

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ:  
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ  
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

**DEVELOPING LIFE SKILLS IN THE FAMILY:  
STRATEGIES STRENGTHENING CHILDRENS' SOCIAL  
AND EMOTIONAL INTELLIGENCE**

Κωνσταντίνα Τσώλη  
Επικ. Καθηγήτρια  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
nadtso@primedu.uoa.gr

### **Περίληψη**

**Η** παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής στο πλαίσιο της οικογένειας και τονίζει την αναγκαιότητα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των παιδιών. Ειδικότερα, μέσα από θεωρητικά μοντέλα, παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης ψυχοπαιδαγωγικού περιεχομένου περιγράφονται οι τύποι των γονέων με βάση την ανταπόκρισή τους στα συναισθήματα των παιδιών τους και προτείνεται ένα μοντέλο κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής που στοχεύει στην ολόπλευρη και υγιή ανάπτυξή τους. Οι προτεινόμενες στρατηγικές συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης υποστηρίζουν εκείνον τον τύπο γονέα που θα λειτουργεί υποστηρικτικά και ενσυναισθητικά ως προς τις ανάγκες του παιδιού του, δηλαδή ως συναισθηματικός «μέντορας»-«προπονητής».

### ***Λέξεις κλειδιά***

*Δεξιότητες ζωής, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, οικογένεια, τύποι γονέων, ενσυναίσθηση.*

### **Abstract**

**T**he aim of this study is to discuss the importance of cultivating life skills in the family framework and to emphasize the need for social and emotional education of children. In particular, theoretical models, examples, and case studies of psychopedagogical content describe the types of parents based on their responses to their children's emotions, and a model of social and emotional education that aims at their overall and healthy development is suggested. The

proposed strategies for emotional education support that type of parent who will act supportively and empathetically to the needs of his child, that is, as an emotional “mentor” - “coach”.

### **Key words**

*Life skills, social and emotional education, family, parent types, empathy.*

## **0. Εισαγωγή**

**Ζ**ούμε σε έναν κόσμο με αυξανόμενη πολυπλοκότητα στον οποίο γίνονται ριζικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της ζωής και στον οποίο διακυβεύεται η περιβαλλοντική, οικονομική και κοινωνική βιωσιμότητα της παγκόσμιας κοινωνίας μας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, εγείρονται ερωτήματα, όπως: πώς μπορούμε να προετοιμάσουμε τα νέα παιδιά για θέσεις εργασίας που δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί, για να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές προκλήσεις που δεν μπορούμε ακόμη να φανταστούμε και για να χρησιμοποιήσουν τεχνολογίες που δεν έχουν ακόμη εφευρεθεί; Πώς μπορούμε να τους εξοπλίσουμε, ώστε να ευδοκιμήσουν σε έναν διασυνδεδεμένο κόσμο, όπου χρειάζεται να κατανοούν και να εκτιμούν διαφορετικές προοπτικές και κοσμοθεωρίες, να αλληλεπιδρούν με σεβασμό με άλλους, και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση προς τη βιωσιμότητα και τη συλλογική ευημερία; (OECD, 2015, Συμβούλιο της Ευρώπης, 2015). Το μέλλον, εξ ορισμού, είναι απρόβλεπτο, αλλά με την προσαρμογή σε ορισμένες από τις σημερινές τάσεις μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά μας να μάθουν να προσαρμόζονται, να ευδοκιμούν και ακόμη και να συμμετέχουν ενεργά σε ό,τι επιφυλάσσει το μέλλον. Για τον λόγο αυτό, χρειάζονται υποστήριξη αναπτύσσοντας όχι μόνο γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και στάσεις και αξίες, που μπορούν να τους καθοδηγήσουν προς ηθικές και υπεύθυνες ενέργειες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2015, WHO, 2020). Ταυτόχρονα χρειάζονται ευκαιρίες να καλλιεργήσουν τη δημιουργική τους εφευρετικότητα και να βοηθήσουν στην ώθηση της ανθρωπότητας προς ένα λαμπρό μέλλον (Kelly, 2016, Ξανθάκου, 2011, Ξανθάκου, Καΐλα & Παπαβασιλείου, 2015, Robinson, 2011).

Η έννοια της ‘δεξιότητας’ έχει εισαχθεί πλέον δυναμικά, στο καθημερινό μας λεξιλόγιο και συνοδεύεται συνήθως με προσδιορισμούς, όπως επικοινωνιακή, ψηφιακή, κοινωνική, συνθέτοντας το παζλ δεξιοτήτων του ολοκληρωμένου πολίτη της εποχής μας, ο οποίος μαθαίνει και βελτιώνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Αρβανίτη, Τσώλη & Μπαμπάλης, 2022). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και η συμβολή της στην αντιμετώπιση ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων στον κόσμο, αλλά και στο μικροσύστημα της σχολικής τάξης, τονίζεται διαρκώς από διεθνείς ανθρωπιστικές συμβάσεις και διακηρύξεις, έρευνες και συστάσεις, εκθέσεις και προγράμματα, τα οποία στο σύνολό τους διαμορφώνουν τις συνθήκες για την εκάστοτε εθνική εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγική των κυβερνήσεων. Ενδεικτικά η Παγκόσμια Διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (1948), η Παγκόσμια σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (1989), η Παγκόσμια διακήρυξη της εκπαίδευσης για όλους (1990) κάνουν λόγο για προσανατολισμό της εκπαίδευσης στην πλήρη

ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, ώστε τα παιδιά να μπορούν να βελτιώσουν τις ζωές τους και να μεταμορφώσουν τις κοινωνίες τους. Η UNESCO (2015) σε συνεργασία με άλλους οργανισμούς (π.χ. UNICEF, World Bank, UNHCR) στο πλαίσιο του Παγκόσμιου Εκπαιδευτικού Φόρουμ στην Κορέα έθεσαν ένα νέο όραμα για την εκπαίδευση για τα επόμενα δεκαπέντε χρόνια δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών και «μη γνωστικών δεξιοτήτων», «δεξιότητων του 21ου αιώνα», «μαλακών δεξιότητων», «εγκάρσιων δεξιότητων» και «μεταβιβάσιμων δεξιότητων», όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ομαδική εργασία, οι δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων, κ.ά. (Babalís & Tsoi, 2017, Keilly, 2021). Πρόκειται για δεξιότητες, ικανότητες και χαρακτηριστικά που διαθέτει το άτομο και μπορεί να χρησιμοποιήσει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανεξάρτητα από το περιβάλλον εργασίας του. Έχουν σχέση περισσότερο με την προσωπικότητα του ατόμου, την ικανότητά του να συνεργάζεται, να βρίσκει λύσεις και να μπορεί να κάνει διάλογο με άλλους. Από την άλλη, οι σκληρές δεξιότητες (hard skills) ή απλά «κάθετες» δεξιότητες αφορούν τεχνικές δεξιότητες του ατόμου και την ικανότητά του να φέρνει εις πέρας ένα έργο. Οι σκληρές δεξιότητες διαφέρουν από τον έναν επαγγελματικό κλάδο στον άλλο, ενώ εκείνες που καλλιεργούνται μέσω των σχολικών αντικειμένων είναι οι δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και αριθμησης, δηλαδή τα 3R's (Reading, Writing, Arithmetics) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020, Lippman, Ryberg, Carney & Moore, 2015).

Με βάση τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαία η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή των παιδιών, η οποία έχει ως στόχο την απόκτηση και/ή ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα η αντίληψη, η έκφραση και ο χειρισμός των συναισθημάτων, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, η ποιοτική επικοινωνία, η επίλυση συγκρούσεων και προβλημάτων, η διεκδικητική στάση, η προσωπική υπευθυνότητα, η αυτοεπίγνωση και η αυτοαποδοχή (CASEL, 2021, Τσώλη & Μανιάτης, 2020). Ωστόσο, κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του 21ου αιώνα με τις εκπαιδευτικές ιδέες του 19ου αιώνα (Harari, 2018, Robinson, 2011, Robinson & Aronica, 2015). Και φυσικά, και ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός, καθώς η οικογένεια αποτελεί το 'πρώτο σχολείο' της συναισθηματικής αγωγής του παιδιού και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 2011). Όλες οι ικανότητες του παιδιού (γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές) ενισχύονται και βελτιώνονται μέσα από την αμοιβαία υποστήριξη, μοιρασμένη υπευθυνότητα και ενδυνάμωση στο σχολείο και στο σπίτι. Όταν τα δύο αυτά περιβάλλοντα συνεργάζονται και ομοιοούν, τότε νιώθουν και συναισθηματικά καλυμμένα τα παιδιά, τα οποία αποτελούν το σημείο τομής του ενδιαφέροντος τους (Erstein, 2018, Gottman, 2011, Μπαμπάλης, Τσώλη & Σταύρου, 2018).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην εκπαίδευση των συναισθημάτων των παιδιών στην οικογένεια, ώστε αφενός οι γονείς να αναπτύξουν νέους ευφυείς τρόπους, προκειμένου να διδάξουν στα παιδιά τους βασικά κοινωνικά και συναισθηματικά μαθήματα και αφετέρου τα παιδιά να κατανοήσουν σημαντικά μαθήματα της ανθρώπινης καρδιάς (Gottman, 2011). Για τον σκοπό αυτό, απαιτείται η προσωπική ανάπτυξη των ίδιων των ενηλίκων, οι οποίοι

χρειάζεται να μάθουν και να ασκηθούν σε βαθύτερους και ουσιαστικότερους τρόπους επικοινωνίας, ώστε στη συνέχεια να είναι σε θέση να «εκπαιδεύσουν» τα παιδιά σε αυτές τις δεξιότητες. Μόνο τότε μπορεί να υπάρξει ουσιαστική ανοιχτή επικοινωνία ανάμεσα στους ενήλικες και τα παιδιά, η οποία συνιστά μια πορεία κατά την οποία και οι δύο γίνονται δάσκαλοι και ταυτόχρονα μαθητές (Filliozat, 2013).

## **1. Δεξιότητες ζωής στο πλαίσιο της οικογένειας: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή**

Η συμβολή των γονέων στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής προάγει την υγιή ανάπτυξη των παιδιών και επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της καθημερινής ζωής (Sharipo, 2001). Οι δεξιότητες ζωής συνιστούν γνωστικές και ψυχοκοινωνικές, προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες βοηθούν τους ανθρώπους στη λήψη συνειδητών αποφάσεων, στην αποτελεσματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων και στην αυτοδιαχείριση, με απώτερο στόχο μια ευτυχισμένη και παραγωγική ζωή (UNICEF, 2012). Συμβάλλουν στην προαγωγή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, στην πρόληψη τόσο κοινωνικών προβλημάτων όσο και προβλημάτων υγείας και στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (WHO, 1999). Στη βιβλιογραφία συναντάται πλήθος όρων και ταξινομιών αυτών των δεξιοτήτων (Javrh & Mozina, 2018, Rich, 2008, UNICEF, 2012, WHO, 1999) προκαλώντας μια σύγχυση ως προς την οριοθέτηση και τη διάκριση εννοιών που εμπίπτουν στο πεδίο των δεξιοτήτων, οι οποίες, ωστόσο, διαφοροποιούνται, κυρίως, ως προς τον τομέα στον οποίο επικεντρώνονται και θεωρείται κάθε φορά πρωταρχικός. Στη λίστα των δεξιοτήτων συναντάται σχεδόν πάντα η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να εκφράζει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων (Goleman, 2011, Τσώλη, 2015).

Η νέα κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική πραγματικότητα καθιστά πιο αναγκαίο από ποτέ οι γονείς να αξιοποιούν τις πολύτιμες «χρυσές στιγμές» που περνούν με τα παιδιά τους και να αναλάβουν έναν ενεργό και καθοδηγητικό ρόλο για την αγωγή τους σε βασικές ανθρώπινες δεξιότητες. Κάθε γονέας επιθυμεί το παιδί του να γίνει ηθικό και υπεύθυνο άτομο, να εντοπίσει τις κλίσεις, τις ιδιαιτερότητες και τα ταλέντα του, να αναπτύσσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, να προβαίνει σε υπεύθυνες και συνειδητές επιλογές και αποφάσεις στη ζωή του, με λίγα λόγια να φροντίσει ώστε να ζήσει μια ευτυχισμένη κι επιτυχημένη ζωή. Η αγάπη είναι σημαντική, αλλά δεν είναι αρκετή. Πολλοί ζεστοί και τρυφεροί γονείς ενδιαφέρονται και ασχολούνται με τα παιδιά τους, αλλά όταν έχουν να αντιμετωπίσουν καταστάσεις συναισθηματικής έντασης και έκρηξης (π.χ. θυμό, λύπη, φόβο), δυσκολεύονται να τις διαχειριστούν. Ο τρόπος επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους, σε περιπτώσεις συναισθηματικής υπερφόρτωσης, ονομάζεται συναισθηματική αγωγή (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Φυσικά, δεν υπάρχει ο «τέλειος γονιός» αλλά ο «σωστός γονιός», αυτός δηλαδή που

παρέχει στο παιδί του τα κατάλληλα εφόδια για την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη, καθώς και ευκαιρίες για να ολοκληρώσει αυτήν την ανάπτυξη έξω από την οικογένεια (Filliozat, 2011, 2013).

Οι γονείς αποτελούν πρότυπο για τα παιδιά τους και ο βαθμός στον οποίο χειρίζονται τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων καθορίζει και την ποιότητα της συναισθηματικής αγωγής που προσφέρουν σε αυτά. Τα παιδιά που δέχονται συναισθηματική αγωγή ηρεμούν πιο εύκολα και γρήγορα όταν είναι αναστατωμένα, επιδεικνύουν μεγαλύτερη συγκέντρωση, διαμορφώνουν σταθερότερες και βαθύτερες φιλίες, βιώνουν λιγότερα αρνητικά και περισσότερα θετικά συναισθήματα και καταγράφουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Φαίνεται ότι έχουν αναπτύξει ένα είδος δείκτη νοημοσύνης, που τους επιτρέπει να κατανοούν καλύτερα τους ανθρώπους και τα συναισθήματά τους (Πλατισίδου, 2010, Τριλίβα & Chimienti, 2002, Τσώλη, 2015). Ενδεικτικές αντιδράσεις γονέων που εμποδίζουν τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών τους είναι: α) άρνηση συναισθημάτων (π.χ. «Δεν υπάρχει λόγος να αναστατώνεσαι τόσο πολύ»), β) φιλοσοφική απάντηση (π.χ. «Κοίτα, έτσι είναι η ζωή»), γ) συμβουλή (π.χ. «Ξέρεις τι νομίζω ότι θα έπρεπε να κάνεις;»), δ) πολλαπλές ερωτήσεις (π.χ. «Τι ακριβώς ήταν αυτό που έγινε; Έχει ξανασυμβεί κάτι τέτοιο; Γιατί δεν έκανες κάτι;»), ε) υπεράσπιση του άλλου (π.χ. «Μπορώ να καταλάβω την αντίδραση του δασκάλου σου»), στ) οίκτος (π.χ. «Ω, καημένη μου! Αυτό είναι τρομερό! Πόσο σε λυπάμαι!»), ζ) ερασιτέχνης ψυχαναλυτής (π.χ. «Σου πέρασε ποτέ από το μυαλό ότι η πραγματική αιτία είναι ...») (Φέιμπερ & Μάζλις, 2021).

Σύμφωνα με τον Gottman (2011), η συμπεριφορά των γονέων σε συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις αποτελεί κριτήριο κατάταξής τους σε δύο βασικές κατηγορίες: α) αυτούς που καθοδηγούν τα παιδιά τους στον κόσμο των συναισθημάτων και β) αυτούς που δεν τους παρέχουν καμία καθοδήγηση. Μάλιστα, σύμφωνα με τον ίδιο, τρεις είναι οι τύποι γονέων που αδυνατούν να διδάξουν στα παιδιά τους τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης: α) οι «αποστασιοποιημένοι» γονείς, οι οποίοι είτε αγνοούν είτε θεωρούν ασήμαντη είτε ακόμη και επικίνδυνη τη συναισθηματική ζωή των παιδιών τους. Για τον λόγο αυτό, επιδιώκουν να εξαλείψουν οποιοδήποτε αρνητικό τους συναίσθημα, ακόμα και καταφεύγοντας σε διάφορους περισπασμούς, αποφεύγοντας την επίλυση του προβλήματος. Ένας τέτοιος τύπος γονέα διδάσκει στα παιδιά ότι υπάρχουν λάθος, ακατάλληλα και άνευ αξίας συναισθήματα, β) οι «επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί» γονείς, που συνήθως επικρίνουν ή αποδοκιμάζουν ή επιπλήττουν ή ακόμη και τιμωρούν τα παιδιά τους κάθε φορά που εκφράζουν τα αρνητικά συναισθήματά τους. Επιδιώκουν τον έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων ως ένδειξη κακής συμπεριφοράς και συχνά καταλήγουν σε συγκρούσεις επίδειξης ισχύος και υπακοής στην εξουσία, γ) οι «επιτρεπτικοί-παραχωρητικοί» γονείς, οι οποίοι, αν και αποδέχονται τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών τους και τους επιτρέπουν να τα εκφράζουν, ωστόσο δεν τους παρέχουν καμία καθοδήγηση ή δεν θέτουν όρια στη συμπεριφορά τους. Έτσι, υιοθετούν μία παθητική στάση θεωρώντας ότι ο χρόνος και όχι οι ίδιοι θα τους βοηθήσει να τα ξεπεράσουν. Οι τρεις παραπάνω τύποι συναισθηματικών

γονέων εμποδίζουν την ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων από τα παιδιά. Από την άλλη πλευρά, ο τύπος του γονέα που διαπαιδαγωγεί συναισθηματικά το παιδί του, ο «συναισθηματικός μέντορας», αποδέχεται και σέβεται τα αρνητικά συναισθηματικά του παιδιού του τα οποία τα θεωρεί μία πρόκληση ή μια ευκαιρία για να επικοινωνήσει μαζί του και δείχνει ενσυναισθητική κατανόηση θέτοντας ταυτόχρονα όρια στην υιοθέτηση ενός κοινωνικά αποδεκτού τρόπου έκφρασης των συναισθημάτων. Με προσεκτική ακρόαση και άνευ όρων αποδοχή βοηθά το παιδί να αναγνωρίσει, κατονομάσει και διαχειριστεί τα συναισθήματά του και το διδάσκει τρόπους και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, για να μπορεί να διευθετεί τα προβλήματά του χωρίς να εξαρτάται από τους γονείς του. Έτσι, τα παιδιά αποδέχονται και εμπιστεύονται τα συναισθήματά τους, τα οποία μπορούν να διαχειριστούν προς όφελος του εαυτού τους και των άλλων.

## 2. Τύποι συναισθηματικού γονέα: ένα παράδειγμα

Στο παρακάτω υποθετικό σενάριο περιγράφεται η ανταπόκριση κάθε τύπου συναισθηματικού γονέα στον θυμό που επιδεικνύει η πρωταγωνίστριά του:

*«Η Ελένη προσπαθεί να πείσει την 10 ετών κόρη της να διαβάσει τα μαθήματα του σχολείου για αύριο. Μετά από μια «μάχη» 15 λεπτών, η Χαρά πηγαίνει στο δωμάτιό της, ανοίγει τα βιβλία της και είναι θυμωμένη, γιατί δεν θέλει να διαβάσει. Την αφήνει παντελώς αδιάφορη το γεγονός ότι σε μία ώρα ξεκινά το μάθημα στο φροντιστήριο αγγλικών και ακολουθεί απευθείας προπόνηση στην ομάδα βόλεϊ. Το βράδυ θα επιστρέψει αργά και κουρασμένη στο σπίτι και τότε πάλι δεν θα έχει καμία όρεξη για μελέτη. Η ίδια επιμένει με πείσμα ότι δεν θέλει να διαβάσει...».*

Αν η Ελένη ήταν μια «αποστασιοποιημένη» μητέρα, μπορεί να απαντούσε στη Χαρά ότι η άρνησή της να διαβάσει είναι «ανόητη» και ότι δεν πρέπει να θυμώνει. Πιθανόν να θεωρούσε παράλογο τον θυμό της ή να μην έπαιρνε στα σοβαρά τα συναισθήματά της. Στη συνέχεια, θα προσπαθούσε να την αποσπάσει από τις σκέψεις που της προκαλούν θυμό μιλώντας για κάποιες άσχετες δραστηριότητες ή θέματα ή θα γυρνούσε σε αυτό που έκανε περιμένοντας να περάσει η ώρα και μαζί και ο θυμός της.

Αν η Ελένη ανήκε στη κατηγορία των «επικριτικών-αποδοκιμαστικών» γονέων, ίσως φώναζε στη Χαρά για το πείσμα της και τσακωνόταν μαζί της. Μπορεί ακόμη να την απειλούσε να της κόψει το χαρτζιλίκι ή το τάμπλετ ή την έξοδο με την παρέα της.

Ως «επιτρεπτικός-παραχωρητικός» γονέας, η Ελένη είναι πιθανό να την αγκάλιαζε αποδεχόμενη όλο τον θυμό της, να έδειχνε ενσυναίσθηση απέναντί της και να της δήλωνε ότι προφανώς υπάρχει κάποιος λόγος που δεν θέλει να διαβάσει. Εντούτοις, δεν θα ήξερε τι πρέπει να κάνει στη συνέχεια. Δεν θα ήθελε να την τιμωρήσει, να της στερήσει κάτι και ίσως να κατέληγε σε μία συμφωνία: «Θα περιμένω 10 λεπτά να παίξεις με το τάμπλετ ή να δεις λίγο τηλεόραση και στη συνέχεια θα διαβάσεις».



Αν η Ελένη ήταν ένας «συναισθηματικός μέντορας», ίσως να ξεκινούσε όπως και ένας παραχωρητικός γονέας, δείχνοντας στη Χαρά ενσυναίσθηση και αφήνοντάς την να καταλάβει ότι αναγνωρίζει το θυμό της. Στη συνέχεια, όμως, θα πρόσφερε στο παιδί της βοήθεια και καθοδήγηση για την αντιμετώπιση των δύσκολων συναισθημάτων του. Ειδικότερα, θα την βοηθούσε να κατονομάσει και να βιώσει τα συναισθήματά της και θα της έδινε να καταλάβει ότι σέβεται αυτό που αισθάνεται και ότι θεωρεί τις επιθυμίες της θεμιτές. Σε αντίθεση με την «παραχωρητική», η μητέρα που εφαρμόζει τη συναισθηματική αγωγή θέτει όρια. Κάνει σαφές ότι όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά, όχι όμως και όλες οι συμπεριφορές. Η Ελένη θα διέθετε μερικά λεπτά από τον χρόνο της για να ασχοληθεί με το συναίσθημα της κόρης της, αλλά θα της έκανε και σαφές ότι δεν θα είχε άλλο χρόνο πέραν αυτής της ώρας που της απέμενε για μελέτη. Από τη στιγμή που η Χαρά θα είχε την ευκαιρία να αναγνωρίσει, να βιώσει και να αποδεχθεί το συναίσθημά της, θα μπορούσε να καταλάβει ότι θα της ήταν δυνατό να το ξεπεράσει. Σε καμία περίπτωση, δεν θα ασκούσε κριτική, δεν θα έκανε διάλεξη, δεν θα της έλεγε πώς πρέπει να αισθάνεται ούτε θα της έδινε συμβουλές χωρίς να το ζητήσει η ίδια. Μέσα από τον διάλογο, θα δινόταν η δυνατότητα στη Χαρά να διευθετήσει μόνη της το πρόβλημά της με τη στήριξη και τη βοήθεια της μητέρας της.

### 3. Ενδεικτικές στρατηγικές συναισθηματικής αγωγής στο σπίτι

Οι γονείς μπορούν να εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους κατευθυντήριες γραμμές με σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών τους (Στάινερ, 2006). Αρχικά, οπωσδήποτε η εκδήλωση της αγάπης με λόγια και πράξεις, αγκαλιές και φιλιά, θεωρείται καθοριστικό στοιχείο που ισχυροποιεί ένα περιβάλλον σταθερότητας, ασφάλειας και συναισθηματικής θέρμης. Οι υπερβολικές επικρίσεις, τα ταπεινωτικά σχόλια, οι προσβολές, η ειρωνεία και ο χλευασμός πρέπει να αποφεύγονται, καθώς τραυματίζουν τις σχέσεις και συνιστούν φραγμούς στην επικοινωνία. Κάποιες φορές προβάλλονται οι «γονικές προτεραιότητες» (π.χ. πειθαρχία) που αντιστρατεύονται τα καλώς εννοούμενα συμφέροντα του παιδιού. Σημαντικό είναι, επίσης, οι γονείς να αποφεύγουν τα παιχνίδια εξουσίας με τα παιδιά τους και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με ειλικρίνεια. Ο σεβασμός των επιθυμιών των παιδιών, ο συμμερισμός των σκέψεων και συναισθημάτων τους, η ειλικρίνεια, η προσφορά επιλογών, η επένδυση στον συναισθηματικό δεσμό και η πίστη στην αξία του ατόμου αποτελούν τη θεμελιακή βάση της γονικής 'εξουσίας'. Η «κλιμάκωση» είναι μια τεχνική κατά την οποία οι γονείς αξιοποιούν μικρές επιτυχίες για αύξηση της εμπιστοσύνης του παιδιού. Για να το πετύχουν αυτό, αρχικά οι γονείς μιλούν αργά, ήρεμα, δίνοντας στα παιδιά την απαιτούμενη πληροφόρηση για να ξεκινήσουν και έπειτα περιμένουν από το παιδί να κάνει κάτι σωστό και το επαινούν για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά (όχι γενικά). Κάθε παιδί θέλει να νιώθει αυτόνομο και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, γι' αυτό και οι γονείς οφείλουν να ενθαρρύνουν με κάθε τρόπο την αυτονομία τους μαθαίνοντάς τους όμως ταυτόχρονα να θέτουν όρια και να απορρίπτουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Δεδομένου ότι ο φόβος είναι

ένα συναίσθημα που βιώνουν συχνά τα παιδιά, οι γονείς καλό είναι να καταλαβαίνουν πότε και γιατί φοβάται το παιδί τους και να το προστατεύουν από καταστάσεις που τον προκαλούν. Φυσικά όλα τα παραπάνω απαιτούν συνεχή προσπάθεια, συνέπεια και υπομονή από την πλευρά των γονέων, προκειμένου να επιτευχθούν (Βλαχόπουλος, 2021).

Επίσης, η έκφραση συναισθημάτων από τους γονείς μέσα στην οικογένεια επηρεάζει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών τους, την έκφραση των δικών τους συναισθημάτων και τη συναισθηματική τους ρύθμιση. Τα παιδιά σε αυτήν την περίπτωση υιοθετούν τη συμπεριφορά των γονέων μέσα από διαδικασίες μάθησης μέσω μίμησης, προτύπου και ενίσχυσης (Miller, 2020). Η συμμετοχή στον θεσμό των Σχολών Γονέων φαίνεται ότι μπορεί να αυξήσει το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης των γονέων που συμμετέχουν σε αυτόν (Τσιρογιαννίδου & Πλατσίδου, 2011), να προσανατολίσει το στυλ διαπαιδαγώγησης στον τύπο του συναισθηματικού μέντορα και γενικότερα να βελτιώσει το ίδιο το άτομο και τον ρόλο του στην οικογένεια ως σύντροφο και γονέα (Μπεχράκη, 2002). Εξίσου σημαντικό είναι οι γονείς να είναι σε επιφυλακή, ώστε να 'εκμεταλλεύονται' τις ευκαιρίες για εφαρμογή της συναισθηματικής αγωγής. Όταν τα παιδιά νιώθουν θύματα άδικης μεταχείρισης και απόρριψης, στρέφονται στους γονείς επιζητώντας αφοσίωση, συμπόνια και υποστήριξη, αλλά κάποιες φορές εκείνοι «συντάσσονται με τον εχθρό». Αυτό καλό είναι να αποφεύγεται, ακόμα κι αν οι απόψεις τους ευθυγραμμίζονται με αυτές των προσώπων κύρους και εξουσίας στα οποία τα παιδιά συνήθως εναντιώνονται.

Ενδεικτικά παιχνίδια που μπορούν να αξιοποιήσουν οι γονείς στο πλαίσιο καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής στα παιδιά τους είναι (Sharipo, 2001): α) το «σχέδιο μάχης»: μια γραπτή εξάσκηση που βοηθάει τα παιδιά από 10 ετών και άνω να εξωτερικεύσουν και να «επιτεθούν» στα προβλήματα και τις συγκρούσεις τους (π.χ. άγχος, κακές συνήθειες, προβλήματα εκμάθησης) και να τα επιλύσουν με τη συμπαράσταση των γονέων, β) «τρίλιζα»: ενδείκνυται για ηλικίες από 5 έως 10 ετών κι έχει ως στόχο την εύρεση λύσεων σε προβλήματα και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Φτιάχνουμε μια τράπουλα με 20 κάρτες, σε καθεμία από τις οποίες περιγράφεται ένα πραγματικό πρόβλημα που να έχει σχέση με τους παίκτες (π.χ. η αδελφή σου σου παίρνει τα παιχνίδια). Ο νεαρότερος παίκτης επιλέγει μια κάρτα, διαβάζει το πρόβλημα και ξεκινούν να παίζουν τρίλιζα γράφοντας μόνο ένα Χ ή Ο, όταν δίνουν μια πιθανή λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα. Αν ένας παίκτης δεν καταφέρει να δώσει μια λύση, τότε χάνει τη σειρά του. Έτσι, μαθαίνουν να αναζητούν εναλλακτικές λύσεις, ενώ τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να κάνουν υποθέσεις, να βγάλουν συμπεράσματα και να επιλέγουν τη λύση που θεωρούν καταλληλότερη σε ένα πρόβλημα. Σε μικρότερες ηλικίες, ο γονιός μπορεί να παίξει τον ρόλο του διαιτητή, για να βοηθήσει στην επιλογή της καταλληλότερης λύσης, γ) «λαβύρινθος»: ενδείκνυται για ηλικίες από 10 ετών και άνω και στόχος είναι η οικοδόμηση μιας σωστής σχέσης γονέα-παιδιού. Παίζεται με δύο παίκτες, όπου και οι δύο χάνουν ή κερδίζουν, ενώ χρειάζονται τρία αντίγραφα ενός λαβύρινθου. Γράφεται το πρόβλημα και τα εμπόδια που παρουσιάζονται αφήνοντας κενό το πεδίο που αφορά τη λύση. Στον πρώτο γύρο, το παιδί προσπαθεί να βρει διέξοδο από



τον λαβύρινθο με κλειστά μάτια αποφεύγοντας τα αδιέξοδα και τα εμπόδια. Ο γονιός του μιλάει συνεχώς και το καθοδηγεί (π.χ. πήγαινε αριστερά, πολύ καλά, προχώρα ευθεία) και το παιδί κερδίζει 20 πόντους, αν καταφέρει να βγει από τον λαβύρινθο. Αφαιρείται ένας πόντος κάθε φορά που με το μολύβι του βγαίνει έξω από τις γραμμές ή πέφτει πάνω σε εμπόδιο. Στον δεύτερο γύρο χρησιμοποιείται το δεύτερο αντίγραφο του λαβύρινθου και ακολουθείται η ίδια διαδικασία με τον περιορισμό των 10 μόνο υποδείξεων από τον γονέα. Αν ξεπεραστεί το όριο αυτό, αφαιρείται πάλι ένας βαθμός για κάθε επιπλέον υπόδειξη. Στον τρίτο γύρο, το παιδί έχει τη δυνατότητα να κερδίσει 40 πόντους, αλλά με μόλις 5 υποδείξεις. Στο τέλος του παιχνιδιού, αθροίζονται οι πόντοι των τριών γύρων και το παιδί ανακηρύσσεται νικητής αν συγκεντρώσει πάνω από 25 πόντους και αν έχει γράψει μία λύση στο πρόβλημα. Το παιχνίδι δίνει το έναυσμα συζήτησης γονέα και παιδιού για τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, τα εμπόδια που εμφανίζονται, τις στρατηγικές που αξιοποιούνται, την ευελιξία μέχρι την τελική επιλογή της καταλληλότερης λύσης. Τέλος, το παιχνίδι μπορεί να συνεχιστεί αντιστρέφοντας τους ρόλους, δ) «βουβή ταινία»: ζητείται από το παιδί να δει μια ταινία χωρίς ήχο, ώστε να περιγράψει τα συναισθήματα του κάθε χαρακτήρα. Σταματάμε την ταινία ανά διαστήματα και δίνουμε ένα πόντο στο παιδί κάθε φορά που περιγράφει έναν μορφασμό, μια χειρονομία, μια πόζα που αποκαλύπτει τα συναισθήματα του κάθε ηθοποιού. Έπειτα, παίζουμε ξανά το απόσπασμα της ταινίας με ανοιχτό τον ήχο. Στόχος είναι το παιδί να συγκεντρώσει 15 πόντους σε 15 λεπτά, ε) «συγκέντρωση της οικογένειας»: πρόκειται για έναν αποτελεσματικό τρόπο καθιέρωσης δημοκρατικών σχέσεων στην οικογένεια, που λαμβάνει χώρα σε εβδομαδιαία βάση και σε καθορισμένη ημέρα και ώρα, με σκοπό να βελτιωθεί η επικοινωνία και να μοιραστούν οι ευθύνες μεταξύ των μελών της οικογένειας.

Μια καλή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς παράγει θετικά αποτελέσματα, γεγονός που οδήγησε τα τελευταία χρόνια στην ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων σε παγκόσμια κλίμακα, με στόχο τη βελτίωση αυτής της σχέσης και τη μαθησιακή επιτυχία. Στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται η αναγκαιότητα οργάνωσης κοινών συναντήσεων και σεμιναρίων, προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, στα οποία θα λαμβάνουν μέρος εκπαιδευτικοί και γονείς για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων σε θέματα, όπως η κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή, με χρήση ενεργητικών και βιωματικών μεθόδων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019). Ο Γεωργίου (2011) προτείνει τη δημιουργία εκπαιδευτικών συνεταιρισμών, δηλαδή προγράμματα με τα ακόλουθα τέσσερα χαρακτηριστικά: α) ισότιμη σχέση ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, β) προληπτικός χαρακτήρας, γ) συστηματική εφαρμογή και συνεχή αξιολόγηση και βελτίωση και δ) εμπλοκή όλων των γονέων. Μια ακόμα πιο ρηξικέλευθη πρόταση είναι αυτή της δημιουργίας «Αναλυτικού Προγράμματος» για την εφαρμογή του από τους γονείς στο σπίτι. Η εφαρμογή προγραμμάτων συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αποτελεί μία παγκόσμια τάση που έχει καταγράψει πλήθος θετικών συνεπειών. Οι γονείς που εμπλέκονται σε τέτοια προγράμματα τείνουν να αναπτύσσουν μια πιο θετική άποψη για τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες (Epstein, 2018).

#### 4. Αντί επιλόγου

Εν γένει, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου επιτυγχάνεται μέσω της ανάδειξης και καλλιέργειας των δεξιοτήτων ζωής στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία. Τα παιδιά συχνά εκφράζουν τα συναισθήματά τους με έμμεσο τρόπο και είναι δύσκολο για εκείνα να μπορέσουν να τα αποκωδικοποιήσουν και να τα επεξεργαστούν, όπως θα έκανε ένας ενήλικας, ώστε να τα επικοινωνήσουν με έναν ώριμο τρόπο. Οι γονείς με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών τους, δείχνουν κατανόηση των κινήτρων τους, παρέχουν καθοδήγηση και ενσυναίσθηση, ευελιξία και προσαρμογή, έχουν ικανότητα επικοινωνίας και οικοδόμησης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, ελέγχουν τα συναισθήματα με λειτουργικό τρόπο, είναι υποστηρικτικοί στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής και αισιόδοξοι (Πλατσίδου, 2010, Στάινερ, 2006). Η συναισθηματική αγωγή, βέβαια, δεν αποτελεί πανάκεια για κάθε αρνητικό συναίσθημα που αναδύεται, διότι απαιτεί υπομονή και δημιουργικότητα. Η εφαρμογή της θα πρέπει να αναβάλλεται όταν πιέζει ο χρόνος, υπάρχει ακροατήριο, οι γονείς είναι εκνευρισμένοι ή κουρασμένοι, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα κακής συμπεριφοράς και το παιδί προσποιείται ότι βιώνει ένα συναίσθημα για να χειριστεί τους ενήλικες του περιβάλλοντός του. Όπως και να έχει, τα μέλη μιας οικογένειας λαμβάνουν μέρος σε ένα σύστημα αλληλοδιαπλεκόμενων σχέσεων που επηρεάζει τη συμπεριφορά και τα βιώματά τους. Σύμφωνα με τον Goleman (2011), η οικογένεια ενός παιδιού δημιουργεί ένα είδος «συναισθηματικής οικολογίας». Όπως ένα δέντρο επηρεάζεται από την ποιότητα του αέρα, του νερού και του εδάφους του περιβάλλοντός του, έτσι και η συναισθηματική υγεία των παιδιών καθορίζεται από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν με τα μέλη της οικογένειάς τους.

#### Βιβλιογραφία

- Αρβανίτη, Β., Τσώλη, Κ. & Μπαμπάλης, Θ. (2022) Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής και διαμόρφωση ενεργών πολιτών: η συμβολή των γονέων. Στο Σ. Καλδή, Ι. Ρουσσάκης, Β. Τζίκα, Μ. Χατζή & Κ. Μαλαφάντης (επιμ.), *Το σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο σχολείο* (σσ. 343-357), Πρακτικά του ΙΣΤ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (α' τόμ.), 29-30 Νοεμβρίου & 1 Δεκεμβρίου 2019. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Babalis, Th. & Tsoli, K. (2017) *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.
- Βλαχόπουλος, Α.Α. (2021) *Δεξιότητες Ζωής (Βιβλίο-Σεμινάριο)*. Αθήνα: Νότιος Άνεμος.
- Γεωργίου, Σ. (2011) *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.

- CASEL (2021) *2011-2021. 10 years of social and emotional learning in U.S. school districts. Elements of long-term sustainability of SEL*. CASEL.
- Epstein, J. (2018) *School, family, and community partnerships. Preparing Educators and improving Schools*. New York: Routledge.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) *Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα*. Βρυξέλλες.
- Filliozat, I. (2011) *Δεν υπάρχουν τέλει γονείς*. Αθήνα: Ενάλιος.
- Filliozat, I. (2013) *Οι άλλοι κι εγώ. Τρόποι επικοινωνίας και ευφυούς κοινωνικοποίησης*. Αθήνα: Ενάλιος.
- Goleman, D. (2011) *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*; Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, J. (2011) *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Harari, Y.N. (2018) *21 μαθήματα για τον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Javrh, P. & Mozina, E. (2018) *Life Skills for Europe. Μια προσέγγιση για τις Δεξιότητες Ζωής στην Ευρώπη*. ERASMUS+.
- Keilly, S. (2021) *Πώς θα γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι. Μαθαίνουμε για τις δεξιότητες της ζωής*. Αθήνα: Διόπτρα.
- Kelly, R. (2016) *Creative Development. Transforming education through design thinking, innovations and invention*. Canada: Brush.
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R. & Moore, K. A. (2015) *Workforce connections: Key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Washington, DC: Child Trends.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ., (2011) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Miller, J. (2020) *Confident Parents, Confident Kids: Raising Emotional Intelligence in Ourselves and Our Kids-from Toddlers to Teenagers*. USA: Fair Winds Press.
- Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ. & Σταύρου, Ν. (2018) Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: η συμβολή του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Μαλαφάντης, & Θ. Μπάκας (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 495-508), Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (β' τόμος), 2-4 Νοεμβρίου 2012. Γιάννενα: Διάδραση.
- Μπεχράκη, Κ. (2002) *Σχολές γονέων: εμπειρίες, προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019) *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα. Συνεργασία, ενδυνάμωση και ανάπτυξη*. Αθήνα: Αρμός.
- Ξανθάκου, Γ. (2011) *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.

- Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ. & Παπαβασιλείου, Β. (2015) «ΦΑΝΤΑΣΙΑ ΝΕΚΡΗ ΦΑΝΤΑΣΟΥ» γιατί «με τις ξόβερρες μπορεί να πιάνεις πουλιά, δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό τους». Αθήνα: Διάδραση.
- OECD (2015) *Learning Compass 2030. OECD Future of Education and Skills 2030*. OECD.
- Πλατσιδίου, Μ. (2010) *Η Συναισθηματική νοημοσύνη, Θεωρητικά μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rich D. (2008) *MegaSkills: Building Our Children's Character and Achievement for School and Life*. Illinois: Sourcebooks, Inc.
- Robinson, K. (2011) *Άλλη Λογική: Για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. Αθήνα: Εν πλω.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015) *Βρες το στοιχείο σου*. Αθήνα: Διόπτρα.
- Shapiro, L. (2001) *Πώς να μεγαλώσετε ένα παιδί με υψηλό δείκτη νοημοσύνης*. Αθήνα: Δωρικός.
- Στάινερ, Κ. (2006) *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2015) *Η Εκπαίδευση για την Αλλαγή - Η Αλλαγή για την Εκπαίδευση*. Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21ο αιώνα. Στο *Η επαγγελματική εικόνα και το ήθος των εκπαιδευτικών*. Στρασβούργο.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, C. (2002) *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιρογιαννίδου, Ε. & Πλατσιδίου, Μ. (2011) Σχολές γονέων: ένα παράδειγμα βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 4, 105-125.
- Τσώλη, Κ. (2015) *Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας: διδακτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη*. Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, ΠΤΔΕ, Αθήνα, Ελλάδα.
- Τσώλη, Κ. & Μανιάτης, Π. (2020) Εκπαίδευση και υποστήριξη των παιδιών προσφύγων μέσω των δεξιοτήτων ζωής. Στο Β. Παπαβασιλείου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Ανδρεαδάκης, Ε. Νικολάου & Μ. Καΐλα (επιμ.). *Η κοινωνική διάσταση της βιωσιμότητας: πρόσφυγες, μετανάστες και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες* (σσ. 352-369). Αθήνα: Διάδραση.
- UNESCO (2015) *Education 2030 Framework for Action*.
- UNICEF (2012) *Global evaluation of life skills education programs*. New York.
- Φέιμπερ, Α. & Μάζιλις, Ι. (2021) *Πώς να μιλάτε στα παιδιά ώστε να σας ακούν και πώς να τα ακούτε ώστε να σας μιλούν*. Αθήνα: Πατάκης.
- WHO (2020) *Life skills education school handbook*. Geneva.