



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (SEL) ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ : ΑΔΑΜΟΥ ΙΩΑΝΝΑ

ΑΜ : 124

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : ΚΟΥΤΡΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ



Φεβρουάριος, 2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ABSTRACT

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

1.1 Κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης

1.1.1 Διεθνής εμπειρία

1.2 Οι μαθητές ως μέλη της σχολικής κοινότητας

1.3 Άνοιγμα και σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα

1.4 Η αναγκαιότητα της εφαρμογής της σχολικής και κοινωνικής ζωής στην ελληνική πραγματικότητα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

2.1 Κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες

2.1.1 Οι κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες ως είδος νοημοσύνης

2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης

2.3 Η σημασία της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης στην εκπαίδευση και στη ζωή γενικά

2.4 Περιβάλλον κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης: Το σχολικό περιβάλλον

2.4.1 Αξιολόγηση του κοινωνικού-συναισθηματικού περιβάλλοντος του σχολείου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : Η ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

3.1 Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και παρακίνηση

3.1.1 Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και περιβάλλον παρακίνησης

3.2 Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση, αυτοεκτίμηση και συναισθηματική ευημερία

3.3 Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και μεταγνώση

3.4 Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και συναισθήματα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΠΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

4.1 Ορισμός συναισθηματικής νοημοσύνης

4.2 Σχέσεις της κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης

4.3 Η θεωρία των Mayer και Salovey (1990, 1999)

4.4 Η θεωρία του Goleman (1995, 1998)

4.5 Η θεωρία του Bar-On (1997, 2002)

4.6 Emotional Quotient Inventory: Youth Version (έκδοση για νέους)

4.7 Σύγκριση των θεωριών και των μοντέλων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5.1 Θεωρητικοί στόχοι έρευνας

5.2 Μέθοδος

5.3 Δομή ερωτηματολογίου

5.3.1 Σύνδεση θεωρητικών στόχων με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

5.4 Αποτελέσματα έρευνας

5.4.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων

5.5 Συμπεράσματα

5.5.1 Προβληματισμοί έρευνας

5.5.2 Προτάσεις νέων ερευνών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο : ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΠΟΓΡΑΜΜΑ SEL

6.1 Περιγραφή προγράμματος

6.2 Περιορισμοί προγράμματος

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας , θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όσους συνέβαλλαν στην εκπόνηση της.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέπων καθηγητή μου, κύριο Κούτρα Βασίλειο, αρχικά για την έμπνευση που δημιούργησε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που πραγματοποιήθηκαν. Η θεματική , τα βιωματικά εργαστήρια , οι γνώσεις και οι εμπειρίες που μοιράστηκε με όλους μας λειτούργησαν ως καταλυτικοί παράγοντες να επιλέξω εκείνον να συνεργαστώ για αυτό. Η καθοδήγηση του ήταν πολύ σημαντική , καθώς και η υποστήριξη του.

Επίσης , θα ήθελα να ευχαριστήσω το εργασιακό μου περιβάλλον, για την κατανόηση που έδειξε στον χρόνο που έπρεπε να ξοδέψω για αυτό, όπως επίσης και για τις λύσεις, που μου πρότειναν σε κάθε "αδιέξοδο".

Τέλος , ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου , που με στήριξε με όποιο τρόπο μπορούσε σε αυτό το σκοπό, καθώς επίσης και τους φίλους μου, για την αγάπη και την αγκαλιά τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης αποδεικνύεται μέσα από πολυάριθμες έρευνες σε βάθος χρόνου. Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στην χρησιμότητα αυτών των προγραμμάτων σε παιδιά γυμνασίου. Το γυμνάσιο είναι μια πολύ σημαντική φάση για την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς διανύουν την περίοδο της εφηβείας, όπου όλα τα συναισθήματα είναι έντονα και δύσκολα ως προς τη διαχείριση τους. Τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, που βρίσκονται σε έξαρση τα τελευταία χρόνια, σε συνδυασμό με τις διάφορες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές (μετανάστευση, φυλετικές διακρίσεις κ.α) που επίσης ακολουθούν γρήγορο ρυθμό, φέρνουν στην επιφάνεια πεποιθήσεις και συναισθήματα που είναι δύσκολο να διαχειριστούν. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί η αναγκαιότητα ύπαρξης αυτών των προγραμμάτων στα σχολεία αυτής της βαθμίδας. Έτσι στάλθηκαν ερωτηματολόγια στους καθηγητές τεσσάρων γυμνασίων στην πόλη των Τρικάλων. Το δείγμα ήταν 85 καθηγητές εκ των οποίων οι 50 ήταν γυναίκες και οι 35 άντρες. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου έδειξαν πως το 70% θεωρεί απαραίτητη την ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων στα σχολεία ενώ το 52% του δείγματος πιστεύει πως η συναισθηματική διαχείριση και ισορροπία συμβάλλει και στις μαθησιακές επιδόσεις. Γενικά, δεν υπήρχε κάποια αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στα φύλα του δείγματος (άντρας-γυναίκα), ως προς τις απόψεις τους για αυτά τα προγράμματα. Τέλος, προτείνεται κι ένα τέτοιο πρόγραμμα τρίμηνης διάρκειας σε επίπεδο πρόληψης.

**Για το λόγο ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε την περίοδο του κορωνοϊού, η πρόσβαση στα σχολεία δεν ήταν εφικτή. Επομένως, δεν πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα, παρουσιάζεται απλά ως πρόταση.*

Λέξεις – κλειδιά : Προγράμματα sel, συναισθήματα, διαχείριση, εφηβεία, διαφορετικότητα, αποδοχή, ενσυναίσθηση, αυτοεκτίμηση

ABSTRACT

The effectiveness of Social and Emotional Learning Programs is proven through numerous researches over time. This thesis focuses on the utility of these programs in high school children. Middle school is a very important phase for children's development, as they go through the period of adolescence, where all emotions are intense and difficult to manage. The incidents of school bullying, which are on the rise in recent years, combined with the various socio-political changes (immigration, racial discrimination, etc.) that also follow a fast pace, bring to the surface beliefs and emotions that are difficult to manage. The purpose of this research is to investigate the necessity of the existence of these programs in the schools of this level. Thus, questionnaires were sent to the teachers of four high schools in the city of Trikala. The sample was 85 teachers of which 50 were women and 35 were men. The results of the questionnaire showed that 70% consider it necessary to have such programs in schools, while 52% of the sample believes that emotional management and balance also contributes to learning performance. In general, there was no noticeable difference between the sexes of the sample (male -woman), in terms of their views on these programs. Finally, such a three-month program is also proposed at the level of prevention.

**Due to the fact that this work was prepared during the corona period, access to schools was not possible. Therefore, the program was not carried out, it is presented simply as a proposal.*

Keywords: sel programs, emotions, management, adolescence, diversity, acceptance, empathy, self-esteem

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

1.1 Κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης

Η βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης συνδέεται με την επιτυχή προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο. Αντιστοίχως, η ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επίτευξη της σχολικής επιτυχίας. Η σχολική επιτυχία εμφανίζεται σε διάφορους τομείς, όπως οι στάσεις απέναντι στο σχολείο (π.χ. κινητοποίηση του μαθητή, υπευθυνότητα, δέσμευση) και η συμπεριφορά μέσα σε αυτό (εμπλοκή, παρουσία, συνήθειες μελέτης) πέρα από τη σχολική επίδοση (βαθμοί, κατάκτηση της διδακτέας ύλης, επιδόσεις σε δοκιμασίες) (Zins et al, 2004. Elias, Wang, Weissberg, Zins, & Walberg, 2002).

Οι έρευνες που σχετίζονται με τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές σε εκπαιδευτικά πλαίσια και κατά τη διαδικασία της μάθησης υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα αυτά επιδρούν σημαντικά στη μάθηση, στη μνήμη, στην ανάπτυξη και στην προαγωγή της θετικής προσαρμογής των παιδιών (Lewis & Haviland-Jones, 2000). Για παράδειγμα, τα συναισθήματα μπορούν να επιδράσουν στην ακαδημαϊκή επίδοση και στη μάθηση των παιδιών, εφόσον μπορούν να κατευθύνουν την προσοχή και τη χρήση γνωστικών διαδικασιών (Meinhardt & Pekrun, 2003). Επίσης, μπορούν να προκαλέσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών πάνω σε συγκεκριμένο μαθησιακό υλικό (Ainley, Corrigan, & Richardson, 2005, Krapp, 2005), να ενεργοποιήσουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, να διευκολύνουν ή αντίθετα να εμποδίσουν διαδικασίες αυτορρύθμισης που σχετίζονται με τη μάθηση και την επίδοση (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

Οι νεότερες θεωρήσεις και οι μελέτες πάνω στο θέμα των συναισθημάτων προτείνουν ένα συνθετικό εννοιολογικό μοντέλο που αφορά στις επιδράσεις των συναισθημάτων στην επίδοση σε ακαδημαϊκά πλαίσια, στην εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση, στην αυτορρύθμιση και στα κίνητρα (Pekrun, 2000, Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007, Pekrun, et al., 2002).

Η κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης και το γεγονός ότι στη μαθησιακή διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες τεκμηριώνεται από εμπειρικά δεδομένα. Σε μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε ότι από τις 11 σημαντικότερες κατηγορίες που θεωρείται ότι ασκούν κάποια επίδραση στη μάθηση, οι 8 σχετίζονταν με κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, όπως ο τρόπος διαχείρισης της τάξης, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, η ομάδα των συνομηλίκων, το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης (Wang, Haertel & Walberg, 1997). Αντίθετα βρέθηκε ότι άλλοι παράγοντες όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδασκαλία και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητή είχαν μικρότερη αναλογικά επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία (Pekrun et al, 2002, Wang, Haertel, & Walberg, 1997).

1.1.1 Διεθνής εμπειρία

Η σημαντική επίδραση που ασκεί στη σχολική επιτυχία και στη μάθηση ο συναισθηματικός και κοινωνικός τομέας ώθησε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς στη συστηματική διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και την ένταξη της διδασκαλίας τους στο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων δημιουργώντας ένα αντίστοιχο «συναισθηματικό αναλυτικό πρόγραμμα» (emotional curriculum). Εξάλλου, όπως τονίζεται από τους ειδικούς, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με τη διδασκαλία των σχετικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί επιπλέον εργασία που επιφορτίζονται τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί, αλλά αποτελεί ένα σημαντικό και απαραίτητο εργαλείο και μέσο για να διευκολυνθεί η επιτυχία όλων των μαθητών (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004).

Η προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και των κοινωνικο-συναισθηματικών μαθησιακών στόχων δεν θεωρείται πλέον ως ξεχωριστή ή έστω παράλληλη δραστηριότητα με τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό του σχολείου. Αποτελεί πολύ σημαντική και βασική διαδικασία και μπορεί να διδαχτεί και να εφαρμοστεί με ποικίλους τρόπους στα σχολεία. Στα σχολεία διεθνώς έχουν υιοθετηθεί πολλές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της επίδοσης εστιάζοντας στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης. (Henderson, & Milstein, 2008).

1.2 Οι μαθητές ως μέλη της σχολικής κοινότητας

Το σχολείο αποτελεί τον πρώτο θεσμικό χώρο κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια. Μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική κοινότητα οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και μαθαίνουν πώς να τις αξιοποιούν, αξιολογούνται, μαθαίνουν πώς να είναι υπεύθυνα άτομα, ισορροπημένα με αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση, με σεβασμό για τον εαυτό τους και τους άλλους. Βελτιώνοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, δημιουργείται ένα σχολικό περιβάλλον, στο οποίο ο μαθητής μπορεί να βρίσκει θετικά πρότυπα με τα οποία θα επιθυμεί να ταυτιστεί και αυξάνονται κατά συνέπεια οι πιθανότητες να έχουμε «ευτυχισμένους ευχαριστημένους» μαθητές, με ποικίλα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα που μπορούν να συνυπάρξουν με τους γύρω τους και να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της ζωής (Greenberg, et al., 2003)

Μία από τις βασικότερες διαστάσεις του σχολείου ως χώρου κοινωνικοποίησης και ως κοινότητας, αποτελεί η ουσιαστική σύνδεση των μαθητών με αυτό. Η δημιουργία στα παιδιά της αίσθησης του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα είναι καθοριστική για το μέλλον τους ως ισορροπημένα άτομα και ενεργά μέλη της κοινωνίας στην οποία ανήκουν. Η έννοια της σύνδεσης με το σχολείο περιλαμβάνει τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, το βαθμό στον οποίο νιώθουν το σεβασμό από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, το επίπεδο της ενεργούς συμμετοχής τους στα θέματα του σχολείου και το βαθμό τήρησης και αποδοχής των σχολικών κανόνων και αξιών (Battistich, Schaps, & Wilson, 2004). Στη βιβλιογραφία, οι μελέτες επικεντρώνονται σε διαφορετικές παραμέτρους που συνθέτουν την αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολικό περιβάλλον, όπως οι αντιλήψεις για τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και κατά πόσο οι μαθητές νιώθουν ότι είναι αποδεκτοί, έχουν προσωπική αξία, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη σχολική τάξη σε ακαδημαϊκό επίπεδο, και παράλληλα κατά πόσο νιώθουν ως σημαντικά μέλη της ζωής και των υπόλοιπων

δράσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο (Goodenow, 1993). Επίσης, υπάρχουν πολλά παραδείγματα ερευνών που δείχνουν ότι, όταν οι μαθητές δεν αισθάνονται ενταγμένοι σε μια ομάδα, στην ομάδα της τάξης τους, της σχολικής τους κοινότητας, εκδηλώνουν διαταραχές της αγωγής, μαθησιακά προβλήματα και συναισθηματικές διαταραχές (Μοκό, 1997, Brown, et al., 2004).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η υποκειμενική αίσθηση των μαθητών ότι αποτελούν ενεργά μέλη του σχολείου συνιστά ένα θετικό παράγοντα για την προσαρμογή των παιδιών και την ενίσχυση των ακαδημαϊκών τους κινήτρων και, γενικότερα, τη βελτίωση της επίδοσής τους (Furlong et al., 2003). Επίσης, η αίσθηση των μαθητών ότι μπορούν να ασκήσουν επίδραση στο σχολείο έχει συνδεθεί θετικά με την αυτοεκτίμηση, την αυτορρύθμιση, και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση (Osterman, 2000). Οι Mulvey & Cauffman (2001), υποστηρίζουν ότι η σύνδεση των μαθητών με το σχολείο, η οποία καθορίζεται από την πεποίθησή τους ότι οι σχολικοί κανόνες και τα όρια που ισχύουν σε αυτό είναι δίκαια, ασκεί περισσότερη επίδραση στη μείωση φαινομένων βίας και επιθετικότητας, από οποιοδήποτε άλλο πειθαρχικό μέτρο (Mulvey, & Cauffman, 2001).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συσχέτιση της σύνδεσης των μαθητών με το σχολείο με την πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής τους υγείας και ευεξίας. Για παράδειγμα, σε έρευνα που αφορούσε εφήβους έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την αίσθηση αισιοδοξίας, με χαμηλό επίπεδο κατάθλιψης και με βελτίωση στον ακαδημαϊκό τομέα (Anderman, 2002). Η αίσθηση του «ανήκειν» αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης στο σχολείο, που αποβλέπουν στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς και στην εσωτερίκευση θετικών προτύπων και αξιών (Oelsner, Lippold, & Greenberg, 2011). Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται, ήδη, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αποσκοπούν στη δημιουργία σχολείων που θα λειτουργούν ως κοινότητες για τους μαθητές και θα χαρακτηρίζονται από σχέσεις αλληλοσεβασμού, αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της (μαθητών, εκπαιδευτικών, λοιπού προσωπικού του σχολείου και γονέων) (Χατζηχρήστου και συν., 2004, 2009). Γενικότερα, δημιουργείται μία αίσθηση κοινών στόχων και δέσμευσης σε συγκεκριμένους κανόνες και αξίες που αφορούν στην αίσθηση δικαίου, ευθύνης και ανταπόκρισης στις ανάγκες των παιδιών (Doll, Zucker & Brehm, 2009, Henderson, & Milstein, 2008). Παράλληλα, μέσα από τα προγράμματα αυτά δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και να εμπλέκονται στην κοινωνική πνευματική ζωή της τάξης και του σχολείου. Τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων αποτελούν η δημιουργία της αίσθησης της κοινότητας στα ίδια τα παιδιά, η προαγωγή των κινήτρων και της θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών (π.χ. η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για τους άλλους, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων κ.ά.) και η μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς με παράλληλη αποφυγή επικίνδυνων για την υγεία συμπεριφορών (π.χ. κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ κ.ά) (Battistich, Schaps, & Wilson, 2004).

1.3 Άνοιγμα και σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα

Εκτός από τη λειτουργία του ίδιου σχολείου ως κοινότητα που στηρίζει και φροντίζει τα μέλη της, έχει δοθεί έμφαση στην έννοια του ανοίγματος του σχολείου προς την έξω κοινότητα. Η έννοια του ανοίγματος του σχολείου συνδέεται ή και ταυτίζεται εν μέρει με όρους όπως: ανοιχτό σχολείο, κοινοτικά προσανατολισμένο σχολείο, κοινοτική εκπαίδευση,

σχέδιο εργασίας, σχολείο της γειτονιάς, σχολείο διαμερίσματος της πόλης, σχολείο χωρίς τείχη, ελεύθερο σχολείο, αγωγή και εκπαίδευση προσανατολισμένη στην κοινότητα, ανοιχτή εκπαίδευση, κ.τ.λ. (Βεργίδης, 2007). Το άνοιγμα του σχολείου περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις: α) άνοιγμα και διαμόρφωση του σχολείου ως χώρου ζωής και εμπειρίας, β) άνοιγμα προς το κοινωνικό περιβάλλον και γ) άνοιγμα της διδασκαλίας (Θωίδης, 2004).

Στην πρώτη διάσταση ανοίγματος του σχολείου όταν το άνοιγμα γίνεται προς τα μέσα, μεταβάλλονται και εμπλουτίζονται τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, η οργάνωσή της και η σχολική ζωή γενικά, ώστε να συνδεθούν με τις εξωσχολικές εμπειρίες, να κερδίσουν σε πρακτική αξία και αυθεντικότητα. Από την άλλη μεριά το σχολείο ανοίγει προς τα έξω τις πόρτες του σε ειδικούς και μη, συνεργάζεται με άλλα ιδρύματα και οργανώσεις και αναδιαμορφώνεται έτσι και η σχολική ζωή και η διδασκαλία, αλλά και κυρίως οι προσφορές στις περιοχές μάθησης, παιχνιδιού και ελεύθερου χρόνου (Θωίδης, 2004).

Η δεύτερη διάσταση του ανοίγματος του σχολείου προς το κοινωνικό περίγυρο περιλαμβάνει όχι μόνο τη συνεργασία με εξωσχολικούς συνεργάτες, αλλά και την ενεργητική συμμετοχή του σχολείου στα κοινωνικά και πολιτιστικά δρώμενα της κοινότητας (π.χ. συμμετοχή σε δράσεις, εκδηλώσεις, εκθέσεις, γιορτές) (Θωίδης, 2004).

Η ανοιχτή διδασκαλία, η τρίτη δυνατότητα εφαρμογής του ανοίγματος του σχολείου, συμβαδίζει με τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα και συμπεριλαμβάνει εναλλακτικές μεθόδους και μορφές μάθησης, σε συνδυασμό με ένα εύκαμπτο ωρολόγιο πρόγραμμα, ευέλικτο σχεδιασμό της διδασκαλίας, καθώς και με δυνατότητες επιλογών και συνδιαμόρφωσης από τους μαθητές. Ως άνοιγμα προς τα έξω μπορεί να έχει τη μορφή της συνεργασίας με εξωσχολικούς φορείς στις φάσεις του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της διδασκαλίας και να αξιοποιεί τους εξωσχολικούς χώρους μάθησης. Έξοδοι με μορφή περιπάτων, εξερεύνηση του περιβάλλοντος, συνεργασία με προγράμματα της κοινότητας αποτελούν παραδείγματα τέτοιας αξιοποίησης του αρχιτεκτονικού και οικολογικού περιβάλλοντος (Βεργίδης, 2007).

Τα προγράμματα ανοίγματος του σχολείου, δεν αποτελούν μια σημερινή καινοτομία. Το ίδιο και οι προσπάθειες για μια καλύτερη και ουσιαστικότερη σχέση και συνεργασία ανάμεσα στους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος και της αυτοδιοίκησης. Τις τελευταίες δεκαετίες στην χώρα μας καταβάλλονται προσπάθειες που αποβλέπουν στην σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο, την συμμετοχή των γονέων και άλλων φορέων στη σχολική ζωή, την πολυλειτουργική χρήση του σχολικού χώρου, εναλλακτικές μορφές μάθησης κ.ά. (Βεργίδης, 2007).

Οι δύο παιδαγωγικές αρχές, άνοιγμα και κοινοτικός προσανατολισμός, απαντώνται και στα αιτήματα για το ολοήμερο σχολείο της δεκαετίας του '80, όπου ζητούμενο είναι να καταστεί το σχολείο «ζωντανή αγορά του δήμου», ζωντανό κοινωνικό και πολιτιστικό κύτταρο της γειτονιάς και του χωριού. Η αντίληψη αυτή διαπερνά και όλες τις εγκυκλίους και αποφάσεις για την ίδρυση και λειτουργία των ολοήμερων προγραμμάτων. Άλλωστε η φιλοσοφία του νόμου 1566/85 κινήθηκε σε μεγάλο βαθμό σ' αυτή την κατεύθυνση (Θωίδης, 2005).

Στις μέρες μας τα σχέδια του ανοίγματος και του κοινοτικού προσανατολισμού του σχολείου τοποθετούνται εκ νέου στο επίκεντρο παιδαγωγικών και κοινωνικοπολιτικών σκέψεων και σχεδιασμών, ιδιαίτερα στα πλαίσια δημιουργίας ολοήμερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ολοήμερη εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ένα πρόγραμμα στο οποίο εργάζονται από κοινού σχολεία, φορείς που ασχολούνται με τους νέους στον εξωσχολικό χώρο, αλλά επίσης και άλλα ιδρύματα/θεσμοί και πρόσωπα ενός ευρύτερου κοινωνικού χώρου (π.χ. θεσμοί στήριξης της οικογένειας, θέατρα, καλλιτέχνες, δημόσιες υπηρεσίες) με στόχο το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την παραπέρα ανάπτυξη μιας ολοήμερης προσφοράς με στοιχεία τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης για τα παιδιά και με τα παιδιά (Coelen, 2004. Speck, 2008). Στην ολοήμερη εκπαίδευση ανήκουν σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες στον ίδιο βαθμό όπως σχολικές και εξωσχολικές προσφορές και ιδρύματα/θεσμοί. Ο κάθε εκπαιδευτικός χώρος γίνεται αντιληπτός όχι ως ανταγωνιστικός, αλλά ως ένα στοιχείο συνεργασίας ενός δικτύου με αυτόνομους, ισότιμους συνεργάτες (Decker, 2005, BehrHeintze & Lipski, 2005)

Στα πλαίσια της ολοήμερης εκπαίδευσης και του ανοίγματος στην κοινότητα το ολοήμερο σχολείο έχει μια ξεχωριστή θέση. Το ολοήμερο προτείνει ένα διαφορετικό σχολικό μοντέλο σε σχέση με τον χώρο και τον χρόνο. Το άνοιγμα στην κοινότητα και η συνεργασία με εξωσχολικούς χώρους, φορείς και θεσμούς αποτελούν βασικούς οικοδομικούς λίθους του ολοήμερου σχολείου (Holtappels, 2003). Μέσα από τη συνεργασία σχολείου με κοινωνικούς φορείς και πρόσωπα, και στα πλαίσια ενός ενιαίου παιδαγωγικού σχεδιασμού επιδιώκεται η ανάπτυξη ενός διευρυμένου εκπαιδευτικού χώρου, που περιλαμβάνει τον τοπικό κοινωνικό περίγυρο, λαμβάνει υπόψη του τις ευκαιρίες για άτυπη μάθηση στον εξωσχολικό τομέα και αξιοποιεί εναλλακτικούς χώρους και μορφές μάθησης (Θωίδης, 2004). Το κάθε σχολείο καλείται να επωφεληθεί από τις προσφορές και τις δυνατότητες του περιβάλλοντός του και να ακολουθήσει τον δικό του ξεχωριστό δρόμο παρά τις όποιες αντιξοότητες, δημιουργώντας έτσι μέσω του ανοίγματός του στο κοινωνικό περίγυρο και της συνεργασίας του με εξωσχολικούς συνεργάτες και φορείς μια ιδιαίτερη σχολική ταυτότητα και ποιότητα σχολικής ζωής (Βεργίδης, 2007).

1.4 Η αναγκαιότητα της εφαρμογής της σχολικής και κοινωνικής ζωής στην ελληνική πραγματικότητα

Η αύξηση των προβλημάτων μάθησης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, η αδυναμία της επαρκούς κάλυψης των αυξημένων αναγκών των μαθητών αλλά και η ανάδυση νέων προκλήσεων για το μέλλον τονίζουν περισσότερο από ποτέ την αναγκαιότητα καινοτομιών και αλλαγών για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για το σκοπό αυτό είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν στην πράξη τα δεδομένα από τις σύγχρονες τάσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, τα διεθνή πορίσματα των ερευνών αλλά και οι εμπειρίες από τα παραδείγματα των άλλων χωρών. Η εισαγωγή της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής (ΣΚΖ) στο πρόγραμμα του σχολείου μπορεί να δράσει προς αυτή την κατεύθυνση, να επιφέρει αλλαγές στην παραδοσιακή λειτουργία του ελληνικού σχολείου και να λειτουργήσει σε ένα επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης ενδυναμώνοντας την ψυχική ανθεκτικότητα ατόμων και συστημάτων και παρέχοντας νέες δεξιότητες και γνώσεις στους μαθητές απαραίτητες για την περαιτέρω πορεία τους (Βεργίδης, 2007) .

Η πεμπουσία των στόχων της ΣΚΖ συνίσταται στην απόκτηση δεξιοτήτων και λειτουργικών μοντέλων συμπεριφοράς αναγκαίων στην καθημερινότητα των παιδιών στην ομάδα, αλλά και ενός πλήρους φάσματος ικανοτήτων για τη ζωή. Δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να αποκτώνται συστηματικά και σταδιακά, καθώς είναι σημαντικό οι μαθητές από μικρή ηλικία να μάθουν πώς να μαθαίνουν, να έχουν κριτική σκέψη, αυτοπειθαρχία, δημιουργικότητα και δεξιότητες συνεργασίας και λειτουργίας στην ομάδα. Για αυτό το λόγο η ΣΚΖ -όπως και η πραγμάτωση του νέου σχολείου- θα πρέπει να ξεκινάει από το νηπιαγωγείο να συνεχίζεται στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο και να επιτυγχάνει την ολοκλήρωση των στόχων της στο Λύκειο. Επιπλέον, ο προσανατολισμός της ΣΚΖ είναι και προς τον εαυτό με στόχο την αυτογνωσία και κυρίως την αποδοχή του εαυτού έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να αισθάνονται καλά με βάση τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους, να δημιουργούν σχέσεις φιλίας, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους και να έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται σε αλλαγές. Η ΣΚΖ έχοντας αυτόν τον προσανατολισμό είναι δυνατό να δράσει ενισχυτικά και να αποφέρει πολλαπλά οφέλη σε επίπεδο ατόμου και συστήματος (Χατζηχρήστου, και συν., 2009).

Όσον αφορά τους μαθητές, μέσω της ΣΚΖ, τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για τη ζωή τους και τη συνύπαρξή τους σε ομάδα, ενώ παράλληλα τους προετοιμάζει για τη ζωή τους εντός και εκτός του σχολείου. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες, συμπεριφορές, στάσεις και αξίες που θα τους βοηθήσουν να μαθαίνουν, να δημιουργούν σχέσεις, να επιλύουν προβλήματα και συγκρούσεις της καθημερινότητας και να προσαρμόζονται στις αλλαγές, να διεκδικούν θέσεις εργασίας, να ζουν αρμονικά με τους άλλους, να επικοινωνούν, αλλά και να προστατεύονται και να φροντίζουν τον εαυτό τους (Βεργίδης, 2007).

Η ΣΚΖ μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία και τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών στη σχολική ζωή, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι τάξεις και γενικότερα το σχολείο μπορούν να γίνουν πλαίσια τα οποία προάγουν τη θετική προσαρμογή των μελών τους και να λειτουργούν ως κοινότητες όπου ο καθένας συνεργάζεται, νοιάζεται και φροντίζει τον άλλο. Επιπλέον συμβάλλει στο να δημιουργηθούν δεσμοί με την κοινότητα καθώς και στη δημιουργία μιας ευρύτερης σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, και συν., 2009).

Οι στόχοι της ΣΚΖ συνδέονται άμεσα με το Νέο Σχολείο το οποίο ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα και επιχειρούν να θέσουν τους μαθητές στο επίκεντρο των αλλαγών χωρίς διακρίσεις και ανισότητες, με σκοπό τη συνολική βελτίωσή τους σε όλα τα επίπεδα (Χατζηχρήστου, και συν., 2009).

Η ιδιαιτερότητα της ΣΚΖ είναι ότι δεν αποτελεί ένα ακόμη σχολικό μάθημα με τη γνωστή και καθιερωμένη έννοια του όρου. Δεν αποτελεί ένα επιπλέον γνωστικό αντικείμενο όπως τα υπόλοιπα μαθήματα με συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, με παραδοσιακή διδακτική μεθοδολογία και με παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης. Είναι περισσότερο άνοιγμα της σκέψης και των συναισθημάτων, μοίρασμα και απόκτηση δεξιοτήτων και νέων ικανοτήτων και γνώσεων μέσα από ένα διαφορετικό, εναλλακτικό τρόπο μάθησης. Τα αποτελέσματα της ΣΚΖ βέβαια δεν περιορίζονται στους άμεσους στόχους της αλλά διαπερνούν όλη τη μαθησιακή και σχολική διαδικασία. Η δημιουργία καλού, θετικού και συνεργατικού

κλίματος και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων έχει αποδειχτεί ότι διευκολύνει τη μάθηση και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκίτσάκου, 2004).

Η αναγκαιότητα της ολικής προσέγγισης και οργάνωσης της μάθησης ενισχύεται με την ΣΚΖ καθώς αυτή αλληλεπιδρά και αλληλοσυμπληρώνει τα υπόλοιπα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών και τα ενισχύει (Βεργίδης, 2007).

Η σημασία και η αναγκαιότητα της ΣΚΖ ουσιαστικά αντικατοπτρίζεται στα εξής βασικά χαρακτηριστικά (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκίτσάκου, 2004):

α) Είναι βιβλιογραφικά και επιστημονικά τεκμηριωμένη καθώς βασίζεται στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά δεδομένα ενώ συμπορεύεται και με τις διεθνείς εξελίξεις και τάσεις των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων των αναπτυγμένων χωρών λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

β) Επιφέρει αλλαγές και καινοτομίες στο πρόγραμμα του σχολείου. Η στροφή στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της προσωπικότητας αναδεικνύει και άλλες πολύ σημαντικές διαστάσεις της προσωπικότητας των ατόμων και θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία ενός ανθρώπινου, διαφορετικού σχολείου.

γ) Βασίζεται στη γνώση για τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών και τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών στις διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ως εκ τούτου τόσο οι στόχοι όσο και οι δραστηριότητες είναι κατάλληλα προσαρμοσμένοι σε κάθε εκπαιδευτικό κύκλο.

δ) Συνάδει με τις αρχές και τους στόχους του νέου σχολείου, οι οποίοι εκφράζονται μέσα από όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινωνικής και συναισθηματικής ζωής, και προετοιμάζει τους νέους για τον 21ο αιώνα και το μέλλον.

ε) Δίνει έμφαση σε σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που αφορούν την καθημερινή ζωή των μαθητών στο σχολείο και την οικογένεια και συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, ευεξίας και ανθεκτικότητας και στην προστασία τους από δυσκολίες, και προβλήματα στο μέλλον.

στ) Ενισχύει την αίσθηση για ένα ανθρώπινο σχολείο όπου υπάρχει θετικό ψυχολογικό κλίμα και μια ατμόσφαιρα όπου προάγεται η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η κατανόηση και ο σεβασμός στις απόψεις των άλλων, η αποδοχή της διαφορετικότητας σε όλες τις εκφάνσεις της, η διευκόλυνση της ένταξης των απομονωμένων παιδιών, και όπου το σχολείο γίνεται αντιληπτό και βιώνεται ως κοινότητα για την όποια όλοι νοιάζονται και μοιράζονται την ευθύνη.

ζ) Το άνοιγμα στην κοινότητα αποτελεί επίσης σημαντική καινοτομία καθώς το σχολείο δεν είναι πια αποκομμένο και ανεξάρτητο από την κοινωνική ζωή, αλλά αποτελεί ένα ζωντανό και αναπόσπαστο κομμάτι του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου διευκολύνοντας τη μετάβαση των παιδιών από το σχολείο στην κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : **ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ** **ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

2.1 Κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σήμερα, συνήθως εστιάζονται στην ανάπτυξη των ‘παραδοσιακών’ δεξιοτήτων όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, που βασίζονται στις νοητικές ικανότητες. Όμως οι μη παραδοσιακές ικανότητες φαίνεται ότι είναι όχι μόνο σημαντικές αλλά και απαραίτητες για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου. Με την ανάπτυξη των ενδοπροσωπικών δεξιοτήτων το παιδί αποκτά γνώση του εαυτού του και την ικανότητα ελέγχου της προσωπικής του ζωής. Με την ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων από την άλλη πλευρά, το παιδί μπορεί να δημιουργήσει φιλίες, να αποκτήσει κοινωνικούς ρόλους και αυτά, να μεταφέρει αποτελεσματικά τις αξίες και τη γνώση που απέκτησε. Είναι επομένως λογικό να συμπεράνουμε ότι αυτές οι δεξιότητες μπορούν να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη ευτυχία στο σχολείο, να δημιουργήσουν αισθήματα αυτοαποδοχής και να μειώσουν την αρνητική διάθεση (Dolan, Kim, & Aber, 2021). Βρέθηκε ότι μαθητές με αυξημένη αυτογνωσία και ικανότητες ήρεμης και μεθοδικής (reflective) σκέψης, είναι πολύ πιθανό να έχουν θετική αυτοεκτίμηση, να διαθέτουν ικανότητα ηθικής κρίσης και να τα πηγαίνουν καλά με το σχολείο και με τους φίλους (West, Pier, & Rice, 2020).

Οι Guo et al. (2022) ορίζουν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (social and emotional learning) σαν τη διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, να ενδιαφέρονται και να φροντίζουν για τους άλλους, να κάνουν σωστές επιλογές, να συμπεριφέρονται σωστά και υπεύθυνα, να δημιουργούν σωστές σχέσεις με τους άλλους και να αποφεύγουν τις αρνητικές συμπεριφορές. Πολλές έρευνες έδειξαν ότι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση σχετίζεται θετικά με αυξημένη σχολική απόδοση και καλύτερους βαθμούς (Ahmed, Hamzah, & Abdullah, 2020), προσκόλληση στους στόχους και αυξημένη παρακίνηση (Soto, et al., 2022), ενδιαφέρον για το σχολείο και ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών (Poulou, & Denham, 2022).

2.1.1 Οι κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες ως είδος νοημοσύνης

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες θεωρούνται σήμερα από πολλούς ερευνητές σαν ένα ξεχωριστό είδος νοημοσύνης που αναφέρεται σαν ‘Συναισθηματική Νοημοσύνη’ (ΣΝ). Η ΣΝ είναι μία ιδέα που έχει να κάνει με την αξιολόγηση και την έκφραση των συναισθημάτων που βιώνονται από τον εαυτό και τους άλλους καθώς επίσης και με την ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης αυτών των συναισθημάτων. Οι Guo et al. (2022) όρισαν την ΣΝ σαν «ένα είδος κοινωνικής νοημοσύνης που συνεπάγεται την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να κάνει διακρίσεις μεταξύ αυτών, και να παίρνει πληροφορίες που καθοδηγούν τις σκέψεις του και τις αποφάσεις του» (Guo, et al., 2022: 25). Οι Dolan, Kim & Aber (2021) θεωρούν ότι τα συναισθήματα είναι αναπόσπαστα από το κοινωνικό πλαίσιο που ανήκουμε και λειτουργούμε και για το λόγο αυτό ονομάζει την ξεχωριστή αυτή ικανότητα ‘Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη’ (ΚΣΝ) (Dolan, Kim, & Aber, 2021).

Οι Kaspar & Massey (2022) αναφέρουν ότι πρώτη ευκαιρία για τη δημιουργία των παραμέτρων της ΣΝ ξεκινά από τη πρώιμη παιδική ηλικία, οποία συνεχίζει να εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Στηρίζει δε την αναφορά του σε στοιχεία του National Center for Infant Programs, όπου υποστηρίζεται ότι επιτυχία στο σχολείο δεν προβλέπεται τόσο από τη καθαρή γνώση την ικανότητα ανάγνωσης, αλλά από τις συναισθηματικές ή κοινωνικές δυνατότητες του παιδιού. Για το λόγο αυτό, ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολείο και στο σπίτι έχει μεγάλη σημασία (Kaspar, & Massey, 2022).

Πολλοί παράγοντες που έχουν σχέση με τη ΚΣΝ μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική απόδοση, καθώς επίσης και την ικανότητα δημιουργίας σχέσεων με τους συνομήλικους. Αυξημένη ΚΣΝ μπορεί να ενισχύσει επίσης τις δυνατότητες του ατόμου για αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, και με αυτό το τρόπο να προσαρμόζεται στις δύσκολες καταστάσεις της ζωής. Για να αναπτυχθεί ΚΣΝ στο σχολείο, οι καθηγητές πρέπει να προσπαθήσουν να ενσωματώσουν όψεις της συναισθηματικότητας στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου, το οποίο πρέπει να είναι ταυτόχρονα εστιασμένο στις κοινωνικές, ηθικές και διανοητικές ικανότητες των παιδιών. Με τέτοια προγράμματα οι μαθητές αποκτούν αυξημένη ευελιξία, δημιουργικότητα, και διάθεση παρακίνησης και με αυτό τον τρόπο αυξάνεται η συνολική ΚΣΝ τους. Μέσω της ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων, μπορούν να αυξηθούν σχολική απόδοση και κοινωνικότητα (Harris, Anderson, & Visconti, 2022).

Εντούτοις, αυτές οι υποθέσεις δεν θα μπορέσουν να αποδειχθούν, εκτός εάν αναπτυχθούν έγκυρες μετρήσεις για τις συναισθηματικές - διανοητικές ικανότητες των παιδιών. Επιπλέον, ανάπτυξη έγκυρων οργάνων που να μετρούν αποτελεσματικά την ΚΣΝ μπορεί να προσφέρει πολλά στην ανάπτυξη τεχνικών διδασκαλίας και παρεμβατικών προγραμμάτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν αποτελεσματικά κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Harris, Anderson, & Visconti, 2022).

Σε κάθε σχολείο, από το πιο απλό μέχρι το πιο εξελιγμένο, όπου λαμβάνει χώρα μάθηση, οι καθηγητές πρέπει να επικοινωνούν σωστά με τους μαθητές και οι μαθητές πρέπει να επικοινωνούν σωστά μεταξύ τους. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ή αλλιώς “συναισθηματική νοημοσύνη”, ονομάζονται οι δεξιότητες εκείνες που καθιστούν τους μαθητές ικανούς να συνεργάζονται με τους άλλους, να είναι αποτελεσματικοί στη μάθηση και να παίζουν σημαντικό ρόλο στην οικογένεια, στην παρέα και στο σχολείο. Σήμερα όσοι εμπλέκονται με την εκπαίδευση (εκπαιδευτικοί, γονείς, πολιτικοί), συμφωνούν ότι οι μάθηση των δεξιοτήτων αυτών πρέπει να είναι μέρος του σχολικού προγράμματος (Malcata, et al., 2022).

2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης

Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (social and emotional learning) είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά αυξάνουν την ικανότητά τους για ολοκληρωμένη σκέψη, συναισθήματα και συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για την επίτευξη σημαντικών κοινωνικών στόχων. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, δημιουργούν υγιείς σχέσεις, καθορίζουν θετικούς στόχους, εκπληρώνουν τις προσωπικές και τις κοινωνικές τους ανάγκες, παίρνουν υπεύθυνες

αποφάσεις και είναι ικανοί στην επίλυση των προβλημάτων. Διδάσκονται να χρησιμοποιούν μια ποικιλία από γνωστικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, ώστε να πετυχαίνουν τους αναπτυξιακούς και τους κοινωνικούς τους στόχους, με ηθικό και τίμιο τρόπο. Επιπλέον, το περιβάλλον (μάθησης) παρέχει υποστήριξη στην ανάπτυξη και εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων σε διαφορετικούς τομείς και καταστάσεις (Neth, et al., 2020).

Οι κυριότερες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι (Jones, Fleming, & Williford, 2020):

Η Αυτό-συναίσθηση (self-awareness): Αναγνώριση των συναισθημάτων, ρεαλιστική εκτίμηση των ικανοτήτων και καλά βασισμένη αίσθηση της αυτοπεποίθησης.

Η Κοινωνική συναίσθηση (social awareness): Συναίσθηση του τι αισθάνονται οι άλλοι, ικανότητα αποδοχής της θέσης των άλλων, εκτίμηση και θετική αλληλεπίδραση με διαφορετικές ομάδες.

Ο Αυτό-έλεγχος (self-management): Χειρισμός των συναισθημάτων κατά την εκτέλεση του έργου, συγκράτηση του ενθουσιασμού κατά την επίδιωξη στόχων και επιμονή παρά τα εμπόδια και τις αποτυχίες.

Οι κοινωνικές δεξιότητες (relationship skills): Αποτελεσματικός χειρισμός των συναισθημάτων στις σχέσεις, δημιουργία και διατήρηση υγιών και χρήσιμων σχέσεων βασισμένων στη συνεργασία, στην ικανότητα επίλυσης των συγκρούσεων και στην αναζήτηση βοήθειας όταν χρειάζεται.

Η Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (responsible decision making): Ορθή εκτίμηση του κινδύνου, λήψη αποφάσεων αφού ληφθούν υπ' όψη όλοι οι σχετικοί παράγοντες και οι πιθανές συνέπειες, σεβασμός των άλλων και ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τις αποφάσεις.

Οι δεξιότητες αυτές φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης και της μάθησης, δραστηριότητες που στο παρελθόν θεωρούντο καθαρά γνωστικές. Ένα ερώτημα που τίθεται τελευταία στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας είναι αν μπορεί να υπάρξει διαχωρισμός μεταξύ συναισθημάτων και μάθησης. Ερευνητές της λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν και καθοδηγούν την προσοχή, τη μάθηση, τη μνήμη και άλλες σημαντικές πνευματικές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια δεν μπορεί να υπάρξει διαχωρισμός μεταξύ των συναισθημάτων και της μάθησης, τόσο στο σχολείο, όσο και σε οποιαδήποτε άλλη ανθρώπινη δραστηριότητα (Jones, Fleming, & Williford, 2020) .

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) μπορεί να διδαχθεί στα σχολεία μέσω διαφορετικών προγραμμάτων. Κάποια από αυτά μπορεί να είναι εστιασμένα στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, άλλα στην διαμόρφωση του χαρακτήρα και άλλα σε ζητήματα υγείας ή ηθικής. Στοιχεία από έρευνες έδειξαν ότι εφαρμοσμένα με επιτυχία παρεμβατικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε σχολεία, είχαν μια σειρά από ποικίλα θετικά αποτελέσματα. Εκτός του ότι βελτίωσαν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών, που ήταν κύριος στόχος τους, βοήθησαν επίσης στη πρόληψη από

τη χρήση ναρκωτικών ουσιών, την επικίνδυνη σεξουαλική συμπεριφορά, την άσκηση βίας και από άλλες αρνητικές συμπεριφορές (Neth, et al., 2020).

Μερικά από τα πιο γνωστά προγράμματα ΚΣΜ είναι: 1) το Resolving Conflict Creatively Program (RCCP), που σχεδιάστηκε για την ανάπτυξη της επικοινωνίας, την έκφραση των συναισθημάτων και τον έλεγχο του θυμού, την επίλυση των διαφορών, τη συνεργασία, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και εφαρμόζεται στις τάξεις του δημοτικού σχολείου, 2) το Teaching Students to be Peacemakers, ένα πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο μάθημα της γλώσσας, στις τάξεις του γυμνασίου, 3) το Improving Social Awareness-Social problem Project, ένα πρόγραμμα που προάγει κοινωνικές δεξιότητες όπως τη λήψη αποφάσεων, τον αυτοέλεγχο, τη συμμετοχή σε ομάδες και τη κοινωνική συναίσθηση, 4) το Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), ένα πρόγραμμα για το δημοτικό σχολείο, που διδάσκει αυτοέλεγχο, συναισθηματική συναίσθηση και κοινωνική επίλυση προβλημάτων και είναι εστιασμένο στην αναγνώριση των συναισθημάτων και στην αποτελεσματική επικοινωνία, 5) το Child Development Project (CDP), ένα πρόγραμμα για το δημοτικό σχολείο, όπου κύριος σκοπός είναι δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών, δασκάλων και διεύθυνσης και 6) το School Transitional Environment Project (STEP), που σκοπό έχει να μειώσει την ευαισθησία (vulnerability) στις ακαδημαϊκές και συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και που οφείλονται στη μετάβαση σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον (Jones, Fleming, & Williford, 2020). Τα προγράμματα όμως αυτά αποδίδουν καλύτερα όταν είναι ενσωματωμένα στο κυρίως εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρά αν διδαχθούν σαν ξεχωριστά και συμπληρωματικά θέματα (Neth, et al., 2020).

2.3 Η σημασία της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης στην εκπαίδευση και στη ζωή γενικά

Ένας αριθμός ερευνών έδειξε ότι οι (καλές) κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με περισσότερο χρόνο διαβάσματος, υψηλή απόδοση και καλύτερους βαθμούς. Η παρακίνηση των μαθητών καθώς επίσης και ακαδημαϊκή απόδοση επηρεάζονται από παράγοντες όπως το κλίμα της τάξης, τη συναισθηματική υποστήριξη από τους καθηγητές, την ύπαρξη ευκαιριών των μαθητών για επιλογές σε θέματα εκπαίδευσης, τη δομή του μαθήματος και την οργάνωση ομάδων συνεργασίας. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές θέλουν να αισθάνονται αυτόνομοι, υπεύθυνοι και να έχουν κοινωνικές σχέσεις. Όταν αυτές οι ανάγκες των μαθητών εκπληρώνονται, οι μαθητές σκέφτονται και αισθάνονται θετικά για το σχολείο και έχουν επιτυχίες στο σχολείο (Wang, et al., 2022).

Μαθητές που συμμετείχαν σε ειδικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, παρουσίασαν μεγαλύτερη ευαισθησία προς τους άλλους, μεγαλύτερη κοινωνικότητα, καλύτερη κατανόηση των συνεπειών της συμπεριφοράς τους, υψηλότερη αυτοεκτίμηση, αυξημένο αυτοέλεγχο, αυξημένες ικανότητες μάθησης και χαμηλότερες αντικοινωνικές και αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, σε σύγκριση με μαθητές που δεν υπέστησαν τέτοια εκπαίδευση (Rogers, Griffin, & Warren, 2020). Πολλές έρευνες έδειξαν ότι κοινωνική και συναισθηματική μάθηση σχετίζεται θετικά με αυξημένη σχολική απόδοση και καλύτερους βαθμούς (Farahani, et al., 2022, Ferreira, Martinsone, & Talic, 2020), προσκόλληση στους στόχους και αυξημένη παρακίνηση (Gordon, et al., 2022), ενδιαφέρον για το σχολείο και ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών (Huang, et al., 2020).

Επίσης, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας για τους μαθητές όταν αυτοί βρίσκονται σε μεταβατικές καταστάσεις, όπως μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο. Κατά την κρίσιμη αυτή περίοδο της ζωής τους οι νέοι βιώνουν μία σειρά από σημαντικές βιολογικές, προσωπικές, κοινωνικές, οικογενειακές και πολιτισμικές αλλαγές. Οι μαθητές μπορούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που οφείλονται τόσο στην αναπτυξιακή διαδικασία, όσο και στο πειστικό μαθησιακό περιβάλλον μόνο αν έχουν ανεπτυγμένες τις κατάλληλες συναισθηματικές δεξιότητες (Ahmed, Hamzah, & Abdullah, 2020). Έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές που έχουν ανεπτυγμένες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να χειρίζονται σωστά τα συναισθήματά τους, ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα συναισθήματα των άλλων (Dolan, Kim, & Aber, 2021), αντέχουν στις δυσκολίες και είναι λιγότερο παρορμητικοί κατά τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο (Cosso, et al., 2022).

2.4 Περιβάλλον κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης: Το σχολικό περιβάλλον

Μία αίσθηση της ‘κοινότητας’ βρέθηκε ότι σχετίζεται στενά με την απόδοση, τις θετικές κοινωνικές στάσεις, τις κοινωνικές δεξιότητες και την αίσθηση της αυτονομίας και αποτελεσματικότητας των μαθητών. νέα άποψη για την εκπαίδευση είναι δημιουργία μιας αίσθησης κοινότητας, που είναι θεμελιώδης τρόπος για τη παροχή κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης στους μαθητές. Επιπλέον, πρέπει να αναπτυχθούν πρακτικές που αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση (empathy), την αυτοπειθαρχία και βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και ηθικές αξίες. Πρέπει επίσης να δοθεί μεγάλη σημασία στις αντιλήψεις των μαθητών για το κλίμα του σχολείου και τη γνώμη τους για το πώς αυτό πρέπει να διαμορφωθεί. Πρέπει τέλος να δημιουργηθεί μία ‘κουλτούρα’ αγάπης και φροντίδας (caring) στις μαθησιακές κοινότητες. αγάπη μπορεί να μην εκπληρώνει τις υψηλές προσδοκίες και τα κριτήρια για μάθηση, αλλά αντιπροσωπεύει μία βασική αντίληψη για τις σχέσεις των ανθρώπων και είναι αντιμετώπιση στα συναισθήματα απογοήτευσης, αποξένωσης, χαμηλής αυτοεκτίμησης, ανευθυνότητας και κατάθλιψης (Ahmed, Hamzah, & Abdullah, 2020).

Σε μία ασφαλή και γεμάτη φροντίδα σχολική κοινότητα, οι μαθητές αισθάνονται ότι μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τον εαυτό τους και δεν φοβούνται τα τυχόν λάθη, γιατί γνωρίζουν ότι θα είναι έτσι και αλλιώς αποδεκτοί. Οι δάσκαλοι μπορούν να δημιουργήσουν μία τέτοια μαθησιακή κοινότητα, παρέχοντας ασφάλεια, καθορισμένα όρια με σεβασμό στη δουλειά και σχέσεις υποστήριξης. Πρέπει να επιμένουν στο σεβασμό και την υποστήριξη μεταξύ των μαθητών, και να παρέχουν μαθησιακές εμπειρίες κατάλληλες για τη δημιουργία και την εξυπηρέτηση της κοινότητας. Ένα συναισθηματικό ‘δέσιμο’ με τους δασκάλους, τους συνομήλικους και το σχολείο, είναι ένας ζωτικής σημασίας κρίκος με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Collie, 2021).

Τα παιδιά που βρίσκονται στην ‘ομάδα κινδύνου’ (at-risk), έχουν αυξημένες πιθανότητες να μεγαλώσουν χωρίς το ενδιαφέρον και τη φροντίδα για τους άλλους (caring). Το ενδιαφέρον και φροντίδα παίζει σημαντικό ρόλο στο ξεπέρασμα του εγωισμού, της στενομυαλιάς, της φτωχής πνευματικότητας και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και σωστής κουλτούρας. Όλοι πλέον συμφωνούν, ότι το ενδιαφέρον και φροντίδα για τους

άλλους είναι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που έχουν τις ρίζες τους στη παιδική ηλικία (Jones, Fleming, & Williford, 2020).

Τα αποτελέσματα μακροχρόνιας και εκτεταμένης έρευνας σε 90.000 μαθητές γυμνασίου και λυκείου (Bracket, et al., 2019), έδειξαν ότι όταν οι νέοι βιώνουν σχέσεις φροντίδας και προστασίας, δέχονται μηνύματα για μεγάλες προσδοκίες και έχουν ευκαιρίες για συμμετοχή και συνεισφορά στην οικογένεια και το σχολείο, έχουν μικρές πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς, όπως χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών, κάπνισμα, συναισθηματική απογοήτευση, επισφαλείς σεξουαλικές σχέσεις και άσκηση βίας σε άλλους.

Το CHKS (California Healthy Kids Survey), ένας οργανισμός που διεξάγει μελέτες σχετικές με την υγεία των μαθητών, υποστηρίζει ότι σε σχολεία όπου το περιβάλλον ήταν περισσότερο ασφαλές (φυσικά και συναισθηματικά), καθαρότερο από τη χρήση επιβλαβών ουσιών, έδιναν μεγαλύτερη σημασία στην άσκηση και την υγιεινή διατροφή και εφαρμόζαν προγράμματα πρόληψης και αποφυγής κακών συνηθειών, οι μαθητές παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση, απ' ότι σχολεία όπου δεν λαμβάνονταν υπ' όψιν οι παραπάνω παράγοντες. (Huang, et al., 2020).

Το RYDM (Resilience and Youth Development Module), μία υπηρεσία που είναι σχετική με προγράμματα πρόληψης και ανάπτυξης των νέων, υποστηρίζει ότι η ύπαρξη κάποιων 'εξωτερικών παραγόντων' (external assets) στο σχολείο, στην οικογένεια, στην κοινότητα και στις παρέες, μπορεί να εκπληρώσει τις βασικές ανάγκες των νέων. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι σχέσεις φροντίδας (caring relationships), οι υψηλές προσδοκίες (high expectations) και οι ευκαιρίες για σημαντική συμμετοχή (opportunities for meaningful participation) και παρέχουν στους μαθητές ένα φυσικά και συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον. Όταν οι μαθητές βιώνουν αυτούς τους 'εξωτερικούς παράγοντες' στο σχολείο, στην οικογένεια, στην κοινότητα και στις παρέες τους, τότε αναπτύσσουν κάποιες δεξιότητες που τους βοηθούν να αποκτήσουν σωστές συμπεριφορές και στάσεις, να βελτιώσουν τη υγεία τους, την κοινωνικότητά τους και την απόδοσή τους στο σχολείο. Οι δεξιότητες αυτές που RYDM ονομάζει 'εσωτερικά πλεονεκτήματα' (internal assets), είναι η συνεργασία και επικοινωνία (cooperation and communication), συναισθηματική κατανόηση (empathy), επίλυση προβλημάτων (problem solving), αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), αυτόσυναίσθηση (self-awareness), και οι στόχοι και φιλοδοξίες (goals and aspirations) (Kaspar, & Massey, 2022).

2.4.1 Αξιολόγηση του κοινωνικού-συναισθηματικού περιβάλλοντος του σχολείου

Οι εκτεταμένες έρευνες των τελευταίων δεκαετιών σχετικών με τη μελέτη του μαθησιακού περιβάλλοντος, έχουν δείξει ότι ένα σχολικό περιβάλλον φροντίδας και υποστήριξης του μαθητή είναι το θεμέλιο για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την επιτυχία και τη ευημερία του ατόμου (Aygum, & Taskin, 2022, Aviles, Anderson, & Davila, 2006). Σήμερα, πολλοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί και εκπαιδευτικά ιδρύματα (US Department of Education, Developmental Studies Center, Center for Social and Emotional Education, California Healthy Kids), εκτός από την αξιολόγηση της παρακίνησης, της απόδοσης, των αξιών και των συμπεριφορών των μαθητών, θεωρούν την αντίληψη του μαθητή για το σχολείο σαν μία κοινότητα φροντίδας και υποστήριξης, σημαντική για αξιολόγηση (Collie, 2019). Για το λόγο αυτό, σε πολλά όργανα μέτρησης που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος

υπάρχουν και κλίμακες που μετρούν την αίσθηση των μαθητών για το σχολείο σαν κοινότητα φροντίδας και υποστήριξης (Baumsteiger, et al., 2022).

Το School as a Caring Community Profile-II (SCCP-II) για τη μέτρηση του κλίματος του σχολείου και της τάξης, από την άποψη της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης. Σχεδιάστηκε για μαθητές, καθηγητές και γονείς. έκδοση για μαθητές περιλαμβάνει 35 ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε 5 παράγοντες: ‘Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος από τους μαθητές’, ‘Φιλία και Συμμετοχή’, Εκτίμηση για τους άλλους’, ‘Φροντίδα από το Καθηγητή’ και ‘Υποστήριξη και Φροντίδα από και προς τους γονείς’. Το ερωτηματολόγιο είναι βελτιωμένη έκδοση του School as a Caring Community Profile (SCCP) που τα θέματα του είναι παρμένα από παλαιότερα όργανα αξιολόγησης του σχολείου σαν περιβάλλον φροντίδας και υποστήριξης των μαθητών (Berg, Diffenderffer, & Osher, 2022).

Η Διαμόρφωση του Περιβάλλοντος αξιολογεί τη προσπάθεια των μαθητών να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις των άλλων, με σκοπό τη γενική ευημερία του σχολείου. Φιλία και Αποδοχή αξιολογεί την αποδοχή, τη φροντίδα και τη καλοσύνη μεταξύ των μαθητών. παράγοντας Εκτίμηση αξιολογεί το σεβασμό που δείχνουν οι μαθητές προς τους άλλους μαθητές, το προσωπικό και τη περιουσία του σχολείου. Φροντίδα από το Καθηγητή αξιολογεί την αντίληψη των μαθητών για τη φροντίδα και την υποστήριξη που δείχνουν οι καθηγητές προς αυτούς. Φροντίδα από τους Γονείς αξιολογεί την αντίληψη των μαθητών για το σεβασμό και το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς προς το σχολείο, το προσωπικό και τους άλλους γονείς (Avivar-Caceres, Prado-Gasco, & Parra-Camacho, 2022).

Έρευνες έδειξαν ότι ένα σχολικό περιβάλλον ασφάλειας, φροντίδας, συμμετοχής και ανταπόκρισης προάγει τη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση εκτός από την ακαδημαϊκή μάθηση (Kaspar, & Massey, 2022, West, Pier, & Rice, 2020). αίσθηση από τους μαθητές ότι το σχολείο είναι μια κοινότητα φροντίδας, σχετίζεται σημαντικά και θετικά με αυξημένη παρακίνηση και αυτοεκτίμηση των μαθητών, με την έγνοια για τους άλλους, με την ικανότητα επίλυσης των διαφορών, και αρνητικά με τις κακές συνήθειες (αλκοόλ, κάπνισμα, κλπ.) και τις παραβατικές συμπεριφορές (Denston, et al., 2022, Perez-Clark, Royer, & Lane, 2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο :

Η ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΟΥΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ

3.1 Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και παρακίνηση

Η αποφυγή της προσπάθειας έχει σαν βάση το συναίσθημα του φόβου που πηγάζει από την υποχρεωτική συμμετοχή σε μία δραστηριότητα. Τέτοιου είδους παρακίνηση (strong oughts) που ελέγχεται από τους άλλους και βασίζεται στο φόβο και στην απόρριψη, συνδυάζεται με αποτυχία αυτό-ρύθμισης, απαραίτητης για ακαδημαϊκή επιτυχία. αυτό-ρύθμιση (self-regulation), μαζί με την αυτόαποφασιστικότητα (self-determination) και την αυτό-αποτελεσματικότητα (selfefficacy), είναι ιδέες που στηρίζονται στη κοινωνική διάσταση της νόησης και έχουν άμεση σχέση με τη παρακίνηση και τη γνώση (Orsosn, Mc-Govern, & Larson, 2020).

Η ικανότητα αυτό-ρύθμισης σημαίνει και ικανότητα προσανατολισμού σε στόχους, επιλογή στόχων και επιδίωξη στόχων. Ο δε προσανατολισμός σε στόχους σχετίζεται με συναισθήματα και πνευματικές δεξιότητες που συνεισφέρουν στην αποτελεσματική μάθηση και γενικά στη ψυχολογική ευημερία. Ειδικότερα, προσανατολισμός στη προσωπική βελτίωση έχει σημαντική και θετική σχέση με δείκτες της ευημερίας, τη συναισθηματικότητα, των καλών σχέσεων και τον έλεγχο του άγχους, ενώ προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ έχει αρνητική σχέση με τη συναισθηματικότητα και τον έλεγχο του άγχους. Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων, είναι μία βασική θεωρία της παρακίνησης, και για το λόγο αυτό στη έρευνά μας θα μελετήσουμε τη σχέση μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων των μαθητών και της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης (Gresham, Elliot, & Altman, 2018).

Σύμφωνα με τη θεωρία του προσανατολισμού των στόχων, οι άνθρωποι από την αρχή της εφηβείας ακόμη, μπορούν κατά την επίτευξη να είναι προσανατολισμένοι σε δύο κύριους στόχους, οι οποίοι δίνουν προσωπικό νόημα στις πράξεις τους και επηρεάζουν τη σκέψη, τα αισθήματα και τις πράξεις τους: στη 'δουλειά' και στο 'εγώ Προσανατολισμός στη δουλειά σημαίνει επιδίωξη για ανάπτυξη δεξιοτήτων και προσωπική βελτίωση, για αυτό και στο εξής θα αναφέρεται σαν στόχος 'προσωπική βελτίωση', ενώ προσανατολισμός στο εγώ σημαίνει επιδίωξη για επίδειξη ικανοτήτων και υπεροχής απέναντι στους άλλους. Ο προσανατολισμός στο εγώ σύμφωνα με νεότερες μελέτες δεν έχει πάντα αρνητικές συνέπειες και μπορεί να διακριθεί περαιτέρω σε 'ενίσχυση του εγώ δηλαδή σε επιδίωξη για θετική εκτίμηση από τους άλλους και σε 'προστασία του εγώ, δηλαδή σε αποφυγή αρνητικής εκτίμησης από τους άλλους (Collie, et al., 2012). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δεν υπάρχουν μέχρι στιγμής έρευνες που να εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων και των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως εκφράζονται από τις παραπάνω θεωρίες (Orsosz, McGovern, & Larson, 2020, Gresham, Elliot, & Altman, 2018, Collie, et al., 2012).

3.1.1 Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και περιβάλλον παρακίνησης

Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το μέσον για την ανάπτυξη της γνώσης. γνώση χτίζεται και διανέμεται μεταξύ ατόμων και ομάδων, δεν είναι μία ατομική κτήση, αλλά ένα κοινωνικό αγαθό και πηγάζει από τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες. Οι σχέσεις των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον έχουν εξέχουσα σημασία γιατί επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά όσο και την απόδοση τους. αντίληψη επίσης των μαθητών για το περιβάλλον του σχολείου, μπορεί να έχει σημαντική επίδραση τόσο στους προσωπικούς, όσο και στους ακαδημαϊκούς στόχους τους (Aidman, & Price, 2018).

Οι μαθητές με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, είναι πιθανόν να μην αναζητήσουν βοήθεια όταν έχουν δυσκολίες, όταν στο περιβάλλον του σχολείου αυτό θεωρείται έλλειψη ικανοτήτων. Οι μαθητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα συνήθως εκλαμβάνουν τις δυσκολίες και τις αποτυχίες σαν δεδομένα και ίσως να μη τις αποδίδουν στην έλλειψη ικανοτήτων. Είναι ένα ζήτημα κουλτούρας σε μαθησιακά περιβάλλοντα (Korpershoek, et al., 2019). Ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται σαν περιβάλλον φροντίδας, υποστήριξης και φιλίας είναι πολύ πιθανόν να κάνει τους μαθητές να αισθάνονται άνετα με τις σχέσεις τους με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Οι θετικές σχέσεις είναι πιθανόν να ενθαρρύνουν τους μαθητές για αναζήτηση βοήθειας όταν χρειάζεται (Arıkan, 2020).

3.2 Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση, αυτοεκτίμηση και συναισθηματική ευημερία

Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της αυτογνωσίας του ατόμου. Δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του και διαφέρει από την αυτοαντίληψη, που αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας. Πιο συγκεκριμένα, αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική εκτίμηση όλων των διαστάσεων του εαυτού αναφορικά με το τι θέλει δεν θέλει να είναι σε σχέση με τις αξίες και τα πιστεύω του, και εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο το άτομο έχει πετύχει τους στόχους του (Rodríguez, Clares, & Garcia Munoz, 2020).

Η αυτοεκτίμηση είναι μία ψυχολογική κατάσταση οποία «μαθαίνεται», δηλαδή διαμορφώνεται κυρίως από την οικογένεια το σχολικό περιβάλλον και το γενικό πολιτισμικό πλαίσιο που ζει το άτομο. Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι αυτοεκτίμηση αποτελεί το θεμελιώδες κίνητρο του ατόμου για εξέλιξη, καθώς επηρεάζεται από τις προσδοκίες, τις φιλοδοξίες και τη πεποίθησή του ότι έχει πετύχει τους στόχους του (Heiman, & Olenik-Shemesh, 2020).

Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτοεκτίμηση έχει σημαντική επίδραση στις συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες (Dowling, & Barry, 2020). Άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση βρέθηκε ότι είναι περισσότερο ενήμερα για τα αισθήματα και ανταποκρίνονται περισσότερο στις ανάγκες των άλλων, απ' ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Lavy, & Naama-Ghanayim, 2020).

Τόσο θεωρία, όσο και έρευνα συνδέουν την Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) με τη συναισθηματική ευημερία. Η ΣΝ περιλαμβάνει τη κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων, ενώ συναισθηματική ευημερία περιλαμβάνει τη θετική διάθεση και την υψηλή αυτοεκτίμηση. Τέλος, η αυξημένη ΣΝ συνδέονταν σημαντικά με τη θετική διάθεση και τη υψηλή αυτοεκτίμηση. Στην ίδια έρευνα φάνηκε σημαντικός ρόλος της ΣΝ στη ρύθμιση τόσο της θετικής διάθεσης, όσο και της αυτοεκτίμησης (Arıkan, 2020).

3.3 Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και μεταγνώση

Η μεταγνώση αφορά την ικανότητα του ατόμου να επιδρά, να κατανοεί και να ρυθμίζει τη διαδικασία της μάθησης. Πιο αναλυτικά, μεταγνώση είναι ενημερότητα (awareness) που έχουν τα άτομα όσο αφορά τις γνώσεις τους και τη λειτουργία του γνωστικού συστήματος (cognitions). μεταγνωστική πλευρά της σκέψης είναι αυτή που επανατροφοδοτεί το γνωστικό σύστημα για τα αποτελέσματα της σκέψης των επιμέρους βημάτων και επιτρέπει το σχεδιάσμά και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς (Yuksel, Tekin, & Kaplaner, 2021).

Η μεταγνώση περιλαμβάνει δύο κύριες ιδιότητες/λειτουργίες: τη 'γνωστική επίγνωση' και τη 'γνωστική ρύθμιση'. Κατ' αρχή οι άνθρωποι επιλέγουν τη στρατηγική που θα χρησιμοποιήσουν για τη ρύθμιση της μάθησής τους από τις στρατηγικές που έχουν στη διάθεσή τους. Μέσω τη διαδικασίας της γνωστικής αυτόρρυθμισης, και κατά την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος, προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους μέσω των προσωπικών κανόνων και ρυθμίσεων. γνωστική αυτόρρυθμιση επιτρέπει στα άτομα να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους για να προσεγγίσουν το στόχο τους (Drigas, Papoutsi, & Skianis, 2021).

Οι δύο παραπάνω λειτουργίες της μεταγνώσης αναφέρονται και σαν ‘ενημερότητα’ (awareness) και ‘αυτό-ρύθμιση’ (self-regulation). Η αυτό-ρύθμιση είναι συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου και περιλαμβάνει: α) την κατανόηση ενός προβλήματος πριν την έναρξη της λύσης, β) το σχεδιάσμά της λύσης, γ) την παρακολούθηση και τον έλεγχο της προόδου κατά την εκτέλεση της λύσης και δ) τη διαχείριση των πληροφοριών κατά την εκτέλεση της λύσης την τροποποίησή της αν χρειαστεί ανάγκη (Drigas, Papoutsi, & Skianis, 2021).

Όμως έννοιες της μεταγνώσης όπως ‘ενημερότητα’, ‘τροποποίηση’, ‘προσαρμογή’ αλλά κυρίως ‘αυτό-ρύθμιση’ είναι και παράμετροι της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σύμφωνα με τις θεωρίες που εξετάστηκαν παραπάνω. Σύμφωνα με τις θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης, εμφάνιση ενός συναισθήματος μπορεί να συνοδεύεται από μία δευτερεύουσα διαδικασία που μπορεί να συμβάλλει στην αντίληψη, στη ρύθμιση και στη διαδικασία ελέγχου των συναισθημάτων. Δηλαδή, μαζί με το συναίσθημα που εμφανίζεται και τις σκέψεις που το συνοδεύουν, οι άνθρωποι ίσως έχουν επιπλέον σκέψεις που παρακολουθούν (monitor) τη συγκεκριμένη διάθεση που δημιουργείται, αξιολογούν τη σχέση μεταξύ της διάθεσης και της κρίσης, προσπαθούν να διατηρήσουν τη θετική διάθεση να χρησιμοποιήσουν σκέψεις για να προσαρμόσουν ή να μετατρέψουν την κακή διάθεση (Drigas, Papoutsi, & Skianis, 2021).

Η μελέτη αυτού του είδους μεταγνώσης μπορεί να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της ψυχολογικής διαδικασίας που έχει σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Drigas, Papoutsi, & Skianis, 2021). Τέλος, υποστηρίζεται ότι η διάθεση και οι σκέψεις που γεννιούνται από τα συναισθήματα έχουν πολλαπλή αλληλεπίδραση με τη νοημοσύνη και τη μεταγνώση (Yuksel, Tekin, & Kaplaner, 2021).

3.4 Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και συναισθήματα

Τελευταία, γίνεται συστηματική έρευνα των παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την ευτυχία και την ευημερία του ανθρώπου. ανάπτυξη της Θετικής Ψυχολογίας σαν ξεχωριστός κλάδος συνέβαλε σημαντικά στη δημιουργία θεωρητικών αξιωμάτων, ερευνητικών επιτευγμάτων και εφαρμογών για τη θετική πλευρά της συμπεριφοράς, της σκέψης και των συναισθημάτων, και τη σχέση τους την επίδρασή τους στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής. Την τελευταία πενταετία εμφανίστηκε ένας μεγάλος αριθμός θεωριών και ερευνών με έμφαση στο ρόλο των θετικών συναισθημάτων στη γενική ευημερία του ατόμου (Datu, & Restubog, 2020).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι γνωστική διαδικασία δεν μπορεί να μελετηθεί αποτελεσματικά, όταν μελετάται μεμονωμένα. Έχουν λοιπόν αναπτυχθεί θεωρητικά μοντέλα τα οποία προσπαθούν να εξηγήσουν το πώς τα συναισθήματα ρυθμίζουν και καθορίζουν τη ζωή μας. Παράλληλα, έχουν αναπτυχθεί και όργανα μέτρησης για να υποστηριχθούν τα μοντέλα αυτά. Ένα τέτοιο όργανο μέτρησης συναισθημάτων είναι το PANAS (Positive Negative Affect Schedule, Watson, 1998). Επίσης, τα όργανα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (μία ιδέα που συνδέει τα συναισθήματα με τη ποιότητα ζωής), μπορούν να μας δώσουν αξιόλογα ψυχομετρικά στοιχεία σχετικά με τα συναισθήματα. Για παράδειγμα, παράγοντες του EQ-I βρέθηκε ότι σχετίζονται ψηλά με παράγοντες όπως συναισθηματική σταθερότητα, ένταση και το άγχος (Donahue-Keegan, Villegas-Reimers, & Cressey, 2019).

Αν και το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών στη ψυχολογία εστιάζεται στη μελέτη των αρνητικών συναισθημάτων, εντούτοις, έχει επανειλημμένα βρεθεί ότι τα θετικά συναισθήματα, όπως εμπιστοσύνη, ευτυχία, αισιοδοξία, καθώς επίσης και η αγάπη και το ενδιαφέρον συνεισφέρουν σημαντικά, τόσο στη φυσική, όσο και στη ψυχολογική ευημερία του ατόμου. Τελευταίως αναπτυσσόμενη ιδέα περί συναισθηματικής νοημοσύνης προμηνύει περαιτέρω θεωρητική και ερευνητική ανάπτυξη στο χώρο αυτό. Μπορούμε δε να πούμε ότι τα θετικά συναισθήματα συμπεριλαμβάνονται στη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς αυτή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του με ένα θετικό τρόπο (Lawson, et al., 2019).

Οι Tugade & Fredrickson (2002), υποστηρίζουν ότι «οι άνθρωποι που βιώνουν θετικά συναισθήματα είναι ικανοί να ρυθμίζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και αυτό με τη σειρά του έχει ωφέλιμες συνέπειες στη ψυχολογική και στην φυσιολογική τους ευημερία». Αυτή ικανότητα των θετικών συναισθημάτων για ‘αντιστροφή’, σημαίνει ‘συναισθηματικό έλεγχο’, που είναι μία παράμετρος της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν επίσης ότι ίσως να υπάρχουν ατομικές διαφορές στην ικανότητα ‘έξυπνης’ χρήσης των θετικών συναισθημάτων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων. Με άλλα λόγια συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι ένας σημαντικός παράγοντας που διακρίνει τα άτομα που μπορούν να αντεπεξέλθουν με επιτυχία τις δύσκολες καταστάσεις από αυτούς που δεν μπορούν (Datu, & Restubog, 2020).

Αποτελέσματα έρευνας σε φοιτητές κολλεγίου στη Κίνα (Caikang, 2002), έδειξαν ότι συναισθηματική νοημοσύνη (EIS) είχε θετική σχέση με τα θετικά συναισθήματα και αρνητική σχέση με τα αρνητικά συναισθήματα, όπως αυτά μετρήθηκαν με το PANAS. Έρευνες σχετικές με τις εγκεφαλικές δραστηριότητες σε παιδιά και εφήβους (Killgor & Yurgelun-Todd, 2007), έδειξαν ότι υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη όπως μετρήθηκε με το EQ-i:YV, σχετίζονταν περισσότερο με τις εγκεφαλικές λειτουργίες (υπεύθυνες για τη συναισθηματική ρύθμιση), παρά με τη λειτουργία των αντανακλαστικών (παρασυμπαθητικό σύστημα). Από παρόμοια δε έρευνα, χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζονταν με εξωτερικευμένες συμπεριφορές (externalizing behaviors), όπως επιθετικότητα και παραβατική συμπεριφορά (Santesso et al. 2006).

3.5 Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και επίλυση συγκρούσεων

Με τον όρο ‘επίλυση συγκρούσεων’ εννοείται μία διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων, οποία βασίζεται στη συνεργασία και βοηθά τα άτομα και τις ομάδες να ορίσουν τις επιδιώξεις τους και να βρουν λύσεις που θα ικανοποιούν τις επιδιώξεις αυτές. Μια βασική αρχή της επίλυσης συγκρούσεων είναι ότι τα ίδια τα άτομα που βρίσκονται σε αντιπαράθεση, λύνουν το πρόβλημα μόνοι τους. Ειδικότερα, η αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων σχετίζεται με δεξιότητες επικοινωνίας, χειρισμού συναισθημάτων, καθώς και με δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (Barnes, 2019).

Η διαπροσωπική σύγκρουση χαρακτηρίζεται από αντίθεση και διαφωνία και περιγράφεται είτε ως ‘επικοινωνιακή’, είτε ως ‘καταστροφική’. Οι καταστροφικές συγκρούσεις κλιμακώνονται πέρα από τα άμεσα ζητήματα, περιλαμβάνοντας εξαναγκασμό και απειλές, ενώ οι επικοινωνιακές εστιάζονται στο παρόν πρόβλημα και συνδέονται με στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, όπως η διαπραγμάτευση και ο συμβιβασμός. επικοινωνιακή

επίλυση περιλαμβάνει τη διαχείριση των συναισθημάτων που προκύπτουν σε μία κατάσταση σύγκρουσης και τη χρήση μιας διαδικασίας διαπραγμάτευσης λύσης του προβλήματος, για να επιτευχθεί μια αμοιβαίως αποδεκτή λύση (Winardi, Prentice, & Weaven, 2022).

Οι απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων αρχίζουν να μαθαίνονται και να αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των πρώτων παιδικών χρόνων και κατακτώνται κατά την εφηβική ηλικία. Εκμάθησής τους γίνεται μέσω της καθοδήγησης, της ενίσχυσης της προβολής προτύπων από τους 'σημαντικούς' άλλους, στο περιβάλλον του παιδιού, στην οικογένεια, στο σχολείο, στις ομάδες συνομηλίκων κ.λπ. Επίλυση συγκρούσεων στην εκπαίδευση συνδέεται με έννοιες, όπως δημοκρατία, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του καθενός, η προαγωγή συνεργασίας, πολυπολιτισμική εκπαίδευση, μείωση των προκαταλήψεων, παρεμπόδιση της βίας, κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων (Perez-Albarracin, & Fernandez-Baena, 2021).

Τα τελευταία χρόνια, αύξηση των διαφόρων εκδηλώσεων βίας στα σχολεία, έστρεψε τη προσοχή των ειδικών στην επίλυση συγκρούσεων. Πολλά σχολεία εφαρμόζουν προγράμματα ειδικά για το σκοπό αυτό. φιλοσοφία των προγραμμάτων αυτών είναι να καταστήσουν φανερό, ότι τα προβλήματα μπορούν να επιλύονται με τρόπους που ικανοποιούν όλους τους εμπλεκόμενους στο πρόβλημα. Τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων έδειξαν μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και γενικά των συγκρούσεων στο προαύλιο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των συγκρούσεων φαίνεται να επιλύεται επιτυχώς. Ειδικότερα, τα οφέλη από την εκπαίδευση στην επίλυση των συγκρούσεων είναι πολυδιάστατα και εντοπίζονται στον τομέα πρόληψης βίας και υπεύθυνης συμπεριφοράς των μαθητών, στη κατανόηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων και τέλος στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Nickerson, et al., 2019).

Το κάθε άτομο έχει το δικό του στιλ (προτιμώμενη συμπεριφορά) σύγκρουσης με τους άλλους, που διαφοροποιείται κάπως ανάλογα με τη περίπτωση, αλλά γενικώς είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου. Τα στιλ επίλυσης συγκρούσεων όπως καθορίστηκαν πρώτα από τον Rahim (1983) είναι πέντε: α) το στιλ της Ευγενικής Προσέγγισης, που αντανακλά την ανάγκη της εποικοδομητικής επίλυσης των διαφορών, όπου λαμβάνονται υπ' όψη τόσο οι ανάγκες του εαυτού, όσο και των άλλων, και χαρακτηρίζεται από τη προσέγγιση 'νικητής-νικητής', β) το στιλ του Συμβιβασμού, δηλαδή της παράδοσης άνευ όρων στις επιθυμίες των άλλων, γ) το στιλ της Κυριαρχίας, που χαρακτηρίζεται από την ανάγκη του ατόμου να επιβάλει την άποψή του, δ) το στιλ της Υποχώρησης, που σημαίνει υποχώρηση μπροστά στα ενδιαφέροντα των άλλων που αναγνωρίζονται σαν πιο σημαντικά και ε) το στιλ της Ανοχής, δηλαδή της υποχώρησης για την αποφυγή της σύγκρουσης (Winardi, Prentice, & Weaven, 2022).

Η Ting-Toomey (Conflict Style Dimensions Scale, Ting-Toomey, 1994) καθόρισε τρία επιπλέον στιλ επίλυσης συγκρούσεων, στ) την Επιθετική Συμπεριφορά, που χαρακτηρίζεται από αντίδραση θυμού και επιθετικότητα, ζ) το Τρίτο Πρόσωπο/Διάδικο, δηλαδή την επιδίωξη διαιτησίας μέσω τρίτου και η) τη Συναισθηματική Επιρροή, δηλαδή την υιοθέτηση της συμπεριφοράς ανάλογα με τα συναισθήματα της στιγμής.

Οι λίγες έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επίλυσης των συγκρούσεων, έδειξαν ότι άτομα με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη προτιμούν να ψάχνουν για συνεργατικές λύσεις σε καταστάσεις σύγκρουσης (Jordan & Troth, 2002a) ενώ σε ομάδες που αποτελούνται από άτομα με υψηλή ΣΝ κυριαρχεί το στιλ της ευγενικής προσέγγισης για την επίλυση των διάφορων προβλημάτων (Jordan & Troth, 2004b).

Πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι συγκρούσεις, εποικοδομητικές όχι έχουν σα βάση το συναίσθημα διότι θέτουν σε κίνδυνο τους ατομικούς τους ομαδικούς στόχους. Συνεπώς, αναμένεται συναισθηματική νοημοσύνη να σχετίζεται με τον έλεγχο και επίλυση των συγκρούσεων, ατομικών και ομαδικών. Αναμένεται δηλαδή τα άτομα με υψηλή ΣΝ να επιλύουν τις διαφορές τους με περισσότερο εποικοδομητικό τρόπο απ' ότι τα άτομα με χαμηλή ΣΝ (Barnes, 2019). Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται το μεν στιλ της Ευγενικής Προσέγγισης να σχετίζεται σημαντικά και θετικά, ενώ το στιλ της Επιθετικής Συμπεριφοράς σημαντικά και αρνητικά, με όλες τις κλίμακες της ΣΝ (EQi:YV) και περισσότερο με τη Συνολική ΣΝ, το Σεβασμό και τον Έλεγχο του Άγχους. Τα στιλ της Συναισθηματικής Επιρροής και της Ανοχής για αποφυγή σύγκρουσης, αναμένεται να έχουν σχέση με κάποιες κλίμακες της ΣΝ και κυρίως με τον Έλεγχο του Άγχους (Perez-Albaracin, & Fernandez-Baena, 2021).

3.6 Κοινωνική-συναισθηματική μάθηση, φυσική δραστηριότητα και υγεία

Παλαιότερες έρευνες έδειξαν ότι υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με υγιεινές συμπεριφορές (Slaski & Cartwright, 2002) και με θετικές στάσεις ως προς την άσκηση (Davidson, 2004). Σε έρευνα των Tsaousis & Nikolaou (2005), σε ενήλικες (25±5 ετών), φάνηκε ότι ΣΝ είχε αρνητική σχέση με τη χρήση του αλκοόλ, του καπνίσματος, τη φυσική και ψυχική υγεία και θετική σχέση με τη προγραμματισμένη άσκηση για τη προαγωγή της υγείας. Η αποτυχία του συναισθηματικού αυτοελέγχου έχει αρνητικές επιδράσεις στην υγεία και ειδικά στα καρδιακά προβλήματα που συνδέονται με το κάπνισμα, το αλκοόλ και τη κακή διατροφή.

Σε μία παρόμοια έρευνα σε φοιτητές (Rohr, 2015) όμως, βρέθηκε αδύναμη σχέση μεταξύ της ΣΝ (EQ-I) και των στάσεων ως προς τη άσκηση (Health Belief Model), αν και πεποίθηση των φοιτητών για τη συμβολή της άσκησης στην υγεία ήταν σημαντικά υψηλή. Στην ίδια έρευνα, όσον αφορά στις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, σχέση μεταξύ της ΣΝ και των στάσεων ως προς τη άσκηση, για μεν τους άντρες ήταν στατιστικά μικρή, για δε τις γυναίκες δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση. Ουσιαστικά, η ΣΝ παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή-διευκολυντή μεταξύ της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς ως προς την άσκηση και την υγεία (Rohr, 2015).

Θα πρέπει όμως στο σημείο αυτό να γίνει ένας διαχωρισμός ως προς τους σκοπούς για τους οποίους γίνεται άσκηση. Κάποια άτομα, συνήθως ενήλικες, ασκούνται για να προάγουν τη υγεία τους, ενώ κάποιοι άλλοι, συνήθως νέοι ασκούνται αθλούνται για την ανάπτυξη των φυσικών τους ικανοτήτων, με στόχο τον ανταγωνισμό και την επίδειξη υπεροχής. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν κυρίως οι έφηβοι μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν και ασκούνται σαν μέλη αθλητικών συλλόγων (Esproz-Lazo, et al., 2020).

Συνεπώς οι σχέσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις είναι διαφορετικές. Στη περίπτωση της προαγωγής της υγείας σημαντικό ρόλο παίζει ικανότητα λήψης ορθών αποφάσεων, ενώ στη περίπτωση του αθλητισμού, μεγάλη συμβολή στην απόδοση έχει διαχείριση των συναισθημάτων και κυρίως, έλεγχος του άγχους (Benes, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : **Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΠΑΙΣΙΟ ΤΗΣ** **ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ**

4.1 Ορισμός συναισθηματικής νοημοσύνης

Η μελέτη της νοημοσύνης γίνεται για να διευκρινιστεί και να οργανωθεί ένας μεγάλος αριθμός φαινομένων που περιλαμβάνουν την ικανότητα κατανόησης περίπλοκων ιδεών, την αποτελεσματική προσαρμογή στο περιβάλλον, τη μάθηση από την εμπειρία, τη λογική σκέψη και την επιχειρηματολογία (Arikan, 2020). Η επικρατούσα προσέγγιση για την μελέτη της νοημοσύνης, είναι ψυχομετρική προσέγγιση, διότι είναι πιο συστηματικός τρόπος έρευνας (Wood, 2020).

Ο Wechsler (1958), όρισε τη νοημοσύνη σαν το άθροισμα τη γενική ικανότητα του ατόμου να δρα με πρόθεση, να σκέφτεται λογικά και να συναλλάσσεται αποτελεσματικά με το περιβάλλον του. Οι Matthews, Zeinder & Roberts (2002), όμως πιστεύουν ότι οι ορισμοί που διατυπώθηκαν κατά καιρούς για τη νοημοσύνη περιέχουν ελλείψεις και για το λόγο αυτό προκαλούν αντιπαραθέσεις μεταξύ των ερευνητών. Οι Mayer, Salovey & Caruso (2000), θεωρούν ότι μελέτη της νοημοσύνης σαν αποσπασματική λογική (και ειδικά με τη ψυχομετρική προσέγγιση), φαίνεται να προβλέπει μεν την ακαδημαϊκή επιτυχία, αφήνει όμως το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης ανεξήγητο (Elias, 2019).

Για το Δυτικό πολιτισμό λογική και τα συναισθήματα θεωρούνται δύο άκρα αντίθετα, και ορισμός «Συναισθηματική Νοημοσύνη» που εμπεριέχει τις έννοιες συναίσθημα' και 'νοημοσύνη', είναι ένα οξύμωρο σχήμα, διότι παραδοσιακά θεωρείται ότι οι δύο αυτές έννοιες αντιμάχονται μεταξύ τους (Matthews, Zeinder & Roberts, 2002). Η σύγκλιση αυτών των δύο εννοιών είναι μία σύγχρονη αντίληψη και η μελέτη της αλληλεπίδρασής τους άρχισε να μελετάται μετά τη δεκαετία του 1970 (Arikan, 2020).

Σύμφωνα με τον Bar-On (2005), αυτή καινούρια ιδέα περί Συναισθηματικής Νοημοσύνης έχει τις ρίζες της σε παλαιότερες θεωρίες. Thorndike μίλησε πρώτος για κοινωνική νοημοσύνη (social-intelligence), το 1920. Ο Wechsler το 1940 ενσωμάτωσε στο γνωστό του τεστ για τη νοημοσύνη και παράγοντες που δεν ήταν διανοητικοί (nonintellective factors), και το 1958 ενσωμάτωσε στο IQ τεστ και κοινωνικούς παράγοντες. Άγγλος ερευνητής Gardner ανέπτυξε το 1983 τη θεωρία του περί 'Πολλαπλής Νοημοσύνης' όπου οι δύο από τους τύπους της νοημοσύνης όπως περιγράφεται, είναι 'Διαπροσωπικότητα', δηλαδή ικανότητα σύναψης κοινωνικών σχέσεων και 'Ενδοπροσωπικότητα' δηλαδή έκφραση των αισθημάτων και των αναγκών του εαυτού. Η μελέτη της Αλεξιθυμίας ("alexithymia"), δηλαδή της ανικανότητας για αναγνώριση, κατανόηση και περιγραφή συναισθημάτων, συνέβαλλε επίσης σημαντικά στη διαμόρφωση της θεωρίας τη Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Elias, 2019).

Οι υποστηρικτές της θεωρίας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης πιστεύουν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν ένα είδος εξυπνάδας, ξεχωριστή από τη νοητική ικανότητα και τη προσωπικότητα του ατόμου, οποία μπορεί να προβλέψει την επιτυχία και την ευημερία του ατόμου, περισσότερο απ' ό,τι το IQ τεστ (Bar-On, 1997, Mayer & Salovey, 1997, Goleman, 1995). Αυτή η ξεχωριστή ικανότητα που αναφέρεται σαν Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει αποκτήσει τελευταία μεγάλο ενδιαφέρον στους επιστημονικούς κύκλους και κυρίως στο χώρο της αγοράς και της εργασίας (Salovey & Mayer, 1990).

Μέχρι στιγμής, δύο διαφορετικές αντιλήψεις για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) κυριαρχούν και θέτουν το πλαίσιο για εμπειρική και ψυχομετρική έρευνα. Είναι ΣΝ σαν ικανότητα (ability) και ΣΝ σαν προσωπικότητα (personality) (Matthews, Zeinder & Roberts, 2002). ΣΝ σαν ικανότητα υποστηρίζεται από το μοντέλο των Mayer & Salovey (1997), το οποίο εστιάζεται στην «αλληλεπίδραση του συναισθήματος και της νοημοσύνης όπως ορίζονται παραδοσιακά». Η αντίληψη της ΣΝ σαν προσωπικότητα εκλαμβάνεται σαν ένα 'μικτό μοντέλο' το οποίο περιγράφει «μία σύνθετη ιδέα της νοημοσύνης που περιλαμβάνει τις πνευματικές ικανότητες, τις προδιαθέσεις και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του ατόμου». Τα κυριότερα μικτά μοντέλα της ΣΝ είναι το μοντέλο του Bar-On (1997) και το μοντέλο του Goleman (1995), (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

4.2 Σχέσεις της κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη που αναφέρεται για κάποια συγκεκριμένη ομάδα κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, όπως αναφέρονται παραπάνω, δόθηκε αρχικά από κάποιους ψυχολόγους ερευνητές στο χώρο της εργασίας και της αγοράς (Goleman, 1995, Bar-On, 1997). Ο όρος αυτός που έχει μία 'εμπορική' χροιά, αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένα μοντέλα μέτρησης των ειδικών αυτών ικανοτήτων, που οι υποστηρικτές τους θεωρούν ότι προβλέπουν την επιτυχία του ατόμου κυρίως στον εργασιακό χώρο. Πολλές επιχειρήσεις σήμερα, κυρίως στις Η.Π.Α., χρησιμοποιούν τεστ 'συναισθηματικής νοημοσύνης' (εκτός των άλλων προσόντων), για τη πρόσληψη προσωπικού και κυρίως για θέσεις προϊσταμένων/διευθυντών, όπου έχουν μεγάλη σημασία οι διαπροσωπικές σχέσεις (Goleman, 1995, 1998).

Στον εκπαιδευτικό τομέα όμως, αυτές οι 'ειδικές' κοινωνικές-συναισθηματικές ικανότητες (που αποκαλούνται δεξιότητες), θεωρούνται χαρακτηριστικά του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του ατόμου και αντικείμενα μάθησης. Η μαθησιακή διαδικασία που στοχεύει στη καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών ορίζεται σαν Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση (Social-Emotional Learning). Ο Walberg, προλογίζοντας το τεύχος του M. Elias (Academic and socialemotional learning, για λογαριασμό του International Academy of Education), αναφέρει: «Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες 'συναισθηματική νοημοσύνη' \ ονομάζεται το σύνολο των ικανοτήτων που επιτρέπει τους μαθητές να εργάζονται με τύλους, να είναι αποτελεσματικοί κατά τη μάθηση και να παίζουν σημαντικούς ρόλους στην οικογένειά τους, στις κοινότητες και στους χώρους εργασίας» (2003:3). Ο Goleman αναφερόμενος στην εκπαίδευση των κοινωνικών-συναισθηματικών ικανοτήτων μέσω της ιστοσελίδας του (www.danielgoleman.info), υποστηρίζει ότι «τα προγράμματα κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης σημαίνουν αύξηση των σκορ κατά την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης». Ο δε R. Stem του οργανισμού Child Study Center (www.aboutkids.org), περιγράφει με περισσότερη σαφήνεια τη σχέση μεταξύ ΚΣΜ και ΣΝ:

«Η κοινωνική-συναισθηματική μάθηση είναι μαθησιακή διαδικασία μέσω της οποίας συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται σημαντικά».

4.3 Η θεωρία των Mayer και Salovey (1990, 1999)

Πρώτοι οι Mayer & Salovey εισήγαγαν τον όρο ‘Συναισθηματική Νοημοσύνη’ το 1990, σαν «ένα σετ από δεξιότητες που υποτίθεται ότι συμβάλλουν στην ακριβή αντίληψη και έκφραση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, στην αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων στον εαυτό και στους άλλους, και στη χρήση των συναισθημάτων για παρακίνηση, σχεδιασμό και επίτευξη στη ζωή». Αυτή αρχική θεωρία ήταν επηρεασμένη από τις προγενέστερες θεωρίες περί ‘κοινωνικής νοημοσύνης’, και ‘προσωπικής νοημοσύνης’ (personal intelligence). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, όρος ‘κοινωνική νοημοσύνη’ διατυπώθηκε πρώτα από τον Thorndike (1920) σαν «η ικανότητα να καταλαβαίνουμε και να χειριζόμαστε άνδρες και γυναίκες, αγόρια και κορίτσια-να δρουν σοφά (wisely) στις ανθρώπινες σχέσεις». ‘προσωπική νοημοσύνη’ διατυπώθηκε από τον Gardner (1983), και αποτελείται από δύο παράγοντες, την ‘ενδοπροσωπικότητα’ και την διαπροσωπικότητα’ (Elias, 2019).

Οι Mayer & Salovey το 1997, συμπλήρωσαν και βελτίωσαν τον ορισμό για τη ΣΝ σε: «Συναισθηματική νοημοσύνη είναι ικανότητα να καταλαβαίνουμε και να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, να αφομοιώνουμε τα συναισθήματα στη σκέψη μας, να δείχνουμε κατανόηση και να κρίνουμε με συναίσθημα, και να ρυθμίζουμε τα συναισθήματα, τα δικά μας και των άλλων». Το μοντέλο των Mayer & Salovey, που πήρε τη τελική του μορφή το 1999 (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002), περιγράφει τέσσερις κλάδους (branches), που περιλαμβάνουν δέκα επτά υπό-κλίμακες (Wood, 2020):

α) τη Συναισθηματική Αντίληψη και Έκφραση, δηλαδή την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων:

- Ικανότητα αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης του εαυτού.
- Ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων.
- Ικανότητα ακριβούς έκφρασης των συναισθημάτων και των αναγκών.
- Ικανότητα διάκρισης μεταξύ ειλικρινών και ψεύτικων συναισθημάτων.

β) τη Συναισθηματική Διευκόλυνση της Σκέψης (Χρήση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης), δηλαδή τη χρήση των συναισθημάτων σε γνωστικές διαδικασίες, όπως δημιουργικότητα και επίλυση προβλημάτων:

- ικανότητα προσδιορισμού και προτεραιότητας της σκέψης με βάση τα σχετικά συναισθήματα.
- ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων στη διευκόλυνση της κριτικής σκέψης και της μνήμης.
- ικανότητα ερμηνείας της ύπαρξης διαφορετικών απόψεων εκμεταλλευόμενοι τις αλλαγές διάθεσης.
- ικανότητα χρήσης της συναισθηματικής κατάστασης για την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργικότητα.

γ) τη Συναισθηματική Κατανόηση, δηλαδή την γνώση και την ικανότητα περιγραφής των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων:

- ικανότητα κατανόησης των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών συναισθημάτων.
- ικανότητα αντίληψης των αιτιών και των συνεπειών των συναισθημάτων.
- ικανότητα κατανόησης σύνθετα και μεικτά συναισθήματα και αντικρουόμενες καταστάσεις.
- ικανότητα κατανόησης μεταβατικών συναισθηματικών καταστάσεων.

δ) τη Συναισθηματική Διαχείριση, δηλαδή την ικανότητα χειρισμού των συναισθημάτων, του εαυτού και των άλλων:

- ικανότητα αποδοχής των συναισθημάτων, ευχάριστων και δυσάρεστων.
- ικανότητα ελέγχου και ανταπόκρισης σε συναισθήματα.
- ικανότητα εμπλοκής, παραμονής και αποσύνδεσης από μία συναισθηματική κατάσταση.
- ικανότητα χειρισμού συναισθημάτων του εαυτού.
- ικανότητα χειρισμού συναισθημάτων των άλλων.

Για την εφαρμογή και λειτουργία του μοντέλου των Mayer & Salovey, χρησιμοποιείται το Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, Version 2.0 (MSCEIT V2.0, Mayer, Salovey & Caruso, 2003), που είναι βελτιωμένη έκδοση μιας σειράς οργάνων μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, που έχουν σαν βάση το Multi-Factor Emotional Intelligence Scale (MEIS), το οποίο αναπτύχθηκε από τους Mayer & Salovey (1997), το οποίο σύμφωνα με τους συγγραφείς θεωρείται σαν το πρώτο τεστ συναισθηματικών ικανοτήτων. Το MSCEIT V2.0 αξιολογεί τους παραπάνω 4 κλάδους του μοντέλου των Mayer και Salovey, απευθύνεται σε ενήλικες και τα θέματά του προέρχονται κυρίως από το χώρο της εργασίας και της αγοράς. Είναι δηλαδή κατάλληλο κυρίως για επιλογή στελεχών για διευθυντικές θέσεις.

Σε μία προσπάθεια να αναπτύξει ένα όργανο μέτρησης της ΣΝ των παιδιών, κατ' απομίμηση του MEIS, Sullivan (1999), δημιούργησε το Emotional Intelligence Scale for Children (EISC). Το όργανο περιελάμβανε θέματα προσαρμοσμένα από το MEIS και θέματα που βασίζονταν στην αναπτυξιακή έρευνα. Το τεστ όμως αυτό παρουσίασε προβλήματα στην εσωτερική του δομή και αξιοπιστία και βρίσκεται υπό αναθεώρηση (Elias, 2019).

4.4 Η θεωρία του Goleman (1995, 1998)

Ο Daniel Goleman με το δημοφιλές βιβλίο του «Συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί έχει μεγαλύτερη σημασία από το IQ» (1995), έκανε τη ΣΝ γνωστή στο ευρύ κοινό. Αν και δουλειά του Goleman κρίθηκε ότι στερείται επιστημονικότητας (Epstein, 1998, Rouse, 1998, Seligman, 1995), εντούτοις αξίζει να ληφθεί υπ' όψη, ειδικά το κομμάτι που αφορά την εκπαίδευση.

Στη θεωρία του Goleman (1995), περιγράφει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σαν το σύνολο πέντε τομέων. Το μοντέλο του περιγράφεται σαν 'αναπτυξιακό', διότι κάθε τομέας 'χτίζεται' επάνω σε δεξιότητες που μαθεύτηκαν σε προηγούμενους τομείς. πρώτος τομέας που είναι ' γνώση των συναισθημάτων μας', σημαίνει την αυτογνωσία την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων μας όπως συμβαίνουν, και θεωρείται θεμέλιος λίθος της θεω-

ρίας. δεύτερος τομέας είναι ‘ χειρισμός των συναισθημάτων μας’, δηλαδή ικανότητα αυτοελέγχου και χειρισμού παρορμήσεων και συναισθημάτων όπως το άγχος, ενθουσιασμός αναστάτωση, με κατάλληλους τρόπους. τρίτος τομέας είναι ‘αυτό-παρακίνηση’, δηλαδή ικανότητα εστίασης του ενθουσιασμού, της αυτοπεποίθησης και της αυτοσυγκέντρωσης στο καθορισμένο στόχο. τέταρτος τομέας είναι ‘ αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων’, όπου κυριότερη δεξιότητα είναι ‘ενσυναίσθηση’ (empathy), οποία μας βοηθά να αντιλαμβανόμαστε τα κοινωνικά μηνύματα και να καταλαβαίνουμε τις επιθυμίες και τις ανάγκες των άλλων. πέμπτος τομέας τέλος, αναφέρεται στο ‘χειρισμό των ανθρώπινων σχέσεων’, δηλαδή στην κοινωνική επάρκεια που σημαίνει αποτελεσματικότητα στις σχέσεις μας με τους άλλους.

Αργότερα Goleman έχοντας νέα δεδομένα από έρευνες ανασκεύαζε τη θεωρία του περί συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1998). Όρισε τη ‘συναισθηματική επάρκεια’ (emotional competence) σαν μία ικανότητα που μαθαίνεται, βασίζεται στη συναισθηματική νοημοσύνη και σε αυτή οφείλονται οι εξαιρετικές επιδόσεις του ανθρώπου. Το νέο μοντέλο του Goleman περιλαμβάνει είκοσι πέντε ικανότητες που κατανέμονται σε δύο μεγάλες ομάδες: α) τις Προσωπικές Ικανότητες, οι οποίες καθορίζουν το πόσο καλά χειριζόμαστε τον εαυτό μας και β) τις Κοινωνικές Ικανότητες, οι οποίες καθορίζουν το πόσο καλά χειριζόμαστε τις σχέσεις με τους άλλους.

Οι Προσωπικές Ικανότητες αποτελούνται από τρεις υπό-ομάδες ικανοτήτων: α) την Αυτοεπίγνωση, δηλαδή το να γνωρίζει κανείς την εσωτερική του κατάσταση, τις δυνάμεις του, τις ανάγκες του και τα συναισθήματά του:

- Συναισθηματική αυτοεπίγνωση: το να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του, τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματά τους.
- Ακριβής αυτοαξιολόγηση: το να γνωρίζει κανείς τα ισχυρά σημεία και όριά του.
- Αυτοπεποίθηση: σιγουριά κάποιου για την αξία και τις ικανότητές του.

β) την Αυτορύθμιση, δηλαδή το να μπορεί κανείς να διαχειρίζεται την εσωτερική του κατάσταση, τις παρορμήσεις και τα προσωπικά του αποθέματα:

- Αυτοέλεγχος: χειρισμός διασπαστικών συναισθημάτων και παρορμήσεων.
- Αξιοπιστία: διατήρηση τιμιότητας και ακεραιότητας.
- Ευσυνειδησία: το να αναλαμβάνει κανείς την ευθύνη για τη προσωπική του επίδοση.
- Προσαρμοστικότητα: ευελιξία στο χειρισμό των αλλαγών.
- Καινοτομία: το να είναι κανείς ανοικτός σε νέες ιδέες, προσεγγίσεις και πληροφορίες

γ) τα Κίνητρα Συμπεριφοράς, δηλαδή οι συναισθηματικές τάσεις που οδηγούν προς την επίτευξη στόχων ή διευκολύνσεων:

- Τάση προς επίτευξη: προσπάθεια για βελτίωση ανταπόκριση σε κάποια δεδομένα τελειότητας.
- Δέσμευση: ευθυγράμμιση με τους στόχους της ομάδας.
- Πρωτοβουλία: ετοιμότητα για δράση μόλις εμφανιστεί ευκαιρία.
- Αισιοδοξία: επιμονή στην επιδίωξη των στόχων παρά τα εμπόδια και τις αναποδιές.

Οι Κοινωνικές Ικανότητες αποτελούνται από δύο υπό-ομάδες ικανοτήτων: α) την Ενσυναίσθηση, δηλαδή την επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των άλλων:

- Κατανόηση των άλλων: κατανόηση των συναισθημάτων, των ανησυχιών και των απόψεων των άλλων.
- Προσανατολισμός στη παροχή υπηρεσιών: πρόβλεψη, των αναγκών των άλλων και ικανοποίησή τους.
- Ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων: γνώση για το πώς μπορούν να αναπτυχθούν οι άλλοι και ενίσχυση των δυνατοτήτων τους.
- Σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας: δημιουργία ευκαιριών σε διαφορετικά είδη ανθρώπων. • Πολιτική αντίληψη: αναγνώριση συναισθηματικών τάσεων μιας ομάδας και ενδυνάμωση των σχέσεων.

β) τις Κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή την ικανότητα να προκαλεί κανείς στους άλλους τις αντιδράσεις που θέλει:

- Επιρροή: άσκηση αποτελεσματικών μεθόδων πειθούς.
- Επικοινωνία: έκφραση σαφών και πειστικών μηνυμάτων.
- Ηγεσία: έμπνευση και καθοδήγηση ομάδων και ανθρώπων.
- Δράση όσον αφορά την αλλαγή: αποτελεσματικός χειρισμός των αλλαγών.
- Χειρισμός διαφωνιών: διαπραγμάτευση και επίλυση διαφωνιών.
- Καλλιέργεια δεσμών: καλλιέργεια λειτουργικών σχέσεων που συμβάλλουν στην επίτευξη στόχων.
- Σύμπραξη και συνεργασία: συνεργασία προς επίτευξη κοινών στόχων.
- Ομαδικές ικανότητες: δημιουργία συνοχής στην ομάδα προς επίτευξη συλλογικών στόχων.

Βασισμένοι στα καινούρια δεδομένα, οι Boyatzis, Goleman & Rhee (2000), προχώρησαν στην ανακατασκευή του Emotional Competency Inventory (ECI), το όργανο αξιολόγησης της συναισθηματικής επάρκειας (απαραίτητης για την επιτυχία στη ζωή και στην εργασία), βάση του μοντέλου του Goleman. Από τις αναλύσεις ομαδοποίησης (cluster analysis) και αξιοπιστίας, και μετά τη συγχώνευση κάποιων κλιμάκων λόγω της μεγάλης συσχέτισης μεταξύ τους (π.χ. Τάση προς επίτευξη και Αισιοδοξία, Χειρισμός της διαφορετικότητας και Κατανόηση των άλλων, Δέσμευση και Ηγεσία), προήλθε μία νέα έκδοση του ECI, το ECI-Π, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις ομάδες και 19 υπό-ομάδες:

1. Ομάδα Αυτοεπίγνωσης: συναισθηματική αυτοεπίγνωση - ακριβής αυτόαξιολόγηση - αυτοπεποίθηση.
2. Ομάδα Αυτορύθμισης: αυτοέλεγχος - ευσυνειδησία προσαρμοστικότητα - προσανατολισμός επίτευξης - πρωτοβουλία.
3. Ομάδα Κοινωνικής Επίγνωσης: ενσυναίσθηση-οργανωτική επίγνωσηπροσανατολισμός στη παροχή υπηρεσιών.
4. Ομάδα Κοινωνικών Δεξιοτήτων: ηγεσία - επικοινωνία - επιρροή - δράση στις αλλαγές-χειρισμός διαφωνιών - καλλιέργεια δεσμών- σύμπραξη και συνεργασίαενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων

Τα θέματα του ερωτηματολογίου προέρχονται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από το Self Assessment Questionnaire (Boyatzis, 1994), και σύμφωνα με τους συγγραφείς είναι κατάλληλο τόσο για την εκπαίδευση, όσο και για επαγγελματική χρήση, π.χ. για διευθυντές, συμβούλους, πωλητές και αποφοίτους στην εύρεση εργασίας.

4.5 Η θεωρία του Bar-On (1997, 2002)

Ο Bar-On προωθεί μία θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που επιδιώκει στη κατανόηση του γιατί μερικοί άνθρωποι είναι ικανότεροι να πετυχαίνουν από κάποιους άλλους. Όρισε δε τη ΣΝ σα σύνολο ικανοτήτων σχετικών με τη κατανόηση του εαυτού και των άλλων, τη σύναψη σχέσεων, τη προσαρμογή στις αλλαγές του περιβάλλοντος και το χειρισμό των συναισθημάτων (Bar-On & Parker, 2000). Το μοντέλο του Bar-On θεωρείται από τον Mayer και τους συνεργάτες του ότι ένα μικτό μοντέλο ΣΝ, διότι περιέχει τόσο πνευματικές ικανότητες όσο και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και μετρά περισσότερο τις 'δυνατότητες' επιτυχίας, παρά την ίδια την επιτυχία (Mayer et al. 2000).

Ο ορισμός «Συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία πολύ-παραγοντική περιοχή συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας που κρίνει πόσο αποτελεσματικοί είμαστε στις σχέσεις μας με τον εαυτό μας και με τους άλλους και πόσο μπορούμε να ανταπεξέλθουμε στις καθημερινές απαιτήσεις και πιέσεις», δείχνει ότι ο Bar-On κάνει μία προσπάθεια να συμπεριλάβει τις κοινωνικές δεξιότητες στη ΣΝ. Θεωρεί ότι τα συναισθήματα λειτουργούν αναπόσπαστα μέσα σε κοινωνικά πλαίσια και στο εξής ονομάζει τη θεωρία του 'Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη' (Ackley, 2016).

Το μοντέλο Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΚΣΝ) του Bar-On αξιολογεί πέντε παράγοντες (Ackley, 2016):

- 1) Την Ενδοπροσωπικότητα (intrapersonal), δηλαδή τις ενδοπροσωπικές δεξιότητες όπως την αυτό-συναίσθηση, την αυτό-θεώρηση, την αυτόαποτελεσματικότητα και την αυτονομία.
- 2) Τη Διαπροσωπικότητα (interpersonal), δηλαδή τις διαπροσωπικές δεξιότητες όπως τις σχέσεις με τους άλλους, τη κοινωνική υπευθυνότητα και την ενσυναίσθηση.
- 3) Τη Προσαρμοστικότητα (adaptability), δηλαδή την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την αντίληψη της πραγματικότητας και την ευελιξία.
- 4) Τον Έλεγχο του Άγχους (stress-management), που περιλαμβάνει την αντοχή στη πίεση και τον έλεγχο των παρορμήσεων.
- 5) Τη Γενική Διάθεση (general mood), που περιλαμβάνει την ευτυχία και την αισιοδοξία, τα οποία θεωρούνται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Το όργανο που χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη του μοντέλου της ΣΝ του Bar-On είναι το Emotional Quotient Inventory (EQ-I, Bar-On, 1997) και περιλαμβάνει τη συναισθηματική, προσωπική και κοινωνική διάσταση της νοημοσύνης. Το EQ-I είναι το πρώτο και το πιο διαδεδομένο όργανο μέτρησης της ΣΝ. Περιγράφεται από το συγγραφέα σαν «μία μέτρηση αυτό-αναφοράς της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας, οποία παρέχει και μία εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου» (Bar-On, 2000: 364). Είναι κατάλληλο για ηλικίες άνω των 17 ετών, και για εκπαιδευτικούς σκοπούς και έχει μεταφραστεί σε περισσότερες από 30 γλώσσες σε όλο τον κόσμο. Έχει εφαρμοστεί σε ένα μεγάλο αριθμό ερευνών για παραπάνω από δύο δεκαετίες, και τα αποτελέσματά τους έχουν σχηματίσει τη τελική μορφή του οργάνου (Bar-On, 2005).

Η παραγοντική εγκυρότητα και αξιοπιστία του EQ-I, βρέθηκε ότι είναι καλύτερες από αυτές άλλων παρόμοιων ερωτηματολογίων, όπως του MSCEIT και του EIC. Κατά τη διερεύνηση της εξωτερικής εγκυρότητας του οργάνου και συσχέτισής του με άλλα σχετικά όργανα μέτρησης, βρέθηκε επικάλυψη με άλλα όργανα μέτρησης ΚΣΝ είναι 36% (ποσοστό σημαντικό για την αξιολόγηση της δομικής εγκυρότητας), με IQ τεστ 4%, ενώ σε σύγκριση με τεστ προσωπικότητας επικάλυψη είναι 15%. Είναι λοιπόν προφανές ότι το EQ-I μετρά τη ΚΣΝ κυρίως, παρά τη γνωστική νοημοσύνη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Bar-On, 2004) .

Τα αποτελέσματα 20 περίπου ερευνών αποδεικνύουν τη προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου ως προς τις κοινωνικές σχέσεις τόσο στο σχολείο όσο και στο χώρο της εργασίας, καθώς επίσης και ως προς τη φυσική υγεία, τη ψυχική υγεία, την αυτοπραγμάτωση και την υποκειμενική ευημερία. μέσος συντελεστής προβλεπτικής εγκυρότητας βρέθηκε να είναι 0.59, πράγμα που ενισχύει τη προβλεπτική ικανότητα του μοντέλου (Bar-On, 2005). Σύμφωνα δε με τη βιβλιογραφία, το μοντέλο αυτό φαίνεται ότι προβλέπει μεγαλύτερη ποικιλία της ανθρώπινης απόδοσης απ' ότι άλλα ΚΣΝ μοντέλα (Geher, 2004).

4.6 Emotional Quotient Inventory: Youth Version (έκδοση για νέους)

Το EQ-i: YV αναπτύχθηκε από τους Bar-On & Parker (2000), για την αξιολόγηση της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης των νέων από 7 μέχρι 18 ετών, έχοντας σαν βάση το EQ-I, που είναι το όργανο μέτρησης της ΚΣΝ για τους ενήλικες. Αποτελείται από 60 ερωτήσεις, οι οποίες κατανέμονται σε 7 κλίμακες. Οι κλίμακες του οργάνου είναι αναπτυγμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε τα ψηλότερα σκορ να δείχνουν ψηλότερα επίπεδα ΚΣΝ (πίνακας 1). Υπάρχει επίσης μία σύντομη μορφή του οργάνου, το οποίο περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις και χρησιμοποιείται όταν υπάρχει περιορισμός χρόνου, όταν αυτό χρησιμοποιείται μαζί με άλλα όργανα. (Ackley, 2016).

Πίνακας 1. Περιγραφή των κλιμάκων του EQ-i: YV.

Κλίμακες	Χαρακτηριστικά των ατόμων με ψηλά σκορ
Ενδοπροσωπικότητα	Τα άτομα αυτά καταλαβαίνουν τα συναισθήματά τους. Είναι επίσης ικανά να εκφράσουν και να κάνουν γνωστά στους άλλους τα συναισθήματά τους και τις ανάγκες τους.
Διαπροσωπικότητα	Κατά πάσα πιθανότητα έχουν ικανοποιητικές σχέσεις. Είναι καλοί ακροατές και ικανοί να καταλαβαίνουν και να εκτιμούν τα συναισθήματα των άλλων.
Προσαρμοστικότητα	Είναι ευέλικτοι, ρεαλιστές και αποτελεσματικοί στο χειρισμό των αλλαγών. Είναι καλοί στο να βρίσκουν θετικούς τρόπους αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων.
Έλεγχος του Στρες	Είναι γενικώς ήρεμοι και δουλεύουν καλά κάτω από πίεση. Σπάνια είναι παρορμητικοί και μπορούν να ανταποκριθούν σε ένα πιεστικό γεγονός χωρίς συναισθηματικές εκρήξεις.
Συνολική ΣΝ	Είναι γενικώς αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση των καθημερινών απαιτήσεων και είναι τυπικώς ευτυχισμένοι.
Γενική Διάθεση	Είναι άτομα αισιόδοξα, έχουν θετική άποψη και είναι ευχάριστο να είσαι μαζί τους.
Θετική Εντύπωση	Συνήθως προσπαθούν να δημιουργούν μία γενική θετική εντύπωση για τον εαυτό τους.

Από το “*Emotional quotient inventory: Youth Version*” (Bar-On & Parker, 2000).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου απαντώνται σε μία 4/βάθμια κλίμακα τύπου Likert (πολύ σπάνια αληθινό για μένα - πολύ συχνά αληθινό για μένα) και περιλαμβάνει αυτοεκτιμήσεις για το αν μπορούμε να μιλήσουμε για το πως αισθανόμαστε και ποια είναι τα βαθύτερά μας συναισθήματα, το αν είμαστε ευχαριστημένοι και διασκεδάζουμε, τη σημασία που δίνουμε στη φιλία και αν καταλαβαίνουμε τους άλλους, το αν μπορούμε να βρίσκουμε λύσεις στα καθημερινά προβλήματα και αν μπορούμε να ελέγξουμε το άγχος. Τα σκορ των απαντήσεων μετατρέπονται σε τυπικά σκορ με μέσο όρο το 100 και τυπική απόκλιση το 0.15.

Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του οργάνου περιγράφονται στο Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version, Technical Manual (Bar-On & Parker, 2000). Η διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας του οργάνου έγινε με τη χρήση παραγοντικής ανάλυσης με ορθογώνια περιστροφή των κύριων αξόνων, για τις 40 ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στους 4 παράγοντες (Ενδοπροσωπικότητα, Διαπροσωπικότητα, Προσαρμοστικότητα και Έλεγχος του άγχους), που θεωρούνται σαν παράγοντες της ΚΣΝ. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τους 4 αναμενόμενους παράγοντες που σχεδιάστηκαν για τη μέτρηση της ΚΣΝ. Οι δε φορτίσεις τους ήταν υψηλές-μέτριες και κυμαίνονταν από 0.42, μέχρι 0.77. Κατά την ανάλυση αξιοπιστίας οι συντελεστές Cronbach alpha των 4 παραγόντων κυμαίνονταν από .65 μέχρι .90, και κατά το επαναληπτική μέτρηση 3 εβδομάδες αργότερα, .77 μέχρι .89. Οι συσχετίσεις μετα-

ξύ των κλιμάκων του Bar-On EQ-i: YV παρείχαν επιπλέον υποστήριξη στη πολυδιαστατικότητα του οργάνου. Από την ανάλυση ενδοπαραγοντικής συσχέτισης παρουσιάστηκαν μικρές μέχρι μέτριες συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων ($r=0.28$ μέχρι $r=0.49$), γεγονός που πιστοποιεί ότι το όργανο μετρά σχετικά διαφορετικές όψεις της ΚΣΝ.

Η εξωτερική εγκυρότητα του EQ-i: YV μελετήθηκε συγκρίνοντάς το με άλλα όργανα ΚΣΝ, με όργανα μέτρησης της προσωπικότητας και με διάφορες μετρήσεις για τη προβληματική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το EQ-I: YV διαθέτει καλή συγκλίνουσα εξωτερική εγκυρότητα, καθώς σε συσχέτιση με το EQ-I οι παράγοντες των δύο ερωτηματολογίων βρέθηκε ότι σχετίζονται ψηλά μέχρι μέτρια ($r=0.56$ μέχρι $r=0.88$). Σε σύγκριση με το NEO-Five Factor Inventory μία μέτρηση της προσωπικότητας, βρέθηκαν, αν και μικρές, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ($r=0.20$ μέχρι $r=0.59$). Σε σύγκριση με το Children's Depression Inventory (CDI), μία μέτρηση προβληματικής συμπεριφοράς σε παιδιά και εφήβους, το EQ-I: YV έδειξε αποκλίνουσα εξωτερική εγκυρότητα, καθώς οι παράγοντες των δύο οργάνων βρέθηκε ότι σχετίζονται αρνητικά.

Στο βασικό δείγμα έγινε επίσης διερεύνηση διαφορών μεταξύ των δύο φύλων και μεταξύ ηλικιακών ομάδων. Οι ηλικιακές ομάδες που διερευνήθηκαν ήταν 4:7-9, 10-12, 13-15 και 16-18 ετών. Όσον αφορά τον παράγοντα Ενδοπροσωπικότητα, βρέθηκε ότι τα κορίτσια σημείωσαν σημαντικά ψηλότερα σκορ από τα αγόρια [$F(1,9164)=19.78, p<001, \eta^2=.005$], υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ κάποιων ηλικιακών ομάδων (13-15 με 16-18) και σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας [$F(3,9164)=9.83, p<001$]. Ως προς τη Προσαρμοστικότητα τα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερα σκορ από τα κορίτσια [$F(1,9164)=4.36, p<04, \eta^2=.001$], δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο παραπάνω ηλικιακών ομάδων, ούτε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας. Στον Έλεγχο του Άγκους δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ φύλων και ηλικιακών ομάδων, υπήρχε όμως σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας [$F(3,9164)=3.68, p<001$].

Η Shuler (2004), μία ερευνήτρια η οποία έχει χρησιμοποιήσει το EQ-I: YV, αναφέρει ότι όργανο αυτό μετρά το συνδυασμό της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως περιγράφεται από τον Mayer και τους συνεργάτες του (ability model, Mayer et al. 2000), και της συναισθηματικής-κοινωνικής επάρκειας όπως περιγράφεται από τον Bar-On, (2000). Προτιμήθηκε δε στην παρούσα έρευνα διότι κατά τη περίοδο διεξαγωγής της έρευνας ήταν το μόνο δημοσιευμένο και καλά σταθμισμένο όργανο μέτρησης της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, για παιδιά και εφήβους. Έχει μία μεγάλη βάση δείγματος πάνω στην οποία σταθμίστηκε ($N=10.000$, περίπου), διαθέτει πολύ ικανοποιητική αξιοπιστία και εγκυρότητα και είναι εύκολο στη χρήση του και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων του.

4.7 Σύγκριση των θεωριών και των μοντέλων αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης

Αν και οι τρεις βασικές θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιγράφηκαν παραπάνω, συμφωνούν στα κυρίως θεωρητικά τους πλαίσια και τις παραμέτρους που τις αποτελούν (π.χ. αντίληψη - έκφραση συναισθημάτων, κατανόησησεβασμός των άλλων κλπ.), εντούτοις υπάρχουν σημαντικές διαφορές και διαφωνίες ως προς τον τρόπο χρήσης και ερ-

μηνείας των μοντέλων αξιολόγησης όπου βασίζεται η κάθε μία θεωρία. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα μοντέλα αυτά θεωρείται ότι διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, στα 'γνήσια' και στα 'μικτά' μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης (Matthews, Zeinder & Roberts, 2002). Υπάρχουν δε διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών για το ποιο είδος μοντέλων αποτελεί αξιόπιστο μέσον αξιολόγησης της ΣΝ (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Μία πρώτη και σημαντική διαφωνία μεταξύ των ειδικών του χώρου είναι για το τι πραγματικά είναι 'συναισθηματική νοημοσύνη' και ποιο μοντέλο μπορεί να τη μετρήσει έγκυρα και αξιόπιστα. Ο Caruso (2005), υποστηρίζει ότι μόνο ένα τεστ συναισθηματικών ικανοτήτων όπως το MSCEIT μπορεί να αξιολογήσει πραγματικά τη ΣΝ, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα όργανα που μετρούν είτε τη συναισθηματική επάρκεια, είτε τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Σε ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας (Conte, 2005, Meyer & Fletcher, 2007), φάνηκε ότι το μεν μοντέλο του Goleman έχει κάποια συνέπεια με την έννοια της ΣΝ, σαν 'καθαρής' ικανότητας, τα ψυχομετρικά του στοιχεία όμως παρουσιάζουν προβλήματα εγκυρότητας, το δε μοντέλο του Bar-ON αν και είναι ψυχομετρικά 'δυνατό', σχετίζεται όμως σε μεγάλο βαθμό με μοντέλα αξιολόγησης του χαρακτήρα και της προσωπικότητας (Ackley, 2016).

Ο Goleman (2005) σε απάντησή του προς τον Caruso αναφέρει ότι έννοιες όπως 'συναισθηματική νοημοσύνη' και 'συναισθηματική επάρκεια' δεν είναι λογικό να εκλαμβάνονται ξεχωριστά, διότι η μία είναι αποτέλεσμα της άλλης. Ο Bar-on (2005), συγκρίνοντας τα διάφορα μοντέλα σε ίδιες μετρήσεις αναφέρει ότι και το MSCEIT επικαλύπτει τα τεστ προσωπικότητας σε βαθμό 15% περίπου (σε σύγκριση με το EQi:YV, που επικαλύπτει το 20% στα ίδια τεστ), πράγμα που σημαίνει ότι και αυτό δεν είναι ένα τόσο 'γνήσιο' μοντέλο ΣΝ. Επιπλέον, σε πρόσφατη έρευνα (Palmer et al, 2005) το MSCEIT παρουσίασε κάποια προβλήματα εσωτερικής συνοχής και παραγοντικής εγκυρότητας.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι υπάρχει μία μεγάλη διαφορά μεταξύ των μοντέλων ικανότητας και των μικτών μοντέλων της ΣΝ. Παρά το γεγονός ότι τα τεστ ικανοτήτων είναι συνήθως περισσότερο αποδεκτά από τους ερευνητές στο χώρο της ψυχολογίας, διότι είναι πιο εύχρηστα, εντούτοις και τα μικτά μοντέλα, όπως αυτά του Bar-On και του Goleman, έχουν τη θέση τους στη βιβλιογραφία. Αν και τα μικτά μοντέλα είναι πιο δύσκολα στη χρήση τους, τα αποτελέσματά τους όμως σχετικά με τις προδιαθέσεις και τα μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είναι πολύτιμα (Ackley, 2016).

Τα μοντέλα των Bar-On και του Goleman, μοιάζουν πολύ μεταξύ τους, έχουν όμως κάποιες βασικές διαφορές. Πρώτον, το μοντέλο του Bar-On ασχολείται πολύ λιγότερο όσο αφορά τα οφέλη ενός δυναμικού από την αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Goleman (1995), κάνει εκτενείς αναφορές σχετικές με την αύξηση ενός δυναμικού για γενική επιτυχία στη ζωή και μείωση των αντικοινωνικών τάσεων για οποιονδήποτε ευτυχίσει να βελτιώσει το επίπεδο της συναισθηματικής του ικανότητας. Δεύτερον, το μοντέλο του Bar-On είναι αντικείμενο πολύ περισσότερης ακαδημαϊκής έρευνας, βασισμένο σε μια μεγάλη ερευνητική ιστορία απ' ότι το μοντέλο του Goleman. Τέλος, τα δύο μοντέλα απευθύνονται σε διαφορετικό κοινό, το μεν μοντέλο του Goleman στον επιχειρηματικό κόσμο, ενώ αυτό του Bar-On στην εκπαιδευτική κοινότητα (Shuler, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5.1 Θεωρητικοί στόχοι έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, είναι να αναδείξει την αναγκαιότητα ύπαρξης προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, στα σχολεία και ειδικότερα στα γυμνάσια (λόγω της έναρξης της εφηβείας), σε επίπεδο πρόληψης. Ο λόγος που ερευνείται σε επίπεδο πρόληψης και όχι παρέμβασης, είναι το ότι είναι πιο αποτελεσματικό να υποστηρίζεται η ομαλή ανάπτυξη όλων των σταδίων των παιδιών, από το να έχει ήδη δημιουργηθεί το "πρόβλημα" κι έπειτα να επιχειρείται η επίλυση του.

Στη συνέχεια, οι επιμέρους στόχοι της είναι:

- α) Να ερευνηθεί κατά πόσο οι καθηγητές, έχουν παρατηρήσει **ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων** στους μαθητές τους, κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους.
- β) Να ερευνηθεί κατά πόσο το **σχολικό περιβάλλον, επηρεάζει την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.**
- γ) Να ερευνηθεί, αν η **κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη** συνδέεται με την **αυτοεκτίμηση, την επίλυση συγκρούσεων και την ευημερία.**
- δ) Να ερευνηθεί, αν συνδέεται με τα **συναισθήματα.**
- ε) Τέλος, να ερευνηθεί αν κρίνεται **απαραίτητη η ύπαρξη αυτών των προγραμμάτων στα σχολεία.**

5.2 Μέθοδος

Το εργαλείο αυτής της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις, ήταν ανοιχτού τύπου (Likert), προορισμένες για τους καθηγητές. Επομένως, η έρευνα αυτή ήταν ποσοτική. Ο αριθμός των ερωτήσεων είναι 18 και διανεμήθηκαν μέσω διαδικτύου, στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των καθηγητών.

(Παράρτημα 4)

Το δείγμα αποτελείται από ογδόντα δύο (82) καθηγητές, τεσσάρων (4) διαφορετικών γυμνασίων στην περιοχή των Τρικάλων.

5.3 Δομή ερωτηματολογίου

Στη βάση του, το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο (όπως και τα περισσότερα) και οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, επαγγελματική εμπειρία). Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις, σχετίζονται με την γενική εντύπωση των καθηγητών, ως προς την ανάπτυξη συγκεκριμένων κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους. Ακολούθως, οι ερωτήσεις γίνονται συ-

γκεκριμένες και βασίζονται στην κρίση των καθηγητών, ως προς το τι πιστεύουν για το θέμα που ερευνάται. Είναι σημαντικό να αναφερθεί αν έχουν εφαρμοστεί αντίστοιχα προγράμματα καθώς αυτό επηρεάζει αυτομάτως και τις ερωτήσεις που σχετίζονται με το αν έχει παρατηρηθεί ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, καθώς επίσης και τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις προσωπικές απόψεις των καθηγητών για αυτά τα προγράμματα. Τέλος, κλείνει με την ερώτηση που αποτελεί τη βάση αυτής της έρευνας, αν δηλαδή θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη αυτών των προγραμμάτων.

5.3.1 Σύνδεση θεωρητικών στόχων με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Πρώτος θεωρητικός στόχος της έρευνας είναι να ερευνηθεί κατά πόσο το σχολείο σχετίζεται με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η ερώτηση που συνδέεται με τον στόχο αυτό είναι η 5 (*5. Ποσό σημαντικό θεωρείτε το σχολείο σε σχέση με την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών σας;*). Οι απαντήσεις εδώ, θα δείξουν το βαθμό επιρροής που έχει το σχολείο ως πλαίσιο, με σκοπό να ενισχύσει ή όχι το ρόλο του.

Έπειτα, σημαντική είναι η τοποθέτηση των καθηγητών με το αν έχουν παρατηρήσει ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων στα παιδιά, με ή χωρίς τη χρήση αυτών των προγραμμάτων. Οι σχετικές ερωτήσεις είναι η 6 και η 7 (*6. Διακρίνετε ανάπτυξη των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών σας κατά τη διάρκεια της χρονίας; / 7. Διακρίνετε ανάπτυξη της κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης, των μαθητών σας κατά τη διάρκεια της χρονίας;*).

Αξιοσημείωτη, είναι η σύνδεση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με την αυτοεκτίμηση, την συναισθηματική ευημερία, την επίλυση συγκρούσεων και τα συναισθήματα γενικότερα. Το σχολείο, εκτός από ένας εκπαιδευτικός χώρος, αποτελεί το πιο σημαντικό κοινωνικό πλαίσιο των εφήβων. Δημιουργούνται σχέσεις, τα παιδιά μαθαίνουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία σε διάφορους τομείς. Η βάση όλων αυτών, είναι τα συναισθήματα και η διαχείριση τους. Η πλευρά των καθηγητών ως εσωτερικοί και εξωτερικοί παρατηρητές είναι χρήσιμη. Οι ερωτήσεις που συνδέονται με το στόχο αυτό είναι η 10, 12, και 13 (*10. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης με την αυτοεκτίμηση και συναισθηματική ευημερία; / 12. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης με τα συναισθήματα; / 13. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης με την επίλυση συγκρούσεων;*)

Κλείνοντας, η καίρια ερώτηση, που κρίνει την αναγκαιότητα χρήσης ανάλογων προγραμμάτων, έχει και τον μεγαλύτερο συντελεστή βαρύτητας. Είναι η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου, 18 (*18. Κρίνετε απαραίτητα τα προγράμματα κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης σε επίπεδο πρόληψης στο σχολείο σας;*).

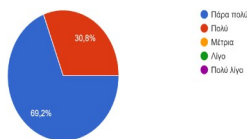
Εκτός όμως, από τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τους βασικούς στόχους της έρευνας, υπάρχουν κι άλλες εξίσου σημαντικές. Όπως, αυτή που αναφέρεται στο περιβάλλον γενικότερα που έχουν τα παιδιά (οικογένεια), που επίσης μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο ή ως επιρροή (*9. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης με τον περιβάλλον παρακίνησης;*). Ακόμη, κι εκείνη που διερευνά το αν έχουν εφαρμοστεί τέτοια προγράμματα και σε τι συχνότητα, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα αποτελέσματα της έρευνας (*16. Εφαρμόζετε κάποιο πρόγραμμα κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης; / 17. Θα θέλετε να έχετε περισσότερα εργαλεία προς την κατεύθυνση της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης;*).

5.4 Αποτελέσματα έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω SPSS και θα παρουσιαστεί με γραφήματα. Αρχικά , σχετικά με τον πληθυσμό του δείγματος ,το 70% ήταν γυναίκες και το 30 % άντρες. Οι ηλικίες που κυμαίνονταν κυρίως ήταν από 18 έως 50 έτη , με την πλειοψηφία να κινείται στις ηλικίες 40 – 50 (42%). Οι περισσότεροι ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ (55.6%) , ενώ μόνο το 11,1 % ήταν από ΤΕΙ και το 33.3 % είχαν κάποιο Μεταπτυχιακό. Η επαγγελματική τους εμπειρία κατά μέσο όρο ήταν 15 έτη.

1)Ο πρώτος στόχος της έρευνας σχετικά με το πόσο το σχολείο μπορεί να επηρεάσει την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αποτυπώνεται στο παρακάτω γράφημα:

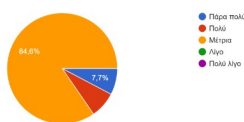
5. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το σχολείο σε σχέση με την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών-σας;



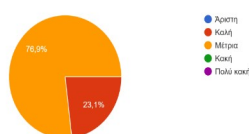
Όπως φαίνεται , το 69,2% των καθηγητών θεωρούν πολύ σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης των παιδιών.

2)Στη συνέχεια , σχετικά με την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση κι ανάπτυξη των παιδιών, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι :

6. Διακρίνετε ανάπτυξη των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών σας κατά τη διάρκεια της χρονιάς;



7. Διακρίνετε ανάπτυξη της κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης, των μαθητών σας κατά τη διάρκεια της χρονιάς;

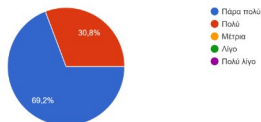


υπάρχει πολύ μεγάλο ποσοστό και στις δύο ερωτήσεις, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει ενδιαφέρον, όταν συνδυαστεί με τα υπόλοιπα στην πορεία.

3) Οι πολύ σημαντικές ερωτήσεις, σχετικά με την αυτοεκτίμηση, την συναισθηματική ευημερία και την επίλυση συγκρούσεων είχαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

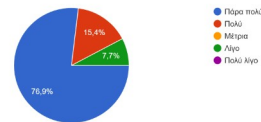
10. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης με την αυτοεκτίμηση και συναισθηματική ευημερία;

Ερώτηση 10



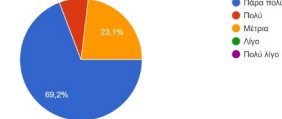
12. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης με τα συναισθήματα;

Ερώτηση 12



13. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης με την επίλυση συγκρούσεων;

Ερώτηση 13

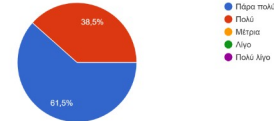


Υπάρχουν κι εδώ πολύ υψηλά ποσοστά, που μεταξύ τους όμως σχετίζονται.

4) Η τελευταία ερώτηση που ολοκληρώνει τους στόχους της έρευνας, σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης τέτοιων προγραμμάτων έδειξε:

18. Κρίνετε απαραίτητα τα προγράμματα κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης σε επίπεδο πρόληψης στο σχολείο σας;

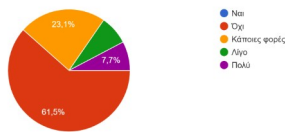
Ερώτηση 18



σχεδόν ομοφωνία σχετικά με το πόσο ανάγκη το έχουν.

Επιπρόσθετα, έχουν εξαιρετικό ενδιαφέρον τα αποτελέσματα των ερωτήσεων 16 και 17:

16. Εφαρμόζετε κάποιο πρόγραμμα κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης;



17. Θα θέλετε να έχετε περισσότερα εργαλεία προς την κατεύθυνση της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης;



Όπως φαίνεται από τα παραπάνω γραφήματα, υπάρχει μια προσπάθεια ένταξης αυτών των προγραμμάτων στα σχολεία, καθώς υπάρχουν ποσοστά στην επιλογή "κάποιες φορές" και "λίγο", με επικρατέστερη βέβαια την επιλογή "όχι". Κάτι τέτοιο όμως δεν συμβαίνει στην αμέσως επόμενη ερώτηση, όπου όλοι επιθυμούν, μια εξειδίκευση σε αυτό το κομμάτι. Διακρίνεται μια έντονη θέληση.

5.4.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Η πλειοψηφία των ερωτήσεων αυτής της έρευνας ήταν πάνω στις δεξιότητες των παιδιών σε συσχέτιση με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη στο πλαίσιο του σχολείου. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα, δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μια δύσκολη έρευνα καθώς οι απαντήσεις της ήταν σχεδόν ξεκάθαρες.

Αρχικά, ο πληθυσμός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί νέος ηλικιακά, άρα και πιο εναρμονισμένος με τα δεδομένα της εποχής χωρίς μεγάλη απόκριση. Είναι πιθανόν λοιπόν, να είναι και πιο ενημερωμένος σχετικά, αλλά και πρόθυμος να εξελίξει το πλαίσιο που εργάζεται, δοκιμάζοντας κάτι διαφορετικό. Το γεγονός επίσης, ότι ένα σημαντικό ποσοστό κατείχε Μεταπτυχιακό πτυχίο, επιβεβαιώνει την παραπάνω θέση, ως προς τη διάθεση για εξέλιξη.

Το σχολείο θεωρείται ως επί το πλείστον σημαντικό πλαίσιο για την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, γεγονός που το καταδεικνύει εν μέρει ως κατάλληλο χώρο αναπλαισίωσης και ξανά προσέγγισης του θέματος. Σε αυτόν τον σκοπό, φαίνεται να έχει συμβολή και το περιβάλλον του κάθε παιδιού (οικογένεια), που στην ουσία θέλει να ενθαρρύνει τους γονείς ή τους κηδεμόνες, πρόθυμους για ενημέρωση και συμμετοχή σε αυτή τη διαδικασία.

Άξια λόγου σε αυτήν την έρευνα, είναι η μέτρια κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση που παρατηρήθηκε στα παιδιά καθ' όλη τη χρόνια, γεγονός όμως που δικαιολογείται, αφού σύμφωνα με τους καθηγητές δεν εφαρμόζονται προγράμματα κατά κύριο λόγο. Υπήρχαν μικρά ποσοστά που ανέφεραν ότι κάποιες φορές είχαν πραγματοποιηθεί. Είναι ένα

δυνατό δεδομένο που , απαντάει θετικά στο ζητούμενο της έρευνας αυτής , σε συνδυασμό με την ομόφωνα σχεδόν, θετική απόκριση των καθηγητών στην αναγκαιότητα ύπαρξης προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης στα σχολεία, που είχε και το μεγαλύτερο συντελεστή βαρύτητας στην έρευνα αυτή.

5.4.2 Περιορισμοί έρευνας

Αν και ο βασικός στόχος της έρευνας επιβεβαιώθηκε , υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί.

- 1) Αρχικά , δεν υπήρχε μεγάλη απόκλιση απαντήσεων έτσι έστω να εξεταστεί περαιτέρω. Δηλαδή οι απαντήσεις ήταν τις περισσότερες φορές ίδιες ή συνήθως υπολογίζονταν από τις 5 επιλογές οι 2. Αυτό αμέσως γεννά δύο σκέψεις, ή όντως υπάρχει τόσο μεγάλη ανάγκη για αυτά τα προγράμματα ή το δείγμα μας δεν είναι πολύ αντιπροσωπευτικό.
- 2) Έπειτα, αν και τα δεδομένα δείχνουν μεγάλη ανταπόκριση στην αναγκαιότητα του προγράμματος , οι δύο ερωτήσεις σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών (Ερ. 6, 7) δεν δείχνουν αντίστοιχα να υπάρχει έντονο πρόβλημα. Προβάλλουν μια μέτρια συνθήκη που προβληματίζει ως προς την ένταση που αποζητούν τα προγράμματα.
- 3) Τέλος, ίσως περιοριστικός ηλικιακά , να ήταν και ο πληθυσμός, καθώς μοιάζει οι ομοφωνίες στις απόψεις να προέρχονται από μια ομάδα , με κοινές εμπειρίες, αντοχές και μόρφωση.

5.4.3 Μελλοντικές προτάσεις έρευνας

Οι παραπάνω περιορισμοί , ενδεχομένως να δίνουν τροφή για σκέψη, για έναν νέο κύκλο ερευνών . Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας , ίσως θα είχε ενδιαφέρον αν μια αντίστοιχη έρευνα , γίνονταν με δείγμα τους μαθητές αυτή τη φορά. Η πλευρά των παιδιών για θέματα όπως , διαχείριση δύσκολων σχέσεων ή συνεργασιών ή μαθησιακές επιδόσεις σε συσχέτιση με την συναισθηματική κατάσταση του καθενός, να δημιουργούσε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα , για την αξία της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

6.1) Προτεινόμενο Πρόγραμμα SEL σε παιδιά γυμνασίου

Το παρόν πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης , λειτουργεί σε επίπεδο **πρόληψης** σε παιδιά γυμνασίου (12-15 ετών).**Ο σκοπός του είναι διττός :**

α) Εισαγωγή στον κόσμο των συναισθημάτων με στόχο την ευαισθητοποίηση στην διαφορετικότητα και

β) η υιοθέτηση νέων συνηθειών με ευεργητικές συνέπειες σε μυαλό και σώμα.

Το πρόγραμμα έχει τρίμηνη διάρκεια και αποτελείται συνολικά από 12 συναντήσεις (1 συνάντηση την εβδομάδα). Θα πραγματοποιείται ,μετά τη λήξη του ωρολογίου σχολικού προγράμματος στην αίθουσα των καλλιτεχνικών και θα έχει διάρκεια 2 ώρες. Η μέρα θα αποφασιστεί από κοινού με τα παιδιά που θα συμμετάσχουν. Οι συντονιστές του προγράμματος θα είναι δύο.

Συγκεκριμένα:

1ος Μήνας "Συναισθήματα"	2ος Μήνας "Διαφορετικότητα"	3ος Μήνας "Ευσυνειδητότητα"
Γνωριμία	Αποδοχή	Αναπνοές
Δημιουργία Ομάδων	Αναπηρίες	Φύση
Σωματική Έκφραση	Ευαισθητοποίηση	Ευγνωμοσύνη
Τελική παρουσίαση - Αξιολόγηση ενότητας	Τελική παρουσίαση - Αξιολόγηση ενότητας	Απολογισμός - Αξιολόγηση ενότητας/προγράμματος

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ SEL

1η Ενότητα : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Στόχοι: Αναγνώριση συναισθημάτων, έκφραση, αποδοχή, συνεργασία, δημιουργικότητα

Διάρκεια: 1 μήνας (4 συναντήσεις)

Υλικό/Μέσα: χαρτόνια, κόλλες Α4 , χρώματα, μολύβια, κάρτες συναισθημάτων , μπάλα, ηχείο μουσικής

1η Συνάντηση ‘Γνωριμία’

α) Καλώς ήρθατε

Τα παιδιά εισέρχονται στην αίθουσα και μαζί με τον συντονιστή σχηματίζουν έναν κύκλο. Εκείνος συστήνεται στα παιδιά και δίνει κάποιες εισαγωγικές πληροφορίες, για το πρόγραμμα. Στην συνέχεια, παίρνει μια μπάλα και εξηγεί την πρώτη δραστηριότητα γνωριμίας.

-Πετάμε απαλά , τυχαία την μπάλα σε όποιο παιδί θέλουμε κι εκείνο πρέπει να συστηθεί με το όνομα του . Έπειτα, κάνει το ίδιο. Το παιχνίδι τελειώνει, όταν συστηθούν όλα τα παιδιά.

β) Συμβόλαιο ομάδας

Ο συντονιστής συζητάει με τα παιδιά, για τα **όρια** και πόσο σημαντικά είναι, για μια υγιή συνύπαρξη με τους γύρω μας . Παίρνει ένα μεγάλο χαρτόνι , το τοποθετεί στη μέση ενός θρανίου και μοιράζει μαρκαδόρους. Αφού συζητήσουν όλοι μαζί και συμφωνήσουν στους κανόνες συνύπαρξης ,συμπληρώνουν το χαρτόνι με τα γράμματα τους (προσωπικό χαρακτήρα)και το κολλάνε σε ένα εμφανές σημείο μέσα στην αίθουσα να φαίνεται.

Στόχος είναι να επιτευχθεί ο **σεβασμός** στον άλλον και η σωστή **επικοινωνία**.

Π.χ.

-Αφήνουμε να ολοκληρώσει πάντα ο συνομιλητής μας, χωρίς να διακόπτουμε.

-Για να πάρουμε τον λόγο σηκώνουμε το χέρι.

-Βοηθάμε ο ένας τον άλλον.

-Λειτουργούμε ως ομάδα ΠΑΝΤΑ!

γ) Ενεργητικά παιχνίδια (ΧΙ-ΧΑ-ΧΟ)

Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο και πάλι . Ο συντονιστής εξηγεί το πρώτο παιχνίδι Χι-Χα-Χο. Δείχνει τις κινήσεις κι αφού το καταλάβουν όλοι ξεκινάνε.

1) Με το ΧΙ σηκώνουμε τα χέρια ψηλά ,έχοντας τα ενωμένα.

2) Ακολουθεί το ΧΑ όπου με τα χέρια πάλι ενωμένα , δείχνουμε κάποιον από τον κύκλο.

3) Τέλος το ΧΟ το λέει το άτομο, που έχει δείξει ο προηγούμενος και ξανακάνει το ίδιο.

Όλα αυτά πρέπει να γίνουν με μια σχετική ρυθμικότητα και ταχύτητα. Χάνει, όποιος μπερδέψει τη σειρά του. **Στόχος** , είναι να **σπάσει ο πάγος** ανάμεσα στα παιδιά , να διασκεδάσουν αλλά και να εξασκηθούν στην **παρατηρητικότητα** και **προσοχή**. Η ενδεικτική διάρκεια του παιχνιδιού είναι 10 με 15 λεπτά το πολύ.

δ) Συναισθήματα (συζήτηση)

Ο συντονιστής παρουσιάζει στα παιδιά στον προτζέκτορα κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα συναισθήματα. (Ορισμοί, διαχωρισμός των βασικών συναισθημάτων, παραδείγματα) Αφού ξεκαθαριστούν τα βασικά συναισθήματα (**αγάπη ,χαρά , φόβος , θυμός**) , ο συντονιστής ζητάει από τα παιδιά να συμπληρώσουν μια φράση για το κάθε συναίσθημα (προφορικά) .

(Παράρτημα 1)

Π.χ.

Νιώθω αγάπη όταν.....

Νιώθω χαρά όταν.....

Νιώθω φόβο όταν.....

Νιώθω θυμό όταν.....

***Πάντα σύμφωνα με τους κανόνες του συμβολαίου .**

Στόχος είναι να έρθουν σε πρώτη επαφή με την αίσθηση του κάθε συναισθήματος έτσι ώστε να μπορούν να τα διαχωρίσουν καθώς και να αντιληφθούν τι τους τα προκαλεί.

Π.χ.

-Νιώθω αγάπη όταν παίζω με το κατοικίδιο μου.

(ερέθισμα: κατοικίδιο , συναίσθημα :αγάπη)

Τέλος συνάντησης.

2η Συνάντηση ' ' Δημιουργία Ομάδων ' '

α) *Ενεργητικά παιχνίδια (XI-ΧΑ-ΧΟ).*

Ο συντονιστής ζητά από τα παιδιά, να καθίσουν και πάλι κυκλικά επαναλαμβάνοντας το παιχνίδι γνωριμίας με την μπάλα.(Πιο σύντομα αυτή τη φορά καθώς έχει ξανασυμβεί).

Στη συνέχεια, επαναλαμβάνουν για μία ακόμη φορά το παιχνίδι XI-ΧΑ-ΧΟ.

Σκοπός είναι να γνωριστούν και να συντονιστούν κάθε φορά και καλύτερα . Η διάρκεια αυτών των 2 δραστηριοτήτων έγκειται στα 20 λεπτά περίπου.

β) *Το ατομικό μου περίβλημα.*

Ο συντονιστής , μοιράζει στα παιδιά μια φωτοτυπία και από ένα στυλό στον καθένα. Ο τίτλος της φωτοτυπίας είναι : **Το ατομικό μου περίβλημα.** Έχει έναν μεγάλο κύκλο στο κέντρο και είναι χωρισμένο σε 4 μέρη , που έχει από μία ερώτηση το καθένα.

1) Τι μου αρέσει

2) Τι έχω πετύχει

3) Τι με αντιπροσωπεύει περισσότερο

4) Τι ονειρεύομαι.

Στο τέλος έχει ένα περιθώριο με μια φράση για συμπλήρωση : Το σύνθημα μου είναι
(Παράρτημα 2)

Ο συντονιστής ζητά από τα παιδιά να το συμπληρώσουν, ελεύθερα χωρίς φόβο και τους ζητά να γράψουν ότι νιώθουν. Εξηγεί , πως αυτό το χαρτί αποτελεί **προσωπικό δεδομένο** και αν δεν το θελήσουν **δεν χρειάζεται να το μοιραστούν**. Στην διαδικασία συμμετέχει και ο ίδιος. Μόλις ολοκληρώσουν όλοι ξεκινάει πρώτος ο συντονιστής να διαβάζει το δικό του. Ακολουθεί όποιος το επιθυμεί. Στο τέλος γίνεται μια συζήτηση σχετικά με το τι αντιπροσωπεύουν αυτές οι ερωτήσεις.

Στο σημείο αυτό τονίζεται η σημασία του να αποτυπώνονται οι σκέψεις , οι στόχοι , τα όνειρα στο χαρτί έτσι ώστε να αποκτά ο κάθε ένας μια ξεκάθαρη εικόνα αυτών. Ακόμη , η υπενθύμιση αυτών μπορεί να παρακινήσει κάποιον στις αντίστοιχες πράξεις και να επιτύχει πιο γρήγορα την επίτευξη των στόχων του. **Στόχος** αυτής της δραστηριότητας, είναι τα παιδιά να έρθουν σε **μια πρώτη επαφή με τον εαυτό τους** και να **ενισχύσει την αυτοεκτίμηση τους**. Το χαρτί αυτό, μπορεί να το αποθηκεύσει το κάθε παιδί και να το βλέπει σε διάφορες περιόδους της ζωής του, όπου θα μπορεί να βλέπει την εξέλιξη του ή να κινητοποιεί τον εαυτό του, σε φάσεις που μπορεί να νιώθει περίεργα.

γ) Διαχωρισμός ομάδων

Ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών διαχωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες . Αν π.χ υπάρχουν 30 παιδιά τα χωρίζουμε σε τρεις ομάδες των δέκα ατόμων. Ο συντονιστής μοιράζει τυχαία νουμεράκια στα παιδιά και τα παιδιά με τα ίδια νούμερα, θα αποτελούν την ίδια ομάδα.

δ) Κάρτες συναισθημάτων – Παντομίμα

Η κάθε ομάδα σχηματίζει ένα κύκλο. Ο συντονιστής βγάζει ένα πακέτο ,που περιέχει κάρτες, που απεικονίζουν τα συναισθήματα. Σε κάθε ομάδα, μοιράζει από δέκα τυχαίες κάρτες .Η ομάδα πρέπει να αναπαραστήσει το συναίσθημα της κάρτας . Θα πρέπει να συμμετέχει όλη η ομάδα στο παιχνίδι, έτσι ώστε να βγει ένα συνολικό αποτέλεσμα. Έχουν 2 επιλογές , ή να κάνουν μια ομαδική θεατρική αναπαράσταση ή ατομικά . Το κάθε μέλος της ομάδας δηλαδή , μπορεί να αναπαραστήσει το ίδιο συναίσθημα με διαφορετικό τρόπο. Νικήτρια θα είναι η ομάδα που μέσα από τις αναπαραστάσεις της , θα έχει γίνει κατανοητή από όλους τις περισσότερες φορές.

Σκοπός του παιχνιδιού, είναι η **προαγωγή της συνεργασίας** μεταξύ των παιδιών , η **κατανόηση των συναισθημάτων** μέσα από την σωματική αναπαράσταση , η **καλλιέργεια της εκφραστικότητας** αλλά και μια πρώτη επαφή με την **ενσυναίσθηση**.

Μόλις το παιχνίδι λήξει, ακολουθεί μια συζήτηση σχετικά με τις εντυπώσεις των παιδιών για το παιχνίδι και το πως ένιωσαν αναπαριστώντας κάποιο συναίσθημα.

Τέλος συνάντησης.

3η Συνάντηση ‘‘Σωματική Έκφραση’’

α) *Energizer game* : Το κυνήγι της αγκαλιάς

Στη συνάντηση αυτή πλέον τα παιδιά γνωρίζονται πολύ καλύτερα . Ο εμπυχωτής λοιπόν, ξεκινάει τη συνάντηση αυτή με το παιχνίδι της αγκαλιάς. Τα παιδιά βρίσκονται διάσπαρτα στο χώρο. Ένας θα είναι αυτός που κυνηγάει (ο κυνηγός). Οι υπόλοιποι για να μην τους πιάσει ο κυνηγός θα πρέπει να αγκαλιαστούν με κάποιον άλλον για να προστατευτούν. Αυτόν που θα ακουμπήσει ο κυνηγός και δεν θα προλάβει να γίνει ταίρι με κάποιον , θα γίνει εκείνος ο κυνηγός.

Οι θεραπευτικές ιδιότητες της αγκαλιάς, έχουν την τάση να φέρνουν κοντά τους ανθρώπους και να δημιουργεί μια όμορφη οικειότητα. **Σκοπός** λοιπόν του παιχνιδιού, είναι η **δημιουργία κοινών εμπειριών** που θα τους συνδέει με όμορφο τρόπο , καθώς και η κατανόηση της **αξίας της αγκαλιάς με βιωματικό τρόπο**.

β) *Γλώσσα του σώματος*

Το σώμα ,είναι ένα ισχυρό μέσο μη λεκτικής επικοινωνίας. Μέσα από τις εκφράσεις μας και τις κινήσεις μας, εκδηλώνουμε (είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα) σκέψεις και συναισθήματα.

Ο εμπυχωτής στον προτζέκτορα της αίθουσας, παρουσιάζει ένα σχετικό βίντεο στα παιδιά. (εκτιμώμενη διάρκεια 10 λεπτά). Ακολουθεί μια συζήτηση με τα παιδιά, σχετικά με το βίντεο , με σκοπό να λυθούν απορίες ή να εκφραστούν προβληματισμοί.

γ) *Μίμηση*

Ο εμπυχωτής χωρίζει τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες με τον ίδιο τρόπο που το έκανε και την προηγούμενη φορά (νουμεράκια). Η κάθε ομάδα, θα έχει σαν όνομα συναίσθημα.

Ομάδα 1 : *Αγάπη*

Ομάδα 2 : *Θυμός*

Ομάδα 3 : *Φόβος*

Ομάδα 4 : *Χαρά*

Αυτό που πρέπει να κάνει κάθε ομάδα ,είναι να εκφράσει το συναίσθημα που έχει με το σώμα. Ο εμπυχωτής, προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά ,δείχνει κάποιες κινήσεις για να πάρουν μια ιδέα.

Αρχικά, δείχνει το κάθε ένα ξεχωριστά την κίνηση του .Αν κάποιος από τα παιδιά έχει βρει παραπάνω από μια κίνηση, μπορεί να τη δείξει . Στο τέλος κάθε επίδειξης, ενθαρρύνονται με χειροκρότημα.

δ) Χορογραφία

Αυτή η καλλιτεχνική δραστηριότητα, συνδέεται με την προηγούμενη . Ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά, να κρατήσουν στη μνήμη τους τις κινήσεις που έκαναν . Τους ζητά να δημιουργήσουν τη δική τους, μοναδική χορογραφία, η οποία στην ουσία θα είναι οι κινήσεις που δείξανε στην προηγούμενη δραστηριότητα. Αυτό που πρέπει να προσέξουν μόνο, είναι ο ρυθμός. Θα ακουστεί μια μελωδία, χωρίς λόγια, που θα συνοδεύει και τις τέσσερις χορογραφίες. Σύμφωνα με τη μελωδία, οι κινήσεις τους θα πρέπει να είναι σε αργή κίνηση.

Δίνεται χρόνος στα παιδιά να αποφασίσουν τη σειρά των κινήσεων που θα παρουσιάσουν. Αυτό που τους ζητείται, είναι να το οραματιστούν, να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη. Μπορούν να κινηθούν στο χώρο όπως το επιθυμούν. Αφού το αποφασίσουν ,γίνεται μια πρώτη προσπάθεια . Ο εμπυχωτής , μπορεί να επέμβει για να διορθώσει ή να καθοδηγήσει . Στο τέλος ,τα παιδιά ενημερώνονται πως έχουν μια εβδομάδα να δουλέψουν στο χρόνο τους την χορογραφία τους και να την παρουσιάσουν στο αμφιθέατρο του σχολείου ,την επόμενη εβδομάδα παρουσία γονέων ή καθηγητών (όσοι επιθυμούσαν). Ενημερώνονται επίσης, πως θα βιντεοσκοπηθεί το γεγονός, για την παρουσίαση του, στην εφημερίδα του σχολείου. Επίσης έχουν τη δυνατότητα να αποφασίσουν την εμφάνιση τους (ντύσιμο).

Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι **η έκφραση μέσα από την κινησιολογία ,η εμπάθυση στα συναισθήματα , η συνεργασία και η δημιουργικότητα.**

Τέλος συνάντησης.

4η Συνάντηση "Τελική παρουσίαση"

α) Παράσταση

Τα παιδιά συγκεντρώνονται και μαζί με τον εμπυχωτή ,συζητάνε τις τελικές λεπτομέρειες. Η παρουσίαση ξεκινάει . Μετά τη λήξη της, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να παρακολουθήσουν τη δουλειά τους. Τους δίνεται ο λόγος να πουν πως νιώθουν ή αν θέλουν κάτι να προσθέσουν, να προτείνουν κάτι διαφορετικό και φυσικά οι εντυπώσεις τους. Όλες οι γνώμες είναι αποδεκτές , αρκεί να λέγονται με τρόπο, που συμφωνεί με το συμβόλαιο της ομάδας.

β) Αξιολόγηση

Τα παιδιά πηγαίνουν στην αίθουσα που πραγματοποιείται το πρόγραμμα και σχηματίζουν ένα κύκλο. Κάθονται στις καρέκλες και ξεκινάει μια συζήτηση, σχετικά με τις εντυπώσεις αυτού του μήνα. Ξεκινάει ο εμπυχωτής, δίνοντας πρώτος το παράδειγμα:

-Σε αυτόν το μήνα αυτά που μου άρεσαν ήταν:

α)η γνωριμία και η συνεργασία μου μαζί σας

β)ο σεβασμός απέναντι στον εαυτό σας και στους άλλους

γ)η φαντασία και η δημιουργικότητα σας, με αυτές τις υπέροχες χορογραφίες που κάνατε

-Φοβήθηκα την στιγμή που ο Τάδε είχε μια αδιαθεσία

-Με εντυπωσίασε το γεγονός πως, παρόλο που δεν γνωριζόσασταν όλοι από πριν, συνεργαστήκατε άψογα και δείχνατε όλοι προθυμία να βοηθήσετε ο ένας τον άλλον.

Σκοπός αυτής της άσκησης , είναι η **λεκτική έκφραση** των παιδιών **χωρίς φόβο**, αλλά με διάθεση αποδοχής των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων, με στόχο την **απεννοποίηση τους**.

Στο τέλος ζητείται από τα παιδιά να αξιολογήσουν την εμπειρία τους . Υπάρχει στον πίνακα ανακοινώσεων ένα μεγάλο χαρτόνι, που έχει φτιαχτεί για την αξιολόγηση κάθε μήνα . Τα παιδιά αξιολογούν την εμπειρία τους σύμφωνα με τις υποδείξεις του εμψυχωτή. **Κόκκινο**

χρώμα = Το απόλαυσα

Κίτρινο = έτσι κι έτσι

Πράσινο = αδιάφορο

Πορτοκαλί = δεν μου άρεσε

Τέλος συνάντησης.

2η Ενότητα : Διαφορετικότητα

Στόχοι: ενίσχυση αυτοεικόνας, αποδοχή διαφορετικότητας, ενίσχυση , συνεργασία , δημιουργικότητα

Διάρκεια: 1 μήνας (4 συναντήσεις)

Υλικά/Μέσα: φωτοτυπίες, χρώματα , μαντήλι , κώνοι , 2 σκυτάλες , προτζέκτορας

1η Συνάντηση " Αποδοχή "

α) *Eergizer:Ρυθμικό πήδημα*

Ο εμψυχωτής καλωσορίζει τα παιδιά . Σχηματίζουν κύκλο ξανά ,κρατώντας μια απόσταση ο ένας με τον άλλο. Το παιχνίδι που πρόκειται να παίξουν, είναι το ρυθμικό πήδημα. Ξεκινάει ο εμψυχωτής με ένα πήδημα και τα παιδιά πρέπει με τη σειρά να κάνουν το ίδιο. Μόλις ο κύκλος ολοκληρωθεί ο εμψυχωτής πιάνει τον διπλανό του και πηδάνε σε δυάδες. Το ίδιο πρέπει να κάνουν και οι υπόλοιποι, μέχρι να ολοκληρωθεί ο κύκλος. Έπειτα πιάνονται σε τριάδες . Όποιος μπερδευτεί, αποχωρεί και η ομάδα συνεχίζει γρήγορα .

Στόχος αυτού του παιχνιδιού, είναι η **εξάσκηση** των δεξιοτήτων της **προσοχής, της παρατηρικότητας** και της **ταχύτητας** . Φυσικά και η διασκέδαση, καθώς προκαλεί γέλιο.

(Εκτιμώμενη διάρκεια 10-15 λεπτά)

β) *Αυτοεικόνα*

Επανερχονται όλοι στον κύκλο και ο εμψυχωτής, εισάγει την έννοια της αυτοεικόνας. Για να γίνει πιο κατανοητό, σπάει τη λέξη στα συνθετικά της μέρη

(*Αυτό = ίδιος + εικόνα = η εικόνα του εαυτού μου*). Διασαφηνίζει ότι χωρίζεται σε δύο μέρη , εσωτερική και εξωτερική . Η εσωτερική πρόκειται για τον χαρακτήρα και τα συναισθήματα μας και η εξωτερική για την εμφάνιση μας.

Μπαίνει στη μέση του κύκλου και κάνει μια αυτοπαρουσίαση για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του.

Π.χ. Είμαι ο Τάδε, έχω ύψος 1.80μ. , φοράω μια κόκκινη μπλούζα και ένα τζιν παντελόνι, έχω καστανά μαλλιά και μαύρα μάτια και η επιδερμίδα μου είναι σταρένια.

Έπειτα, ζητά από τα παιδιά να κάνουν το ίδιο . **Σκοπός** είναι να **κατανοήσουν βιωματικά** ότι συζητήθηκε προηγουμένως.

γ) Εισαγωγή στην διαφορετικότητα

Ο εμπυχωτής, επιλέγει ένα χιουμοριστικό βίντεο να δείξει στα παιδιά ,για να τα εντάξει ομαλά στην έννοια της διαφορετικότητας. Μετά την προβολή ,συζητάνε σχετικά με αυτό και στο πως το αντιλήφθηκαν . **Σκοπός** είναι να **αντικατασταθούν οι λέξεις καλύτερος – χειρότερος με τη λέξη διαφορετικός**. Ένα παράδειγμα :

-Έχουμε το χρώμα κόκκινο και το χρώμα πράσινο . Ποιο είναι καλύτερο , ποιο είναι χειρότερο και γιατί;

Εδώ θα ακουστούν πολλές απόψεις, αλλά στη βάση τους τα κριτήρια είναι υποκειμενικά. Η ερώτηση που ξεδιαλώνει το τοπίο είναι το γιατί. Μέσα από αυτή την ερώτηση ξεκαθαρίζεται, πως το ότι μας αρέσει κάτι ή όχι ,δεν σημαίνει ότι είναι καλό ή κακό. Μπορεί να σημαίνει πως δεν το ξέρω , δεν το έχω ξαναδεί , δεν μου αρέσει , είναι δηλαδή κάτι διαφορετικό και όχι κακό ή καλό. **Σκοπός** είναι να εμπεδώσουν την έννοια μέσα από απλά καθημερινά παραδείγματα και να δοθεί **τροφή για σκέψη** στα παιδιά.

Ο εμπυχωτής σε αυτό το σημείο, ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν συνώνυμα για τις λέξεις καλό και κακό . Ακούγονται κάποια βασικά (*κακό= άσχημο , δυσάρεστο , τρομακτικό κτλ. , καλό= όμορφο , ευγενικό, ευχάριστο κτλ.*). Στη συνέχεια, τους ζητά να συνοδεύσουν την κάθε μια λέξη με ένα συναίσθημα. Συνήθως το καλό συνοδεύεται από ευχάριστα και το κακό από δυσάρεστα. **Στόχος**, είναι να κατανοήσουν τη δύναμη που έχουν οι λέξεις που χρησιμοποιούμε. Έτσι, από τη στιγμή που μας προκαλούν συναισθήματα, καλό είναι να τις χρησιμοποιούμε με τρόπο ,που θα λειτουργεί υπέρ μας και υπέρ των άλλων.

Τέλος , τους μοιράζει μια φωτοτυπία (Παράρτημα 3), με 4 ερωτήσεις που αφορούν την προσωπική άποψη των παιδιών για την διαφορετικότητα. Τους ζητά να το αποθηκεύσουν , αφού το συμπληρώσουν, καθώς θα τους χρησιμεύσει για την τελευταία τους συνάντηση.

γ) Άσκηση

Λίγο πριν το κλείσιμο, ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά να πάρουν μια κόλλα λευκή και να γράψουν πάνω ψηλά για τίτλο : Τα κατορθώματα μου αυτή την εβδομάδα. Το κάθε παιδί στην εβδομάδα που ακολουθεί, θα πρέπει να συμπληρώνει δίπλα από κάθε ημέρα κάτι που θα θεωρεί ο ίδιος ότι πέτυχε . Ζητείται από όλους να συμπληρωθεί ,αλλά φυσικά ο καθένας μοιράζεται αυτό που θέλει αν το θέλει. **Σκοπός** αυτής της άσκησης, είναι τα παιδιά να **εξοι-**

κειωθούν με την καταγραφή των σημαντικών γεγονότων , για να εμπεδώσουν και τα ίδια την δύναμη των θετικών δηλώσεων και της εστίασης, σε ότι τους προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα. Ακόμη, θα έχουν σε γραπτή μορφή τα επιτεύγματα τους , σχηματίζοντας μια εικόνα για τον εαυτό τους ,κάτι που εξυπηρετεί την έννοια της **αυτοεικόνας**. Τέλος, στην περίπτωση που θελήσουν την επόμενη φορά οι υπόλοιποι να μοιραστούν τα κατορθώματα τους , θα εμπεδώσουν πως κάποιος, πιθανό να θεωρούν κατόρθωμα κάτι που οι ίδιοι δεν θεωρούν. Έτσι εντάσσεται και η έννοια της **διαφορετικότητας** στα πλαίσια του σεβασμού.

Τέλος Συνάντησης.

2η Συνάντηση "Αναπηρίες"

α) *Energizer*: Κάτι έχω να σου πω...

Ο εμπνευστής καλωσορίζει τα παιδιά. Τους ζητά , να απλωθούν ελεύθερα στο χώρο, όπως επιθυμούν. Το παιχνίδι που πρόκειται να παίξουν λέγεται << Κάτι έχω να σου πω..>>. Όποιον συναντούν, θα πρέπει να τους πουν κάτι ,που τους αρέσει επάνω τους ή στο χαρακτήρα τους. Ο συνομιλητής τους, μόλις ολοκληρώσει, θα πρέπει να απαντήσει ανταποδίδοντας με τον ίδιο τρόπο.

Π.χ.

-Γεια σου Στάθη! Χαίρομαι πάρα πολύ που σε γνώρισα γιατί είσαι ένας πολύ θετικός άνθρωπος.

Η

-Μαρία σήμερα είσαι πολύ όμορφη, αυτή η μπλούζα σε φωτίζει απίστευτα!

Σκοπός είναι τα παιδιά, να μάθουν να παρατηρούν τα όμορφα χαρακτηριστικά στον άλλον και να τα εκφράζουν, άλλα και οι ίδιοι να μάθουν να δέχονται ένα καλό σχόλιο. Η δύναμη των θετικών σχολίων, είναι μεγάλη και μπορεί να αυξήσει σημαντικά , την αυτοπεποίθηση κάποιου , καθώς και να ενισχύσει την αυτοεικόνα του. Τέλος, δημιουργεί ένα πολύ καλό κλίμα ανάμεσα στα παιδιά.

*Δίνεται λίγος χρόνος να διαβάσουν όσοι θέλουν τις δηλώσεις τους από την προηγούμενη άσκηση.

β) *Τυφλόμυγα*

Ο εμπνευστής, για ακόμη μια φορά χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες. Πρόκειται να παίξουν ένα παιχνίδι, παλιό αλλά αγαπημένο από την παιδική ηλικία ακόμη , την τυφλόμυγα. Σε πρώτη φάση, φοράνε όλοι το μαντήλι στα μάτια και κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Τους ζητείται, να προσπαθήσουν να προσανατολιστούν χρησιμοποιώντας την αφή. Πάντα με επιτήρηση και προσοχή. Κάποια στιγμή, ο εμπνευστής θα φωνάξει ΣΤΟΠ. Θα πρέπει να στα-

ματήσουν στο σημείο που βρίσκονται σαν αγάλματα. Αυτόν που θα ακουμπήσει ο εμψυχωτής στον ώμο, θα πρέπει να προβλέψει το σημείο που βρίσκεται. Θα ακουμπήσει περίπου 5 παιδιά. Έπειτα, θα βγάλουν όλοι το μαντήλι από τα μάτια τους. Ακολουθεί συζήτηση, σχετικά με το πως ένιωσαν και αν τελικά βρισκόντουσαν στο σημείο που νόμιζαν.

γ) *Σκυταλοδρομίες... στα τυφλά*

Ο εμψυχωτής οργανώνει τον χώρο. Παίρνει κώνους και 2 σκυτάλες και με την βοήθεια των παιδιών, δημιουργεί 2 διαδρομές όπου στο τέρμα του, θα είναι στερεωμένοι οι σκυτάλες πάνω στους κώνους. Εξηγεί πως το παιχνίδι που ακολουθεί είναι σκυταλοδρομίες, κάτι που ξέρουν όλοι πολύ καλά, προσθέτοντας όμως μια δυσκολία. Ο κάθε παίχτης που θα διαγωνίζεται, θα φοράει το μαντήλι στα μάτια του και θα έχει από δίπλα του ένα άτομο που θα τον καθοδηγεί ως οδηγός. Η διαδρομή, θα έχει κώνους για εμπόδια και θα την διασχίσουν περπατώντας και όχι τρέχοντας για ασφάλεια. Όλοι θα διαγωνιστούν ως οδηγοί και ως παίχτες. Νικητής, θα είναι αυτός που φτάνει πρώτος. Συμμετέχει και ο εμψυχωτής στον πρώτο γύρο. Στο τέλος, ακολουθεί συζήτηση. Κάθονται όλοι κυκλικά και μοιράζονται τα συναισθήματα αυτής της εμπειρίας. Ο εμψυχωτής ξεκινά πρώτος για να βοηθήσει.

Π.χ

-Ως παίχτης ένιωσα φόβο, ανασφάλεια ότι θα χτυπήσω. Δεν ήξερα που πήγαινα. Τα λόγια του οδηγού με κάνανε να νιώσω ασφάλεια και με βοηθούσε πολύ. Ως οδηγός όμως ένιωσα ότι είχα μια ευθύνη μεγάλη πάνω μου να τον καθοδηγήσω σωστά να μη χτυπήσει.

Σκοπός της συζήτησης, είναι η **εξωτερίκευση των συναισθημάτων** αλλά και δυνατότητα να **καταλάβουμε τα συναισθήματα και της άλλης πλευράς** (οδηγός-παίχτης).

δ) *Ανοιχτή συζήτηση για τις αναπηρίες.*

Μέσα από το παραπάνω παιχνίδι, ο εμψυχωτής δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αισθανθούν, πως μπορεί να νιώθει ένας άνθρωπος, που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κίνηση ή στις αισθήσεις του. Έτσι, ξεκινάει μια συζήτηση για πολλές μορφές αναπηρίες, που έχουν δει στη ζωή τους. Είναι ευκαιρία να ακουστούν διαφορετικές απόψεις και να ευαισθητοποιηθούν ουσιαστικά με το θέμα. Χρειάζεται όμως και γνώση, για αυτό ζητείται από τα παιδιά να ψάξουν στο διαδίκτυο για τους **παρολυμπιακούς αγώνες**. Τι είναι, τι πρεσβεύουν καθώς και συνεντεύξεις αθλητών. Αυτό γιατί, είναι σημαντικό να καταλάβουν πως, η αναπηρία δεν είναι εμπόδιο στη ζωή και πως μπορεί κάποιος να καταφέρει πάρα πολλά. Οι αθλητές αυτών των αγώνων, είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα θέλησης και σεβασμού. Στην επόμενη συνάντηση θα συζητήσουν τις πληροφορίες που βρήκαν.

Τέλος συνάντησης.

3η Συνάντηση “Ευαισθητοποίηση”

α) Energizer: Ελεύθερη επιλογή

Ο εμπυχωτής καλωσορίζει τα παιδιά . Δημιουργούν έναν κύκλο και τους δίνει την επιλογή αυτή τη φορά, να επιλέξουν οι ίδιοι ποιο παιχνίδι θέλουν να παίζουν. Τους δίνει δύο επιλογές . Το “Κάτι έχω να σου πω...” και το “Κυνηγητό της αγκαλιάς”. Η επιλογή αυτών των παιχνιδιών δεν είναι τυχαία .Και τα 2 παιχνίδια έχουν σαν βάση τους την ένωση και την αγάπη. Η αγκαλιά δημιουργεί οικειότητα και ο καλός λόγος βοηθά στην θετική εστίαση, δημιουργώντας όμορφα συναισθήματα. Καθώς το θέμα που εργάζονται είναι ευαίσθητο και περίπλοκο, αυτά τα παιχνίδια εξυπηρετούν στο να δημιουργήσουν στα παιδιά με βιωματικό τρόπο την ευαισθησία που χρειάζεται.

β) Συζήτηση-Παρουσίαση περιεχομένου

Στο σημείο αυτό, τα παιδιά κάθονται κυκλικά και ο εμπυχωτής τους ενημερώνει, ότι πρόκειται να παρουσιάσουν τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν . Ξεκινάει πρώτος ο ίδιος, δείχνοντας στον προτζέκτορα ένα σχετικό βίντεο ενός Έλληνα παρολυμπιονίκη (Τσαπατάκης Αντώνης) της κολύμβησης. Μετά το βίντεο, αναφέρει πληροφορίες που τον εντυπώσασαν ή τον προβλημάτισαν και στη συνέχεια, δίνει τον λόγο στα παιδιά. Έπειτα, σειρά έχει η παρουσίαση των παιδιών (χωρίς πίεση, όποιος θέλει), πάντα με την αντίστοιχη βοήθεια από τον εμπυχωτή.

γ) Θεατρικό παιχνίδι

Το θέμα που τώρα θα προσεγγιστεί, είναι ο σχολικός εκφοβισμός . Αφού συζητηθεί (*Τι είναι, γιατί γίνεται, τι κίνητρα υπάρχουν και πως μπορούν να νιώθουν θύμα-θύτης*) , ο εμπυχωτής ανακοινώνει στα παιδιά ότι θα παίξουν θέατρο. Τα παιδιά δημιουργούν 4 ομάδες . Ο εμπυχωτής σε κάθε ομάδα , δίνει και από ένα όνομα συναισθήματος (**φόβος, θυμός, απόρριψη, μοναξιά**). Κάθε ομάδα , πρέπει να φτιάξει ένα σενάριο , όπου θα επικρατεί το συναίσθημα που έχει η καθεμιά. **Στόχος** είναι τα παιδιά, να **αποτυπώσουν** το πως τα **αντιλαμβάνονται και να μπουν σε μια άλλη θέση** .

Υπάρχουν έτοιμα μικρά κειμενάκια, που έχουν μια χιουμοριστική διάθεση, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ασφάλεια μεταξύ των παιδιών. Τονίζεται, πως όλα θα έχουν να κάνουν με την διαφορετικότητα. Οι ρόλοι μοιράζονται με κλήρωση για αποφυγή παρεξηγήσεων (νουμέρακια). Δίνονται 20 λεπτά για να προετοιμαστούν τα παιδιά. Καθ’όλη τη διάρκεια αυτή, ο εμπυχωτής πηγαίνει σε κάθε ομάδα, για να βοηθήσει ή να συντονίσει την διαδικασία.

δ) Παρουσίαση

Τα παιδιά μετά τη λήξη του χρόνου , προετοιμάζονται για την παρουσίαση. Η ενθάρρυνση σε κάθε προσπάθεια με χειροκρότημα και θετικά σχόλια είναι έντονη και αισθητή. Στο τέλος, επαινείται η προσπάθεια όλων και ακολουθεί συζήτηση, σχετικά με το πως το βίωσε ο καθένας τους. Πριν το κλείσιμο, ο εμψυχωτής τους μοιράζει κάποια κείμενα , χωρίζοντας τους σε δύο ομάδες. Είναι κείμενα από διαφημιστικά σποτ, που στοχεύουν στην ενημέρωση και στην ευαισθητοποίηση των ανθρώπων για την διαφορετικότητα.

1η ομάδα: Πρόσφυγες

2η ομάδα : Κινητικά προβλήματα

Τα παιδιά έχουν μια εβδομάδα να δουλέψουν μαζί με την ομάδα τους . Αυτό θα είναι το τελικό πρότζεκτ αυτής της ενότητας, το οποίο θα παρουσιαστεί στο αμφιθέατρο του σχολείου και θα μαγνητοσκοπηθεί, για την εφημερίδα του σχολείου με την σύμφωνη γνώμη παιδιών και κηδεμόνων. Θα έχουν μια εβδομάδα χρόνο να το προετοιμάσουν.

Τέλος συνάντησης.

4η Συνάντηση "Βίντεο ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα"

α) Παρουσίαση

Πριν την παρουσίαση, τα παιδιά συγκεντρώνονται στην αίθουσα για τελικές διευκρινήσεις και ενθάρρυνση. Ακολουθεί η παρουσίαση με την παρουσία γονέων και καθηγητών. Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης, ακολουθούν ευχαριστίες σε όλους τους παρευρισκόμενους από τον εμψυχωτή.

β) Συζήτηση – Αξιολόγηση

Τα παιδιά μαζεύονται στην αίθουσα . Τους δίνεται ο λόγος να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματα τους για αυτή την εμπειρία. Τους μοιράζεται ξανά η φωτοτυπία, που τους είχε μοιραστεί στην πρώτη συνάντηση με τις ίδιες ερωτήσεις (1) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο διαφορετικότητα , 2) Πως αντιμετωπίζουν οι γύρω σας την διαφορετικότητα και ποια η γνώμη σας σε αυτό , 3) Στο σχολείο σας ή γενικότερα στη ζωή σας έχετε αντιμετωπίσει κάποια σκληρή στάση; Αν ναι γιατί πιστεύετε συμβαίνει αυτό ; 4) Πως αντιμετωπίζετε εσείς την διαφορετικότητα ;).

Τους δίνεται λίγος χρόνος να απαντήσουν κι αφού ολοκληρώσουν, βγάζουν και την παλιά φωτοτυπία και συγκρίνουν τις απαντήσεις. Μετά την ενημέρωση και τις δραστηριότητες που κάνανε, έχει πολύ ενδιαφέρον να εξεταστεί , κατά πόσο και αν έχει αλλάξει κάτι στην στάση τους. Αυτά τα έντυπα τα κρατάνε τα παιδιά.

Ακολουθεί η αξιολόγηση όπως την προηγούμενη φορά , που αξιολογούν την ενότητα και αυτά που αποκόμισαν. Η συνάντηση κλείνει με ευχαριστίες .

Τέλος συνάντησης.

3η Ενότητα : Ευσυνειδητότητα

Στόχοι: Παρατηρητικότητα, θετική εστίαση , μείωση στρες , αποδοτικότητα , υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών

Διάρκεια: 1 μήνας (4 συναντήσεις)

Υλικά/Μέσα: ηχείο, χρώματα, φωτοτυπίες , μπάλες πιλάτες , προτζέκτορας

1η Συνάντηση "Αναπνοές"

α) Σώμα – Λειτουργία - Αισθήσεις

Τα παιδιά συγκεντρώνονται για μια ακόμη φορά στην αίθουσα. Ο εμπυχωτής , τους καλωσορίζει και δημιουργούν τον κύκλο τους όπως κάθε φορά. Αντί για δραστηριότητα ενεργητικότητας, αυτή τη φορά, τους κάνει μια εισαγωγή για το σώμα και τη λειτουργία του. Τους ενημερώνει , πως για τις επόμενες συναντήσεις, θα ήταν καλό να βγάζουν τα παπούτσια τους , καθώς τα πρότζεκτ που θα ακολουθήσουν θα έχουν να κάνουν με την αίσθηση και είναι αρκετά σημαντικό. Ωστόσο δεν είναι υποχρεωτικό.

Αναλύονται λοιπόν τα μέλη του σώματος ως προς τη λειτουργία τους.

Π.χ : Κίνηση: α) Χέρια (άγγιγμα, φαγητό, γράψιμο, επικοινωνία κ.α)

β) Πόδια (Περπάτημα , τρέξιμο, χορός, γυμναστική, σκαρφάλωμα κ.α)

Αισθήσεις: α) Όραση (μάτια)

β) Γεύση (στόμα)

γ) Όσφρηση (μύτη)

δ) Ακοή (αυτιά)

Σκοπός είναι να συνειδητοποιήσουν, το πόσο σημαντικό είναι το σώμα, καθώς συμβαίνει να θεωρούνται κάποια από αυτά δεδομένα . Είναι σημαντικό, να νιώσουν ευγνώμων για αυτά που έχουν , αποδίδοντας τους αξία.

β) Αναπνοές

Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής εστιάζει στην ανάσα. Ρωτά τα παιδιά, αν ξέρουν πως αναπνέουν (στόμα ή μύτη). Συνήθως η διαδικασία της αναπνοής στους περισσότερους, γίνεται αυτόματα. Τους ζητά λοιπόν, να πάρουν λίγο χρόνο και να παρατηρήσουν τη διαδικασία της εισπνοής και της εκπνοής. Αφού το κάνουν ,θα είναι οι περισσότεροι σε θέση να απαντήσουν. Ακολούθως , ενημερώνει τα παιδιά σχετικά με τη χρησιμότητα της αναπνοής.

Π.χ Οξυγονώνεται ο εγκέφαλος , καλύτερη λειτουργία των πνευμόνων , χαλάρωση σε στρεσογόνες συνθήκες.

γ) Εξάσκηση σωστής αναπνοής

Αυτό το πρόγραμμα, βασίζεται στην βιωματική εκπαίδευση περισσότερο από ότι στη θεωρία. Για το λόγο αυτό, πρόκειται τώρα να εξασκηθούν στον έλεγχο της αναπνοής. Τα παιδιά κάθονται σε καρέκλες με ίσιο κορμό και τα χέρια τους ακουμπούν στα πόδια. Κλείνουν τα μάτια τους και ακολουθούν τις οδηγίες του εμπυχωτή.

-Εισπνοή από τη μύτη (3 δευτερόλεπτα), με την κοιλιά σφιχτή

-Εκπνοή από το στόμα μέχρι να φύγει όλος ο αέρας από την κοιλιά (μπορούν να την πιέζουν ελαφρώς).

Αυτό γίνεται για λίγα λεπτά κι έπειτα, ο εμπυχωτής βάζει στο ηχείο μια χαλαρωτική μουσική . Ακόμα και με μουσική, εξακολουθεί να καθοδηγεί τα παιδιά και να παρεμβαίνει όπου χρειάζεται. Η διαδικασία δεν μπορεί να διαρκέσει παραπάνω από δέκα λεπτά, καθώς μπορεί να προκαλέσει ζαλάδες.

δ) Συζήτηση

Η μουσική κλείνει και τα παιδιά ανοίγουν τα μάτια τους. Ο εμπυχωτής ρωτά τα παιδιά πως νιώθουν και πως βίωσαν αυτή την εμπειρία. Συνήθως το κορμί χαλαρώνει , ίσως από το οξυγόνο να νιώσουν λίγο βαρύ το κεφάλι τους, αλλά αυτό που υπερισχύει είναι η χαλάρωση. Διευκρινίζεται, πως αυτές οι επιδράσεις είναι φυσιολογικές, για το λόγο ότι η αναπνοή τώρα δεν έγινε μηχανικά και πήγε παραπάνω οξυγόνο στο σώμα και τον εγκέφαλο από ότι συνήθως. Δεν υπάρχει λόγος ανησυχίας.

Πριν κλείσει την συνάντηση ο εμπυχωτής τους προτείνει να κάνουν αυτές τις αναπνοές 5 με 10 λεπτά πριν κοιμηθούν μέχρι την επόμενη εβδομάδα και να καταγράψουν τι διαφορετικό παρατήρησαν.

Τέλος συνάντησης.

2η Συνάντηση “Φύση”

α) Energizer : Αυτοπαρουσίαση

* Το μάθημα αυτό, προορίζεται να γίνει στη φύση , δηλαδή στον προαύλιο χώρο του σχολείου, προκειμένου να συνδυαστούν και οι ευεργετικές ιδιότητες της . Ωστόσο, επειδή ο καιρός είναι ένας απρόβλεπτος παράγοντας , μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια αίθουσα με μεγάλα παράθυρα ή έστω ανοιχτά παράθυρα .

Τα παιδιά συγκεντρώνονται στο γνωστό χώρο. Αυτή τη φορά θα ξεκινήσει η συνάντηση με ένα καινούριο παιχνίδι. Ο εμπνευστής ζητά από τα παιδιά (αφού έχουν βγάλει τα παπούτσια) να διαλέξουν ένα σημείο μέσα στην αίθουσα και να κάτσουν όπως θέλουν(είτε όρθιοι, είτε οκλαδόν , είτε ξαπλωτοί). Στη συνέχεια , τους ζητά να κλείσουν τα μάτια τους και να ξεκινήσουν όλοι μαζί τις αναπνοές(πάντα με τις οδηγίες του). Αφού το κάνουν για λίγα λεπτά, τους ζητά έτσι ακριβώς όπως είναι, να παρουσιάσουν τον εαυτό τους χωρίς όμως να πουν το όνομα τους. Θα πρέπει μόνο μετά την περιγραφή τους, να προσθέσουν κι ένα συναίσθημα. Δεν θα υπάρχει σειρά , όποιος θέλει μπορεί να μιλήσει ,χωρίς όμως να πατήσει πάνω στη φωνή κάποιου άλλου (συμβόλαιο-σεβασμός). Ξεκινάει πρώτος ο εμπνευστής, για να δείξει τη διαδικασία.

Π.χ.

-Κάθομαι δίπλα από την έδρα οκλαδόν. Φοράω μια κόκκινη μπλούζα με ένα τζιν παντελόνι. Τα μαλλιά μου είναι ξανθά και φοράω μια στέκα. Νιώθω μια γαλήνη και μια ηρεμία και χαίρομαι πολύ που είμαι μέρος αυτού του προγράμματος.

Αφού ολοκληρώσουν όλοι, ανοίγουν τα μάτια τους και κοιτάζονται μεταξύ τους στα μάτια χαμογελώντας ο ένας στον άλλον. Ακολουθεί συζήτηση, σχετικά με το τι σκέψεις έκαναν καθ'όλη τη διάρκεια. Συνήθως, επικεντρώνονται σε δύο πράγματα: α) στο να καταλάβουν από την περιγραφή ποιος μιλάει και β) τότε θα ολοκληρώσει ο τελευταίος για να πάρουν το λόγο. Και οι δύο περιπτώσεις είναι θεμιτές , αφού ο σκοπός είναι η **εστίαση** στο εδώ και τώρα και την **παρατήρηση**.

β) Ένα με τη φύση

Με την βοήθεια των παιδιών, ο εμπνευστής κουβαλάει φουσκωτές μπάλες που χρησιμοποιούνται στο πιλάτες και μεταφέρονται όλοι στον προαύλιο χώρο. Δημιουργούν έναν μεγάλο κύκλο και κάθονται στις μπάλες. Αφού σταθεροποιήσουν τον κορμό τους, ο εμπνευστής τους ζητά να κλείσουν τα μάτια και να ξεκινήσουν τις αναπνοές για λίγα λεπτά. Οι ανα-

πνοές δεν σταματάνε, αλλά ο εμψυχωτής αρχίζει να κάνει ερωτήσεις που δεν πρέπει να απαντηθούν λεκτικά αλλά νοητά.

Π.χ

-Εστιάστε τη σκέψη σας στους ήχους της φύσης. Τι ακούτε; Ποιος ήχος σας αρέσει; Πως σας κάνει να νιώθετε; (κελάηδισμα, αέρας, φύλλα, κτλπ).

-Τώρα εστιάστε στη σκέψη σας. Τι σκέψεις περνάνε από το μυαλό σας; (τι θα φάω σήμερα ή πεινάω ή θα προλάβω να διαβάσω κτλπ).

-Τέλος εστιάστε στα συναισθήματα σας. Πως νιώθετε και πως το σώμα σας αντιδράει σε αυτό; (χαλάρωση, ηρεμία, γαλήνη, νύστα,).

* Το σώμα μας όταν θέλει να αντισταθεί συνήθως προκαλεί χασμουρητό, έτσι ώστε να αποσπαστεί η προσοχή της αναπνοής και της σκέψης, ή υπνηλία προκειμένου να παραιτηθεί από την διαδικασία.

Η διαδικασία ολοκληρώνεται και ο εμψυχωτής τους ζητά αργά αργά, να ανοίξουν τα μάτια τους.

γ) Συζήτηση για τα συναισθήματα

Στο σημείο αυτό, γίνεται μια σύντομη συζήτηση σχετικά με το πως νιώθουν. Συγκεκριμένα, μπορούν να εστιάσουν στο σώμα και στις αισθήσεις τους. **Σκοπός** είναι, να **εμπεδώσουν το πως αλληλεπιδρούν τα συναισθήματα στο σώμα**, έτσι ώστε να κατανοηθεί βιωματικά και να διαχειρίζονται καλύτερα μελλοντικά. Ξεκινά πρώτα ο εμψυχωτής:

- Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ένιωσα να με πιάνει μια έντονη τάση για χασμουρητό. Το σώμα μου αντιστάθηκε σε αυτή τη μορφή ηρεμίας και χαλάρωσης διότι είναι κάτι που δεν έχει συνηθίσει. Το βρίσκω φυσιολογικό και ξέρω πως σιγά σιγά θα συνηθίσει και κάθε φορά θα μειώνεται.

δ) Νοητή ζωγραφική

Η τελευταία δραστηριότητα αυτής της συνάντησης, συνεχίζει τον σκοπό της προηγούμενης. Ο εμψυχωτής παίρνει θέση μαζί με τα παιδιά και ξεκινάνε τις ανάσες για λίγα λεπτά. Αφού χαλαρώσουν, τους ζητά να οραματιστούν έναν καμβά λευκό. Έπειτα, να φανταστούν μια παλέτα με 4 χρώματα (κόκκινο, πράσινο, κίτρινο, μπλε). Με αυτά τα χρώματα, θα ζωγραφίσει ο καθένας κάτι, που τους προκαλεί χαρά. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα ή περισσότερα χρώματα. **Σκοπός** είναι να **δημιουργήσουν εικόνες**, ικανές να προκαλέσουν **όμορφα συναισθήματα**. Τους δίνονται λίγα λεπτά. Στη συνέχεια, τους ζητά να εστιάσουν στο σώμα τους. Πως αντιδρά το σώμα στο συναίσθημα της χαράς; Μπορούν να μοιραστούν

την εικόνα που ζωγράφισαν και στη συνέχεια να περιγράψουν την αντίδραση του σώματος τους. Ξεκινάει ο ίδιος ο εμπυχωτής πρώτα :

- Ζωγράφισα μια θάλασσα ήρεμη χωρίς κύματα , με μια ωραία αμμουδιά και δέντρα γύρω γύρω. Τέλος ζωγράφισα ένα ήλιο. Η εικόνα αυτή με γαληνεύει ,και μου προκαλεί πολύ όμορφα συναισθήματα. Μόλις την ολοκλήρωσα ένα χαμόγελο ένιωσα να σχηματίζεται στο πρόσωπο μου και η καρδιά μου να χτυπάει με ένα έντονο ρυθμό που θυμίζει ενθουσιασμό.

Αφού ολοκληρώσουν όλοι την εμπειρία τους , τους προτείνει να εφαρμόσουν αυτή την άσκηση την εβδομάδα που ακολουθεί (φυσικά μπορεί όποιος θέλει και για πάντα) σε περίπτωση που βιώσουν κάποια στρεσογόνα συνθήκη, αλλά και ανεξάρτητα από αυτό . Η άσκηση αυτή, θα τους βοηθήσει **να στρέψουν την προσοχή** σε κάτι σημαντικό και **ευχάριστο** για τον καθένα . Έτσι θα **μειωθεί το αρνητικό συναίσθημα** και **αυξηθεί το θετικό**.

Τέλος συνάντησης.

3η Συνάντηση "Ευγνωμοσύνη"

α) *Energizer* : Κάτι έχω να σου πω...

Ο εμπυχωτής καλωσορίζει τα παιδιά στην αίθουσα. Αφού ο γνωστός κύκλος σχηματιστεί, τα παιδιά ενημερώνονται, ότι πρόκειται να επαναλάβουν το παιχνίδι (*Κάτι έχω να σου πω...*), με μια μικρή παραλλαγή. Θα σκορπιστούν ελεύθερα στο χώρο, όπως και την προηγούμενη φορά. Εδώ, σημασία έχει η **βλεμματική επαφή** , επομένως στα πρώτα μάτια που θα συναντήσει κάποιος να τον κοιτάνε, πλησιάζει και χαμογελά πηγαία . Για να επιτευχθεί αυτό (πηγαίο χαμόγελο), θα πρέπει ο καθένας να λέει από μέσα του κάτι θετικό για τον άλλον. **Στόχος** εδώ ,είναι η **ουσιαστική σύνδεση** ,όχι με τη μη λεκτική μέθοδο αλλά με την **οπτική**. Έτσι τα παιδιά, βιωματικά θα κατανοήσουν τη **δύναμη που έχει το σώμα να εκφράζει αυτά που δεν λέγονται**, σε συνδυασμό με τη δύναμη των **θετικών σχολίων**. Το παιχνίδι ολοκληρώνεται, όταν όλοι συναντηθούν μεταξύ τους.

β) *Συζήτηση*

Στο σημείο αυτό, τα παιδιά κάθονται σε καρέκλες ημικυκλικά στο χώρο. Ο εμπυχωτής ρωτάει, αν κάποιο παιδί εφάρμοσε την τεχνική που έμαθαν στην προηγούμενη συνάντηση. Αν κάποιος το εφάρμοσε και θέλει να μοιραστεί την εμπειρία, παίρνει το λόγο .

Στη συνέχεια ,ο εμπυχωτής κάνει μια εισαγωγή στον όρο ευγνωμοσύνη. Εξηγεί τι είναι και με ποιον τρόπο συνήθως τον εκφράζουμε.

Π.χ

Ευγνωμοσύνη είναι συναίσθημα. Προέρχεται από την ικανότητα του ανθρώπου να παρατηρεί γύρω του , την ζωή του , τον εαυτό του. Να αποδέχεται την πραγματικότητα και να χαίρεται με τα καλά που έχει και του προσφέρει . Συνήθως, εκφράζεται λεκτικά με την λέξη "ευχαριστώ". Δεν αγνοώ ή παραβλέπω τις δυσκολίες . Τις αναγνωρίζω, αλλά μπορώ να δω τι καλό έχω να πάρω, από το κάθετι αλλά και τι καλό ήδη έχω.

γ) Ευχαριστώ

Μοιράζεται στα παιδιά από μια λευκή κόλλα Α4 και στυλό. Τους ζητείται να χωρίσουν την σελίδα στα δύο με μια διαχωριστική γραμμή. Από τη μια μεριά, μπορούν να γράψουν κάτι που τους στρεσάρει ή ακόμα και που τους στεναχωρεί (στήλη 1). Μπορούν να γράψουν από ένα έως τρία γεγονότα ή συνθήκες. Αφού το ολοκληρώσουν , από την άλλη πλευρά γράφουν κάτι που τους προκαλεί ευγνωμοσύνη ξεκινώντας με τη φράση "Ευχαριστώ για...." (στήλη 2). Εδώ είναι σημαντικό, να μην δοθεί καμία διευκρίνιση ακόμη κι αν το ζητήσουν, διότι πρέπει να αποτυπωθεί στο χαρτί ακριβώς αυτό που σκέφτηκαν και αντιλήφθηκαν μετά τη συζήτηση.

** Το σημείο αυτό μπορεί να τους δυσκολέψει και να μην ξέρουν τι να γράψουν, γιατί ίσως νιώθουν πως δεν έχει συμβεί κάτι τόσο καλό στη ζωή τους που να νιώσουν ευγνωμοσύνη. Ίσως προκαλέσει κάποια σύγχυση αλλά είναι φυσιολογικό και είναι στα πλαίσια του προγράμματος.*

Μόλις ολοκληρώσουν και αυτή τη λίστα, ο εμπυχωτής τους δίνει λίγα λεπτά να δουν και να παρατηρήσουν τι έγραψαν. Αναμένεται η λίστα με αυτά που τους στεναχωρεί να έχει πιο πολλά και να βγήκε με μεγαλύτερη ευκολία, διότι σαν συναίσθημα το άγχος και η λύπη μας είναι πιο οικεία. Τέλος, τους ζητά να γυρίσουν στην πίσω σελίδα και να γράψουν τη λέξη "ευχαριστώ". Θα συμπληρώσουν τη πρόταση με ότι έχουν γράψει στη στήλη 1.

Π.χ

Στήλη 1: Με αγχώνει το τεστ στο σχολείο

Ευχαριστώ για το άγχος που μου προκαλεί το τεστ στο σχολείο...

Αφού το κάνουν αυτό δεν θα βάλουν τελεία αλλά θα συμπληρώσουν τη λέξη "γιατί".

Π.χ

Ευχαριστώ για το άγχος που μου προκαλεί το τεστ στο σχολείο γιατί με κάνει να πηγαίνω πιο προετοιμασμένος κάθε φορά και να τα πάω καλύτερα.

Η πρόκληση εδώ, είναι να σκεφτούν και κάτι θετικό και να δουν σε τι μπορούν να βγουν κερδισμένοι.

** Εδώ ίσως χρειαστεί κάποια βοήθεια, διότι κάποιο παιδί μπορεί να έχει γράψει κάτι σοβαρό (π.χ θάνατος) και ίσως να μην θέλει να το μοιραστεί ή να δει κάτι θετικό και γενικά να υπάρξει κάποια άρνηση. Δεν κρίνεται τίποτα, δίνεται σε αυτή τη περίπτωση χώρος και χρόνος να επεξεργαστεί το γραπτό και να γράψει κάτι πιο ήπιο για εκείνο. Είναι σημαντικό, όλοι να νιώσουν ασφαλείς, πόσο μάλλον σε ένα τέτοιο πρόγραμμα που πραγματεύεται κάτι τόσο ευαίσθητο, όσο τα συναισθήματα με παιδιά.*

Σκοπός είναι να βάλουν το μυαλό τους στη διαδικασία να σκεφτεί, κάτι διαφορετικό από ότι συνηθίζει, έτσι ώστε ο **ψυχικός κόσμος** να καλυτερέψει και να γίνει **πιο θετικός και αποτελεσματικός**.

δ) Συζήτηση

Στο σημείο αυτό, θα απλοποιήσει τη συζήτηση για να δείξει στα παιδιά πως κάθε μέρα βιώνουμε καταστάσεις που καλό είναι να ευγνωμονούμε, αντί να τα παίρνουμε ως δεδομένα.

Π.χ.

Ευχαριστώ.....

-που είμαι υγιής

-έχω τους ανθρώπους μου κοντά μου

-έχω ένα σπίτι να ζω και προστατεύομαι από εξωτερικούς κινδύνους

-έχω φαγητό και νερό και επιβιώνω

-πηγαίνω σχολείο και μορφώνομαι

-έχω ένα κατοικίδιο που αγαπώ πολύ

-γυμνάζω το σώμα μου και μου προσφέρω δύναμη και υγεία

-ο τόπος μου δεν έχει πόλεμο και ζω ειρηνικά

κ.α

Ο καθένας, εννοείται μπορεί να συμπληρώσει ή να βγάλει από τη λίστα ότι θέλει. Η τελευταία άσκηση, με σκοπό να γίνει και **μόνιμη συνήθεια**, είναι το ''Ημερολόγιο της Ευγνωμοσύνης''. Σε ένα χαρτί ή σημειωματάριο που θα δώσουν αυτόν τον τίτλο, θα γράψουν τις ημερομηνίες από την εβδομάδα που ακολουθεί. Η πρόκληση, είναι να βρουν για κάθε μέρα, από πέντε συνθήκες που θα νιώσουν ευγνωμοσύνη γράφοντας και από ένα λόγο. Άμα κάποιος θελήσει και παραπάνω μπορεί. Το λιγότερο είναι πέντε ''ευχαριστώ''. Συνίσταται

να συμπληρώνεται πριν τον ύπνο ή το πρωί μόλις ξυπνήσουν. Στην τελευταία συνάντηση θα το φέρουν μαζί τους.

Τέλος συνάντησης.

4η Συνάντηση “Αναδρομή”

Η συνάντηση αυτή προβλέπεται να είναι κάπως συγκινητική. Έχουν καταγραφεί στιγμιότυπα από όλες τις συναντήσεις, μαζί με τις τελικές παρουσιάσεις των παιδιών. Ο εμπνευστής έχει συγκεντρώσει αυτές τις στιγμές σε ένα βίντεο. Αφού πρώτα πει λίγα λόγια στα παιδιά, σχετικά με το πως το βίωσε ο ίδιος κατά τη διάρκεια αυτή, τους ευχαριστεί για τη συνεργασία και για τη γνωριμία.

Το βίντεο προβάλλεται στον προτζέκτορα και παράλληλα συζητάνε σχετικά με το τι θυμούνται, τι τους άρεσε και τι όχι. Μόλις ολοκληρωθεί το βίντεο, ξεκινά η αξιολόγηση αυτής της ενότητας. Πηγαίνουν στο γνωστό χαρτόνι και βαθμολογούν την εμπειρία τους.

Έπειτα επιστρέφουν και ο εμπνευστής τους ζητά για κάθε άσκηση που μάθανε σε αυτήν την ενότητα να κάνουν την πρόκληση των 21 ημερών. Δηλαδή να τις εφαρμόσουν για 21 μέρες συνεχόμενα. Αν τα καταφέρουν, θα βοηθήσουν πολύ το μυαλό τους να το επεξεργαστεί, να το κατοχυρώσει ως συνήθεια. Μετά, αφού το καταφέρουν αυτό το στάδιο, μπορούν να κάνουν 5 μέρες διάλειμμα και μετά να περάσουν στο επόμενο των 40 ημερών. Έτσι και επιτευχθεί αυτό, περνάμε στο τρίτο και τελευταίο στάδιο των 60 ημερών, όπου πλέον ο εγκέφαλος θα το κάνει αυτόματα. Σε αυτό,

ο καλύτερος φίλος και σύμμαχος θα είναι ένα χαρτί και ένα μολύβι που θα σημειώνει ο καθένας την πρόοδο του.

Τέλος Προγράμματος

6.Π) Περιορισμοί Προγράμματος

Μιας και το πρόγραμμα αυτό δεν έχει εφαρμοστεί, δεν μπορούμε να έχουμε μια ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα για την αποτελεσματικότητά του, ούτε και για τις δυσκολίες του. Με βάση το υλικό που υπάρχει διαθέσιμο, θα επιχειρηθεί μια προσέγγιση στις πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει.

1) Συμμετοχή παιδιών

Το πρόγραμμα βασίζεται στην ελεύθερη βούληση των παιδιών. Ωστόσο, υπάρχει πάντα η πιθανότητα οι δραστηριότητες να μην τους ενθουσιάσουν ή για οποιοδήποτε δικό τους λόγο να μη θέλουν να συμμετέχουν. Αυτό δεν θα βοηθήσει την εξέλιξη αλλά και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

2) Η χημεία της ομάδας

Σε οποιαδήποτε δραστηριότητα που συνεργάζονται πολλά άτομα, είναι πολύ σημαντικό να ταιριάζουν και να έχουν χημεία. Πολλές έρευνες που έχουν γίνει, είτε σε υπαλλήλους εταιρείας είτε σε σχολεία, έχουν δείξει πως η χημεία μπορεί να εξελίξει το σύνολο ή να το αποδυναμώσει εντελώς. Είναι πολύ σημαντικός παράγοντας επιτυχίας, όμως είναι και ο πιο απρόβλεπτος.

3) Σεβασμός στα όρια

Είναι ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε παιδιά, που διανύουν την πιο ευαίσθητη και έντονη φάση της ζωής τους. Όλα είναι έντονα κι εκρηκτικά. Υπάρχει πάντα η διάθεση της επανάστασης και οι κανόνες είναι ο πιο εύκολος στόχος. Κι εδώ πάλι υπάρχει ο απρόβλεπτος παράγοντας της συμπεριφοράς, καθώς δεν γνωρίζουμε την ανταπόκριση τους σε αυτό.

4) Αντίσταση γονέων στην καταγραφή στιγμιотύπων

Αν και το πρόγραμμα αυτό για να πραγματοποιηθεί θα πρέπει γονείς και κηδεμόνες να έχουν συνενάψει σε όλα (αφού πρώτα ενημερωθούν), υπάρχει πάντα η πιθανότητα να σταθούν στην καταγραφή προσωπικών δεδομένων. Αν αυτό συμβεί, τότε το πρόγραμμα σίγουρα θα έχει μικρό αριθμό συμμετοχής και άρα δεν θα πραγματοποιηθεί.

5) Μειωμένο ενδιαφέρον

Τα προγράμματα SEL δεν είναι ιδιαίτερα γνωστά , καθώς δεν συνηθίζεται να εφαρμόζονται συχνά , κυρίως σε επίπεδο πρόληψης όπως αυτό. Συνήθως, χρησιμοποιούνται σε επίπεδο παρέμβασης , έπειτα από καταγραφή κάποιου περιστατικού. Είναι επομένως πιθανό, να μην υπάρχει ιδιαίτερη διάθεση συμμετοχής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ:

A. Ελληνική

-Βεργίδης, Δ., (2007). *Ανοιχτό σχολείο – Ανοιχτή εκπαίδευση, στο Ξωχέλλης Παναγιώτης, Λεξικό της Παιδαγωγικής, 42-45, Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.*

-Θωΐδης, Ι. (2004). *Ολοήμερο: Ένα σχολείο «ανοιχτό» προς τα μέσα και προς τα έξω. Μακεδόν, τ.12, 35-45.*

-Θωΐδης Ι. (2005). «*Τοπική αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση. Από την ανατολική παράδοση στις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις*». Στο *Η Καθ' ημάς ανατολή. Αφιερωματικός τόμος στον Κ. Δεληκωνσταντή (σ.σ. 311-324). ΠΔΜ: Φλώρινα.*

- Μοκό, Ζ. (1997). *Ψυχανάλυση και εκπαίδευση, Αθήνα, Καστανιώτης.*

-Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, 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., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). *Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Ψυχολογία, 11(1), 1-19.*

B. Ξενόγλωσση - Μεταφρασμένη

-Ackley, D. (2016). *Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 68(4), 269–286.*

-Ahmed I., Hamzah A.B., & Abdullah M., (2020). *Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social Emotional Competence, International Journal of Instruction, 13(4): 1308 - 1470.*

-Aidman, B., & Price, P. (2018). *Social and emotional learning at the middle level: One school's journey. Middle School Journal, 49(3), 26–35*

-Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). *Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. Learning and Instruction, 15, 433–447.*

-Anderman, E. M. (2002). *School effects on psychological outcomes during adolescence. Journal of Educational Psychology, 94, 795–809.*

-Arikan N., (2020). *Effect of Personal and Social Responsibility-Based SocialEmotional Learning Program on Emotional Intelligence, Journal of Education & Learning, 9(2): 148 – 160.*

-Aygum H.E., & Taskin C.T., (2022). *The Effect of Social-Emotional Learning Program on Social-Emotional Skills, Academic Achievement and Classroom Climate, Psycho-Educational Research Reviews, 11(1): 963 – 971*

- Aviles A., Anderson T., & Davila E., (2006). *Child and Adolescent Social Emotional Development Within the Context of School*, *Child & Adolescent Mental Health*, 11(1): 65 – 72.
- Avivar-Caceres S., Prado-Gasco V., & Parra-Camacho D., (2022). *Effectiveness of the FHaCE Up! Program on School Violence, School Climate, Conflict Management Styles, and Socio-Emotional Skills on Secondary School Students*, *Sustainability*, 14(24): 17013.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- 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.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2004). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties*. In Glenn Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp. 111-142.
- Bar-On, R. (2005). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. In P. Fernandez-Berrocal & N. Extremera (Eds.), *Special Issue on Emotional Intelligence*. *Psicothema*, 17.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2000). *Bar-On emotional quotient inventory: Youth version, Technical Manual*. Toronto, ON: MHS Inc
- Barnes T.N., (2019). *Changing the Landscape of Social Emotional Learning in Urban Schools: What are We Currently Focusing On and Where Do We Go from Here?* *The Urban Barnes*, (51): 599 – 637.
- Baumsteiger R., Hoffman J., Castillo-Gualda R., & Brackett M., (2022). *Enhancing school climate through social and emotional learning: effects of RULER in Mexican secondary schools*, *Learning Environments Research*, (25): 465 – 483
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). *Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school*. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243-262.
- Behr-Heintze A., & Lipski J. (2005). *Schule und soziale Netzwerke*. Schwalbach: Wochenschauverla
- Benes S., (2019). *Social-emotional Learning, Health Education Best Practices, and Skills-based Health*, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(2): 58 – 60
- Berg J., Diffenderffer A., & Osher D., (2022). *Measuring the Conditions that Support Students' Social and Emotional Competencies*, In: *Assessing Competencies for Social & Emotional Learning*, 1 st Edition, Routledge.
- Boyatzis, R. E. (1994). *Stimulating self-directed change: A required MBA course called Managerial Assessment and Development*. *Journal of Management Education*, 18, 304 – 323.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). *Clustering Competence in Emotional Intelligence*. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117). San Francisco, CA: Josey-Bass.

- Bracket M., Bailey C., Hoffmann J., & Simmons D., (2019). *RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning*, *Educational Psychologist*, 54(3): 144-161.
- Brown J., Roderick T., Lantieri L., Aber J.L., (2004). *The Resolving Conflict Creatively Program (RCCP): a school-based Social and Emotional Learning Program*, ch.9 in Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (Eds). *Building academic success on social and emotional learning, what does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.
- Caikang, W. (2002). *The relationship between emotional intelligence and anxiety, depression, and mood in a sample of college students*. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 10(4), 298-299.
- Caruso, D.R. (2005). *Defining the inkblot called 'emotional intelligence': comment on R. J. Emmerling and D. Goleman*, *Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings*.
- Coelen, T. (2004). *Youth Work and Schools in "Full-day" education systems international Comparison of Links between Formal and Non-formal Education*. *Social Work & Society*, 2, 207-214.
- Collie R., (2021). *Instructional support, perceived social-emotional competence, and students' behavioral and emotional well-being outcomes*, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 42(1): 4 – 22.
- Collie R., (2019). *The development of social and emotional competence at school: An integrated model*, *International Journal of Behavioral Development*, (6): 864 – 873.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). *School climate and social– emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy*, *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189 – 1204.
- Conte, J. (2005). *A review and critic of emotional intelligence measures*. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 433-440
- Cosso J., de Vivo A.R.R., Hein S., Silvera L.P.R., & Ponguta L.A., (2022). *Impact of a Social-emotional Skills-Building Program (Pisotón) on Early Development of Children in Colombia: A Pilot Effectiveness Study*, *International Journal of Educational Research*, 111: 118 – 126.
- Datu J.A., & Restubog S.L., (2020). *The emotional pay-off of staying gritty: linking grit with social-emotional learning and emotional well-being*, *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(5): 697 – 708.
- Donahue-Keegan D., Villegas-Reimers E., & Cressey J., (2019). *Integrating Social-Emotional Learning and Culturally Responsive Teaching in Teacher Education Preparation Programs*, *Teacher Education Quarterly*, 46(4): 150 – 168.
- Davidson, K. (2004). *Emotional intelligence: Associations with health related behaviors, health locus of control, and life satisfaction*. University of Saskatchewan, Saskatoon SK.
- Decker L. E., κ.ά. (2005). *Community Education: Global Perspectives for Developing Comprehensive Integrated Human and Community Services*. *World Leisure Journal*, 2, 23-31
- Denston A., Martin R., Fickel L., & O'Toole V., (2022). *Teachers' perspectives of social-emotional learning: Informing the development of a linguistically and culturally responsive framework for*

social-emotional wellbeing in Aotearoa New Zealand, *Teaching & Teacher Education*, (117): 813 – 822.

-Dolan C.T., Kim H.Y., & Aber L., (2021). *Supporting Syrian Refugee Children's Academic and Social-Emotional Learning in National Education Systems: A Cluster Randomized Controlled Trial of Nonformal Remedial Support and Mindfulness Programs in Lebanon*, *Sage Journals*, (3): 45 – 63.

-Doll B., Zucker S. & Brehm K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση Ε. Θεοχαράκη. Εκδόσεις Τυπωθήτω.*

-Dowling K., & Barry M., (2020). *The Effects of Implementation Quality of a School-Based Social and Emotional Well-Being Program on Students' Outcomes*, *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 10(2), 595-614.

-Drigas A., Papoutsi C., & Skianis C., (2021). *Metacognitive and Metaemotional Training Strategies through the Nine-layer Pyramid Model of Emotional Intelligence*, *JFES*, 58 – 72.

-Elias M., (2019). *What If the Doors of Every Schoolhouse Opened to SocialEmotional Learning Tomorrow: Reflections on How to Feasibly Scale Up High-Quality SEL*, *Educational Psychologist*, 54(3): 233 – 245.

-Elias, M.J. (2003). *Academic and social-emotional learning. Educational Practice Series. International Bureau of Education, Geneva (Switzerland). International Academy of Education, Brussels (Belgium). Report: No-11. 34p.*

-Elias, M. J., Wang, M. C., Weissberg, R .P., Zins, J. E., & Walberg, H. J. (2002). *The other side of the report card: Student success depends on more than test scores. American School Boards Journal*, 189(11), 28–31.

-Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking*. Westport, Connecticut: Prager. Espoz-Lazo S., Huete R.R.

-Espoz-Lazo P., Farias-Valenzuela C., & ValdiviaMoral P., (2020). *Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students Through Physical Education: Literature Review*, *Educ. Sci.*, 10(8), 192.

-Farahani H., Azadfallah P., Watson P., Qaderi K., Pasha A., Dirmina F., Esrafilian F., Koulaie B., Fayazi N., Sepehrnia N., Esfandiary A., Abbasi F.N., & Rashidi K., (2022). *Predicting the Social-Emotional Competence Based on Childhood Trauma, Internalized Shame, Disability/Shame Scheme, Cognitive Flexibility, Distress Tolerance and Alexithymia in an Iranian Sample Using Bayesian Regression*, *Journal of Child & Adolescent Trauma*, (4): 345 – 366.

-Ferreira M., Martinsone B., & Talic S., (2020). *Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative Assessment*, *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1): 21 – 36.

-Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). *Multiple contexts of school engagement: Moving towards a unifying framework for educational research and practice. The Californian School Psychologist*, 8, 99–113.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Book Inc. Geher, G. (2004). *Measuring emotional intelligence'. Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goodenow, C. (1993). *The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates*. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90.
- Gordon R., Crowder M., Aloe A., Davidson L., & Domitrovich C., (2022). *Student self-ratings of social-emotional competencies: Dimensional structure and outcome associations of the WCSD-SECA among Hispanic and non-Hispanic White boys and girls in elementary through high school*, *Journal of School Psychology*, (93): 41 – 62.
- Guo J., Tang X., Marsh H.W., Parker P., Basarkod G., Sahdra B., Ranta M., & Salmela-Aro K., (2022). *The roles of social–emotional skills in students’ academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective*, *Journal of Personality and Social Psychology*, (3): 23 – 44
- Greenberg, M., Weissberg, R., O’Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). *Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning*. *American Psychologist*, 58(6/7).
- Gresham F., Elliot S., & Altman R., (2018). *Psychometric Fundamentals of the Social Skills Improvement System: Social – Emotional Learning Edition Rating Forms*, *Sage Journals*, 45(3).
- Harris V., Anderson J., & Visconti B., (2022). *Social emotional ability development (SEAD): An integrated model of practical emotion-based competencies*, *Motivation & Emotion*, (46): 226 – 253.
- Heiman T., & Olenik-Shemesh D., (2020). *Social-Emotional Profile of Children with and without Learning Disabilities: The Relationships with Perceived Loneliness, Self-Efficacy and Well-Being*, *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(20), 7358.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω*.
- Holtappels, H. G. (2003). *Ganztagsschule und Schuloeffnung als Rahmen paedagogischer Schulreform*. In: Appel S., & Ludwig, H. et al. (Hrsg.). *Jahrbuch Ganztagsschule* (p.p. 164-187). Wochenschau V.: Swalbach.
- Huang C.C., Lu S., Rios J., Chen Y., Stringham M., & Cheung S., (2020). *Associations between Mindfulness, Executive Function, Social-Emotional Skills, and Quality of Life among Hispanic Children*, *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(21): 7796.
- Jones T., Fleming C., & Williford A., (2020). *Racial equity in academic success: The role of school climate and social emotional learning*, *Children & Youth Services Review*, (119): 105623.
- Jordan, P. & Troth, A. (2002a). *Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution*. *Human Performance*, 17(2), 195-218.
- Jordan, P. & Troth, A. (2002b). *Emotional Intelligence and Conflict Resolution: Implications for Human Resource Development*. *Advances in Developing Human Resources*, 4, (1), 62-79. Kaspar –

- K., & Massey S., (2022). *Implementing Social-Emotional Learning in the Elementary Classroom*, *Early Childhood Educational Journal*, (2): 386 – 393.
- Killgore, W. & Yurgenlun-Todd, D. (2007). *Neural correlates of emotional intelligence in adolescent children*. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 140-151.
- Korpershoek H., Canrinus E.T., Fokkens-Bruinsma M., & de Boer H., (2019). *The relationships between school belonging and students' motivational, socioemotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a metaanalytic review*, *Research Papers in Education*, 35(6): 641 – 680.
- Krapp, A. (2005). *Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations*. *Learning and Instruction*, 15, 381–395.
- Lawson G., McKenzie M., Becker K., Selby L., & Hoover S., (2019). *The Core Components of Evidence-Based Social Emotional Learning Programs*, *Prevention Science*, (20): 457 – 467.
- Lavy S., & Naama-Ghanayim E., (2020). *Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement*, *Teaching & Teacher Education*, (91): 11 – 23.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (Eds.). (2000). *Handbook of emotions (2nd edition)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Malcata F., Rodrigues A., Machado A., Saraiva M.T., & Antunes D., (2022). *Project SELfit: training socio-emotional skills in a school environment in Porto: Filipa Malcata*, *European Journal of Public Health*, 32(3): 493 – 505.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence: In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators (pp. 3-31)*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Meinhardt, J., & Pekrun, R. (2003). *Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study*. *Cognition and Emotion*, 17, 477–500.
- Meyer, B., & Fletcher, T. (2007). *Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 1-15.
- Mulvey, E. P., & Cauffman, E. (2001). *The inherent limits of predicting school violence*. *American Psychologist*, 56, 797–802.
- Neth E., Caldarella P., Richardson M., & Heath M., (2020). *Social-Emotional Learning in the Middle Grades: A Mixed-Methods Evaluation of the Strong Kids Program*, *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 43(1): 1 – 13

- Nickerson A., Fredrick S., Allen K., & Jenkins L., (2019). *Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization*, *Journal of School Psychology*, (73): 74 – 88.
- Orsosn, C., McGovern G., & Larson R., (2020). *How challenges and peers contribute to social-emotional learning in outdoor adventure education programs*, *Journal of Adolescence*, (81): 7 - 18.
- Osterman, K. F. (2000). *Students' need for belonging in the school community*. *Review of Educational Research*, 70, 323–367.
- Palmer, B., Gigniac, G., Manocha, R. & Stough, C. (2005). *A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0*. *Intelligence*, 33, 285-305.
- Pekrun, R. (2000). *A social cognitive, control-value theory of achievement emotions*. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of Human Development*. Oxford, UK: Elsevier.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). *The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education*. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. (pp.9-32). San Diego, CA: Elsevier.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). *Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research*. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Perez-Albarracin A., & Fernandez-Baena J., (2021). *Beyond conflict resolution: socio-emotional learning in student mediators*, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 335 - 358.
- Perez-Clark P., Royer D.J., & Lane K.L., (2022). *A Systematic Review of Second Step Social-Emotional Skills Program in Middle Schools*, *Sage Journals*, (8): 32 – 45.
- Poulou M., & Denham S., (2022). *Teachers' Emotional Expressiveness and Coping Reactions to Students' Emotions: Associations with Students' Social- Emotional Competences and School Adjustment*, *Early Education & Development*, (4): 92 – 117.
- Rahim, M. A. (1983). *A measure of styles of handling interpersonal conflict*. *Academy of Management Journal*, 26, 368-376.
- Rodriguez F.M.M., Clares R.R., & Garcia Munoz M.R., (2020). *Influence of Resilience, Everyday Stress, Self-Efficacy, Self-Esteem, Emotional Intelligence, and Empathy on Attitudes toward Sexual and Gender Diversity Rights*, *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(17), 6219.
- Rogers L.O., Griffin C., & Warren C., (2020). *Race and Social Emotional Learning for Black Students in Urban Schooling Contexts*, *Sage Journals*, 57(2): 73 – 91.
- Rohr, A. (2015). *Emotional intelligence: Correlates with exercise attitudes*. *Masterstudies Thesis*. University of Saska
- Rouse, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. *Booklist*, 94 (22), 1916.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

- Santesso, D., Reker, D., Schmidt, L. & Seganowitz, S. (2006). *Frontal Electroencephalogram Activation Asymmetry, Emotional Intelligence, and Externalizing Behaviors in 10-Year-Old Children* *Child Psychiatry and Human Development*, 36(3).
- Seligman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. *National Review*, 47 (22), 69.
- Shuler, C. (2004). *An analysis of the Emotion Quotient Inventory: Youth Version as a measure of emotional intelligence in children and adolescents*. Florida State University.
- Sullivan, A. K. (1999). *The emotional intelligence scale for children*. University of Virginia, Charlottesville.
- Slaski, M. & Cartwright, S. (2002). *Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers*. *Stress and Health*, 18(2), 63-68.
- Soto C.J., Napolitano C.M., Sewell M.N., Yoon H.J., & Roberts B.W., (2022). *An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI*, *Journal of Personality & Social Psychology*, 123(1): 192 – 222.
- Speck, K. (2008). *Schulsozialarbeit*. In: Coelen Th., & Otto H.-U., (Hrsg.) *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (pp. 340-357). VS Verlag: Wiesbaden.
- Ting-Toomey, S. (1994). *Managing conflict intimate intercultural relationships*. In D. Cahn (Ed.). *Intimate conflict in personal relationships*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thorndike, E. L. (1920). *Intelligence and its uses*. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B L. (2002). *Positive emotions and emotional intelligence*. In Barrett L. Feldman & P. Salovey (Eds.). *The Wisdom of Feelings*, (pp. 319-340). New York: Guilford.
- Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2005). *Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning*. *Stress and Health*, 21, 77-86.
- Yuksel Y., Tekin O.E., & Kaplaner K., (2021). *The Research of The Relationship Between The Problem Solving Skills & Metacognitive Awareness of Middle School Students and The Social Emotional Learning*, *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(1): 487 – 506.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1997). *Learning influences*. In H.J. Walberg & G.D. Haertel (Eds.), *Psychology and Educational Practice* (pp. 199- 211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Wang W., Xiao J., Li W., & Yao J., (2022). *How School Climate Affects the Development of the Social and Emotional Skills of Underprivileged-Background Students - An Empirical Study Based on the SSES2019 Data*, *Children*, 9(12): 1812.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence (4th ed.)*. Baltimore, MD: The Williams & Wilkins Company.
- West M., Pier L., & Rice A., (2020). *Trends in Student Social-Emotional Learning: Evidence From the First Large-Scale Panel Student Survey*, *Sage Journals*, 42(2): 24 – 37.
- Winardi M.A., Prentice C., & Weaven S., (2022). *Systematic literature review on emotional intelligence and conflict management*, *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, (32): 372 – 397.

-Wood P., (2020). *Emotional Intelligence and Social and Emotional Learning: (Mis)Interpretation of Theory and Its Influence on Practice*, *Journal of Research in Childhood Education*, 34(1): 153 – 166.

-Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning, what does the research say?* New York, NY: Teachers College Press

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ:

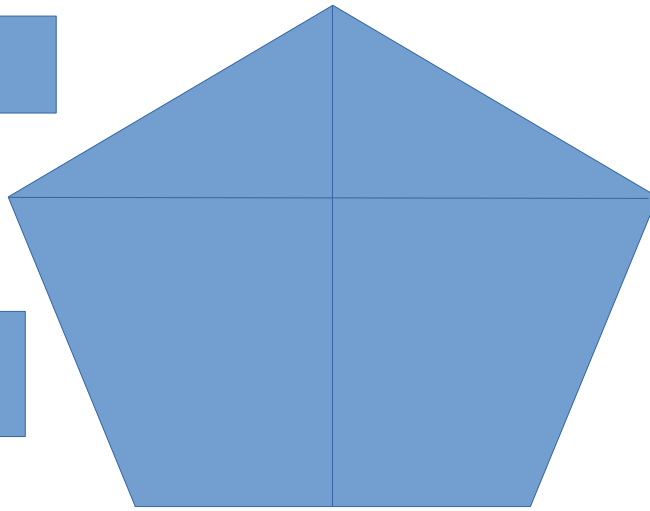
- Παρόρτηση 1

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ			
 ΑΓΧΟΣ	 ΛΥΠΗ	 ΡΙΓΟΣ	 ΒΑΡΕΜΑΡΑ
 ΠΕΡΙΕΡΓΕΙΑ	 ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	 ΑΗΔΙΑ	 ΘΥΜΟΣ
 ΧΑΡΑ	 ΝΤΡΟΠΗ	 ΑΓΑΠΗ	 ΣΚΕΨΗ
 ΦΟΒΟΣ	 ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	 ΕΚΠΛΗΞΗ	 ΚΟΥΡΑΣΗ

ΤΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΜΟΥ ΠΕΡΙΒΛΗΜΑ

1. Τι μου αρέσει

3. Τι με αντι-προσωπεύει



Το σύνθημα μου είναι

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (SEL)

2η Ενότητα: "Διαφορετικότητα"

Ερωτήσεις:

1) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο διαφορετικότητα ;

.....
.....
.....
.....
.....

2) Πως αντιμετωπίζουν οι γύρω σας την διαφορετικότητα και ποια η γνώμη σας σε αυτό ;

.....
.....
.....
.....
.....

3) Στο σχολείο σας ή γενικότερα στη ζωή σας έχετε αντιμετωπίσει κάποια σκληρή στάση; Αν ναι γιατί πιστεύετε συμβαίνει αυτό ;

.....
.....
.....
.....
.....

4) Πως αντιμετωπίζετε εσείς την διαφορετικότητα ;)

.....
.....
.....
.....
.....

Ευχαριστώ για τον χρόνο σας!

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΘΕΜΑ: Προγράμματα SEL σε παιδιά γυμνασίου

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ: Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το πόσο χρήσιμο ή αναγκαίο είναι τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL).

ΟΔΗΓΙΕΣ: Οι συμμετέχοντες κυκλώνουν την κατάλληλη για αυτούς απάντηση. Το σύνολο των ερωτήσεων είναι δεκαοχτώ (18).

** Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.*

1. Φύλο

- α) Άντρας
- β) Γυναίκα

2. Ηλικία

- α) 18-30
- β) 31-40
- γ) 41-50
- δ) 51-60
- 3) 60 και πάνω

3. Επίπεδο εκπαίδευσης

- α) ΑΕΙ
- β) ΤΕΙ
- γ) Μεταπτυχιακό
- δ) Διδακτορικό

4. Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός ;

- α) 1-5 έτη
- β) 5-10 έτη
- γ) 10-15 έτη
- δ) Πάνω από 15 έτη

5. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το σχολείο σε σχέση με την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών σας;

- α) Πάρα πολύ
- β) Πολύ
- γ) Μέτρια
- δ) Λίγο
- ε) Πολύ λίγο

6. Διακρίνετε ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών σας κατά τη διάρκεια της χρονιάς;

- α) Πάρα πολύ
- β) Πολύ
- γ) Μέτρια
- δ) Λίγο
- ε) Πολύ λίγο

7. Διακρίνετε ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης των μαθητών σας κατά τη διάρκεια της χρονιάς;

- α) Άριστη
- β) Καλή
- γ) Μέτρια
- δ) Κακή
- ε) Πολύ κακή

8. Πιστεύετε ότι είναι σημαντική η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση στην εκπαίδευση και γενικότερα στη ζωή;

- α) Πάρα πολύ
- β) Πολύ
- γ) Μέτρια
- δ) Λίγο
- ε) Πολύ λίγο

9. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με το περιβάλλον παρακίνησης;

- α) Πάρα πολύ
- β) Πολύ
- γ) Μέτρια
- δ) Λίγο
- ε) Πολύ λίγο

10. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με την αυτοεκτίμηση και την συναισθηματική ευημερία;

- α) Πάρα πολύ
- β) Πολύ
- γ) Μέτρια
- δ) Λίγο
- ε) Πολύ λίγο

11. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με την μετάγνωση;

- α) Πάρα πολύ
- β) Πολύ
- γ) Μέτρια
- δ) Λίγο
- ε) Πολύ λίγο

12. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με τα συναισθήματα;

- α) Πάρα πολύ
- β) Πολύ
- γ) Μέτρια
- δ) Λίγο
- ε) Πολύ λίγο

13. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με την επίλυση συγκρούσεων;

- α) Πάρα πολύ
- β) Πολύ
- γ) Μέτρια
- δ) Λίγο
- ε) Πολύ λίγο

3

14. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με την φυσική δραστηριότητα και την υγεία;

- α) Πάρα πολύ

- β) Πολύ
- γ) Μέτρια
- δ) Λίγο
- ε) Πολύ λίγο

15. Πιστεύετε ότι υπάρχει συσχέτιση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με την συναισθηματική νοημοσύνη;

- α) Πάρα πολύ
- β) Πολύ
- γ) Μέτρια
- δ) Λίγο
- ε) Πολύ λίγο

16. Εφαρμόζετε κάποιο πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης;

- α) Ναι
- β) Όχι
- γ) Κάποιες φορές

17. Θα θέλατε να έχετε περισσότερα εργαλεία προς την κατεύθυνση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης;

- α) Ναι
- β) Όχι
- γ) Κάποιες φορές

18. Κρίνετε απαραίτητα τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε επίπεδο πρόληψης στο σχολείο σας;

- α) Πάρα πολύ
- β) Πολύ
- γ) Μέτρια
- δ) Λίγο
- ε) Πολύ λίγο

Τέλος