

**Επίδραση των παρεμβατικών προγραμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες νηπίων:  
Θεωρητικό πλαίσιο και βιβλιογραφική ανασκόπηση**

**Impact of intervention programmes on kindergarten children's social skills:  
Theoretical framework and literature review**

*Λουκατάρη Πασχαλιώ, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, p.loukata1@gmail.com*

*Ματσούκα Ουρανία, ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ, Επίκουρη Καθηγήτρια, oumatsou@phyed.duth.gr*

*Γραμματικόπουλος Βασίλειος, ΠΤΠΕ ΠΚ, Αναπληρωτής Καθηγητής, gramvas@edc.uoc.gr*

*Αλμπανίδης Ευάγγελος, ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ, Αναπληρωτής Καθηγητής, valbanid@phyed.duth.gr*

*Loukatari Paschalio, Kindergarten teacher, postgraduate student, p.loukata1@gmail.com*

*Matsouka Ourania, D.P.E.S.S. D.U.Th, Assistant Professor, oumatsou@phyed.duth.gr*

*Grammatikopoulos Vasilios, E.D.C. U.O.C., Assistant Professor, gramvas@edc.uoc.gr*

*Albanidis Evangelos, D.P.E.S.S. D.U.Th, Associate Professor, valbanid@phyed.duth.gr*

**Abstract:** Supporting kindergarten students' social skills through the implementation of respective intervention programmes has been significantly examined. The aim of this review was to investigate the effectiveness of intervention programmes, to register the appropriate intervention strategies and to define the role of kindergarten teachers. The research in the existing literature demonstrated that social skills are further developed mostly through playful interventions and less through cognitive processes. Besides, the latter cost a lot as far as money and time of application is concerned. The evaluation of social skills and the direct observations of students in multiple interaction situations during free play are necessary in order to make a proper planning of intervention programmes. Teachers have an important role in planning and organizing the school environment (in the classroom and in the outdoor area), also in observing and guiding kindergarten children as well as participating in playful interventions. Furthermore, parental intervention is important in this process.

**Περίληψη:** Η υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων μέσα από την υλοποίηση αντίστοιχων παρεμβατικών προγραμμάτων έχει διερευνηθεί σημαντικά. Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικής επίδρασης των παρεμβατικών προγραμμάτων, η καταγραφή των κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης

και ο προσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας κατέδειξε πως οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύσσονται περισσότερο μέσα από παιγνιώδεις παρεμβάσεις και λιγότερο από την εφαρμογή προγραμμάτων που δίνουν έμφαση σε γνωστικές διαδικασίες. Τα τελευταία μάλιστα τοποθετούνται υψηλά σε κόστος και χρόνο εφαρμογής. Η άμεση παρατήρηση των νηπίων σε πολλαπλές καταστάσεις αλληλεπίδρασης και κυρίως στο ελεύθερο παιχνίδι κρίνεται αναγκαία για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, προκειμένου να γίνει ένας κατάλληλος σχεδιασμός προγραμμάτων παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό και την οργάνωση του συνολικού περιβάλλοντος του σχολείου (εντός σχολικού κτιρίου ή στον υπαίθριο χώρο), στην παρατήρηση και την καθοδήγηση των νηπίων και τη συμμετοχή στις παιγνιώδεις παρεμβάσεις. Ακόμη, επιδίωξή τους πρέπει να είναι και η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία.

**Λέξεις κλειδιά:** ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, νηπιαγωγείο, στρατηγικές παρέμβασης, παιγνιώδες παρεμβατικό πρόγραμμα.

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική αναζήτηση στρέφεται προς την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από αποτελεσματικές παρεμβάσεις (Elliot & Lang, 2004; Pickens, 2009; Rosenthal & Gatt, 2010) με την υποστήριξη, την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση των νηπίων από ενήλικες για τη συμμετοχή σε αυθεντικές εμπειρίες, καθώς και τη δημιουργία ενός θετικού και ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος (DellaMattera, 2011). Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας αποτελεί ένα πεδίο ενδιαφέροντος για τους ερευνητές ταυτόχρονα όμως μια αφετηρία ανησυχίας για τους γονείς ανά τον κόσμο, κυρίως για τον αναμφισβήτητο σημαντικό τους ρόλο στη διαμόρφωση προσαρμοστικών ικανοτήτων από την πρώιμη παιδική ηλικία έως και την εφηβεία (Matson, 2009). Οι κοινωνικές δεξιότητες συνίστανται κυρίως στη βελτίωση της συμπεριφοράς προκειμένου τα άτομα να ανταπεξέρχονται με επιτυχία σε δύσκολες κοινωνικές συνθήκες, όπως στην πίεση ενός συνομηλίκου ή μιας ομάδας συνομηλίκων, στην αναζήτηση βοήθειας όταν κρίνεται αναγκαίο ή στην αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων (Greene & Burleson, 2003). Επίσης, η κοινωνική τους συμπεριφορά σχετίζεται με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, τη συναισθηματική υγεία, την ικανότητα δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων και την κοινωνική προσαρμογή καθώς, παιδιά τα οποία είναι κοινωνικά, συνεργάσιμα και φιλικά είναι πιθανότερο να τα καταφέρουν τόσο στο κοινωνικό όσο και στο ακαδημαϊκό πλαίσιο του σχολείου (Qin & Yong, 2002; Gouley et al., 2008).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις μαθαίνουν να μοιράζονται, να υπακούνε σε κοινωνικούς κανόνες, να διαπραγματεύονται και να επικοινωνούν μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομάδες, καθώς νιώθουν την ανάγκη να

βρίσκουν ομοιότητες με τους άλλους και να ανήκουν σε μία ομάδα. Η συμμόρφωση με τους κανόνες και η επίδειξη υπακοής στις οδηγίες αποτελεί τον κύριο αναπτυξιακό παράγοντα των μικρών παιδιών στη προσπάθειά τους να διατηρήσουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Wilburn, 2000; Kotler & McMahon, 2002). Από την ηλικία των 5 ετών, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να συμβιβάζονται και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές προκειμένου να διαπραγματεύονται τους κανόνες με τους ενήλικες και τους άλλους συνομηλίκους (Lee et al., 2004). Επιπλέον, παιδιά με φτωχές κοινωνικές δεξιότητες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη και τη διατήρηση σχέσεων και πολύ συχνά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους με συνέπεια ή να γίνονται περισσότερο επιθετικά καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα εξωστρέφειας ή να έρχονται αντιμέτωπα με συμπτώματα κατάθλιψης υιοθετώντας μια εσωστρεφή στάση (Brotman et al., 2005; Engels et al., 2001). Τα παιδιά που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους και είναι λιγότερο δημοφιλή επιδεικνύουν μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής κατά την είσοδό τους στο σχολείο (Caldarella & Merrell, 1997; Fabes et al., 2003). Αντιθέτως, τα παιδιά που αξιολογούνται υψηλά ως προς την αποδοχή από τους συνομηλίκους και τις κοινωνικές δεξιότητες έχουν περισσότερες πιθανότητες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και αναπτύσσουν μακροπρόθεσμα θετικές συμπεριφορές απέναντι στο σχολείο με λιγότερες πιθανότητες να το εγκαταλείψουν (Caldarella & Merrell, 1997).

Οι κοινωνικές συμπεριφορές περιλαμβάνουν εθελοντικές δράσεις που προσανατολίζονται στην απόδοση προνομίων σε άλλους, όπως το μοίρασμα των παιχνιδιών και άλλων αντικειμένων, την τήρηση της προτεραιότητας, την εκχώρηση ή επιζήτηση βοήθεια από τους άλλους, ενώ παράλληλα οι συμπεριφορές αυτές επεκτείνονται, όταν υπάρχει καθοδήγηση και υπενθύμιση από τους ενήλικες. Το μοίρασμα των παιχνιδιών για ορισμένα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία και συνήθως μαθαίνεται μέσα από τη διαρκή παρακίνηση των ενηλίκων (Laible et al., 2004). Μέχρι την ηλικία των 5 ετών τα παιδιά χρειάζονται τη συνεχή υπενθύμιση από τους ενήλικες για το μοίρασμα των παιχνιδιών, την τήρηση της προτεραιότητας και την προσφορά βοήθειας προς τους άλλους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενώ, αργότερα όταν εσωτερικεύονται αυτοί οι κανόνες, τα περισσότερα παιδιά τείνουν να επιδεικνύουν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές χωρίς την παρακίνηση των ενηλίκων (Strayer & Roberts, 2004).

Την τελευταία δεκαετία σημειώνεται μία αυξανόμενη υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων στα σχολεία όλων των βαθμίδων που σχετίζεται με την υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσα από σχετική έρευνα της βιβλιογραφίας στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης διαπιστώνεται μία ποικιλομορφία στη χρησιμοποίηση στρατηγικών παρέμβασης.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικής επίδρασης των παρεμβατικών προγραμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες των νηπίων, η καταγραφή των κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης, καθώς και ο προσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία.

## 1. Αποτελεσματική επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες νηπίων

Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων δεν επαρκεί, καθώς είναι απαραίτητος: α) ο σχεδιασμός παρεμβατικών προγραμμάτων αξιολόγησης και εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων για τη συγκεκριμενοποίηση των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών και β) ο προσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας που εφαρμόζουν τα προγράμματα προκειμένου να οδηγήσουν τα παιδιά σε αυτή τη κατεύθυνση (Rosenthal, 2003).

### 1.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων αφορά στις ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά μέσα από την ικανοποιητική αλληλεπίδραση με τους άλλους (Barone & Lionetti, 2012), τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, την ανάπτυξη σχέσεων φιλίας, την αυτοπεποίθηση και την αυξανόμενη αυτονομία, την αποδοχή από τους άλλους και την αποδοχή των άλλων, την προσαρμογή στις δυσκολίες και τέλος, την αυτοεπιβεβαίωση και την εξωτερίκευση συναισθημάτων.

Η κοινωνική ωρίμανση των παιδιών δεν αποτελεί μία ατομική προσπάθεια εξέλιξης, αλλά είναι μία διαδικασία συνεχούς συνδιαλλαγής και επαφής με άλλους συνομηλίκους και ενήλικες που εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να μάθουν να αποκτούν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τις κοινωνικές επαφές με τους άλλους (Hoogsteder et al., 1999).

Όσον αφορά την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, προέκταση της οικογένειας αποτελεί το σχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, (Κυρίδης, 1996) που ωστόσο χαρακτηρίζεται ως ένα καινούργιο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο πολλές φορές τα μικρά παιδιά προσαρμόζονται με δυσκολία. Σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2002), τα νήπια είναι φορείς κάποιων ατομικών χαρακτηριστικών τα οποία καθορίζουν την ιδιαιτερότητά τους ως ξεχωριστών προσωπικοτήτων. Παράλληλα όμως, παρουσιάζουν και μία δυσκολία ως προς την κατανόηση της διαφορετικότητας των συνομηλίκων τους.

Τα περισσότερα προγράμματα που υλοποιούνται στο νηπιαγωγείο επικεντρώνονται κυρίως στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, ωστόσο η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση και, πολλές φορές, οι δεξιότητες αυτές παραβλέπονται κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Child Trends, 2001; La Paro & Pianta, 2000). Επομένως, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο κοινωνικοποιούνται με σκοπό να κατανοήσουν και να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους και τις κοινωνικές συμπεριφορές, καθώς ετοιμάζονται για τη μετάβαση στην τυπική εκπαίδευση. Οι Hawley & Little (1999) επισημαίνουν μάλιστα ότι οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές μέσα στην κοινωνική ομάδα του σχολείου σχετίζονται με τους παράγοντες επιτυχίας ή αποτυχίας τους μέσα σε αυτή, ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες. Τα νήπια που είναι ικανά να

συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους είναι παιδιά που είναι σε θέση να διατηρούν θετικές σχέσεις με τους άλλους και να απολαμβάνουν καλύτερα αποτελέσματα ανάπτυξης, ενώ τα νήπια που αποτυγχάνουν στο κομμάτι αυτό, δεν απολαμβάνουν βασικά ευνοϊκά αναπτυξιακά αποτελέσματα (Rubin et al., 1998).

## 1.2. Διαδικασίες αξιολόγησης και εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων

Η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει ως στόχο την αναγνώριση και κατ' επέκταση το σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης (DuPaul & Eckert, 1994). Για την αύξηση των πιθανοτήτων ακριβούς εκτίμησης των κοινωνικών δεξιοτήτων προτείνεται στη βιβλιογραφία η αξιοποίηση της άμεσης παρατήρησης των παιδιών που αποτελούν την πειραματική ομάδα, καθώς και των παιδιών της ομάδας ελέγχου σε πολλαπλές καταστάσεις αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, τα δεδομένα μίας αντίστοιχης κλίμακας μέτρησης των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι δυνατόν να αξιολογούνται από διαφορετικούς παρατηρητές και επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή των γονέων στη συγκεκριμένη διαδικασία μέσα από τη συμπλήρωση αντίστοιχων κλιμάκων μέτρησης για την εκτίμηση της κοινωνικής συμπεριφοράς των νηπίων τόσο στο περιβάλλον της οικογένειας όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Demaray et al., 1995). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξάγουν συμπεράσματα μέσα από τις παρατηρήσεις των μαθητών της τάξης τους σε διαφορετικές συνθήκες αλληλεπίδρασης και να πραγματοποιούν συγκρίσεις οι οποίες μπορεί να αποδειχθούν περισσότερο ακριβείς (Huffman & Nichols, 2004). Οι Elliott & Gresham (1993) υποστηρίζουν ότι σε παρεμβατικά προγράμματα η συμβολή της λειτουργικής ανάλυσης δεδομένων σημαντικών κοινωνικών συμπεριφορών και δεξιοτήτων είναι επιτακτική και συνήθως περιλαμβάνει τα αποτελέσματα των άμεσων παρατηρήσεων, τις εκτιμήσεις των δεξιοτήτων μέσα από το παιχνίδι με την ομάδα - στόχο, καθώς και τις έγκυρες εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για κάθε παιδί ατομικά σε σχέση με τις παραπάνω συμπεριφορές.

Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει τη σύσταση μικρών ομάδων και επικεντρώνεται στα παιχνίδια μπορεί να αποτελέσει μία επιπρόσθετη υποστήριξη του προγράμματος της τάξης όσον αφορά την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών (McGrath & Noble, 2010). Άλλωστε, επισημαίνεται ότι πολλά παραδοσιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι δυνατό να μετατραπούν σε συνεργατικές παιγνιώδεις δραστηριότητες μέσα από το παιχνίδι σε ζευγάρια. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η χρήση των συνεργατικών παιχνιδιών έχει θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών μέσα από ένα δομημένο περιβάλλον με σαφείς κοινωνικούς κανόνες (Sapon-Shevin, 1994). Σε έρευνά τους οι Finlinson et al. (2000) μέσα από τη συμμετοχή 39 παιδιών προσχολικής ηλικίας σε συνεργατικά και ανταγωνιστικά παιχνίδια κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού για το διάστημα των έξι εβδομάδων, οδηγήθηκαν μέσα από μία διαδικασία σύγκρισης σε ικανοποιητικά αποτελέσματα θετικών συμπεριφορών που σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, αλληλοβοήθεια, θετική ενίσχυση κ.α.) και αρνητικών

συμπεριφορών (σπρώξιμο, αρνητικά σχόλια κ.α.) αντίστοιχα. Ομοίως, οι Bay-Hintiz et al. (1994) μελέτησαν την επίδραση των ανταγωνιστικών και συνεργατικών παιχνιδιών στη συχνότητα εμφάνισης επιθετικών ή συνεργατικών συμπεριφορών σε 70 παιδιά (ηλικίας 4-5 ετών) από τέσσερις τάξεις τριών νηπιαγωγείων. Οι συγγραφείς εξήγαγαν το συμπέρασμα ότι παίζοντας ανταγωνιστικά παιχνίδια, οι τρεις στις τέσσερις τάξεις σημείωσαν αύξηση των επιθετικών συμπεριφορών, ενώ τα συνεργατικά παιχνίδια οδήγησαν στην αύξηση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Τη σημαντική επίδραση της παρέμβασης στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μελέτησε η Hawley (2002) μέσα από τη συμμετοχή 30 παιδιών ηλικίας 3-6 ετών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες σε κλειστό εξοπλισμένο χώρο (πειραματική συνθήκη).

Σύμφωνα με έρευνα των Ang & Hughes (2001), μαθητές με ήπια προβλήματα συμπεριφοράς, οι οποίοι επιδεικνύουν συχνά ένα σημαντικό αριθμό κοινωνικών αδεξιότητων, είναι δυνατό να επωφεληθούν από ομαδικές παρεμβάσεις ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της ακαδημαϊκής επιτυχίας του τυπικού μαθητικού δυναμικού (Carpura et al., 2000) με αποτέλεσμα την τελευταία δεκαετία να εντοπίζεται μία αυξανόμενη υλοποίηση προγραμμάτων στα σχολεία προκειμένου να αναπτυχθούν οι παραπάνω δεξιότητες. Μάλιστα, οι στρατηγικές παρέμβασης απευθύνονται άλλοτε σε μικρές ομάδες μαθητών, άλλοτε σε μία ολόκληρη τάξη, άλλοτε σε μία σχολική μονάδα, αλλά ακόμη και σε εξατομικευμένες περιπτώσεις (Merrell, 2003).

Εντούτοις, αποδείχθηκε ότι πολλές παρεμβάσεις στην προσχολική ηλικία έχουν υψηλό κόστος, σημαντικές απαιτήσεις στην εκπαίδευση των δασκάλων και σπατάλη πολλών ωρών μέσα στην τάξη για δραστηριότητες αντίστοιχων αναλυτικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης [Kansas Kindergarten Readiness Project, Posny (2006); SWEEP Pre-K, Bryant et al. (1999); PATHS, Kushe & Greenberg (1993); “Second – Step”, Grossman et al. (1997); CLASS, Hops & Walker (1988); The Anger Coping Program, Lochman et al. (1993); Serna et al. (2000)]. Καθώς τέτοια προγράμματα προάγουν τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των μικρών παιδιών, χαρακτηρίζονται από μία μεγάλη δέσμευση χρόνου και πόρων. Σύμφωνα με έρευνες των Leff et al. (2001) και Gresham (2000, 2004) η εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων εμπεριέχει ποικίλα προβλήματα: παρά τη διαφορετικότητά τους δεν ξεφεύγουν από το γνωστικό χαρακτήρα, περιέχουν γενικεύσεις ή επικεντρώνονται επιλεκτικά στην επιθετική συμπεριφορά, χαρακτηρίζονται από έλλειψη σταθερότητας και αδυνατούν να μετρήσουν την ακεραιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπλέον, δε λαμβάνονται υπόψη τα διαφορετικά περιβάλλοντα και οι πολιτισμικές διαφορές, ενώ παράλληλα, είναι δύσκολο να καταγραφούν και να μετρηθούν τα μακροχρόνια αποτελέσματά τους στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Αντίστοιχα, στον ελλαδικό χώρο εφαρμόστηκε το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή», Κουρμούση & Κούτρας (2011), με στόχο τη διδασκαλία ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα νηπιαγωγεία με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο, ως επίσημο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 29 τμήματα νηπιαγωγείων που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και σε μαθητές/τριες 31

τημάτων για το σχηματισμό της ομάδας ελέγχου. Οι νηπιαγωγοί που εφάρμοσαν το πρόγραμμα ανέφεραν σημαντική βελτίωση του κλίματος στην τάξη σε σχέση με την προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία, ενώ οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν παρατήρησαν ουσιαστική βελτίωση στις κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών τους.

Ένας μεγάλος αριθμός παρεμβατικών προγραμμάτων αποδείχθηκε αποτελεσματικός στην εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά ηλικίας 3 ετών έως και ενήλικες 21 ετών με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και σε εφήβους παρά σε παιδιά του δημοτικού, καθώς επίσης με σημαντική διαφοροποίηση σε παιδιά συννεσταλμένα παρά σε επιθετικά παιδιά (Mize, 2003).

### **1.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην υποστήριξη κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων**

Η έρευνα της Dellamattera (2011) με σκοπό να αναλύσει τις απόψεις 61 εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τον ρόλο που διαδραματίζουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων κατέδειξε τα παρακάτω αποτελέσματα: το 21% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι ο ρόλος τους αφορά στην άμεση εκπαίδευση των νηπίων, το 15% πιστεύει ότι ο ρόλος τους πρέπει να είναι καθοδηγητικός και βοηθητικός και λιγότερο προσχεδιασμένος, το 14% αναφέρει ότι τα μικρά παιδιά αναπτύσσονται κοινωνικά μέσα από τη συναισθηματική υποστήριξη των ενηλίκων, το 18% επικεντρώνεται στο περιβάλλον της τάξης, με το 8% να στηρίζει τη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος, το 10% θέλει να είναι σίγουρο ότι το περιβάλλον είναι ασφαλές και υγιές για τα νήπια και, μόλις το 4% πιστεύει ότι ο ρόλος τους πρέπει να είναι αυτός του προτύπου μίμησης. Επιπλέον, έχουν πραγματοποιηθεί εκτενείς έρευνες σχετικά με τη χρησιμοποίηση κατάλληλων στρατηγικών για την αποτελεσματική υποστήριξη της κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων που αφορούν στην παροχή άμεσων, αυθεντικών και φυσικών ευκαιριών με τη χρήση ενός απλού και κατανοητού λεξιλογίου (Christophersen & Van Scoyoc, 2004; Fox et al., 2003; NASP Center, 2002; Smallwood, 2003).

Σε πολλές χώρες, οι εκπαιδευτικοί παιδιών προσχολικής ηλικίας έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες να βελτιώσουν τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών και κατ' επέκταση άλλες γνωστικές περιοχές, ωστόσο, η κοινωνική ανάπτυξη αναφέρεται συχνά ως αποτέλεσμα της επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος (Rogoff, 2003) και η γενική προσδοκία από τους εκπαιδευτικούς είναι απλά η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για κάθε παιδί της ομάδας ξεχωριστά.

Ωστόσο, σχετικές έρευνες υποστηρίζουν ότι η εξασφάλιση και μόνο ενός ασφαλούς περιβάλλοντος δεν ενθαρρύνει απαραίτητα τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων, αλλά είναι αναγκαίος ο εντοπισμός και η κατανόηση μίας ποικιλίας κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών των νηπίων (Rosenthal, 1994; Brownell & Kopp, 2007). Οι Grusec και Goodnow (1994) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές παιγνιώδεις παρεμβάσεις σε μικρά παιδιά με στόχο την

αντιμετώπιση δυσκολιών ως προς τους παράγοντες κοινωνικών δεξιοτήτων. Αντίστοιχα, σε πρόσφατη έρευνα των Rosenthal και Gatt (2010), με τη συμμετοχή 82 εκπαιδευτικών και 78 παιδιών (39 αγόρια και 39 κορίτσια) σε 12 κέντρα προσχολικής ηλικίας, διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση στις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τις παρατηρήσεις των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι και τη μετέπειτα σχεδίαση καθοδηγητικών παρεμβάσεων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των νηπίων σε οργανωμένες δραστηριότητες ή παιχνίδια (Singer, 2006), όπως να πετούν σαν αεροπλάνα ή να πηδούν σαν ακρίδες κ.α. με στόχο την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τα προγράμματα που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια σε σχολεία των Η.Π.Α. για την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης από το νηπιαγωγείο μέχρι και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Social and Emotional Learning – SEL, [www.casel.org/sel/globe.php](http://www.casel.org/sel/globe.php)), οι υποστηρικτικές δράσεις για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σχετίζονται με τη διαχείριση του συνολικού περιβάλλοντος του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς, μέσα στις τάξεις, τους διαδρόμους και τις αυλές με σκοπό τη συνεργασία και την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, τη διαχείριση των συναισθημάτων, την αντιμετώπιση καταστάσεων θυμού και την ανάπτυξη δεσμών φιλίας μεταξύ των παιδιών. Το National Council for Curriculum and Assessment (NCCA, 2007) προτείνει ένα πλαίσιο δράσης για τους εκπαιδευτικούς της πρώιμης ηλικίας μέσα από το σχεδιασμό των φυσικών περιβαλλόντων (εντός σχολικού κτιρίου ή στον υπαίθριο χώρο), την παρατήρηση των παιδιών στο παιχνίδι, την οργάνωση του χρόνου και του χώρου για παιχνίδι με στόχο την ανάπτυξη, τη μέτρηση των θετικών αποτελεσμάτων από την παροχή συγκεκριμένων εμπειριών στα παιδιά, καθώς και τη συνεργασία με τους γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας μπορούν να παρατηρούν τις συμπεριφορές των παιδιών στο παιχνίδι και να εντοπίζουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις σχέσεις με τους άλλους συνομηλίκους, τους μαθητές που δεν παίζουν καθόλου, που παίζουν μόνοι ή παρατηρούν τους άλλους από μακριά και, μέσα από μία διαδικασία άτυπων υποδείξεων, να ενθαρρύνουν τις θετικές σχέσεις μέσα στις ομάδες παιχνιδιού των μαθητών (LeBlanc, 1989). Ο Tschantz (1984) διαπίστωσε ότι ο χειρισμός του φυσικού περιβάλλοντος από τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση υλικών και η δημιουργία περιοχών παιχνιδιού, οι οποίες θα είναι ελκυστικές και θα ενισχύουν την αλληλεπίδραση των μικρών παιδιών κατά το ελεύθερο παιχνίδι, αποτελούν στρατηγικές εμπλοκής των ενηλίκων για την υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα σ' ένα σχολικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί των μικρών παιδιών μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γνώση τους για τη διαδικασία καθώς και το περιεχόμενο του παιχνιδιού, προκειμένου να δημιουργήσουν πλούσια σε περιεχόμενο περιβάλλοντα τα οποία θα παρέχουν μία μεγάλη ποικιλία πιθανοτήτων παιχνιδιού, με προκλήσεις αλλά και με την παράλληλη δημιουργία ασφάλειας για την προώθηση της μάθησης και της κοινωνικής ανάπτυξης (Hendricks, 2001). Ερευνητές σκιαγραφούν (Bruce, 1996; Dockett & Fleer, 2002) μία μεγάλη ποικιλία ρόλων τους οποίους θα μπορούσαν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί των μαθητών της πρώιμης ηλικίας, με σκοπό την υποστήριξη της



ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες: σχεδιαστής, οργανωτής, καθοδηγητής, παρατηρητής, αξιολογητής, διαμεσολαβητής, συμμετοχός στο παιχνίδι, και εκπαιδευτής. Γίνεται επίσης αναφορά στον έμμεσο σχεδιασμό και την άμεση ανάμειξη στο παιχνίδι των παιδιών μέσα από την οργάνωση του χρόνου, του χώρου και την προώθηση των δυναμικών.

## 2. Συμπεράσματα

Μέσα από τη σύντομη ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας παρουσιάζεται μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την επίδραση των παρεμβατικών προγραμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες των νηπίων. Από την παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η πρόωμη ανίχνευση και παρέμβαση στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών κατά ένα σημαντικό τρόπο μειώνει το μετέπειτα κοινωνικό κόστος και αυξάνει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα, γίνεται ξεκάθαρο ότι μελετώντας τις αναπτυξιακές κλίσεις των παιδιών μέσα από τη συστηματική παρέμβαση και την πρόωμη αξιολόγηση, μπορεί να επιτευχθεί μακροχρόνια επίδραση στην ψυχική υγεία καθώς και τη σχολική τους προσαρμογή.

Μέσα από την υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται πως το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό εργαλείο της κοινωνικής ανάπτυξης και της ψυχικής τους υγείας, καθώς μέσω αυτού αποκτούν εμπειρίες ζωής που θα τα βοηθήσει να συνυπάρξουν με άλλους ανθρώπους. Όπως πολλοί ερευνητές διαπιστώνουν, τα αποτελέσματα των συνεργατικών και ομαδικών παιχνιδιών ενισχύουν θετικά την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών μέσα από ένα περιβάλλον με σαφείς κοινωνικούς κανόνες (McGrath & Noble, 2010; Finlinson et al., 2000; Bay-Hintiz et al., 1994; Tryon & Keane, 1991; Sapon-Shevin, 1994). Εντούτοις, ορισμένες παρεμβάσεις που αφορούν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων και ήδη αποτέλεσαν μέρος του αναλυτικού προγράμματος των νηπιαγωγείων, είχαν έντονα γνωστικό περιεχόμενο, υψηλό κόστος και χρόνο εφαρμογής και επιπλέον απαιτούσαν την επιμόρφωση των νηπιαγωγών για την εμπλοκή τους στη διαδικασία (Kansas Kindergarten Readiness Project, Posny (2006); SWEEP Pre-K, Bryant et al. (1999); PATHS, Kushe & Greenberg (1993); “Second – Step”, Grossman et al. (1997); CLASS, Hops & Walker (1988); The Anger Coping Program, Lochman et al. (1993); Brain Power et al. (1998) & Serna et al. (2000). Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα φάνηκαν να αποτυγχάνουν το στόχο τους, αφού η εφαρμογή τους σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα κατέστη αδύνατη λόγω της δομής, του μεγάλου κόστους και του χρόνου εφαρμογής. Επιπρόσθετα, το αναπτυξιακό στάδιο που διανύουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ενδεχομένως να παραβλέπεται σε αρκετές παρεμβάσεις οι οποίες εξυπηρετούν κυρίως γνωστικούς στόχους μέσα από την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Για την επίτευξη του μέγιστου δυνατού αποτελέσματος η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να ενισχύεται μέσα από διαδικασίες κατά τις οποίες ο ενήλικας

οργανώνει μεθοδολογικές παρεμβάσεις αναπτυξιακά κατάλληλες για κάθε ηλικιακή ομάδα παιδιών. Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από την άμεση παρατήρηση και τη συμπλήρωση αντίστοιχων κλιμάκων μέτρησης κρίνεται αναγκαία για τις μετέπειτα παρεμβάσεις στο μαθητικό πληθυσμό (Elliott & Gresham, 1993; Demaray et al., 1995; Huffman & Nichols, 2004). Σύμφωνα με τους Rosenthal & Gatt (2010) ο διαμεσολαβητικός ρόλος των ενηλίκων στο νηπιαγωγείο μέσα από την οργάνωση αναπτυξιακά κατάλληλων παιγνιδιών δραστηριοτήτων αποδεικνύεται κρίσιμος, αφού μπορεί να επηρεάσει θετικά τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά μεταξύ των νηπίων. Επιπλέον, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια των νηπίων συμβάλλει σημαντικά στη γενίκευση και τη μεταφορά των αποκτηθέντων κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές/τριες στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή (Κουρμούση & Κούτρας, 2011; NCCA, 2007). Οι Demaray et al. (1995) επισημαίνουν την αναγκαιότητα της συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών μέσα από τη συμπλήρωση μιας αντίστοιχης κλίμακας μέτρησης.

Συμπερασματικά, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από τις παιγνιώδεις παρεμβάσεις και την υποστήριξη των ενηλίκων όχι μόνο εξασκούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, αλλά παράλληλα τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητες αυτές με τη μεθοδική διαμεσολάβηση των ενηλίκων στο νηπιαγωγείο τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά της οικογένειας.

### **3. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε ενδεχομένως να εξετάσει την επίδραση και ορισμένων πολιτισμικών παραγόντων (θρησκεία, καταγωγή, γλώσσα) στην αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων. Μεταγενέστερες σχετικές έρευνες είναι πιθανό να επαληθεύσουν ή να αναθεωρήσουν ορισμένα από τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

### **Βιβλιογραφία**

- Ang, R. P. & Hughes, J. N. (2001). Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 31(2), 164-185.
- Barone, L., & Lionetti, F. (2012). Attachment and social competence: a study using M CAST (Manchester Child Attachment Story Task) in low risk Italian preschoolers. *Attachment & Human Development*, 14(4), 391-403.

- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F. & Quilitch, H. R. (1994). Co-operative games: a way to modify aggressive and co-operative behaviour in young children. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 27, 435-446.
- 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, 724-734.
- Brownell, C. A & Kopp, C. B. (2007). *Socio-emotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York: Guilford Press.
- Bruce, T. (1996). *Helping young children to play*. London. Hodder & Stoughton.
- Bryant, D., Vizzard, L. H., Willoughby, M. & Kupersmidt, J. (1999). A review of interventions for preschoolers with aggressive and disruptive behavior. *Early Education and Development*, 10(1), 47-68.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Carpara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Child Trends. (2001). *School readiness: Helping communities get children ready for school and schools ready for children*. Retrieved January, 8, 2014, from <http://www.childtrends.org/files/SchoolReadiness.pdf>
- Christophersen, E. & Van Scoyoc, S. M. (2004). *Strategies for teaching important social skills to young children*. Retrieved March, 18, 2013, from <http://www.dbpeds.org/articles/detail.cfm?TextID=132>
- DellaMattera, J. N. (2011). Perceptions of Preservice Early Educators: How Adults Support Preschoolers' Social Development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32, 26-38.
- Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Olson, A. E., McManus, S., Leventhal, A. & Busse, R. T. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of published rating scales. *School Psychology Review*, 24, 648-671.
- Docket, S. & Flear, M. (2002). *Play and pedagogy in early childhood: bending the rules*. Australia: Nelson.
- DuPaul, G. J., & Eckert, T. L. (1994). The effects of social skills curricula: Now you see them, now you don't. *School Psychology Quarterly*, 9, 113-132.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17, 287-313.
- Elliott, S. N. & Lang, S. C. (2004). *Social skills training*. Encyclopedia of Applied Psychology, 3, Madison, USA: University of Wisconsin.

- Engels, C. M. E., Finkenauer, C., Meeus, W. & Dekovic, M. (2001), Parental attachment and adolescents's emotional adjustment: associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 428-439.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C. & Madden-Derdich, D. A. (2003). Early school competence: the roles of sex-segregated play and effortful control. *Developmental Psychology*, 39, 848-858.
- Finlinson, A.R., Austin, A.M.B. & Pfister, R. (2000). Co-operative games and children's positive behaviours. *Early Child Development and Care*, 164(1), 29-40.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E. & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(4), 48-52.
- Gouley, K. K., Brotman, L. M., Huang, K. Y & Shrout, P. E. (2008). Construct validation of the social competence scale in preschool – age children. *Social Development*, 17, 380-398.
- Greene, J. O & Burlison, B. R. (2003). *Handbook of communication and social interaction skills*. USA: Routledge.
- Gresham, F. M. (2000). Assessment of social skills in students with emotional and behavioral disorders. *Assessment for Effective Intervention*, 26(1), 51-58.
- Gresham, F. M. (2004). Current status and future directions of school – based behavioral interventions. *School Psychology Review*, 33(3), 326-343.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T., Liu, P., Asher, K. N., Beland, K. et al. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *The journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). The impact of parental discipline: a reconceptualization of current methods on child's internalization of values. *Developmental Psychology*, 30, 4-9.
- Hawley, P.H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 167-176.
- Hawley, P. H., & Little, T. D. (1999). Winning some and losing some: A social relations approach to social dominance in toddlers. *Merrill- Palmer Quarterly*, 45, 185-214.
- Hendricks, B. (2001). *Designing for play*. Aldershot: Ashgate.
- Hoogsteder, M., Meier, P., & Elbers, E. (1999). Αλληλεπίδραση παιδιού – ενήλικου, η από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας. *Πολιτισμικοί κόσμοι της πρώτης παιδικής ηλικίας* (επιμ. Woodhead, M., Faulkner, D. & Littleton, K.) Πάτρα: ΕΑΠ, 210 – 229.
- Hops, H. & Walker, H. M. (1988). *CLASS: Contingencies for learning academic and social skills*. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- Huffman, L. C. & Nichols, M. (2004). Early detection of young children's mental health problems in primary care settings. In R. Delcarmen-Wiggins & A. Carter (Eds.),

*Handbook of Infant, Toddler and Preschool Mental Health Assessment* (pp.467-490). NY: Oxford University Press.

- Kotler, J. C. & McMahon, R. J. (2002). Differentiating between anxious, aggressive and socially competent children: validation of the Social Competence and Behavior Evaluation – 30 (Parent version). *Behavior Research and Therapy*, 40, 947-959.
- Kushe, C. A. & Greenberg, M. T. (1993). *Teaching PATHS in your classroom: The PATHS Curriculum Instruction Manual*. Washington: University of Washington Press.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J. & Ontai, L. (2004). Children's perception of family relationships as assessed in a doll story completion task: links to parenting, social competence and externalizing behavior. *Social Development*, 13, 551-569.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- LeBlanc, L. M. (1989). Let's play: Teaching social skills. *Day Care and Early Education*, 28-31.
- Lee, D. L., Belfiore, P. J., Scheeler, M. C., Hua, Y. & Smith, R. (2004). Behavioral momentum in academics: using embedded high-up sequence to increase academic productivity. *Psychology in the Schools*, 41, 789-801.
- Leff, S. S., Power, T. J., Mantz, P. H., Costigan, T. E. & Nabors, L. A. (2001). School – based aggression prevention programme for young children. *School Psychology Review*, 30(3), 344-363.
- Lochman, J. E., Dunn, S. E. & Klimes – Dougan, B. (1993). An intervention and consultation model from a social – cognitive perspective: A description of the Anger coping programme. *School Psychology Review*, 22, 456-469.
- MacGrath, H. L., & Noble, T. (2010). Supporting positive pupil relationships: Research to practice. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 79-90.
- Matson, J. L. (2009). *Social behavior and skills in children*. New York: Springer Dordrecht Heidelberg London.
- Merrell, K. W. (2003). Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mize, J. (2003). Coaching preschool children in social skills: A cognitive – social learning curriculum. In G. Gartledge & J. F. Milburn (Eds.), *Teaching social skills to children and youth* (3rd ed., pp. 237-261). Boston: Allyn & Bacon.
- NASP Center (2002). *Social skills: Promoting positive behavior, academic success and school safety*. Retrieved April, 3, 2014, from [http://www.naspcenter.org/factsheets/socialskills\\_fs.html](http://www.naspcenter.org/factsheets/socialskills_fs.html)
- NCCA. (2007). *Play as a context for Early Learning and Development*. The Early Childhood Curriculum Framework: A research paper. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Pickens, J. (2009). Socio-emotional Programme Promotes Positive Behaviour in Preschoolers. *Child Care in Practice*, 15(4), 261-278.

- Posny, A. (2006). *Kansas Kindergarten Readiness Project: Student readiness for school (2005-2006)*. Executive summary . Kansas State Department of Education, Topeka, KS.
- Qin, Ch. & Yong J. (2002). Social competence and behavior problems in Chinese preschoolers. *Early Education & Development*, 13, 171-186.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rosenthal, M. K. (2003). Quality in early childhood education and care: A cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(2), 101-116.
- Rosenthal, M. K. (1994). Social and non-social play of infants and toddlers in family day care. In H. Goelman & E. Jacobs (Eds.), *Children play in child care settings*(pp.163-192). Albany, NY: SUNNY Press.
- Rosenthal, M. & Gatt, L. (2010). ‘Learning to Live Together’ : training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373-390.
- Rubbin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peers interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 619-700). New York: Wiley.
- Sapon-Shevin, M. (1994). *Playing favourites: gifted education and the disruption of community*. Albany: State University of New York Press.
- Serna, L. A., Lambros, K. M., Nielsen, E. & Forness, S. R. (2000). Primary prevention with children at risk for emotional and behavioral disorders: Behavioral profiles and clinical implications of a primary prevention programme. *Behavioral Disorders*, 25, 137-141.
- Singer, J. (2006). Learning to play and learning through play, epilogue. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play=learning. How play motivates and enhances children’s cognitive and social-emotional Growth* (pp.273-287). Oxford: Oxford University Press.
- Smallwood, D. (2003). *Defusing violent behaviors in young children: an ounce of prevention*. Retrieved March, 6, 2014, from [http://nasonline.org/resources/handouts/violent\\_handout.pdf](http://nasonline.org/resources/handouts/violent_handout.pdf)
- Social and Emotional Learning: *SEL Across the Globe*. Retrieved July, 18, 2013, from CASEL website [www.casel.org/sel//globe.php](http://www.casel.org/sel//globe.php)
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Children’s anger, emotional expressiveness and empathy: relations with parent’s empathy, emotional expressiveness and parenting practices. *Social Development*, 13, 229-254.
- Tschantz, L. L. (1984). *Preschool play behaviors: the relationship to sociometric status, divergent thinking, and classroom materials*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.
- Wilburn, R. E. (2000). *Understanding the preschooler*. NJ: Peter Lang.

- Κουρμούση, Ν., Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα : Παπαζήση.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2002). Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 27, 8-11.