

## Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 2 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.  
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 5<sup>ο</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και  
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,  
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

#### ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης  
Πολυχρονόπουλου Σταυρούλα  
Μπασιτέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από την τρέχουσα ελληνική και διεθνή εμπειρία

*Αυγή Σκεβά, Ελευθερία Σαλμόντ*

doi: [10.12681/edusc.373](https://doi.org/10.12681/edusc.373)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Σκεβά Α., & Σαλμόντ Ε. (2016). Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από την τρέχουσα ελληνική και διεθνή εμπειρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1299–1306. <https://doi.org/10.12681/edusc.373>

# **Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από την τρέχουσα ελληνική και διεθνή εμπειρία**

**Αυγή Σκέβα<sup>1</sup> και Ελευθερία Σάλμοντ<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, <sup>2</sup> Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

## **Περίληψη**

Η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής αποτελεί σήμερα ένα διεθνές φαινόμενο, εφόσον η καλλιέργεια των συγκεκριμένων δεξιοτήτων καταδεικνύεται όλο και πιο απαραίτητη στο σύγχρονο, παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα, αποδεικνύουν ότι επιτυχημένα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, που εφαρμόζονται σε συγκεκριμένες σχολικές κοινότητες, τα οποία αρχικά έχουν θετικά αποτελέσματα, τελικά δεν εξασφαλίζουν μόνιμη και διαρκή ισχύ, ενώ οι εκπαιδευτικοί που παίρνουν μέρος σε αυτά, παρά τον αρχικό ενθουσιασμό, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα τα εγκαταλείπουν, με αποτέλεσμα την ελλιπή αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και την άδικη σπατάλη υλικών και πνευματικών πόρων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το φαινόμενο αυτό φαίνεται ότι σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό - μεταξύ άλλων παραγόντων-, με τη δυνατότητα των συγκεκριμένων προγραμμάτων να συγχρονίζονται και να αξιοποιούν την ιδιαίτερη παιδαγωγική κουλτούρα, τις πραγματικές ανάγκες και τις καθημερινές πρακτικές της κάθε σχολικής κοινότητας. Η παρούσα ποιοτική έρευνα, μέσω της χρήσης ημιδομημένων συνεντεύξεων, επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών, που έχουν εφαρμόσει ανάλογα προγράμματα τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, σχετικά με τη δέσμευσή τους σε αυτά και τη δυνατότητα σταθερής και μόνιμης αξιοποίησής τους στα συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια. Στη συνέχεια επιχειρείται, μέσω μιας διεθνούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης, να παρουσιαστεί μια ενδεικτική σειρά σύγχρονων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, που σχεδιάστηκαν με βάση διαφορετικού τύπου παιδαγωγικά θεωρητικά μοντέλα. Στα προγράμματα αυτά επιδιώκεται η εμπλοκή των ίδιων των σχολικών κοινοτήτων στο σχεδιασμό τους, ενώ λαμβάνονται υπόψη ο ιδιαίτερος παιδαγωγικός προσανατολισμός και η συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία που προσιδιάζει στον κάθε εκπαιδευτικό, προκειμένου να εξασφαλιστούν τα απαραίτητα πλαίσια παιδαγωγικής ελευθερίας, τα οποία κρίνονται ως απαραίτητα για την μακροχρόνια και σταθερή εφαρμογή τους.

**Λέξεις - κλειδιά:** Παιδαγωγική Συμβουλευτική, Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, Παιδαγωγική Αξιοποίηση Μοντέλων Ηθικής ανάπτυξης

## **Περιγραφή και θεωρητικό πλαίσιο**

«Ως κοινωνική και συναισθηματική αγωγή ορίζεται η διαδικασία μέσω της οποίας μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα, να δείχνουμε ενδιαφέρον για τους άλλους, να παίρνουμε τις σωστές αποφάσεις, να συμπεριφερόμαστε με ηθικό και υπεύθυνο τρόπο, να αναπτύσσουμε θετικές σχέσεις και να αποφεύγουμε τις αρνητικές συμπεριφορές» (Elias et al., 1997).

Στα περισσότερα σύγχρονα μοντέλα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης αναγνωρίζεται ότι τα συναισθήματα δομούνται κοινωνικά, σχετίζονται με συγκεκριμένα πλαίσια και μαθαίνονται σε πολιτισμικά καθορισμένα περιβάλλοντα (Saarni, 1999; Halberstadt, Denhan & Dunsmore, 2001; Holodynski & Friedlmeier, 2005).

Το σχολείο παίζει πρωταρχικό ρόλο στη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού, καθώς μέσα σε αυτό διάγει τη μισή τουλάχιστον από την αναπτυξιακή του περίοδο, (Osher & Hanley, 1996; Knoff & Batsch, 1990; αποσπασμένα από Haynes, 2003). Ιδιαίτερα σήμερα τα μεγάλα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα που προκύπτουν παγκοσμίως, καθώς και η αδυναμία της οικογένειας να καλύψει βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες ενός σημαντικού ποσοστού μαθητικού πληθυσμού, έχουν καταστήσει άμεση την ανάγκη να υιοθετήσει το σχολείο ένα δυναμικότερο κοινωνικό πρόσωπο, προσφέροντας ένα μαθησιακό κλίμα ασφαλές, υποστηρικτικό, που εκφράζει φροντίδα και οδηγεί στην επιτυχία, για να προστατέψει την υγεία και την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών του, λειτουργώντας για αυτούς, αλλά και για το ευρύτερο ανθρώπινο δυναμικό του, ως «νησίδα συναισθηματικής προστασίας», (Gottman, 2000).

Αρχικά, η εστίαση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία αφορούσε αποκλειστικά την απόκτηση προσωποκεντρικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων δηλαδή που αποσκοπούσαν στην ενδυνάμωση του ίδιου του ατόμου ή της ομάδας της τάξης. Σκοπός των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής ήταν να αναπτύξουν το επίπεδο αυτογνωσίας των παιδιών και να ενδυναμώσουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης.

Στα πιο σύγχρονα όμως μοντέλα, είναι διακριτή μια πιο ολιστική αντίληψη του φαινομένου, που λαμβάνει συστηματικά υπόψη της το ρόλο του στενού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο κινείται το άτομο. Οργανώνονται λοιπόν παράλληλα με την προσωποκεντρική στοχοθεσία, συγκεκριμένες ενέργειες και αποφάσεις που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών παραγόντων του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζει το συγκεκριμένο άτομο (οικογενειακό, εκπαιδευτικό, κοινοτικό).

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο σχολείο, σύμφωνα με τα νεότερα δεδομένα, αφορά τόσο τους μαθητές, προκειμένου να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα κοινωνικά και συναισθηματικά θέματα που τους απασχολούν, όσο και το σχολείο ως εκπαιδευτικό οργανισμό, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος που προωθεί την μάθηση (Zins J. E., 2007).

### **Σύγχρονα μοντέλα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής**

Διερευνώντας σύγχρονες τάσεις και στάσεις που προκύπτουν από την διεθνή ερευνητική εμπειρία σχετικά με τους βέλτιστους τρόπους ενσωμάτωσης της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες, εντοπίσαμε μια μεγάλη ποικιλία μοντέλων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής που εφαρμόζονται σήμερα. Τα μοντέλα αυτά είναι ταξινομημένα σε πολλαπλές κατηγορίες, σύμφωνα με τα κριτήρια που θέτει κάθε φορά ο ερευνητής.

Θέτοντας ως κριτήριο το παιδαγωγικό θεωρητικό υπόβαθρο, ο Brady, (2011) διακρίνει 5 τύπους προγραμμάτων: 1. Προγράμματα που στοχεύουν στην εμφύσηση ηθικών αξιών: Στα προγράμματα αυτά, τα οποία ακολουθούν μια καθαρά συμπεριφοριστική κατεύθυνση, οι μαθητές λειτουργούν ως αποδέκτες και ως εφαρμοστές συγκεκριμένων ηθικών αξιών, εφόσον καλούνται να υιοθετήσουν

δεδομένες κοινωνικά ή πολιτισμικά αποδεκτές συμπεριφορές. Η ηθική εκπαίδευση βασίζεται στη συχνή υπενθύμιση των ηθικών κανόνων και τις παραινήσεις των δασκάλων τους. Ως επιτυχημένες διδακτικές μέθοδοι θεωρούνται: το παιχνίδι ρόλων, η μίμηση προτύπων, η θετική και αρνητική ενίσχυση, τα παιχνίδια, καθώς και οι καταστάσεις προσομοίωσης.

2. Προγράμματα που ακολουθούν τα αναπτυξιακά στάδια της ηθικότητας: Σύμφωνα με τους εισηγητές των προγραμμάτων αυτών, η ηθική διαπαιδαγώγηση του παιδιού γίνεται αντιληπτή ως μια προοδευτικά αναπτυσσόμενη διαδικασία. Οι μαθητές θα πρέπει να εκτίθενται σε εμπειρίες, μέσω των οποίων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συγκεκριμένων θεωρητικών, θα μπορέσουν να προσεγγίσουν το αμέσως επόμενο αναπτυξιακό στάδιο ηθικότητας.

3. Προγράμματα που βασίζονται στην λογική ανάλυση των ηθικών ζητημάτων: Τα προγράμματα ακολουθούν τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας και η εξέλιξη της ηθικότητας αντιμετωπίζεται κατά βάση ως μια γνωστική διαδικασία. Οι μαθητές δεν είναι απλοί αποδέκτες ενός ηθικού κώδικα, αλλά θεωρούνται οι κύριοι διαμορφωτές του προσωπικού ηθικού τους συστήματος. Κατά τη μαθησιακή διαδικασία αξιοποιούνται παραδείγματα που προκύπτουν από την καθημερινότητα των μαθητών και τίθενται ηθικά διλλήματα σε ομάδες διαβούλευσης με αντικρουόμενες θέσεις, με στόχο τη δομημένη και επιχειρηματολογικά άρτια προσέγγισή τους.

4. Προγράμματα που στοχεύουν στην κατάκτηση της προσωπικής ευεξίας: Τα προγράμματα αυτά είναι επηρεασμένα από τις αρχές της ανθρωπιστικής σχολής. Στοχεύουν στη διασαφήνιση του αξιακού συστήματος και τη διερεύνηση των προσωπικών σχημάτων συμπεριφοράς του μαθητή. Οι μαθητές θεωρούνται ως διαμορφωτές των ηθικών τους αξιών και ενθαρρύνονται να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, προκειμένου να αλλάξουν τα περιβάλλοντα που παρεμποδίζουν την προσωπική τους ευεξία.

5. Προγράμματα που δίνουν έμφαση στην απόκτηση κοινωνικών εμπειριών: Η έμφαση στα προγράμματα αυτά δίνεται στην κοινωνική διάσταση της ηθικότητας. Οι ηθικές αξίες, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη σχολή, αναπτύσσονται αποτελεσματικά μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το στενό ή ευρύτερο κοινωνικό πεδίο μέσα στο οποίο κινείται. Από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να αναζητείται η αυθεντική επαφή με τα τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα, προκειμένου να σχηματίζονται ομάδες δράσεις και οι μαθητές να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ανθρωπιστικού χαρακτήρα, στα πλαίσια της κοινότητας, σε συνεργασία με αντίστοιχους κοινωνικούς φορείς.

Ο Zins, (2007), ακολουθώντας μια διαφορετική ταξινόμηση, η οποία εστιάζει στη θεματολογία των προγραμμάτων, διακρίνει 5 είδη προγραμμάτων: 1) Προγράμματα που αφορούν εξειδικευμένη θεματολογία, όπως ο εκφοβισμός ή η χρήση ουσιών. 2) Προγράμματα που στοχεύουν στην ενσωμάτωση των διδαγμένων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, προκειμένου να εξυπηρετηθούν ακαδημαϊκοί στόχοι (πχ. κοινωνική και συναισθηματική μάθηση για τα μαθηματικά, για τα γλωσσικά μαθήματα, για τις κοινωνικές και φυσικές επιστήμες, όπως είναι το Social Decision Making and Social Problem Solving – SDM/SPS- (Haynes, Ben-Avie, & Ensign, 2003; Elias, 2004, αποσπασμένο από Reicher, 2008). 3) Προγράμματα που στοχεύουν στο μαθησιακό περιβάλλον και σε μια προληπτική διαχείριση της τάξης, προκειμένου οι μαθητές να μαθαίνουν καλύτερα σε ένα πιο οριοθετημένο περιβάλλον. 4) Προγράμματα σχεδιασμένα για συνεργατικές τάξεις, όπου οι μαθητές, όχι μόνο βιώνουν τη χαρά της εκμάθησης της γνώσης με συνεργατικό τρόπο, αλλά αναπτύσσουν και σημαντικές δεξιότητες στη διαπραγμάτευση και την επίλυση συγκρούσεων. 5) Προγράμματα που περιλαμβάνουν χρήση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (π.χ. στις άτυπες συναντήσεις των παιδιών, στο διάλειμμα,

στις εκδρομές και στα πλαίσια εκδηλώσεων), σε συνδυασμό βέβαια με τη χρήση του στο χώρο της τάξης,

Μια τρίτη δημοφιλής κατηγοριοποίηση των προγραμμάτων αφορά την ομάδα-στόχο, στην οποία απευθύνονται τα προγράμματα αυτά. Πέρα από τις 2 βασικές κατηγορίες προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής που συναντάμε συνήθως στα σχολεία: α) εξατομικευμένα προγράμματα και β) προγράμματα για την ομάδα της τάξης, σήμερα έχουμε στη διάθεσή μας μια πληθώρα προγραμμάτων με πολύ πιο διευρυμένες ομάδες- στόχους και περιεχόμενα όπως: προγράμματα για το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, (που στοχεύουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των ίδιων των εκπαιδευτικών, όχι μόνο για να διδάξουν αποτελεσματικά την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στους μαθητές τους, αλλά και για να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα στις σχέσεις τους στον επαγγελματικό τους χώρο), προγράμματα με συστηματική εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος, (πρόκειται για προγράμματα στα οποία οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που διδάσκονται στο σχολείο, συνδυάζονται με αντίστοιχα προγράμματα που εφαρμόζονται στο οικογενειακό περιβάλλον), προγράμματα για την τοπική κοινότητα (προγράμματα, δηλαδή, στα οποία εμπλέκονται οι κοινωνικοί φορείς του δήμου και συνδυάζονται με έργο στην τοπική κοινότητα) και προγράμματα για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (προγράμματα τα οποία στοχεύουν σε μια συνολική προσέγγιση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο χώρο του σχολείου, η οποία αφορά την κουλτούρα ολόκληρου του σχολικού οργανισμού).

Ενδεικτικό μοντέλο συνολικής σχολικής παρέμβασης (whole- school approach) αποτελούν τα προγράμματα «SEAL » (Social and Emotional Aspects of Learning). Τα προγράμματα αυτά σχεδιάστηκαν την περίοδο 2003 – 2007 στην Αγγλία και αφού εφαρμόστηκαν πιλοτικά, εισήχθησαν στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και στη συνέχεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων έγινε με βάση τη φιλοσοφία μιας συνολικής παρέμβασης στη σχολική κοινότητα (whole- school approach) και με στόχο την ενδυνάμωση ολόκληρου του ανθρωπίνου δυναμικού που σχετίζεται με το χώρο του σχολείου, σε θέματα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, προκειμένου να εξασφαλιστεί αποτελεσματική μάθηση, θετική συμπεριφορά, εργασιακή αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και προαγωγή της ψυχικής υγείας και την ευημερίας όλων όσων εκπαιδεύονται και εργάζονται στη σχολική κοινότητα.

Αν και πλέον η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα διαθέτει μια αρκετά μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων με στατιστικά αποδεδειγμένη ποιότητα και αποτελεσματικότητα, οι ερευνητές που ασχολούνται με την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή προβληματίζονται ωστόσο, με το γεγονός ότι η επιτυχία των προγραμμάτων αυτών φαίνεται ότι στην πράξη οφείλεται σε σημαντικό βαθμό, όχι τόσο στην αρτιότητα της κατασκευής τους, αλλά στην ποιότητα εφαρμογής τους. Με βάση τα δεδομένα αυτά, το ερευνητικό ενδιαφέρον φαίνεται να στρέφεται πλέον από το περιεχόμενο των προγραμμάτων και τη δυνατότητα απόδοσης θετικών αποτελεσμάτων σε μια συγκεκριμένη ομάδα-στόχο, σε ζητήματα όπως: η εξασφάλιση ενσωμάτωσης ενός προγράμματος στις διαφοροποιημένες σχολικές συνθήκες μιας σχολικής κοινότητας, η διάρκεια και η σταθερότητα στο χρόνο των θετικών αποτελεσμάτων του, η στόχευση στις πραγματικές ανάγκες της κάθε σχολικής κοινότητας και η γενίκευση

των αποτελεσμάτων σε ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα, μέσα στα οποία διαβιούν οι μαθητές.

Η εστίαση στις πραγματικές ανάγκες και τις δυνατότητες αξιοποίησης ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής κάθε σχολικής κοινότητας διαμορφώνει ένα ιδιαίτερα διαφοροποιημένο, σύνθετο οργανωτικό πλαίσιο, εφόσον η κάθε σχολική κοινότητα, ως δυναμικός, ζωντανός οργανισμός, όχι μόνο αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση, με εντελώς ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες, αλλά οι ανάγκες και τα χαρακτηριστικά αυτά συνεχώς μεταλλάσσονται.

Η εφαρμογή έτοιμων πακέτων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, όσο ποιοτικά και προσεγμένα κι αν είναι αυτά, δεν θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις απαιτήσεις ενός τόσο δυναμικού περιβάλλοντος. Η ερευνητική κοινότητα σήμερα αναζητεί τρόπους και πρακτικές προκειμένου να εμπλέξει την ίδια τη σχολική κοινότητα στο σχεδιασμό και την οργάνωση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγή.

Μιας τέτοιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, μεταξύ άλλων, είναι το πρόγραμμα «Mind Matters», το οποίο εφαρμόζεται στην Αυστραλία. Το πρόγραμμα αυτό θεωρείται καινοτόμο, καθώς δεν προτείνεται κάποιο έτοιμο πρόγραμμα παρέμβασης στις σχολικές κοινότητες, αλλά ορίζονται πλαίσια στρατηγικών κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, μέσα από τα οποία η κάθε σχολική κοινότητα καλείται να επιλέξει εκείνες τις στρατηγικές που ταιριάζουν στις ανάγκες των μαθητών της, το διδακτικό προφίλ των εκπαιδευτικών της, το οργανωσιακό κλίμα και το παιδαγωγικό ήθος του συγκεκριμένου σχολείου.

### **Ερευνητικό πλαίσιο**

Στην Ελλάδα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής εφαρμόζονται προαιρετικά, στα πλαίσια του προγράμματος αγωγής υγείας, στην ευέλικτη ζώνη. Πρόκειται για προγράμματα που είτε έχουν σχεδιαστεί και σταθμιστεί στην ελληνική πραγματικότητα, είτε πρόκειται για προσαρμογές ξένων προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο εξωτερικό, ενώ δε λείπει και μια μεγάλη κατηγορία προγραμμάτων που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αν και τα τελευταία χρόνια αρχίζουν να αποκτούν όλο και μεγαλύτερη αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα, ωστόσο δεν υπάρχει ακόμη αρκετή έρευνα εστιασμένη στις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών σήμερα στα σχολεία μας.

Ο ερευνητικός σκοπός της συγκεκριμένης ποιοτικής ερευνητικής εργασίας, είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών, που έχουν εφαρμόσει τέτοια προγράμματα στα σχολεία τους, για θέματα που σχετίζονται με τις συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιούνται τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία και να αναδειχθούν οι ανάγκες που προκύπτουν τόσο για τους ίδιους, όσο και για τη σχολική κοινότητα.

Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού διεξήχθησαν 13 ατομικές, ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ ως ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Τα 3 ερευνητικά ερωτήματα που παρουσιάζονται στο άρθρο αφορούν: α) τον τρόπο αξιοποίησης των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης, β) τα

αποτελέσματα από την εφαρμογή τους στο μαθητικό πληθυσμό και γ) τους παράγοντες που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη σταθερότητα και τη μονιμότητα των θετικών αποτελεσμάτων στο μαθητικό πληθυσμό των συγκεκριμένων σχολικών πλαισίων.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, από τα ερευνητικά δεδομένα φαίνεται ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί με προσωπική τους πρωτοβουλία, προσπαθούν να αξιοποιήσουν τα θετικά αποτελέσματα των προγραμμάτων στο υπόλοιπο διδακτικό τους έργο, επιλέγοντας ευέλικτους τρόπους εφαρμογής όπως: σύνδεση με καθημερινές σχολικές ρουτίνες, σύνδεση με άλλα προγράμματα (περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας), σύνδεση με ακαδημαϊκά αντικείμενα (γλώσσα, ιστορία).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, όπως προκύπτει από την ανάλυση, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν θετικά αποτελέσματα στην ομάδα της τάξης, τα οποία αφορούν τόσο στην κατάκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων από τους μαθητές (καλύτερη ανταπόκριση σε κανόνες, αποδοχή του διαφορετικού, λιγότερο παρορμητική αντίδραση, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους), όσο και στην αλλαγή του μαθησιακού κλίματος στην τάξη. Περιγράφουν ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και βελτίωση της επικοινωνιακής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών. Επίσης από αρκετούς επισημαίνεται η συσχέτιση του προγράμματος με θετικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Βέβαια, από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι, με τα προγράμματα που εφαρμόζονται, δεν καλλιεργούνται στους μαθητές κάποιες συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά μέσα από τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους, οι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερη αυτοοργάνωση, δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα, έχουν θετικότερη αντίληψη για τη μαθησιακή τους εικόνα, βελτιωμένο εργασιακό κίνητρο και κίνητρο μελέτης. Όπως επισημαίνεται όμως, και ο δάσκαλος συμβάλλει στην θετική αυτή εξέλιξη, διότι, αποκτά μια ευρύτερη αντίληψη του γνωστικού δυναμικού και των συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών του, μέσα από την πραγματοποίηση των ομαδοσυνεργατικών παιχνιδιών, τις δημιουργικές διαθεματικές δραστηριότητες, τις βιωματικές δράσεις, και κυρίως μέσα από την στενή προσωπική επαφή.

Σχετικά με την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα της τάξης, περιγράφονται επίσης θετικά αποτελέσματα, όπως: μεγαλύτερο συνεργατικό κίνητρο, ενεργητικότερη εμπλοκή στο μάθημα, αυξημένο μαθησιακό κίνητρο

Η διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος στην ευρύτερη μαθητική κοινότητα του σχολείου φαίνεται ότι επιτεύχθηκε ελάχιστα, κυρίως άτυπα, μέσα από τα σχόλια και την καθημερινή επικοινωνία των παιδιών στην αυλή. Τυπικοί τρόποι διάχυσης που αναφέρθηκαν ήταν: η εμπλοκή των παιδιών σε ομάδες διαμεσολάβησης για τον έλεγχο των συγκρούσεων στην αυλή και η οργάνωση εκδηλώσεων για τη σχολική κοινότητα με τη λήξη του προγράμματος. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν πιστεύουν ότι ουσιαστική διάχυση γίνεται μόνο εφόσον εξασφαλιστεί η ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών σε αντίστοιχα προγράμματα και εφόσον αυτά εφαρμόζονται συστηματικά, με συνέπεια και συνέχεια σε όλες τις σχολικές βαθμίδες.

Σχετικά με την μονιμότητα των θετικών αλλαγών που επιτυγχάνονται στη συμπεριφορά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους κρίνουν ότι οι αλλαγές είναι επισφαλείς. Ως ανασταλτικούς παράγοντες αναφέρουν: την ελλιπή

ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ακαδημαϊκά προσανατολισμένη στοχοθεσία του σχολείου, τις οργανωσιακές δυσλειτουργίες του σχολείου και τη συντηρητική σχολική κουλτούρα. Υποδεικνύουν συγκεκριμένους διευκολυντικούς παράγοντες προκειμένου να υπάρξει ουσιαστικότερη εμπέδωση των αρχών της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, όπως: συλλογικό όραμα για την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, ενεργητική εμπλοκή του συνολικού μαθητικού πληθυσμού και των γονέων, συνεπή και σταθερή εφαρμογή των προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής ζωής, διδασκαλία των δεξιοτήτων με σπειροειδή και εξελικτικό τρόπο.

## Συζήτηση

Τα στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων θα πρέπει να υποστηριχθούν με περισσότερη, ευρύτερης κλίμακας έρευνα. Ωστόσο, όπως διαφαίνεται ήδη από τα δεδομένα, για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σχολικές κοινότητες, η έρευνα θα πρέπει να εστιάσει, μεταξύ άλλων, στην ενεργητική εμπλοκή της ίδιας της σχολικής κοινότητας. Ως αποτελεσματικότερο μοντέλο, που συνάδει με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, προβάλλει η μετατροπή της εκπαιδευτικής κοινότητας σε κοινότητα μαθητείας, με ενδεδειγμένη επιστημονική και συμβουλευτική υποστήριξη, προκειμένου, εφαρμόζοντας αξιόπιστα και ποιοτικά κριτήρια, να είναι σε θέση η ίδια να επιλέγει, να σχεδιάζει, να εφαρμόζει και να αξιολογεί διαφοροποιημένες πολυποίκιλες παρεμβάσεις κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, που ανταποκρίνονται στις τρέχουσες ανάγκες, την παιδαγωγική της κουλτούρα και το οργανωσιακό της προφίλ.

## Βιβλιογραφία

- Brady, L. (2011). Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 55-66.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Craczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, Sustainability, and Scaling Up of School Emotional and Academic Innovations in Public Schools. *School Psychology Review*, 32, 303-319.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Halberstadt, A., Denham, S., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Haynes, N. M. (2003). Addressing Students' Social and Emotional Needs: The role of Mental Health Teams in Schools. *Journal of Health & Social Policy*, 16, 109-123.
- Holodynski, M. F. (2010). *Development of Emotions and Emotion Regulation*. NY: Springer.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives-a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 213-246.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Zins, J. E. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191-210.