

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**  
**ΙΑΤΡΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**“ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ -**  
**ΠΡΟΛΗΨΗ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ”**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ:**

«ΜΕΛΕΤΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ  
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΣΕ ΔΕΙΓΜΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΗΛΙΚΙΑΣ»

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:**

ΔΑΛΕΤΟΥ ΑΣΗΜΙΝΑ-ΒΑΡΒΑΡΑ  
Α.Μ. 20130068

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:**

ΤΖΙΝΙΕΡΗ- ΚΟΚΚΩΣΗ ΜΑΡΙΑ

ΑΘΗΝΑ-ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2014

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|                                                                                                                                        |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>                                                                                                                     | <b>4</b>  |
| <b>2. ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ</b>                                                                                                                | <b>7</b>  |
| 2.1. Βασικά συναισθήματα                                                                                                               | 9         |
| 2.2. Σύνθετα Συναισθήματα                                                                                                              | 10        |
| <b>3. Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</b>                                                                             | <b>12</b> |
| 3.1. Συναισθηματική Έκφραση                                                                                                            | 14        |
| 3.2. Συναισθηματική Κατανόηση                                                                                                          | 14        |
| 3.3. Συναισθηματική Ρύθμιση                                                                                                            | 16        |
| <b>4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ</b>                                                                                                            | <b>19</b> |
| <b>5. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ</b>                                                                                                                 | <b>21</b> |
| <b>6. ΘΕΩΡΙΑ ΔΕΣΜΟΥ</b>                                                                                                                | <b>23</b> |
| <b>7. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</b>                                                                                                     | <b>25</b> |
| <b>8. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕ<br/>ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ<br/>ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</b> | <b>28</b> |
| <b>9. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ</b>                                                                                  | <b>31</b> |
| 9.1. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους                                                                                                   | 32        |
| 9.2. Επιθετικότητα                                                                                                                     | 35        |
| 9.3. Παραβιάσεις κανόνων                                                                                                               | 38        |
| 9.4. Μίμηση                                                                                                                            | 38        |
| 9.5. Παιχνίδι                                                                                                                          | 41        |
| <b>10. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ</b>                                                                                                  | <b>47</b> |
| <b>11. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ</b>                                                                                                           | <b>49</b> |
| <b>12. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ</b>                                                                         | <b>52</b> |
| <b>13. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>                                                                                                                | <b>56</b> |
| <b>14. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>                                                                                                                | <b>58</b> |

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία μελετά το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας που επιδιώκεται να διεξαχθεί μελλοντικά κι εξετάζει τα συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και πιο συγκεκριμένα τη συναισθηματική του ανάπτυξη που συμπεριλαμβάνει την κατανόηση, έκφραση και ρύθμιση του συναισθήματος, την κοινωνική του ανάπτυξη όπου κυρίαρχοι τομείς είναι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, το προσχολικό παιχνίδι και αρνητικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται κατά την αλληλεπίδραση αυτή με βασικότερη την επιθετικότητα. Άξια αναφοράς θεωρήθηκε η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και των προγραμμάτων παρέμβασης στο προσχολικό πλαίσιο που έχουν σχεδιαστεί και σχεδιάζονται τα τελευταία χρόνια και στοχεύουν στην καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Τέλος, εξετάζεται ο ρόλος του φύλου, των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών του παιδιού καθώς και του παιδαγωγού και του προσχολικού πλαισίου στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρήθηκε ότι η μελέτη της συσχέτισης του φύλου και των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών του παιδιού με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες του και τα προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνει στο προσχολικό πλαίσιο αποτελεί έναν τομέα σπουδαίου ερευνητικού ενδιαφέροντος, λαμβανομένου υπόψη του περιορισμένου αριθμού ερευνών στον ελλαδικό χώρο.

**Λέξεις- Κλειδιά:** συναισθηματική ανάπτυξη, προσχολικό πλαίσιο, ιδιοσυγκρασία, κοινωνική ανάπτυξη, φύλο.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με βάση ερευνητικά δεδομένα ανασκοπικών ερευνών, έχει βρεθεί ότι υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού και βασικών τομέων της κοινωνικής, συμπεριφορικής και συναισθηματικής του προσαρμογής, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται η κοινωνική ικανότητα, εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και πιο συγκεκριμένες πλευρές της κοινωνικής του ανάπτυξης όπως είναι η απομόνωση από τους συνομηλίκους, οι σχέσεις με τους γονείς καθώς και η σχολική προσαρμογή (Blackwell, 2004).

Η κοινωνική ανάπτυξη εμπεριέχει την κοινωνική ικανότητα, τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές του παιδιού και εξωτερικευμένα κι εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ ιδιοσυγκρασίας και εσωτερικευμένων συμπεριφορικών χαρακτηριστικών του παιδιού επικεντρώνονται στο στοιχείο της αναστολής. Στη διαχρονική μελέτη των Schwartz, Snidman και Kagan (1999), παρακολουθήθηκαν νήπια μέχρι την εφηβεία τους όπου παρατηρήθηκε ότι το 61% των εφήβων που εκδήλωναν συμπτώματα κοινωνικού άγχους, στη νηπιακή τους ηλικία είχαν χαρακτηριστεί ως κοινωνικά ανεσταλμένα παιδιά.

Επιπλέον, έχει μελετηθεί ευρέως η διάσταση της αρνητικής συναισθηματικότητας της ιδιοσυγκρασίας ως προς το ρόλο που διαδραματίζει στην εκδήλωση εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς κι έχει φανεί πως αποτελεί προδιαθεσιακό παράγοντα για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Ευρήματα των Eisenberg, Guthrie, Fabes και Reiser (2000) αναφέρουν ότι η δυσκολία ρύθμισης κι ελέγχου της συμπεριφοράς αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα για την εκδήλωση εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς τόσο για εκείνα τα παιδιά με υψηλό όσο και για εκείνα με χαμηλό δείκτη αρνητικής συναισθηματικότητας, ενώ η ικανότητα ελέγχου της προσοχής αποτελούσε σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα μόνο στην περίπτωση των παιδιών με υψηλή αρνητική συναισθηματικότητα.

Κάποια ερευνητικά δεδομένα συσχετίζουν τη διάσταση του ιδιοσυγκρασιακά “δύσκολου” παιδιού με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι Maziade, Caron, Cote, Merette, Bernier, Laplante, Boutin & Thivierge (1990) στη διαχρονική μελέτη που πραγματοποίησαν, βρήκαν ότι παιδιά τριών με επτά ετών με κλινικά σημαντικά εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς είχαν μεγαλύτερους δείκτες στην αξιολόγησή της ιδιοσυγκρασίας τους ως “δύσκολα”, κάτι που σήμαινε ότι χαρακτηρίζονταν από

χαμηλά επίπεδα προσαρμοστικότητας, απόσπαση προσοχής, υψηλά επίπεδα αρνητικού συναισθήματος κι έντασης.

Οι Karreman, Van Tuijl, Van Aken και Deković (2009), διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 89 πρωτότοκων παιδιών τριών ετών, στους δύο γονείς τους και σε 81 παιδαγωγούς του προσχολικού τους πλαισίου, διερευνώντας ποιες πτυχές της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού σχετίζονται με εξωτερικευμένη προβληματική συμπεριφορά και ποιες με εσωτερικευμένη, καθώς και πώς οι γονεϊκές επιρροές συσχετίζονται με την ιδιοσυγκρασία και την προβληματική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι διαφορετικά ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά προέβλεπαν τόσο εσωτερικευμένα όσο κι εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και συγκεκριμένα ότι ο θετικός έλεγχος από την πλευρά του πατέρα ρύθμιζε τη σχέση παρορμητικότητας και εξωτερικευμένων προβλημάτων ενώ ο αρνητικός έλεγχος από την πλευρά και των δύο γονέων ενίσχυε τη σχέση φόβου και εσωτερικευμένων προβλημάτων.

Τα βιβλιογραφικά δεδομένα αποκαλύπτουν πλούσιο ερευνητικό ενδιαφέρον όσον αφορά στην επίδραση του φύλου των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στη συμπεριφορά τους στο προσχολικό περιβάλλον. Στο σύνολό τους καταδεικνύουν τη σημασία της εξέτασης της μεταβλητής του φύλου όταν μελετάται η σχέση της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού, των αλληλεπιδράσεών του με τους παιδαγωγούς και τους συνομηλίκους του και της ποιότητας των σχέσεων που διαμορφώνει.

Συγκεκριμένα, οι Fantuzzo, McWayne, Perry και Childs (2004), δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι τα αγόρια προσχολικής ηλικίας εκδηλώνουν περισσότερα εξωτερικευμένα, εσωτερικευμένα και γενικά προβλήματα συμπεριφοράς απ' ό,τι τα κορίτσια. Σχετικά με τον τομέα της κοινωνικής αναστολής, σε μια μελέτη παιδιών 2-3.5 ετών βρέθηκε ότι τα αγόρια είναι πιο ντροπαλά σε σύγκριση με τα κορίτσια σε ένα μη-οικείο πλαίσιο, όμως τα κορίτσια είναι ντροπαλότερα απέναντι σε ένα μη-οικείο πρόσωπο (Kochanska, 1991).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Nelson, Rubin και Fox (2005) έδειξαν ότι οι μη-κοινωνικές συμπεριφορές επιβαρύνουν περισσότερο την προσαρμογή των αγοριών στο προσχολικό περιβάλλον και λιγότερο των κοριτσιών. Τέλος, έχει βρεθεί ότι οι παιδαγωγοί είναι πιθανότερο να θεωρούν τη σχέση που διαμορφώνουν με τα κορίτσια εγγύτερη (Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005) και την αντίστοιχη με τα αγόρια πιο συγκρουσιακή (Hamre & Pianta, 2001).

Με αφορμή τις προαναφερθείσες έρευνες σκοπεύουμε να μελετήσουμε εκτενέστερα την επίδραση των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών παιδιών που φοιτούν

σε κανονικά προσχολικά πλαίσια, μη κλινικά, και του φύλου στις δυσκολίες συμπεριφοράς που εκδηλώνουν στο προσχολικό περιβάλλον. Κρίνεται επομένως σκόπιμο να διερευνηθεί αν όντως υφίσταται η συσχέτιση αυτή και σε δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας στον ελλαδικό χώρο.

Για το λόγο αυτό, η εισηγήτρια βρίσκεται στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης ερευνητικής μελέτης σε δείγμα 125 παιδιών ηλικίας 2.5-5 ετών, σε δύο δημοτικούς παιδικούς σταθμούς του Δήμου Κηφισιάς.

Η έρευνα αυτή θα στηριχθεί στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού από την παιδαγωγό του και θα μετρηθεί με το Ερωτηματολόγιο Ελέγχου Προσχολικής Συμπεριφοράς (Preschool Behavior Checklist, McGuire & Richman, 1988) που αποτελεί κλίμακα ανίχνευσης συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά 2-5 ετών. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από την παιδαγωγό και περιλαμβάνει 22 ερωτήματα που σκοπό έχουν να καλύψουν τέσσερις βασικές περιοχές της συμπεριφοράς: τις συναισθηματικές δυσκολίες, τις κοινωνικές σχέσεις, τη συγκέντρωση προσοχής και τη διαγωγή.

Επιπλέον, θα χορηγηθεί το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire –SDQ, Goodman, 1997) το οποίο αποτελεί εργαλείο ανίχνευσης συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των παιδιών και θα χορηγηθεί τόσο στους γονείς όσο και στους παιδαγωγούς. Αποτελείται από 25 ερωτήσεις, καταναμημένες σε πέντε υποκατηγορίες που εξετάζουν: τις συναισθηματικές δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς, την υπερδραστηριότητα, τα προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τις δυσκολίες στον τομέα της κοινωνικότητας.

Λόγω δυσχερειών εξασφάλισης της ειδικής άδειας που απαιτείται για την νόμιμη πρόσβαση σε παιδικούς σταθμούς διαφορετικών περιοχών κι εξαιτίας έλλειψης πόρων, κρίθηκε ιδιαίτερα δύσκολη η εύρεση ενός τυχαίου κι αντιπροσωπευτικού δείγματος και κατά συνέπεια επιλέχθηκε ευκαιριακό δείγμα από δύο δημοτικούς παιδικούς σταθμούς του Δήμου Κηφισιάς, στο οποίο η πρόσβαση κρίθηκε ευκολότερη, δεδομένης της ιδιότητάς μου ως ψυχολόγου στα πλαίσια αυτά. Εξαιτίας της προσωπικής μου επαφής με το συγκεκριμένο δείγμα γονέων, παιδιών και παιδαγωγών, θεωρήθηκε πως θα μπορούσε να επιτευχθεί καλή συνεργασία με όλες τις διαφοροποιημένες κατηγορίες συμμετεχόντων του δείγματος. Εντούτοις, διοικητικά κωλύματα και καθυστερήσεις χορήγησης της ειδικής άδειας που απαιτείτο για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθυστέρησαν σημαντικά την έναρξη αυτής. Συνεπώς, στο παρόν γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας η οποία θα διεξαχθεί μελλοντικά.

## 2. ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ

Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί μια ραγδαία αύξηση του ενδιαφέροντος για τη μελέτη των συναισθημάτων και πιο συγκεκριμένα για την έναρξη, την ένταση της έκφρασής τους, τη συχνότητα και τη ρύθμισή τους. Τα συναισθήματα ρυθμίζουν την αλληλεπίδραση των ατόμων, εφόσον και τα ίδια μπορούν να ρυθμιστούν. (Thompson, 1990).

Με τον όρο συναίσθημα εννοείται μια γρήγορη εκτίμηση του προσωπικού νοήματος που δίνεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, η οποία προετοιμάζει το άτομο για δράση. Για παράδειγμα, η ευτυχία οδηγεί στην προσέγγιση, η θλίψη στην παθητική απόσυρση, ο φόβος στη γρήγορη απομάκρυνση και ο θυμός στην προσπέραση των εμποδίων. Ένα συναίσθημα κατά συνέπεια εκφράζει την ετοιμότητα του ατόμου να εγκαθιδρύσει, να διατηρήσει ή να μεταβάλλει τη σχέση του με το περιβάλλον με τέτοιο τρόπο που να αποκτά σημασία και νόημα για το ίδιο. Πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί έχουν υιοθετήσει τη λειτουργιστική προσέγγιση των συναισθημάτων δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι η κύρια λειτουργία των συναισθημάτων είναι η ενεργοποίηση της συμπεριφοράς προς την επίτευξη προσωπικών στόχων. (Campos, Frankel & Camras, 2004, Saarni et al., 2006).

Τα συναισθήματα είναι αποτέλεσμα της διαρκούς αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον κι επιτελούν ανάλογα με την κατάσταση διαφορετικές λειτουργίες, καθώς μεταβάλλονται οι συνθήκες για κάθε άτομο (Thompson, Winer, & Goovin, 2011). Είναι κεντρικά σε όλο το φάσμα των προσπαθειών μας, όπως στη γνωστική επεξεργασία, στην κοινωνική συμπεριφορά ακόμη και στη σωματική υγεία κι ευεξία.

Σύμφωνα με τους Derakshan και Eysenck (2009), η σχέση μεταξύ συναισθήματος και σκέψης είναι ιδιαίτερα εμφανής στην περίπτωση της επίδρασης του άγχους επίδοσης. Αυτό έχει παρατηρηθεί τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες οι οποίοι διακρίνονταν από υψηλά επίπεδα άγχους το οποίο επηρέαζε αρνητικά τη σκέψη τους, ειδικά σε πολύπλοκες εργασίες, μέσω της απόσπασης της προσοχής τους από τη γνωστική επεξεργασία προς εργασίες μη σχετικές με το θέμα οι οποίες εμπεριείχαν απειλητικά ερεθίσματα για το άτομο και ανησυχητικές σκέψεις.

Τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας τα οποία είχαν αναστατωθεί σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια εμβολιασμού τους στο γραφείο ενός γιατρού, έτειναν να θυμούνται το γεγονός αυτό καλύτερα σε σχέση με λιγότερο αγχωμένους συνομηλίκους

τους, πιθανότατα διότι έδωσαν μεγαλύτερη προσοχή κι εστίασαν σε μεγαλύτερο βαθμό στην απειλητικά για αυτά εμπειρία, κάτι που αποδεικνύει ότι τα συναισθήματα ασκούν ισχυρή επίδραση και στη μνήμη του ατόμου (Alexander et al., 2002. Goodman et al., 1991).

Το συναίσθημα και η γνωστική λειτουργία εμπλέκονται σε μια αμφίδρομη και δυναμική αλληλεπίδραση που έχει τις απαρχές της στην πρώιμη ακόμη βρεφική ηλικία (Lewis, 1999).

Σε μια μελέτη, οι ερευνητές δίδαξαν σε βρέφη δύο με οκτώ μηνών να τραβούν ένα κορδόνι για να ενεργοποιούν ευχάριστα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα. Όταν τα βρέφη έμαθαν το έργο, αντιδρούσαν με ενδιαφέρον, χαρά κι έκπληξη. Όταν όμως στη συνέχεια το τράβηγμα του κορδονιού σταμάτησε να συνδέεται με τα ευχάριστα ερεθίσματα, τότε οι συναισθηματικές αντιδράσεις τους γρήγορα άλλαξαν, κυρίως σε θυμό κι ενίοτε σε θλίψη. Μόλις η αρχική σύνδεση επανήλθε, παρατηρήθηκε ότι τα βρέφη τα οποία είχαν εκδηλώσει θυμό, εκδήλωσαν εκ νέου ενδιαφέρον κι ευχαρίστηση, ενώ τα λυπημένα βρέφη στρέφονταν αλλού, χωρίς να επιδεικνύουν το πρότερο ενδιαφέρον τους (Lewis, Sullivan, & Ramsay, 1992).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι τα συναισθήματα είναι βαθιά συνυφασμένα με τη γνωστική επεξεργασία και συμβάλλουν καθοριστικά στη συνεχιζόμενη διαδικασία μάθησης του ατόμου.

Οι συναισθηματικές ενδείξεις των παιδιών, όπως το χαμόγελο, το κλάμα και η προσέλκυση του ενδιαφέροντος, επιδρούν καταλυτικά στη συμπεριφορά των άλλων. Κατά συνέπεια, και οι συναισθηματικές ενδείξεις των άλλων επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Η ανάλυση της σχέσης βρέφους και ατόμου φροντίδας δείχνει ότι από την ηλικία των τριών μηνών έχει ήδη διαμορφωθεί ένα πολύπλοκο σύστημα επικοινωνίας κι αλληλεπίδρασης, μέσα στο οποίο και οι δύο ανταποκρίνονται ο ένας στις ανάγκες του άλλου με κατάλληλο και συγχρονισμένο τρόπο (Weinberg et al, 1999).

Με την πάροδο της ηλικίας, οι συναισθηματικές εκφράσεις αποκτούν σκοπιμότητα και μέσω αυτών τα μικρά παιδιά επικοινωνούν και παρακολουθούν τις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων με στόχο να αξιολογήσουν τις προθέσεις και τα κίνητρά τους.

Πέρα από το ζωτικό ρόλο των συναισθημάτων στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, οι λειτουργιστικοί θεωρητικοί επισημαίνουν ότι τα συναισθήματα συμβάλλουν καθοριστικά στην εμφάνιση της αυτογνωσίας. Κάτι τέτοιο προκύπτει όταν τα παιδιά ενεργούν πάνω σε νέα αντικείμενα με ενδιαφέρον κι ενθουσιασμό, κάτι που τα

βοηθά να σφυρηλατήσουν μια αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας κι εμπιστοσύνης στην ικανότητά τους να ελέγχουν τα γεγονότα του περιβάλλοντός τους (Harter, 2006).

Στα μέσα περίπου του δεύτερου χρόνου ζωής, όταν η αυτογνωσία έχει αναπτυχθεί επαρκώς, τα παιδιά αρχίζουν να εμφανίζουν μια νέα σειρά συναισθημάτων με διακριτές λειτουργίες, όπως για παράδειγμα η υπερηφάνεια ή η ντροπή, δύο συναισθήματα που φανερώνουν πλέον τη συνείδηση του εαυτού και σχετίζονται με την αξιολόγηση των καλών και κακών πλευρών του σε σχέση με τα πρότυπα της ηθικής και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Saarni et al., 2006).

Τέλος, η λειτουργιστική προσέγγιση τονίζει ότι τα παιδιά οφείλουν να αποκτήσουν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους προκειμένου να προσαρμοστούν στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, όπως ακριβώς κάνουν και για την ηθική, τη γνωστική και την κοινωνική τους συμπεριφορά. Έτσι, πρέπει να μάθουν να προσαρμόζονται στους πολιτισμικούς κανόνες για τον τρόπο και για το χρονικά κατάλληλο σημείο που θα εκφράσουν το συναίσθημά τους, κάτι που επιτυγχάνεται ως το τέλος της παιδικής ηλικίας, όπου πλέον ελάχιστα συναισθήματα εκφράζονται τόσο ανοιχτά κι ελεύθερα όσο κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής (Berk, 2012).

## **2.1 Βασικά Συναισθήματα**

Τα βασικά συναισθήματα- η χαρά, η λύπη, ο φόβος, ο θυμός, η αηδία, η έκπληξη και το ενδιαφέρον- είναι καθολικά σε όλα τα ανθρώπινα όντα και τα πρωτεύοντα θηλαστικά και διακρίνονται από μια μακρά εξελικτική πορεία με σκοπό την επιβίωση. Η συναισθηματική ζωή των νεογέννητων φαίνεται να αποτελείται από δύο παγκόσμιες διεγερτικές καταστάσεις: την έλξη από ευχάριστα ερεθίσματα και την απόσυρση/ απομάκρυνση από δυσάρεστα (Fox, 1991).

Από τα μέσα του πρώτου χρόνου ζωής, τα παιδιά τυπικά αποκρίνονται στην “παιχνιδιάρικη αλληλεπίδραση” με το γονέα με ένα χαρούμενο πρόσωπο, ευχάριστη “ομιλία” και χαλαρή στάση του σώματος, τα οποία φανερώνουν ότι απολαμβάνει την αλληλεπίδραση αυτή. Από την άλλη πλευρά, ένας γονέας ο οποίος δεν ανταποκρίνεται και δεν αλληλεπιδρά με το παιδί, συνήθως προκαλεί ένα θλιμμένο πρόσωπο, περιέργους ήχους και μια στάση του σώματος που υποδηλώνει μελαγχολική διάθεση ή ένα θυμωμένο πρόσωπο, κλάματα και μια στάση του σώματος σαν να προσπαθεί να αλλάξει την κατάσταση (Yale et al., 1999). Προοδευτικά, οι συναισθηματικές εκφράσεις του παιδιού γίνονται όλο και πιο οργανωμένες και συγκεκριμένες και με αυτόν τον τρόπο παρέχουν

ακριβέστερες πληροφορίες σχετικά με την εσωτερική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί (Berk, 2012).

## 2.2 Σύνθετα Συναισθήματα

Εκτός από τα βασικά συναισθήματα, οι άνθρωποι είναι σε θέση να βιώνουν και μια δεύτερη σειρά συναισθημάτων, ανώτερης βαθμίδας, όπου συμπεριλαμβάνονται η ενοχή, η ντροπή, η ζήλεια και η υπερηφάνεια. Κάθε ένα από τα συναισθήματα αυτά μπορεί είτε να βλάψει είτε να ενισχύσει και να βελτιώσει την αίσθηση που έχουμε για τον εαυτό μας. Για παράδειγμα, όταν έχουν βλάψει κάποιον, αισθανόμαστε ενοχή και θέλουμε να αποκαταστήσουμε την αδικία που έχουμε διαπράξει. Το ίδιο συμβαίνει κι όταν μας κατακλύζει το συναίσθημα της ντροπής, έχουμε αρνητικά συναισθήματα για αυτό που έχουμε κάνει και θέλουμε να επανορθώσουμε για να απαλλαχθούμε από αυτά και να μην έχουν οι άλλοι αρνητική εικόνα για εμάς. Σε αντίθεση με τα παραπάνω συναισθήματα, η υπερηφάνεια αντανακλά την απόλαυση των προσωπικών επιτευγμάτων και την πρόθεσή μας να γνωστοποιήσουμε στους άλλους όσα έχουμε επιτύχει και να ανταποκριθούμε σε περαιτέρω προκλήσεις (Saarni et al, 2006).

Τα συναισθήματα αυτά κάνουν την εμφάνισή τους στα μέσα του δεύτερου χρόνου ζωής καθώς στο χρονικό αυτό σημείο αρχίζει το παιδί να αποκτά σταθερή επίγνωση του εαυτού του ως ξεχωριστού και μοναδικού ατόμου. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνουν τη ντροπή και την αμηχανία τους χαμηλώνοντας το βλέμμα ή κρύβοντας το πρόσωπό τους με τα χέρια τους. Επιπλέον, η υπερηφάνεια καθώς και το συναίσθημα της ζήλειας αναδύονται περίπου στην ηλικία των τριών ετών (Garner, 2003).

Καθώς αναπτύσσεται η αυτο-αντίληψή τους, τα παιδιά γίνονται όλο και πιο ευαίσθητα απέναντι στους επαίνους αλλά και απέναντι στις κατηγορίες ή ακόμη και στην πιθανότητα μόνο μιας τέτοιας αντίδρασης από την πλευρά των γονιών, των δασκάλων και των άλλων ενηλίκων, κάτι που πλέον έχει ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία καθώς συχνά αντιμετωπίζουν τις προσδοκίες των ενηλίκων ως υποχρεωτικούς κανόνες. Περίπου στην ηλικία των τριών ετών, τα σύνθετα αυτά συναισθήματα συνδέονται πλέον ξεκάθαρα με την αυτο-αξιολόγηση του παιδιού (Thompson, Meyer & McGinley, 2006).

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δείχνουν πολύ μεγαλύτερη υπερηφάνεια όταν επιτυγχάνουν ένα δύσκολο παρά ένα εύκολο έργο και πολύ μεγαλύτερη ντροπή όταν αποτυγχάνουν σε εύκολα απ' ό,τι σε δυσκολότερα έργα (Lewis, Alessandri, & Sullivan, 1992).

Το είδος και ο τρόπος της ανατροφοδότησης που δίνεται στα παιδιά παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο κι επηρεάζουν καθοριστικά τις πρώιμες αυτοαξιολογήσεις τους. Όταν οι γονείς συνδέουν την ίδια την αξία του παιδιού με την απόδοσή του στην επιτέλεση ενός έργου, τότε το παιδί αυτό βιώνει εντονότερα το “σύνθετο” συναίσθημα που συνοδεύει το έργο αυτό, δηλαδή εντονότερη ντροπή και αμηχανία μετά από μια αποτυχία και εντονότερη υπερηφάνεια έπειτα από μια επιτυχία. Αντιθέτως, οι γονείς που επικεντρώνονται στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί η απόδοση του παιδιού σε ένα έργο, προκαλούν περισσότερο μετριασμένα και πιο προσαρμοστικά επίπεδα ντροπής κι αντίστοιχα υπερηφάνειας αλλά και μεγαλύτερη επιμονή στην επιτέλεση δύσκολων έργων (Lewis, 1998).

Καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν εσωτερικευμένα πρότυπα τελειότητας και καλής συμπεριφοράς και μια αίσθηση προσωπικής υπευθυνότητας, μεταβάλλονται οι συνθήκες υπό τις οποίες βιώνουν “σύνθετα” συναισθήματα. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας, σε αντίθεση με αυτά της προσχολικής, βιώνουν ενοχή για ένα ολίσθημα και υπερηφάνεια για ένα επίτευγμά τους, ακόμη κι αν κάποιος ενήλικας δεν είναι παρών (Harter & Whitesell, 1989).

### **3. Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί μια αξιοσημείωτη αναβίωση του ενδιαφέροντος και της προσοχής που δίνεται στη μελέτη των συναισθημάτων και στη συναισθηματική ανάπτυξη των πρώτων χρόνων της ζωής, κάτι το οποίο αγνοούνταν κατά τις περασμένες δεκαετίες. Πλέον «αποδεικνύεται ολοένα και περισσότερο η σπουδαιότητα των συναισθημάτων τόσο ως οργανωτών της συμπεριφοράς και της μάθησης του παιδιού όσο και ως ουσιαστικών συστατικών της σχολικής ετοιμότητας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας» (Denham, 1998).

Η μελέτη της συναισθηματικής ανάπτυξης επικεντρώνεται όχι μόνο στην ανάδυση των συναισθημάτων αλλά κατά κύριο λόγο στον τρόπο με τον οποίο η ρύθμιση των συναισθημάτων ανοίγει το δρόμο στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Με άλλα λόγια, τα δυναμικά της συναισθηματικής εμπειρίας, έκφρασης και ρύθμισης είναι δυνατόν να επηρεάσουν την ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων που συνάπτουν τα παιδιά (Dodge, 1991).

Σε μια έρευνα των Rubin, Coplan, Fox και Calkins (1995) που διεξήχθη σε 96 τετράχρονα παιδιά διατυπώθηκε η υπόθεση ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη συναισθηματική ρύθμιση και στην κοινωνική συνδιαλλαγή μπορεί να προβλέψει την κοινωνική προσαρμογή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έπειτα από γονεϊκές εκτιμήσεις της ιδιοσυγκρασίας των παιδιών και από παρατηρήσεις του ελεύθερου παιχνιδιού τους, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με πτωχή κοινωνική συνδιαλλαγή που δεν επιτύγχαναν και καλή ρύθμιση στα συναισθήματά τους, συμπεριφορικά έδειχναν πολύ πιο ανήσυχα, αγχωμένα και με περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα, εν συγκρίσει με τα παιδιά με καλή κοινωνική συνδιαλλαγή αλλά πτωχή συναισθηματική ρύθμιση τα οποία εκδήλωναν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που δεν επιτυγχάνουν την ορθή ρύθμιση των συναισθημάτων τους, έχουν αυξημένες πιθανότητες κακής ψυχολογικής προσαρμογής, αυτό όμως διαμεσολαβείται από το βαθμό που τα παιδιά αυτά εμπλέκονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Συμπεραίνεται κατά συνέπεια ότι η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι άρρηκτα συνδεδεμένες καθώς οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι συνήθως συναισθηματικά επιφορτισμένες (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001). Το κατά πόσο

τα παιδιά τα καταφέρνουν επιτυχώς στις κοινωνικές τους συνδιαλλαγές σχετίζεται κατά κόρον με την ικανότητά τους να εκφράζουν με τον κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά τους, να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και να ρυθμίζουν τα δικά τους συναισθήματα (Halberstadt et al, 2001).

Η ποιότητα της σχέσης του παιδιού με το άτομο φροντίδας, κατά κύριο λόγο τη μητέρα του, επηρεάζει και τις στρατηγικές καθώς και τα συμπεριφορικά μοτίβα που χρησιμοποιεί στις αλληλεπιδράσεις του με τα άτομα που το φροντίζουν. Το παιδί που έχει διαμορφώσει μια ασφαλή σχέση με το πρόσωπο φροντίδας αλληλεπιδρά με θετικό τρόπο με το άτομο αυτό. Αντιθέτως, παιδιά με ανασφαλή σχέση με το πρόσωπο φροντίδας συνηθίζουν να μην δείχνουν ενδιαφέρον απέναντι στις πρωτοβουλίες και τη συμπεριφορά του προσώπου φροντίδας, να εκδηλώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα για να προσελκύουν την προσοχή του ή να έχουν εχθρική διάθεση απέναντί του (Main & Cassidy, 1988).

Η Ainsworth (1979) διαπίστωσε πως βρέφη που μεγαλώνουν και με τους δύο γονείς παρουσιάζουν καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά κι έχουν καλύτερη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη από αυτά που αναπτύσσουν δεσμούς μόνο με τον έναν γονέα. Ο ρόλος του πατέρα εξακολουθεί να είναι σημαντικός και μετά την βρεφική ηλικία. Ο πατέρας χρησιμοποιώντας αρχικά φυσικά παιχνίδια και αργότερα αναλαμβάνοντας ρόλο συμπαίκτη συμβάλλει στην ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, δίνοντας με την εκπαίδευση και την καθοδήγηση τα όρια και τους κανόνες για την κοινωνικοποίησή τους.

Πολλά παιδιά που προέρχονται από βεβαρημένο οικογενειακό περιβάλλον, που έχουν πληγεί από διαζύγια, παραμέληση, φτώχεια, βρίσκονται σε καθεστώς συναισθηματικής αποστέρησης, με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται οι συναισθηματικές τους ανάγκες. Ένα διαζύγιο που έληξε μετά από έντονες και βίαιες συγκρούσεις των γονιών, επηρεάζει το παιδί που βιώνει το σπάσιμο του συναισθηματικού δεσμού με το γονέα που φεύγει. Το άγχος του αποχωρισμού, τα συναισθήματα της απώλειας, του θρήνου και του θυμού είναι τόσο έντονα και παρόμοια με αυτά που παρατηρούνται μετά τον θάνατο γονιού, αφού οι γονείς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους λόγω των προσωπικών τους διαφορών και των συχνών δικαστικών αγώνων (Τσιάντης, 2000).

### 3.1 Συναισθηματική Έκφραση

Πρόκειται για την ικανότητα του παιδιού να εκφράζει με τον κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο στους άλλους πληροφορίες για τις προθέσεις που έχει σχετικά με αυτούς, για το αν δηλαδή οι άλλοι μπορούν να προβούν σε μια περαιτέρω αλληλεπίδραση με αυτό ή να την αποφύγουν (Denham, 1998).

Η ικανότητα έκφρασης του συναισθήματος αποτελεί πολύ σημαντική επικοινωνιακή λειτουργία και αναπόσπαστο κομμάτι στον τομέα της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που χρησιμοποιούν πολιτισμικά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης του συναισθήματός τους, οι οποίοι βρίσκονται σε συμφωνία με το αντίστοιχο κοινωνικό πλαίσιο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να θεωρηθούν κοινωνικά επιτυχημένα (Hulberstadt et al, 2001).

Όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους για να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, είναι σε θέση να γνωρίζουν πότε και πώς να αντικαθιστούν το ένα συναίσθημα με ένα άλλο, να καλύπτουν τα συναισθήματά τους και να μεγιστοποιούν ή αντίστοιχα να ελαχιστοποιούν ανάλογα με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος τη συναισθηματική τους έκφραση, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του έντονου ξεσπάσματος σε κλάματα προκειμένου να τραβήξουν την προσοχή των άλλων (Cole, 1985).

### 3.2 Συναισθηματική Κατανόηση

Η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων έγκειται στην ικανότητα του παιδιού να διαχωρίζει το λόγο για τον οποίο σε μια συγκεκριμένη κατάσταση αναδύεται ένα συγκεκριμένο συναίσθημα κι όχι κάποιο άλλο. Για την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν η υποκειμενικότητα, το νόημα που προσδίδεται και το κοινωνικό πλαίσιο καθώς και οι ατομικές διαφορές (Denham, 1998).

Τα παιδιά πρώτα προβληματίζονται και διατυπώνουν κρίσεις πάνω στα δικά τους συναισθήματα και στη συνέχεια γενικεύουν τις κρίσεις αυτές στα συναισθήματα των άλλων κι έτσι οδηγούνται στην κατασκευή κοινωνικών σεναρίων (Smiley & Huttenlocher, 1989).

Έχει φανεί πως όταν οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και τα διδάσκουν σχετικά με τη διαφορετικότητα των συναισθημάτων, αυτά είναι πιο ικανά σε μετέπειτα ηλικίες να αξιολογούν κατάλληλα τα

συναισθήματα των άλλων (Denham & Kochanoff, 2002). Σε μια μελέτη διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά των οποίων οι μητέρες εξηγούσαν τα συναισθήματα, διαπραγματεύονταν και συμβιβάζονταν κατά τη διάρκεια συγκρούσεων όταν τα παιδιά αυτά ήταν σε ηλικία δυόμισι ετών, στα τρία τους χρόνια επιδείκνυαν αυξημένες ικανότητες κατανόησης των συναισθημάτων και χρησιμοποιούσαν παρόμοιες με τη μητέρα τους στρατηγικές για την επίλυση των συγκρούσεων και των διαφωνιών (Laible & Thompson, 2002).

Ακόμη, φαίνεται πως η ασφαλής προσκόλληση σχετίζεται με πιο θερμές και πιο συνεργατικές συζητήσεις γονέα- παιδιού, που τονίζουν ιδιαίτερα τη συναισθηματική σημασία των γεγονότων. Για το λόγο αυτό, τα παιδιά ηλικίας τριών με πέντε ετών, που διατηρούν μια ασφαλή και ζεστή σχέση με τη μητέρα, δείχνουν καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων (Raikes & Thompson, 2006).

Η μάθηση αυτή γύρω από τα συναισθήματα, που προκύπτει κατά κύριο λόγο από την αλληλεπίδραση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με τους ενήλικες, επεκτείνεται και στη σχέση τους με τα αδέρφια και τους συνομηλίκους (Hughes & Dunn, 1998). Επιπλέον, είναι γνωστό ότι όταν οι γονείς παρεμβαίνουν στις διαφωνίες μεταξύ των αδερφών εισάγοντας τις έννοιες και τις πρακτικές της λογικής και της διαπραγμάτευσης, τα παιδιά αποκτούν ευαισθησία ως προς τα συναισθήματα των αδερφών τους, αναφέρονται περισσότερο στη συναισθηματική οπτική γωνία των άλλων κι εμπλέκονται με μικρότερη συχνότητα σε διαμάχες (Perlman & Ross, 1997).

Όσο τα παιδιά μαθαίνουν ότι η αναγνώριση των συναισθημάτων του άλλου και η επεξεργασία των δικών τους συναισθημάτων ενισχύει την ποιότητα των σχέσεων που συνάπτουν, τόσο είναι προθυμότερα να επανορθώσουν όταν δουν ότι βλάπτουν τον άλλον και να αντιδρούν με εποικοδομητικό τρόπο στις διαφωνίες με τους συνομηλίκους τους (Hughes & Ensor, 2010).

Η Denham (1998) τόνισε ότι οι αλλαγές που συντελούνται στη συναισθηματική κατανόηση των παιδιών κατά τη μετάβαση από τη βρεφική στην προσχολική ηλικία είναι οι εξής:

- λεκτικός και μη-λεκτικός χαρακτηρισμός των συναισθηματικών εκφράσεων
- αναγνώριση των καταστάσεων που εγείρουν συναισθήματα
- χρήση συναισθηματικής γλώσσας για την περιγραφή των προσωπικών συναισθηματικών εμπειριών και για την αποσαφήνιση των συναισθηματικών εμπειριών των άλλων
- αναγνώριση ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους

- συνειδητοποίηση των στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος
- ανάπτυξη γνώσης για τους κανόνες επίδειξης των συναισθημάτων
- ανάπτυξη γνώσης για το πώς μπορούν να συνυπάρχουν διαφορετικά συναισθήματα, ακόμα και αλληλοσυγκρουόμενα ή αμφίσημα
- σταδιακή κατανόηση σύνθετων κοινωνικών συναισθημάτων και συναισθημάτων που σχετίζονται με την αυτοσυνειδησία, όπως το συναίσθημα της ενοχής.

### 3.3 Συναισθηματική Ρύθμιση

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, σύμφωνα με τον Cole (1985) «η ρύθμιση του συναισθήματος συνίσταται στην απόκτηση κοινωνικά και πολιτισμικά αποδεκτών τρόπων έκφρασης των συναισθημάτων και περιλαμβάνει τρεις βασικές παραμέτρους, την υποκατάσταση του ενός συναισθήματος με κάποιο άλλο, την κάλυψη των συναισθημάτων και τη μεγιστοποίηση ή αντίστοιχα την ελαχιστοποίηση, κατά περίπτωση, της συναισθηματικής εκφραστικότητας».

Η ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται τη συναισθηματική διέγερση που συνοδεύει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την περαιτέρω ικανότητά του να αλληλεπιδρά με τους άλλους και να εγκαθιδρύει σχέσεις (Saarni, 1990).

Κατά την προσχολική ηλικία, η βασική διαδικασία στον τομέα του συναισθήματος είναι η μετατόπιση από τη “δυαδική” (παιδιού- προσώπου φροντίδας) ρύθμιση του συναισθήματος στην αυτορρύθμιση, όπου η ευθύνη μετατοπίζεται από το βασικό πρόσωπο που φροντίζει το παιδί, στο ίδιο το παιδί (Sroufe, 1997). Πιο συγκεκριμένα, το παιδί αρχίζει να διαδραματίζει ολοένα κι ενεργητικότερο ρόλο στη ρύθμιση του συναισθήματός του, αποζητώντας τρόπους ρύθμισής τους, όπως για παράδειγμα καταφεύγοντας στο πρόσωπο φροντίδας όταν έχει χτυπήσει. Η ικανότητα λοιπόν της συναισθηματικής ρύθμισης συμβάλλει καθοριστικά στη δυνατότητα των παιδιών να αλληλεπιδρούν με τους άλλους και να αξιολογούν την κοινωνική τους ικανότητα (Denham, 1998).

Έτσι, πέρα από την έκφραση ενός ευρύτερου φάσματος συναισθημάτων, τα παιδιά μαθαίνουν και να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές τους εμπειρίες. Η συναισθηματική αυτορρύθμιση αναφέρεται σε αυτήν ακριβώς την ικανότητα χρησιμοποίησης στρατηγικών για την προσαρμογή της συναισθηματικής κατάστασης σε τέτοιο επίπεδο έντασης ώστε να είναι δυνατή η επίτευξη των στόχων μας. Απαραίτητες για το σκοπό αυτό είναι κάποιες γνωστικές ικανότητες όπως η εστίαση και η μετατόπιση της προσοχής, η ικανότητα

αναστολής σκέψεων και συμπεριφορών και ο σχεδιασμός ή η λήψη μέτρων για την ανακούφιση από μια στρεσογόνο κατάσταση (Thompson & Goodvin, 2007).

Η ρύθμιση των συναισθημάτων απαιτεί συχνά την καταβολή έντονης προσπάθειας. Η ικανότητα για επιτυχημένη διαχείριση των συναισθημάτων βελτιώνεται σταδιακά, με την ανάπτυξη του προμετωπιαίου φλοιού και τη βοήθεια των ενηλίκων προκειμένου να οδηγηθούν τα παιδιά στη διαχείριση των έντονων συναισθημάτων τους. Οι ατομικές διαφορές είναι αισθητές από τη βρεφική ακόμη ηλικία και από την πρώιμη κιόλας παιδική ηλικία και διαδραματίζουν ουσιώδη ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού καθώς αυτή η ικανότητα ελέγχου αποτελεί σημαντική διάσταση της ιδιοσυγκρασίας του κάθε παιδιού (Berk, 2006).

Από την ηλικία των δύο ετών τα παιδιά ξεκινούν να μιλούν για τα συναισθήματα και η χρήση της γλώσσας αποκτά μείζονα σημασία καθώς αποτελεί το μέσο της ενεργούς προσπάθειας του παιδιού να ελέγξει τα συναισθήματά του (Cole, Armstrong & Pemberton, 2010).

Στην ηλικία των τριών και τεσσάρων ετών, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας λεκτικοποιούν πλήθος στρατηγικών συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Οι στρατηγικές αυτές αφορούν σε απόπειρες άμβλυνσης των έντονων συναισθημάτων, όπως για παράδειγμα περιορίζοντας τα ενοχλητικά αισθητηριακά ερεθίσματα με το να κλείνουν τα μάτια ή τα αυτιά τους, μιλώντας στον εαυτό τους για να τον παρηγορήσουν ή να τον “ενισχύσουν συναισθηματικά” ή μεταβάλλοντας τους στόχους τους ανάλογα με τις περιστάσεις. Η χρήση των παραπάνω στρατηγικών έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των συναισθηματικών ξεσπασμάτων κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων (Thompson & Goodvin, 2007).

Η μετατόπιση της προσοχής μακριά από ερεθίσματα που ενοχλούν ή προκαλούν απογοήτευση στο παιδί φαίνεται πως είναι αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης των συναισθημάτων και σε βάθος χρόνου. Έχει αποδειχθεί ότι παιδιά τριών ετών τα οποία όταν απογοητεύονται μπορούν να αποσπάσουν την προσοχή τους και να ασχοληθούν με κάτι άλλο, κατά τη σχολική ηλικία τείνουν να γίνονται συνεργατικά και να έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Gilliom et al., 2002).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σταδιακά αρχίζουν να χρησιμοποιούν στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματός τους, παρατηρώντας τους ενηλίκους να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους αλλά και να ανταποκρίνονται με τον κατάλληλο τρόπο στα συναισθήματα των άλλων. Φαίνεται μάλιστα πως οι γονείς οι οποίοι είναι ξεστοί, υπομονετικοί και χρησιμοποιούν τη λεκτική καθοδήγηση, συνοδευόμενη από τις

απαραίτητες για τα παιδιά επεξηγήσεις και διευκρινίσεις, ενισχύουν την ικανότητα των παιδιών να διαχειριστούν με ορθό τρόπο το άγχος τους (Morris et al, 2011).

Στην αντίθετη περίπτωση κατά την οποία οι γονείς αδιαφορούν ή απορρίπτουν τα συναισθήματα των παιδιών τους ως ασήμαντα, δυσκολεύονται να διαχειριστούν το θυμό τους και εκφράζουν σπάνια θετικά συναισθήματα, τα παιδιά συνήθως αντιμετωπίζουν προβλήματα διαχείρισης του συναισθήματος που συχνά συνοδεύονται από δυσκολίες προσαρμογής (Thompson & Meyer, 2007).

Συνήθως τα παιδιά αυτά στις περισσότερες περιπτώσεις, βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους, μικρή ανοχή στη ματαιώση, προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και αυξημένη ευερεθιστότητα κι εκνευρισμό απέναντι στη λύπη των άλλων. Κατά συνέπεια, αρκετά συχνά οι γονείς των αυτών παιδιών αντιμετωπίζουν μεγάλα εμπόδια κι αντιξοότητες στην ανατροφή τους.

Σύμφωνα με τους Thompson και Goodman (2010), οι συζητήσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών οι οποίες προετοιμάζουν τα παιδιά για δύσκολες εμπειρίες που πιθανώς θα βιώσουν, ευοδώνουν επίσης την καλλιέργεια της ρύθμισης των συναισθημάτων τους. Πράγματι, έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς που συζητούν με τα παιδιά τους σχετικά με τις προσδοκίες που τα τελευταία μπορούν να έχουν από μια κατάσταση αλλά και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να διαχειρίζονται το άγχος τους, διδάσκουν τεχνικές που τα παιδιά μπορούν στο μέλλον να χρησιμοποιούν.

Πέρα από τη ρύθμιση των ποικίλων συναισθηματικών τους καταστάσεων, σταδιακά τα παιδιά πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται αυτό που επικοινωνούν στους άλλους. Στις μικρότερες ηλικίες, υπερβάλλουν αναφορικά με τα πραγματικά τους συναισθήματα και τροποποιούν τις συναισθηματικές τους εκφράσεις περισσότερο για προσωπικό τους όφελος. Σύντομα όμως μαθαίνουν να περιορίζουν τις αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις τους και να τις αντικαθιστούν με άλλες, πιο “αποδεκτές”, όπως για παράδειγμα με ένα χαμόγελο παρόλη την απογοήτευση ή την ανησυχία τους.

Από τους πρώτους ακόμη μήνες ζωής, οι γονείς φαίνεται πως ενθαρρύνουν τα βρέφη να καταστέλλουν τα αρνητικά τους συναισθήματα με το να μιμούνται συχνότερα τις εκδηλώσεις ενδιαφέροντος, χαράς κι έκπληξης και λιγότερο συχνά τις εκφράσεις θυμού και θλίψης τους. Μάλιστα τα αγόρια εκπαιδεύονται εντατικότερα σε αυτό σε σχέση με τα κορίτσια, πιθανώς διότι τα αγόρια χρειάζονται περισσότερο χρόνο να ρυθμίσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα (Else-Quest et al., 2006).

#### 4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ

Η συναισθηματική εκφραστικότητα των παιδιών είναι στενά συνδεδεμένη με την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τα συναισθηματικά στοιχεία των άλλων. Έχει παρατηρηθεί ότι τα βρέφη, από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής τους, συντονίζονται με τον συναισθηματικό τόνο της μητέρας στην “πρόσωπο με πρόσωπο” επικοινωνία που έχουν. Κάποιοι ερευνητές μάλιστα υποστηρίζουν ότι τα πολύ μικρά μωρά ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων μέσω μιας αυτόματης, ενσωματωμένης διαδικασίας «συναισθηματικής μόλυνσης» (Stern, 1985).

Ήδη από την ηλικία των οχτώ μηνών, τα βρέφη εμπλέκονται σε αυτό που καλούμε “κοινωνική αναφορά”, δηλαδή αρχίζουν να στηρίζονται στη συναισθηματική αντίδραση ενός άλλου, σημαντικού για τα ίδια, ατόμου προκειμένου να εκτιμήσουν μια αβέβαιη κατάσταση και να αξιολογήσουν τη δική τους ασφάλεια (Mumme et al, 2007).

Περίπου στα μέσα του δεύτερου χρόνου, η κοινωνική αναφορά επεκτείνεται προκειμένου να συμπεριλάβει και έμμεσα συναισθηματικά μηνύματα. Έτσι, επιτρέπει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας να συγκρίνουν τις δικές τους αξιολογήσεις για τα γεγονότα με τις αξιολογήσεις που κάνουν οι άλλοι για αυτά, να αντιλαμβάνονται ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων μπορεί να είναι διαφορετικές από τις δικές τους και να διατηρούν τα συναισθηματικά μηνύματα που τους μεταδίδονται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Συγκεκριλώνοντας, κατά την κοινωνική αναφορά, τα παιδιά χρησιμοποιούν τις συναισθηματικές ενδείξεις των άλλων για να αξιολογήσουν την ασφάλεια και την προστασία του περιβάλλοντος, να συλλέξουν πληροφορίες αναφορικά με τις προθέσεις και τις προτιμήσεις των άλλων και να δρομολογήσουν αναλόγως τις δικές τους ενέργειες, προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα από την απλή αντίδραση στα συναισθηματικά μηνύματα των άλλων. Ακριβώς αυτές οι εμπειρίες, με την παράλληλη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, είναι που βοηθούν τα παιδιά των δύο ετών να καθορίσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια τις έννοιες συναισθημάτων παρόμοιου βεληνεκούς κι έντασης, όπως την χαρά και την έκπληξη ή το θυμό και το φόβο (Saarni et al., 2006).

Από τις απαρχές της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά είναι σε θέση να αναφέρονται στα αίτια, τις συνέπειες και τα συμπεριφορικά σήματα των συναισθημάτων και με την πάροδο του χρόνου αυτή η κατανόηση γίνεται πολυπλοκότερη κι ακριβέστερη (Stein & Levine, 1999). Στην ηλικία των τεσσάρων με πέντε, μπορούν να αποδώσουν με ορθό

τρόπο την αιτία πολλών βασικών συναισθημάτων, όπως ότι κάποιο παιδί είναι λυπημένο γιατί του λείπει η μαμά του. Αυτές οι αιτιολογικές αποδόσεις των παιδιών της προσχολικής ηλικίας αφορούν κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες παρά σε εσωτερικά αίτια, κάτι που μεταβάλλεται με την ηλικία (Levine, 1995).

Ειδικά μετά την ηλικία των τεσσάρων ετών, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν το πώς εσωτερικοί παράγοντες μπορούν να πυροδοτήσουν ένα συναίσθημα, κάτι που ενισχύεται από τη διαπίστωσή τους ότι τόσο οι επιθυμίες όσο και οι πεποιθήσεις καθορίζουν μια συμπεριφορά. Επιπλέον, τα παιδιά της ηλικίας αυτής είναι σε θέση να προβλέψουν την επόμενη κίνηση του συμπαίχτη τους, όταν ο τελευταίος έχει εκφράσει ένα δεδομένο συναίσθημα. Για παράδειγμα, γνωρίζουν ότι ένα παιδί το οποίο έχει θυμώσει, είναι πιθανό να χτυπήσει κάποιον κι ότι ένα παιδί που είναι χαρούμενο είναι πιθανό να μοιραστεί αυτό που έχει (Russell, 1990).

Τέλος, είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι η σκέψη και το συναίσθημα αλληλοσυνδέονται, δηλαδή ότι κάποιος που θυμάται κάτι θλιβερό, πιθανώς να νιώσει και θλιμμένος (Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997) και να αναζητούν αποτελεσματικούς τρόπους να ανακουφίσουν τους άλλους από τα δυσάρεστα αυτά συναισθήματα.

## 5. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Οι σύγχρονοι θεωρητικοί συμφωνούν ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει μια περίπλοκη αλληλεπίδραση της σκέψης και του συναισθήματος, την ικανότητα εντοπισμού διαφορετικών συναισθημάτων και τη λήψη της συναισθηματικής οπτικής γωνίας του άλλου. Στην ενσυναίσθηση, η κατανόηση και η έκφραση του συναισθήματος είναι δύο τομείς άρρηκτα συνδεδεμένοι. Ήδη από τα προσχολικά έτη, η ενσυναίσθηση αποτελεί έναν ιδιαίτερο σημαντικό παράγοντα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, που εκφράζεται με πράξεις αλτρουισμού και οφέλους του άλλου χωρίς την αναμονή ανταμοιβής ή ανταπόδοσης.

Λέγοντας λοιπόν ενσυναίσθηση εννοούμε την ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να κατανοούμε τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Παρόλο που οι παλαιότεροι θεωρητικοί, όπως ο Piaget, ισχυρίζονταν ότι τα μικρά παιδιά στερούνται της παραπάνω ικανότητας, οι σύγχρονοι μελετητές έχουν στα χέρια τους ευρήματα που υποστηρίζουν ότι κάπου γύρω στο τέλος του δεύτερου έτους, τα παιδιά αρχίζουν να εμφανίζουν σημάδια ενσυναίσθησης που σταδιακά αυξάνονται σε συχνότητα κι ένταση, όσο φτάνουν στο τρίτο έτος (Zahn- Waxler & Radke-Yarrow, 1990).

Η επίδειξη ενσυναίσθησης, δηλαδή όπως προαναφέρθηκε της ικανότητας να διαπιστώνει το παιδί τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου και να την συμμερίζεται, φανερώνεται κυρίως στην περίπτωση που το άλλο άτομο έχει χτυπήσει ή είναι λυπημένο. Παρόλα αυτά, σε κάποια παιδιά η ένδειξη ενσυναίσθησης προς έναν λυπημένο ενήλικα δε συνοδεύεται από πράξεις καλοσύνης κι επιθυμία προσφοράς βοήθειας και συμπαράστασης, αλλά οδηγεί στην ανάπτυξη προσωπικής δυσφορίας, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να επικεντρώνονται περισσότερο στον εαυτό τους.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα βρέφη τείνουν να εναρμονίζονται με τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων, κάτι που γίνεται φανερό και από την τάση τους να κλαίνει ως απάντηση στο κλάμα ενός άλλου μωρού. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν ότι η ενσυναίσθηση έχει τις ρίζες της στα πολύ αρχικά στάδια της ανάπτυξης. Τα βρέφη συνδέονται συναισθηματικά με το πρόσωπο φροντίδας κατά την αλληλεπίδραση “πρόσωπο με πρόσωπο” κι αυτή η σύνδεση φαίνεται να αποτελεί το θεμέλιο λίθο της ενσυναίσθησης και του ενδιαφέροντος για τους άλλους (Zahn-Waxler, 1991).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αποτελεί ή ανάπτυξη της αυτογνωσίας, κάτι που συμβαίνει περί το τέλος του δεύτερου χρόνου ζωής.

Ένα παιδί των δύο, δυόμιση ετών θα δώσει εύκολα μια κουβέρτα σε έναν ενήλικα που τρίβει τα χέρια του για να ζεσταθεί και δείχνει ότι κρυώνει κι είναι πολύ πιθανό να ανταποκριθεί στη λύπη της μητέρας του αγκαλιάζοντας την ή προσπαθώντας να της αποσπάσει την προσοχή με ένα παιχνίδι (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990).

Η στάση και η συμπεριφορά των γονιών επηρεάζει καθοριστικά την ενσυναίσθηση. Παιδιά γονιών οι οποίοι ενθαρρύνουν την έκφραση των συναισθημάτων και δείχνουν και οι ίδιοι ενσυναίσθηση κι ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών τους, είναι πιθανότερο να συμπεριφέρονται με ενσυναίσθηση απέναντι στα δυσφορικά συναισθήματα κάποιου και να διαμορφώνουν ουσιαστικές σχέσεις που διαρκούν μέχρι την ενήλικη ζωή (Strayer & Roberts, 2004).

Οι γονείς μπορούν να ωθήσουν τα παιδιά τους στην εκμάθηση τρόπων διαχείρισης των συναισθημάτων θυμού κι απογοήτευσης τα οποία παρεμβάλλονται και διαταράσσουν την ενσυναίσθηση και τη συμπάθεια προς τους άλλους. Μπορούν επίσης να τα διδάξουν το σπουδαίο ρόλο της καλοσύνης, να παρεμβαίνουν όταν τα παιδιά εκφράζουν κάποιο ανάρμοστο ή ακατάλληλο συναίσθημα και να τους παρέχουν ευκαιρίες και δυνατότητες να καλλιεργούν και να ενισχύουν το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον για τους άλλους.

Στο άλλο άκρο ανήκουν οι γονείς με τιμωρητική στάση και συναισθήματα θυμού οι οποίοι διαταράσσουν από την πρώιμη παιδική ηλικία των παιδιών τους τις ενδείξεις ενσυναίσθησης κι αυτά με τη σειρά τους απαντούν στη γονεϊκή εχθρότητα με υψηλά ποσοστά συναισθηματικής δυσφορίας κι έντασης (Valiente et al., 2004).

Η ενσυναίσθηση αυξάνεται στα σχολικά χρόνια του δημοτικού καθώς τα παιδιά έχουν πλέον τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται ένα ευρύτερο φάσμα συναισθημάτων ενώ προς το τέλος της παιδικής ηλικίας και στη διάρκεια της εφηβείας τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να απαντούν με ενσυναίσθηση όχι μόνο στην άμεση και ορατή δυσφορία των άλλων αλλά και στη γενικότερη κατάσταση της ζωής τους (Hoffman, 2000).

## 6. ΘΕΩΡΙΑ ΔΕΣΜΟΥ

Δεσμός είναι η δυνατή και στοργική σχέση που αναπτύσσουμε με σημαντικά για εμάς άτομα, με τα οποία η επαφή μάς οδηγεί στη βίωση χαράς, ευχαρίστησης και ικανοποίησης και για τα οποία μάς δημιουργείται η ανάγκη να είμαστε κοντά τους και να καταφεύγουμε σε αυτά σε στιγμές δυσάρεστες.

Πρώτος ο Freud με την ψυχαναλυτική θεωρία, έδωσε έμφαση στο συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσεται ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος και τον θεώρησε καταλυτικό για τις επόμενες σχέσεις. Η μετέπειτα έρευνα ήρθε να προσθέσει ότι η ανάπτυξη του παιδιού, εκτός από τον καθοριστικό ρόλο του δεσμού με τη μητέρα, επηρεάζεται καθοριστικά και από την πορεία της ποιότητας της σχέσης γονέα- παιδιού. Από την άλλη πλευρά, οι θεωρητικοί του συμπεριφορισμού υποστήριζαν ότι τα βρέφη δείχνουν προτίμηση στη φωνή και στο άγγιγμα της μητέρας διότι την έχουν συνδέσει με την ανακούφιση του αισθήματος της πείνας. Τόσο η ψυχαναλυτική όσο και η συμπεριφορική θεωρία δε λαμβάνουν σχεδόν καθόλου υπόψη τη σημασία των χαρακτηριστικών του βρέφους στη σχέση προσκόλλησης, παρά μόνο αυτά του προσώπου φροντίδας του (Berk, 2006).

Η θεωρία της προσκόλλησης εκπονήθηκε από κοινού από τον John Bowlby και την Mary Ainsworth. Ο Bowlby διατύπωσε τις βασικές αρχές της θεωρίας αυτής πάνω στη σχέση που δημιουργείται μεταξύ μητέρας και παιδιού και πώς αυτή διαταράσσεται μετά από πένθος, διαχωρισμό ή αποστέρηση. Σύμφωνα με τη θεωρία του, τα παιδιά εσωτερικεύουν τις εμπειρίες που βιώνουν με το πρόσωπο φροντίδας με τέτοιο τρόπο ώστε οι πρώιμες σχέσεις προσκόλλησης να δημιουργούν ένα πρότυπο για τις μετέπειτα εξωοικογενειακές σχέσεις. Ο θεωρητικός κάνει λόγο για δύο βασικά χαρακτηριστικά που αποτελούν κλειδιά στις εσωτερικευμένες αυτές αναπαραστάσεις ή αλλιώς για δύο ενεργά μοντέλα προσκόλλησης. Αυτά αφορούν στο αν το πρόσωπο προσκόλλησης θεωρείται ως άτομο που ανταποκρίνεται στην ανάγκη για φροντίδα και υποστήριξη και στο αν ο ίδιος ο εαυτός θεωρείται το είδος του ατόμου στο οποίο κάποιος και ειδικότερα το άτομο προσκόλλησης θα προσφύγει κι είναι πιθανό να λάβει βοήθεια. Το πρώτο αφορά δηλαδή στην εικόνα που έχει διαμορφώσει το παιδί για τους άλλους ενώ το δεύτερο για τον ίδιο του τον εαυτό (Bartholomew & Horowitz, 1991).

Η Ainsworth χρησιμοποιώντας καινοτόμο μεθοδολογία, επαλήθευσε εμπειρικά κάποιες από τις ιδέες του Bowlby και παράλληλα συνέβαλε καθοριστικά στην επέκταση

της θεωρίας του και στις νέες διαστάσεις που έλαβε. Η βασική ιδέα που διατύπωσε ήταν αυτή που αφορούσε το πρόσωπο προσκόλλησης και το χαρακτήριζε ως ασφαλή βάση από όπου το βρέφος μπορεί να ξεκινήσει την εξερεύνηση του κόσμου. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η ιδιαίτερη προσοχή που έδωσε στην ευαισθησία της μητέρας απέναντι στα σήματα του βρέφους και στον καθοριστικό της ρόλο στην ανάπτυξη των προτύπων προσκόλλησης μητέρας- παιδιού (Bretherton, 1992).

Η έννοια της προσκόλλησης περιλαμβάνει κοινωνικά- καθώς αποτελεί προϋπόθεση για τις κοινωνικές σχέσεις, συναισθηματικά- κάθε άτομο αισθάνεται πως συνδέεται με ένα βαθύ συναισθηματικό δεσμό με το άλλο, γνωστικά- καθένας σχηματίζει ένα γνωστικό σχήμα για τη σχέση και τον άλλον και συμπεριφορικά συστατικά- οι συμμετέχοντες στο δεσμό αυτό προβαίνουν σε συμπεριφορές που στοχεύουν στη διατήρηση του δεσμού αυτού. Η αλληλεπίδραση των παραπάνω συστατικών οδηγεί στην αναπτυξιακή αλλαγή (Goldberg, 1992).

Στις μέρες μας, η ηθολογική θεωρία προσκόλλησης, η οποία δίνει έμφαση στο συναισθηματικό δέσιμο του βρέφους με τη μητέρα του ως απαραίτητο στάδιο εξέλιξης, αναγκαίο για την επιβίωση, είναι η πιο ευρέως αποδεκτή άποψη. Μέσω της διαδεδομένης εργαστηριακής τεχνικής για τη μέτρηση της ποιότητας το δεσμού, της λεγόμενης “παράδοξης κατάστασης”, τεκμηριώθηκε πειραματικά η ύπαρξη τριών τύπων προσκόλλησης. Πρόκειται για τον ασφαλή τύπο προσκόλλησης, όπου οι γονείς είναι εναρμονισμένοι με τις ανάγκες του παιδιού και ανταποκρίνονται άμεσα σε αυτές, τον αγχώδη/ αποφευκτικό και τον αγχώδη/ αμφίθυμο τύπο. Οι τρεις αυτοί τύποι προσκόλλησης φάνηκε ότι είναι στενά συνδεδεμένοι με τις διαφορές που παρατηρούνται στην ζεστασιά και στην ανταπόκριση που δείχνει στις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού το πρόσωπο φροντίδας (Ainsworth et al, 1978).

Τα πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι τα βρέφη τα οποία είχαν δημιουργήσει ασφαλή δεσμό με τη μητέρα διατηρούν με μεγαλύτερη συχνότητα αυτή τη μορφή προσκόλλησης συγκριτικά με αυτά τα βρέφη των οποίων η σχέση με το πρόσωπο φροντίδας θεωρείται αβέβαιη ή εύθραυστη. Εξαίρεση στον κανόνα αυτό φαίνεται να αποτελεί ο αποδιοργανωμένος τύπος προσκόλλησης ο οποίος φαίνεται τόσο σταθερός στο χρόνο όσο και ο ασφαλής. Η πλειοψηφία των παιδιών αυτών, σε ένα ποσοστό που προσεγγίζει το 70%, συνεχίζει να παραμένει υψηλά ανασφαλής στο πέρασμα του χρόνου, με την έκφραση συναισθημάτων αμφιθυμίας και σύγχυσης απέναντι στους γονείς στα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής τους (Sroufe, 2005).

## 7. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη αρχίζει να αναπτύσσεται από τη γέννηση κιόλας του παιδιού, με το συναισθηματικό δεσμό που διαμορφώνει το παιδί με τη μητέρα, η οποία προβλέπει και καλύπτει τις ανάγκες του. Η σταδιακή και αυξανόμενη αλληλεπίδραση του παιδιού με τον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο συμβάλλει καθοριστικά στην ενδυνάμωση ή αντίθετα στην εξασθένηση της συναισθηματικής του νοημοσύνης (Houtmeyers, 2000).

Όταν ένα παιδί είναι σε θέση να αναπτύσσει υγιείς σχέσεις με την οικογένεια και τους συνομηλίκους του, να εκφράζει με κατάλληλο κι εποικοδομητικό τρόπο την συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται και να ελέγχει τις αντιδράσεις του σε συνθήκες άγχους και ανησυχίας, τότε έχει ανεπτυγμένη τη συναισθηματική του ικανότητα. Έτσι, η εκπαίδευση μπορεί να προάγει την συναισθηματική νοημοσύνη, διδάσκοντας στα παιδιά τρόπους και στρατηγικές αποτελεσματικής κατανόησης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους και ανάπτυξης δεξιοτήτων αντιμετώπισης των δυσκολιών και των καθημερινών προβλημάτων που ανακύπτουν (Elias et al, 1997).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται σε ένα σύνολο ικανοτήτων, αλληλένδετων μεταξύ τους, που επιτρέπουν στο άτομο να αναγνωρίζει και να ρυθμίζει με κατάλληλο και παραγωγικό τρόπο το συναίσθημά του καθώς και να διαμορφώνει αποτελεσματικές σχέσεις με το περιβάλλον του (Bar-On, 1997).

Το μοντέλο των Mayer, Caruso και Salovey (1999), έχει ως κεντρική ιδέα το ότι τα συναισθήματα παρέχουν και περιλαμβάνουν πληροφορίες για τις σχέσεις. Όταν μεταβάλλεται η σχέση ενός ατόμου με κάποιο άλλο άτομο ή με κάποιο αντικείμενο, μεταβάλλονται και τα συναισθήματα του ατόμου αυτού. Όταν αυτές οι σχέσεις ανακαλούνται στη μνήμη τότε ενεργοποιούνται και τα αντίστοιχα σήματα που ονομάζονται συναισθήματα. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνίσταται σε αυτή ακριβώς την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων και χρησιμοποίησής τους για την επίλυση των προβλημάτων και για την αιτιολόγηση των καταστάσεων.

Έτσι, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα είδος κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων, αντίληψης των δικών μας συναισθημάτων και των άλλων, και χρήσης των πληροφοριών που μας παρέχουν ούτως ώστε να πράξουμε κατάλληλα (Salovey & Mayer, 1990).

Το μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης που πρότειναν οι Mayer και Salovey (1990,1997) θεωρείται ως μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της έννοιας της έννοιας αυτής. Συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα ακριβούς αντίληψης του συναισθήματος, η χρήση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης, η κατανόηση του συναισθήματος και η διαχείρισή του. Καθεμία διάσταση αναπτύσσεται από την πρώιμη κιόλας παιδική ηλικία.

Ουσιαστικά, οι συναισθηματικές ικανότητες βασίζονται στη συναισθηματική νοημοσύνη και συνδέονται άμεσα με αυτήν. Για να αποκτηθούν δηλαδή συναισθηματικές ικανότητες είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης (Cherniss, 2000).

Η κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής περιλαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες που εμπεριέχονται σε όλα τα πεδία της ανάπτυξης του παιδιού, δηλαδή στο γνωστικό, στο συναισθηματικό και στο συμπεριφορικό. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική ικανότητα είναι βασική αναφορικά με την ικανότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά και να διαμορφώνει σχέσεις με τους γύρω του και περιλαμβάνει την έννοια της συναισθηματικής αναγνώρισης και ρύθμισης και την επίγνωση κι έκφραση του συναισθήματος (Saarni, 1999).

Για να συμπεράνουμε ότι ένα παιδί έχει συναισθηματική ικανότητα δεν αρκεί η ικανότητά του να εντοπίζει και να αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου αλλά και να είναι σε θέση να αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πράγματι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα που εξωτερικεύονται κατά την έναρξης μιας συνδιαλλαγής με τους συνομηλίκους τους αλλά και αυτά που εκφράζονται κατά τη διάρκεια της επίλυσης μιας σύγκρουσης, κάτι που τα καθιστά ήδη έμπειρα από την ηλικία αυτή σε αρκετές από τις κύριες πτυχές της συναισθηματικής ικανότητας (Denham & Zoller, 1991).

Οι μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά μέσω της μίμησης μαθαίνουν πολλά από το παράδειγμα που δίνουν οι ίδιοι οι γονείς τους αναφορικά με τη συναισθηματική ικανότητα (Halberstadt, 1991). Έχει βρεθεί ότι η ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης και ο τρόπος έκφρασης των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων από την πλευρά των γονιών σχετίζονται με την συναισθηματική ικανότητα των παιδιών. Πράγματι, ελλείμματα στη συναισθηματική ικανότητα του παιδιού έχουν τεκμηριωμένα συσχετιστεί με υψηλά εκφραζόμενο αρνητικό συναίσθημα και με μειωμένη έκφραση των θετικών κι ευχάριστων συναισθημάτων (Denham, 1989).

Οι συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων ενσωματώνονται στις κοινωνικές και γνωστικές αντιλήψεις των παιδιών τους και με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εκτίθενται συνεχώς σε αυτές, με αποτέλεσμα οι γονείς να αποτελούν τους βασικούς παράγοντες της κοινωνικοποίησης των παιδιών (Pettit, Dodge, & Brown, 1988).

Υπάρχει η πεποίθηση ότι οι κοινωνικές αυτές γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά από τα γονικά συναισθηματικά πρότυπα, καθοδηγούν τη συνολική συμπεριφορά τους σχετικά με τον τομέα της συναισθηματικής ικανότητας ως προς τις ικανότητες συνεργασίας με τους άλλους και μετριασμού των έντονων συναισθημάτων τους, την ικανότητα τους να λάβουν μέρος σε ομάδες και να επιδείξουν ενσυναίσθηση σε μια άσχημη συναισθηματική κατάσταση κάποιου συνομηλίκου τους. Εφόσον πλέον υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που αποδεικνύουν την άμεση σύνδεση των συναισθηματικών γνώσεων που αποκτούν τα παιδιά με τις συναισθηματικές ικανότητες που τα ίδια αναπτύσσουν απέναντι στους συνομηλίκους τους, καταδεικνύεται η αναγκαιότητα μελέτης και κατανόησης των μηχανισμών που λειτουργούν μέσα στην οικογένεια και σχεδιασμού προγραμμάτων παρέμβασης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

## **8.ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**

Κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων, τα παιδιά καλούνται να διαχειριστούν με σωστό κι αποδεκτό τρόπο τα συναισθήματά τους κατά τις κοινωνικές τους συνδιαλλαγές (Parker & Gottman, 1989). Ειδικότερα, στην ένταξή τους στο πλαίσιο του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, έρχονται αντιμέτωπα με ένα νέο είδος σχέσεων με τους συνομηλίκους και τους παιδαγωγούς, το οποίο είναι πολύ διαφορετικό από το γονικό που ως τώρα είχαν συνηθίσει. Εκτός των νέων αυτών σχέσεων, καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ένα πλήθος κανόνων και υποχρεώσεων, όπως το να κάθονται στη θέση τους, να περιμένουν τη σειρά τους, να ακολουθούν οδηγίες, να αποκτούν νέες γνώσεις και κυρίως να τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους και να ελέγχουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις (Denham, 2006).

Ως συναισθηματικά ικανότερα αντιμετωπίζονται εκείνα τα παιδιά που στο προσχολικό πλαίσιο εκφράζουν συχνότερα και με μεγαλύτερη ένταση και διάρκεια, θετικά συναισθήματα. Ο ρόλος του θετικού συναισθήματος είναι προεξάρχων κατά την έναρξη και τη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων καθώς και στη δημιουργία φιλιών (Denham et al, 1990).

Πολυάριθμοι ερευνητές ανά τον κόσμο σχεδιάζουν προγράμματα παρέμβασης στην προσχολική ηλικία με στόχο την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών, συμπεριφορικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, έχοντας στα χέρια τους ευρήματα που υποστηρίζουν ότι η θετική συναισθηματική εκφραστικότητα συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών και στην ορθή διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, με συνέπεια την καλύτερη προσαρμογή του παιδιού στο προσχολικό πλαίσιο, τη συγκέντρωση και το ενδιαφέρον για τη διεκπεραίωση δομημένων δραστηριοτήτων, τη σύναψη θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους και την συμμόρφωση στα όρια και τους κανόνες (Shin et al., 2011).

Η εκπαίδευση πάνω στη συναισθηματική νοημοσύνη έχει πολυάριθμα οφέλη για τα παιδιά, με κυριότερα όπως προαναφέραμε την καλή σχολική προσαρμογή κι επίδοση καθώς και τη δημιουργία θετικών και υγιών σχέσεων, τα οποία επεκτείνονται σαφώς και στους δασκάλους, των οποίων το έργο διευκολύνεται και προάγεται.

Με στόχο την πρόληψη των δυσκολιών και των προβλημάτων ψυχικής υγείας στην πρώιμη παιδική ηλικία, οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται οφείλουν να επικεντρώνονται τόσο στη μείωση των συμπεριφορών απόσυρσης, αποδιοργάνωσης και επιθετικότητας όσο και στην προστατευτική λειτουργία που μπορεί να επιτελέσει η οικοδόμηση μιας κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας σχετικά με την πρόκληση της μετάβασης και της προσαρμογής του παιδιού στο προσχολικό πλαίσιο (Rutter, 1987).

Στις μέρες μας σημειώνεται ένα ολοένα κι αυξανόμενο ενδιαφέρον για την σχετικά πρόσφατη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, για την οποία δεν υπάρχει ακόμη ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών για τον τρόπο μέτρησής της αλλά και για τον πλήρη κι ευρέως αποδεκτό ορισμό της. Αναμφίβολα, ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον ευοδώνει την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων. Παρόλα αυτά, τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των ευρημάτων αναφορικά με τους καθοριστικούς παράγοντες της ανάπτυξης αυτής, κυρίως εξαιτίας της έλλειψης ξεκάθαρων κριτηρίων κι εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για την ακρίβεια, δεν είναι ακόμη βέβαιο το αν ένα καλό οικογενειακό περιβάλλον ευνοεί την συναισθηματική ικανότητα μέσα από την άμεση καθοδήγηση, τη διαθεσιμότητα θετικών προτύπων και την αποφυγή ακραίων συμπεριφορών και συγκρούσεων ή αν απλά αρκεί να παρέχει στο παιδί υποστήριξη προκειμένου το ίδιο να ανακαλύψει και να αποκτήσει τη συναισθηματική γνώση (Roberts, Zeidner& Matthews, 2001).

Επιπροσθέτως, μένει να διευκρινιστεί ερευνητικά ο ρόλος των συνομηλίκων, των μέσων μαζικής ενημέρωσης όπως η τηλεόραση και άλλων παραγόντων κοινωνικοποίησης του παιδιού και η συμβολή τους στη συναισθηματική ανάπτυξη. Μεγαλύτερη σημασία πρέπει να δοθεί και στο ρόλο του παιδαγωγού, ο οποίος αναμφίβολα είναι καταλυτικός για την ανάπτυξη των συναισθημάτων του παιδιού μέσω του παραδείγματος που ο ίδιος δίνει με τη συμπεριφορά του και μέσω της διδασκαλίας στα παιδιά (Mayer& Salovey, 1997).

Τα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης μέχρι σήμερα εντάσσονται στο πλαίσιο των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Social and Emotional Learning-“SEL Programs”) κι αφορούν στις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά μέσα από δραστηριότητες καθοδήγησης και κοινωνικοσυναισθηματικής εκπαίδευσης. Ελλείψει ολοκληρωμένου κι ενιαίου ορισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν υφίσταται ακόμη κάποιο ολοκληρωμένο πρόγραμμα το οποίο να περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους και τις υποκατηγορίες (Roberts, Zeidner& Matthews, 2001).

Σύμφωνα με τους Elias, Bruene-Butler, Blum και Schuyler (1997), η συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση αποτελεί το «κομμάτι που λείπει» από την ολοκληρωμένη εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό πλέον, πολυάριθμοι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι δείχνουν ενδιαφέρον κι επιμένουν ότι πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και να ενταχθούν άμεσα στη διδασκαλία των παιδιών. Το κυριότερο επιχείρημά τους αποτελεί η στενή σχέση που έχει βρεθεί μεταξύ των συναισθηματικών ικανοτήτων και των ακαδημαϊκών επιδόσεων, όπως και της παραγωγικής εξερεύνησης του κόσμου.

Τα προγράμματα συναισθηματικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων στον εαυτό και στους άλλους, η επίλυση των συγκρούσεων, η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος στο σχολικό πλαίσιο, η διαχείριση δυσάρεστων συμβάντων, η αφοσίωση σε ένα έργο, η συγκέντρωση σε μια δομημένη δραστηριότητα και η χαλιναγώγηση των παρορμήσεων (Goleman, 1995).

Όπως προαναφέρθηκε, η εκπαίδευση στη συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό κι επιφυλακτικότητα, καθώς δεν συμπεριλαμβάνεται στο βασικό κορμό και πεδίο εφαρμογής των τρεχόντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στα προσχολικά και σχολικά πλαίσια. Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα προγράμματα αυτά ως αποσπασματικά, χάσιμο χρόνου ή περιττά στον ήδη πιεσμένο διδακτικό χρόνο. Η έλλειψη εγκυρότητας και η απουσία επαρκών εμπειρικών στοιχείων που να ισχυροποιούν και να καθιερώνουν τη συναισθηματική εκπαίδευση ως μέρος της διδακτέας ύλης, από το προσχολικό ακόμη πλαίσιο, εμποδίζουν την ευρεία αποδοχή της.

Είναι απαραίτητη η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνητικών μελετών καθώς και εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπου οι απόπειρες παρέμβασης είναι σχεδόν μηδαμινές σε σύγκριση με τη σχολική ηλικία, προκειμένου να δοθεί μια απάντηση στο τεράστιου ενδιαφέροντος ερευνητικό ερώτημα, του αν ένα παιδί στα καθοριστικά χρόνια της προσχολικής ηλικίας “δουλευτεί” συναισθηματικά και κοινωνικά, τότε θα αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια και θα ενισχυθούν οι δεξιότητές του για θετικότερες σχέσεις με την οικογένεια και τους συνομηλίκους του, μεγαλύτερη επίγνωση του εαυτού, των συναισθημάτων και των δυνατοτήτων του καθώς και καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και σχολική προσαρμογή.

## 9. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Πολλοί τομείς της ανάπτυξης και της λειτουργικότητας του παιδιού βρίσκονται κάτω από το πέπλο της “κοινωνικής ανάπτυξης”. Η κοινωνική ανάπτυξη έχει οριστεί ως «τα μοτίβα συμπεριφοράς, οι στάσεις, τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τα παιδιά αναφορικά με τη σχέση τους με τους άλλους ανθρώπους αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι διάφοροι αυτοί τομείς εξελίσσονται και μεταβάλλονται με την πάροδο της ηλικίας. Η είσοδος του παιδιού στο κοινωνικό πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας και οι συναναστροφές του με τους συνομηλίκους και τους παιδαγωγούς σηματοδοτούν την έναρξη της ανάπτυξης της κοινωνικής ικανότητας. Τα κοινωνικά ικανά παιδιά μπορούν να αναπτύξουν και να διατηρήσουν υγιείς σχέσεις με τους συνομηλίκους τους καθώς και με τους ενήλικες, οι οποίες τα ωθούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και στην επιτυχία σε τομείς εκτός του προσχολικού πλαισίου (Mendez & Fogle, 2002).

Η έννοια της κοινωνικής ανάπτυξης αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να συνυπάρχει με τους συνομηλίκους του και να συνάπτει σχέσεις. Παιδιά τα οποία στερούνται της ικανότητας να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν σχέσεις με τα άλλα παιδιά, θεωρούνται ότι βρίσκονται σε αυξημένο κίνδυνο. Οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών αποκτώνται κατά κύριο λόγο κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά όπου τους δίνονται πολυάριθμες ευκαιρίες να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που έχουν ήδη αποκτήσει, να μάθουν νέες και με αυτό τον τρόπο να σημειώσουν πρόοδο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Hartup, 1992).

Μάλιστα, η κοινωνική ικανότητα θεωρείται ότι επιτελεί έναν ιδιαίτερα προστατευτικό ρόλο, καθώς τα διαφυλάσσει από στρεσογόνους παράγοντες που δύνανται να τα επιβαρύνουν και παράλληλα συντελεί στην πρόληψη σοβαρών συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων στη μετέπειτα πορεία τους (Garmezy, 1991).

Ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι η σχέση του με τους άλλους και ειδικά με την ομάδα των συνομηλίκων του. Ο σημαντικότερος τομέας αλληλεπίδρασης του παιδιού με άλλα παιδιά παρόμοιας ηλικίας με το ίδιο είναι αυτός του παιχνιδιού. Το παιχνίδι μπορεί να λάβει διάφορες μορφές οι οποίες ακολουθούν και συμβαδίζουν με την ανάπτυξη του παιδιού και την εξέλιξη των ικανοτήτων του. Άξια αναφοράς κρίθηκε επίσης και η μιμητική συμπεριφορά του παιδιού στην ηλικία αυτή καθώς και η επιθετική συμπεριφορά που πλέον σταδιακά αλλάζει μορφή και κορυφώνεται στην ηλικία των τεσσάρων ετών.

### 9.1.Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους

Τα παιδιά βρίσκονται σε ένα συνεχές πλαίσιο αλληλεπίδρασης το οποίο περιλαμβάνει όχι μόνο τους γονείς τους αλλά και ολόκληρο το οικογενειακό σύστημα, δηλαδή τη σχέση των δύο γονιών, των αδερφών, των στενών συγγενών αλλά και των πλαισίων κοινωνικής υποστήριξης των γονιών (Newcombe, 1996).

Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους για τη σημασία της μελέτης της κοινωνικοποίησης του παιδιού, λαμβανομένου πλέον υπόψη του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, πέρα από την πρωταρχική σχέση παιδιού- γονέα.

Οι συνομήλικοι συμβάλλουν με τον δικό τους τρόπο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, στην κοινωνική του συμπεριφορά, στις στάσεις και στις αξίες του. Η ομάδα των συνομηλίκων συμβάλλει στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων πολύ χρήσιμων για το παιδί, οι οποίες δε μπορούν να διδαχθούν με τον ίδιο τρόπο από τους ενήλικες (Newcombe, 1996).

Οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη ζωή τους. Πολύ συχνά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιδιώκουν να λάβουν μέρος και να μοιραστούν δραστηριότητες με άλλα συνομήλικα παιδιά, παρά να μένουν μόνα τους ή να παίζουν μοναχικά (Corsaro, 1981).

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους- ιδιαίτερα με αυτούς του ίδιου φύλου- αποκτούν ξεχωριστή σημασία, γίνονται πιο στενές και πιο σταθερές στο πέρασμα του χρόνου. Όσο βελτιώνονται οι γλωσσικές δεξιότητες, βελτιώνεται αντίστοιχα και η επικοινωνία τους με τους άλλους. Καθώς μεγαλώνουν και ωριμάζουν, τα παιδιά είναι προθυμότερα να λάβουν μέρος σε κοινές προσπάθειες και να συνεργαστούν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, με στόχο την επίλυση προβλημάτων (Cooper, 1979).

Κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται όλο και περισσότερο τις προθέσεις και τα κίνητρα των άλλων. Η συνεργασία, ο αλτρουισμός και το μοίρασμα αυξάνονται, σε αντίθεση με την επιθετικότητα και τις διαμάχες που μειώνονται, κάτι που καθιστά την επικοινωνία μεταξύ των συνομηλίκων αποτελεσματικότερη (Hartup, 1970).

Το βασικότερο μέσο ανάπτυξης σχέσεων είναι το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά. Όπως προαναφέρθηκε, το μοναχικό και το παράλληλο παιχνίδι είναι συνήθη στην προσχολική

ηλικία, ενώ κατά την ηλικία των πέντε ετών ο τρόπος παιχνιδιού αλλάζει σε πιο ομαδικός (Monighan-Nourot, Scales, Van Hoorn & Almy, 1987).

Το ποσοστό του παιχνιδιού προσποίησης και του δραματικού παιχνιδιού στα πλαίσια της ομάδας αυξάνεται σταθερά μεταξύ των ηλικιών τριών και έξι με επτά. Στο πέρασμα του χρόνου, ο τρόπος του παιχνιδιού γίνεται όλο και πιο συνεργατικός. Ακόμη, τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν τη δεξιότητα του παιχνιδιού ρόλων, την ικανότητα δηλαδή να μπαίνουν νοερά στη θέση κάποιου άλλου. Έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι η υποκείμενη ικανότητα της ανάληψης ρόλων είναι η ενσυναίσθηση, δηλαδή η αναγνώριση και η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου (Feshbach, 1978).

Ήδη τα παιδιά της ηλικίας των δύο και τριών ετών είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις της χαράς, της λύπης και του θυμού και να επιδεικνύουν γενικότερα μια βασική επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων. Ίσως βέβαια δεν είναι ακόμη σε θέση να γνωρίζουν τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί που έχει χτυπήσει και νιώθει λυπημένο, παρόλα αυτά δίνουν προσοχή σε αυτό που έχει συμβεί κι εκφράζουν ενσυναίσθηση ή προσφέρουν στο παιδί αυτό το παιχνίδι τους (Dunn & Kendrick, 1979, Rheingold, Hay & West, 1976).

Τα παιδιά που είναι μικρότερα των πέντε ετών, δεν κατορθώνουν να διαχωρίσουν τη δική τους οπτική για ένα γεγονός από την οπτική του άλλου και δεν αντιλαμβάνονται συνήθως ότι οι άλλοι ίσως βλέπουν μια κατάσταση με τρόπο διαφορετικό από τα ίδια (Selman, 1976).

Οι τρόποι αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους είναι δυνατόν να διδαχθούν αρχικά στα πλαίσια των σχέσεων μέσα στην οικογένεια. Έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι οι οικογένειες που εκφράζουν τα συναισθήματά τους με ειλικρινή και άμεσο τρόπο, πιθανότατα βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με τα παιδιά όμοιας ηλικίας του περιγύρου τους.

Μητέρες παιδιών τα οποία θεωρούνταν μη-δημοφιλή, ήταν περισσότερο αρνητικές κι ελεγκτικές προς τους στενούς τους συγγενείς ενώ οι μητέρες δημοφιλών παιδιών ήταν πιθανότερο να αλληλεπιδρούν με θετικούς κι ευχάριστους προς τους άλλους τρόπους και παράλληλα έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον σχετικά με τα συναισθήματα των άλλων (Putallaz, 1987).

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι πολύ σημαντικές για τα πιο μικρά παιδιά και αποκτούν ολοένα και αυξανόμενη βαρύτητα για αυτά όσο μεγαλώνουν (Ellis, Rogoff & Cromer, 1981). Η επαφή με τους συνομηλίκους και ακόμη περισσότερο με τους φίλους,

συντελεί στην επιτέλεση πολυάριθμων σημαντικών λειτουργιών στη ζωή και την ανάπτυξη των παιδιών (Hartup & Sancilio, 1986).

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους λαμβάνονται πλέον υπόψη πολύ περισσότερο σε σχέση με τα παλαιότερα χρόνια, καθώς αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των μητέρων που εργάζονται και των μονογονεϊκών οικογενειών, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την πρωιμότερη και τη μαζικότερη προσέλευση κι εγγραφή μικρών παιδιών στους βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς και στα αντίστοιχα κέντρα φροντίδας. Επιπλέον, επιδίδονται σε πολυάριθμες εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως η μουσική, ο αθλητισμός κ.α., με αποτέλεσμα να περνούν κι εκεί αρκετό χρόνο με παιδιά της ίδιας ηλικίας. Τα περισσότερα παιδιά απολαμβάνουν τις δραστηριότητες αυτές και διαμορφώνουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, υπάρχει όμως κι ένας αριθμός παιδιών για τα οποία η επαφή με τους συνομηλίκους και η διαμόρφωση σχέσης είναι στρεσογόνες και αποτελούν πηγή άγχους κι αγωνίας τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για τους γονείς και τους δασκάλους του (Coie & Dodge, 1983).

Παρότι πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας συνάπτουν φιλικές σχέσεις, φαίνεται πως αντιμετωπίζουν τους “φίλους” τους περισσότερο ως κάποιους με τους οποίους εκείνη τη στιγμή μοιράζονται ένα παιχνίδι, ως “προσωρινούς συμπαίκτες” και δε δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για συνέχιση και διατήρηση της φιλίας αυτής. Για τα μικρά παιδιά δηλαδή φίλος είναι κάποιος με τον οποίο παίζεις μαζί. Μετά την ηλικία των πέντε ετών αρχίζουν να αντιλαμβάνονται σταδιακά τη φιλία ως μια περίπλοκη και βαθύτερη διαδικασία, όταν αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και να εντοπίζουν στους άλλους τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τα χαρακτηριστικά τους. Αυτό ξεκινά στα χρόνια του δημοτικού και κορυφώνεται στην εφηβεία (Rubin, 1980).

Διαπιστώνεται ότι οι πρώτες φιλίες σχηματίζονται με ευκολία και τερματίζονται το ίδιο εύκολα, κάτι που τις καθιστά ιδιαίτερα εύθραυστες. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι είναι απίθανο να σχηματιστούν φιλίες που να αντέχουν στο χρόνο και να καταλήγουν σε δυνατούς και διαχρονικούς δεσμούς. Κάτι τέτοιο φαίνεται να συμβαίνει κυρίως σε παιδιά που μοιράζονται τα ίδια ενδιαφέροντα και δραστηριότητες και που διαμένουν σε κοντινές αποστάσεις.

## 9.2.Επιθετικότητα

Ο θυμός αποτελεί ένα από τα βασικά ανθρώπινα συναισθήματα, το οποίο κάνει την εμφάνισή του από τη βρεφική ακόμη ηλικία κι είναι συστατικό στοιχείο πολλών συγκρούσεων, τόσο μεταξύ παιδιών όσο και μεταξύ ενηλίκων. Ο θυμός δεν καταλήγει πάντοτε σε επιθετική συμπεριφορά αλλά μόνο κάποιες φορές.

Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, τα μοτίβα επιθετικής συμπεριφοράς τους μεταβάλλονται. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας δύο και τριών ετών, φιλονικούν πολύ συχνά, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την κατοχή ενός παιχνιδιού ή τη διεκδίκηση ενός αγαπημένου αντικειμένου. Η κορύφωση της επιθετικής συμπεριφοράς σημειώνεται στην ηλικία των τεσσάρων ετών, ενώ με την είσοδο στο δημοτικό σχολείο τα ποσοστά επιθετικής συμπεριφοράς ολοένα και μειώνονται σε συχνότητα, αποκτούν όμως πιο εχθρική μορφή. Τη θέση της σωματικής επιθετικότητας αρχίζει να παίρνει η λεκτική.

Η σωματική και η λεκτική επιθετικότητα στα μεγαλύτερα παιδιά συνήθως αποτελούν αντίποινα σε σχέση με τη ματαίωση ή την επίθεση που δέχονται από άλλους, καθώς πλέον είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πιο καθαρά τους σκοπούς και τα κίνητρα των άλλων (Hartup, 1974).

Ενώ η μορφή εκδήλωσης της επιθετικότητας αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου, το χαρακτηριστικό γνώρισμα της επιθετικότητας παραμένει σταθερό. Οι γνωσίες του επιθετικού παιδιού, ο τρόπος που ερμηνεύει τη συμπεριφορά των άλλων κι επεξεργάζεται τις πληροφορίες του περιβάλλοντος, οδηγούν στην κατανόηση της σταθερότητας αυτής. Παιδιά με υψηλό βαθμό επιθετικότητας δείχνουν και μεγαλύτερη ετοιμότητα να αντιλαμβάνονται την εχθρικότητα στη συμπεριφορά των άλλων, σε σύγκριση με συνομηλίκους τους χωρίς ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά επιθετικότητας. Όταν εκλαμβάνουν την κίνηση του άλλου ως εχθρική εναντίον τους, τείνουν να απαντούν με επιθετικότητα την οποία θεωρούν ξεκάθαρα δικαιολογημένη. Μάλιστα όταν ερωτούνται σχετικά με κάποιες καταστάσεις διφορούμενες που θα μπορούσαν να θεωρηθούν είτε τυχαίες είτε εμπρόθετες, τα παιδιά αυτά είναι πιο πιθανό να τις ερμηνεύσουν ως εχθρικές κι όχι ως τυχαίες (Dodge, 1986).

Αξιοσημείωτες είναι οι διαφορές που παρατηρούνται σε σχέση με την επιθετικότητα όσον αφορά στα δύο φύλα, από την ηλικία ακόμη των δύο και τριών ετών. Τα αγόρια προσχολικής ηλικίας εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά – τόσο σωματική όσο και λεκτική- πιο συχνά απ' ό,τι τα κορίτσια, είναι συχνότερα στόχοι επιθετικής

συμπεριφοράς και γενικότερα είναι πιο πιθανό να ανταποδώσουν την επιθετικότητα που θα δεχτούν (Darville & Cheyne, 1981).

Τόσο βιολογικοί παράγοντες όσο και παράγοντες κοινωνικής μάθησης παρεμβαίνουν στις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά στην επιθετική συμπεριφορά και ισχύουν σε όλες τις διαφορετικές μεταξύ τους κουλτούρες. Για παράδειγμα, τα επίπεδα τεστοστερόνης σε έφηβα αγόρια εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με σωματική και λεκτική επιθετικότητα, ανοχή στη ματαίωση κι ευερεθιστότητα. Η ιδιοσυγκρασία επίσης φαίνεται να έχει μια διαρκή επιρροή καθώς παιδιά ευερέθιστα και δύσκολα να καθησυχαστούν ως βρέφη, ήταν αγχώδη, υπερκινητικά κι επιθετικά στην ηλικία των τριών ετών (Bates, 1983). Επιπλέον, τα βρέφη που ήταν σε μεγάλο βαθμό δραστήρια, άτακτα και με δυσκολίες προσαρμογής, ήταν πιθανότερο να αναπτύξουν επιθετική συμπεριφορά μέσα στα επόμενα χρόνια (Olweus, 1980; Thomas, Chess & Birch, 1968).

Παρόλα αυτά, οι κοινωνικές εμπειρίες των αγοριών και των κοριτσιών σχετικά με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς διαφέρουν σε αξιοσημείωτο βαθμό. Η επιθετική συμπεριφορά έχει συνδεθεί άμεσα με το στερεότυπο της αρρενωπότητας σε πολυάριθμα πολιτισμικά πλαίσια. Πρόκειται για συμπεριφορά η οποία θεωρείται αναμενόμενη και κάποιες φορές μάλιστα ενθαρρύνεται στα αγόρια. Σε μια μελέτη των Fagot & Hagan (1985), αγόρια προσχολικής ηλικίας λάμβαναν περισσότερη προσοχή όταν προέβαιναν σε επιθετικές πράξεις σε σχέση με τα κορίτσια, τόσο από τους συνομηλίκους τους όσο κι από τους ενήλικες. Η προσοχή αυτή μερικές φορές ήταν θετική (όπως ένα χαμόγελο ή η συμμετοχή τους στο παιχνίδι) και μερικές φορές ήπια αρνητική (όπως η απόσπαση του παιδιού και η απασχόλησή του με κάποια άλλη δραστηριότητα). Οποιαδήποτε μορφή προσοχής και σημασίας μπορεί να ενισχύσει την επιθετικότητα του παιδιού, συγκριτικά με μια συμπεριφορά που την αγνοεί.

Οι κοινωνικές εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τις βιολογικές παραμέτρους που προαναφέρθηκαν. Το περιβάλλον του παιδιού, ειδικά εκείνο της οικογένειας, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση των βιολογικών αυτών τάσεων του παιδιού, είτε με την ενίσχυση είτε με τον περιορισμό τους (Parke & Slaby, 1983).

Η σωματική τιμωρία, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιείται συχνά και με ασυνέπεια, είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα επιθετικότητας. Οι συνέπειες της τιμωρητικής συμπεριφοράς των γονιών ποικίλουν ανάλογα με το γενικό επίπεδο επιθετικότητας του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι παιδιά μη-επιθετικά είναι πιο πιθανό να

καταστέλλουν τις επιθετικές τους τάσεις όταν τιμωρούνται, ενώ παιδιά με υψηλά επίπεδα επιθετικότητας τα οποία τιμωρούνται, θα συνεχίσουν στα ίδια επίπεδα ή θα αυξήσουν την επιθετική τους συμπεριφορά (Eron et al, 1971).

Αρκετά συχνά, οι αλληλεπιδράσεις μέσα στην οικογένεια έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου μοτίβου συμπεριφορών που διατηρεί αλλά και ενισχύει την υπάρχουσα επιθετικότητα. Όταν δηλαδή ένα παιδί έχει επιθετικές τάσεις, η υπόλοιπη οικογένεια πολλές φορές πράττει κατά τρόπο τέτοιο ο οποίος ενισχύει τις τάσεις αυτές. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει τόσο ανάμεσα στα αδέρφια όσο και μεταξύ γονέα και παιδιού, όπου το παιδί αντιδρά προκλητικά απέναντι στην τιμωρία του γονέα, κάτι που οδηγεί τον γονέα να γίνει ακόμη πιο απειλητικός και τιμωρητικός απέναντί του.

Τόσο η γονεϊκή απόρριψη όσο και η επιτρεπτικότητα χωρίς όρια και κανόνες, μπορούν να οδηγήσουν τα παιδιά σε υψηλά ποσοστά επιθετικότητας. Οι γονείς οι οποίοι είναι απορριπτικοί απέναντι στο παιδί τους πιθανότατα αγνοούν συχνά τις εκφράσεις δυσφορίας του παιδιού και τις ανάγκες του για συναισθηματική κάλυψη και υποστήριξη. Οι γονείς αυτοί συνήθως δε δίνουν στο παιδί τους θετική ενίσχυση κι ανατροφοδότηση, γεγονός που τους καθιστά λιγότερο αποτελεσματικούς στο να διδάξουν τρόπους ελέγχου του θυμού και της επιθετικότητας (Martin, 1975).

Παρομοίως, αν οι γονείς είναι πολύ παραχωρητικοί κι επιτρεπτικοί κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και αποτυγχάνουν να θέσουν ξεκάθαρα όρια στην επιθετική συμπεριφορά του παιδιού, τότε η συμπεριφορά αυτή παγιώνεται (Olweus, 1980).

Σε μια μελέτη του ο Patterson (1976), παρατήρησε παιδιά με προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και αντίστοιχα στο πλαίσιο του σπιτιού. Διαπίστωσε ότι οι γονείς αυτών των παιδιών ήταν γενικά εχθρικοί προς τα παιδιά και χαλαροί στη θέσπιση ορίων και στην επιβολή κανόνων. Οι μητέρες συγκεκριμένα κάποιες φορές αντιδρούσαν θετικά και στις αποκλίσεις και στις αποδεκτές συμπεριφορές, ενώ σε άλλες περιπτώσεις τιμωρούσαν ή αγνοούσαν αντίστοιχα παρόμοιες συμπεριφορές.

Ο παραπάνω μελετητής ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα τροποποίησης της συμπεριφοράς προκειμένου να επανεκπαιδεύσει τους γονείς των υψηλά επιθετικών παιδιών. Αρχικά, οι γονείς μελέτησαν τεχνικές μεταχείρισης του παιδιού, όπως για παράδειγμα το πώς να ενισχύουν τις επιθυμητές συμπεριφορές και πώς να θέτουν όρια με συνεπή τρόπο. Στη συνέχεια μάθαιναν να παρατηρούν και να καταγράφουν τις αποκλίσεις και τις αποδεκτές συμπεριφορές, τα γεγονότα που τα αποσυντονίζουν και τις συνέπειές τους. Οι γονείς διδάσκονταν επιπλέον τρόπους για να ενισχύουν τις

κατάλληλες συμπεριφορές του παιδιού τους με στοργή και ζεστασιά και μεθόδους ώστε να μειώνουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές προσπαθώντας να μην ενδίδουν στην επιθετικότητα του παιδιού.

Οι σκληρές μορφές τιμωρίας αντικαταστάθηκαν από τεχνικές ελέγχου της επιθετικότητας μέσω ανταμοιβών για τις επιθυμητές συμπεριφορές και ήπιες μορφές τιμωρίας όπως το “time out”- η απομάκρυνση του παιδιού από την ομάδα συνομηλίκων του ή και από τις δραστηριότητες της οικογένειας σαν αποτέλεσμα της κακής του συμπεριφοράς. Αποδείχθηκε ότι το πρόγραμμα αυτό ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένο στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ μετρήσεις ένα χρόνο μετά καταδείκνυαν ότι τα ευεργετικά αποτελέσματα της παρέμβασης αυτής συνέχιζαν σε γενικές γραμμές να υφίστανται.

Το συμπέρασμα της παραπάνω μελέτης και παρέμβασης ήταν ότι οι γονείς μπορούν να μάθουν πιο αποτελεσματικούς, μη-τιμωρητικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με τα επιθετικά παιδιά, κάτι το οποίο μάλιστα είναι δυνατό να επιτευχθεί σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα (Patterson, 1976, 1980).

### **9.3.Παραβιάσεις κανόνων**

Είναι αρκετά σύνηθες ένα παιδί στην ηλικία των δύο ετών να διερευνά όλες τις πιθανές παραλλαγές μιας αποδεκτής συμπεριφοράς όταν παρευρίσκονται οι γονείς ή τα αδέρφια και να επιδιώκει να προκαλεί την δυσαρέσκεια και την αποδοκιμασία των άλλων, παραβιάζοντας τα όρια και τους κανόνες των ενηλίκων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα σε αυτό είναι η πολύ κοινή φράση: «Δε σε αγαπώ, μαμά» και το παιδί πραγματικά δείχνει να απολαμβάνει την παράβαση κανόνων και νορμών που αφορούν στις σχέσεις με τους άλλους, στην έλλειψη ειλικρίνειας, στην ανυπακοή και σε ακατάλληλες σεξουαλικές συμπεριφορές (Dunn, 1988).

### **9.4. Μίμηση**

Η επιλεκτική μίμηση είναι η ιδιότητα που συνδέεται άμεσα με τη συμβολική ικανότητα και αναπτύσσεται κι αυτή μεταξύ του ενός και των τριών χρόνων. Πρόκειται για την ικανότητα αντιγραφής συγκεκριμένων συμπεριφορών και πράξεων των άλλων που παρατηρεί το παιδί. Ξεκινά πριν ακόμα από τα πρώτα γενέθλια του παιδιού, γίνεται όμως

πιο περίπλοκη και σταθερή όσο το παιδί μεγαλώνει και ουσιαστικά αποτελεί ένα τρόπο να μαθαίνει το παιδί νέες πράξεις ή να τελειοποιεί αυτές που ήδη κατέχει (Newcombe, 1996).

Τα παιδιά είναι πιθανότερο να μιμούνται τους γονείς τους απ' ό,τι τα αδέρφια τους ή πρόσωπα που έχουν δει στην τηλεόραση. Σε μια έρευνα των Kuczynski, Zahn-Waxler και Radke-Yarrow (1987), το 71% των μιμητικών πράξεων δίχρονων παιδιών, που παρατηρήθηκαν από τις μητέρες τους, αφορούσαν μητρικές πράξεις ενώ είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι μίμησεις αυτές λάμβαναν χώρα ώρες, μέρες, ακόμη κι εβδομάδες αφότου τις είχε δει το παιδί, ειδικά αν επρόκειτο για τιμωρητικές συμπεριφορές.

Η μίμηση των πράξεων κάποιου άλλου αποτελεί θεμέλιο λίθο στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα μιας έρευνας σε παιδιά με αυτισμό τα οποία συναντούν εξαιρετικά εμπόδια στον τομέα της μίμησης (Smith & Bryson, 1994).

Το παιδί αρχίζει να μιμείται τους άλλους στο δεύτερο χρόνο ζωής. Η παρατήρηση των άλλων αποτελεί ένα σημαντικό μέσο κοινωνικοποίησης του παιδιού και είναι πιθανότερο η μίμηση να στρέφεται περισσότερο σε πρόσωπα που συμπεριφέρονται ζεστά, όπως είναι οι γονείς που αποδέχονται το παιδί κι ανταποκρίνονται στις ανάγκες του, όσοι δηλαδή ανήκουν στην πρώτη διάσταση των στυλ γονεϊκής ανατροφής.

Όταν μάλιστα ο γονέας επιδεικνύει την επιθυμητή συμπεριφορά με συνέπεια, η παρατήρηση και κατά επέκταση η μίμηση από την πλευρά του παιδιού καθίσταται και πιο αποτελεσματική. Ένας γονέας ο οποίος μεταχειρίζεται τη σκληρή σωματική τιμωρία για να “συνετίσει” το παιδί, το διδάσκει ότι ο κατάλληλος τρόπος διαχείρισης της επιθετικότητας είναι στον έλεγχο και την επιβολή στους άλλους. Αντιθέτως, ένα παιδί το οποίο δεν έχει γίνει μάρτυρας σωματικής βίας στο σπίτι του, θα μάθει να διαχειρίζεται την απογοήτευση και τη ματαίωσή του με μη-επιθετικούς τρόπους συμπεριφοράς (Newcombe, 1996).

Σύμφωνα με τη Newcombe (1996), επικρατούν τέσσερις υποθέσεις όσον αφορά στους καθοριστικούς παράγοντες της μίμησης που οδηγούν τα παιδιά να μιμούνται συγκεκριμένες συμπεριφορές με μεγαλύτερη συχνότητα κι ένταση από το μεγάλο εύρος συμπεριφορών που πέφτει στην αντίληψή τους. Αυτές είναι:

- Η μίμηση προάγει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί μιμείται τον γονιό του κι εκείνος ανταποκρίνεται χαμογελώντας κι ενισχύει αυτή τη συμπεριφορά, τότε το παιδί είναι πολύ πιθανό να επαναλάβει τη μιμητική συμπεριφορά και τη γενικότερη μιμητική του τάση, ειδικότερα όσον αφορά σε

συμπεριφορές που έχουν λάβει θετική ανατροφοδότηση από την πλευρά των γονέων.

- Η μίμηση ενισχύει την ομοιότητα με τον άλλον. Στον τρίτο χρόνο το παιδί αρχίζει να μιμείται πιο πολύ συγκεκριμένα πρόσωπα παρά συγκεκριμένες συμπεριφορές. Το παιδί σταδιακά ανακαλύπτει την ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, όπως αυτών του φύλου, τα οποία το κατατάσσουν σε μια κατηγορία με ανθρώπους που έχουν κι εκείνοι τα χαρακτηριστικά αυτά. Έτσι, αρχίζει να αναζητά ενεργητικότερα τις ομοιότητες αυτές με τους άλλους που θα το οδηγήσουν στην παγίωση της κατηγορίας.
- Τα παιδιά μιμούνται πιο συχνά τους γονείς τους απ' ότι τους άλλους ενήλικες, κάτι που μας οδηγεί στην υπόθεση ότι αυτό συμβαίνει διότι οι γονείς αποτελούν μια αστείρευτη πηγή τόσο ευχάριστων όσο και δυσάρεστων συναισθημάτων σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους, προσελκύοντας με αυτό τον τρόπο το ενδιαφέρον του παιδιού.
- Συνηθίζεται το πιο ήσυχο και πιο παθητικό παιδί να μιμείται το πιο ενεργητικό και κυριαρχικό, στην ηλικία των δύο ετών.

Η μίμηση μπορεί να αποτελεί μια απόπειρα από την πλευρά του παιδιού να αντλήσει δύναμη και ευχαρίστηση ή να επιτύχει έναν επιθυμητό στόχο, όπως στην περίπτωση της μίμησης μιας συμπεριφοράς εκφοβισμού που χρησιμοποιεί κάποιο άλλο παιδί πετυχαίνοντας να πάρει το παιχνίδι που επιθυμεί. Με λίγα λόγια μετά τον δεύτερο χρόνο ζωής τα παιδιά τείνουν να μιμούνται τους άλλους συνειδητοποιώντας ότι με αυτό τον τρόπο μπορεί να πετύχουν το σκοπό που και τα ίδια έχουν.

Συγκεφαλαιώνοντας, η μίμηση πιθανόν πηγάζει από την ανάγκη ομοιότητας με ένα άλλο πρόσωπο, από αισθήματα ανασφάλειας, από κοινωνική ενίσχυση ή από την επιθυμία επίτευξης ενός στόχου. Το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού καθορίζει τις συμπεριφορές που το ίδιο θα κρίνει ότι μπορεί να μιμηθεί και είναι σε θέση να υιοθετήσει. Το επίπεδο της συναισθηματικής διέγερσης του άλλου ατόμου και το κίνητρο του παιδιού να του μοιάσει καθορίζει το ποιόν θα μιμηθεί το παιδί.

Η συνέπεια στην επίδειξη της επιθυμητής συμπεριφοράς, η δημιουργία μιας ζεστής συναισθηματικής σχέσης με το παιδί και η άσκηση σταθερού ελέγχου συνιστούν τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους κοινωνικοποίησης ενός νηπίου. Οι γονείς μπορούν να χρησιμοποιούν λεκτικές αποδοκimasίες, ήπιες επιπλήξεις και παρεμβάσεις προκειμένου να αποθαρρύνουν τα παιδιά να καταφεύγουν σε μη-επιθυμητές συμπεριφορές.

## 9.5. Παιχνίδι

Το παιχνίδι αποτελεί τον καταλληλότερο αναπτυξιακό τρόπο για να μάθει ένα παιδί (Bredekamp & Copple, 1997). Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την έκφραση και την επικοινωνία, και να δομήσουν την εικόνα του εαυτού, των άλλων και του κόσμου. Το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να γνωρίσουν το σώμα και τα όριά τους, τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους καθώς και πολυάριθμα ερεθίσματα για πειραματισμό και διερεύνηση, που οδηγούν στη μάθηση και στη γνωστική τους ανάπτυξη (Σιβροπούλου, 1998).

Η έννοια «παιχνίδι» είναι πολύ οικεία για όλους μας, παρ' όλα αυτά όμως είναι αρκετά δύσκολο να δοθεί κάποιος ακριβής ορισμός. Η Garvey (1977) τόνισε πως τα κίνητρα του παιδιού είναι καθαρά υποκειμενικά και κατηγοριοποίησε τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, ως απολαυστικό, αυθόρμητο, εκούσιο, που επιλέγεται με ελεύθερο τρόπο και περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή.

Το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να οικοδομήσουν και να διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους κατά την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον, τους άλλους αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό (Glover, 1999). Περικλείει τις έννοιες της δημιουργικότητας, της προσαρμογής, της εξερεύνησης, της μάθησης, της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης (Piaget 1962, Vygotsky 1978).

Κατά το τέλος του πρώτου χρόνου, σημειώνεται μια αξιοσημείωτη αλλαγή στο παιχνίδι του παιδιού. Τα παιδιά ξεκινούν σταδιακά να συνδυάζουν τη σκέψη με τα αντικείμενα, τα οποία τα συνδέουν πλέον άμεσα με την εμπειρία τους. Στο τέλος του δεύτερου χρόνου τα παιδιά επινοούν καινούριες και συχνά πρωτότυπες χρήσεις των αντικειμένων (Newcombe, 1996). Πλέον αποκτούν την ικανότητα για συμβολισμό, δηλαδή μπορούν να δημιουργήσουν μια αυθαίρετη σχέση ανάμεσα σε ένα αντικείμενο και μια ιδέα (Smith, 1982).

Μια αξιοσημείωτη αλλαγή που επισυμβαίνει στο τέλος του δεύτερου χρόνου ζωής είναι το γεγονός ότι πλέον τα παιχνίδια δεν αποτελούν απλά μέρη του αισθησιοκινητικού συστήματος του παιδιού αλλά μετατρέπονται σε συμβολικούς συμμετέχοντες στο παιχνίδι τους οποίους το παιδί επινοεί και κατευθύνει και το παιδί πια αρχίζει να αντικαθιστά τον εαυτό του με ένα παιχνίδι (Kagan, 1981).

Αυτές οι αλλαγές που παρατηρούνται στο συμβολικό παιχνίδι σημειώνονται το ίδιο χρονικό διάστημα σε όλες τις κουλτούρες, όσο διαφορετικές κι αν είναι. Στην Αμερική,

στα παιδιά που διαμένουν στα νησιά Φίτζι και στα παιδιά από το Βιετνάμ που οι οικογένειες τους είχαν μεταναστεύσει στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Kagan,1981).

Το συμβολικό παιχνίδι αποδεικνύει την όλο και πιο ισχυρή ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί κάτι για να αντιπροσωπεύσει κάτι άλλο, ακόμη κι αν δεν υφίσταται καμιά ορατή σχέση ανάμεσά τους, αλλά και να διαπλέκει διάφορα σύμβολα σε πολύπλοκες ακολουθίες (Newcombe,1996).

Αποτελεί επίσης μια προσπάθεια του παιδιού να αντιμετωπίσει το άγχος και τις συγκρουσιακές καταστάσεις. Πολλές φορές παρατηρούμε ένα παιδί να παίζει με δύο κούκλες εκ των οποίων η μία παριστάνει τη μητέρα που βάζει τιμωρία την άλλη, η οποία αντιπροσωπεύει το παιδί .Το παραπάνω αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα προσπάθειας του παιδιού να διαχειριστεί πιέσεις ή ψυχικές συγκρούσεις που υφίσταται (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983).

Το παιχνίδι είναι επίσης καθοριστικό για την ανάπτυξη των πνευματικών δεξιοτήτων του παιδιού. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, προάγεται η ικανότητα του παιδιού να εφεύρει νέους τρόπους χρήσης των αντικειμένων και να πειραματιστεί με αυτά, αναπτύσσοντας όλο και πιο περίπλοκες ικανότητες (Sylva, Bruner& Genova, 1976).

Κατά τον Bailey (2002), μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά αντιλαμβάνονται και συνειδητοποιούν την αυτογνωσία, τη διάκριση μεταξύ της προσποίησης και της πραγματικότητας και πιθανώς τους σκοπούς και τις προθέσεις των άλλων.

Ενώ ένα παιδί δέκα μηνών μεταχειρίζεται τα άλλα παιδιά σαν παιχνίδια (τραβά τα μαλλιά, βάζει το χέρι του στα μάτια τους κ.α ) στους 13-24 μήνες γίνεται ικανό να αρχίζει να εμπλέκεται ενεργητικά στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Howes, 1987). Αυτού του είδους οι συμπεριφορές σημειώνονται συχνότερα στην επαφή με συνομηλίκους που είναι οικείοι στο παιδί, κάτι που φανερώνει την επίγνωση του παιδιού για το τι προτιμά και απολαμβάνει ο συμπαίκτης του (Newcombe, 1996).

Στην ηλικία των δύο ετών, τα παιδιά είναι σε θέση να προσποιούνται ότι μιλούν στο τηλέφωνο το ένα με το άλλο, να μιμούνται το ένα το άλλο κτλ, όμως στην ηλικία των τριών και πολύ περισσότερο στην ηλικία των τεσσάρων ετών είναι που ξεκινούν να παίζουν παιχνίδια με κανόνες και ρόλους προσποίησης και κυρίως να καθοδηγούν τα άλλα παιδιά να υποδυθούν τους ρόλους αυτούς στο υποτιθέμενο σενάριο, κάτι που ευνοεί κι ενισχύει το συνεργατικό παιχνίδι (Kagan, 1981).

Μεταξύ της ηλικίας των δύο και τριών ετών, τα παιδιά ξεκινούν να συμμετάσχουν σε συνεργατικό παιχνίδι προσποίησης, όπως όταν χαρακτηριστικά αναπαριστούν τον πωλητή και τον πελάτη ή τον οδηγό λεωφορείου και τον επιβάτη (Howes,1987)

Το παιχνίδι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας και της εμπιστοσύνης κατά τη συναναστροφή με τους συνομηλίκους, δεξιότητα η οποία αποτελεί ουσιαστικό εφόδιο για την απόδοση και τη λειτουργικότητα στο σχολικό πλαίσιο (Howes, 1992 ; Howes & Matheson, 1992).

Παιδιά τα οποία είχαν βιώσει κάποιο έντονο στρεσογόνο γεγονός, μπορούσαν μέσα από το παιχνίδι προσποίησης με τις μητέρες τους να επεξεργαστούν τις συνέπειες του γεγονότος αυτού και να αποδώσουν νόημα και περιεχόμενο στις συναισθηματικά προκλητικές εμπειρίες (Haight et al, 1999).

Η κοινωνική απόσυρση, με την έννοια της έλλειψης κοινωνικής αλληλεπίδρασης, από την πρώιμη παιδική ηλικία μέχρι την εφηβεία, συνδέεται άμεσα με αισθήματα ανασφάλειας, αρνητικής αυτοαντίληψης κι εξάρτησης καθώς και με εσωτερικευμένες δυσκολίες στην περίοδο της εφηβείας (Rubin et al, 1995).

Στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, το οποίο αποτελεί συνεργατικό παιχνίδι, τα παιδιά υιοθετούν μια ταυτότητα που συμπληρώνει τους ρόλους που υιοθετούν και οι άλλοι. Τα θέματα του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού αφορούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: στην οικογένεια, στον χαρακτήρα και σε λειτουργικούς ρόλους (Hughes, 1999). Πρόκειται για ένα κοινωνικό παιχνίδι όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και το οποίο περικλείει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τον εξωτερικό τους κόσμο (Lindqvist, 2001).

Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι αποτελεί ένα τρόπο ανάπτυξης και προαγωγής των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών καθώς δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μπορούν να αναλαμβάνουν ρόλους, ένα ουσιώδες στοιχείο της επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης και της αλτρουιστικής συμπεριφοράς (Hughes, 1999) και απαιτεί ικανότητες σκέψης που προηγείται της πράξης, συναισθηματική κατανόηση κι αντίληψη της οπτικής του άλλου (McArdle, 2001).

Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι βελτιώνει την ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται, να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και να κατανοούν τους άλλους (Smith, Dalglish & Herzmark, 1981). Τα παιδιά διαπραγματεύονται με τους συνομηλίκους τους την επιλογή των ρόλων, κάτι που τα βοηθά να επικοινωνούν μεταξύ τους με μεγάλη αποτελεσματικότητα και να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν από τις συγκρούσεις που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους (Howes et al, 1992).

Το παιχνίδι έχει πολλαπλά οφέλη για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Προάγει τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, διαπραγμάτευσης,

συνεργασίας με τους άλλους, μοιράσματος και συνεργασίας μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας. Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι ενισχύει την ικανότητα των παιδιών να συλλογίζονται πριν δράσουν, να προσποιούνται ρόλους, να δείχνουν ενσυναίσθηση, αλτρουισμό, συναισθηματική κατανόηση και ρύθμιση. Για τους παραπάνω λόγους είναι πολύ σημαντική η ενίσχυση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού μέσω του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην πρώιμη παιδική ηλικία (Ashiabi, 2007).

Τα παιδιά που κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων ελεύθερου παιχνιδιού δεν αλληλεπιδρούν συχνά με τους συνομηλίκους τους θεωρούνται ντροπαλά ή κοινωνικά αποσυρμένα τόσο από τους γονείς όσο και από τους δασκάλους τους. Γενικότερα θεωρείται ότι τα παιδιά που υστερούν στην κοινωνική αλληλεπίδραση διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο μετέπειτα δυσκολιών κοινωνικής προσαρμογής στην παιδική ηλικία και στην εφηβεία (Coie & Dodge, 1990).

Παρόλο που το κοινωνικό παιχνίδι αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινωνικής ικανότητας, αυτό δε σημαίνει ότι όλα τα κοινωνικά παιδιά είναι και κοινωνικά ικανά (Rubin et al, 1995). Το μη κοινωνικό παιχνίδι φαίνεται πως είναι μια κατασκευή πολυάριθμων διαστάσεων η οποία αποτελείται από διακριτές υποκατηγορίες οι οποίες με τη σειρά τους αντιστοιχούν σε διαφορετικά συμπεριφορικά μοτίβα (Coplan, 2000; Rubin et al, 1995).

Σύμφωνα με τους Coplan, Rubin, Fox, Calkins & Stewart (1994), «υπάρχουν τρεις υποκατηγορίες μη κοινωνικού παιχνιδιού: α) η επιφυλακτική συμπεριφορά, η οποία αφορά σε μια διστακτικότητα του παιδιού να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων, β) η μοναχική- παθητική συμπεριφορά η οποία αφορά σε παιδιά που προτιμούν να παίζουν μόνοι τους αλλά είναι αρκετά ικανά όταν τους ζητηθεί να λάβουν μέρος σε αλληλεπιδράσεις που προϋποθέτουν κοινωνικές ικανότητες και γ) η μοναχική- ενεργητική συμπεριφορά, που αφορά σε συμπεριφορικά μοτίβα στα οποία τα παιδιά συμμετέχουν σε μη φυσιολογικές μορφές παιχνιδιού όπως είναι οι επαναλαμβανόμενοι αισθησιοκινητικοί τύποι συμπεριφοράς ή σε δραματικό παιχνίδι δράσης μόνοι τους με την παράλληλη όμως παρουσία των συνομηλίκων τους».

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά που εκδηλώνουν συχνά μοναχική- ενεργητική συμπεριφορά δεν επιδεικνύουν άγχος για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους κι εμφανίζουν γενικότερα καλά επίπεδα συναισθηματικής ρύθμισης (Rubin et al, 1995) ενώ καταβάλλουν προσπάθειες να συναναστραφούν με τους συνομηλίκους όταν τα ίδια το επιλέγουν παρόλο που σαφώς προτιμούν να είναι μόνοι τους (Coplan et al, 1994).

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα προτείνουν ότι το συμπεριφορικό μοτίβο της μοναχικής παθητικής συμπεριφοράς συνδέεται με ποσοστά χαμηλότερης ακαδημαϊκής ικανότητας και με προβλήματα εσωτερίκευσης στα αγόρια χωρίς αντίστοιχα ευρήματα στα κορίτσια (Coplan, Gavinski-Molina et al, 2001).

Με την πάροδο της ηλικίας, τα παιδιά συμμετέχουν όλο και συχνότερα στο λεγόμενο συνεργατικό παιχνίδι το οποίο περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα παιδιά τα οποία μοιράζονται ρόλους ή έναν κοινό στόχο που επιτυγχάνεται συνήθως όταν όλα τα παιδιά που συμμετέχουν κατορθώσουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο ρόλο τους (Hughes, 1999).

Το παιχνίδι αναμφίβολα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και να έχει πολλαπλά οφέλη για όλα τα παιδιά, με την κατάλληλη παροχή υποστήριξης από την πλευρά των ενηλίκων. Μέσω διαδικασιών δοκιμής και πειραματισμού τα παιδιά, από την πολύ μικρή ακόμη ηλικία που τοποθετούν στο στόμα τους οποιοδήποτε αντικείμενο για να το εξερευνήσουν, είναι σε θέση να αναπτύξουν τις δεξιότητες της λεπτής κινητικότητάς τους και να αποκτήσουν γνώσεις για τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων. Έτσι, είναι δυνατόν να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία θα χρησιμοποιείται ξεκάθαρα το παιχνίδι ως επιμορφωτικό μέσο και στα οποία θα υπάρχουν σαφείς επιδιωκόμενοι στόχοι σχετικά με τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν.

Είναι σαφές ότι στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών αυτών προγραμμάτων στα οποία θα ενσωματώνεται ο σπουδαίος ρόλος του παιχνιδιού στη μαθησιακή εμπειρία των παιδιών, οφείλει να λαμβάνεται υπόψη πλήθος παραγόντων, μεταξύ των οποίων και η προσωπικότητα του παιδιού, τα πρότερα βιώματά του καθώς και η συμπεριφορά των ενηλίκων (Malone, 1999).

Η Wolfberg (2009) αναφέρει ότι το παιχνίδι των παιδιών χαρακτηρίζεται από πέντε βασικά στοιχεία: είναι ευχάριστο, περιλαμβάνει το στοιχείο της προσποίησης, απασχολεί ενεργητικά τον συμμετέχοντα σε αυτό, οι δραστηριότητές του επιλέγονται με ελευθερία και τα παιδιά έχουν εσωτερικό κίνητρο για αυτό.

Οι κοινωνικές διαστάσεις του παιχνιδιού περιλαμβάνουν την εγγύτητα και την αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά. Άλλα είδη παιχνιδιών είναι το μοναχικό παιχνίδι, το παρατηρητικό παιχνίδι- όταν το παιδί παρακολουθεί τα άλλα παιδιά να παίζουν, το παράλληλο παιχνίδι- όταν το παιδί παίζει στον ίδιο χώρο με άλλα παιδιά, αλλά δεν υπάρχει μεταξύ τους αλληλεπίδραση και συνδιαλλαγή, και το παιχνίδι κοινού στόχου- όταν τα

παιδιά συνεργάζονται με έναν ή περισσότερους συνομηλίκους για ένα οργανωμένο σκοπό (Wolfberg, 1999).

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), το παιδί μέσα από το αυθόρμητο παιχνίδι δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση η οποία το ωθεί στην κατανόηση της σύνδεσης ανάμεσα σε σύμβολα, αντικείμενα κι ενέργειες που αυτά αναπαριστούν. Πρόκειται για μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, όπως τη χαρακτηρίζει, για μια μετάβαση απαραίτητη για την εξέλιξη του παιδιού. Είναι απαραίτητο να αναγνωρίζεται και να υποστηρίζεται από το οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο η ανάγκη του παιδιού να αναπαραστήσει τη γλώσσα και τα μηνύματα που μεταφέρει, να εξασκηθεί και να εσωτερικεύσει πλήθος αναπαραστασιακών λειτουργιών. Σε αντίθεση περίπτωση, κωλύεται η εξέχουσα συμβολή του παιχνιδιού στην οπτικοκινητική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

## 10. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΙΔΙΟΣΥΓΚΡΑΣΙΑΣ

Ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν στον όρο «ιδιοσυγκρασία» ή «ταμπεραμέντο» ήταν αυτός του Allport (1961) ως «τα χαρακτηριστικά φαινόμενα της συναισθηματικής φύσης ενός ατόμου, που περιλαμβάνουν την ευαισθησία του στη συναισθηματική διέγερση, τη συνήθη δύναμη και ταχύτητα απόκρισης και την ποιότητα της επικρατούσας διάθεσής του» ενώ οι Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett (1989) ως τις «χαρακτηριστικές ατομικές διαφορές στις εντατικές και παροδικές παραμέτρους της έκφρασης της συναισθηματικότητας και της διέγερσης».

Τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι διαφορετικά παιδιά είναι πιθανό να αντιδράσουν σε παρόμοιες απόπειρες κοινωνικοποίησης με ξεκάθαρα διαφορετικούς τρόπους, ενώ τα ατομικά τους χαρακτηριστικά επηρεάζουν τόσο τις θετικές όσο και τις δυσπροσαρμοστικές εκβάσεις. Ο διαχωρισμός από τον όρο «προσωπικότητα» κρίνεται επίσης αναγκαίος καθώς αφορά στα χαρακτηριστικά, τις συνήθειες και τις γνωστικές διεργασίες που διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον, ενώ ο όρος «ιδιοσυγκρασία» αφορά στις βιολογικές καταβολές και βάσεις πάνω στις οποίες οι παραπάνω δομές οικοδομούνται (Rothbart & Putnam, 2002).

Το 1956, οι Thomas και Chess ξεκίνησαν στη Νέα Υόρκη την πραγματοποίηση μιας διαχρονικής μελέτης σε 141 παιδιά από την πρώιμη βρεφική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή, κάτι που αποτελούσε μια πρωτοποριακή έρευνα για την ανάπτυξη της ιδιοσυγκρασίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ιδιοσυγκρασία ενός παιδιού μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες να βιώσει ψυχολογικές δυσκολίες και προβλήματα ή αντίθετα να προστατέψει το παιδί από τις αρνητικές επιδράσεις των στρεσογόνων εμπειριών του στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι παραπάνω ερευνητές τόνισαν ότι οι γονεϊκές πρακτικές μπορούν να τροποποιήσουν σε σημαντικό βαθμό τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του παιδιού.

Με αφορμή την προαναφερθείσα μελέτη, ξεκίνησε ένα μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με τη σταθερότητα, τις βιολογικές ρίζες και την αλληλεπίδρασή του με την ανατροφή του παιδιού. Η ιδιοσυγκρασία συνίσταται σε ατομικές διαφορές οι οποίες επηρεάζονται από την κληρονομικότητα και την εμπειρία στο πέρασμα του χρόνου (Rothbart & Bates, 1998).

Ως ιδιοσυγκρασία ορίζεται το σύνολο των ατομικών διαφορών στις αντιδράσεις και στην αυτορρύθμιση, που διαφαίνεται στους τομείς του συναισθήματος, της προσοχής

και των κινήτρων. Η ιδιοσυγκρασία περιλαμβάνει τους τρόπους που το άτομο μεταχειρίζεται για να προσεγγίσει το περιβάλλον του και τα χαρακτηριστικά της παρορμητικότητας και της αρνητικής συναισθηματικότητας. Έχει μια ξεκάθαρη βιολογική βάση, όμως υφίσταται διαρκείς επιρροές από τα γονίδια, τις εμπειρίες του ατόμου και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Rothbart, Ellis & Posner, 2004).

Ο όρος αρνητική συναισθηματικότητα περικλείει τα συναισθήματα του θυμού, της λύπης, του φόβου και της απογοήτευσης, ενώ έχει αποδειχθεί ότι ως “δύσκολα” περιγράφονται εκείνα τα παιδιά που με συχνότητα και σταθερότητα διακρίνονται από θυμό ή ματαιώση, παρορμητικότητα, φόβο και λύπη. Στον αντίθετο πόλο κατηγοριοποιούνται ως “εύκολα” τα παιδιά με αντίθετα από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά (Putnam et al., 2002).

Ο ρόλος της αρνητικής συναισθηματικότητας στην ανάπτυξη εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς έχει μελετηθεί εντατικά από κάποιους ερευνητές (ενδεικτικά Ledingham, 1991) στα ευρήματα των οποίων η αρνητική συναισθηματικότητα αποδεικνύεται προδιαθεσικός παράγοντας επιθετικών συμπεριφορών. Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και στη μελέτη του Hagekull (1994) στα οποία η παρορμητικότητα, η αρνητική συναισθηματικότητα και η υπερδραστικότητα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών.

Οι Belsky, Hsieh και Crnic (1998) μελέτησαν μέσω της παρατήρησης τη γενική αρνητική συναισθηματικότητα του παιδιού, ως τρόπο μέτρησης της ιδιοσυγκρασίας του. Τα ευρήματά τους δεν έδειξαν συσχέτιση μεταξύ αρνητικής συναισθηματικότητας και προβληματικής συμπεριφοράς. Άλλα ευρήματα όμως δείχνει πως η ξεχωριστή εξέταση συγκεκριμένων πτυχών της αρνητικής συναισθηματικότητας αποδεικνύει συσχετίσεις της ιδιοσυγκρασίας με εξωτερικευμένα κι εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Eisenberg et al., 2001).

Κλείνοντας, ο Nigg (2006) πρότεινε δύο εναλλακτικά μοντέλα θεώρησης της σχέσης μεταξύ ιδιοσυγκρασίας και προβλημάτων συμπεριφοράς. Στο πρώτο μοντέλο, το μοντέλο φάσματος, η βασική υπόθεση είναι ότι η προβληματική συμπεριφορά αποτελεί το ένα άκρο στο φάσμα των κοινών χαρακτηριστικών των παιδιών και ότι πολλές πλευρές της συμπεριφοράς αυτής αντανακλούν ουσιαστικά την ίδια βασική δομή όπως και το φυσιολογικό εύρος των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών. Το δεύτερο μοντέλο, το μοντέλο ευαλωτότητας, έχει ως κεντρική ιδέα το ότι ορισμένοι τύποι ιδιοσυγκρασίας δημιουργούν την προδιάθεση για προβλήματα συμπεριφοράς,.

## 11. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ

Οι κοινωνικές κατηγορίες και ομάδες είναι αυτές που συνδέονται στενά με την αίσθηση του εαυτού που έχει ένα παιδί. Μια από τις κυριότερες κοινωνικές κατηγορίες είναι αυτή του φύλου. Η θηλυκότητα ή η αρρενωπότητα αντίστοιχα ορίζεται όχι μόνο από τις βιολογικές καταβολές αλλά και από μια σειρά γνωρισμάτων της προσωπικότητας, όπως η ευαισθησία ή η ανεξαρτησία, από τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων ανάλογα με το φύλο καθώς και από μια σειρά ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων, όπως το παιχνίδι με κούκλες ή με όπλα (Newcombe, 1996).

Κατά τη διάρκεια των προσχολικών χρόνων, η κατανόηση της έννοιας του φύλου είναι άκρως περιορισμένη, καθώς τα παιδιά στην ηλικία αυτή δεν έχουν ακόμη κατακτήσει αυτό που οι γνωστικοί ψυχολόγοι ονομάζουν την έννοια της μονιμότητας του φύλου. Η έννοια αυτή αφορά στην κατανόηση εκ μέρους του παιδιού ότι το φύλο δεν αλλάζει κι αποκτάται σε τρία στάδια. Αρχικά το παιδί αποκτά την ταυτότητα του φύλου, πιστεύοντας όμως ότι ένα αγόρι που παίζει με μια κούκλα ή φορά ένα φόρεμα, είναι κορίτσι. Στη συνέχεια μαθαίνει ότι το φύλο δεν αλλάζει στο πέρασμα του χρόνου και στην ηλικία των πέντε με έξι ετών τα περισσότερα παιδιά είναι πλέον σε θέση να αντιλαμβάνονται ότι το φύλο μένει ίδιο, ανεξάρτητα από τις όποιες αλλαγές στα ρούχα, την εμφάνιση ή τις δραστηριότητες (Newcombe, 1996).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αρχικά μαθαίνουν τα στερεότυπα που αφορούν στο παιχνίδι κυρίως και με το πέρασμα του χρόνου υιοθετούν τα στερεότυπα που αφορούν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς (περίπου στην ηλικία των πέντε ετών). Τα στερεότυπα αυτά πρεσβεύουν ότι τα αγόρια είναι δυνατά, ανεξάρτητα, επιθετικά ενώ τα κορίτσια ήσυχα, υπάκουα και συναισθηματικά. Μάλιστα, αρκετά συχνά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας υιοθετούν τα στερεότυπα αυτά ως απaráβατους κανόνες που ισχύουν χωρίς εξαίρεση ή διαπραγμάτευση (Newcombe, 1996).

Σε μια μελέτη, όπου παρατηρούνταν παιδιά ηλικίας δύο ετών στο σπίτι τους, τα κορίτσια έπαιζαν συχνότερα με κούκλες και “ήπια” παιχνίδια, ντύνονταν με τα ρούχα των ενηλίκων και ζητούσαν πιο συχνά βοήθεια (Fagot, 1974).

Οι διαχωρισμοί αυτοί που αφορούν στις διαφυλικές διαφορές επεκτείνονται και στην επιλογή των συνομηλίκων για το παιχνίδι. Στο τυπικό προσχολικό παιχνίδι παρατηρούμε ομάδες αγοριών να παίζουν με τουβλάκια κι αυτοκίνητα και ομάδες κοριτσιών να παίζουν με τα κουζινικά.

Όλη αυτή η διαδικασία σχετικά με τη διάκριση των δύο φύλων και τα αντίστοιχα στερεότυπα βασίζεται σε γνωστικές κι αναπτυξιακές αλλαγές που συμβαίνουν, καθώς η διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται βάσει της κατηγοριοποίησης (Kohlberg, 1976).

Ο Kohlberg (1966) τόνισε πως τα παιδιά έχουν μια γενική τάση να σκέφτονται βάσει κατηγοριών, απόρροια της οποίας είναι και η κατηγοριοποίηση του εαυτού τους βάσει φύλου. Από τη στιγμή δηλαδή που θα αποκτήσουν την ταυτότητα του φύλου τους, αναζητούν διαρκώς στον περίγυρό τους πληροφορίες και δεδομένα που επαληθεύουν το διαχωρισμό αγοριών και κοριτσιών. Η γνωστική- αναπτυξιακή θεωρία του Kohlberg δίνει έμφαση στο γεγονός ότι αυτή η αναζήτηση κι αξιολόγηση από την πλευρά του παιδιού των μοτίβων που συνδέονται με το φύλο του αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη του παιδιού κι η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται με την απόκτηση της μονιμότητας του φύλου.

Ευρήματα που έχουν προκύψει από πολυάριθμες μελέτες παρατήρησης συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι οι γονείς, οι παιδαγωγοί και οι συνομήλικοι ενισχύουν διαφορετικά είδη συμπεριφοράς στα αγόρια και διαφορετικά είδη συμπεριφοράς στα κορίτσια.

Στην έρευνα του Fagot (1974) διαπιστώθηκε ότι οι γονείς παιδιών 20-24 μηνών, αντιδρούσαν με θετικότερο τρόπο όταν το παιδί τους επιδιόταν σε μια συμπεριφορά που ήταν “κατάλληλη” και ταίριαζε με το φύλο του, όπως για παράδειγμα όταν το κοριτσάκι έπαιζε με κούκλες ή όταν το αγοράκι έδειχνε δυναμικό και δραστήριο, σε σχέση με την αντίδραση που είχαν όταν έκριναν ότι η συμπεριφορά του παιδιού τους άρμοζε σε παιδί του αντίθετου φύλου. Το αξιοσημείωτο ήταν ότι όταν ερωτούνταν οι γονείς για τις στάσεις τους, δήλωναν ότι αντιμετωπίζουν τις συμπεριφορές και των δύο φύλων με τον ίδιο τρόπο και ότι δεν έκαναν κανένα διαχωρισμό (κάτι που ερχόταν βέβαια σε αντίθεση με όσα είχαν παρατηρηθεί από τον ερευνητή).

Το παράδειγμα που παίρνουν τα παιδιά από τους γονείς τους επηρεάζει τον διαχωρισμό που τα ίδια διαπράττουν σχετικά με το φύλο. Παιδιά μητέρων οι οποίες εργάζονταν, είχαν λιγότερο παραδοσιακές αντιλήψεις για τους ρόλους των δύο φύλων συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ασχολούνταν αποκλειστικά με το σπίτι. Μάλιστα οι κόρες των μητέρων που εργάζονταν, είχαν υψηλότερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες (Huston, 1983).

Τα παιδιά είναι πιο πιθανό να μιμηθούν τους γονείς εκείνους που είναι θερμοί με τα παιδιά τους και αποφασιστικοί στα όρια που τους θέτουν. Άλλωστε, οι γονείς είναι

ιδιαίτερα σημαντικοί για τα παιδιά όχι μόνο επειδή αποτελούν πρότυπα γι' αυτά, αλλά κι εξαιτίας του ιδιαίτερου δεσμού που διαμορφώνουν μαζί τους (Newcombe, 1996).

Άξια αναφοράς είναι και η θεωρία των σχημάτων που έχουν προτείνει αρκετοί θεωρητικοί, σχετικά με τις γνωσίες των παιδιών γύρω από το φύλο αλλά και τα στερεότυπα που διαμορφώνουν γύρω από αυτό. Η θεωρία αυτή τονίζει ότι από τη στιγμή που ένα παιδί θα διαμορφώσει σχήματα που αφορούν στον ρόλο του φύλου του, θα αρχίσει να αναζητά γεγονότα και πληροφορίες που να επαληθεύουν τα σχήματα αυτά και να υποτιμά ή να παραβλέπει ό, τι δε συμφωνεί με το υπάρχον σχήμα του.

Σε ένα πείραμα σχετικό με την προαναφερθείσα θεωρία, παρουσιάστηκαν σε παιδιά εικόνες που απεικόνιζαν άντρες και γυναίκες σε παραδοσιακούς και σύμφωνους με τα υπάρχοντα στερεότυπα ρόλους αλλά και εικόνες οι απεικονίσεις των οποίων δε συμφωνούσαν καθόλου με τους ρόλους που είχαν τα παιδιά στο μυαλό τους. Κατά την ανάκληση των εικόνων λίγα λεπτά αργότερα παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ανακαλούσαν πολύ περισσότερες εικόνες των οποίων το περιεχόμενο συμφωνούσε με την εικόνα του φύλου που είχαν διαμορφώσει (Cann & Newbern, 1984).

Η θεωρία αυτή δίνει έμφαση στο γεγονός ότι το φύλο ίσως είναι πιο σημαντικό και προεξάρχον για κάποια παιδιά απ' ό,τι για κάποια άλλα και γι' αυτό υφίστανται οι ατομικές διαφορές που παρατηρούνται στις αντιλήψεις των παιδιών (Bem, 1981). Τα παιδιά για τα οποία το φύλο έχει ιδιαίτερη και προεξάρχουσα σημασία, δείχνουν και τις ανάλογες προτιμήσεις και συμπεριφορές γύρω από αυτό, δηλαδή επιλέγουν δραστηριότητες και παιχνίδια όπου δίνεται έμφαση στο διαχωρισμό του φύλου κι επιλέγουν να παίζουν με συνομηλίκους του ίδιου φύλου.

Η Bem (1983), βασιζόμενη στα παραπάνω δεδομένα, τόνισε ότι όσο μεγαλύτερη έμφαση δίνεται από τους ενήλικους στην κατηγοριοποίηση των δύο φύλων, τόσο μεγαλύτερη σημασία λαμβάνει για τα ίδια τα παιδιά και για τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν επ' αυτού. Για το λόγο αυτό, πρότεινε την αναζήτηση τρόπων με τους οποίους θα μπορούσαν τα παιδιά να κοινωνικοποιούνται, χωρίς απαραίτητα να δίνεται τόση μεγάλη σημασία στο διαχωρισμό των φύλων. Οι ίδιοι οι παιδαγωγοί μπορούν να δώσουν το παράδειγμα με το να μην προβαίνουν σε κανενός είδους διαχωρισμό που να αφορά στις διαφυλικές διαφορές (ομάδες αγοριών- κοριτσιών κοκ). Έτσι, θα ήταν συνετό να διδάσκουμε στα παιδιά ότι ανατομικές και αναπαραγωγικές ιδιότητες, κι όχι τα ρούχα ή τα παιχνίδια, καθορίζουν το φύλο. Οι γονείς σε καμιά περίπτωση δε θα πρέπει να αποφεύγουν να μιλούν στα παιδιά για τις γεννητικές διαφοροποιήσεις, αλλά αντιθέτως οφείλουν να δίνουν εξηγήσεις και διευκρινίσεις πάνω σε αυτές (Bem, 1983).

## 12. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Ένας από τους παράγοντες που επιδρούν θετικά στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι η φοίτηση σε νηπιαγωγεία ή παιδικούς σταθμούς. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που φοιτούν σε νηπιαγωγεία λαμβάνουν συχνότερα κι ευκολότερα πρωτοβουλίες, ενώ έχουν μεγαλύτερη αυτονομία και αυτοπεποίθηση σε σχέση με τα παιδιά που δεν φοιτούν. Το νηπιαγωγείο συνεπώς διευκολύνει την προσαρμογή των παιδιών και προάγει την αυτονομία και την αυτοέκφραση. Το κλίμα που επικρατεί μέσα στην τάξη παίζει σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Αναντίρρητα και η γενικότερη συμπεριφορά, στάση, προσωπικότητα, σχέση, συνεργασία, επαφή που έχουν οι νηπιαγωγοί με τα παιδιά στην τάξη διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο (Κακαβούλης, 1997).

Το προσχολικό πλαίσιο παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα της συναναστροφής και της επαφής με την όμοια ηλικιακή ομάδα των συνομηλίκων. Το παιδί για πρώτη φορά βιώνει την εμπειρία του ανήκειν σε μια ομάδα ίσων ατόμων και του δημιουργείται η ανάγκη να συνυπάρξει αρμονικά με την ομάδα αυτή (Winnicott, 1992).

Η προσχολική εκπαίδευση έχει επαναλαμβανόμενα τονίσει την “συναισθηματική κοινωνικοποίηση”, που συνίσταται στην εκμάθηση στα παιδιά επιθυμητών και αποδεκτών τρόπων έκφρασης των συναισθημάτων τους καθώς και υγιών μοτίβων κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων (Hyson, 2004).

Οι Hyson, Hirsh-Pasek και Rescorla (1990), διαπίστωσαν ότι εκείνα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρείχαν περιορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων στα παιδιά κι έδιναν έμφαση σχεδόν αποκλειστικά στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ο ίδιος ο δάσκαλος όριζε και κατεύθυνε, με περιορισμένη έκφραση συναισθημάτων από την πλευρά του, είχαν πολύ μικρότερες πιθανότητες να θεωρηθεί ότι βίωναν ένα θετικό συναισθηματικό κλίμα, σε αντίθεση με προγράμματα τα οποία παρείχαν στα παιδιά πολλές δυνατότητες επιλογής και ποικιλία εμπειριών.

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την προσχολική ηλικία το οποίο επικεντρώνεται στα συναισθήματα αναμφισβήτητα αναγνωρίζει τον εξέχοντα ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Hyson, 2004). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τον ουσιαστικό και καθοριστικό ρόλο της ανάπτυξης της συναισθηματικής ικανότητας στην αποτελεσματική κοινωνική και σχολική λειτουργικότητα (Lewis, 1999).

Τα παιδιά που διαμορφώνουν καλές σχέσεις με τους παιδαγωγούς τους θα οδηγηθούν σε πιο παραγωγική ακαδημαϊκή αλλά και κοινωνική ανάπτυξη σε σύγκριση με τα παιδιά που συνάπτουν άσχημες σχέσεις. Οι παιδαγωγοί αξιολογούν ως θετικές τις σχέσεις με τα παιδιά όταν αυτές χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα εγγύτητας και χαμηλά επίπεδα εξάρτησης και συγκρούσεων. Στις θετικές σχέσεις, υπάρχει το αίσθημα του αμοιβαίου σεβασμού και του πηγαίου ενδιαφέροντος ανάμεσα στο παιδί και το δάσκαλο ενώ το παιδί εκλαμβάνει το δάσκαλό του ως μια ασφαλή και αξιόπιστη βάση (Pianta, 1999).

Οι παιδαγωγοί οι οποίοι δίνουν προτεραιότητα και ιδιαίτερη βάση στα συναισθήματα, δημιουργούν σχέσεις με τα παιδιά που προάγουν τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Αποδέχονται τα συναισθήματα των παιδιών κι αφουγκράζονται τη συνεχή τους ανάγκη για αναγνώριση κι αποδοχή (Hyson, 2004).

Η σχέση δασκάλου- παιδιού μπορεί να λειτουργήσει με ιδιαίτερα υποστηρικτικό τρόπο στις απόπειρες του παιδιού να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον. Μία μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 206 παιδιών με μέσο όρο ηλικίας τα 5.58 έτη και στους δασκάλους τους, επιχείρησε να εξετάσει πώς τρία διαφορετικά χαρακτηριστικά της σχέσης παιδιού- παιδαγωγού, η εγγύτητα, η εξάρτηση και η σύγκρουση, σχετίζονταν με διάφορα άλλα χαρακτηριστικά της σχολικής προσαρμογής. Η εξάρτηση φαίνεται πως είχε δυνατή συσχέτιση με τις δυσκολίες προσαρμογής του παιδιού, συμπεριλαμβανομένης της πτωχότερης ακαδημαϊκής επίδοσης, των αρνητικότερων στάσεων απέναντι στο σχολείο και της λιγότερο θετικής εμπλοκής στο σχολικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, η εκτιμώμενη από τον παιδαγωγό σύγκρουση συνδέθηκε με τη σχολική αποφυγή και τη συνεργατική συμμετοχή στη σχολική τάξη. Τέλος, η εγγύτητα δασκάλου- παιδιού συνδέθηκε θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και με τις αξιολογήσεις των παιδαγωγών για τη θετική στάση του παιδιού προς το σχολείο. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής τονίζουν τη σημασία που οφείλουμε να δίδουμε στις παραμέτρους των σχέσεων του παιδιού με τον παιδαγωγό, όταν εξετάζουμε τη σχολική του προσαρμογή (Birch & Ladd, 1997).

Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και στην έρευνα των Pianta, Steinberg και Rollins (1995), οι οποίοι τόνισαν πως παιδιά με ζεστές και στενές σχέσεις με τους παιδαγωγούς του προσχολικού πλαισίου προσαρμόζονταν καλύτερα στο πλαίσιο αυτό και συνέχιζαν να διατηρούν και στο μέλλον τις καλές αυτές σχέσεις, σε αντίθεση με τα παιδιά που είχαν θυμωμένη ή εξαρτημένη σχέση με τον παιδαγωγό. Οι ερευνητές αυτοί συμπεραίνουν ότι οι σχέσεις των παιδιών με τους δασκάλους τους είναι ένα πολύ σημαντικό και ουσιώδες συστατικό για την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο.

Στην έρευνα των Pianta, Nimetz και Bennett (1997), διερευνήθηκε η συσχέτιση των μετρήσεων της σχέσης παιδιού-μητέρας και της σχέσης παιδιού-παιδαγωγού και το κατά πόσο οι μετρήσεις αυτές προέβλεπαν την πρώιμη σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μητέρας- παιδιού συσχετίζεται σημαντικά με την προσαρμογή του παιδιού στο προσχολικό πλαίσιο, σε σύγκριση με τη σχέση παιδιού-παιδαγωγού. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν την ισχύ της αλληλεπίδρασης ενήλικου-παιδιού στο οικογενειακό πλαίσιο και στην προσπάθεια κατανόησης του ρόλου των σχέσεων με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο.

Σε ένα δείγμα 99 παιδιών προσχολικής ηλικίας υψηλού κινδύνου διερευνήθηκε το πώς η ιδιοσυγκρασία του παιδιού και οι γλωσσικές του δεξιότητες μπορούν να προβλέψουν την ποιότητα της σχέσης με τον δάσκαλό του. Τα κυριότερα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ότι τα πιο “τολμηρά” παιδιά με χαμηλότερα επίπεδα γλωσσικών δυνατοτήτων ήταν πιθανότερο να διακρίνονται από υψηλότερα ποσοστά διενέξεων με τους παιδαγωγούς, ενώ τα πιο ντροπαλά παιδιά που είχαν ταυτόχρονα και υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής ανάπτυξης ήταν πιθανότερο να διαμορφώσουν πιο εξαρτητικές σχέσεις με τους παιδαγωγούς. Τα παραπάνω αποτελέσματα φανερώνουν ότι οι ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία και οι γλωσσικές δεξιότητες επηρεάζουν τη σχέση παιδιού- εκπαιδευτικού και συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο. Ο προσδιορισμός των προβλεπτικών παραγόντων που σχετίζονται με τον παιδαγωγό και το παιδί για τη διαμόρφωση επιτυχημένων σχέσεων αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η επίγνωση των παραγόντων αυτών που διαμορφώνουν και στελεχώνουν το πολύπλοκο προσχολικό πλαίσιο (Rudasill et al, 2006).

Τα παιδιά εκείνα που αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους παιδαγωγούς τους είναι πιο πιθανό να επιδεικνύουν κοινωνικά ικανή συμπεριφορά μέσα στην τάξη, με πολλές δυνατότητες και προοπτικές για μάθηση (Hamre & Pianta, 2001). Από την άλλη πλευρά, αρνητικές σχέσεις είναι αυτές κατά τις οποίες οι παιδαγωγοί θεωρούν πως τα παιδιά είναι προσκολλημένα, απαιτητικά και επενδύουν υπερβολικά στο πρόσωπό τους. Πρόκειται συνήθως για παιδιά που έχουν πτωχές επιδόσεις και σχολική ικανότητα, χαμηλότερα σκορ σε τεστ επίτευξης, χαμηλή ανοχή στη ματαιώση, αποφυγή του σχολείου και μεγαλύτερες αναφορές αισθημάτων μοναξιάς (Pianta et al, 1997). Η ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον παιδαγωγό καθορίζεται τόσο από τα χαρακτηριστικά του παιδιού όσο και από τα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες του παιδαγωγού. Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι αντιλήψεις που έχει ο παιδαγωγός για τα παιδιά επηρεάζει την ίδια τη σχέση που

διαμορφώνει με αυτά. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι οι συνδυασμοί των χαρακτηριστικών αυτών, όπως της εθνικότητας του παιδιού και των εκπαιδευτικών, είχαν τα πιο ισχυρά προβλεπτικά αποτελέσματα για διάφορες πτυχές της σχέσης παιδιού-δασκάλου. Όταν δηλαδή η εθνικότητα και των δύο ήταν η ίδια, τότε φάνηκε ότι οι δάσκαλοι έτρεφαν θετικότερα συναισθήματα για τα παιδιά (Saft & Pianta, 2001).

Σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι το είδος δεσμού που είχαν διαμορφώσει οι παιδαγωγοί κατά την παιδική τους ηλικία καθώς και τα επίπεδα κατάθλιψης συσχετιζόνταν με την ποιότητα της σχέσης δασκάλου-παιδιού. Δάσκαλοι με υψηλότερα ποσοστά αισθημάτων κατάθλιψης ήταν πιθανότερο να νιώθουν εγγύτερα στους μαθητές τους, κάτι που υποδηλώνει την άμεση σύνδεση της σχέσης που διαμορφωνόταν με τη συναισθηματική κατάσταση των δασκάλων (Zeller, 2004). Όμως, και τα χαρακτηριστικά του παιδιού επηρεάζουν τη σχέση που διαμορφώνει με τον παιδαγωγό του. Φαίνεται πως υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία διευκολύνουν την επιτυχή του προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο και οι δάσκαλοι ίσως έχουν, χωρίς να το αντιλαμβάνονται πάντα, μεγαλύτερες προσδοκίες για την επίδοση των παιδιών αυτών (Keogh, 2003).

Τα παιδιά με δυσκολίες στην επικοινωνία είναι ενδεχομένως αυτά που βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο, λόγω της αδυναμίας ή της απροθυμίας τους να αλληλεπιδράσουν με τον παιδαγωγό, κάτι που δυσχεραίνεται περισσότερο αν ο δάσκαλος καταβάλλει επίμονες προσπάθειες να ωθήσει τα παιδιά αυτά να μιλήσουν, γεγονός που είναι ακόμη δυσκολότερο όταν τα παιδιά αυτά νιώθουν πως βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής (Evans, 1992).

Τέλος, η ιδιοσυγκρασία του παιδιού και ειδικότερα ορισμένα χαρακτηριστικά όπως η ένταση και τα επίπεδα δραστηριότητας, η επιμονή και η αναστολή της συμπεριφοράς είναι δυνατόν να επηρεάζουν τη σχέση παιδιού-παιδαγωγού. Κάποια χαρακτηριστικά του παιδιού διευκολύνουν την προσαρμογή του στο σχολείο κάτι το οποίο πιθανώς επηρεάζει τις αντιλήψεις του παιδαγωγού για τη σχέση με το παιδί αυτό (Entwistle & Alexander, 1998). Οι διαφορές στον τομέα της ιδιοσυγκρασίας που χαρακτηρίζουν τα παιδιά επηρεάζουν και τις εμπειρίες τους στο προσχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η ιδιοσυγκρασία μπορεί να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ευκολία προσαρμογής του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη ότι η μετάβαση στο νηπιαγωγείο είναι μια έντονη για το παιδί εμπειρία. Ερευνητικά δεδομένα τονίζουν ότι τα τολμηρά και θαρραλέα παιδιά είναι συνήθως πιο ικανά στον κοινωνικό τομέα με αποτέλεσμα να αλληλεπιδρούν συχνότερα με τους παιδαγωγούς, να αντιμετωπίζονται ως πιο “μαθησιακά ικανά” και πιο ομιλητικά σε σύγκριση με τους πιο ντροπαλούς συνομηλίκους τους (Lerner & Galambos, 1985).

### 13. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα τελευταία 30 χρόνια σημειώνεται ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη των συναισθημάτων και για την συναισθηματική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής. Μία νέα γενιά ερευνητών, βασιζόμενη στα υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα και χρησιμοποιώντας πρωτοποριακές ερευνητικές μεθόδους, κατόρθωσε να δώσει έμφαση στην εξέχουσα σπουδαιότητα των συναισθημάτων στις διαδικασίες μάθησης και στη συμπεριφορά των παιδιών καθώς και στην ουσιώδη τους σημασία στην σχολική ετοιμότητα κι επιτυχία (Hyson, 2004).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία έγινε απόπειρα να παρουσιαστούν οι κυριότερες πτυχές της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού και να δοθεί έμφαση στους βασικότερους τομείς αυτών. Ειδικότερα, επισημάνθηκε ο καταλυτικός ρόλος των συναισθημάτων στη συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική και συμπεριφορική εξέλιξη του παιδιού και η εξέχουσα σπουδαιότητα της υγιούς και θετικής αλληλεπίδρασης του παιδιού με τη μητέρα του και τα στενά πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Όσο το παιδί προχωρά από την βρεφική στη νηπιακή ηλικία, αποκτά όλο και πιο “σύνθετα” συναισθήματα, που συνοδεύουν την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της αυτοαντίληψής του.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ικανότητα έκφρασης του συναισθήματος αποτελεί πολύ σημαντική επικοινωνιακή λειτουργία και αναπόσπαστο κομμάτι στον τομέα της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους. Για να κατορθώσει το παιδί της προσχολικής ηλικίας να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά με την ομάδα των συνομηλίκων του αλλά και με τους ενήλικες, οφείλει να είναι σε θέση να κατανοεί, να εκφράζει με αποτελεσματικό και κατάλληλο τρόπο και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του.

Τα παραπάνω αποτελούν αναγκαία αλλά όχι επαρκή συνθήκη για τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς επιβάλλεται η επέκτασή τους και στη συναισθηματική κατάσταση των άλλων. Κομβικό σημείο σε αυτό είναι και η χρησιμοποίηση των συναισθηματικών ενδείξεων των άλλων για τη συλλογή πληροφοριών και δεδομένων από το περιβάλλον για την αξιολόγηση μιας κατάστασης, η λεγόμενη “κοινωνική αναφορά”, που προσφέρει στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας τη δυνατότητα εξερεύνησης των συναισθημάτων και του κοινωνικού περιβάλλοντος με ασφαλέστερο τρόπο.

Η έννοια της ενσυναίσθησης αποτελεί ένα κεντρικότατο σημείο ερευνητικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια και δε θα μπορούσε να απουσιάζει από την παρούσα μελέτη. Οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων, ενισχύοντας παρόμοιες συμπεριφορές στα παιδιά αλλά και δίνοντας οι ίδιοι το ορθό παράδειγμα.

Πρωτεύοντα ρόλο στην ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων του παιδιού διαδραματίζει ο ιδιαίτερος δεσμός που έχει αναπτύξει κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του με τα σημαντικά για αυτό πρόσωπα. Η σχέση αυτή αποτελεί την ασφαλή βάση προσκόλλησης για τις μετέπειτα σχέσεις της ζωής του και τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα έρχονται να ενισχύσουν την άποψη αυτή.

Πολυάριθμοι ερευνητές στις μέρες μας σχεδιάζουν προγράμματα παρέμβασης στην προσχολική ηλικία με στόχο την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών, συμπεριφορικών και γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών και πιο συγκεκριμένα της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία αφορά στο σύνολο των ικανοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να αναγνωρίζει και να ρυθμίζει με κατάλληλο και παραγωγικό τρόπο το συναίσθημά του καθώς και να διαμορφώνει αποτελεσματικές σχέσεις με το περιβάλλον του (Bar-On, 1997). Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αυτών δεν έχει ακόμη αποδειχθεί επαρκώς ερευνητικά, οι ενδείξεις όμως είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές.

Επιπροσθέτως, ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι η σχέση του με τους άλλους και ειδικά με την ομάδα των συνομηλίκων του. Ο σημαντικότερος τομέας αλληλεπίδρασης του παιδιού με άλλα παιδιά παρόμοιας ηλικίας είναι αυτός του παιχνιδιού, με βασικά γνωρίσματα τη μίμηση και την εκδήλωση επιθετικότητας.

Τέλος, η παρούσα εργασία εξέτασε το ρόλο του φύλου, της ιδιοσυγκρασίας, του προσχολικού πλαισίου και του παιδαγωγού στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, που αναλύθηκαν εκτενώς στην εισαγωγή και στο κύριο θεωρητικό μέρος. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φανερώνει ενδιαφέροντα ευρήματα όσον αφορά στη συσχέτισή τους και για το λόγο αυτό προτάθηκε από την εισηγήτρια η πραγματοποίηση έρευνας η οποία, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, θα εξετάζει την επίδραση των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών των παιδιών και του φύλου στις δυσκολίες συμπεριφοράς των παιδιών που εκδηλώνονται στο προσχολικό περιβάλλον.

## 14. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American psychologist*, 34(10), 932.
- Allport, G. (1961). *Patterns and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Ashiabi, G. S. (2000). Promoting the emotional development of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 79-84.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well being: The building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 145-150.
- Bailey, R. (2002). Playing social chess: Children's play and social intelligence. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(2), 163-173.
- Barnett, W. S., Yarosz, D., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, M. S. (2006). *Educational effectiveness of a Vygotskian approach to preschool education: A randomized trial*. Rutgers, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual (EQ-i)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barrett, L. F., & Salovey, P. (Eds.). (2002). *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence*. Guilford Press.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of personality and social psychology*, 61(2), 226.
- Bates, J. E. (1983). *Issues in the assessment of difficult temperament: A reply to Thomas, Chess, and Korn*. Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 89-97.
- Belsky, J., Hsieh, K. H., & Crnic, K. (1998). Mothering, fathering, and infant negativity as antecedents of boys' externalizing problems and inhibition at age 3 years: Differential susceptibility to rearing experience?. *Development and psychopathology*, 10(02), 301-319.
- Bem, S. L. (1983). *Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society*. Signs, 598-616.
- Bem, S., L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological review*, 88(4), 354.
- Berk, L., E. (2006). *Child Development: Emotional Development*, Boston.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology, 35*(1), 61-79.
- Blackwell, P., L. (2004). The Idea of Temperament: Does It Help Parents to Understand Their Babies?. *Zero to Three (J), 24*(4), 37-41.
- Block, J., & Block, J. H. (1980). *The California child Q-set*. Palo Alto, Calif.: Consulting Psychologists.
- Bredenkamp, S. Copple,(1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (revised ed.), Washington, D. C.; NAEYC.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology, 28*(5), 759.
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Play: Its role in development and evolution*. New York: Basic Books.
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology, 25*, 394-402.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development, 75*(2), 377-394.
- Cann, A., & Newbern, S. R. (1984). Sex stereotype effects in children's picture recognition. *Child development, 1085-1090*.
- Cherniss, C. (2000). *Social and emotional competence in the workplace*. In R. Bar-On (Ed.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 433–458). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cherniss, C. (2000, April). Emotional intelligence: What it is and why does it matters. In Annual meeting of the society for industrial and organizational psychology, New Orleans, USA: SIOP, *Child Development, 61*, 1872–1881.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). *Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study*. Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 261-282.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. *Peer rejection in childhood, 17*.
- Cole, D., & la Voie, J. C. (1985). Fantasy play and related cognitive development in 2-to 6-year-olds. *Developmental Psychology, 21*(2), 233.
- Cole, P. M., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). *The role of language in the development of emotion regulation*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

- 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.
- Connolly, J. A., Doyle, A. B., & Reznick, E. (1988). Social pretend play and social interaction in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(3), 301-313.
- Cooper, M. G. (1979). Verbal interaction in nursery schools. *British Journal of Educational Psychology*, 49(3), 214-225.
- Coplan, R. J. (2000). *Assessing nonsocial play in early childhood: Conceptual and methodological approaches*. New York: Wiley.
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M. H., Lagace-Seguin, D. G., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence and passive and active solitude in young children. *Child development*, 65(1), 129-137.
- Cornell, A. H., & Frick, P. J. (2007). The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 305-318.
- Corsaro, W. A. (1981). *Entering the child's world: Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting*. Ethnography and language in educational settings, 117-146.
- Darvill, D., & Cheyne, J. A. (1981). *Sequential analysis of response to aggression: Age and sex effects*. In biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Boston.
- 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. Guilford Press.
- 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., & Grout, L. (1993). Socialization of emotion: Pathway to preschoolers' emotional and social competence. *Journal of Nonverbal Behavior*, 17(3), 205-227.

- Denham, S. A., & Zoller, D. (1991). "When My Hamster Died, I Cried": Preschoolers' Attributions of the Causes of Emotions. *The Journal of genetic psychology*, 152(3), 371-373.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2013). *Head Start Preschoolers' Emotional Positivity and Emotion Regulation Predict their Social-Emotion Behavior, Classroom Adjustment, and Early School Success*. *NHSA Dialog*, 16(2).
- 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., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86.
- Denham, S., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311-343.
- Denham, S., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C., & DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
- Denham, S.A. (1989). Maternal affect and toddlers' social-emotional competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 368-376.
- Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance. *European Psychologist*, 14(2), 168-176.
- Dodge, K. A. (1986). *A social information processing model of social competence in children*. In Minnesota symposium on child psychology (Vol. 18, pp. 77-125).
- Dodge, K. A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to a special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 339.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Dunn, J. (1988). Sibling influences on childhood development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(2), 119-127.
- Dunn, J., & Kendrick, C. (1979). *Interaction between young siblings in the context of family relationships*. In *The child and its family* (pp. 143-168). Springer US.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M. & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behaviour. *Child development*, 72(4), 1112-1134.

- 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.
- 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.
- Elias, M. J., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (1997). How to launch a social and emotional learning program. *Educational Leadership*, 54, 15–19.
- Ellis, S., Rogoff, B., & Cromer, C. C. (1981). Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology*, 17(4), 399.
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 132(1), 33.
- Ensor, R., & Hughes, C. (2010). With a little help from my friends: maternal social support, via parenting, promotes willingness to share in preschoolers born to young mothers. *Infant and Child Development*, 19(2), 127-141.
- Entwisle, Doris R., Alexander, Karl A., 1998. Facilitating the transition to first grade. *Elementary School Journal*, 98, 351–364
- Eron, L.D., Walder, L.O., & Lefkowitz, M.M.. (1971). *Learning of aggression in children*. Boston: Little, Brown.
- Evans, M. O. (1992). An estimate of race and gender role-model effects in teaching high school. *Journal of Economic Education*, 209-217.
- Fagot, B. I. (1974). Sex differences in toddlers' behavioral and parental reaction. *Developmental Psychology*, 10, 554-558.
- Fagot, B. I. (1984). The child's expectations of differences in adult male and female interactions. *Sex Roles*, 11(7-8), 593-600.
- Fagot, B. I., & Hagan, R. (1985). Aggression in toddlers: Responses to the assertive acts of boys and girls. *Sex Roles*, 12, 341–351.
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 259-275.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.

- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Farrell, A. M. (2010). *Social Competence and its Relationship to Peer Preference in Preschoolers* (Doctoral dissertation, Brandeis University).
- Feldman, R., & Eidelman, A. I. (2009). Biological and environmental initial conditions shape the trajectories of cognitive and social emotional development across the first years of life. *Developmental Science*, 12(1), 194-200.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. *Progress in experimental personality research*, 8, 1-47.
- Fox, N. A. (1991). If it's not left, it's right: Electroencephalograph asymmetry and the development of emotion. *American psychologist*, 46(8), 863.
- Garber, J., & Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric annals*, 20(9), 459-60.
- Garner, P. W. (2003). Child and family correlates of toddlers' emotional and behavioral responses to a mishap. *Infant Mental Health Journal*, 24(6), 580-596.
- Garvey, C. (1977). Play with language and speech. *Child discourse*, 27-47.
- Gentzler, A. L., Contreras Grau, J. M., Kerns, K. A., & Weimer, B. L. (2005). Parent-child emotional communication and children's coping in middle childhood. *Social Development*, 14(4), 591-612.
- Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38, 222-235.
- Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 336-344.
- Glover, N. M. (1999). Play therapy and art therapy for substance abuse clients who have a history of incest victimization. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 16(4), 281-287.
- Goldberg, S. (1992). Recent developments in attachment theory and research. *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development* 1992, 88.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. New York, Bantam Books.

- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2006). Nonsocial play patterns of young children with communication disorders: Implications for behavioral adaptation. *Early Education and Development*, 17(2), 203-228.
- Hagekull, B. (1994). Infant temperament and early childhood functioning: Possible relations to the five-factor model. *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*, 227-240.
- Hagekull, B., & Bohlin, G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 505-526.
- Haight, W. L., Wang, X. L., Fung, H. H. T., Williams, K., & Mintz, J. (1999). Universal, developmental, and variable aspects of young children's play: a cross-cultural comparison of pretending at home. *Child Development*, 70(6), 1477-1488.
- Halberstadt, A. G. (1991). Toward an ecology of expressiveness: Family socialization in particular and a model in general. *Fundamentals of nonverbal behavior*, 106-160.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social development*, 10(1), 79-119.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Harris, P. L., Kavanaugh, R. D., Wellman, H. M., & Hickling, A. K. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, i-107.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. *The development of the self*, 2, 55-121.
- Harter, S. (2006). *The self*. Handbook of child psychology.
- Hartup, W. W. (1970). Peer interaction and social organization. *Carmichael's manual of child psychology*, 2, 361-456.
- Hartup, W. W. (1974). Aggression in childhood: Developmental perspectives. *American Psychologist*, 29(5), 336.
- Hartup, W. W. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts*. ERIC Clearing house.
- Hartup, W. W., & Sancilio, M. F. (1986). *Children's friendships*. In *Social behavior in autism* (pp. 61-79). Springer US.
- Hoffman, M., L. (2000). *Empathy and Moral Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Houtmeyers, K. A. (2000). *Attachment relationships and emotional intelligence in preschoolers*.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7(3), 252-272.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*, 28(5), 961.
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: implications for the social development of children in center based child care. *Child development*, 63(2), 449-460.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1997). "Pretend you didn't know": Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development*, 12(4), 477-497.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026.
- Hughes, F. P. (Ed.). (2009). *Children, play, and development*. Sage.
- Huston, A. C. (1983). Sex-typing. *Handbook of child psychology*, 4, 387-467.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. Teachers College Press.
- Hyson, M. C., Hirsh-Pasek, K., & Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4-and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 475-494.
- Johnson, D. R., & Foster, S. L. (2005). The relationship between relational aggression in kindergarten children and friendship stability, mutuality, and peer liking. *Early Education & Development*, 16(2), 141-160.
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & MacKinnon, D. P. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 133-159.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129-145.
- Kagan, J. (1981). *The second year: The emergence of self-awareness*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Karreman, A., van Tuijl, C., van Aken, M. A., & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: a meta-analysis. *Infant and Child Development*, 15(6), 561-579.

- Karreman, A., Van Tuijl, C., Van Aken, M. A., & Dekovic, M. (2009). Predicting young children's externalizing problems: Interactions among effortful control, parenting, and child gender. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(2), 111-134.
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Paul H Brookes Publishing.
- Kestenbaum, R., Farber, E. A., & Sroufe, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1989(44), 51-64.
- Kiernan, K. E., & Huerta, M. C. (2008). Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood<sup>1</sup>. *The British journal of sociology*, 59(4), 783-806.
- Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child development*, 62(6), 1379-1392.
- Kohlberg, L. (1966). *A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex-role*. Concepts and Attitudes.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. Moral development and behavior: *Theory, research, and social issues*, 31-53.
- Kuczynski, L., Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1987). Development and content of imitation in the second and third years of life: A socialization perspective. *Developmental Psychology*, 23(2), 276.
- Kyratzis, A., & Marx, T. (2001). Preschoolers' communicative competence: Register shift in the marking of power in different contexts of friendship group talk. *First Language*, 21(63), 387-429.
- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M., & Flavell, J. H. (1997). Preschoolers' understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cuing and emotional change. *Child development*, 68(6), 1081-1104.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A., (2002), "Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotion, morality, and relationships", *Child development*, 73(4):1187-1203.
- Lamb, M. E., Hwang, C. P., Bookstein, F. L., Broberg, A., Hult, G., & Frodi, M. (1988). Determinants of social competence in Swedish preschoolers. *Developmental Psychology*, 24(1), 58.
- Ledingham, J. E. (1991). Social cognition and aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 279-286). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Lerner, J. V., & Galambos, N. L. (1985). Mother role satisfaction, mother-child interaction, and child temperament: A process model. *Developmental Psychology*, 21(6), 1157.
- Levine, L. J. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child development*, 66(3), 697-709.
- Lewis, G. (1999). *Games for children*. Oxford University Press.
- Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child development*, 63(3), 630-638.
- Lindqvist, G. (2001). When small children play: How adults dramatise and children create meaning. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 21(1), 7-14.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145-156.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental psychology*, 24(3), 415.
- Malone, D. M. (1999). Contextual factors informing play-based program planning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(3), 307-324.
- Martin, B. (1975). Parent-child relations. *Review of child development research*, 4, 463-540.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. S., & Salovey, D. P. (1997): What is emotional intelligence. *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*, 3-31.
- Maziade, M., Caron, C., Côté, R., Boutin, P., & Thivierge, J. (1990). Extreme temperament and diagnosis: A study in a psychiatric sample of consecutive children. *Archives of General Psychiatry*, 47(5), 477-484.
- Maziade, M., Caron, C., Cote, R., Merette, C., Bernier, H., Laplante, B., Boutin, P., & Thivierge, J. (1990). Psychiatric status of adolescents who had extreme temperaments at age seven. *American Journal of Psychiatry*, 147, 1531-1536
- McArdle, P. (2001). Children's play. *Child: care, health and development*, 27(6), 509-514.
- Mendez, J. L., & Fogle, L. M. (2002). Parental reports of preschool children's social behavior: Relations among peer play, language competence, and problem behavior. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(4), 370-385.

- Mischel, W. (1966). *A social-learning view of sex differences in behavior*. The development of sex differences.
- Monighan-Nourot, P., Scales, B., Van Hoorn, J., & Almy, M. (1987). *Looking at children's play: A bridge between theory and practice*. Teachers College Press.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental psychology*, 47(1), 213.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185-200.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185-200.
- Newcombe, N., & Slaton, R. L. (1996). *Child development: Change over time*. Harper Collins College.
- Nigg, J. T. (2006). Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 395-422.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644.
- Ontai L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11(4), 433-450.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). *Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence*. In T.J.Berndt & G.W. Ladd (Eds), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.
- Patterson, G. R. (1976). The aggressive child: Victim and architect of a coercive system. *Behavior modification and families*, 1, 267-316.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child development*, 69(3), 577-598.
- Perez-Rivera, M. B. (2008). *Mothers' beliefs about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino families* (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University).

- Perlman, M., & Ross, H. S. (1997). The Benefits of Parent Intervention in Children's Disputes: An Examination of Concurrent Changes in Children's Fighting Styles. *Child development*, 68(4), 690-700.
- Petitto, L. A. (1983). *From Gesture to Symbol: The Relation Between Form and Meaning in the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language*.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 107-120.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1962). *The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child*. Bulletin of the Menninger clinic.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, F. k B.(1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312. Washington, DC: American Psychological Association.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and psychopathology*, 12(03), 427-441.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child development*, 324-340.
- Putnam, S. P., Sanson, A. V., & Rothbart, M. K. (2002). Child temperament and parenting. *Handbook of parenting*, 1, 255-277.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). *Children's prosocial disposition and behavior*. Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology/Paul H. Mussen, editor.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A., (2006), Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1): 89-104.
- Rheingold, H. L., Hay, D. F., & West, M. J. (1976). Sharing in the second year of life. *Child Development*, 1148-1158.

- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. 1998 Temperament. In *Handbook of child psychology. 3. Social, emotional and personality development* (ed. W. Damon & N. Eisenberg), pp. 105-176. New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Putnam, S. P. (2002). Temperament and socialization. *Paths to successful development: Personality in the life course*, 19-45.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., & Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 284-299.
- Rubin, K. H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1980(9), 69-84.
- Rubin, K. H. (1998). Social and emotional development from a cultural perspective. *Developmental Psychology*, 34(4), 611.
- Rubin, K. H., Cheah, C. S., & Fox, N. (2001). Emotion regulation, parenting and display of social reticence in preschoolers. *Early Education and Development*, 12(1), 97-115.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(01), 49-62.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(01), 49-62.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. *Handbook of child psychology*, 4, 693-774.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. *Handbook of child psychology*, 4, 693-774.
- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 534-536.
- Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Justice L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool, *Early Education & Development* 17 (2), pp. 271-291.
- Russell, J. A. (1990). *The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion*.

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316.
- Saarni, C. (1990). *Emotional competence: How emotions and relationships become integrated*.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L., & Witherington, D. (2006). *Handbook of Child Psychology*. Social, Emotional, and Personality Development.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Imagination, cognition and personality. Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model*, 1-27.
- Saywitz, K. J., Goodman, G. S., Nicholas, E., & Moan, S. F. (1991). Children's memories of a physical examination involving genital touch: Implications for reports of child sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(5), 682
- Schwartz, C. E., Snidman, N., & Kagan, J. (1999). Adolescent social anxiety as an outcome of inhibited temperament in childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(8), 1008-1015.
- Schwebel, D. C., Rosen, C. S., & Singer, J. L. (1999). Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 333-348.
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268.
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*, 299-316.
- Shin, N., Vaughn, B. E., Akers, V., Kim, M., Stevens, S., Krzysik, L., & Korth, B. (2011). Are happy children socially successful? Testing a central premise of positive psychology in a sample of preschool children. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 355-367.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Slade, A., & Wolf, D. P. (1994). *Children at Play: Clinical and Developmental Approaches to Meaning and Representation*. Oxford University Press, 2001.

- Smiley, P., & Huttenlocher, J. (1989). Young children's acquisition of emotion concepts. *Children's understanding of emotion*, 27-49.
- Smith, C. L., & Tager-Flusberg, H. (1982). Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34(3), 449-468.
- Smith, I. M., & Bryson, S. E. (1994). Imitation and action in autism: a critical review. *Psychological bulletin*, 116(2), 259.
- Smith, P. K., Dalglish, M., & Herzmark, G. (1981). A comparison of the effects of fantasy play tutoring and skills tutoring in nursery classes. *International journal of behavioral development*, 4(4), 421-441.
- Spidell, R. A. (1988). Play in the classroom: a descriptive study of preschool teachers' beliefs. *Early Child Development and Care*, 41(1), 153-172.
- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & human development*, 7(4), 349-367.
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1), 3-12.
- Stein, N. L., & Levine, L. J. (1999). The early emergence of emotional understanding and appraisal: Implications for theories of development. *Handbook of cognition and emotion*, 383-408.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stormont, M. (2001). Preschool family and child characteristics associated with stable behavior problems in children. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 241-251.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229-254.
- Sullivan, M. W., Ramsay, D., & Lewis, M. (1992). *Learning and temperament in young infants: A longitudinal study of 2-to 8-month-olds*. In biennial conference of the International Society for Infant Studies, Miami Beach, FL.
- Sutton, M. (2006). Emotional intelligence and competence in a knowledge citizen's world. *SA Journal of Information Management*, 8(4).

- Sylva, K. Bruner. JS, & Genova, P.(1976). *The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. Play—Its role in development and evolution* (pp, 244-257). New York: Basic Books.
- Thomas, A., Chess, S., & Birch, H. G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York University Press. New York.
- 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.
- Thompson, R. A. (Ed.). (1990). *Socioemotional development* (Vol. 36). U of Nebraska Press.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2010). *Development of emotion regulation: More than meets the eye. Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*, 38-58.
- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). *Taming the tempest in the teapot: Emotion regulation in toddlers*. In C. A. Brownell, & C. B. Kopp (Eds.), *Transitions in early socioemotional development: The toddler years*. New York: Guilford.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). *Socialization of emotion regulation in the family*. *Handbook of emotion regulation*, 249.
- Thompson, R. A., Meyer, S., & McGinley, M. (2006). *Understanding values in relationships: The development of conscience*. *Handbook of moral development*, 267-297.
- Tsiantis, J. (Ed.). (2000). *Work with parents: Psychoanalytic psychotherapy with children and adolescents*. Karnac Books.
- Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(10), 1365-1372.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental Psychology*, 40(6), 911.
- Vespo, J. E. (1991). Features of preschoolers' relationships. *Early Child Development and Care*, 68(1), 19-26.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development. Readings on the development of children*, 34-41.
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cole, M., et al., LS Vygotsky. Harvard University Press, Cambridge.

- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child development*, 71(1), 164-172.
- Weinberg, M. K., Tronick, E. Z., Cohn, J. F., & Olson, K. L. (1999). Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy. *Developmental psychology*, 35(1), 175.
- Whitesell, N. R., & Harter, S. (1989). Children's reports of conflict between simultaneous opposite-valence emotions. *Child development*, 673-682
- Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41(6), 585-595.
- Winnicott, D. W. (1992). *The child, the family, and the outside world*. Da Capo Press.
- Wolfberg, P. J. (2003). *Peer play and the autism spectrum: The art of guiding children's socialization and imagination*. AAPC Publishing.
- Yale, M. E., Messinger, D. S., Cobo-Lewis, A. B., Oller, D. K., & Eilers, R. E. (1999). An event-based analysis of the coordination of early infant vocalizations and facial actions. *Developmental Psychology*, 35(2), 505.
- Zahn-Waxler, C. (1991). The case for empathy: A developmental perspective. *Psychological Inquiry*, 2(2), 155-158.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern. *Motivation and emotion*, 14(2), 107-130.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46(2-3), 69-96.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zeller, J. J. (2004). *Teachers' childhood attachments and teacher-student relationships* (Doctoral dissertation, University of Virginia).
- Zinsner, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students' social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *Dialog*, 16(2), 90-108.
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Κακαβούλης.
- Σιβροπούλου, Ε. (1998). *Η Οργάνωση του Χώρου (Νηπιαγωγείου) στο Πλαίσιο του Παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.