisenberg et al., 2000· Calkins, Gill, Johnson, & Smith, 1999· Denham & Grout, 1993· Garner & Estep, 2001).

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 το τι θα έκαναν τα ίδια στις περιπτώσεις των τριών σεναρίων των Eisenberg et al, (1993). 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 (φόβο, θυμό, 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.

9.2. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων, πριν την εφαρμογή του προσαρμοσμένου 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 επέλεξαν περισσότερο στρατηγικές συναισθηματικής

αποφόρτισης, μετά την εφαρμογή του προγράμματος επέλεξαν περισσότερο δημιουργικές στρατηγικές. Όπως προκύπτει και από ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με την επιλογή των δεξιοτήτων αντιμετώπισης συναισθηματικών προβλημάτων από κορίτσια και αγόρια προσχολικής ηλικίας, τα αγόρια που επέλεξαν 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 προβλημάτων 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 προβλημάτων που χρησιμοποιούσαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή». Σε σχέση με τα αγόρια, τα κορίτσια επέλεξαν 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 προβλημάτων 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 εξ αρχής 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,

επέλεξαν 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.

9.3. Περιορισμοί της Έρευνας

Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας υπόκεινται στους εξής περιορισμούς:

- Ο διπλός ρόλος της ερευνήτριας και ως εκπαιδευτικού του τμήματος παρέμβασης ενέχει κινδύνους μεροληψίας και υποκειμενικότητας στην διεξαγωγή της έρευνας και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της. Ωστόσο, τόσο η ύπαρξη των κριτικών φίλων, όσο και η τριγωνοποίηση των μέσων συλλογής δεδομένων μετριάζουν τον περιορισμό αυτό και ενισχύουν την εγκυρότητα της συγκεκριμένης έρευνας.
- Το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας είναι περιορισμένο και επιλεκτικό καθιστά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας μη γενικεύσιμα. Ωστόσο, καθώς η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στις ποιοτικές έρευνες και συγκεκριμένα αποτελεί έρευνα-δράσης, σκοπός της δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό αλλά η βαθύτερη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός – ερευνητής με στόχο τη διάγνωση, κατανόηση και βελτίωση των δυσλειτουργιών της .
- Όσον αφορά στη συναισθηματική ρύθμιση δεν υπήρχε στην Ελλάδα κάποιο σταθμισμένο εργαλείο για τη διερεύνησή της. Η κλίμακα αξιολόγησης του προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» (Κλίμακα Αξιολόγησης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία) (Κουρμούση & Κούτρας, 2011) βάσει της οποίας έγινε η παρατήρηση ως προς την αναγνώριση και διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) καθώς και η Κλίμακα Αξιολόγησης από Εκπαιδευτικούς των Δεξιοτήτων Αντιμετώπισης Συναισθηματικών Καταστάσεων των Παιδιών (Teacher's Children's Coping Scales with Emotional Situations) και τα τρία σενάρια των Eisenberg et al., (1993) δεν είναι σχεδιασμένες για να αξιολογήσουν αμιγώς τη συναισθηματική ρύθμιση. Ωστόσο, η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων αποτελούν βασικές παραμέτρους των ικανοτήτων συναισθηματικής ρύθμισης (Goleman, 1998). Όσον αφορά στην κλίμακα των Eisenberg et al., (1993) χρησιμοποιήθηκε με κριτήριο το ότι οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται

σημαντικός δείκτης της συναισθηματικής ρύθμισης καθώς η ικανότητα για συναισθηματική ρύθμιση είναι ουσιαστικά μια λειτουργία στρατηγικών αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων (Derryberry & Rothbart). Επιπλέον, η χρήση αποτελεσματικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων σχετίζεται θετικά με υψηλά ποσοστά συναισθηματικής ρύθμισης (Eisenberg & Fabes, 1992).

- Ο παράγοντας της βιολογικής, συναισθηματικής και νοητικής ωρίμανσης που συντελέστηκε στα παιδιά του τμήματος παρέμβασης στην πορεία του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε τμήμα ελέγχου, ώστε να ενισχυθεί ο βαθμός εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

9.4. Μελλοντικές Προτάσεις

Οι μελλοντικές προτάσεις που απορρέουν από τη συγκεκριμένη εργασία αφορούν στην αξιολόγηση και άλλων σημαντικών παραμέτρων, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης σε παιδιά νηπιαγωγείου όπως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού, η εθνικότητα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Συνεπώς, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και οι εκτιμήσεις των γονέων σε σχέση με τη ρύθμιση των δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, λύπη, θυμός) και την κοινωνική επάρκεια των παιδιών τους. Καθώς επίσης δεν υπάρχει στην Ελλάδα κάποια κλίμακα αξιολόγησης της συναισθηματικής ρύθμισης για παιδιά νηπιαγωγείου, αναδεικνύεται η ανάγκη για τη δημιουργία και στάθμιση ενός εύχρηστου εργαλείου για γονείς και εκπαιδευτικούς, που να αφορά στην συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών νηπιαγωγείου και να συμβάλλει στην έγκυρη και αξιόπιστη διερεύνηση και αξιολόγησή της τόσο σε ποιοτικές όσο και σε ποσοτικές έρευνες. Επιπρόσθετα, καθώς η συγκεκριμένη έρευνα ασχολήθηκε μόνο με τα δυσάρεστα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της λύπης, μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση της ρύθμισης και άλλων συναισθημάτων, ευχάριστων ή δυσάρεστων μέσα από ένα πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης. Τέλος, η διεξαγωγή μιας διαχρονικής μελέτης που θα ξεκινούσε από το νηπιαγωγείο και θα συνεχιζόταν στις τάξεις του δημοτικού θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερης σημασίας για τη διερεύνηση της μακροπρόθεσμης διατηρησιμότητας των αποτελεσμάτων προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στη μέση παιδική ηλικία ως προς τη συναισθηματική ρύθμιση και την κοινωνική επάρκεια.

9.5. Ψυχοπαιδαγωγικές Προτάσεις

Όπως επισημαίνεται στον *Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου* (2011, σσ. 13-14): «Η προαγωγή της ψυχικής υγείας αποτελεί σημαντική προτεραιότητα παγκοσμίως. [...] Γι' αυτό και στα περισσότερα σύγχρονα προγράμματα προσχολικής αγωγής, στα πλαίσια μιας ολιστικής αντιμετώπισης των παιδιών, στόχος δεν είναι μόνο η μάθηση αλλά και η συναισθηματική ενδυνάμωση και η ευεξία των παιδιών.[...] Στόχος της προσωπικής ενδυνάμωσης του παιδιού στην προσχολική ηλικία είναι να λειτουργήσει με αυξανόμενη αυτονομία και αυτοπεποίθηση, να διαμορφώσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να νοιάζεται για τους άλλους και να προσαρμόζεται θετικά στις δυσκολίες».

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές πως το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο κάνει ένα «άνοιγμα» του προγράμματός του στην ενσωμάτωση δράσεων για την ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας των παιδιών της ηλικίας αυτής. Ωστόσο, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αυτών των δράσεων εναπόκεινται στο διδακτικό προφίλ και τις παιδαγωγικές επιλογές του/της νηπιαγωγού, γεγονός που από μόνο του μπορεί για κάποιους να λειτουργήσει αποτρεπτικά. Καθώς τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας αποδεικνύουν πως το πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης «Βήματα για τη Ζωή», με το σαφή σχεδιασμό του, το υποστηρικτικό πλαίσιο προς τους εκπαιδευτικούς που προσφέρεται από τους δημιουργούς του για την υλοποίησή του και την άμεση σχέση του με το πρόγραμμα και του στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος του Ελληνικού Νηπιαγωγείου, προσφέρει ένα αξιόπιστο, εύχρηστο και χρήσιμο υλικό για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της συναισθηματικής ρύθμισης των μαθητών του νηπιαγωγείου, αναδεικνύεται η σημασία εφαρμογής τέτοιου είδους προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στο νηπιαγωγείο. Τέλος, η ανάγκη για διατήρηση και ενδυνάμωση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης και μετά το τέλος της φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο, αναδεικνύει την ανάγκη για τον σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων για τα παιδιά του δημοτικού και του γυμνασίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αυγητίδου, Σ. (2005). «Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, σσ. 39-56.

Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Bell, J., (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Τόμος Α', Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2010). *Θεωρίες και έρευνες της κοινωνικής ψυχολογίας, Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 15^{ος}, Πάτρα.

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

Cole, M. & Cole, S. (2000). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα,: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

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

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., *Οδηγός Νηπιαγωγού*, ΟΕΔΒ, Έκδοση Β' 2007.

Κακαβούλης, Α. (1990) *Συναισθηματική ανάπτυξη και Αγωγή*. Ψυχοπαιδαγωγική Α', Αθήνα.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ., (2001). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. Τόμος Α', Αθήνα: ιδιωτική.

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.

Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάνος, Κ. (1993). *Παιδαγωγική – Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπόλμπυ, Τ. (1995). *Δημιουργία και διακοπή των συναισθηματικών δεσμών*. Αθήνα: Καστανιώτης.

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 26/5/13)

Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: ιδιωτική.

Salkind, N. (1995). *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα: Πατάκης.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011α). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό 1: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Προσχολική ηλικία και τάξεις Α', Β' δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P., & Fivush, R. (1995). Conversations about past emotions. A longitudinal investigation. *Sex roles*, 33(5-6), 309-323.

Asendorpf, J. (1989). Individual, differential, and aggregate stability of social competence. In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Boston: Kluwer Academic.

Asher, S. R., & Dodge, K.A (1986). Identifying children who are rejected by their peers, *Developmental Psychology*, 22, 444-449.

Bar-On, R. (1997). BarOn Emotional Quotient Inventory: A Measure of Emotional Intelligence: User's Manual by Reuven Bar-On. MHS

Barrett, K. Campos, J. (1987). Perspectives on emotional development: II. A functionalist approach to emotions. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 555-578). New York: Wiley.

Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection*. New York: Guilford 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.
- Bird M., Hammersley M., Gomm R.& Woods P. (1999). Educational Research in Practice – Study Manual. Patra: Hellenic Open University.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). Uniquely Preschool. *Educational Leadership*, 63(1), 44-47.
- Bonanno, G., & Keltner, D. (2004). Brief Report The coherence of emotion systems: Comparing “on-line” measures of appraisal and facial expressions, and self-report. *Cognition and Emotion*, 18(3), 431-444.
- Bradley, R. T., Atkinson, M., Tomasino, D., Rees, R. A., & Galvin, P. (2009). Facilitating emotional self-regulation in preschool children: Efficacy of the Early HeartSmarts program in promoting social, emotional and cognitive development. *Boulder Creek (CA): HeartMath Research Center, Institute of HeartMath*.
- Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 168-195.
- Bridges, L. J., Grolnick, W. S., & Connell, J. P. (1997). Infant emotion regulation with mothers and fathers. *Infant Behavior and Development*, 20(1), 47-57.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (1993). *Gender and emotion*. Guilford Press.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. The Guilford Press.
- 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. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 53-72.
- 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.
- Calkins, S. D., Dedmon, S. E., Gill, K. L., Lomax, L. E., & Johnson, L. M. (2002). Frustration in infancy: Implications for emotion regulation, physiological processes, and temperament. *Infancy*, 3(2), 175-197.

- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 284-303.
- Camras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9(2), 84-94.
- Cao, C. (Ed.) (2006). *Social and emotional development of children*. California Childcare Health Program. University of California, San Francisco School of Nursing.
- Carlson, C. R., Felleman, E. S., & Masters, J. C. (1983). Influence of children's emotional states on the recognition of emotion in peers and social motives to change another's emotional state. *Motivation and Emotion*, 7(1), 61-79.
- Carpendale, J. (1997). An explication of Piaget's constructivism: Implications for social cognitive development. *The development of social cognition*, 35-64.
- 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.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228-249.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2012). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15-49). New York: Cambridge University Press.
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1-1.
- Cole, P. M., & Kaslow, N. J. (1988). Interactional and cognitive strategies for affect regulation: Developmental perspective on childhood depression.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73-102.

- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development, 75*(2), 317-333.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' Emotion Regulation Strategy Understanding: Relations with Emotion Socialization and Child Self-regulation. *Social Development, 18*(2), 324-352.
- 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.
- Craske, M. G. (1997). Fear and anxiety in children and adolescents. *Bulletin of the Menninger Clinic.*
- Crockenberg, S. (1985). Toddlers' reactions to maternal anger. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 361-373.*
- DeHart, G. B., Sroufe, L. A., & Cooper, R. G. (2004). Child development: Its nature and course. New York: McGraw-Hill.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child development, 194-201.*
- Denham, S. A. (1989). Maternal affect and toddlers' social-emotional competence. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*(3), 368-376.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child development, 61*(4), 1145-1152.
- Denham, S. A., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior, 17*(3), 205-227.
- Denham, S. A. (1997). " When I have a Bad Dream, Mommy Holds Me": Preschoolers' Conceptions of Emotions, Parental Socialisation, and Emotional Competence. *International Journal of Behavioral Development, 20*(2), 301-319.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children. The Guilford Series on Social and Emotional Development.* New York: Guilford Press.
- 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.

Denham, S. A., & Weissberg, R. P. (2004). Social-Emotional Learning in Early Childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough, P. King, T.P. Gullotta, & M. Bloom (Eds.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (pp.13-50). New York: Kluwer.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.

Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667-679.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of genetic psychology*, 173(3), 246-278.

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.

Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and psychopathology*, 9(4), 633-652.

Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 1386-1399.

Dodge, K. A., Petit, G., & McClaskey, C. h. f & Brown, MM (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.

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.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

Eisenberg-Berg, N., Cameron, E., Tryon, K., & Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology*, 17(6), 773.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence.

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., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child development*, 66(5), 1360-1384.

Eisenberg, N. (1996). Meta-emotion and socialization of emotion in the family-A topic whose time has come: Comment on Gottman et al.(1996). *Journal of Family Psychology*, 10, 269-276.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32(2), 195.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8(01), 141-162.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. and Maszk, P. (1997), Contemporaneous and Longitudinal Prediction of Children's Social Functioning from Regulation and Emotionality. *Child Development*, 68, 642-664.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B., Holgren, R., Maszk, P. and Losoya, S. (1997), The Relations of Regulation and Emotionality to Resiliency and Competent Social Functioning in Elementary School Children. *Child Development*, 68, 295-311.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70(6), 1360-1372.

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.

- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New directions for child and adolescent development*, 2005(109), 109-118.
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681-698.
- Eisenberger, R., & Adornetto, M. (1986). Generalized self-control of delay and effort. *Journal of Experimental Psychology*, 51, 1020-1031.
- 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.
- Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression*, 12, 5-9.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K., & Martin, C. L. (2001). Parental coping with children's negative emotions: Relations with children's emotional and social responding. *Child Development*, 72(3), 907-920.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Eisenberg, N. (2002). Young children's negative emotionality and social isolation: A latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(3), 284-307.
- Fabes, R. A., Gaertner, M. B., & Popp, T. K. (2005). Getting along with others: social competence in early childhood. In: McCartney, K. & Phillips, D.
- Ferrance, E. (2000). Themes in education. *Action research. LAB. A program of the Education Alliance*.
- Fischer, K. W., Shaver, P. R., & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organise development. *Cognition and emotion*, 4(2), 81-127.
- Friend, M., & Davis, T. L. (1993). Appearance-reality distinction: Children's understanding of the physical and affective domains. *Developmental Psychology*, 29(5), 907.
- Garner, Pamela W., and Kimberly M. Estep. "Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence." *Early Education and Development* 12.1 (2001): 29-48.
- Gianino, A., & Tronick, E. Z. (1988). The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation and coping and defensive capacities.
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. *New York: Bantam*.

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

Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge University Press.

Gottman, J. M., & Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development: Friendship and acquaintanceship through adolescence. In *Conversations of friends*, J. M. Gottman and J. G. Parker (Eds). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, pp. 192–237.

Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19.

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, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 11(4), 368-398.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271.

Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current directions in psychological science*, 10(6), 214-219.

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

Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16(02), 335-353.

Harris, P. L., Guz, G. R., Lipian, M. S., & Man-Shu, Z. (1985). Insight into the time course of emotion among Western and Chinese children. *Child Development*, 972-988.

Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 895-909.

Hitchcock, G., & Hughes, D. (1989). *Research and the teacher*. London: Routledge.

Hoehn-Saric, R., Hazlett, R. L., & McLeod, D. R. (1993). Generalized anxiety disorder with early and late onset of anxiety symptoms. *Comprehensive Psychiatry*, 34(5), 291-298.

Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556.

Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 26(2), 292-303.

- Izard, C. E., & Malatesta, C. Z. (1987). Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development. In *The first draft of this paper was based on an invited address to the Eastern Psychological Association, Apr 1, 1983.* John Wiley & Sons.
- 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.
- Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions: Matters of emotion–cognition interactions. *Emotion Review, 3*(4), 371-378.
- Jahromi, L. B., & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*(1), 125-150.
- Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership, 47*(4), 12-15.
- 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.
- Keltner, D., & Kring, A. M. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology, 2*(3), 320.
- Kemple, K. M. (1991). Research in Review. Preschool Children's Peer Acceptance and Social Interaction. *Young Children, 46*(5), 47-54.
- Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development, 64*(2), 325-347.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development, 72*(2), 474-490.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?. *Child development, 67*(4), 1305-1317.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199-214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*(3), 343.
- Kopp, C. B. (1992). Emotional distress and control in young children. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1992*(55), 41-56.
- Kopp, C. B., & Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. *Handbook of affective sciences, 347-374.*

- Ladd, G. W., & Mize, J. (1983). A cognitive–social learning model of social-skill training. *Psychological review*, *90*(2), 127.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status. *Peer rejection in childhood*, *90*, 115.
- Lazar, I., & Darlington, R. (1982). *Lasting effects of early education*. University of Chicago Press.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American psychologist*, *46*(8), 819.
- Lemerise, E. A., & Dodge, K. A. (2008). The development of anger and hostile interactions. *Handbook of emotions*, *3*, 730-741.
- Levine, L. J. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child development*, *66*(3), 697-709.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1983). *Children's emotions and moods: Developmental theory and measurement*. New York: Plenum Press.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. (1985). (2000). *Rethinking Social Policy*.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (2010). *Handbook of emotions*. The Guilford Press.
- Linares, L. O., Heeren, T., Bronfman, E., Zuckerman, B., Augustyn, M., & Tronick, E. (2001). A mediational model for the impact of exposure to community violence on early child behavior problems. *Child development*, *72*(2), 639-652.
- Lomax, P. (ed.) (1996). *Quality Management in Education, Sustaining the Vision through action research*, London: Routledge.
- Lutz, C. (1985). Cultural patterns and individual differences in the child's emotional meaning system. In *The socialization of emotions* (pp. 37-53). Springer US.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development*, 66-104.
- Marion, M. (2003). *Guidance of young children*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994). The cultural construction of self and emotion: Implications for social behavior. In Kitayama, S., & Markus, H. (Eds.). (1994). *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 89-130). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and preventive psychology*, *4*(3), 197-208.

- 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.
- Morris, R. J., & Kratochwill, T. R. (1983). *Treating children's fears and phobias: A behavioral approach* (Vol. 114). New York: Pergamon Press.
- Nicastro, E. A., & Whetsell, M. V. (1999). Children's fears. *Journal of pediatric nursing*, 14(6), 392-402.
- Oatley, K., & Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and emotion*, 1(1), 29-50.
- Ollendick, T. H. (1983). Reliability and validity of the revised fear survey schedule for children (FSSC-R). *Behaviour Research and Therapy*, 21(6), 685-692.
- Ollendick, T. H., Yang, B., Dong, Q., Xia, Y., & Lin, L. (1995). Perceptions of fear in other children and adolescents: The role of gender and friendship status. *Journal of abnormal child psychology*, 23(4), 439-452.
- Ollendick, T. H., King, N. J., & Muris, P. (2002). Fears and phobias in children: Phenomenology, epidemiology, and etiology. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(3), 98-106.
- Overskeid, G. (2000). The slave of the passions: Experiencing problems and selecting solutions. *Review of general psychology*, 4(3), 284-309.
- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 157-169.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, 102(3), 357.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students. *Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2006). Control-value theory of academic emotions: How classroom and individual factors shape students' affect. In *annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA*.
- Pellegrini, A. D. (1992). Kindergarten children's social-cognitive status as a predictor of first-grade success. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(4), 565-577.

- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. School Psychology Book Series. American Psychological Association Order Dept., PO Box 92984, Washington, DC 20090-2984.
- Pickens, J. (2009). Socio-emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers. *Child Care in Practice*, 15(4), 261-278.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 1417-1426.
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*. SAGE Publications Limited.
- Radke-Yarrow, M., & Kochanska, G. (1990). Anger in young children. *Psychological and biological approaches to emotion*, 297-310.
- Rapee, R. M., Kennedy, S., Ingram, M., Edwards, S., & Sweeney, L. (2005). Prevention and early intervention of anxiety disorders in inhibited preschool children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 488.
- Reichenbach, L., & Masters, J. C. (1983). Children's use of expressive and contextual cues in judgments of emotion. *Child Development*, 993-1004.
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182-191.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958.
- Robins, L. N. (1990). *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. CUP Archive.
- Robinson, E. H., & Rotter, J. C. Fey. MA, & Robinson, SL (1991). Children's fears: Towards a preventative model. *The School Counselor*, 38, 187-202.
- Robinson, E. H., Rotter, J. C., Robinson, S. L., Fey, M. A., & Vogel, J. E. (2003). *Fears, Stress and Trauma: Helping Children Cope*. ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse, University of North Carolina at Greensboro, 201 Ferguson Building, PO Box 26170, Greensboro, NC 27402-6171.

- Roseman, I. J. (1991). Appraisal determinants of discrete emotions. *Cognition & Emotion*, 5(3), 161-200.
- 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.
- Rudolph, K. D., & Asher, S. R. (2000). Adaptation and maladaptation in the peer system. In *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 157-175). Springer US.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, (pp. 35-66). New York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Publication.
- Schonert-Reichl, K. A., & Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20-25.
- Shore, R. (1997). Rethinking the brain: New insights into early development.
- Skibbe, L. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 42-49.
- Silverman, W. K., & Nelles, W. B. (1988). The anxiety disorders interview schedule for children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27(6), 772-778.
- Sroufe, L. A., Cooper, R. G., & DeHart, G. B. (1992). Physical and cognitive development in adolescence. *Child development: Its nature and course*. New York: McGraw Hill.
- Sroufe, L. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and psychopathology*, 9(02), 251-268.
- Stifter, C. A., & Fox, N. A. (1986). Preschool children's ability to identify and label emotions. *Journal of nonverbal behavior*, 10(4), 255-266.
- 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.

Underwood, M. K. (1997). Top ten pressing questions about the development of emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 21(1), 127-146.

Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works of LS Vygotsky: Problems of the Theory and History of Psychology Including the Chapter on the Crisis in Psychology* (Vol. 3). Springer.

von Salisch, M., & Saarni, C. (2001). Introduction to the Special Section: Emotional development in interpersonal relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 289-289.

von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 561-566.

Webster-Stratton, C., Mihalic, S., Fagan, A., Arnold, D., Taylor, T., & Tingley, C. (2001). Blueprints for Violence, Book Eleven: The Incredible Years Parent, Teacher, and Training Series. *Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence*.

Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years). *Prevention science*, 2(3), 165-192.

Weiner, B., Graham, S., Stern, P., & Lawson, M. E. (1982). Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology*, 18(2), 278.

Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., & Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 117-149.

Wertlieb, D., Weigel, C., & Feldstein, M. (1987). Measuring children's coping. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(4), 548-560.

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental psychology*, 39(1), 114-127.

Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child development*, 67(3), 957-973.

Zeman, J., & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental Psychology*, 32(5), 842.

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.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΤΕΥΞΕΩΝ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1Α) ΠΡΙΝ

1^η ΣΥΝΕΤΕΥΞΗ: ΑΚ(ΑΓΟΡΙ)

Νηπιαγωγός: Κοίτα Α αυτό εδώ το κοριτσάκι μόλις είδε αυτόν τον σκύλο πήγε και κρύφτηκε πίσω απ' το δέντρο. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το κοριτσάκι και κρύφτηκε πίσω απ' το δέντρο;

Παιδί: Λυπημένη.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις ότι νιώθει λυπημένη;

Παιδί:...

Νηπιαγωγός: Κοίτα πάλι την εικόνα. Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί:.....

Νηπιαγωγός: Εσύ Α έχεις νιώσει ποτέ λυπημένος;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Πάμε να δούμε αυτή την εικόνα. Κοίτα αυτό εδώ το κοριτσάκι..Το ξανθό κοριτσάκι έχει σπρώξει και έχει ρίξει το μελαχρινό κάτω. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κοριτσάκι ;

Παιδί: Είναι θυμωμένο;

Νηπιαγωγός: Είναι θυμωμένο. Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Γιατί έσπρωξε το άλλο παιδάκι.

Νηπιαγωγός: Γιατί έσπρωξε το άλλο παιδάκι. Εσύ έχεις νιώσει ποτέ θυμωμένος;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Όχι. Για κοίτα τώρα αυτή την εικόνα. Κοίτα λίγο αυτό το κοριτσάκι. που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του. Πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Λυπημένο.

Νηπιαγωγός: Λυπημένο. Από πού το κατάλαβες;

Παιδί: Γιατί το άλλο κοριτσάκι του έσκισε την ζωγραφιά.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ λυπημένος;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Όχι. Κοίτα τώρα αυτά εδώ τα παιδάκια. Αυτά τα δυο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι που το κοροϊδεύουν τα δυο κοριτσάκια;

Παιδί: Θα τους χτυπήσει.

Νηπιαγωγός: Θα τους χτυπήσει. Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα είχα... θα ήμουν λυπημένος.

Νηπιαγωγός: Θα ήσουν λυπημένος. Ε, δεν υπάρχει σωστό και λάθος ότι θέλεις απαντάς. Λοιπόν αυτά εδώ τα τρία κοριτσάκια παίζουν μεταξύ τους. Έρχεται αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει μαζί τους αλλά αυτές του λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να της δώσουν και τη διώχνουν. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το κοριτσάκι;

Παιδί: Θα τους φωνάζει.

Νηπιαγωγός: Θα τους φωνάζει λες ε; Εσύ τι θα έκανες;

Παιδί: Θα τους φώναζα.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Λοιπόν αυτό εδώ το κοριτσάκι με το καρότσι του πάει και γκρεμίζει επίτηδες τα τουβλάκια που έφτιαχνε αυτό το αγοράκι. Λοιπόν, τι νομίζεις πως θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα σπάσει το καρότσι.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα της χάλαγα κι εγώ τα τουβλάκια της.

Νηπιαγωγός: Πάρα πολύ ωραία Α. Σε ευχαριστώ πολύ.

2^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ: ΑΚ(ΚΟΡΙΤΣΙ)

Νηπιαγωγός: Α θέλω να δεις αυτήν εδώ την εικόνα στην οποία ένα κοριτσάκι κρύβεται πίσω από ένα δέντρο γιατί βλέπει έναν σκύλο.

Νηπιαγωγός: Πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Φοβάται και είναι λυπημένη.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Γιατί έχει δάκρυα.

Νηπιαγωγός: Γιατί έχει δάκρυα. Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Πότε;

Παιδί: Πολλές φορές.

Νηπιαγωγός: Πολλές φορές. Θυμάσαι κάποια φορά;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Τι είχε συμβεί;

Παιδί: Είχε συμβεί που η θεία μου η Σ είχε... είχε ... γιατί έχεις αυτό εδώ;

Νηπιαγωγός: Ε, είναι για να ακούμε. Αυτά που λέμε θα ακούγονται εδώ και θα μπορούμε να τα ακούσουμε μετά πάλι.

Παιδί: Όταν μου είχε φωνάζει η θεία μου η Σ...

Νηπιαγωγός: Ναι;

Παιδί: Και είχα κλάψει.

Νηπιαγωγός: Είχες κλάψει. Μάλιστα. Λοιπόν κοίτα τώρα αυτά εδώ τα δυο κοριτσάκια. Ε, το ξανθό κοριτσάκι έχει σπρώξει και έχει ρίξει το μελαχρινό κάτω. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κορίτσι;

Παιδί: Θυμωμένο.

Νηπιαγωγός: Θυμωμένο. Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Γιατί έχει έτσι τα χέρια του.

Νηπιαγωγός: Έχει έτσι τα χέρια του ε; Εσύ έχεις νιώσει θυμωμένη;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Πότε;

Παιδί: Όταν η Λ με πείραζε.

Νηπιαγωγός: Όταν η Λ η αδερφή σου σε πείραζε.

Παιδί: Η Λ την λένε.

Νηπιαγωγός: Η Λ ναι, όταν σε πείραζε η Λ. Κοίτα τώρα αυτά εδώ τα δυο κοριτσάκια. Αυτό εδώ το κοριτσάκι έχει αρπάζει από το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του.. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το καστανό κοριτσάκι;

Παιδί: Λυπημένο.

Νηπιαγωγός: Λυπημένο. Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Γιατί έχει δάκρυα.

Νηπιαγωγός: Γιατί έχει δάκρυα. Εσύ έχεις νιώσει έτσι;

Παιδί: Σου έχω πει..

Νηπιαγωγός: Μου έχεις πει σωστά.

Νηπιαγωγός: Κοίτα τώρα αυτά τα δυο κοριτσάκια που κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το αγοράκι;

Παιδί: Θα θυμώσει.

Νηπιαγωγός: Θα θυμώσει. Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα θύμωνα.

Νηπιαγωγός: Θα θύμωνες και τι θα έκανες;

Παιδί: Και θα τους χτύπαγα και θα τους έβαζα φυλακή.

Νηπιαγωγός: Θα τους χτύπαγες και θα τους έβαζες φυλακή. Αυτά τα τρία κοριτσάκια έχουν πάρει το καθένα από μια κούκλα και παίζουν. Έρχεται αυτό το κοριτσάκι και θέλει να παίξει μαζί τους αλλά του λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να του δώσουν και το διώχνουν. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το κοριτσάκι;

Παιδί: Θα κλάψει.

Νηπιαγωγός: Θα κλάψει. Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα πήγαινα στο σπίτι μου να πάρω άλλη κούκλα.

Νηπιαγωγός: Αν ήσουνα στο σχολείο και συνέβαινε αυτό;

Παιδί: Θα πήγαινα πάλι στο σπίτι μου για να πάρω.

Νηπιαγωγός: Αυτό το κοριτσάκι σπρώχνει με το καρότσι του και επίτηδες γκρεμίζει τα τουβλάκια αυτού εδώ του παιδιού. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα το χτυπήσει.

Νηπιαγωγός: Θα το χτυπήσει. Εσύ τι θα έκανες αν σου γκρεμίζανε...

Παιδί: Θα το χτύπαγα.

Νηπιαγωγός: Θα το χτύπαγες. Σ' ευχαριστώ Α .

3^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ:ΑΜ(ΑΓΟΡΙ)

Νηπιαγωγός: Λοιπόν Α, αυτό εδώ το κοριτσάκι μόλις είδε αυτό το σκύλο κρύφτηκε πίσω απ' το δέντρο. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το κοριτσάκι και έχει κρυφτεί πίσω απ' το δέντρο;

Παιδί: Στενοχωρήθηκε.

Νηπιαγωγός: Από που το καταλαβαίνεις ότι στενοχωρήθηκε;

Παιδί: Δεν ξέρω...χτύπησε κάπου.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Όχι. Κοίταξε τώρα αυτά εδώ τα δυο κοριτσάκια. Το ξανθό κοριτσάκι έχει σπρώξει και έχει ρίξει κάτω το μελαχρινό Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κοριτσάκι;

Παιδί: Θυμωμένο.

Νηπιαγωγός: Θυμωμένο. Από πού το καταλαβαίνεις ότι νιώθει θυμωμένο;

Παιδί: Απ' αυτό το κοριτσάκι.

Νηπιαγωγός: Απ' αυτό το κοριτσάκι που τι το έχει κάνει;

Παιδί: Που το έχει σπρώξει.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ θυμωμένος;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Θυμάσαι πότε;

Παιδί: Μμμ...

Νηπιαγωγός: Τι είχε συμβεί;

Παιδί: Ήμουν νευριασμένος με την αδερφή μου. Με τσιμπάει όλη τη μέρα.

Νηπιαγωγός: Και αυτό σε κάνει να νιώθεις θυμωμένος. Για κοίτα αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του. πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Κλαίει.

Νηπιαγωγός: Κλαίει.

Παιδί: Γιατί του τσαλάκωσε το άλλο τη ζωγραφιά.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει έτσι όπως αυτό το κοριτσάκι;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα δυο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα θυμώσει.

Νηπιαγωγός: Θα θυμώσει. Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα τα κοροΐδενα κι εγώ.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα τρία κοριτσάκια παίζουν μεταξύ τους και έχει το καθένα από μια κούκλα. Έρχεται αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει μαζί τους αλλά του λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να του δώσουν και το διώχνουν. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το κοριτσάκι;

Παιδί: Θα θυμώσει.

Νηπιαγωγός: Θα θυμώσει. Εσύ τι θα έκανες αν σε έδιωχναν κάποια παιδιά που τους ζητάγες να παίζεις.

Παιδί: Θα θυμώσω και θα τα χτυπήσω .

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Αυτό το κοριτσάκι με το καρότσι του γκρεμίζει επίτηδες τα τουβλάκια που φτιάχνει αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα νευριάσει και θα της αρπάξει το καρότσι.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα της χάλαγα το παιχνίδι της.

Νηπιαγωγός: Σ' ευχαριστώ πολύ Α.

4^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ: ΣΠ(ΚΟΡΙΤΣΙ)

Νηπιαγωγός: Λοιπόν Σ, αυτό εδώ το κοριτσάκι μόλις είδε αυτό το σκύλο κρύφτηκε πίσω απ' το δέντρο. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το κοριτσάκι και έχει κρυφτεί πίσω απ' το δέντρο;

Παιδί: ...Φοβισμένο.

Νηπιαγωγός: Φοβισμένο. Από πού το καταλαβαίνεις ότι νιώθει φοβισμένο;

Παιδί: Από τα δάκρυα και επειδή κρύβεται πίσω απ' το δέντρο και επειδή έχει και το σκυλί και της κάνει έτσι.

Νηπιαγωγός: Μμμ. Εσύ έχεις νιώσει ποτέ φοβισμένη;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Πότε;

Παιδί: Όταν ...εεε... Όταν πάω στο Λούνα Παρκ και ανεβαίνω στο τρένο και τρέχει γρήγορα φοβάμαι έτσι που κατεβαίνει.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Λοιπόν κοίτα εδώ αυτά τα δυο κοριτσάκια. Το ξανθό κοριτσάκι έχει σπρώξει κάτω και έχει ρίξει το μελαχρινό Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κοριτσάκι;

Παιδί: Θυμωμένη.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις ότι νιώθει θυμωμένη;

Παιδί: Επειδή έσπρωξε το κοριτσάκι.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει θυμωμένη;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Πότε;

Παιδί: Όταν παίζω με την ξαδέρφη μου και μαλώνουμε για το εννιά και το έξι σε ένα παιχνίδι.

Νηπιαγωγός: Λοιπόν κοίτα αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του, πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Λυπημένο.

Νηπιαγωγός: Από πού καταλαβαίνεις ότι νιώθει λυπημένο;

Παιδί: Επειδή του πήρε τη ζωγραφιά το κοριτσάκι και την έσκισε.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει λυπημένη ποτέ;

Παιδί: Εεε... μμ... δε θυμάμαι... ναι μπορεί να έχω νιώσει αλλά δε θυμάμαι.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα δυο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Ότι θα τους πει «μη με κοροϊδεύεται γιατί θα το πω στη μαμά μου».

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα έλεγα στα κοριτσάκια «μη με κοροϊδεύετε γιατί θα το πω και στη δικιά σας τη μαμά».

Νηπιαγωγός: Αυτά τα τρία κοριτσάκια παίζουν μεταξύ τους με τις κούκλες τους. Έρχεται αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει μαζί τους αυτές όμως το διώχνουν γιατί του λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το κοριτσάκι;

Παιδί: Θα τους πει» σας παρακαλώ μπορώ να παίξω»;

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα τους έλεγα ότι το παιχνίδι είναι για όλους και ότι μπορώ εγώ να σας βοηθάω σε κάποια πράγματα με τα μωρά.

Νηπιαγωγός: Αυτό το κοριτσάκι επίτηδες γκρεμίζει τα τουβλάκια που φτιάχνει αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα της πει «γιατί μου το χάλασες»;

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα έλεγα «γιατί μου το χάλασες, γιατί εγώ είχα φτιάξει ένα πολύ ωραίο σπιτάκι και αν δεν άρεσε σε σένα γιατί υπήρχε λόγος να μου το χαλάσεις»;

Νηπιαγωγός: Πολύ ωραία Σ, σ' ευχαριστώ.

5^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ:ΦΟ(ΑΓΟΡΙ)

Νηπιαγωγός: Φ, κοίταξε αυτή την εικόνα.

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Αυτό εδώ το κοριτσάκι μόλις είδε αυτόν τον σκύλο πήγε και κρύφτηκε πίσω απ' το δέντρο. Γιατί νομίζεις κρύφτηκε; Πώς νιώθει;

Παιδί: Μμμ... λυπημένο.

Νηπιαγωγός: Λυπημένο. Από πού καταλαβαίνεις ότι νιώθει λυπημένο;

Παιδί: Εεε...εεε απ' το σκυλάκι.

Νηπιαγωγός: Απ' το σκυλάκι.

Νηπιαγωγός: Λοιπόν κοίταξε αυτά τα δυο κοριτσάκια. Το ξανθό κοριτσάκι έχει σπρώξει και έχει ρίξει το μελαχρινό κάτω. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κοριτσάκι;

Παιδί: Εεε... κάτι που είναι άγριο.

Νηπιαγωγός: Κάτι που είναι άγριο;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Από πού καταλαβαίνεις ότι νιώθει κάτι που είναι άγριο;

Παιδί: Απ' το σώμα της.

Νηπιαγωγός: Απ' το σώμα της. Εσύ έχεις νιώσει έτσι;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Λοιπόν κοίτα αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του, πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Λυπημένο.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Εεε... στο σώμα της.

Νηπιαγωγός: Στο σώμα της ε;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει λυπημένος;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα δυο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Εεε... θα τους κοροϊδέψει.

Νηπιαγωγός: Θα τους κοροϊδέψει. Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα τους φώναζα.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα τρία κοριτσάκια παίζουν με τις κούκλες τους και έρχεται αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει μαζί τους αλλά αυτές το διώχνουν γιατί του λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να του δώσουν. Τι θα κάνει το κοριτσάκι;

Παιδί: Θα τις σπρώξει.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Εεε... θα τις έσπρωχνα .

Νηπιαγωγός: Αυτό εδώ το κοριτσάκι σπρώχνει το καρότσι του και επίτηδες γκρεμίζει τα τουβλάκια αυτού του αγοριού. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα της πάρει το καρότσι.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Εεε... θα της έπαιρνα το καρότσι και δεν θα το έδινα πάλι.

Νηπιαγωγός: Σ' ευχαριστώ πολύ Φ.

6^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ:ΕΜ(ΚΟΡΙΤΣΙ)

Νηπιαγωγός: Λοιπόν Ε αυτό εδώ το κοριτσάκι κρύβεται πίσω από το δέντρο γιατί έχει δει αυτό το σκύλο. Γιατί λες κρύβεται πίσω από το δέντρο;

Παιδί: Γιατί του γάβγισε.

Νηπιαγωγός: Γιατί του γάβγισε. Τι νομίζεις πως νιώθει το κοριτσάκι και έχει κρυφτεί πίσω από το δέντρο;

Παιδί: Φοβάται.

Νηπιαγωγός: Φοβάται.

Παιδί: Και είναι λυπημένο.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις ότι νιώθει λυπημένο;

Παιδί: Από τα δάκρυα.

Νηπιαγωγός: Από τα δάκρυα. Εσύ έχεις νιώσει φόβο;

Παιδί: Μμμ ...δε θυμάμαι.

Νηπιαγωγός: Για κοίταξε τώρα αυτά τα δυο κοριτσάκια. Το ξανθό κοριτσάκι έχει σπρώξει και έχει ρίξει κάτω το μελαχρινό. Πώς νομίζεις ότι νιώθει αυτό το ξανθό κοριτσάκι;

Παιδί: Θυμωμένο.

Νηπιαγωγός: Από πού καταλαβαίνεις ότι νιώθει θυμωμένο;

Παιδί: Που σπρώχνει το άλλο κοριτσάκι.

Νηπιαγωγός: Που σπρώχνει το άλλο κοριτσάκι. Εσύ έχεις νιώσει ποτέ θυμωμένη;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Κοίταξε αυτά τα δυο κοριτσάκια. Πώς νομίζεις ότι νιώθει. τώρα αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του;

Παιδί: Λυπημένο.

Νηπιαγωγός: Από πού καταλαβαίνεις ότι νιώθει λυπημένο;

Παιδί: Επειδή κλαίει.

Νηπιαγωγός: Επειδή κλαίει. Εσύ έχεις νιώσει ποτέ λυπημένη;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα δυο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το αγόρι;

Παιδί: Τίποτα.

Νηπιαγωγός: Εσύ αν σε κοροΐδευαν κάποιοι συμμαθητές σου τι θα έκανες;

Παιδί: Θα το έλεγα στη μαμά τους.

Νηπιαγωγός: Θα το έλεγες στη μαμά τους. Και αν δεν την έβλεπες τη μαμά τους γιατί ήσουν στο σχολείο;

Παιδί: Δε θα τους έπαιζα.

Νηπιαγωγός: Δε θα τους έπαιζες. Τα τρία αυτά κοριτσάκια παίζουν με τις κούκλες τους. Έρχεται και αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει μαζί τους αλλά αυτές τη διώχνουν γιατί της λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να της δώσουν. Τι θα κάνει το κοριτσάκι;

Παιδί: Θα πάει να βρει άλλο παιχνίδι.

Νηπιαγωγός: Θα πάει να βρει άλλο παιχνίδι. Εσύ τι θα έκανες αν σε έδιωχναν οι φίλες σου απ' την παρέα τους και δε σε έπαιζαν;

Παιδί: Το ίδιο.

Νηπιαγωγός: Δηλαδή;

Παιδί: Δε θα τις έπαιζα και αυτές.

Νηπιαγωγός: Δε θα τις έπαιζες και τι θα έκανες;

Παιδί: Θα έπαιρνα άλλο παιχνίδι.

Νηπιαγωγός: Θα έπαιρνες άλλο παιχνίδι. Αυτό το κοριτσάκι γκρεμίζει με το καρότσι της τα τουβλάκια αυτού του αγοριού, τα γκρεμίζει επίτηδες. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το αγόρι;

Παιδί: Θα το πει στη μαμά του.

Νηπιαγωγός: Και αν είναι στο σχολείο;

Παιδί: Θα την πάρει τηλέφωνο.

Νηπιαγωγός: Θα την πάρει τηλέφωνο. Εσύ τι θα έκανες αν κάποιος φίλος σου ή φίλη σου, σου γκρέμιζε τα τουβλάκια σου;

Παιδί: Θα έπαιρνα τηλέφωνο τη μαμά.

Νηπιαγωγός: Και αν δεν είχες τηλέφωνο;

Παιδί:...

Νηπιαγωγός: Τι θα έκανες;

Παιδί: Θα της έκανα το ίδιο.

Νηπιαγωγός: Θα της έκανες το ίδιο. Σ' ευχαριστώ πολύ Ε.

1B)ΜΕΤΑ

1^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ:ΑΚ(ΑΓΟΡΙ)

Νηπιαγωγός: Κοίτα Α αυτό εδώ το κοριτσάκι μόλις είδε αυτόν τον σκύλο πήγε και κρύφτηκε πίσω απ' το δέντρο. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το κοριτσάκι και κρύφτηκε πίσω απ' το δέντρο;

Παιδί: Λύπη.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις ότι νιώθει λύπη;

Παιδί: Από το σκύλο.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Πάμε να δούμε αυτή την εικόνα. Κοίτα αυτό εδώ το κοριτσάκι..Το ξανθό κοριτσάκι έχει σπρώξει κάτω και έχει ρίξει το μελαχρινό. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κοριτσάκι ;

Παιδί: Θυμό.

Νηπιαγωγός: Θυμό. Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Από τα μάτια της.

Νηπιαγωγός: Από τα μάτια της. Εσύ έχεις νιώσει ποτέ θυμό;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Πότε;.

Παιδί: Όταν μια φορά η μαμά δεν με είχε πάει βόλτα.

Νηπιαγωγός: Για κοίτα τώρα αυτή την εικόνα. Κοίτα λίγο αυτό το κοριτσάκι. που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του. Πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Λύπη.

Νηπιαγωγός: Λύπη. Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Από τα δάκρυα.

Νηπιαγωγός: Από τα δάκρυα. Εσύ έχεις νιώσει ποτέ λύπη;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Πότε;

Παιδί: Όταν μια φορά ο αδερφός μου με είχε χτυπήσει.

Νηπιαγωγός: Κοίτα τώρα αυτά εδώ τα παιδάκια. Αυτά τα δυο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι που το κοροϊδεύουν τα δυο κοριτσάκια;

Παιδί: Θα τους πει «σταματήστε να με κοροϊδεύετε».

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα πήγαινα να το πω στην κυρία.

Νηπιαγωγός: Θα πήγαινες να το πεις στην κυρία. Λοιπόν αυτά εδώ τα τρία κοριτσάκια παίζουν μεταξύ τους. Βλέπεις κρατάει το καθένα από ένα παιχνιδι και δεν έχουν άλλη κούκλα για να δώσουν. Έρχεται αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει μαζί τους αλλά αυτές της λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να της δώσουν και τη διώχνουν. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το κοριτσάκι;

Παιδί: Θα τους ρωτήσει ευγενικά να το παίξουν.

Νηπιαγωγός: Κι αν δεν το παίξουν;

Παιδί: Θα πάει να το πει στην κυρία.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα πήγαινα να το πω στην κυρία.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Λοιπόν αυτό εδώ το κοριτσάκι με το καρότσι του πάει και γκρεμίζει επίτηδες τα τουβλάκια που έφτιαχνε αυτό το αγοράκι. Λοιπόν, τι νομίζεις πως θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα της πει «δεν ήταν σωστό αυτό που έκανες».

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα ένιωθα λύπη.

Νηπιαγωγός: Θα ένιωθες λύπη. Θα έκανες κάτι;

Παιδί: Θα το ξανα... Θα έφτιαχνα κάτι άλλο.

Νηπιαγωγός: Θα έφτιαχνες κάτι άλλο. Ωραία Α. Σε ευχαριστώ πολύ.

2^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ: ΑΚ(ΚΟΡΙΤΣΙ)

Νηπιαγωγός: ΑΚ θέλω να δεις αυτήν εδώ την εικόνα στην οποία ένα κοριτσάκι κρύβεται πίσω από ένα δέντρο . Πώς νομίζεις ότι νιώθει το κοριτσάκι;

Φοβάται.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Επειδή το σκυλί είναι άγριο.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Πότε;

Παιδί: Όταν με τρομάζει η αδερφή μου και το λέω στη μαμά.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Λοιπόν κοίτα τώρα αυτά εδώ τα δυο κοριτσάκια. Ε, το ξανθό κοριτσάκι έχει σπρώξει και έχει ρίξει κάτω το μελαχρινό. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κορίτσι;

Παιδί: Θυμωμένο.

Νηπιαγωγός: Θυμωμένο. Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Απ' τα μάτια και τα χέρια.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ θυμωμένη;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Πότε;

Παιδί: Όταν η μαμά μου δεν με άφησε να μείνω κάτω στη θεία τη Β.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Κοίτα τώρα αυτά εδώ τα δυο κοριτσάκια. Αυτό εδώ το κοριτσάκι το ξανθό έχει αρπάξει από το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το καστανό κοριτσάκι;

Παιδί: Λύπη.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Απ' τα δάκρυα.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ λύπη;

Παιδί: Ναι, όταν μια μέρα η Α μου τσαλάκωσε τη ζωγραφιά που έφτιαχνα για τη μαμά.

Νηπιαγωγός: Εδώ τώρα αυτά τα δυο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Το δείχνουν και γελάνε. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το αγοράκι;

Παιδί: Θα το πει στην κυρία.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα το έλεγα ή στην κυρία μου ή στη μαμά ή στον μπαμπά .

Νηπιαγωγός: Αυτά τα τρία κοριτσάκια έχουν πάρει το καθένα από μια κούκλα και παίζουν. Έρχεται αυτό το κοριτσάκι και θέλει να παίξει μαζί τους αλλά του λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να του δώσουν και το διώχνουν. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το κοριτσάκι;

Παιδί: Θα πάει να το πει ή στην κυρία ή στη μαμά ή στο μπαμπά ή στη θεία.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα το έλεγα ή στην κυρία ή στη μαμά ή στο μπαμπά ή στη θεία.

Νηπιαγωγός: Αυτό το κοριτσάκι σπρώχνει με το καρότσι του και επίτηδες γκρεμίζει τα τουβλάκια αυτού εδώ του αγοριού. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα το πει ή στην κυρία ή στη μαμά ή στο μπαμπά.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες αν κάποιο παιδάκι σου γκρέμιζε τα τουβλάκια που έφτιαχνες;

Παιδί: Θα το έλεγα στη μαμά μου και θα το μάλωνε.

Νηπιαγωγός: Κι αν ήσουν στο σχολείο;

Παιδί: Θα το έλεγα στην κυρία και θα το μάλωνε.

Νηπιαγωγός: Σ' ευχαριστώ Α.

3^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ:ΑΜ(ΑΓΟΡΙ)

Νηπιαγωγός: Λοιπόν Α αυτό εδώ το κοριτσάκι μόλις είδε αυτό το σκύλο κρύφτηκε πίσω απ' το δέντρο. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το κοριτσάκι και έχει κρυφτεί πίσω απ' το δέντρο;

Παιδί: Φόβο και κλάματα.

Νηπιαγωγός: Από που το καταλαβαίνεις ότι νιώθει έτσι;

Παιδί: Επειδή το στόμα της είναι κύκλος και τα μάτια της έχουν δάκρυα..

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι όπως νιώθει το κοριτσάκι;

Παιδί: Όταν φοβάμαι το σκοτάδι.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Κοίταξε αυτά εδώ τα δυο κοριτσάκια. Το ξανθό κοριτσάκι έχει σπρώξει και έχει ρίξει κάτω το μελαχρινό Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κοριτσάκι;

Παιδί: Θυμό.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις ότι νιώθει θυμό;

Παιδί: Επειδή τα χέρια της τα έχει έτσι (δείχνει τα τεντωμένα χέρια του κοριτσιού στην εικόνα).

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ θυμό;

Παιδί: Εεε, ναι.

Νηπιαγωγός: Θυμάσαι πότε;

Παιδί: Εεε, όταν εγώ έλεγα στον Α ότι η κυρία Γ μας έχει χαρίσει αυτό το αρκουδάκι και ο Α έλεγε ότι δεν μας το χάρισε.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα Για κοίτα αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του. πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Λύπη.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Γιατί το στόμα της είναι στεναχωρημένο.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ λύπη;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Πότε;

Παιδί: Όταν η μαμά μου έκοψε το δάχτυλό της και της έδωσα μια αγκαλιά.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα.

Παιδί: Και λυπήθηκα πολύ.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα δυο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα θυμώσει και θα τις χτυπήσει.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του αν σε κοροϊδεύαν κάποια παιδιά;

Παιδί: Θα το έλεγα στην κυρία.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα τρία κοριτσάκια παίζουν μεταξύ τους και έχει το καθένα από μια κούκλα. Έρχεται αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει μαζί τους αλλά του λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να της δώσουν και τη διώχνουν. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το κοριτσάκι;

Παιδί: Μμμ...θα το πει στην κυρία.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες αν σε έδιωχναν κάποια παιδιά που τους ζητάγες να παίζεις μαζί τους;

Παιδί: Θα θύμωνα και θα το έλεγα στην κυρία .

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Αυτό το κοριτσάκι με το καρότσι του γκρεμίζει επίτηδες τα τουβλάκια που φτιάχνει αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα θυμώσει και θα του πει «πρόσεχε που πας με το καρότσι σου».

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα του έλεγα «δεν ήταν κατάλληλη η συμπεριφορά σου».

Νηπιαγωγός: Σ' ευχαριστώ πολύ Α.

4^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ: ΣΠ(ΚΟΡΙΤΣΙ)

Νηπιαγωγός: Λοιπόν Σ, αυτό εδώ το κοριτσάκι μόλις είδε αυτό το σκύλο κρύφτηκε πίσω απ' το δέντρο. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το κοριτσάκι και έχει κρυφτεί πίσω απ' το δέντρο;

Παιδί: Φόβο.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις ;

Παιδί: Γιατί έχει δάκρυα και είναι κρυμμένο.

Νηπιαγωγός: Μμμ. Εσύ έχεις νιώσει ποτέ φόβο;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Πότε;

Παιδί: Όταν...εεε...Όταν είχα δει μια μέρα πάρα πολλά σκυλιά έξω από εκεί που γέννησε το μωράκι της η θεία μου.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Λοιπόν κοίτα εδώ αυτά τα δυο κοριτσάκια. Το ξανθό κοριτσάκι έχει σπρώξει κάτω και έχει ρίξει το μελαχρινό Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κοριτσάκι;

Παιδί: Θυμό.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις ;

Παιδί: Επειδή έσπρωξε αυτό το κοριτσάκι.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει θυμό;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Πότε;

Παιδί: Όταν ο αδερφός μου μου παίρνει τα παιχνίδια.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Λοιπόν κοίτα αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του, πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Λύπη.

Νηπιαγωγός: Από πού καταλαβαίνεις ;

Παιδί: Γιατί έχει δάκρυα.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ λύπη;

Παιδί: Ναι, όταν ήμουν άρρωστη και δεν είχα έρθει σχολείο.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα δυο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα τους πει «μη με κοροϊδεύετε».

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες αν κάποια παιδιά σε κοροϊδευαν;

Παιδί: Θα τους έλεγα «όποιος κοροϊδεύει τον άλλο , κοροϊδεύει τον εαυτό του»..

Νηπιαγωγός: Αυτά τα τρία κοριτσάκια παίζουν μεταξύ τους με τις κούκλες τους. Έρχεται αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει μαζί τους αυτές όμως το διώχνουν γιατί του λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το κοριτσάκι;

Παιδί: Θα περιμένει μέχρι να τελειώσουν και όταν τελειώσουν θα παίξει κι αυτό.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες αν κάποια παιδιά δεν σε έπαιζαν;

Παιδί: Θα περίμενα μέχρι να τελειώσουν.

Νηπιαγωγός: Αυτό το κοριτσάκι επίτηδες γκρεμίζει τα τουβλάκια που φτιάχνει αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα το ξαναφτιάξει.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Θα το ξανάφτιαχνα.

Νηπιαγωγός: Πολύ ωραία Σ, σ' ευχαριστώ.

5^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ: ΦΟ(ΑΓΟΡΙ)

Νηπιαγωγός: Λοιπόν Φ, αυτό εδώ το κοριτσάκι μόλις είδε αυτόν τον σκύλο πήγε και κρύφτηκε πίσω απ' το δέντρο. Πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Φόβο.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Εεε... εεε από τα δάκρυα και από το σκύλο. Είναι άγριος.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ φόβο;

Παιδί: Εεε...έχω νιώσει φόβο όταν είδα ένα τρομακτικό όνειρο.

Νηπιαγωγός: Όταν είδες ένα τρομακτικό όνειρο. Τώρα κοίταξε αυτά τα δυο κοριτσάκια. Το ξανθό κοριτσάκι έχει σπρώξει και έχει ρίξει κάτω το μελαχρινό. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κοριτσάκι;

Παιδί: Εεε..θυμό.

Νηπιαγωγός: Από πού καταλαβαίνεις ότι νιώθει θυμό;

Παιδί: Επειδή την έσπρωξε.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Ναι..

Νηπιαγωγός: Πότε;

Παιδί: Με τον Μ.

Νηπιαγωγός: Τι έγινε;

Παιδί: Εεε... επειδή παίξαμε Power Rangers κι αυτός ήταν πάντα ο χρυσός.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Κοίτα τώρα αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του, πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Λύπη.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Εεε... από το στόμα της.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ λύπη;

Παιδί: Εεε... όταν με μαλώνει ο μπαμπάς μου.

Νηπιαγωγός: Κοίτα τώρα αυτή την εικόνα. Αυτά τα δυο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί : Εεε ...θα πει «μη με κοροϊδεύετε, δεν είναι ευγενικό».

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες εάν σε κοροΐδευαν κάποια παιδιά;

Παιδί: Θα τους έλεγα ότι «δε θέλω να με κοροΐδεύετε».

Νηπιαγωγός: Αυτά τα τρία κοριτσάκια παίζουν με τις κούκλες τους και έρχεται αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει μαζί τους αλλά αυτές το διώχνουν γιατί του λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να του δώσουν. Τι θα κάνει το κοριτσάκι;

Παιδί: Εεε... θα τις ρωτήσει ευγενικά.

Νηπιαγωγός: Θα τις ρωτήσει ευγενικά. Κι αν το διώξουν πάλι τι θα κάνει;

Παιδί: Θα πάει να σκεφτεί λίγο τι να κάνει.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Εεε, θα τους έλεγα ευγενικά «να παίξω μαζί σας;»

Νηπιαγωγός: Κι αν σε έδιωχναν πάλι;

Παιδί: Θα πήγαινα να βρω άλλους φίλους.

Νηπιαγωγός: Αυτό εδώ το κοριτσάκι σπρώχνει το καρότσι του και επίτηδες γκρεμίζει τα τουβλάκια αυτού του αγοριού. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα της πει να μη χαλάει το κάστρο που φτιάχνει.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;

Παιδί: Εεε ...θα της έλεγα να μην το κάνει.

Νηπιαγωγός: Σ' ευχαριστώ πολύ Φ.

6^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ:ΕΜ(ΚΟΡΙΤΣΙ)

Νηπιαγωγός: Λοιπόν Ε αυτό εδώ το κοριτσάκι κρύβεται πίσω από το δέντρο γιατί έχει δει αυτό το σκύλο. Πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Ότι το σκυλί τη φόβισε.

Νηπιαγωγός: Το σκυλί τη φόβισε. Άρα το συναίσθημά της ποιο είναι;

Παιδί: Φόβος.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις ότι νιώθει φόβο;

Παιδί: Από την έκφρασή της κι από το σκύλο.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ φόβο;

Παιδί: Όταν ο αδερφός μου με τρομάζει στο σκοτάδι.

Νηπιαγωγός: Κοίταξε τώρα σε αυτή την εικόνα αυτά τα δυο κοριτσάκια. Το ξανθό κοριτσάκι έχει σπρώξει και έχει ρίξει το μελαχρινό κάτω. Πώς νομίζεις ότι νιώθει αυτό το ξανθό κοριτσάκι;

Παιδί: Θυμό.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Επειδή έσπρωξε το άλλο.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ θυμό;

Παιδί: Όταν θέλω να κάνω κάτι και ο αδερφός μου με ενοχλεί.

Νηπιαγωγός: Κοίταξε τώρα αυτά τα δυο κοριτσάκια. Πώς νομίζεις ότι νιώθει. τώρα αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του;

Παιδί: Λύπη.

Νηπιαγωγός: Από πού καταλαβαίνεις;

Παιδί: Απ' τα δάκρυα.

Νηπιαγωγός: Απ' τα δάκρυα. Εσύ έχεις νιώσει ποτέ λύπη;

Παιδί: Όταν η μαμά με βάζει τιμωρία.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα δυο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το αγόρι;

Παιδί: Θα τους πει ότι δεν είναι σωστή η συμπεριφορά τους.

Νηπιαγωγός: Εσύ αν σε κοροϊδεύαν κάποιοι φίλοι σου τι θα έκανες;

Παιδί: Θα τους έλεγα ότι δεν είναι σωστό.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Τα τρία αυτά κοριτσάκια παίζουν με τις κούκλες τους. Έρχεται και αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει μαζί τους αλλά αυτές τη διώχνουν γιατί λένε πως δεν έχουν άλλη κούκλα να του δώσουν. Τι θα κάνει το κοριτσάκι;

Παιδί: Θα βρει άλλο παιχνίδι.

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες αν σε έδιωχναν κάποια παιδιά απ' την παρέα τους και δε σε έπαιζαν;

Παιδί: Θα έβρισκα άλλο παιχνίδι.

Νηπιαγωγός: Αυτό το κοριτσάκι γκρεμίζει με το καρότσι της τα τουβλάκια αυτού του αγοριού, τα γκρεμίζει επίτηδες. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το αγόρι;

Παιδί: Θα της πει «γιατί μου το γκρέμισες;»

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες αν κάποιος σου γκρέμιζε τα τουβλάκια σου;

Παιδί: Θα το έλεγα στην κυρία.

Νηπιαγωγός: Σ' ευχαριστώ πολύ Ε.

1Γ) ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ:ΝΚ(ΑΓΟΡΙ)

Νηπιαγωγός: Λοιπόν Ν, αυτό εδώ το κοριτσάκι έχει κρυφτεί πίσω από το δέντρο. Πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Στενοχωρημένη.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Από το σκυλί που της γαβγίζει.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Αυτό εδώ το κοριτσάκι έχει σπρώξει αυτό το άλλο κοριτσάκι εδώ το μελαχρινό. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το κοριτσάκι αυτό το ξανθό;

Παιδί: Κακά.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις αυτό;

Παιδί: Εεε... από ...από το βλέμμα που έχει.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Κάποιες φορές.

Νηπιαγωγός: Θεε να μου πεις τι συνέβη;

Παιδί: Εεε... δε θυμάμαι.

Νηπιαγωγός: Κοίταξε τώρα αυτά τα δυο κοριτσάκια. Πώς νομίζεις ότι νιώθει αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του;

Παιδί: Λυπημένο.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις αυτό;

Παιδί: Από τα δάκρυα.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ λυπημένος;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Αυτά εδώ τα κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγόρι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγόρι;

Παιδί: Δε θα τους μιλήσει.

Νηπιαγωγός: Εσύ αν κάποιος σε κοροϊδευε, τι θα έκανες;

Παιδί: Θα τον κοροϊδευα κι εγώ.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα τρία κοριτσάκια παίζουν μεταξύ τους με τις κούκλες τους και έρχεται αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει και αυτό. Αυτές όμως το διώχνουν γιατί του λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να του δώσουν. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το κοριτσάκι αυτό;

Παιδί: Θα παίζει κάτι άλλο.

Νηπιαγωγός: Εσύ αν κάποια παιδιά δε σ' άφηναν να παίζεις μαζί τους, τι θα έκανες;

Παιδί: Θα έπαιζα κάτι άλλο.

Νηπιαγωγός: Αυτό εδώ το κοριτσάκι γκρεμίζει τα τουβλάκια αυτού του αγοριού. Τι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα κλάγει.

Νηπιαγωγός: Εσύ αν κάποιος σου γκρέμιζε τα τουβλάκια σου, τι θα έκανες;

Παιδί: Όταν θα έφτιαχνε αυτό θα του γκρέμιζα τα δικά του.

Νηπιαγωγός: Σ' ευχαριστώ πολύ Ν.

2^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ: ΗΚ(ΚΟΡΙΤΣΙ)

Νηπιαγωγός: Αυτό εδώ το κοριτσάκι έχει κρυφτεί πίσω από το δέντρο. Πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Κλαίει.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Από τα δάκρυα.

Νηπιαγωγός: Πάμε στην επόμενη εικόνα. Αυτό εδώ το κοριτσάκι έχει σπρώξει αυτό εδώ το κοριτσάκι το μελαχρινό. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κοριτσάκι;

Παιδί: Νευριασμένο.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις αυτό;

Παιδί: Επειδή έσπρωξε την κοπέλα και πόνεσε.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ νευριασμένη;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Κοίταξε τώρα αυτά τα δυο κοριτσάκια. Πώς νομίζεις ότι νιώθει. αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του;

Παιδί: Στεναχωρημένο.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Γιατί έσκισε τη ζωγραφιά του.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ στενοχωρημένη;

Παιδί: Κάποιες φορές.

Νηπιαγωγός: Θυμάσαι να μου πεις κάποια;

Παιδί:....

Νηπιαγωγός: Αυτά εδώ τα δυο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα το πει στη κυρία.

Νηπιαγωγός: Εσένα αν κάποια παιδιά σε κοροϊδεύαν, τι θα έκανες;

Παιδί: Θα το έλεγα στη κυρία.

Νηπιαγωγός: Τα τρία αυτά κοριτσάκια παίζουν με τις κούκλες τους και έρχεται αυτό το κοριτσάκι το ξανθό και τους ζητάει να παίξει μαζί τους. Αυτές όμως τη διώχνουν και της λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να της δώσουν. Τι θα κάνει το ξανθό κοριτσάκι;

Παιδί: Θα πάει να παίξει και δε θα τους δίνει σημασία.

Νηπιαγωγός: Εσύ αν πήγαινες να παίζεις και κάποια παιδιά σε έδιωχναν, τι θα έκανες;

Παιδί: Θα έπαιζα μόνη μου.

Νηπιαγωγός: Αυτό το κοριτσάκι γκρεμίζει επίτηδες τα τουβλάκια αυτού του αγοριού με το καρότσι της. Τι θα κάνει αυτό το αγοράκι;

Παιδί: Θα της φωνάξει.

Νηπιαγωγός: Εσένα αν κάποιος σου γκρεμίζει τα τουβλάκια σου, τι θα έκανες;

Παιδί: Θα στεναχωριόμουν και θα έκλαιγα.

Νηπιαγωγός: Ωραία. Σ' ευχαριστώ πολύ Η.

3^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ:ΚΒ(ΑΓΟΡΙ)

Νηπιαγωγός: Κ αυτό εδώ το κοριτσάκι έχει κρυφτεί πίσω από το δέντρο; Γιατί λες το έχει κάνει αυτό;

Παιδί: Γιατί φοβάται το σκύλο.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Θυμάσαι να μου πεις πότε ένιωσε έτσι;

Παιδί: Όταν ο σκύλος με δάγκωσε ... πάρα πολύ.

Νηπιαγωγός: Αλήθεια;

Παιδί: Ναι. Φώναζα πολύ δυνατά έκανα ααααα, πιο δυνατή φωνή.

Νηπιαγωγός: Αυτό εδώ το κοριτσάκι το ξανθό έχει σπρώξει το άλλο κοριτσάκι το μελαχρινό. Πώς νιώθει το ξανθό κοριτσάκι ;

Παιδί: Θυμωμένη.

Νηπιαγωγός: Από πού το κατάλαβες;

Παιδί: Εμμ... Γιατί έχει τα χέρια του έτσι.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις αισθανθεί ποτέ θυμωμένος;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Κοίταξε τώρα αυτά τα δυο κοριτσάκια. Πώς νομίζεις ότι νιώθει. αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του;

Παιδί: Λυπημένη.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις αυτό;

Παιδί: Γιατί έσκισε τη ζωγραφιά της ... και κλαίει.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα κάνει έτσι... μη με κοροϊδεύετε.

Νηπιαγωγός: Εσένα αν σε κοροϊδευαν κάποια παιδιά τι θα έκανες;

Παιδί: Θα έλεγα μη με κοροϊδεύετε και θα έφευγα.

Νηπιαγωγός: Θα έφευγες.

Νηπιαγωγός: Αυτά εδώ τα κοριτσάκια παίζουν με τις κούκλες τους και έρχεται και αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει μαζί τους. Αυτές όμως τη διώχνουν γιατί της λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να της δώσουν. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το κοριτσάκι;

Παιδί: Θα είναι λυπημένη.

Νηπιαγωγός: Εσένα αν κάποια παιδιά δε σ' άφηναν να παίζεις μαζί τους...

Παιδί: Ναι.

Νηπιαγωγός: Πώς θα ένιωθες;

Παιδί: Ναι δε με αφήνει ο Η ή ο Α.

Νηπιαγωγός: Ναι όταν δε σ' αφήνει ο Η και ο Α τι κάνεις;

Παιδί: Παίζω μόνος μου.

Νηπιαγωγός: Αυτό εδώ το κοριτσάκι γκρεμίζει επίτηδες τα τουβλάκια αυτού του αγοριού. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα της βάλει τις φωνές.

Νηπιαγωγός: Εσένα αν σου γκρέμιζαν τα τουβλάκια σου τι θα έκανες;

Παιδί: Θα τους έβαζα τις φωνές... και θα τους έδιωχνα.

Νηπιαγωγός: Σ' ευχαριστώ πολύ Κ.

4^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ: ΔΠ(ΚΟΡΙΤΣΙ)

Νηπιαγωγός: Λοιπόν Δ για κοίταξε αυτήν την εικόνα με αυτό το κοριτσάκι που κρύβεται πίσω από το δέντρο. Πώς νομίζεις ότι νιώθει αυτό το κοριτσάκι;

Παιδί: Ότι φοβάται το σκυλί.

Νηπιαγωγός: Μμμ φοβάται το σκυλί ε; Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Γιατί γαβγίζει.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Για κοίτα λίγο Δ αυτή την εικόνα. Αυτό εδώ το κοριτσάκι το ξανθό έχει σπρώξει το άλλο κοριτσάκι το μελαχρινό. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κοριτσάκι ;

Παιδί: Κάνει Καράτε.

Νηπιαγωγός : Καράτε ε; Από πού το καταλαβαίνεις αυτό;

Παιδί: Γιατί έριξε το χυμό.

Νηπιαγωγός: Και πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί:...

Νηπιαγωγός: Κοίταξε τώρα αυτά τα δυο κοριτσάκια. Πώς νομίζεις ότι νιώθει αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του;

Παιδί: Το άλλο σκίζει το χαρτί για να ζωγραφίσει και αυτή κλαίει.

Νηπιαγωγός: Και αυτή κλαίει ε; Πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Απλώς θέλει να ζωγραφίσει.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Αυτά εδώ τα δύο κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγόρι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα κλαίει μετά.

Νηπιαγωγός: Αν εσένα σε κοροΐδευαν κάποια παιδάκια τι θα έκανες;

Παιδί: Θα έκλαιγα.

Νηπιαγωγός: Αυτά εδώ τα κοριτσάκια παίζουν με τις κούκλες τους και έρχεται αυτό εδώ το κοριτσάκι και τους ζητάει να την παίξουν και αυτήν αλλά αυτές τη διώχνουν γιατί της λένε πως δεν έχουν άλλη κούκλα. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το κοριτσάκι;

Παιδί: Δεν θα παίξει ποτέ, θα της λένε φύγε, φύγε και θα πάει στη μαμά της.

Νηπιαγωγός: Αν είναι στο σχολείο;

Παιδί: Θα κλαίει.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Αν εσύ ήθελες να παίζεις με κάποια παιδάκια και αυτά δε σε έπαιζαν, τι θα έκανες;

Παιδί: Θα έκλαιγα και θα πήγαινα στη μαμά.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Αν ήσουν στο σχολείο και δεν είχες τη μαμά σου κοντά;

Παιδί: Θα έκλαιγα.

Νηπιαγωγός: Θα έκλαιγες.

Νηπιαγωγός: Αυτό εδώ το κοριτσάκι γκρεμίζει επίτηδες τα τουβλάκια αυτού του αγοριού. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Ότι θα κλαίει και μετά θα πάει στη μαμά του.

Νηπιαγωγός: Και αν εσένα σου γκρεμίζε κάποιος τα τουβλάκια που έφτιαχνες, τι θα έκανες;

Παιδί: Θα ...θα πήγαινα στη μαμά και θα έκλαιγα.

Νηπιαγωγός: Ωραία. Σ' ευχαριστώ πάρα πολύ Δ

5^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ:ΓΑ(ΑΓΟΡΙ)

Νηπιαγωγός: Λοιπόν Γ αυτό εδώ το κοριτσάκι κρύβεται πίσω απ' το δέντρο. Πώς νομίζεις ότι νιώθει;

Παιδί: Ε νιώθει λυπημένη.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις αυτό;

Παιδί: Γιατί είναι ένα σκυλί που γαβγίζει.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Αυτό εδώ το κοριτσάκι το ξανθό έχει σπρώξει το άλλο κοριτσάκι το μελαχρινό. Πώς νιώθει το ξανθό κοριτσάκι ;

Παιδί: Θυμωμένο.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Γιατί ... που έσπρωξε το άλλο κορίτσι.

Νηπιαγωγός: Μάλιστα. Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Εμ...Όχι.

Νηπιαγωγός: Κοίταξε τώρα αυτά τα δυο κοριτσάκια. Πώς νομίζεις ότι νιώθει. αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του;.

Παιδί: Λυπημένο.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Γιατί κλαίει.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Εμ...Όχι.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγόρι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Μμμ ...Θα τους κοροϊδέψει και αυτούς.

Νηπιαγωγός: Εσύ, αν κάποιος σε κοροϊδευε τί θα έκανες;

Παιδί: Θα τους κοροϊδευα κι εγώ..γιατί μια φορά για το επίθετό μου κάποιος πετάχτηκε και είπε ότι είναι αστείο.

Νηπιαγωγός: Και τι έκανες;

Παιδί: Μμμ... τον κοροϊδεψα.

Νηπιαγωγός: Αυτά εδώ τα κοριτσάκια παίζουνε μεταξύ τους και έρχεται αυτό εδώ το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει και αυτό αλλά αυτές το διώχνουν γιατί του λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να του δώσουν. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το κοριτσάκι;

Παιδί: Μμμ... μάλλον θα... θα φύγει.

Νηπιαγωγός: Εσύ αν κάποια παιδιά στο σχολείο δε σε έπαιζαν και σε έδιωχναν, τι θα έκανες;

Παιδί: Μμμ... Θα έπαιζα κάπου αλλού.

Νηπιαγωγός: Θα έπαιζες κάπου αλλού. Αυτό εδώ το κοριτσάκι γκρεμίζει επίτηδες τα τουβλάκια αυτού του αγοριού. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Μμμ...

Νηπιαγωγός: Εσύ αν κάποιος σου γκρέμιζε τα τουβλάκια σου, τί θα έκανες;

Παιδί: Θα του γκρέμιζα κι εγώ τα δικά του.

Νηπιαγωγός: Ωραία. Σ' ευχαριστώ πολύ Γ.

6^η ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ:ΜΣ(ΚΟΡΙΤΣΙ)

Νηπιαγωγός: Μ, αυτό εδώ το κοριτσάκι γιατί λες έχει κρυφτεί πίσω από το δέντρο;

Παιδί: Γιατί φοβάται το σκυλί.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Από το σκύλο.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ φόβο;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Αυτό εδώ το κοριτσάκι το ξανθό έχει σπρώξει το άλλο κοριτσάκι το μελαχρινό. Πώς νομίζεις ότι νιώθει το ξανθό κοριτσάκι ;

Παιδί: Θυμωμένο.

Νηπιαγωγός: Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Την έσπρωξε.

Νηπιαγωγός: Την έσπρωξε. Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Μμμ . Κοίταξε τώρα αυτά τα δυο κοριτσάκια. Πώς νομίζεις ότι νιώθει. αυτό εδώ το κοριτσάκι που του έχει αρπάξει το άλλο κοριτσάκι τη ζωγραφιά του;

Παιδί: Στεναχωρημένο.

Νηπιαγωγός: Στεναχωρημένο. Από πού το καταλαβαίνεις;

Παιδί: Γιατί κλαίει.

Νηπιαγωγός: Εσύ έχεις νιώσει ποτέ έτσι;

Παιδί: Όχι.

Νηπιαγωγός: Αυτά τα κοριτσάκια κοροϊδεύουν αυτό το αγοράκι. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα τα μαλώσει..

Νηπιαγωγός: Εσύ τι θα έκανες αν σε κοροϊδεύαν κάποια παιδιά;

Παιδί: Θα το έλεγα στη μαμά ή στη δασκάλα ή στο μπαμπά να τα μαλώσουν.

Νηπιαγωγός: Αυτά εδώ τα κοριτσάκια παίζουν με τις κούκλες τους και έρχεται και αυτό το κοριτσάκι και τους ζητάει να παίξει μαζί τους. Αυτές όμως τη διώχνουν γιατί της λένε ότι δεν έχουν άλλη κούκλα να της δώσουν. Τι νομίζεις ότι θα κάνει αυτό το κοριτσάκι;

Παιδί: Θα αρπάξει μια κούκλα.

Νηπιαγωγός: Αν εσένα κάποια παιδιά δε σε άφηναν να παίζεις μαζί τους, τι θα έκανες;

Παιδί: Θα το έλεγα στη κυρία να τους μαλώσει.

Νηπιαγωγός: Αυτό εδώ το κοριτσάκι γκρεμίζει επίτηδες τα τουβλάκια αυτού του αγοριού. Τι νομίζεις ότι θα κάνει το αγοράκι;

Παιδί: Θα του σπάσει το καρότσι.

Νηπιαγωγός: Αν εσένα σου γκρέμιζε κάποιος τα τουβλάκια σου, τι θα έκανες;

Παιδί: Θα το έλεγα στην κυρία να του πάρει το καρότσι.

Νηπιαγωγός: Ωραία. Σ' ευχαριστώ πολύ Μ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

2A: TEACHER'S CHILDREN'S COPING SCALES WITH EMOTIONAL SITUATIONS (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, & Hanish,1993)

Teacher's Initials _____

Child's ID _____

Teacher's "Children's Coping Scales"

For each of the following situations that children are likely to encounter, please rate on a 7-point scale how likely this child would be to do each of the following things.

1. When this child is hurt or angry because other children at school made fun of him/her, this child is likely to:

| | | | | | | |
|------------|---|---|----------|---|---|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| not at | | | somewhat | | | extremely |
| all likely | | | likely | | | likely |

_____ Actively tells himself/herself that it isn't really something to get upset about or it isn't really that serious.

_____ Does something else to forget about the problem like playing a new game or playing with other children.

_____ Physically or verbally tries to hurt someone or something else because that's how he/she releases pent-up or frustrated feelings.

_____ Cries to release his/her own pent-up or frustrated feelings.

_____ Seeks the emotional support of an adult (not by crying).

_____ Stays away from the children or leaves the scene.

_____ Cries so that an adult intervenes so that he/she won't be made fun of.

_____ Does something constructive to make them stop making fun of him/her (e.g., asserts himself/herself in a positive way)

_____ Hits or yells at the children who are making fun of him/her so they will stop.

_____ Does nothing.

2. When this child is hurt or angry because other children have started a game and will not let him/her play, this child is likely to:

| | | | | | | |
|------------|---|---|----------|---|---|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| not at | | | somewhat | | | extremely |
| all likely | | | likely | | | likely |

_____ Actively tells himself/herself that it isn't really something to get upset about or it isn't really that serious.

_____ Does something else to forget about the problem like playing a new game or finding other children to play with.

_____ Physically or verbally tries to hurt someone or something else because that's how he/she releases pent-up or frustrated feelings.

_____ Cries to release his/her own pent-up or frustrated feelings.

_____ Seeks the emotional support of an adult (not by crying).

_____ Stays away from the other children or leaves the scene.

_____ Cries to get an adult to intervene so that the other children will let him/her play.

_____ Disrupts the game so that the other children can't play.

_____ Asks the other children why they won't let him play.

_____ Does nothing.

3. When this child is angry because a peer purposely destroys something this child is making or disrupts the child during a pleasurable activity, this child is likely to:

| | | | | | | |
|------------|---|---|----------|---|---|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| not at | | | somewhat | | | extremely |
| all likely | | | likely | | | likely |

- _____ Actively tells himself/herself that it isn't really something to get upset about.
- _____ Tries to forget about it by talking to other children or doing something interesting.
- _____ Physically or verbally tries to hurt someone or something else because that's how he/she releases pent-up or frustrated feelings.
- _____ Cries to release his/her own pent-up or frustrated feelings.
- _____ Seeks the emotional support of an adult (not by crying).
- _____ Stays away from the other child.
- _____ Cries so that an adult intervenes to make the peer apologize.
- _____ Hits or yells at the other child so that he/she won't do it again.
- _____ Tries to find out why the other child did it.
- _____ Does nothing.

Now we would like to get your impressions about how this child generally deals with problems. Please read each item below and indicate, by using this 7 - point scale, how likely it is this child generally does the behavior when confronted with a problem situation.

- | | | | | | | |
|----------------------|---|---|--------------------|---|---|---------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| not at all likely | | | somewhat likely | | | extremely likely |
- _____ Takes some constructive action to improve a problem situation (e.g., tell others to stop teasing).
 - _____ Cries to elicit assistance from others to help solve the problem (e.g., cry so that a teacher intervenes on the child's behalf when he or she is being bullied).
 - _____ Resolves problems through physical or verbal aggression (e.g., pushes or kicks a child who has been teasing him/her).
 - _____ Avoids thinking about a problem or attempts to ignore it (e.g., fantasizes that things were different or wishes things were different).

_____Leaves or avoids a problem situation (e.g., stays away from people who make him/her feel bad).

_____Avoids thinking about the problem by distracting himself/herself (e.g., plays by himself or with others).

_____Tells problems to friends or family in the hope of getting support.

_____Cries to release pent-up feelings or to elicit comfort from others.

_____Uses physical or verbal aggression to release pent-up feelings (e.g., kicking a wall after being embarrassed).

_____Tries to think about the situation in a positive way (e.g., tells himself/herself everything will be o.k., tries to put the problem in perspective).

_____Asks an adult or another child to help solve the problem.

_____Talks with a friend or family member about the problem to help find a solution.

_____Denies that there really is a problem.

2B:ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ (Teacher's Children's Coping Scales with Emotional Situations) (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin, & Hanish,1993)

Μετάφραση: Ειρήνη Παπαδημητρίου

Για κάθε μια από τις παρακάτω καταστάσεις τις οποίες είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά, παρακαλώ βαθμολογήστε με μια κλίμακα από το 1-7 την πιθανότητα το παιδί να κάνει τα εξής:

1) Όταν αυτό το παιδί είναι πληγωμένο ή θυμωμένο επειδή κάποια άλλα παιδιά στο σχολείο το κοροϊδεύουν, το παιδί αυτό είναι πιθανό να :

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

καθόλου
πιθανό

σχετικά
πιθανό

υπερβολικά
πιθανό

.....Λέει έντονα στον εαυτό του ότι δεν είναι πραγματικά κάτι για το οποίο πρέπει να αναστατωθεί ή ότι δεν είναι κάτι τόσο σοβαρό.

.....Κάνει κάτι άλλο για να ξεχάσει το πρόβλημα όπως να παίζει ένα άλλο παιχνίδι ή να παίζει με άλλα παιδιά.

.....Προσπαθεί να βλάψει κάποιον ή κάτι σωματικά ή λεκτικά επειδή με αυτό τον τρόπο εκφράζει τα καταπιεσμένα του συναισθήματα ή την απογοήτευσή του.

.....Κλαίει για να εκφράσει τα καταπιεσμένα του συναισθήματα ή την απογοήτευσή του.

.....Αποζητά τη συναισθηματική στήριξη ενός ενήλικα(όχι με το κλάμα).

.....Μένει μακριά από τα παιδιά ή αποχωρεί από εκεί που βρισκόταν.

.....Κλαίει έτσι που να παρέμβει ένας ενήλικας για να μην το κοροϊδεύουν.

.....Κάνει κάτι επικοινωνιακό για να τους κάνει να σταματήσουν να τον κοροϊδεύουν(π.χ. επιβάλλεται με θετικό τρόπο).

.....Χτυπάει ή φωνάζει στα παιδιά που το κοροϊδεύουν για να τα κάνει να σταματήσουν.

.....Δεν κάνει τίποτα.

2) Όταν αυτό το παιδί είναι πληγωμένο ή θυμωμένο επειδή κάποια άλλα παιδιά έχουν ξεκινήσει ένα παιχνίδι και δεν το αφήνουν να παίζει , το παιδί είναι πιθανό να :

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

καθόλου
πιθανό

σχετικά
πιθανό

υπερβολικά
πιθανό

.....Λέει έντονα στον εαυτό του ότι δεν είναι πραγματικά κάτι για το οποίο πρέπει να αναστατωθεί ή ότι δεν είναι κάτι τόσο σοβαρό.

.....Κάνει κάτι άλλο για να ξεχάσει το πρόβλημα όπως να παίξει ένα άλλο παιχνίδι ή να βρει άλλα παιδιά για να παίξει.

.....Προσπαθεί να βλάψει κάποιον ή κάτι σωματικά ή λεκτικά επειδή με αυτόν τον τρόπο εκφράζει τα καταπιεσμένα του συναισθήματα ή την απογοήτευσή του.

.....Κλαίει για να εκφράσει τα καταπιεσμένα του συναισθήματα ή την απογοήτευσή του.

.....Αποζητά τη συναισθηματική στήριξη ενός ενήλικα(όχι με το κλάμα).

.....Μένει μακριά από τα παιδιά ή αποχωρεί από εκεί που βρισκόταν.

..... Κλαίει έτσι που να παρέμβει ένας ενήλικας για να το παίξουν τα άλλα παιδιά.

.....Διακόπτει το παιχνίδι ώστε τα άλλα παιδιά να μην μπορούν να παίξουν.

.....Ρωτά τα άλλα παιδιά γιατί δεν το αφήνουν να παίξει.

.....Δεν κάνει τίποτα.

3) Όταν αυτό το παιδί είναι θυμωμένο επειδή ένας συμμαθητής του επίτηδες καταστρέφει κάτι που αυτό το παιδί φτιάχνει ή διακόπτει το παιδί κατά τη διάρκεια μιας ευχάριστης δραστηριότητας, το παιδί αυτό είναι πιθανό να:

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

καθόλου
πιθανό

σχετικά
πιθανό

υπερβολικά
πιθανό

.....Λέει έντονα στον εαυτό του ότι δεν είναι πραγματικά κάτι για το οποίο πρέπει να αναστατωθεί.

.....Προσπαθεί να το ξεχάσει με το να μιλήσει σε άλλα παιδιά ή με το να κάνει κάτι ενδιαφέρον.

.....Προσπαθεί να βλάψει κάποιον ή κάτι σωματικά ή λεκτικά επειδή με αυτόν τον τρόπο εκφράζει τα καταπιεσμένα του συναισθήματα ή την απογοήτευσή του.

.....Κλαίει για να εκφράσει τα καταπιεσμένα του συναισθήματα ή την απογοήτευσή του.

.....Αποζητά τη συναισθηματική στήριξη ενός ενήλικα(όχι με το κλάμα).

.....Μένει μακριά από το άλλο παιδί.

..... Φωνάζει έτσι που να παρέμβει ένας ενήλικας για να κάνει το άλλο παιδί να απολογηθεί.

.....Χτυπά το άλλο παιδί ή του φωνάζει για να μην του το ξανακάνει.

.....Προσπαθεί να βρει για τι το έκανε το άλλο παιδί.

.....Δεν κάνει τίποτα.

Θα θέλαμε τώρα την άποψή σας για το πώς αντιμετωπίζει γενικά αυτό το παιδί τα προβλήματα Παρακαλούμε, διαβάστε την κάθε πρόταση παρακάτω και αξιολογήστε, χρησιμοποιώντας την κλίμακα από το 1-7, πόσο πιθανό είναι να εμφανίσει το παιδί τη συγκεκριμένη συμπεριφορά όταν έρθει αντιμέτωπο με μία προβληματική κατάσταση.

| 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5..... | 6..... | 7 |
|---|--------|--------|-------------------|--------|--------|----------------------|
| καθόλου πιθανό | | | σχετικά πιθανό | | | υπερβολικά πιθανό |
|Αναλαμβάνει δράση για να βελτιώσει μια προβληματική κατάσταση(π.χ. λέει στους άλλους να σταματήσουν το πείραγμα). | | | | | | |
|Κλαίει για να αποσπάσει τη συνδρομή άλλων για να βοηθήσουν να λύσει το πρόβλημα (π.χ. κλαίει έτσι ώστε να παρέμβει ένας δάσκαλος/μια δασκάλα εκ μέρους του παιδιού όταν αυτό είναι θύμα εκφοβισμού). | | | | | | |
|Λύνει τα προβλήματα μέσα από τη σωματική ή λεκτική επιθετικότητα(π.χ. σπρώχνει ή κλωτσάει ένα παιδί που το πειράζει). | | | | | | |
|Αποφεύγει να μιλήσει για ένα πρόβλημα ή προσπαθεί να το αγνοήσει(π.χ. φαντάζεται πως τα πράγματα ήταν διαφορετικά ή εύχεται τα πράγματα να ήταν διαφορετικά). | | | | | | |
|φεύγει από ή αποφεύγει μια προβληματική κατάσταση(π.χ. μένει μακριά από άτομα που το κάνουν να αισθάνεται άσχημα). | | | | | | |
|Λέει τα προβλήματα σε φίλους ή στην οικογένειά του ελπίζοντας να βρει υποστήριξη. | | | | | | |
|Κλαίει για να εκφράσει τα καταπιεσμένα συναισθήματα ή για να αποσπάσει παρηγοριά από άλλους. | | | | | | |
|Χρησιμοποιεί σωματική ή λεκτική επιθετικότητα για να εκφράσει τα καταπιεσμένα συναισθήματα(π.χ. κλωτσάει ένα τοίχο όταν κάποιος το ντροπιάσει). | | | | | | |
|Ζητάει από ένα ενήλικο ή ένα άλλο παιδί να το βοηθήσουν να λύσει το πρόβλημα. | | | | | | |
|Μιλάει με ένα φίλο ή ένα μέλος της οικογένειάς του σχετικά με το πρόβλημα για να το βοηθήσουν να βρει μια λύση. | | | | | | |
|Αρνείται ότι πράγματι υπάρχει πρόβλημα. | | | | | | |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ :
(Κουρμούση & Κούτρας, 2011)

Α) ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΘΗΜΑΤΩΝ

| Γ. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΘΗΜΑΤΩΝ | ποτέ ή σχεδόν ποτέ | πολύ σπάνια | σπάνια | μερικές φορές | συχνά | πολύ συχνά | πάντα, ή σχεδόν πάντα |
|---|---------------------------|--------------------|---------------|----------------------|--------------|-------------------|------------------------------|
| 1. Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του συναισθήματα | | | | | | | |
| 2. Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων | | | | | | | |
| 3. Κρύβει τα συναισθήματα του Μιλά για τα συναισθήματά του/της | | | | | | | |
| 4. Μιλά για τα συναισθήματά του/της | | | | | | | |
| 5. Νοιώθει ασφαλής στο σχολείο | | | | | | | |
| 6. Θέλει πάντα να κερδίζει | | | | | | | |
| 7. Ενοχλείται υπερβολικά όταν χάνει | | | | | | | |
| 8. Ενοχλείται εύκολα όταν συναντά δυσκολίες στις εργασίες | | | | | | | |
| 9. Εύκολα αναστατώνεται από συνομηλικούς ή ενήλικες, όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως θέλει | | | | | | | |
| 10. Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται | | | | | | | |
| 11. Είναι γενικά ανυπόμονος/η και δεν μπορεί να περιμένει | | | | | | | |
| 12. Προσπαθεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί την αναμονή | | | | | | | |
| 13. Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων | | | | | | | |
| 14. Παραμένει αναστατωμένος/η για αρκετό χρόνο | | | | | | | |

Β) ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

| Θ. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΦΙΛΙΑΣ/ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ | ποτέ ή σχεδόν ποτέ | πολύ σπάνια | σπάνια | μερικές φορές | συχνά | πολύ συχνά | πάντα, ή σχεδόν πάντα |
|--|--------------------------|----------------|--------|------------------|-------|---------------|-----------------------------|
| 1. Είναι αγαπητός/ή στους συμμαθητές | | | | | | | |
| 2. Επιλέγει να παίζει μόνος/η του | | | | | | | |
| 3. Απλά παρακολουθεί τους άλλους και αποφεύγει να παίζει στις παρέες τους | | | | | | | |
| 4. Είναι πολύ 'μαζεμένος/η' | | | | | | | |
| 5. Είναι πολύ ντροπαλός/ή | | | | | | | |
| 6. Είναι αποτραβηγμένος/η από τα άλλα παιδιά (αποσύρεται μόνος/η του/της) | | | | | | | |
| 7. Μπαίνει εύκολα σε παρέες | | | | | | | |
| 8. Δημιουργεί νέες φιλίες | | | | | | | |
| 9. Διατηρεί φιλίες | | | | | | | |

Γ)ΚΛΕΙΔΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΕΣ ΣΤΗΝ ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Α)Κλείδα παρατήρησης για την αναγνώριση και διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων:

| |
|--|
| 1) Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του συναισθήματα |
| 2) Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων |
| 3) Κρύβει τα συναισθήματά του |
| 4) Μιλά για τα συναισθήματά του |
| 5) Νιώθει ασφαλές στο σχολείο |
| 6) Ενοχλείται υπερβολικά όταν χάνει σε ένα παιχνίδι |
| 7) Ενοχλείται εύκολα όταν συναντά δυσκολίες |
| 8) Εύκολα αναστατώνεται από συνομηλίκους ή ενήλικες όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως θέλει |
| 9) Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται |
| 10) Είναι γενικά ανυπόμονος/η και δεν μπορεί να περιμένει |
| 11) Προσπαθεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί την αναμονή |
| 12) Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων |
| 13) Παραμένει αναστατωμένος, η για αρκετό χρόνο όταν έχει ενοχληθεί |
| 14) Δε δέχεται τη γνώμη των άλλων και επιμένει στη δική του γνώμη |
| 15) Λειτουργεί παρορμητικά χωρίς να σκεφτεί |
| 16) Χάνει την ψυχραιμία του όταν δε γίνεται αυτό που θέλει |
| 17) Θυμώνει όταν διαφωνεί |

Β)Κλείδα παρατήρησης για την κοινωνική επάρκεια:

| |
|--|
| 1) Είναι αγαπητός/η στους συμμαθητές του/ της |
| 2) Τα άλλα παιδιά το καλούν να παίξει μαζί τους |
| 3) Προτιμά να παίξει μόνος/η του/της |
| 4) Επιλέγει να παρακολουθεί τους άλλους και αποφεύγει να παίξει στις παρέες τους |
| 5) Είναι πολύ ντροπαλός/ή |
| 6) Προτιμά να κάθεται μόνος/η του/της μακριά από τα άλλα παιδιά |
| 7) Μπαίνει εύκολα σε παρέες |
| 8) Δημιουργεί εύκολα νέες φιλίες |
| 9) Διατηρεί τις φιλίες του |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4:ΕΙΚΟΝΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

1)ΦΟΒΟΣ



2)ΘΥΜΟΣ



3) ΔΥΠΗ



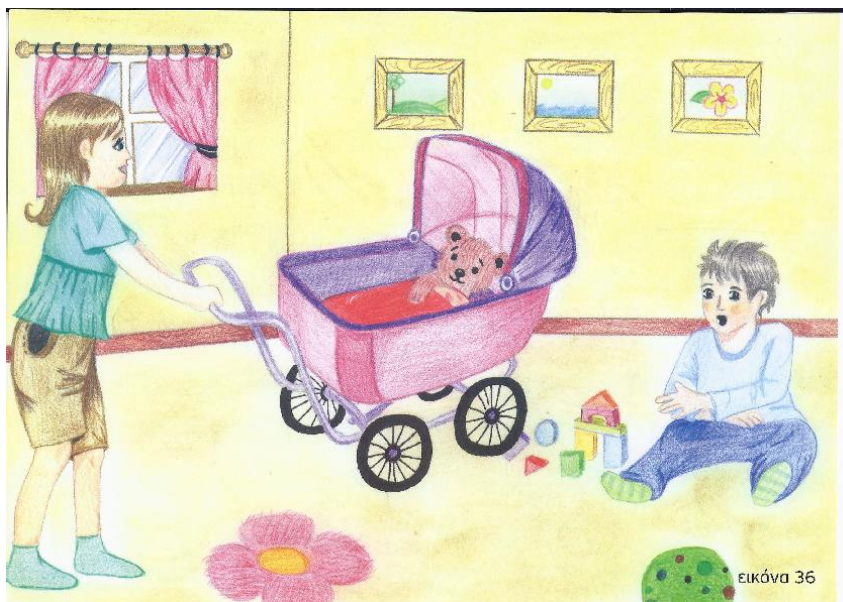
4) 1° ΣΕΝΑΡΙΟ EISENBERG: ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΚΟΡΟΙΔΕΥΟΥΝ ΕΝΑ ΑΛΛΟ



5)2° ΣΕΝΑΡΙΟ EISENBERG: ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΔΕΝ ΠΑΙΖΟΥΝ ΕΝΑ ΑΛΛΟ



6) 3° ΣΕΝΑΡΙΟ EISENBERG: ΠΑΙΔΙ ΠΟΥ ΓΚΡΕΜΙΖΕΙ ΤΑ ΤΟΥΒΛΑΚΙΑ ΕΝΟΣ ΑΛΛΟΥ



**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: ΠΙΝΑΚΕΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ
ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΕΣ CLIPART**

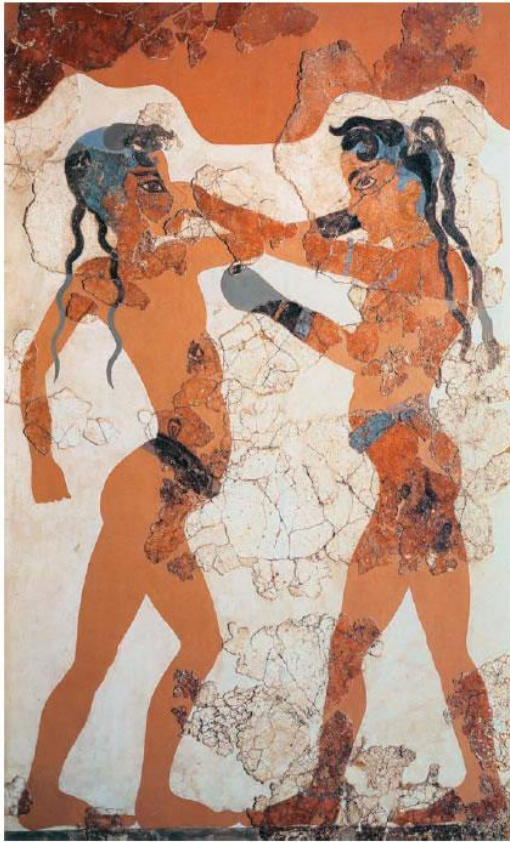
1) ΓΙΑΝΤΕΣ, Ν. ΓΥΖΗΣ



2) Η ΚΡΑΥΓΗ, Ε.ΜΟΥΝΚ



3) ΝΕΑΡΟΙ ΠΑΛΑΙΣΤΕΣ, ΤΟΙΧΟΓΡΑΦΙΑ ΣΑΝΤΟΡΙΝΗΣ



4) ΚΛΙΠΑΡΤ ΓΙΑ ΔΥΣΑΡΕΣΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (ΛΥΠΗ, ΦΟΒΟΣ, ΘΥΜΟΣ)

