



## Η Μέθοδος Αναπτυξιακής Κίνησης της Sherborne ως Μέσο Ανάπτυξης των Συναισθηματικών Δεξιοτήτων Παιδιών Προεφηβικής Ηλικίας

<sup>1</sup> Μαρία Μουσουράκη, <sup>1</sup> Όλγα Κούλη, <sup>1</sup> Μαρία Μιχαλοπούλου, <sup>1</sup> Αντώνης Καμπάς, & <sup>2</sup> Μάριος Γούδας

<sup>1</sup> Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

<sup>2</sup> Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει εάν η εφαρμογή της μεθόδου της Αναπτυξιακής Κίνησης της Sherborne (SDM: Sherborne Developmental Movement) μπορεί να επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών προεφηβικής ηλικίας (10-12 ετών). Στην έρευνα συμμετείχαν 126 μαθητές και μαθήτριες της Ε' και ΣΤ' τάξης, προερχόμενοι από δύο δημοτικά σχολεία της Αττικής. Οι 64 από αυτούς αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος SDM και οι 62 την ομάδα ελέγχου, η οποία συμμετείχε μόνο στα προγραμματισμένα μαθήματα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ). Για την αξιολόγηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (αυτοέλεγχος, διαχείριση συναισθημάτων και ενσυναίσθηση) χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτοαναφοράς Συναισθηματική Επάρκεια του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για μαθητές ηλικίας 10-12 ετών (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας και των δύο τάξεων παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στη συναισθηματική δεξιότητα «διαχείριση συναισθημάτων» και τα κορίτσια της Ε' τάξης της πειραματικής ομάδας στη συναισθηματική δεξιότητα «αυτοέλεγχος». Φαίνεται επομένως, ότι η εφαρμογή της μεθόδου SDM στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος μπορεί να βελτιώσει τις συναισθηματικές δεξιότητες των κοριτσιών της Ε' και ΣΤ' τάξης, εύρημα που αναδεικνύει τη σημασία που έχουν τα περιεχόμενά της για τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προεφηβικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: αυτοέλεγχος, διαχείριση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, ρύθμιση συναισθημάτων, προεφηβική ηλικία

## Research

### The method of Sherborne Developmental Movement as a Means for the Development of Emotional Skills of Prepubertal Children

<sup>1</sup> Maria Mousouraki, <sup>1</sup> Olga Kouli, <sup>1</sup> Maria Michalopoulou, <sup>1</sup> Antonis Kambas, & <sup>2</sup> Marios Goudas

<sup>1</sup> Department of Physical Education & Sport Science, Democritus University of Thrace

<sup>2</sup> Department of Physical Education & Sport Science, University of Thessaly

---

#### Abstract

The purpose of this study was to investigate if the application of Sherborne Developmental Movement (SDM) can have a positive influence on the development of prepubertal children's (10-12 years old) emotional skills. 126 students from two elementary schools in Attica attending 5th and 6th grade participated in this research. Sixty-four of them were the experimental group who participated in the SDM method and 62 of them were the control group who regularly participated only in scheduled Physical Education lessons. The assessment of the participants' emotional skills (self-control, emotion management, and empathy) was based on the self-report scale of Emotional Competence from the Psychosocial Adjustment Test for 10-12 years old students (Chatzichristou, Polychroni, Bezevengis & Milonas, 2008). Analyzing the data, we can conclude, that the girls of the experimental group of both grades showed significant improvements on their «emotion regulation» emotional skill and the girls of 5th grade of the experimental group on the «self-control» emotional skill. Therefore, it seems, that the application of the SDM method in the school curriculum can improve the emotional skills of 5th and 6th grade girls, suggesting thus the importance of its contents for the emotional development of prepubertal children.

Keywords: *self-control, emotion management, empathy, emotion regulation, prepubertal age*

---

## Εισαγωγή

Η απόκτηση συναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί έναν κεντρικής σημασίας στόχο για τη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Η συναισθηματική ανάπτυξη αναφέρεται αφενός στα συναισθήματα αυτά καθαυτά, όπως τα βιώνει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του και αφετέρου στη ρύθμισή τους, δηλαδή στην ικανότητά του να τα ελέγχει και να τα διαμορφώνει ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Χατζηχρήστου, Λυκισιάκου & Μπακοπούλου, 2011α). Επομένως, η συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που διαμορφώνονται και διαφοροποιούνται ποιοτικά τα συναισθήματά του καθώς εξελίσσεται, αλλά και με τις δεξιότητες που αποκτά σε σχέση με αυτά, τόσο σε ενδοπροσωπικό, όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Αυτές οι δεξιότητες αρχικά αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια, όμως καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, ο χρόνος που περνούν σε αυτήν περιορίζεται, ενώ άλλα κοινωνικά πλαίσια κυριαρχούν ως δυνητικοί χώροι για τη συναισθηματική τους ανάπτυξη (Larson & Brown, 2007).

Ένα κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής τους ζωής, αποτελεί το σχολείο. Μέσα στο σχολικό πλαίσιο, τα παιδιά μέχρι την εφηβεία αποκτούν μία μεγάλη γκάμα συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως διευρυμένο συναισθηματικό λεξιλόγιο, κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στα συναισθήματα και στις καταστάσεις που τα προκαλούν, τροποποίηση της έκφρασης των συναισθημάτων τους ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των περιστάσεων και επινόηση στρατηγικών συναισθηματικού αυτοελέγχου (Harris, 1989; Larson & Brown, 2007; Marriage & Cummins, 2004; Nannis & Cowan, 1987). Πιο αναλυτικά, τα παιδιά σχολικής ηλικίας σταδιακά αποκτούν την ικανότητα να βιώνουν και να εκφράζουν πιο ξεκάθαρα τα συναισθήματά τους (όπως ντροπή, ενοχή, υπερηφάνεια κ.ά.), ενώ η έκφρασή τους γίνεται πιο σύνθετη και αυτό οφείλεται στο ότι όχι μόνο κατανοούν περισσότερο αυτά τα συναισθήματα, αλλά και τις αιτίες που τα προκαλούν (Denham, 2007; Saarni, Mumme & Campos, 1998). Επίσης, στη μέση παιδική ηλικία, τα παιδιά βιώνουν πραγματική ενσυναίσθηση εφόσον μπορούν όχι μόνο να συμμετέχουν στα συναισθήματα των άλλων, αλλά και τα μοιράζονται (Strayer, 1993). Τέλος, τα παιδιά της σχολικής ηλικίας δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους τόσο άμεσα και τόσο έντονα όπως στην προσχολική ηλικία, αλλά αρχίζουν να τα διαχειρίζονται ανάλογα με την κατάσταση και τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν. Το γεγονός αυτό, τα ωθεί στο να ρυθμίζουν την έκφραση ιδιαίτερα των αρνητικών τους συναισθημάτων, εξαιτίας των αρνητικών επιπτώσεων που αναμένουν να έχουν (Denham, 2007; Zeman & Shipman, 1996).

Φαίνεται επομένως, ότι η σχολική ηλικία αποτελεί μία ευαίσθητη περίοδο για την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και συγκεκριμένα εκείνων που έχουν σχέση με την αναγνώριση, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Το γεγονός αυτό, εντείνει το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εφαρμογή προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στο πλαίσιο του σχολείου, τα οποία αποσκοπούν στο να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες που θα ενισχύσουν την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και τις σχέσεις τους με τους «σημαντικούς άλλους» (Goleman, 2011; Χατζηχρήστου και συν., 2011α). Ιδιαίτερα μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) στο δημοτικό σχολείο, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν κάθε τομέα της προσωπικότητάς τους, επομένως και τον συναισθηματικό, με αφετηρία τη σωματική κίνηση. Άλλωστε, βασικός σκοπός του μαθήματος της ΦΑ στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι να συμβάλλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών, βοηθώντας παράλληλα την ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια, καθώς και την αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία (Υ.Α. 21072β/Γ2/2003). Το παραπάνω, αναδεικνύει ότι στο πλαίσιο του μπορούν να εφαρμοστούν μέθοδοι που μπορούν να συμβάλλουν όχι μόνο στην κινητική, αλλά και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Μία τέτοια μέθοδος είναι και η Αναπτυξιακή Κίνηση (SDM: Sherborne Developmental Movement), διαμέσου της οποίας επιδιώκεται η εμπλοκή των συμμετεχόντων σε μία διαδικασία αλληλεπιδραστικής μάθησης, μέσα από μοιραζόμενες κινητικές εμπειρίες που προέρχονται από τα φυσιολογικά πρότυπα της ανθρώπινης ανάπτυξης (Hill, 2006). Εμπνεύστρια της μεθόδου SDM ήταν η Veronica Sherborne (1922-1990), η οποία δημιούργησε μία δική της μεθοδολογία κίνησης, που βασίστηκε στο σύστημα παρατήρησης και ανάλυσης της κίνησης του Rudolf Von Laban (1879-1958), γνωστό διεθνώς ως Laban Movement Analysis (LMA). Με βάση το LMA, κάθε ανθρώπινη κίνηση περιλαμβάνει τα εξής συστατικά: το Σώμα που αφορά στο «ποιος κινείται», τις Ενέργειες που αφορούν στο «τι κάνει το σώμα», το Χώρο που αφορά στο «που κινείται το σώμα», τη Δυναμική που αφορά στο «πώς κινείται το σώμα», και τέλος τη Σχέση που αφορά στο «σε σχέση με ποιον ή με τι κινείται το σώμα» (Laban Centre for Movement and Dance, 1987).

Ενσωματώνοντας η Sherborne τα παραπάνω στοιχεία του LMA στη μεθοδό της, διαμόρφωσε τη φιλοσοφία της, με βάση την οποία όλα τα παιδιά έχουν δύο βασικές ανάγκες: (1) να νιώθουν άνετα μέσα στο σώμα τους,

αποκτώντας παράλληλα σωματική αυτοκυριαρχία και (2) να είναι ικανά να αποκτούν σχέσεις (Sherborne, 2001, σ. xiii). Με βάση τα παραπάνω, σχεδίασε δύο είδη κινητικών εμπειριών: (1) τις εμπειρίες επίγνωσης του εαυτού (awareness of self) και (2) τις εμπειρίες επίγνωσης των άλλων (awareness of others). Οι πρώτες σχετίζονται περισσότερο με τη διαδικασία εξέλιξης των συμμετεχόντων σε ψυχοκινητικό επίπεδο και οι δεύτερες με την εξέλιξη τους σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Ωστόσο, και τα δύο είδη εμπειριών συχνά μοιράζονται τους ίδιους στόχους, που προσεγγίζονται κάθε φορά από μία διαφορετική οπτική γωνία, εφόσον η ανάπτυξη αποτελεί μία ενιαία διαδικασία που συντελείται ταυτόχρονα σε κάθε τομέα της ζωής του ατόμου.

Ιδιαίτερα, οι εμπειρίες επίγνωσης των άλλων έχουν ως βασικό τους σκοπό να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στους άλλους, καθώς και στο να αναπτύξουν θετικές σχέσεις μαζί τους μέσα από τρία είδη κινητικής αλληλεπίδρασης: (1) φροντίδας (caring), (2) μοιράσματος (sharing) και (3) εναντίωσης (against). Οι παραπάνω κινητικές εμπειρίες ενισχύουν την αποτελεσματική υποστήριξη του παιδιού, καθώς αυτό ενθαρρύνεται να εξερευνήσει τη δημιουργικότητά του μέσα από μοιραζόμενες κινητικές δραστηριότητες (Sherborne Association, 2011). Πιο αναλυτικά, σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, οι εμπειρίες επίγνωσης των άλλων δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, επαναλαμβάνοντας τον τρόπο με τον οποίο αποκτούν αυτονομία και ικανότητα επικοινωνίας με το περιβάλλον τους (Μουσουράκη, 2007).

Όπως έχει αποδειχθεί ερευνητικά, η μέθοδος SDM μπορεί να επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο ανάπτυξης των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, η εφαρμογή της σε παιδιά με αυτισμό, προβλήματα αισθησιοκινητικά, μαθησιακά και συμπεριφοράς, έχει δείξει ότι μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ικανότητά τους για επικοινωνία, αλληλεπίδραση και διαμόρφωση θετικών σχέσεων με τους «σημαντικούς άλλους» (Althoff, 2007; Astrand, 2007; Bogdanowich, 2007; Konaka, 2007a; Konaka, 2007b; Lassila & Uusitalo, 2007; Marsden, Hair & Weston, 2004). Ακόμα, η εφαρμογή της σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Α', Β' και Γ' τάξης δημοτικού) έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να αναπτύξει σημαντικά τη μεταξύ τους εμπιστοσύνη, επικοινωνία, συνεργασία και κοινωνική στήριξη (Filer, 2007; Marsden, Hare & Weston, 2007), ενώ σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας (Α' και Β' τάξης Γυμνασίου) ότι μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλικούς τους, αυξάνοντας σημαντικά την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική τους στήριξη από αυτούς (Μουσουράκη, 2007).

Από τα παραπάνω φαίνεται, ότι οι περισσότερες έρευνες που αφορούν στις ψυχοκοινωνικές επιδράσεις της μεθόδου SDM επικεντρώνονται κυρίως σε βελτιώσεις που αφορούν στην ανάπτυξη της προκοινωνικής συμπεριφοράς και των κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, ενώ δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία σχετικά με τη συμβολή της στην ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Η μέθοδος SDM έχει εφαρμοστεί επίσης με επιτυχία σε παιδιά με ιδιαιτερότητες, καθώς και σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ενώ ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν σχετικά με την εφαρμογή της σε παιδιά εφηβικής ηλικίας. Η παρούσα έρευνα έρχεται να γεφυρώσει αυτό το κενό που υπάρχει στη διεθνή βιβλιογραφία, εφόσον έχει ως βασικό της σκοπό να εξετάσει εάν η εφαρμογή της μεθόδου SDM μπορεί να επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων του αυτοελέγχου, της διαχείρισης των συναισθημάτων και της ενσυναίσθησης των παιδιών προεφηβικής ηλικίας και ως επιμέρους στόχους την ανάδειξη των επιδράσεων που πιθανόν έχουν σε αυτές το φύλο και η τάξη των συμμετεχόντων.

## Μεθοδολογία

### Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 126 μαθητές και μαθήτριες (48 αγόρια και 78 κορίτσια), 66 από την Ε' τάξη και 60 από την ΣΤ' τάξη, με ηλικία από 10 έως 12 ετών (Μ.Ο.=129.28 μήνες, Τ.Α.±6.60 μήνες), οι οποίοι προέρχονταν από δύο δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με βάση τις δυνατότητες πρόσβασης των ερευνητών σε αυτά (δειγματοληψία ευκολίας). Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε δύο ομάδες: (α) στην πειραματική, που περιλάμβανε 64 μαθητές/τριες (21 αγόρια και 43 κορίτσια) και (β) στην ελέγχου, που περιλάμβανε 62 μαθητές/τριες (27 αγόρια και 35 κορίτσια). Η πειραματική ομάδα συμμετείχε σε εμπειρίες της μεθόδου SDM και η ομάδα ελέγχου στα προγραμματισμένα μαθήματα ΦΑ του σχολείου.

### Όργανα μέτρησης

Για την αξιολόγηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο στον Ελληνικό πληθυσμό Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, και συν., 2008). Βασικός σκοπός

του τεστ είναι να εντοπίσει δεξιότητες ή ελλείμματα στον κοινωνικό, συναισθηματικό τομέα και στην σχολική προσαρμογή, καθώς και να ανιχνεύσει δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής. Το τεστ μπορεί ακόμα να χρησιμοποιηθεί και για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας παρεμβατικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στην κανονική τάξη ή στην τάξη ένταξης σε ατομικό ή σε ομαδικό επίπεδο (Χατζηχρήστου, 2004). Συνολικά περιλαμβάνει 115 ερωτήσεις-προτάσεις, που συνθέτουν 5 υποκλίμακες, οι οποίες αξιολογούν τη συναισθηματική, την κοινωνική, τη σχολική επάρκεια, την αυτοαντίληψη και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι μαθητές καλούνται να σημειώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε κάθε πρόταση, με βάση μία 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=καθόλου έως 5=πάρα πολύ). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτοαναφοράς για μαθητές ηλικίας 10-12 ετών (Ε' και ΣΤ' τάξης) και συγκεκριμένα η υποκλίμακα «συναισθηματική επάρκεια», η οποία περιλαμβάνει τους εξής παράγοντες/ συναισθηματικές δεξιότητες: αυτοέλεγχος, διαχείριση συναισθημάτων και ενσυναίσθηση. Η αξιοπιστία της παραπάνω υποκλίμακας ελέγχθηκε από τους Μουσουράκη, Μιχαλοπούλου, Καμπάς, Γούδας & Κούλη (2017), οι οποίοι συνέλεξαν δεδομένα από ένα δείγμα 103 παιδιών προεφηβικής ηλικίας (10-11 ετών). Οι τιμές που παρατηρήθηκαν σε κάθε παράγοντά της με βάση τον υπολογισμό του δείκτη α του Cronbach ήταν αρκετά υψηλές: «αυτοέλεγχος» ( $\alpha = .70$ ), «διαχείριση συναισθημάτων» ( $\alpha = .80$ ) και «ενσυναίσθηση» ( $\alpha = .77$ ). Ως εκ τούτου, η υποκλίμακα «συναισθηματική επάρκεια» του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής θεωρήθηκε ότι είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών προεφηβικής ηλικίας, τα οποία φοιτούν στην Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού.

### Διαδικασία

Αμέσως μετά την έγκριση της έρευνας από το αρμόδιο τμήμα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ενημερώθηκαν οι διευθυντές, οι σύλλογοι διδασκόντων των σχολείων που επλέχθηκαν, οι γονείς και τα παιδιά που θα συμμετείχαν για θέματα σχετικά με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της και συγκεντρώθηκαν οι γονικές συγκαταθέσεις των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 126 συμμετέχοντες, οι οποίοι φοιτούσαν στην Ε' και ΣΤ' τάξη και προέρχονταν από δύο δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Οι παραπάνω συμμετέχοντες εντάσσονταν σε 8 τμήματα: 4 από την Ε' και 4 από την ΣΤ' τάξη, τα οποία χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε δύο ομάδες: την πειραματική και την ελέγχου. Συγκεκριμένα, τα δύο τμήματα από κάθε τάξη αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (62 συμμετέχοντες), στην οποία εφαρμόστηκαν τα προγραμματισμένα μαθήματα της ΦΑ από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Τα άλλα δύο τμήματα αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (64 συμμετέχοντες), στην οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος SDM από την κύρια ερευνήτρια για 8 διδακτικές ώρες. Τόσο η μέθοδος SDM, όσο και τα μαθήματα ΦΑ πραγματοποιήθηκαν εντός του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων.

Η εφαρμογή της μεθόδου SDM στην πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκε αφού πρώτα: (1) σχεδιάστηκε η δομή των διδακτικών ενότητων με βάση τη φιλοσοφία και τις βασικές της αρχές, (2) προσαρμόστηκαν τα περιεχόμενά της στις αναπτυξιακές ανάγκες παιδιών προεφηβικής ηλικίας και (3) καθορίστηκε το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα. Πιο αναλυτικά, η δομή των διδακτικών ενότητων βασίστηκε στο σύστημα ανάλυσης της κίνησης του Rudolf von Laban (Laban, 1950) και περιλάμβανε τρεις επιμέρους ενότητες: (α) η πρώτη ενότητα αποτελούταν από εμπειρίες επίγνωσης εαυτού, που στόχευαν στην ενεργοποίηση και στη συνειδητοποίηση του σώματος και των μελών των συμμετεχόντων, (β) η δεύτερη ενότητα αποτελούταν από τις εμπειρίες επίγνωσης του χώρου, με σκοπό τη συνειδητοποίηση και την εξερεύνηση του περιβάλλοντα χώρου και των διαστάσεων του (μετακινήσεις προς διάφορες κατευθύνσεις επίπεδα και τροχιές κίνησης στον χώρο), καθώς και από δραστηριότητες επαφής με τους άλλους, και (γ) η τρίτη ενότητα αποτελούταν από τις εμπειρίες επίγνωσης των άλλων, που περιλάμβαναν αρχικά εμπειρίες φροντίδας, στη συνέχεια εμπειρίες μοιράσματος και τέλος εμπειρίες εναντίωσης και στόχευαν στη βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων συμμετεχόντων με τους συνομηλικούς τους.

Τα περιεχόμενα της μεθόδου SDM προσαρμόστηκαν στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών προεφηβικής ηλικίας: (1) στον ψυχοκινητικό τομέα (ανάπτυξη συνειδητοποίησης σώματος και περιβάλλοντα χώρου, αποδοχή εικόνας σώματος, σταθεροποίηση και εξέλιξη των κινητικών τους δεξιοτήτων), (2) στον γνωστικό τομέα (ανάπτυξη της αντίληψης: του σώματος, του χώρου, της δυναμικής των κινήσεων και της σχέσης τους με τους άλλους) και (3) στον ψυχοκοινωνικό τομέα (απόκτηση αυτονομίας, ενίσχυση αυτοεκτίμησης, βελτίωση των σχέσεων με τους συνομηλικούς τους). Τέλος, καθορίστηκε το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που αφορά: (α) στη σωματική ασφάλεια των συμμετεχόντων μέσα από τη κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου, των μέσων και την παροχή οδηγιών ασφαλούς συμμετοχής, (β) στη συναισθηματική ασφάλεια των συμμετεχόντων μέσα από την έμφαση που δόθηκε στη μεταξύ τους ισότητα, αποδοχή, εμπιστοσύνη και σεβασμό και (γ) στην ατομική βελτίωση των συμμετεχόντων μέσα από τη συνεχή ενθάρρυνση της προσπάθειάς τους.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε δύο φορές από όλους τους συμμετέχοντες, μία πριν και μία μετά

την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, στις αίθουσες διδασκαλίας κάθε τμήματος, ενώπιον των ερευνητών και των εκπαιδευτικών τους. Πριν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δόθηκαν κωδικοί στους συμμετέχοντες και τονίστηκε ότι: (α) η συμμετοχή τους στην έρευνα θα είναι ανώνυμη και εμπιστευτική, (β) δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, (γ) οι απαντήσεις τους δεν θα χρησιμοποιηθούν για τη βαθμολογία τους, και (δ) ότι είναι σημαντικό να απαντήσουν με ειλικρίνεια.

### Στατιστική ανάλυση

Η μορφή του παραγοντικού σχεδιασμού της έρευνας ήταν 2x2x2x2. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν: η ομάδα (πειραματική και ελέγχου), το φύλο (αγόρια και κορίτσια) και η τάξη (Ε' και ΣΤ'), ενώ η εξαρτημένη/επαναλαμβανόμενη μεταβλητή ήταν η μέτρηση (πριν και μετά την παρέμβαση). Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS, έκδοση 19. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από την ανάλυση των Μ.Ο. και των Τ.Α. των εξεταζόμενων μεταβλητών. Για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών «ομάδα», «φύλο», «τάξη» και της επαναλαμβανόμενης μεταβλητής «μέτρηση» σε κάθε παράγοντα της υποκλίμακας «συναισθηματική επίδραση» (αυτοέλεγχος, διαχείριση συναισθημάτων και ενσυναίσθηση), πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (4-way repeated measures Anova). Προκειμένου να εντοπιστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές που προέκυψαν από τις παραπάνω αναλύσεις, χρησιμοποιήθηκε το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (με βάση το κριτήριο LSD) και τα επίπεδα σημαντικότητας των ευρημάτων ορίστηκαν ως  $p < .05$ .

### Αποτελέσματα

#### Αυτοέλεγχος

Από τις αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της επαναλαμβανόμενης μεταβλητής «μέτρηση» στον παράγοντα Αυτοέλεγχος (ΑΕ) του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και των ανεξάρτητων μεταβλητών: ομάδα, φύλο και τάξη ( $F(1,116)=5.160$ ,  $p=.025<.05$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων LSD, μέσω του οποίου εξετάστηκε η παραπάνω αλληλεπίδραση ως προς τις δύο βαθμίδες της επαναλαμβανόμενης μεταβλητής «μέτρηση» (αρχική και τελική), εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα ΑΕ στα κορίτσια της πειραματικής ομάδας της Ε' τάξης ( $N=20$ ) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης ( $F(1,116)=7.167$ ,  $p=.009<.05$ ). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας της Ε' τάξης μείωσαν σημαντικά στο σκορ τους στον παράγοντα ΑΕ από την αρχική (Μ.Ο.=3.61, Τ.Α.±.67) στην τελική μέτρηση (Μ.Ο.=3.22, Τ.Α.±.80), όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. Ωστόσο αυτή η μείωση που παρατηρήθηκε, ερμηνεύεται ως βελτίωση, λόγω της αρνητικής διατύπωσης των προτάσεων που περιλαμβάνει ο παράγοντας ΑΕ και της αντιστροφής εκείνων που έχουν θετική διατύπωση. Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων LSD, μέσω του οποίου εξετάστηκε η παραπάνω αλληλεπίδραση ως προς τις δύο βαθμίδες της ανεξάρτητης μεταβλητής «τάξη» (Ε' και ΣΤ'), εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα ΑΕ μεταξύ των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας της Ε' τάξης ( $N=20$ ) και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας της ΣΤ' τάξης ( $N=22$ ), κατά την τελική μέτρηση της έρευνας ( $F(1,116)=8.487$ ,  $p=.004<.05$ ). Πιο αναλυτικά, κατά την τελική μέτρηση τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας της Ε' τάξης είχαν χαμηλότερο σκορ στον παράγοντα ΑΕ (Μ.Ο.=3.22, Τ.Α.±.80) από τα κορίτσια της ίδιας ομάδας της ΣΤ' τάξης (Μ.Ο.=3.96, Τ.Α.±.83), όπως φαίνεται στον Πίνακα 1. Ομοίως και σε αυτή την περίπτωση, το χαμηλότερο σκορ που παρατηρήθηκε στα κορίτσια της πειραματικής ομάδας της Ε' τάξης, σε σχέση με τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας της ΣΤ' τάξης, ερμηνεύεται ως υψηλότερο για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω.

**Πίνακας 1.** Μέση τιμή στον παράγοντα Αυτοέλεγχου του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής ανά φύλο (αγόρια και κορίτσια), τάξη (Ε' και ΣΤ') και ομάδα (πειραματική και ελέγχου), κατά την αρχική και τελική μέτρηση της έρευνας.

Φύλο	Τάξη	Ομάδα	Μέτρηση	N	M.O.	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Αγόρια	Ε'	Πειραματική	Αρχική	12	3.40	.80	2.98	3.82
			Τελική		3.50	1.06	3.03	3.97
		Ελέγχου	Αρχική	12	3.67	.75	3.25	4.09
			Τελική		3.27	.79	2.79	3.74
Αγόρια	ΣΤ'	Πειραματική	Αρχική	9	3.58	1.14	3.09	4.06
			Τελική		3.49	1.03	2.94	4.03
		Ελέγχου	Αρχική	15	3.52	.54	3.14	3.90
			Τελική		3.61	.79	3.19	4.04
Κορίτσια	Ε'	Πειραματική	Αρχική	20	3.61 <sup>α</sup>	.67	3.28	3.94
			Τελική		3.22 <sup>α,β</sup>	.80	2.85	3.59
		Ελέγχου	Αρχική	21	3.50	.75	3.18	3.81
			Τελική		3.63	.81	3.27	3.99
Κορίτσια	ΣΤ'	Πειραματική	Αρχική	22	3.88	.71	3.56	4.18
			Τελική		3.96 <sup>β</sup>	.83	3.62	4.31
		Ελέγχου	Αρχική	13	3.94	.63	3.53	4.34
			Τελική		4.12	.51	3.67	4.58

*α= στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων,  $p < .05$ ,*

*β= στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων,  $p < .05$ .*

#### Διαχείριση συναισθημάτων

Από τις αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της επαναλαμβανόμενης μεταβλητής «μέτρηση» στον παράγοντα Διαχείριση Συναισθημάτων (ΔΣ) του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και των ανεξάρτητων μεταβλητών: ομάδα, φύλο και τάξη. Δεν προέκυψε επίσης στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ: (α) μέτρησης, ομάδας και τάξης και (β) μέτρησης, φύλου και τάξης. Στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση προέκυψε μόνο μεταξύ μέτρησης, ομάδας και φύλου ( $F_{1,114}=3.968$ ,  $p=.049<.05$ ). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων LSD, μέσω του οποίου εξετάστηκε η παραπάνω αλληλεπίδραση ως προς τις δύο βαθμίδες της επαναλαμβανόμενης μεταβλητής «μέτρηση» (αρχική και τελική), εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα κορίτσια της πειραματικής ομάδας ( $N=42$ ) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης ( $F_{1,114}=7.573$ ,  $p=.007<.05$ ). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν σημαντικά το σκορ τους στον παράγοντα ΔΣ από την αρχική ( $M.O.=3.70$ ,  $T.A.\pm.66$ ) στην τελική μέτρηση ( $M.O.=3.92$ ,  $T.A.\pm.60$ ), όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 2.** Μέση τιμή στον παράγοντα Διαχείριση Συναισθημάτων του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής ανά φύλο (αγόρια και κορίτσια) και ομάδα (πειραματική και ελέγχου), κατά την αρχική και τελική μέτρηση της έρευνας.

Φύλο	Ομάδα	Μέτρηση	N	M.O.	T.A.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Αγόρια	Πειραματική	Αρχική	20	3.79	.50	3.49	4.08
		Τελική		3.86	.58	3.59	4.14
Αγόρια	Ελέγχου	Αρχική	26	3.51	.61	3.26	3.78
		Τελική		3.78	.63	3.54	4.02
Κορίτσια	Πειραματική	Αρχική	42	3.70*	.66	3.50	3.90
		Τελική		3.92*	.60	3.73	4.11
Κορίτσια	Ελέγχου	Αρχική	34	3.76	.81	3.53	3.99
		Τελική		3.78	.70	3.56	4.00

*\*στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων,  $p < .05$ .*

### Ενσυναίσθηση

Από τις αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της επαναλαμβανόμενης μεταβλητής «μέτρηση» στον παράγοντα Ενσυναίσθηση (E) του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και των ανεξάρτητων μεταβλητών: (α) ομάδα, φύλο και τάξη, (β) ομάδα και φύλο, (γ) ομάδα και τάξη και (δ) φύλο και τάξη. Τέλος, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση καθεμίας ξεχωριστά ανεξάρτητης μεταβλητής: ομάδα, φύλο και τάξη στην επαναλαμβανόμενη μεταβλητή «μέτρηση», ενώ επίσης δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο βαθμίδων της «μέτρησης», δηλαδή μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης.

### Συζήτηση - Συμπεράσματα

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας, τα κορίτσια της Ε' τάξης έπειτα από τη συμμετοχή τους στις εμπειρίες της μεθόδου SDM, βελτίωσαν τη συναισθηματική δεξιότητα «αυτοέλεγχο», που αναφέρεται στην ικανότητά τους να ελέγχουν τα συναισθήματά τους (πχ. το θυμό τους) και να συμβιβάζονται σε καταστάσεις συγκρούσεων (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Το αποτέλεσμα αυτό, εξηγείται με βάση τα περιεχόμενα της μεθόδου SDM, καθώς και με τις ηλικιακές/ φυλετικές διαφοροποιήσεις που επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη. Όσον αφορά στα περιεχόμενα της μεθόδου SDM, οι συμμετέχοντες μέσα από τις εμπειρίες εναντίωσης έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να συγκεντρωθούν και να εκτονώσουν την ενέργειά τους, αλλά και να μάθουν να ελέγχουν την κατάλληλη ποσότητα της δύναμης που χρειάζεται να καταβάλλουν κάθε φορά (Sherborne, 2001). Αυτό σε συναισθηματικό επίπεδο τους βοηθά να αποκτήσουν αυτοέλεγχο, καθώς μαθαίνουν να ελέγχουν όχι μόνο τη σωματική τους δύναμη, αλλά και τα συναισθήματά τους σχετικά με τη νίκη ή την ήττα, τα οποία λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα μη-απειλητικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, που ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση και τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των συμμετεχόντων (Hill, 2006).

Όσον αφορά στις διαφοροποιήσεις των παιδιών προεφηβικής ηλικίας ως προς το φύλο, που αφορούν στη συναισθηματική τους ανάπτυξη, φαίνεται ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ωρίμανσης σε σύγκριση με τα αγόρια. Αυτό εκδηλώνεται μέσα από τη μεγαλύτερη τάση που έχουν στο να αναπτύξουν αυτοέλεγχο, καθώς έχει αποδειχθεί ότι κρύβουν περισσότερο τα αρνητικά τους συναισθήματα σε σχέση με τα αγόρια (Custrini & Feldman, 1989; Saarni, 1984), γεγονός που οφείλεται στην ανάγκη τους να αποφύγουν αρνητικές αντιδράσεις και να διατηρήσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Davis, 1995; Kuhnert, Begeer, Fink & Rosnay, 2017). Άλλωστε, η αυξημένη ανάγκη που έχουν τα παιδιά που εισέρχονται στην εφηβεία για να αντλήσουν αποδοχή και υποστήριξη από τους συνομηλικούς τους, καθώς και η αίσθηση ότι κάθε δράση τους ή κάθε λειπομέρεια στη συμπεριφορά τους παρατηρείται και αξιολογείται συνεχώς από τους άλλους (Elkind, 1985), τους καθιστά ευαίσθητους στις αξιολογήσεις των άλλων.

Το σημαντικά υψηλότερο σκορ που παρουσίασαν τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας της Ε' τάξης στη δεξιότητα «αυτοέλεγχο» από τα κορίτσια της ίδιας ομάδας της ΣΤ' τάξης, ενδεχομένως οφείλεται στο ότι τα τελευταία βρίσκονται στην περίοδο έναρξης της αυξητικής αιχμής, η οποία αρχίζει περίπου στην ηλικία των 10 ½ ετών και χαρακτηρίζεται από ραγδαίες σωματικές μεταβολές (Brown, 2005; Μάνδουλα, Πανταζοπούλου, Κουσουνής, Γερογιάννη & Κουσουνής, 2013), οι οποίες επηρεάζουν τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Έχει άλλωστε παρατηρηθεί, ότι κατά την περίοδο αυτή οι έφηβοι συχνά γίνονται ευερέθιστοι και ανήσυχτοι, εκδηλώνοντας σπασμωδικές και αντιφατικές συμπεριφορές, τις οποίες δεν μπορούν να ελέγξουν (Kellough & Kellough, 2008; Wiles, Bondi & Wiles, 2006) ή βιώνουν πολύ έντονα συναισθήματα, που είναι πολύ πιο δύσκολο να αποκρύψουν (Saarni, 1990). Η παραπάνω διαφορά θα μπορούσε να αποδοθεί με μεγαλύτερη ασφάλεια σε αναπτυξιακούς παράγοντες, αν στους συμμετέχοντες είχε διεξαχθεί ειδικό τεστ για να εξακριβωθεί αν τα κορίτσια της ΣΤ' τάξης βρίσκονται πράγματι στην περίοδο έναρξης της αυξητικής αιχμής. Ωστόσο, η διεξαγωγή ενός τέτοιου τεστ θεωρήθηκε ότι θα καθυστερούσε την ολοκλήρωση της έρευνας.

Η σημαντική βελτίωση που παρουσίασαν τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας στο σκορ τους στον παράγοντα «διαχείριση συναισθημάτων» του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής κατά την τελική μέτρηση της έρευνας, θα μπορούσε να εξηγηθεί με βάση τη συναισθηματική ωρίμανση των παιδιών των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού και ιδιαίτερα των κοριτσιών, η οποία ενισχύεται μέσα από το σχολικό πλαίσιο, αλλά και μέσα από τα περιεχόμενα της μεθόδου SDM. Πιο αναλυτικά, τα περιεχόμενα της μεθόδου SDM μπορούν να ενισχύσουν τη δεξιότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των συμμετεχόντων, δηλαδή την ικανότητά τους να έχουν επίγνωση της συναισθηματικής τους κατάστασης και να διατηρούν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους καθώς αλληλεπιδρούν με τους άλλους (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις εμπειρίες επίγνωσης



των άλλων και κυρίως μέσα από τις εμπειρίες μοιράσματος. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες, οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να ρυθμίζουν την ποσότητα της ενέργειας που καταβάλλουν κάθε φορά, στην προσπάθειά τους να συντονίσουν την κίνησή τους με το ζευγάρι τους ή να ισορροπήσουν. Αντίστοιχα, σε συναισθηματικό επίπεδο, αυτή η διαδικασία φαίνεται ότι τους βοηθά να διαχειριστούν τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους, που ενεργοποιούνται μέσα από τη σωματική τους επαφή με τους άλλους, στην προσπάθειά τους να αλληλεπιδράσουν αρμονικά μαζί τους.

Από την άλλη πλευρά, το σχολικό πλαίσιο έχει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών και ιδιαίτερα όσον αφορά στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Αυτό κυρίως οφείλεται στη δυνατότητα που παρέχει στους μαθητές και κυρίως των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, όχι μόνο στο να προσαρμοστούν σε ένα σύστημα κανόνων, όπως συμβαίνει στις πρώτες τάξεις, αλλά και να το εσωτερικεύσουν. Η εσωτερίκευση των κανόνων συμπεριφοράς του σχολείου βοηθά τα παιδιά να μάθουν σταδιακά να καταπιέζουν την έκφραση δυσάρεστων συναισθημάτων τους και να μην τα εξωτερικεύουν αυθόρμητα (Χατζηχρήστου και συν., 2011α). Η διαδικασία αυτή ενθαρρύνεται τόσο από τους δασκάλους, όσο και από τους συμμαθητές τους, ενώ οι τελευταίοι φαίνεται ότι ασκούν όλο και μεγαλύτερη επιρροή στα παιδιά προεφηβικής ηλικίας, εφόσον συνεχώς αυξάνεται η ανάγκη τους να είναι αποδεκτοί από αυτούς και να ενταχθούν στην ομάδα τους.

Έχει αποδειχθεί ερευνητικά, ότι οι μαθητές καθώς περνούν από τη μέση παιδική ηλικία στην εφηβεία παρουσιάζουν μία βελτίωση στη δεξιότητα διαχείρισης των συναισθημάτων τους (Gnepp & Hess, 1986; Zeman & Garber, 1996). Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στη διευρυμένη γνωστική τους ικανότητα, που τους επιτρέπει σταδιακά να κατανοούν και να χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα και ευκολία τους κανόνες που προβάλλονται μέσα στο σχολείο (Zeman & Garber, 1996) και τους βοηθά να αποκτήσουν έναν πιο προηγμένο έλεγχο στον χειρισμό των συναισθημάτων τους (Keating, 2004; Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003). Ιδιαίτερα τα παιδιά εφηβικής ηλικίας είναι πιο πιθανό να εκφράσουν τα συναισθήματα εκείνα στα οποία αναμένουν να έχουν μια υποστηρικτική αντίδραση (Fuchs & Thelen, 1988) και κυρίως τα κορίτσια, που έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία στις αρνητικές αντιδράσεις σε σχέση με τα αγόρια, εφόσον έχει παρατηρηθεί ότι ελέγχουν καλύτερα τα δυσάρεστα συναισθήματα που πιστεύουν ότι τις προκαλούν (Davis, 1995).

Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια, πιθανόν οφείλονται στα διαφορετικά πρότυπα συναισθηματικής νοημοσύνης που παρουσιάζουν, η διαμόρφωση των οποίων θα πρέπει να αναζητηθεί αρκετά νωρίς, δηλαδή από την παιδική ηλικία (Πλατσιδου, 2005). Άλλες έρευνες αναδεικνύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των γυναικών υπερέχει σε σχέση με τους άνδρες (Bar-On, 2000; Petrides & Furnham, 2000), όπως φαίνεται από τις επιδόσεις τους στους επιμέρους παράγοντες, τους οποίους περιλαμβάνει (όπως: αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων), ενώ ανάλογα αποτελέσματα έχουν παρατηρηθεί και σε εφήβους (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Πλατσιδου, 2005). Επομένως, η σημαντική βελτίωση που παρατηρήθηκε στα κορίτσια προεφηβικής ηλικίας στην παρούσα έρευνα, μπορεί να αποδοθεί στην ιδιαίτερη ευαισθησία που έχουν σε θέματα που αφορούν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και κυρίως με τους συνομηλίκους τους, γεγονός που τα καθιστά πιο ευαίσθητα σε σχετικές παρεμβάσεις.

Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας, παρά το γεγονός ότι παρουσίασαν μία θετική τάση στον παράγοντα «ενσυναίσθηση» του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής κατά την τελική μέτρηση, η τάση αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι δεν βελτίωσαν σημαντικά την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να σέβονται και να δείχνουν ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Το παραπάνω εύρημα, μπορεί να οφείλεται: στα περιεχόμενα της μεθόδου SDM και του μαθήματος της ΦΑ, στη σημασία που δίνει το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, στον τρόπο αξιολόγησής τους, καθώς και στη μη-υποστήριξη της παρούσας παρέμβασης από ένα ευρύτερο, ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής.

Όσον αφορά στα περιεχόμενα της μεθόδου SDM, παρότι δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να αποδεικνύουν ότι μπορεί να επιδράσει θετικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων, η ίδια η Sherborne (2001) υποστηρίζει ότι μέσα από τη μέθοδό της οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να είναι ευαίσθητοι στις ανάγκες και στα συναισθήματα των άλλων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις εμπειρίες φροντίδας, που δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ευαισθητοποιηθούν στις ανάγκες του ζευγαριού τους για κίνηση, ακινησία, σωματική επαφή και υποστήριξη. Επιπλέον, η Hill (2006) αναφέρει ότι η ευαίσθητη σωματική και ενσυναίσθητική υποστήριξη που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες μέσα από τη μέθοδο SDM, τους βοηθά να αναπτύξουν αμοιβαία εμπιστοσύνη, αποδοχή και ευαισθησία προς τους άλλους. Ιδιαίτερη σημασία επομένως έχει σε αυτό το σημείο ο ρόλος του εκπαιδευτή, ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο, ακολουθώντας ένα ευαίσθητο, ανταποκριτικό και αλληλεπιδραστικό διδακτικό στυλ, καθώς παρατηρεί τις ανάγκες των συμμετεχόντων και ανταποκρίνεται σε αυτές (Marsden,

Hare & Weston, 2007).

Όσον αφορά στα περιεχόμενα του μαθήματος της ΦΑ, φαίνεται ότι η ενσυναισθητική ικανότητα των μαθητών αυξάνεται σημαντικά μόνο μέσα από προγράμματα ειδικά προσανατολισμένα στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι κάποια προγράμματα ειδικά σχεδιασμένα για να προάγουν τη συνεργατική μάθηση, μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση παιδιών προεφηβικής ηλικίας (Goudas & Magotsiou, 2009). Παράλληλα, ο τρόπος διδασκαλίας και επικοινωνίας του καθηγητή ΦΑ με τους μαθητές του υποστηρίζεται ότι μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος που ενισχύει την ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών τους δεξιοτήτων (Laker, 2000; Lickona, 1997; Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999), μέσα στο οποίο ο κάθε μαθητής να αισθάνεται ότι μπορεί να εκφραστεί, να εισακουστεί και να υποστηριχθεί όταν το χρειαστεί (Σίσκος, 2009).

Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης, η έμφαση που δίνει το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται από τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις μεθόδους που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο αποκτούν και εξελίσσουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες. Αν αυτό προσανατολίζεται κυρίως στις επιδόσεις, τότε η εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων θα ενισχύει τον παραδοσιακό δείκτη ευφυίας (IQ), ενώ παράλληλα θα περιορίζεται η χρήση μεθόδων διδασκαλίας που προάγουν άλλα είδη νοημοσύνης, όπως τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Γι' αυτό υποστηρίζεται ότι ο σχεδιασμός και η επιλογή των στόχων και των μεθόδων παρέμβασης θα πρέπει να βασίζονται στην αναλυτική χαρτογράφηση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων του κάθε σχολείου, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες και στα χαρακτηριστικά του (Χατζηχρήστου, Λυκίτσάκου & Μπακοπούλου, 2011β).

Σήμερα επικρατεί η αντίληψη, ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως η μέθοδος SDM, θα πρέπει να ενισχύονται από το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας και όχι μόνο μέσα από στοχευμένα προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται μεμονωμένα ή αποσπασματικά. Χρειάζεται επομένως να ακολουθείται μία συστημική προσέγγιση, η οποία να εφαρμόζεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να εμπλέκει ενεργά όλους όσους συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς (Jones, Sheridan & Binns, 1993; Thoroughgood, 2008). Κυρίως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση σχετικών παρεμβάσεων (Χατζηχρήστου και συν., 2011β), η αποτελεσματικότητα των οποίων ενισχύεται μέσα από την ένταξή τους στο πλαίσιο ευρύτερων σχολικών προγραμμάτων, που αφορούν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, ανθεκτικότητας και ευεξίας των μαθητών (Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2010; Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκίτσάκου, Λαμπροπούλου, 2009).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μέσα στο σχολικό πλαίσιο, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν θα πρέπει να περιορίζεται στη συμπλήρωση κλιμάκων αυτοαναφοράς από τους μαθητές, αλλά να χρησιμοποιούνται και άλλες σημαντικές πηγές πληροφοριών, όπως για παράδειγμα κλίμακες αξιολόγησης από τους συνομήλικους, τους δασκάλους και τους γονείς (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras, 2006). Άλλωστε, οι κλίμακες αυτοαναφοράς στερούνται αντικειμενικότητας, εφόσον αφορούν στις υποκειμενικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Από την άλλη πλευρά, η αξία τους έγκειται στην ισχυρή επίδραση που έχουν στη γνώση, στη συμπεριφορά και στην ψυχική υγεία των συμμετεχόντων, ανεξάρτητα από την ακρίβειά τους (Bandura, 1997; Beyer & Bowden, 1997; Taylor & Brown, 1988), ενώ έχει αποδειχθεί ότι οι σχετικές με το συναίσθημα αυτοαντιλήψεις μπορούν να προβλέψουν συναισθηματικές/ συμπεριφοριστικές δυνατότητες ή δυσκολίες και αποτελούν σημαντική πτυχή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Ρουλού, 2010).

Χρειάζεται ακόμα να ληφθεί υπόψη, ότι στις περισσότερες έρευνες που αφορούν στις επιδράσεις της μεθόδου SDM σε διάφορους τομείς ανάπτυξης των συμμετεχόντων, ακολουθήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης και κυρίως η μέθοδος της παρατήρησης. Οι ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης υποστηρίζεται ότι παρέχουν μία σαφή ερμηνεία της λειτουργίας και των νοημάτων που προσδίδουν οι εξεταζόμενοι στις ενέργειές τους, ενώ παράλληλα θεωρούνται πιο κατάλληλες για τη λεπτομερή αξιολόγηση στοιχείων που προέρχονται από μικρό αριθμό περιπτώσεων (Hammersley, 1993). Προτείνεται επομένως, στο πλαίσιο μίας νέας έρευνας, η παράλληλη χρήση και άλλων μέσων αξιολόγησης των συναισθηματικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, όπως κλίμακες αναφοράς από γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς και ποιοτικές μέθοδοι, όπως παρατήρηση ή δομημένες συνεντεύξεις, που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αξιοπιστία των ευρημάτων και να αναδείξουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις επιδράσεις της μεθόδου SDM στους εξεταζόμενους τομείς.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι η μέθοδος SDM μπορεί να επιδράσει

θετικά στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών προεφηβικής ηλικίας και ιδιαίτερα των κοριτσιών, τα οποία φαίνεται να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένα σε θέματα σχετικά με τον έλεγχο και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους, λόγω των επιπτώσεων που έχουν στην κοινωνική τους ζωή και συγκεκριμένα στην αποδοχή τους από τους συνομηλικούς τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε επίσης η εξέταση της διατήρησης των παραπάνω θετικών ευρημάτων και η μεταφορά τους στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων. Σε αυτό θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά η ένταξη του συγκεκριμένου προγράμματος σε ένα ευρύτερο πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής παρέμβασης, το οποίο θα δίνει έμφαση στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, εμπλεκοντας ενεργά κάθε συντελεστή της μαθησιακής διαδικασίας.

### Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η εφαρμογή της μεθόδου της Αναπτυξιακής Κίνησης της Sherborne (SDM) στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των βασικών του στόχων σε συναισθηματικό επίπεδο μέσα από την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, που αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση θετικών σχέσεων μεταξύ τους. Η παρούσα έρευνα μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος της ΦΑ και στην προαγωγή της επιστημονικής γνώσης μέσα από νέες ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η μέθοδος SDM, η οποία μπορεί να προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, αφού πρώτα προσαρμοστούν τα περιεχόμενά της σε κάθε τομέα ανάπτυξής τους.

### Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Οι δυνατότητες που παρέχει η μέθοδος SDM για την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών προεφηβικής ηλικίας και ιδιαίτερα εκείνων που σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην συναισθηματική τους επάρκεια, στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και στη βελτίωση των σχέσεών τους με τους συνομηλικούς τους. Έχει άλλωστε αποδειχθεί ερευνητικά, ότι η συστηματική προσπάθεια ανάπτυξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων, στη μείωση της συχνότητας εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και στη δημιουργία υγιών σχέσεων με τους άλλους (Elias et al., 1997; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004).

### Βιβλιογραφία

- Althoff, B. (2007). Sherborne Developmental Movement in Sweden 2: When the Body Becomes Music. In E. Marsden and J. Egerton (Eds.), *Moving with Research: Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement* (pp. 146-155). Great Britain: Sunfield Publications.
- Astrand, B. (2007). Sherborne Developmental Movement in Sweden 1: Adapted Relationship Play and Children on the Autistic Spectrum. In E. Marsden and J. Egerton (Eds.), *Moving with Research: Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement* (pp. 140-145). Great Britain: Sunfield Publications.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beyer, S., & Bowden, E. M. (1997). Gender differences in self-perceptions: Convergent evidence from three measures of accuracy and bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 157-172.
- Bogdanowich, M. (2007). Sherborne Developmental Movement in Poland: A Series of Studies under the Supervision of Professor Marta Bogdanowicz. In E. Marsden and J. Egerton (Eds.), *Moving with Research: Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement* (pp. 125-132). Great Britain: Sunfield Publications.
- Brown, R.T. (2005). Σωματική, Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη των Εφήβων. Στο: C. Holland-Hall, R.T. Brown (Επιμ.), *Secrets Εφηβικής Ιατρικής* (σσ. 48-57). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Custrini, R. J., & Feldman, R. S. (1989). Children's social competence and nonverbal encoding and decoding of emotions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 336-342.

Μουσουράκη κ.α. / Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό, 16 (2018), 138 – 151

- Davis, T. L. (1995). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation? *Developmental Psychology*, 31, 660-667.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1-48.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning-Guidelines for educators*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Developmental Review*, 5, 218-226.
- Filer, J. (2007). Bonding through Developmental Movement Play. In E. Marsden and J. Egerton (Eds.), *Moving with Research: Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement* (pp. 69-88). Great Britain: Sunfield Publications.
- Fuchs, D., & Thelen, M. H. (1988). Children's expected interpersonal consequences of communicating their affective state and reported likelihood of expression. *Child Development*, 59, 1314-1322.
- Gnepp J., & Hess D.L.R. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22, 103-108.
- Goleman, D. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 356-364.
- Hammersley, M. (1993). *Educational Research: Current issues* (Vol. 1). London: Paul Chapman.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotions: The development of psychological understanding*. Oxford, UK: Blackwell.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Pfohn, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 255-274). New York, NY: Routledge.
- Hill, C. (2006). *Communicating through Movement: Sherborne Developmental Movement towards a broadening perspective*. Clent: Sunfield Publications.
- Jones, R. N., Sheridan, S. M., & Binns, W. R. (1993). Schoolwide social skills training: Providing preventive services to students at risk. *School Psychology Quarterly*, 8(1), 57-80.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 876-895.
- Keating, D. (2004). Cognitive and brain development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 45-84). New York: Wiley.
- Kellough, R. D. & Kellough, N. G. (2008). *Teaching young adolescents: Methods and resources for middle grades teaching* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Konaka, J. (2007a). Developing Social Engagement through Movement: An Adapted Teaching Approach for Children with ASD. In E. Marsden and J. Egerton (Eds.), *Moving with Research: Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement* (pp. 31-51). Great Britain: Sunfield Publications.
- Konaka, J. (2007b). Autism, Engagement and Sherborne Developmental Movement. In E. Marsden and J. Egerton (Eds.), *Moving with Research: Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement* (pp. 19-30). Great Britain: Sunfield Publications.
- Kuhnert, R. L., Begeer, S., Fink, E., & Rosnay, M. (2017). Gender-differentiated effects of theory of mind, emotion understanding, and social preference on prosocial behavior development: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 13-27.
- Laban, R. (1950). *The mastery of movement*. London, UK: Macdonald & Evans.
- Laban Centre for Movement and Dance (1987). *Dance is a Language. Isn't it?* (3rd ed.). London: University of London, Goldsmiths' College.
- Laker, A. (2000). *Beyond the boundaries of physical education: educating young people for citizenship and social responsibility*. UK, London: Routledge.
- Larson, R. W. & Brown, J. R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What can be learned from a high school theater program? *Child Development*, 78(4), 1083-1099.
- Lassila, K. & Uusitalo, M. (2007). Sherborne Developmental Movement in Finland: Making Learning Possible for Everyone. In E. Marsden and J. Egerton (Eds.), *Moving with Research: Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement* (pp. 133-145). Great Britain: Sunfield Publications.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179(2), 63-80.

Μουσουράκη κ.α. / Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό, 16 (2018), 138 – 151

- Marriage, K., & Cummins, R. A. (2004). Subjective quality of life and self-esteem in children: The role of primary and secondary control in coping with everyday stress. *Social Indicators Research*, 66, 107-122.
- Marsden, E. M., Hair, M., & Weston, C. (2004). Innovative and inclusive physical education. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 16 -18 September 2004. Ημερομηνία ανάκτησης: 27-04-2018. [http://www.leeds.ac.uk/bei/Educationline/browse/all\\_items/140160.html](http://www.leeds.ac.uk/bei/Educationline/browse/all_items/140160.html)
- Marsden, E. M., Hare, M., & Weston, C. (2007). Improving the Movement Vocabulary and Social Development of Children in the Early Years. In E. M. Marsden and J. Egerton (Eds), *Moving with Research: Evidence-Based Practice in Sherborne Developmental Movement* (pp. 52-68). Great Britain: Sunfield Publications.
- Nannis, E., & Cowan, P. (1987). Emotional understanding: A matter of age, dimension, and point of view. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 289-304.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Poulou, M. S. (2010). The role of Trait Emotional Intelligence and social and emotional skills in students' emotional and behavioural strengths and difficulties: A study of Greek adolescents' perceptions. *The International Journal of Emotional Education*, 2(2), 30-47.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional Development* (Vo. 35, pp. 115-182). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 237-309). New York: Wiley.
- Sherborne, V. (2001). *Developmental Movement for Children: Mainstream, special needs and pre-school* (2nd ed.). London: Worth Publishing.
- Sherborne Association (2011). About Sherborne Developmental Movement. Ημερομηνία ανάκτησης: 14-11-2011. <http://www.sherbornemovementuk.org/about-sherborne-developmental-movement.html>.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Thoroughgood, B. (2008). Whole school approach to teaching social skills. *Presentation at the 2008 Hunter Branch Conference of the Australian Association of Special Education (AASE)*. 24-25 September, New Lambton, NSW, Australia.
- Wiles, J., Bondi, J., & Wiles, M. T. (2006). *The essential middle school* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.
- Zeman J., & Garber J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: it depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.
- Zeman, J., & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect: Reasons and methods. *Developmental Psychology*, 32, 842-849.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.
- Μάνδουλα, Μ., Πανατζοπούλου, Α., Κουσουνης, Σ., Γερογιάννη, Π. & Κουσουνης, Α (2013). Εφηβεία, η περίοδος της βιολογικής και συναισθηματικής ωρίμανσης. *Ιατρικά Χρόνια Βορειοδυτικής Ελλάδος*, 9(2), 93-99.
- Μουσουράκη, Μ. (2007). *Ο ρόλος της Αναπτυξιακής Κίνησης στην Αυτοαντίληψη και στην Αυτοεκτίμηση των Εφήβων*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα, Ελλάδα.

Μουσουράκη κ.α. / Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό, 16 (2018), 138 – 151

- Μουσουράκη Μ., Μιχαλοπούλου Μ., Καμπάς Α., Γούδας Μ., Κούλη Ο. (2017). Η επίδραση της συμμετοχής σε ατομικά και ομαδικά αθλήματα στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών προεφηβικής ηλικίας. *Πρακτικά 25<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού*. Κομοτηνή: ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις SALTO.
- Πλατσιδίου, Μ. (2005). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας*, 3, 249-270.
- Σίσκος, Β. (2009). *Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και αντιλαμβανόμενο περιβάλλον στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τρίκαλα, Ελλάδα.
- Υ.Α. 21072β/Γ2/2003: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου* (ΦΕΚ 304 τ. Β' /13-03-2003).
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκιστάκου, Κ., Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό Τεύχος: Σύγχρονα Θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 381-401.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεξεβέγκης, Η. και Μυλωνάς, Κ., (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ΕΠΕΑΕΚ.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λυκιστάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2011α). Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων. Στο Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα, Εκπαιδευτικό υλικό II Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 7-79). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λυκιστάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2011β). Κοινωνική Επάρκεια –Κοινωνικές Δεξιότητες. Στο Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα, Εκπαιδευτικό υλικό II Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 7-74). Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Υπεύθυνος έκδοσης:** Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής. **Υπεύθυνη συντακτικής επιτροπής:** Όλγα Κούλη. **Επιμελητές έκδοσης:** Θεοδωράκης Γιάννης, Βάσω Ζήση, Βασίλης Γεροδήμος, Αντώνης Χατζηγεωργιάδης, Θανάσης Τσιόκανος, Αθανάσιος Τζιαμούρτας, Γιώργος Τζέτζης, Θωμάς Κουρτέσης, Ευάγγελος Αλμπανιδής, Κων/να Δίπλα. **Διαχείριση-επιμέλεια-στοιχειοθεσία:** Ευάγγελος Γαλάνης, Βασίλης Μπούγλας.

**Editor -in- Chief:** Hellenic Academy of Physical Education. **Head of the editorial board:** Olga Kouli. **Editorial Board:** Theodorakis Giannis, Vaso Zissi, Vasilis Gerodimos, Antonis Chatzigeorgiadis, Thanassis Tsiokanos, Athanasios Jamurtas, Giorgos Tzetzis, Thomas Kourtessis, Evangelos Albanidis, Konstantina Dipla. **Editorial management:** Evangelos Galanis, Vasilis Bouglas.