

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των δυσκολιών μαθητών Δημοτικού»

Ειρήνη Κατσαρού

A.M. 0261

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επόπτης Καθηγητής: Ηλίας Κουρκούτας,

Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μίου Κρήτης

& Διευθυντής του ΔΠΜΣ Ειδικής Αγωγής Παν/μίου Κρήτης

Συνεπόπτες Καθηγητές:

A) Θεόδωρος Γιοβαζολιάς,

Αναπλ. Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας Παν/μίου Κρήτης

B) Μαρία Κυπριωτάκη,

Επικ. Καθηγήτρια ΠΤΠΕ Παν/μίου Κρήτης

Ρέθυμνο, 2019

*Στον δάσκαλο που πιστεύει στον μαθητή του
και
Σε κάθε σημαντικό μας άλλο, που στηρίζει τα βήματά μας*

Ευχαριστίες

Κάθε πόνημα που πραγματοποιείται, κινητοποιεί το άτομο προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Με γνώμονα την επιστημονική γνώση και κατάρτιση, όλες οι προσπάθειες που γίνονται χρειάζεται να υποστηρίζονται από ανθρώπινο δυναμικό και επαγγελματίες που προωθούν το εκάστοτε έργο ακαδημαϊκά και ψυχοσυναισθηματικά.

Έχοντας αυτό ως βάση, εγκάρδιες ευχαριστίες οφείλονται στον Καθηγητή Ψυχολογίας και Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και διευθυντή του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ειδική Αγωγή κ. Ηλία Κουρκούτα, χωρίς τη στήριξη του οποίου δεν θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η παροχή επιστημονικών κατευθύνσεων, η αμέριστη και διαρκής υποστηρικτική καθοδήγηση καθώς και η ευελιξία και η εμπιστοσύνη που επέδειξε ως επόπτης, αποτέλεσαν τα βασικά δομικά στοιχεία για την υλοποίηση και συγγραφή του παρόντος έργου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ απευθύνεται επίσης, στους συνεπόμετες καθηγητές κ. Μαρία Κυπριωτάκη και κ. Θεόδωρο Γιοβαζολιά, για τις γνώσεις που προσέφεραν κατά τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, αλλά και για τη συμβολή τους στην εποπτεία της εργασίας αυτής.

Τέλος, ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ προς την οικογένειά μου, η οποία στηρίζει μόνιμα τις επιλογές μου και είναι συνοδοιπόρος σε κάθε μου νέα προσπάθεια. Η γενναιοδωρία τους σε θετικά συναισθήματα κινητοποιεί και ολοκληρώνει οποιαδήποτε σκέψη και δράση προς την ατομική και συλλογική βελτίωση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΜΕΡΟΣ Α' : Θεωρητικό πλαίσιο	9
1. Εννοιολόγηση βασικών όρων	10
1.1. Η έννοια της Αξιολόγησης	10
1.2. Η έννοια της Συναισθηματικής Αγωγής	11
1.3. Η έννοια των Δυσκολιών των Μαθητών	12
2. Ο ρόλος των ενηλίκων στην απόκτηση κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητών	14
2.1. Η θεωρία του Δεσμού του Bowlby	14
2.2. Η συναισθηματική ρύθμιση	15
2.3. Η εν-νόηση	16
3. Η Συναισθηματική Αγωγή στην Εκπαίδευση	19
3.1. Γενικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων Συναισθηματικής Αγωγής	19
3.2. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής που εφαρμόζονται στο εξωτερικό	23
3.2.1. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας	23
3.2.2. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής για παιδιά σχολικής ηλικίας	26
3.3. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής που εφαρμόζονται στην Ελλάδα	31
3.3.1. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας	32
3.3.2. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής για παιδιά σχολικής ηλικίας	33
4. Προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής σε εκπαιδευτικούς	35
4.1. Το πρόγραμμα CARE	37
4.2. Το πρόγραμμα SMART	38
4.3. Το πρόγραμμα Responsive Classroom	39
4.4. Το πρόγραμμα DREAM	41

5. Δυσκολίες μαθητών Δημοτικού	45
6. Η διαχείριση των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς	49
6.1. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη	52
6.2. Η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των δυσκολιών των μαθητών	53
7. Η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	57
7.1. Η Ψυχική Ανθεκτικότητα και η σημασία της σε μαθητές με δυσκολίες	59
7.2. Η Ψυχική Ανθεκτικότητα και τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής	60
7.3. Η σημασία της ανάπτυξης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς	61
ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	65
1. Μεθοδολογία της έρευνας	66
1.1. Η σημασία και το είδος της έρευνας	66
1.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	68
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα	68
1.4. Το δείγμα της έρευνας	69
1.5. Ψυχομετρικά εργαλεία	69
1.6. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	70
1.7. Περιορισμοί της έρευνας	71
2. Αποτελέσματα της έρευνας	72
2.1. Αποτελέσματα από την ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα	72
2.2. Αποτελέσματα από την ποσοτική ανάλυση των grids παρατήρησης	78
2.3. Αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη	97
2.4. Αποτελέσματα από τις καταγραφές των συζητήσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων (εκπαιδευτικών) κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της εκπαίδευσης	107
2.5. Αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της εκπαίδευσης	116
2.6. Αναφορά και προτάσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όπως προέκυψαν από το πιλοτικό πρόγραμμα DREAM που εφαρμόστηκε σε Ελλάδα, Ιταλία, Γαλλία και Ισπανία	123
3. Συζήτηση-Συμπεράσματα	133
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	138
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	148
Α. Χρήσιμοι Σύνδεσμοι	148

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ολοένα και αυξανόμενες σε αριθμό και ένταση προκλήσεις στο σχολείο, ιδιαίτερα από μαθητές με δυσκολίες. Ο τρόπος αντιμετώπισής τους είναι καθοριστικός, καθώς επηρεάζει τη λειτουργία των μαθητών, αλλά και την δική τους ψυχοσυναισθηματική ισορροπία. Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να αξιολογήσει ένα πιλοτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται με παιδιά ηλικίας 0-10 ετών, για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος DREAM Erasmus+ KA2, στο οποίο συμμετείχαν η Ελλάδα, η Ιταλία, η Γαλλία και η Ισπανία. Τα αποτελέσματα από την παρατήρηση και τα ερωτηματολόγια έδειξαν ότι υπήρξε βελτίωση στις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εφαρμογή πρακτικών με βάση τη Συναισθηματική Αγωγή. Λόγω της έμφασης που δίνεται τα τελευταία χρόνια στον τομέα των συναισθηματικών συνδιαλλαγών στο σχολείο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την καλύτερη δυνατή λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών, προτείνεται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση αντίστοιχων προγραμμάτων και στο μέλλον, για τον εμπλουτισμό της επιστημονικής γνώσης και την περαιτέρω εκπαίδευση των επαγγελματιών στην Εκπαίδευση γενικά.

Λέξεις-κλειδιά

Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολίες μαθητών, αντιμετώπιση δυσκολιών

ABSTRACT

Teachers face increased challenges -both in number and in intensity- at school, especially from students with difficulties. Their way of addressing to these difficulties is determinant, as it has impact on students' functioning and on their psychoemotional balance. This present paper targeted in evaluating a pilot training program addressed to teachers who work with children 0-10 years old for the enhancement of their social and emotional skills, within the European program DREAM Erasmus+ KA2, in which Greece, Italy, France and Spain had participated. The results from the observation and the questionnaires showed that there was an improvement in teachers' scores regarding the application of practices based on Emotional/Affective Education. Because of the emphasis given the recent years in the area of emotional exchanges at school for the students' complete development and the teachers' best achieved functioning, planning, application and evaluation of such programs is proposed in the future, for the enrichment of the scientific knowledge and the professionals' in Education further training in general.

Key-words

Social and Emotional Education Programs, social and emotional skills, students' difficulties, addressing the difficulties

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η καθημερινή είσοδος των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους, συνοδεύεται από διάφορα συναισθήματα που γεννιούνται και προσδιορίζουν ή επηρεάζουν τη λειτουργικότητά τους, τόσο όσον αφορά την επαγγελματική τους ιδιότητα, όσο και τη συμπεριφορά τους μέσα και έξω από το σχολείο. Πέρα από την πρόκληση της μετάδοσης γνώσης στους μαθητές τους, καλούνται να διαχειριστούν ποικίλες δυσκολίες που προκύπτουν. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται άμεσα με την εκδήλωση διαφόρων συμπεριφορών των μαθητών τους. Είναι φανερό ότι τα τελευταία χρόνια το ποσοστό των μαθητών με προβλήματα και διαταραχές έχει αυξηθεί σημαντικά (Κουρκούτας, 2017). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι επαρκώς γνωστικά και συναισθηματικά προετοιμασμένοι, ώστε να χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεθόδους διαχείρισης των δυσκολιών αυτών.

Σε πρώτο επίπεδο, στόχος είναι η ομαλή λειτουργία της τάξης, η ενσωμάτωση των μαθητών που αντιμετωπίζουν τυχόν δυσκολίες και η διασφάλιση της ψυχοκοινωνικής τους ισορροπίας. Σε επόμενο επίπεδο, καθίσταται εφικτή και αποτελεί στόχο η απόκτηση νέας γνώσης, εφόσον έχει εγκαθιδρυθεί ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

Προς την κατεύθυνση αυτή, ειδικοί επαγγελματίες από τον χώρο της Ψυχολογίας και της Εκπαίδευσης, σχεδιάζουν, οργανώνουν και εφαρμόζουν, με κύριους συντελεστές τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία, προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, προκειμένου να ενισχυθούν οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Οι δεξιότητες αυτές συμβάλλουν στην βελτίωση της συναισθηματικής ισορροπίας των μαθητών και εκπαιδευτικών, προάγουν τη δημιουργία θετικών αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη, μειώνουν τις συγκρούσεις και τα αρνητικά συναισθήματα, εγκαθιστούν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού μέσα στην τάξη. Για τους μεν μαθητές, κάτι τέτοιο προάγει την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και προωθεί την βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

Για του εκπαιδευτικούς, στους οποίους εστιάζει η παρούσα εργασία, η έμφαση δίνεται στην απόκτηση τέτοιων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να διαχειρίζονται τις προκλήσεις που ανακύπτουν συνεχώς στο σχολικό πλαίσιο, με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην ομαλοποίηση της δυναμικής των τάξεων, αλλά και την ενίσχυση της αυτοεικόνας τους ως επαγγελματίες. Κάτι τέτοιο, σημαίνει μεταξύ άλλων, την απόκτηση αποτελεσματικών στρατηγικών και πρακτικών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών –συμπεριφορικών και συναισθηματικών-, την παροχή κινήτρων για εξέλιξη σε όλα τα επίπεδα, τη μείωση των στρεσογόνων

παραγόντων, την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ιδιότητας και την εδραίωση συναισθηματικής ισορροπίας μέσα και έξω από το σχολείο.

Για να καταστεί εφικτό κάτι τέτοιο, τα προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής που εφαρμόζονται για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στηρίζονται στις αρχές της Θεωρίας της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (CASEL, 2012), στη Θεωρία της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Karlan, 2013), στην Οικοσυστημική Ψυχοδυναμική προσέγγιση (Kourkoutas, 2012) και γενικά στις προσεγγίσεις που αντιλαμβάνονται τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού ως μια δυναμική, καίριας σημασίας σχέση.

Η συμμετοχή της οικογένειας σε τέτοια προγράμματα, αλλά και η σημασία αποδοχής και στήριξης των παιδιών με δυσκολίες, είναι καθοριστική, καθώς ενισχύει τόσο τη λειτουργία των παιδιών, όσο και το έργο των εκπαιδευτικών. Κάθε παρέμβαση που εφαρμόζεται, εφόσον χαίρει της συνεργασίας των γονέων, έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχούς εξέλιξης και βελτιώνει την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση όλων των εμπλεκομένων μερών.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματίες της Εκπαίδευσης, αλλά και ως αυτοτελείς προσωπικότητες, χρειάζονται συμβουλευτική υποστήριξη και εκπαίδευση σε προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής, για την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση των προκλήσεων και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαφόρων δυσκολιών. Έχοντας ως βασικό στόχο την ενδυνάμωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, την δημιουργία θετικού κλίματος και ουσιαστικών σχέσεων μέσα στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν σχετική εκπαίδευση και προάγουν τη Συναισθηματική Αγωγή, καταφέρνουν να βελτιώνουν τη λειτουργικότητά τους, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών τους και αποδίδουν στον ρόλο τους την αξία που ενίοτε οι δυσκολίες παραγκωνίζουν.

ΜΕΡΟΣ Α' : Θεωρητικό πλαίσιο

1. Εννοιολόγηση βασικών όρων

1.1. Η έννοια της Αξιολόγησης

Η έννοια της αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα σημαντική σε κάθε επιστημονικό πεδίο, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχεδίου δράσης, παρέμβασης, εκπαίδευσης που έχει πραγματοποιηθεί. Μπορεί να είναι ανεπίσημη, οπότε σ' αυτή την περίπτωση γίνεται λόγος για άτυπη αξιολόγηση ή επίσημη, δηλαδή τυπική αξιολόγηση (Κωνσταντίνου, 2015). Ελέγχεται τότε το κατά πόσο η οποιαδήποτε παρέμβαση έχει επιτύχει τους αρχικούς της στόχους, εντοπίζονται τυχόν ελλείψεις και αποκτάται μια σφαιρική εικόνα για το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε.

Προκειμένου να μπορούν να διατυπωθούν σαφείς κρίσεις για το οποιοδήποτε πρόγραμμα παρέμβασης, η αξιολόγηση πρέπει να γίνει με τρόπο μεθοδολογικά ορθό και επιστημονικά τεκμηριωμένο. Για το λόγο αυτό, είναι χρήσιμο να υπάρχει ένα θεωρητικό πλαίσιο, πάνω στο οποίο θα στηρίζεται η όλη αξιολογική διαδικασία.

Ξεκινώντας από τον ορισμό της έννοιας της αξιολόγησης, σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, ο όρος περιλαμβάνει επιμέρους στοιχεία που έχουν να κάνουν τόσο με την επιστημονικότητα της μεθόδου, όσο και με τον έλεγχο των παραμέτρων που χρησιμοποιούνται. Ειδικότερα, «αξιολόγηση είναι η διαδικασία συλλογής δεδομένων, μέσω της οποίας, χρησιμοποιώντας κάποια κριτήρια, αποδίδουμε αξία σε κάτι, δηλαδή εκφράζουμε αξιολογική κρίση ή εκτίμηση σε κάτι» (Οικονομόπουλος, Τζέτζης & Κιουμουρτζόγλου, 2006, σελ. 261). Με ανάλογο τρόπο ορίζεται η αξιολόγηση ως η διαδικασία αποτίμησης της αποτελεσματικότητας και των αποτελεσμάτων μιας συστηματικής και σκόπιμης δραστηριότητας με βασική προϋπόθεση για την αξιοπιστία της αξιολόγησης, η υιοθέτηση σαφών κριτηρίων και ο προσδιορισμός συστηματικών και ελεγχόμενων διαδικασιών (Δεληγιάννη 2002, σελ. 28). Στον ελληνικό χώρο, ένας σαφής και συνοπτικός ορισμός της αξιολόγησης, την ορίζει ως «την απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα, με βάση συγκεκριμένα, σαφή, και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης (Κασσωτάκης, 2001, σελ. 15).

Είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι με τον όρο αξιολόγηση δεν νοείται η έννοια της βαθμολόγησης ή της μέτρησης (Καπαχτσή, 2008). Σύμφωνα με την Καπαχτσή (2008), τόσο η βαθμολόγηση όσο και η μέτρηση είναι συστατικά στοιχεία κατά κάποιο τρόπο της αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση εμπεριέχει μια μορφή βαθμολόγησης και πραγματοποιεί μετρήσεις, διασφαλίζοντας έτσι την επιστημονικότητα της μεθόδου που έχει επιλεγεί. Η διαφορά ανάμεσα στις έννοιες έγκειται στο ότι η αξιολόγηση δεν παραμένει μόνο στην εξαγωγή αριθμητικών δεδομένων αλλά στοχεύει στη βελτίωση των διαδικασιών και των αρχικών σχεδιασμών ενός προγράμματος (Κακανά, 2015).

Στην αγγλική γλώσσα ο όρος αξιολόγηση αποδίδεται με τους όρους *evaluation* και *assessment* (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2013). Σε γενικές γραμμές και οι δύο όροι αναφέρονται στην εκτίμηση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων για ένα εφαρμοσμένο πρόγραμμα (The Free Dictionary, n.d.).

1.2. Η έννοια της Συναισθηματικής Αγωγής

Πριν δοθεί ένας σαφής ορισμός για την έννοια της Συναισθηματικής Αγωγής, είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστεί τι σημαίνει Συναίσθημα. Ως Συναίσθημα, εν προκειμένω, ορίζεται αυτό που βιώνει το άτομο, αυτό που αισθάνεται, «μια πολύπλοκη και συνήθως υποκειμενική αντίδραση, όπως η αγάπη ή ο φόβος, ή μια κατάσταση ταραχής ή ενόχλησης» (Russel, 2006, σελ. 36). Τα συναισθήματα είναι οι έμφυτες προσαρμοστικές αντιδράσεις σε συγκεκριμένα εξωτερικά ή εσωτερικά ερεθίσματα, για τις οποίες είναι υπεύθυνος ο ανθρώπινος εγκέφαλος (Silva, 2018). Στο πεδίο της Ψυχολογίας, η έννοια του Συναίσθηματος, οι συμπεριφορές που το συνοδεύουν, οι εγκεφαλικές διεργασίες που κινητοποιούνται και άλλα παρεμφερή ζητήματα, μελετώνται και τεκμηριώνονται εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία.

Σε άμεση σχέση με την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου Συναίσθημα, ο όρος Συναισθηματική Αγωγή αναφέρεται στην εφαρμογή ποικίλων προγραμμάτων εκπαίδευσης σε άτομα, με στόχο την αλλαγή των αξιών και των συμπεριφορών των εκπαιδευομένων (Russel, 2006). Ειδικότερα, η Russel αναφέρει ότι «το Κίνημα που πραγματοποιεί τέτοια προγράμματα ονομάστηκε Συναισθηματική Αγωγή από τους εκπαιδευτές που το εφάρμοσαν και ότι η Συναισθηματική Αγωγή περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για τον προαναφερθέν στόχο» (Russel, 2006, σελ. 36). Παραπλήσια, ως Συναισθηματική Αγωγή νοούνται όλες εκείνες οι διαδικασίες που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχετίζονται με τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των εμπλεκομένων σε αυτήν (Katz & Romi, 2003). Όπως αναφέρουν οι Katz & Romi (2003), η Συναισθηματική Αγωγή περιλαμβάνει κάθε διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία που προωθεί την ανάπτυξη των ατόμων σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Καθίσταται, έτσι, σαφές ότι όλες οι διαδικασίες που αφορούν στην έννοια της Συναισθηματικής Αγωγής, επηρεάζουν το αξιακό σύστημα του ατόμου και την πνευματική του ανάπτυξη.

1.3. Η έννοια των Δυσκολιών των Μαθητών

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στις σύγχρονες σχολικές κοινότητες μπορεί να ποικίλουν. Το βασικό χαρακτηριστικό όλων αυτών είναι ότι χρειάζονται συγκεκριμένες προσχεδιασμένες παρεμβάσεις, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές αυτοί να αναπτύξουν το μέγιστο των ικανοτήτων τους.

Ειδικότερα, η ευαισθητοποίηση απέναντι στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, οδηγεί πλήθος αυτών στην αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα στις διάφορες ειδικές σχολικές υπηρεσίες, όπως είναι το ΚΕΕΔΥ στον ελλαδικό χώρο (Κουρκούτας, 2017α). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την έκταση, την ποικιλομορφία, τη σοβαρότητα των διαφόρων δυσκολιών, καθώς και την προσπάθεια που γίνεται από τους ειδικούς να σχεδιαστεί μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική και ψυχοσυναισθηματική παρέμβαση.

Εξειδικεύοντας λίγο περισσότερο στην έννοια των δυσκολιών, αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος αναφέρεται σε πλήθος περιστατικών που παρουσιάζουν ομοιότητες αλλά και διαφορές, που χρήζουν συστηματικής βοήθειας και είναι τόσο εγγενείς όσο και επίκτητες. Έτσι λοιπόν, παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες μπορεί να είναι παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές ή και συμπεριφορικές δυσκολίες, σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές διαταραχές, αναπτυξιακά προβλήματα, χαρισματικότητα κ.α. (Heward, 2009). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική τους ένταξη και μακροπρόθεσμα την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Κουρκούτας, 2017β). Ο όρος πρόβλημα σχετίζεται με μια δράση του παιδιού που εμφανίζεται για μεγάλο χρονικό διάστημα ή με υψηλή ένταση, είναι μετρήσιμο, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται από και επηρεάζει το πλαίσιο στο οποίο παρουσιάζεται (Μουταβέλης, 2018).

Στα παιδιά με δυσκολίες εντοπίζονται συγκεκριμένα σωματικά χαρακτηριστικά, πρότυπα μάθησης και συμπεριφοράς και επιστημονικά εντάσσονται σε κατηγορίες διαφορετικών δυνατοτήτων (Heward, 2009). Σκοπός δεν είναι η ιατροποίηση των δυσκολιών, κάθε άλλο μάλιστα (Κουρκούτας, 2017α). Η κατηγοριοποίηση αυτή καθιστά δυνατή την ανάδειξη των δυνατοτήτων των παιδιών μέσω του εντοπισμού των αδυναμιών τους. Έτσι, ειδικότερα οι διάφορες δυσκολίες μπορεί να είναι (Heward, 2009, σελ. 8):

- Διανοητικές αναπηρίες (νοητική καθυστέρηση)
- Μαθησιακές δυσκολίες
- Συναισθηματικές ή Συμπεριφορικές διαταραχές
- Αυτισμός
- Διαταραχές λόγου ή ομιλίας
- Διαταραχές ακοής
- Διαταραχές όρασης

- Σωματικές αναπηρίες ή προβλήματα υγείας
- Τραυματική εγκεφαλική βλάβη
- Πολλαπλές αναπηρίες
- Χαρισματικότητα και ταλέντα

Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να διαφέρουν σε πολλά σημεία αφού το κάθε παιδί είναι διαφορετικό, έχει τα δικά του ξεχωριστά βιώματα και μεγαλώνει στο δικό του οικογενειακό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, οι δυσκολίες και τα όποια προβλήματα αυτές συνεπάγονται, πρέπει να αντιμετωπίζονται λαμβάνοντας υπόψη το σύστημα του κάθε παιδιού, καθώς το παιδί δεν υφίσταται μόνο του, αλλά ως μέρος του προαναφερθέντος συστήματος.

2. Ο ρόλος των ενηλίκων στην απόκτηση κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων εκ μέρους των παιδιών

2.1. Η Θεωρία του Δεσμού του Bowlby

Στις δεκαετίες 1930-1940, οι ειδικοί παρατήρησαν τις επιδράσεις που είχε στα βρέφη η απομάκρυνση από τη μητρική φιγούρα (Scharfe, 2017). Ο John Bowlby στη συνέχεια, εργάστηκε στον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization) και το 1951 δημοσίευσε τα αποτελέσματα της εκεί εργασίας του, αναφορικά με τις αρνητικές επιδράσεις που έχει στο άτομο η φτωχή παροχή φροντίδας στο νεογέννητο βρέφος (Scharfe, 2017). Ανέπτυξε πολύ αργότερα, το 1991, τη Θεωρία του Δεσμού σε συνεργασία με την Mary Ainsworth (Ainsworth & Bowlby, 1991). Επηρεασμένος από την Ψυχανάλυση και την Ηθολογία, σε συνδυασμό με τις πρωτοποριακές μεθόδους της Ainsworth, ο Bowlby έκανε λόγο για τη μεγάλη σημασία που έχει για το βρέφος η δημιουργία ασφαλούς δεσμού με τη μητέρα του.

Σύμφωνα με τη Θεωρία του Bowlby, τα βρέφη αναπτύσσουν περισσότερο από έναν δεσμούς, οι οποίοι δεν είναι ίσης αξίας για εκείνα, αντίθετα ακολουθούν μια κατά κάποιο τρόπο ιεράρχηση, ενώ στην πορεία της ζωής τους οι δεσμοί αυτοί «μεταφέρονται» από το πρώτο οικογενειακό περιβάλλον στις μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις του παιδιού ή του ενήλικα (Cassidy, 1999). Η Ainsworth συνεισφέρει στη θεωρία του Bowlby αναδεικνύοντας τους τρεις τύπους δεσμού που μπορεί να αναπτύξει το άτομο (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Ainsworth et al, 2015). Οι τύποι δεσμού είναι:

1. **ο ασφαλής**, κατά τον οποίο τα βρέφη έχουν αναπτύξει το αίσθημα της εμπιστοσύνης με τον φροντιστή τους
2. **ο αποφευκτικός**, κατά τον οποίο τα βρέφη δεν μπορούν να νιώσουν ασφάλεια με τον φροντιστή τους και αποφεύγουν την επανασύνδεση μαζί του
3. **ο αντικρουόμενος**, κατά τον οποίο τα βρέφη βιώνουν τον φροντιστή ως απρόβλεπτο και μπορεί να τον επιζητούν ή να τον αποφεύγουν την ίδια στιγμή.

Ένας τέταρτος τύπος δεσμού προστέθηκε από τον Main, **ο αποδιοργανωτικός** τύπος, κατά τον οποίο τα βρέφη δεν μπορούν να εμφανίσουν δεσμό με τον φροντιστή τους επειδή εκείνος είναι κακοποιητικός (Scharfe, 2017).

Σε γενικές γραμμές, ανάλογα με τον τύπο δεσμού που αναπτύσσει το βρέφος με τον φροντιστή του, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων με τη μητέρα του, επηρεάζεται η δημιουργία δεσμών με τους άλλους ανθρώπους που θα συναντήσει κατά τη διάρκεια της ζωής του. Ο Bowlby έκανε λόγο για σταθερότητα στον τύπο δεσμού, εφόσον δεν υπάρξουν σημαντικές αλλαγές στο περιβάλλον του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι μέχρι την ενηλικίωση,

το άτομο έχει προσδιορίσει τον τύπο δεσμού που μπορεί να αναπτύξει με τους σημαντικούς του άλλους (Scharfe, 2017). Ο δεσμός αυτός μπορεί να επηρεαστεί από διάφορα περιβαλλοντικά γεγονότα ή ασθένειες, καθώς μια τέτοια κατάσταση αυξάνει το άγχος των γονέων και διαμορφώνει ανάλογα τη σχέση ανάμεσα σ' αυτούς και στο παιδί (Langher, Kourkoutas, Scurci & Tolve, 2010). Επιπρόσθετα, ο Bowlby ανέδειξε τη σημασία του περιβάλλοντος στη δημιουργία του εκάστοτε τύπου δεσμού, ενώ προσδιόρισε την ενστικτώδη τάση του ατόμου για δημιουργία δεσμών γενικότερα (Scharfe, 2017).

Εφόσον, λοιπόν, το άτομο ενστικτωδώς ενεργοποιείται προς τη δημιουργία δεσμών με τα άλλα άτομα και εφόσον το σχολικό πλαίσιο αποτελεί για το μικρό παιδί το πρώτο έξω-οικογενειακό περιβάλλον, είναι σαφές ότι η δημιουργία ασφαλούς δεσμού με τον εκπαιδευτικό είναι καίριας σημασίας για την ψυχοσυναισθηματική ισορροπία του. Η εμπιστοσύνη, η ασφάλεια, η αποδοχή και η απουσία ματαιώσεων από τη μεριά του ενήλικα, μπορεί να διασφαλίσει την παρουσία μιας υγιούς σχέσης με το παιδί και στη συνέχεια μια ομαλή και δημιουργική συνύπαρξη.

2.2. Η συναισθηματική ρύθμιση

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ενέχει και τη διάσταση της αυτορρύθμισης. Αυτό σημαίνει ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να ελέγχει τα συναισθήματα και τις εκδηλώσεις τους, αλλά είναι επίσης στη δική του ευθύνη η προώθηση αντίστοιχων δεξιοτήτων στον μαθητή του.

Για να καταστεί σαφές κάτι τέτοιο, πρέπει να προηγηθεί η διασαφήνιση του όρου *συναισθηματική ρύθμιση* ή όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία *affective/emotional regulation*. Οι Cole, Martin & Dennis (2004), διατύπωσαν έναν πρώτο ορισμό, αναδεικνύοντας τη σημασία του. Η συναισθηματική ρύθμιση, σύμφωνα με τους Cole και συν. αναφέρεται σε αλλαγές που σχετίζονται με ενεργοποιημένα συναισθήματα. Αυτές περιλαμβάνουν αλλαγές στο ίδιο το συναίσθημα ή σε άλλες ψυχολογικές διεργασίες (όπως η μνήμη, η κοινωνική συνδιαλλαγή κ.α.). Η συναισθηματική ρύθμιση είναι καίριας σημασίας για την κατάκτηση κοινωνικών στόχων, γιατί υποστηρίζει καλά εδραιωμένες σχέσεις και προάγει την προσαρμοστική λειτουργία (Scriva, Heriot & Kourkoutas, 2015, σελ. 13). Ο όρος συναισθηματική ρύθμιση μπορεί να αφορά σε δύο τύπους ρυθμιστικών φαινομένων: το συναίσθημα ως ρυθμιστής και το συναίσθημα ως ρυθμιζόμενο. Το συναίσθημα ως ρυθμιστής αναφέρεται στις αλλαγές που εμφανίζονται ως αποτέλεσμα του ενεργοποιημένου συναίσθηματος. Το συναίσθημα ως ρυθμιζόμενο αναφέρεται στις αλλαγές στο ίδιο το ενεργοποιημένο συναίσθημα. Αυτές περιλαμβάνουν αλλαγές στη δύναμη του

συναισθήματος, στην ένταση ή στη χρονική διάρκεια του και μπορεί να λάβουν χώρα μέσα στο άτομο ή μεταξύ των ατόμων (Cole et al., 2004).

Την ίδια χρονική περίοδο, ο Eisenberg και ο Spinard διαφοροποιούν κάπως τον παραπάνω ορισμό και αποδίδουν στην έννοια της συναισθηματικής ρύθμισης επιπλέον χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον ορισμό των Eisenberg & Spinard «η συναισθηματικά σχετιζόμενη αυτορρύθμιση (έτσι την ορίζουν επακριβώς) είναι η διαδικασία μύησης, αποφυγής, αναστολής, διατήρησης ή διαμόρφωσης της ύπαρξης, του τύπου, της έντασης ή της διάρκειας εσωτερικευμένων συναισθηματικών καταστάσεων, συναισθηματικά σχετιζόμενων διαδικασιών ή διαδικασιών προσοχής, καταστάσεων ενεργοποίησης ή και συμπεριφορών που ακολουθούν το συναίσθημα με σκοπό την επίτευξη συναισθηματικά σχετιζόμενης βιολογικής ή κοινωνικής προσαρμογής ή την επίτευξη στόχων του ατόμου» (Eisenberg & Spinard, 2004, σελ. 338).

Αμφότεροι οι ορισμοί αποδίδουν στην συναισθηματική ρύθμιση ή αυτορρύθμιση την ιδιότητα να τροποποιεί καταστάσεις εσωτερικευμένες και μη, προκειμένου το άτομο να προσαρμοστεί και να υπάρξει στο περιβάλλον του. Η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αυτορρυθμίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο, είναι βασική γιατί μπορεί μέσω αυτής της διαδικασίας να διασφαλίζει ομαλές σχέσεις στο περιβάλλον του. Η δεξιότητα αυτή κατακτάται από το παιδί, ενώ αναμένεται να έχει κατακτηθεί από τον ενήλικα. Στο σχολικό πλαίσιο, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν τη συναισθηματική ρύθμιση και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ρόλο του διευκολυντή των παιδιών προς αυτή την κατεύθυνση.

Η συναισθηματική αυτορρύθμιση είναι συνδεδεμένη και με την έννοια του δεσμού που το παιδί αναπτύσσει με τον ενήλικα. Έτσι, η επίτευξη ενός ασφαλούς δεσμού μπορεί να συσχετιστεί άμεσα με ομαλή συναισθηματική ρύθμιση (Silva, 2018).

2.3. Η Εν-νόηση

Ο αγγλικός όρος mentalization, αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα ως εν-νόηση. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει τη δική του συμπεριφορά και τη συμπεριφορά των άλλων ως αποτέλεσμα της πνευματικής του κατάστασης (Slade, 2010). Οι Bateman και Fonagy δίνουν στην έννοια αυτή έναν ευρύτερο ορισμό. Ειδικότερα, «εν-νόηση είναι η διαδικασία με την οποία δίνουμε νόημα ο ένας στον άλλον και στον εαυτό μας, σιωπηρά και ρητά, με όρους υποκειμενικών καταστάσεων και πνευματικών διαδικασιών. Είναι προφανώς ένα κοινωνικό φαινόμενο: ως ανθρώπινα όντα, γενικά (και αυτόματα) σχηματίζουμε αντιλήψεις για την πνευματική κατάσταση αυτών με τους οποίους αλληλεπιδρούμε και τα νοητικά μας σχήματα επηρεάζονται ισχυρά από αυτές τις αντιλήψεις» (Bateman & Fonagy, 2013, σελ. 595).

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, η έννοια της εν-νόησης αναφέρεται στην επίγνωση του εαυτού και των άλλων. Πρόκειται για μια πνευματική δραστηριότητα του ατόμου, που δεν συμβαίνει απαραίτητα σε συνειδητό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Allen, Fonagy & Bateman όταν το άτομο «εκτελεί» τη διαδικασία της εν-νόησης, εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα φανταστική σε πνευματικό επίπεδο και αυτή η δραστηριότητα του επιτρέπει να λαμβάνει και να ερμηνεύει την ανθρώπινη συμπεριφορά με όρους νοητικών διεργασιών (Allen, Bateman & Fonagy, 2008). Με άλλα λόγια είναι σε θέση να ερμηνεύει συναισθήματα, αντιλήψεις, ανάγκες, επιθυμίες, σκοπούς και αιτίες και όλα αυτά σε επίπεδο φανταστικό, αφού το άτομο πρέπει να φανταστεί πώς νιώθει ή τι σκέφτεται ο άλλος (Fonagy & Allison, 2012).

Καθίσταται έτσι σαφής η σχέση ανάμεσα στη εν-νόηση και στη θεωρία του Δεσμού του Bowlby. Ο δεσμός που το βρέφος αναπτύσσει με τη μητέρα του (ή τον φροντιστή του εν γένει) μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον περίγυρό του και τον τρόπο που αναπτύσσει σχέσεις με τους γύρω του. Σύμφωνα με τους Fonagy & Allison, η μεγάλη συνεισφορά της θεωρίας αυτής είναι το ότι προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα να αναπτύξει αυτό που ονομάζεται κοινωνική νοημοσύνη (Fonagy & Allison, 2012). Μπορεί, έτσι, να σχηματίζει νοητικά σχήματα για τον κόσμο που το περιβάλλει, να αναπτύσσει σχέσεις, να αποκτά κοινωνικές δεξιότητες και να συνδιαλέγεται.

Συνδεδεμένες με την έννοια της εν-νόησης είναι και οι έννοιες της Αντανεκλαστικής Λειτουργίας (Reflecting Functioning) και της Θεωρίας του Νου (Theory of Mind). Η Αντανεκλαστική Λειτουργία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τη συμπεριφορά υπό το φως υποκειμενικών ψυχικών καταστάσεων και προθέσεων (Slade, 2005). Η θεωρία του Νου αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει τη συμπεριφορά έχοντας ως βάση αυτά που γνωρίζει, αυτά που πιστεύει, αυτά που επιθυμεί (Frith & Frith, 2005). Οι ερευνητές Frith & Frith αποδίδουν στη θεωρία του Νου και τη συμπεριφορά εκείνη που επιλέγει το άτομο, όταν η πραγματικότητα συγκρούεται με τα πιστεύω του ατόμου. Με άλλα λόγια, όταν η πραγματικότητα δεν συμφωνεί με όσα το άτομο πιστεύει, το άτομο συμπεριφέρεται με βάση όσα πιστεύει.

Τόσο η Αντανεκλαστική Λειτουργία όσο και η θεωρία του Νου, συνδέονται με τη Συναισθηματική Αυτορρύθμιση. Τούτο ερμηνεύεται διότι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει την ψυχολογική του κατάσταση, ενισχύει την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται και να σχηματίζει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του. Σε επόμενο επίπεδο, είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει την ψυχολογική κατάσταση των άλλων, οπότε και να αντιδρά ή να συμπεριφέρεται ανάλογα. Σαφέστατα ο υποκειμενικές προθέσεις, οι σκοποί και οι επιδιώξεις του ατόμου μπορούν να επηρεάσουν την όποια συμπεριφορά. Εδώ έρχεται να ερμηνεύσει την παρούσα κατάσταση η θεωρία του

Νου, δίνοντας νόημα στη διαφορετικότητα της προσωπικής σκέψης του κάθε ατόμου. Ο καθένας, έχοντας αναπτύξει τη θεωρία του Νου, είναι στην πλεονεκτική θέση να κατανοεί ότι οι πεποιθήσεις και οι γνώσεις του είναι διαφορετικές από κάποιον άλλο και επιπρόσθετα ότι οι αλληλεπιδράσεις των ατόμων μεταξύ τους ενέχουν τη μετάδοση αληθούς και ψευδούς πληροφόρησης για την πραγματικότητα γενικά (Firth & Firth, 2005).

Συσχετίζοντας τις παραπάνω θεωρήσεις με τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, γίνεται εύλογα αντιληπτή η πολυδιάστατη φύση της δυαδικής αυτής συνύπαρξης. Αφενός ο μαθητής που καλείται να αναπτύξει τις δικές του προσωπικές αντιλήψεις για τον κόσμο γύρω του, αφετέρου ο εκπαιδευτικός που προφανώς έχει ήδη εδραιώσει συγκεκριμένες πεποιθήσεις και συνάμα οι δύο αυτές οντότητες που καλούνται να οδηγηθούν μαζί στο ταξίδι της αυτοπραγμάτωσης και της γνώσης.

3. Η Συναισθηματική Αγωγή στην Εκπαίδευση

Η Συναισθηματική Αγωγή είναι ένα ευρύ πεδίο δράσης και συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των ειδικών, γιατί μέσω αυτής μπορεί να επιτευχθεί η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, η ομαλή συνύπαρξή του με άλλους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, η δημιουργία υγιούς δεσμού με τον εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση η μετάδοση νέων γνώσεων. Προς την κατεύθυνση αυτή, κινούνται και ενεργοποιούνται οι εκπαιδευτικοί, βάζοντας σε λειτουργία τις γνώσεις τους, τις δεξιότητες επικοινωνίας που κατέχουν και ταυτόχρονα αποκτούν νέο κοινωνικό και γνωστικό περιεχόμενο αναφορικά με τα συναισθήματα, παίρνοντας μέρος σε σχετικές εκπαιδεύσεις.

Όπως έγινε σαφές από την παραπάνω εννοιολόγηση του όρου, η Συναισθηματική Αγωγή αφορά στην εκπαίδευση που λαμβάνει το άτομο, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται, μέσα από την αλλαγή ή τον μετασχηματισμό των απόψεων, αντιλήψεων, στάσεων του. Παρακάτω, γίνεται αναφορά σε βασικά προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής τα οποία εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο, προκειμένου να καταστούν διαχειρίσιμες οι όποιες δυσκολίες, να αναπτυχθεί ένας υγιής δεσμός ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς και να προαχθεί η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3.1. Γενικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων Συναισθηματικής Αγωγής

Το σχολείο, ως θεσμός, καλείται να υποδεχτεί τους μαθητές στους κόλπους του και να εμψύσει σε αυτούς νέες γνώσεις και εφόδια. Την ίδια στιγμή, οι μαθητές έρχονται στο σχολείο φέροντας τις δικές τους γνώσεις, τις δικές τους κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τις οποίες έχουν αποκτήσει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με την οικογένεια, την κοινότητα κ.α. (Reyes, Elias, Parker & Rosenblatt, 2013). Επιπρόσθετα, τις τελευταίες δεκαετίες, στον διεθνή αλλά και στον ελλαδικό χώρο, οι σχολικές τάξεις, όντας πολυπολιτισμικές, αλλά και περικλείοντας μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο, αποτελούν χώρο όπου μπορούν να αναδειχθούν διάφορες συγκρουσιακές καταστάσεις, ενώ δεν αγνοείται το γεγονός ότι το σχολείο φέρει ευθύνη και για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Από το 1990, σε σχολεία της υψηλίου εφαρμόζονται προγράμματα για την αντιμετώπιση και πρόληψη διαφόρων ψυχοκοινωνικών καταστάσεων. Ενδεικτικά, ήδη από τη δεκαετία του '90, στο σχολικό περιβάλλον πραγματοποιείται η εφαρμογή οργανωμένων προγραμμάτων για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, την καταπολέμηση της χρήσης ουσιών, την προαγωγή υγείας, τη διαχείριση του θανάτου, την ενδυνάμωση της οικογενειακής ζωής, την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων κ.α. (Kress & Elias, 2007). Αυτό που πλέον στις μέρες μας

αναδεικνύεται ως απαραίτητο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, είναι η ενδυνάμωση της ψυχικής του υγείας και η ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών του δεξιοτήτων.

Προς αυτή την κατεύθυνση, τα διάφορα προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία, αναγνωρίζουν και στοχεύουν στην εγκαθίδρυση ενός σταθερού και υγιούς δεσμού ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων. Η ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών, παύει πλέον να αποτελεί τον μοναδικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kress & Elias, 2007).

Ήδη από το 1995, όταν δημοσιεύθηκε το σύγγραμμα Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence) του Daniel Goleman, η έννοια της Συναισθηματικής Αγωγής εισάγεται στα σχολεία και οι μαθητές εκπαιδεύονται σε δεξιότητες τέτοιες, μέσω των οποίων προάγεται η ψυχοσυναισθηματική τους υγεία (Goleman, 2004). Τα προγράμματα που εφαρμόζονται και αποδεικνύονται αποτελεσματικά, σύμφωνα με τον Goleman, είναι αυτά που διαρκούν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και στα οποία οι μαθητές εκπαιδεύονται σε δεξιότητες όπως η αυτό-επίγνωση, η αυτό-διαχείριση, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία κ.α. Τα προγράμματα αυτά ανήκουν όλα στο ευρύ πεδίο της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης (Social-Emotional Learning, SEL). Μέσω αυτών επιτυγχάνεται η διαχείριση δυσκολιών από την πλευρά τους, ενδυναμώνεται δηλαδή η ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις όποιες προκλήσεις της σχολικής κοινότητας και μετέπειτα της ζωής, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνεται και η ακαδημαϊκή τους επίδοση. Στόχος, με άλλα λόγια αυτών των προγραμμάτων είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, με τις οποίες οι μαθητές ωφελούνται συναισθηματικά μέσα από τις κοινωνικές συναναστροφές τους ((Reyes, Elias, Parker & Rosenblatt, 2013).

Ακριβώς επειδή τόσο η μάθηση όσο και το σχολικό πλαίσιο εμπεριέχουν το στοιχείο της κοινωνικότητας και επειδή οι μαθητές δεν υφίστανται μόνοι ως οντότητες αλλά ως μέρη ενός συνόλου, ενός συστήματος, η Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον χώρο του σχολείου. Ο Elias επιχειρεί να δώσει έναν ορισμό στην έννοια αυτή, αναφέροντας ότι η Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο μαθαίνει να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται συναισθήματα, να νοιάζεται για τους άλλους, να οδηγείται στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων, να συμπεριφέρεται με ήθος και υπευθυνότητα, να αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους γύρω του και να αποφεύγει τις αρνητικές συμπεριφορές (Elias, 1997, στο Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004). Τα προγράμματα SEL (Social Emotional Learning) περιλαμβάνουν τεχνικές και μεθόδους που εφαρμόζονται στα σχολεία και προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως αυτές που ενισχύει και προστατεύει το DCRC (Devereux Center for Resilient Children). Ειδικότερα, οι δεξιότητες αυτές ενισχύουν τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού, καθιστώντας το

ψυχικά ανθεκτικό, ενδυναμώνοντας το ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες και προωθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξή του (Naglieri, LeBuffe & Shapiro, 2013).

Μια πιο προσεκτική ματιά στα προγράμματα SEL αναδεικνύει τη σημασία τους, μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρουν στα παιδιά. Αναλυτικότερα, τα προγράμματα SEL (Durlac & Weissberg, 2007):

1. βελτιώνουν την αυτοπεποίθηση του ατόμου, δηλαδή ενισχύουν την εικόνα του εαυτού,
2. ενισχύουν την ανάπτυξη δεσμού με το σχολείο, με άλλα λόγια το παιδί αποκτά θετική στάση απέναντι στη σχολική διαδικασία γενικότερα,
3. βελτιώνουν τη σχολική επίδοση του μαθητή, αφού προωθούν την ενεργό εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία,
4. μειώνουν την επιθετικότητα, τη μη συμμόρφωση και τα προβλήματα συμπεριφοράς, αποφορτίζοντας το παιδί από τα αρνητικά συναισθήματα,
5. ενισχύουν την ακαδημαϊκή επιτυχία, έχοντας πρώτα επιφέρει συναισθηματική ισορροπία στον μαθητή και στο σύνολο της τάξης
6. επιτυγχάνουν την απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων,
7. βελτιώνουν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στον εαυτό τους και απέναντι στους άλλους,
8. ενισχύουν την κοινωνική συμπεριφορά και αποκαθιστούν την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης.

Με την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων οι μαθητές είναι ικανοί να διαχειριστούν το στρες, να ελέγξουν ή και να ελαχιστοποιήσουν τις αρνητικές επιδράσεις του και να κερδίσουν τα μέγιστα από την εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά (Neglieri et al., 2013). Αυτές οι ικανότητες των μαθητών ομαδοποιούνται και κατηγοριοποιούνται σε πέντε μεγάλες ενότητες από τον οργανισμό CASEL (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning) (Devaney, O'Brien, Tavegia & Resnik, 2005). Έτσι, οι πέντε αυτές κατηγορίες περιλαμβάνουν (Εικ. 1.):

- A) αυτό-επίγνωση (self-awareness), γνώση του εαυτού, των προσωπικών χαρακτηριστικών, αδυναμιών και δυνατοτήτων,
- B) κοινωνική επίγνωση (social-awareness), γνώση των άλλων, ικανότητα να ερμηνεύεται η συμπεριφορά στις κοινωνικές συναναστροφές,
- Γ) αυτό-διαχείριση (self-management), γνώση, αντίληψη, διαχείριση των προσωπικών ψυχικών διεργασιών του ατόμου,
- Δ) δεξιότητες σχέσεων (relationship-skills), δεξιότητες που ενισχύουν την ανάπτυξη και διατήρηση υγιών δεσμών με τους άλλους,

Ε) υπευθυνότητα στη λήψη αποφάσεων (responsible decision-making), λήψη κατάλληλης απόφασης και ικανότητα υποστήριξής της για την επίλυση της προβληματικής κατάστασης.



Εικόνα 1. Οι πέντε βασικές ικανότητες της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (πηγή: CASEL , 2012)

Παρατηρώντας αυτές τις ικανότητες, γίνεται αντιληπτό ότι αφορούν τόσο στο άτομο και στις ενδοατομικές του διεργασίες, όσο και στις σχέσεις του με τους άλλους. Οι ικανότητες αυτές ενισχύονται άλλοτε με προγράμματα που εκπαιδεύουν τους μαθητές απευθείας σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και άλλοτε με προγράμματα που ενισχύουν με έμμεσο τρόπο την ενεργό εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και που προωθούν τη δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, μέσα από την εγκαθίδρυση ενός ζεστού σχολικού περιβάλλοντος (Zins et al., 2004).

Ένα τέτοιο περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει θετικά για τους μαθητές, ακόμα και όταν οι δυσκολίες που αναδύονται είναι αρκετές ή μεγάλης έντασης. Η εφαρμογή προγραμμάτων Συναισθηματικής Αγωγής μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική παράμετρο για την θετική πρόβλεψη της ακαδημαϊκής πορείας ενός μαθητή που αντιμετωπίζει προκλήσεις στο σχολικό πλαίσιο (Reyes, Elias, Parker & Rosenblatt, 2013). Με άλλα λόγια, παρά τις όποιες προκλήσεις, ένας μαθητής που διαθέτει κοινωνικές συναισθηματικές δεξιότητες, μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις δυσκολίες, να προσαρμόσει τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του και να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά, τόσο στην κοινωνική του συνδιαλλαγή με τους άλλους, όσο και στην σχολική του επίδοση.

Τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στο σχολικό περιβάλλον είναι εμφανή μέσα από πληθώρα ερευνών. Ενδεικτικά, αναφέρεται η έρευνα των Durlack και συν., οι οποίοι μελέτησαν την επίδραση 213 τέτοιων προγραμμάτων σε σχολεία (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια) σε σύνολο 270.034 μαθητών (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Πρόκειται για μια μετά-ανάλυση των σχετικών ερευνών που είχαν προηγηθεί, προκειμένου να αναδειχθούν συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα εφαρμογής των προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής. Η μετά-ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές επέδειξαν βελτιωμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές και βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση. Μειώθηκαν τα επίπεδα στρες που βίωναν και οι δυσκολίες στην κοινωνική τους συνδιαλλαγή. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα κρίθηκαν ικανοί να το πράξουν, που σημαίνει ότι τα προγράμματα αυτά μπορούν να εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον με επιτυχία.

3.2. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής που εφαρμόζονται στο εξωτερικό

Στον διεθνή χώρο τις τελευταίες δεκαετίες σχεδιάζονται και εφαρμόζονται πλήθος προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (Social and Emotional Learning, SEL programs). Ο οργανισμός CASEL δημοσίευσε το 2012 έναν πλήρη οδηγό για τα προγράμματα που προτείνει (βλέπε Παράρτημα Α.), αναδεικνύοντας ταυτόχρονα και την αποτελεσματικότητά τους (CASEL, 2012). Είναι ένας οδηγός που απευθύνεται σε σχολικές μονάδες, οι οποίες μπορούν να αντλήσουν πληροφοριακό υλικό για τα προγράμματα, την εφαρμογή τους, τις βασικές προϋποθέσεις και την θεωρία που συνοδεύει τα προγράμματα αυτά, τη Θεωρία της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης. Εν συντομία, στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται τα προγράμματα SEL που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

3.2.1. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας

AI's Pals. Είναι ένα πρόγραμμα που ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα και εκπαιδεύει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε κοινωνικές δεξιότητες, αυτονομία και επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Περιλαμβάνει 46 βασικά και 9 ενισχυτικά μαθήματα, με διάρκεια 15 λεπτών και συχνότητα δύο φορές την εβδομάδα. Τα παιδιά μαθαίνουν να συνυπάρχουν αρμονικά με τους άλλους, να δέχονται τη διαφορετικότητα, να αυτοελέγχονται, να επιλύουν ειρηνικά τις διαφορές τους, να κάνουν σωστές επιλογές. Οι εκπαιδευτικοί

λαμβάνουν σχετική εκπαίδευση, ώστε να μπορούν να δημιουργούν μέσα στην τάξη ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές τους. Το πρόγραμμα παρέχει προτάσεις και υλικό, με τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών και μέσα από την ώρα του μαθήματος. Για παράδειγμα, γράμματα προς τους γονείς, αποτελούν τέτοιο υλικό, με το οποίο ενδυναμώνεται η κατάκτηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων και έξω από το σχολικό πλαίσιο. Η εκπαίδευση προς τους εκπαιδευτικούς είναι προαπαιτούμενο για την εφαρμογή του. Το πρόγραμμα ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου πολιτισμικού υπόβαθρου, μια και καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών.

HighScope Educational Approach for Preschool. Καλύπτει την ανάπτυξη των παιδιών ολόπλευρα, αφού εστιάζει στην ακαδημαϊκή επίδοση, στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη, στη σωματική ευεξία, στην προαγωγή υγείας, στην ενασχόληση των μαθητών με την τέχνη και τις επιστήμες. Στηρίζεται στην ενεργό μάθηση, στις θετικές αλληλεπιδράσεις μαθητών και εκπαιδευτικού, στη δημιουργία βέλτιστου κλίματος μέσα στην τάξη, στην ανάθεση εργασιών, καθώς και στην πραγματοποίηση καθημερινών επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων (δραστηριότητες ρουτίνας). Ενισχύεται η ανάπτυξη καλής σχέσης με τις οικογένειες των μαθητών και προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να επισκεφθούν το σπίτι του κάθε μαθητή πριν την πρώτη μέρα στο σχολείο, προκειμένου να γνωριστούν με τους γονείς και να αντλήσουν πληροφορίες για το παιδί και τα ενδιαφέροντά του. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, υπάρχουν φύλλα εργασίας, τα οποία οι μαθητές δουλεύουν στο σπίτι με τους γονείς. Υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί, τόσο πριν (μέσω εκπαίδευσης), όσο και κατά την εξέλιξη του προγράμματος.

I Can Problem Solve. Οι μαθητές εκπαιδεύονται στην εύρεση και εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων, στην πρόβλεψη των συνεπειών μιας πράξης, στην επίλυση προβλήματος. Τα μαθήματα στο σύνολό τους είναι περίπου 80, διάρκειας 20', με έμφαση τόσο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πριν την επίλυση του προβλήματος, όσο και μετά. Ο διάλογος είναι βασικός στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ενισχύονται από τον εκπαιδευτικό, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όσο και στην καθημερινή ρουτίνα του σχολείου. Οι οικογένειες των μαθητών εμπλέκονται με την επεξεργασία διαφόρων δραστηριοτήτων για το σπίτι, που αφορούν και σε γνωστικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν απαραίτητα την κατάλληλη εκπαίδευση, που διαρκεί μία με δύο μέρες, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν το πρόγραμμα.

The Incredible Years Series. Περιλαμβάνει τρεις θεματικές ενότητες μαθημάτων, καθεμία από τις οποίες απευθύνεται στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς αντίστοιχα. Η ενότητα των μαθητών (Dinosaur Curriculum) εστιάζει στην αναγνώριση και

κατανόηση των συναισθημάτων, στην επίλυση προβλήματος, στην διαχείριση του θυμού και στην ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων. Τα μαθήματα είναι 60 στον αριθμό, γίνεται χρήση βίντεο, ενώ πραγματοποιείται στη συνέχεια συζήτηση για το υπό μελέτη θέμα. Κάθε μάθημα ολοκληρώνεται με την ανάθεση εργασιών για το σπίτι, όπου οι μαθητές συνεργάζονται με τους γονείς για την υλοποίησή τους. Παράλληλα, οι γονείς λαμβάνουν συστηματικά γράμματα από τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη ανατροφοδότησης και για την εδραίωση θετικής επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί στην δική τους εκπαίδευση στο πρόγραμμα (διάρκειας 21 ωρών), εστιάζουν στην ανάπτυξη και σωστή μετάδοση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στην ικανότητα επίλυσης προβλήματος μέσα στην τάξη. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνεται και εκπαίδευση της οικογένειας.

PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies). Προωθείται η ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων, η ρύθμιση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Κάθε μάθημα αρχίζει με μια εισαγωγή για το θέμα που μελετάται, περιλαμβάνεται το σχετικό γνωστικό υπόβαθρο, τίθενται οι επιμέρους στόχοι, παρέχονται σχετικές κατευθύνσεις και προτείνεται η εμπλοκή των γονέων. Στο τέλος του μαθήματος, προωθείται η γενίκευση όσων κατέκτησαν οι μαθητές και έξω από το πλαίσιο της σχολικής τάξης. Το πρόγραμμα εμπλέκει διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμικά περιβάλλοντα και επιπρόσθετα, ενεργοποιεί τη συμμετοχή της οικογένειας με γράμματα που της αποστέλλει. Η προαιρετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαρκεί δύο μέρες. Παρέχεται, ακόμα, στήριξη αυτών σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

Peace Works: Peacemaking Skills for Little Kids. Το πρόγραμμα προτείνει πλήθος δραστηριοτήτων για την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων, με αριθμό μαθημάτων που κυμαίνεται από 30 έως 85, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε τάξης. Καλύπτονται θεματικές όπως η προσεκτική ακρόαση, δεξιότητες συνεργασίας, μέσα από τη χρήση κατάλληλης γλώσσας επικοινωνίας. Ειδικότερα, προτείνεται η γλώσσα «Νοιάζομαι (I care language)». Ενισχύεται η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθηματικών καταστάσεων και η υπευθυνότητα. Παρέχονται οδηγίες στους εκπαιδευτικούς για την εκάστοτε θεματική ενότητα και προτείνεται το «άνοιγμα» του σχολείου προς την κοινωνία και η αλληλεπίδραση με την οικογένεια. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαρκεί 6-18 ώρες και δεν απαιτείται.

Tools of the Mind. Παρέχονται δράσεις για την ενίσχυση της αυτό-διαχειριζόμενης μάθησης και εφαρμόζεται μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Με τη χρήση της λογοτεχνίας, των μαθηματικών καθώς και των διαφόρων γνωστικών ικανοτήτων, όπως η αυτό-αντανάκλαση, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τη διαδικασία της μάθησης στα παιδιά. Το καταφέρνουν μέσα από δραστηριότητες που προωθούν την αυτορρύθμιση, μέσα από παιχνίδια που ενισχύουν την πίστη των μαθητών στις ικανότητές τους και μέσα από ένα

θετικό κλίμα, το οποίο βοηθάει τους μαθητές να ελέγχουν τις αντιδράσεις τους (συναισθηματικές, γνωστικές, κοινωνικές). Οι γονείς μπορούν να προμηθευθούν σχετικό υλικό, ώστε να εφαρμόζουν βασικές αρχές στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να λάβουν εκπαίδευση, ενώ για όσους το επιθυμούν η διάρκειά της είναι δύο μέρες.

3.2.2. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής για παιδιά σχολικής ηλικίας

4Rs (Reading, Writing, Respect and Resolution). Περιλαμβάνει ανάγνωση βιβλίων, συζητήσεις γύρω από αυτά, διαδραστικά μαθήματα για την εκμάθηση και εξάσκηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Στοχεύει στην αναγνώριση των συναισθημάτων, στην ανάπτυξη της ενεργούς ακρόασης, την ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Επεξεργάζεται την επίλυση των διαφορών μέσα από δημιουργικές τεχνικές, για αποφυγή της έντασης, αναδεικνύει και υποστηρίζει τη διαφορετικότητα και καταπολεμά την ενδοσχολική βία. Διαρκεί όλη τη σχολική χρονιά και η συχνότητα των μαθημάτων είναι ένα την εβδομάδα. Περιλαμβάνει φύλλα εργασίας για την εμπέδωση των νέων δεξιοτήτων, καθώς και «family tasks». Τα τελευταία απευθύνονται στους μαθητές και στις οικογένειές τους και καλούνται να εργαστούν από κοινού, προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργός εμπλοκή της οικογένειας στην όλη διαδικασία. Οι θεματικές ενότητες που καλύπτουν τα βιβλία που προτείνει το πρόγραμμα, απευθύνονται σε ποικίλα πολιτισμικά και κοινωνικό-οικονομικά πλαίσια, ώστε να είναι εφικτό σε όλους τους μαθητές να εκπροσωπούνται και να ταυτίζονται. Για την εφαρμογή του προγράμματος απαιτείται συγκεκριμένη εκπαίδευση, η οποία διαρκεί 25-30 ώρες περίπου. Στους εκπαιδευτικούς παρέχεται «εκπαίδευση στον εκπαιδευτή» (train the trainer), με την οποία μπορεί να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα.

Caring School Community. Το πρόγραμμα είναι χωρισμένο σε τέσσερις βασικές ενότητες. Οι «Συναντήσεις της τάξης» διαρκούν όλη το σχολικό έτος και περιλαμβάνουν μαθήματα και δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Τα «Φιλαράκια μεγαλύτερης ηλικίας» στοχεύουν στην ενδυνάμωση των σχέσεων παιδιών διαφορετικής ηλικιακής ομάδας. Οι «Δραστηριότητες για το σπίτι» ξεκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι του μαθητή, με τη βοήθεια της οικογένειάς του, ενώ στη συνέχεια επιστρέφονται στον εκπαιδευτικό για να υπάρξει η κατάλληλη ανατροφοδότηση. Οι «Σχολικές δραστηριότητες για την εδραίωση της κοινότητας» διαρκούν όλο το χρόνο και προωθούν τις σχέσεις, τη γνώση και το αίσθημα περηφάνιας στα παιδιά. Δεν απαιτείται προηγούμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, παρέχεται όμως στήριξη κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

Competent Kids, Caring Communities. Παρέχει στους μαθητές δεξιότητες ζωής και περιλαμβάνει 35 μαθήματα που πραγματοποιούνται σε όλη τη σχολική χρονιά.

Χρησιμοποιούνται ανοιχτές ερωτήσεις για να ενεργοποιηθούν οι μαθητές και να εστιάσουν την προσοχή τους στη διαδικασία. Πραγματοποιούνται, επίσης, συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών, τις οποίες οργανώνει είτε ο εκπαιδευτικός είτε άλλος ειδικός επαγγελματίας. Οι γονείς ενημερώνονται για τις δεξιότητες που προωθεί το πρόγραμμα και αναπτύσσουν σχέση με το σχολείο, μπορούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να συμβάλλουν από τη δική τους πλευρά, στην κατάκτηση των δεξιοτήτων των παιδιών τους. Πριν την εφαρμογή του, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εκπαίδευση και κατά τη διάρκειά του υποστηρίζονται διαρκώς.

Michigan Model For Health. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται στην πολιτεία του Μίσιγκαν και αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πακέτο τεχνικών και δραστηριοτήτων για την προαγωγή της υγείας των μαθητών. Περιλαμβάνει ενότητες που αφορούν στην διατροφή, στη σωματική άσκηση, στην ασφάλεια, στη χρήση καπνού και στην κατανάλωση αλκοόλ, στην προσωπική υγεία και ευεξία και στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή. Η τελευταία ενότητα αποτελείται από 8-14 μαθήματα κάθε χρόνο, στα οποία οι μαθητές εκπαιδεύονται στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, στην επίλυση προβλημάτων, στην ανάπτυξη σεβασμού και στο να θέτουν στόχους για τα μέλλον. Δραστηριότητες για το σπίτι πραγματοποιούνται περιστασιακά, οι δεξιότητες που μαθαίνουν τα παιδιά εξασκούνται και πέρα από τη διάρκεια των μαθημάτων, ενώ η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διαρκεί μία με δύο μέρες, είναι απαραίτητη στη συγκεκριμένη πολιτεία, ενώ προτείνεται στις άλλες.

MindUp. Το πρόγραμμα είναι μοιρασμένο σε ενότητες μαθημάτων. Οι μαθητές εκπαιδεύονται στη σωστή λειτουργία της αναπνοής και στην προσεκτική ακρόαση. Οι δραστηριότητες αυτές επαναλαμβάνονται πολλές φορές κατά τη διάρκεια της κάθε ημέρας στο σχολείο. Μέσω αυτών των διαδικασιών, το πρόγραμμα στοχεύει να ενισχύει την αυτό-επίγνωση των μαθητών, την ικανότητα αυτορρύθμισης, την εστίαση της προσοχής και τη μείωση του άγχους. Σε προκαθορισμένα μαθήματα, οι μαθητές μαθαίνουν πώς λειτουργεί ο εγκέφαλος σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Υπάρχουν, επίσης, δραστηριότητες όπως η δραστηριότητα «ετοιμάσου (getting ready)», η δραστηριότητα «προθέρμανση εγκεφάλου (MindUp warm-up), ενώ οι εκπαιδευτικοί δέχονται συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς να ενεργοποιούν σε κάθε θεματική τους μαθητές τους και να προωθούν την αναζήτηση πληροφοριών από τους ίδιους. Βασικός στόχος είναι η δημιουργία «αισιόδοξων τάξεων», όπου τα παιδιά μπορούν να συνδέονται μεταξύ τους θετικά, να αναπτύξουν καλή σχέση με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και να εφαρμόζουν τις διάφορες κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαρκεί 7 ώρες, ενώ υπάρχουν και επιπλέον συναντήσεις, αλλά και διαρκής υποστήριξη.

Open Circle. Περιλαμβάνει δραστηριότητες και δράσεις για την ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών, την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων, μέσω της δημιουργία μιας κοινότητας συνεργασίας μέσα στην τάξη. Πραγματοποιούνται 34 μαθήματα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, τα οποία εκπαιδεύουν τους μαθητές στο χτίσιμο σχέσεων με τις αντίστοιχες κοινωνικές δεξιότητες, στην επεξεργασία και κατανόηση των συναισθημάτων και σε τεχνικές που τους βοηθούν να βρίσκουν λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις. Το κάθε μάθημα ξεκινά με ανακεφαλαίωση του προηγούμενου, εισάγεται η νέα θεματική, ανατίθενται εργασίες για το σπίτι, ενώ παράλληλα προτείνεται η αναζήτηση σχετικών θεμάτων μέσα από τη λογοτεχνία. Μέσα στα συγκεκριμένα μαθήματα, υπάρχουν ενότητες για την καταπολέμηση της ενδοσχολικής βίας, καθώς και δράσεις για την ένωση του σχολείου με την κοινότητα και την οικογένεια. Η έννοια της αποδοχής της διαφορετικότητας είναι επίσης ένα θέμα μελέτης, μέσα από ενότητες όπως «Πολιτισμικοί παράγοντες-κλειδιά (Key Cultural factors)» και «Διαστάσεις της διαφορετικότητας και της ομοιογένειας (Dimensions of Difference and Similarity)». Γενικά, το πρόγραμμα υποστηρίζει την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας και την ευαισθητοποίηση γύρω από το θέμα της διαφορετικής καταγωγής. Προτείνονται στους εκπαιδευτικούς επιπλέον συγγράμματα για μελέτη και γράμματα, επίσης, αποστέλλονται στους γονείς. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απαιτείται, προϋπάρχει της έναρξης του προγράμματος και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκειά του.

Positive Action. Υποστηρίζει την ανάπτυξη μιας υγιούς εικόνας για τον εαυτό και ενισχύει θετικές δράσεις για το νου και το σώμα. Εστιάζει στην αποτελεσματική αυτό-διαχείριση, στην ψυχική υγεία, στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στην υιοθέτηση στόχων. Περιλαμβάνονται 140 μαθήματα, προσχεδιασμένα βήμα-βήμα. Το πρόγραμμα βασίζεται στην εξής φιλοσοφική θεώρηση: «Αισθάνεσαι καλά με τον εαυτό σου, όταν κάνεις καλές πράξεις και υπάρχει πάντα ένας θετικός τρόπος να κάνεις κάτι». Προτείνεται και υποστηρίζεται η επικοινωνία σχολείου-κοινωνίας και σχολείου-οικογένειας. Μελετώνται θέματα όπως η ενδοσχολική βία, τα ναρκωτικά, οι συγκρούσεις και προωθείται η δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί δέχονται εκπαίδευση προαιρετικά, η οποία διαρκεί από μία έως πέντε ημέρες.

Raising Healthy Children. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος που νοιάζεται για τους μαθητές και τις ανάγκες τους. Υπάρχουν οκτώ θεματικές ενότητες, μία για κάθε μήνα, ενώ τα μαθήματα είναι καθημερινά. Παρέχονται τεχνικές και προτείνεται σχετική ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στη μετάδοση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Οι οικογένειες εμπλέκονται

ενεργά με την ανάθεση εργασιών που αναλαμβάνουν μαζί με τα παιδιά τους και με συναντήσεις ειδικά σχεδιασμένες γι' αυτές. Το σχολείο είναι ανοιχτό προς την κοινότητα και οι δράσεις του βγαίνουν και έχω από το σχολικό πλαίσιο. Η εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς πριν την εφαρμογή του προγράμματος είναι απαραίτητη.

RCCP (Resolving Conflict Creatively Program). Τα μαθήματα του προγράμματος χτίζουν δεξιότητες στα παιδιά και βασίζονται στη δημιουργία μιας φιλειρηνικής κοινότητας σεβασμού μέσα στην τάξη. Δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η κοινωνική υπευθυνότητα, η δημιουργία θετικών σχέσεων ενισχύονται. Τα συναισθήματα γίνονται κατανοητά και διαχειρίσιμα. Υπάρχουν 16 μαθήματα για όλο τον χρόνο με τον τίτλο «Συνδεόμαστε και Σεβόμαστε (Connected and Respected)». Προτείνεται η μεσολάβηση ομηλικών καθώς και αυτή της οικογένειας. Καταπολεμώνται οι όποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις και απότερος στόχος είναι η μείωση και η εξάλειψη ρατσιστικών διαθέσεων. Η εκπαίδευση διαρκεί 24-30 ώρες και είναι υποχρεωτική.

Responsive Classroom. Το πρόγραμμα υποστηρίζει εκπαιδευτικές δράσεις για τη δημιουργία τάξεων που είναι ευαίσθητοποιημένες απέναντι στις σωματικές, συναισθηματικές, κοινωνικές και πνευματικές ανάγκες των μαθητών. Δέκα συγκεκριμένες πρακτικές προτείνονται, όπως η πρωινή συνάντηση, η δημιουργία κανόνων, η μοντελοποίηση (ο εκπαιδευτικός δείχνει στο παιδί, αυτό που θέλει να του μάθει, λειτουργώντας ως μοντέλο), η θετική γλώσσα επικοινωνίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, οι λογικές συνέπειες, η υποβοηθούμενη ακαδημαϊκή αναζήτηση, οι ακαδημαϊκές επιλογές, η οργάνωση της τάξης, η επίλυση προβλήματος με συνεργασία και οι οδηγίες για συνεργασία με την οικογένεια. Προτείνεται, δε, η συνεργασία με την οικογένεια να είναι τακτική, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση και να είναι εφικτή η διαχείριση δυσκολιών που ενδεχομένως αντιμετωπίζει το παιδί. Χρησιμοποιείται η μη λεκτική επικοινωνία μέσα στην τάξη, όπως για παράδειγμα ένας χαρακτηριστικός ήχος ή η ανύψωση του χεριού όταν ο εκπαιδευτικός θέλει να βοηθήσει τους μαθητές να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε κάτι. Η εκπαίδευση διαρκεί 30 ώρες και απαιτείται.

RULER (Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulating emotions). Απευθύνεται και περιλαμβάνει εκπαίδευση για όλους τους ενήλικες που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά (εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, σχολικό προσωπικό, γονείς). Στόχος του προγράμματος είναι να αναδειχθεί η σημασία των συναισθημάτων στην διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στον γονεϊκό ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί πρώτα εκπαιδεύονται και μετά εφαρμόζουν το πρόγραμμα, το οποίο στηρίζει έννοιες όπως επίγνωση εαυτού, κοινωνική επίγνωση, ενσυναίσθηση, δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, κ.α. Το πρόγραμμα παρέχει κατευθύνσεις προς τα ενήλικα μέλη των οικογενειών,

ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν τις αρχές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης και στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί, όπως γίνεται φανερό, λαμβάνουν υποχρεωτικά την αντίστοιχη εκπαίδευση.

Second Step. Περιλαμβάνει οδηγίες για την εφαρμογή της Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης, ενισχύοντας δεξιότητες μάθησης, ενσυναίσθησης, διαχείρισης συναισθημάτων, δημιουργίας φιλικών σχέσεων και επίλυσης προβλήματος. Τα 28 μαθήματα του προγράμματος χρησιμοποιούν τέσσερις βασικές στρατηγικές: παιχνίδια για την εκτελεστική λειτουργία του εγκεφάλου, εβδομαδιαίες θεματικές δραστηριότητες, δραστηριότητες ενίσχυσης και επικοινωνία με την οικογένεια. Η εξάσκηση των δεξιοτήτων γίνεται σε καθημερινή βάση, ενώ οι τέχνες περιλαμβάνονται στην διαδικασία. Η κάθε θεματική ενότητα δουλεύεται στην τάξη την πρώτη μέρα, τη δεύτερη οι μαθητές διαβάζουν ένα σχετικό κείμενο και συζητούν, ενώ οι δύο επόμενες μέρες αφιερώνονται στην εκτέλεση δραστηριοτήτων σε μικρές και μεγαλύτερες ομάδες μαθητών. Την πέμπτη μέρα διαβάζουν ένα βιβλίο που αναφέρεται στο υπό μελέτη θέμα και ανατίθενται εργασίες για το σπίτι, στις οποίες καλούνται να συμμετάσχουν και οι γονείς. Το υπόβαθρο του προγράμματος ενισχύει την πολυπολιτισμικότητα και η εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς.

Social Decision Making/Problem Solving Program. Ο αυτοέλεγχος, η κοινωνική επίγνωση και η υπευθυνότητα στη λήψη αποφάσεων είναι μερικές από τις θεματικές που καλύπτονται από το πρόγραμμα. Το θέμα εισάγεται, γίνεται μοντελοποίηση από τον εκπαιδευτικό, ακολουθούν δραστηριότητες εξάσκησης της κάθε δεξιότητας, αντανάκλαση και συζήτηση, καθώς και προτάσεις για εφαρμογή αυτών πέρα από την τάξη. Η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών ενισχύεται και προωθείται και στο σπίτι, με την παροχή κατάλληλων βοηθημάτων για τους γονείς. Οι μαθητές παίρνουν εργασίες για το σπίτι, ενώ το πρόγραμμα παρέχει οδηγίες για απαντήσεις ερωτήσεων που σχετίζονται με την κουλτούρα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Γενικά, υποστηρίζεται η διαφορετική καταγωγή των μαθητών και ενισχύεται η ευαισθητοποίηση όλων απέναντι στο ζήτημα της διαφορετικότητας. Η εκπαίδευση για την εφαρμογή του προγράμματος είναι προαιρετική.

Steps to Respect. Πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις: αρχικά οι διευθυντές των σχολείων συγκεντρώνουν πληροφορίες για το σχολικό περιβάλλον και τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας, στη συνέχεια όλοι οι ενήλικες του σχολείου εκπαιδεύονται και στην τελευταία φάση, οι μαθητές διδάσκονται συγκεκριμένα μαθήματα. Περιλαμβάνονται επιπλέον μαθήματα με επεξεργασία σχετικών λογοτεχνικών κειμένων. Οι μαθητές εκπαιδεύονται σε δεξιότητες δημιουργίας σχέσεων, στην αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων και στην καταπολέμηση της βίας μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Στο τέλος κάθε μαθήματος, οι μαθητές εξασκούνται σε επιπλέον κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες. Οι οικογένειες καλούνται

σε συνεργασία σε τακτική βάση. Όλο το έντυπο υλικό που χρησιμοποιείται είναι σε ασπρόμαυρη αποτύπωση, προκειμένου να εξαλειφθούν οποιεσδήποτε εθνικιστικές διαφοροποιήσεις και φαινόμενα ρατσισμού. Η προαιρετική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαρκεί 6-8 μέρες.

Too Good for Violence. Διδάσκονται δεξιότητες όπως ο σεβασμός, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών. Τα μαθήματα διαρκούν 30-60 λεπτά και περιλαμβάνουν εκμάθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, συχνά με διαθεματική προσέγγιση μέσω των γνωστικών αντικειμένων. Προτείνονται η ανάγνωση βιβλίων, η εργασία για το σπίτι σε συνεργασία με τους γονείς και η παρακολούθηση σχετικών βίντεο. Το σχολείο επικοινωνεί με την οικογένεια και την κοινότητα, ενώ η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, διάρκειας πέντε ωρών, δεν είναι προαπαιτούμενη.

Tribes Learning Communities. Στόχος του προγράμματος είναι η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, σχολικό προσωπικό κ.α.), προκειμένου να δημιουργηθεί μια ενωμένη ομάδα δράσης και ένα περιβάλλον που λειτουργεί υποστηρικτικά προς τους μαθητές. Περιλαμβάνονται τέσσερις στρατηγικές: η προσεκτική ακρόαση, η εκτίμηση, το δικαίωμα συμμετοχής και ο αμοιβαίος σεβασμός. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των 3-6 ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, ενώ οι «Κύκλοι της Κοινότητας (Community Circles)» λειτουργούν με σκοπό την επίλυση διαφορών και συγκρούσεων που προκύπτουν μέσα στην τάξη και η ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών. Υποστηρίζεται η διαφορετικότητα, το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και όλο το σχετικό υλικό λειτουργεί ενισχυτικά προς την κατεύθυνση της αποδοχής και του σεβασμού. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκπαιδευτούν προαιρετικά, με δράσεις που διαρκούν 24 ώρες.

3.3. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής που εφαρμόζονται στην Ελλάδα

Στη χώρα μας υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια διάφορα προγράμματα, που στοχεύουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση διαφόρων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Η σημασία που αποδίδεται στην Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή είναι εμφανής και τούτο φαίνεται στην πραγματοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό. Παρακάτω παρατίθενται τα προγράμματα για την ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως τα κατέγραψαν με σχετική έρευνα οι Δώνη και Γιώτσα (2017), παρουσιάζοντας μια γενική επισκόπηση των

προγραμμάτων αυτών. Για τα παιδιά σχολικής ηλικίας γίνεται αναφορά στο πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής που εφαρμόστηκε τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Κύπρο με επικεφαλής την καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, Δρα Χρυσή Χατζηχρήστου (Χατζηχρήστου, 2011, στο Δώνη & Γιώτσα, 2017), καθώς και σε άλλα προγράμματα που σχεδιάστηκαν από εξειδικευμένη επιστημονική ομάδα ειδικών επαγγελματιών.

3.3.1. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής για παιδιά προσχολικής ηλικίας

Παραμύθι χωρίς σύνορα. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε από μια ομάδα ειδικών (ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί, κοινωνιολόγοι κ.α.) για την προσέγγιση ζητημάτων όπως η διαφορετικότητα, η συλλογικότητα, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση διαφορών, η υπευθυνότητα σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, η τήρηση των κανόνων (πειθαρχία) κ.α.. (Βαζαίου και συν., στο Δώνη & Γιώτσα, 2017). Πρόκειται για ένα παραμύθι που περιλαμβάνει 12 ενότητες, όλες σε συνέχεια η μία μετά την άλλη. Πραγματεύεται τις περιπέτειες μιας ομάδας ζώων που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το δάσος, που αποτελεί και την κατοικία τους. Μέσα από τις ιστορίες, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να διαπραγματευθούν όλες τις παραπάνω θεματικές. Το εγχειρίδιο περιλαμβάνει οδηγίες εφαρμογής για τους εκπαιδευτικούς, η εκπαίδευσή τους είναι απαραίτητη, προκειμένου να τους δοθεί το υλικό και να μπορέσουν να εφαρμόσουν σωστά το πρόγραμμα. Η εμπλοκή της οικογένειας δεν περιλαμβάνεται, αλλά προτείνεται η απλή ενημέρωσή τους. Ο πλήρης οδηγός παρατίθεται στο Παράρτημα Α.

Ο Πυξιδούλης και η Πυξιδούλα στο Νηπιαγωγείο. Περιλαμβάνει δραστηριότητες για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και τη διαχείριση δυσκολιών μέσα στην τάξη. Η αυτοεκτίμηση, η επικοινωνία, η αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων προωθούνται, ενώ το πρόγραμμα υλοποιείται σε δέκα συναντήσεις, στις οποίες πραγματοποιείται η υλοποίηση 12 σχετικών θεματικών ενοτήτων. Ειδικότερα, οι ενότητες αυτές είναι η Ομαδικότητα, οι Υγιεινές Συνήθειες, η Αυτοεκτίμηση και τα Συναισθήματα. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, ενώ προτείνεται παράλληλα η ενημέρωση και η εκπαίδευση των γονέων, μέσα από συναντήσεις και βιωματικά σεμινάρια (Κυριακίδου και συν., στο Δώνη & Γιώτσα, 2017).

Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Προωθείται η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, η επίλυση των συγκρούσεων, η κατάλληλη διαχείριση των συναισθημάτων και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Το πρόγραμμα διαρκεί όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και περιλαμβάνει εννιά θεματικές ενότητες, οι οποίες υλοποιούνται σε 52 μαθήματα. Μεταξύ

αυτών, οι μαθητές εκπαιδεύονται στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, στην ενίσχυση της εικόνας του εαυτού, στη συγκέντρωση της προσοχής, στην ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικού πνεύματος, ενώ καταπολεμάται η εκδήλωση λεκτικής και σωματικής βίας, καθώς και τα φαινόμενα θυματοποίησης. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι προαιρετική, ενώ η εμπλοκή των γονέων υποστηρίζεται μέσω της αποστολής γραμμάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα να εφαρμοστούν οι μαθημένες δεξιότητες και στο σπίτι (Κουρμούση & Κούτρας, 2011, στο Δώνη & Γιώτσα, 2017).

Πρώτα Βήματα: Ένα εγχειρίδιο για να αρχίσετε τη βασική Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Πρόκειται για ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα της Διεθνούς Αμνηστίας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, μεταφρασμένο στα ελληνικά. Σκοπός είναι η διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στο σχολικό πλαίσιο. Περιλαμβάνει ενότητες για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και γενικές πληροφορίες για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Παρατίθενται οδηγίες εφαρμογής του προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς, ενώ η εμπλοκή των γονέων δεν περιλαμβάνεται.

Παιχνίδια-δραστηριότητες συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων. Σκοπός του προγράμματος είναι η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και σεβασμού μέσα στην τάξη, στο οποίο τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια, αντιμετωπίζονται ισάξια και εκπαιδεύονται σε δεξιότητες επικοινωνίας. Περιλαμβάνει 17 ιστορίες από την καθημερινότητα των παιδιών που πραγματεύονται θέματα συγκρούσεων. Γίνεται, έτσι, εφικτή η διαχείριση φαινομένων αποκλεισμού, άδικης κατηγορίας, κοροϊδίας, κ.α. (Καμπέρη-Τζουριάδου & Πανταζή, 2004, στο Δώνη & Γιώτσα, 2017). Περιλαμβάνονται, επίσης, τέσσερα παραμύθια για δραματοποίηση και κουκλοθέατρο. Δεν προτείνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ούτε η εμπλοκή των γονέων. Το υλικό του προγράμματος είναι διαθέσιμο στον σχετικό σύνδεσμο (βλέπε Παράρτημα Α.)

3.3.2. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής για παιδιά σχολικής ηλικίας

Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Σκοπός του προγράμματος είναι η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών και η ευαισθητοποίησή τους γύρω από τα αντίστοιχα σχετικά ζητήματα (Χατζηχρήστου, 2011, στο Δώνη & Γιώτσα, 2017). Απευθύνεται σε μαθητές Δημοτικού, ενώ η εφαρμογή του έχει ήδη πραγματοποιηθεί σε σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου. Πραγματεύεται ενότητες όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, η αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, η αντιμετώπιση καταστάσεων που προκαλούν άγχος, η ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων, η αποτελεσματική

επίλυση των συγκρούσεων, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, το σχολείο και τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, το σχολείο και η οικογένεια, κ.α. Κάθε μάθημα ολοκληρώνεται με βιωματικές δραστηριότητες από τους μαθητές μέσα στην τάξη. Η εμπλοκή των γονέων δεν περιλαμβάνεται, απλά προτείνεται η ενημέρωσή τους. Στο τέλος του προγράμματος, οι μαθητές μπορούν να τους παρουσιάσουν όσα έμαθαν μέσα από μια γιορτή. Η εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη.

Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, απλά διαφορετικός. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής, σχολικής ηλικίας, καθώς και σε μαθητές Γυμνασίου. Ενισχύεται η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση των συναισθημάτων, ο σεβασμός στην διαφορετικότητα (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008, στο Δώνη & Γιώτσα, 2017). Ενδεικτικοί τίτλοι των θεματικών ενοτήτων που το πρόγραμμα προσεγγίζει είναι «Το αλφαβητάρι των συναισθημάτων», «Αντιμετωπίζω με σεβασμό τις ομοιότητες και τις διαφορές», «Μαθαίνω να υποστηρίζω την άποψή μου», «Διάλογος με σεβασμό», κ.α. Προτείνεται η εμπλοκή των γονέων και της κοινότητας, μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν κρίνεται απαραίτητη.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο σχολείο. Προωθείται η ισότητα των φύλων μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Απευθύνεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και περιλαμβάνει τόσο το θεωρητικό μέρος όσο και 70 δραστηριότητες (φύλλα εργασίας). Προσεγγίζει τις ενότητες «Αυτογνωσία/αυτοσυνείδηση και ταυτότητες φύλου», «Φύλο, Δημοκρατία και ταυτότητα του πολίτη», «Τα δύο φύλα και η σύγχρονη οικογένεια», «Πολυπολιτισμικότητα και φύλο», «Πόλεμος και Ειρήνη» (Μαραγκουδάκη, 2007α, 2007β, στο Δώνη & Γιώτσα, 2017). Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προχωρήσουν στην εφαρμογή του προγράμματος, λαμβάνουν υποχρεωτική σχετική εκπαίδευση.

4. Προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής σε Εκπαιδευτικούς

Η Συναισθηματική Αγωγή δεν αφορά μόνο τους μαθητές, ήτοι τα παιδιά που εισέρχονται στο σχολικό πλαίσιο. Αφορά και ενδυναμώνει και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Από τη μία, οι ίδιοι χρειάζονται ενίσχυση των κοινωνικό-συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, ακόμα και εκμάθηση αυτών και από την άλλη, η Συναισθηματική Αγωγή είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να μπορέσουν να διαχειριστούν τις δυσκολίες που προκύπτουν μέσα στην τάξη.

Η πληθώρα των επαγγελματιών που εργάζονται στις σχολικές μονάδες, τόσο οι εκπαιδευτικοί κάθε τάξης, όσο και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθήματα ειδικοτήτων (μουσική, εικαστικά, θεατρική αγωγή κ.α.), αλλά και οι άλλοι επαγγελματίες που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (σχολικοί νοσηλευτές, διευθυντές κ.α.) είναι απαραίτητο να αναπτύξουν αντίστοιχες δεξιότητες, προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές συναισθηματικές προκλήσεις που συχνά ανακύπτουν (Zins et al., 2004). Ζητήματα όπως η ανυπακοή, η μη τήρηση των κανόνων, η έλλειψη δέσμευσης (προς την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα), οι προβληματικές συμπεριφορές ή ακόμα και η απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον, όλα αυτά καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί, τόσο προς όφελος των μαθητών των ίδιων, όσο και προς όφελος του συνόλου της τάξης. Η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στην ομαλή συνύπαρξη μαθητών και εκπαιδευτικών και μόνο μέσα από αυτήν μπορεί να επιτευχθεί και η γνωστική επιτυχία. Άλλωστε, με ανεπτυγμένες τις δεξιότητες συναισθηματικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν και τις δικές τους προσωπικές δυσκολίες αποτελεσματικά, όταν αυτές απορρέουν ως αποτέλεσμα των δυσκολιών των μαθητών τους. Όπως αναφέρουν οι Zins και συν., οι εκπαιδευτικοί που έχουν τέτοιες δεξιότητες, είναι ικανοί να μειώσουν το άγχος που βιώνουν εξαιτίας δυσκολιών στην τάξη, να παίρνουν κατάλληλες αποφάσεις και να εξελίσσονται, όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά και έξω από αυτό (Zins et al., 2004). Τα προγράμματα SEL (Social Emotional Learning) προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς μια συστηματική και οργανωμένη παρέμβαση, ώστε να μπορούν οι ίδιοι να απευθύνονται με τον κατάλληλο τρόπο στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους (Devaney, O'Brien, Tavegia & Resnik, 2005), αλλά και στις δικές τους.

Επιπρόσθετα, μέσω αυτών των προγραμμάτων ενισχύεται η μεταξύ τους σχέση και μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες για βελτιστοποίηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τις βασικές αρχές αυτών των προγραμμάτων, ενισχύουν την ανάπτυξη θετικής σχέσης με τους μαθητές του, γεγονός που προσδιορίζει τις τεχνικές διδασκαλίας και στήριξης των μαθητών τους, ενώ παράλληλα, οι

τεχνικές αυτές και οι αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται, αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών (Hamre & Pianta, 2007; Mashburn & Pianta, 2006).

Με τα προγράμματα SEL που σχεδιάζονται για εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν και οι ίδιοι εκπαίδευση, ώστε να γνωρίζουν πώς να μεταδώσουν στους μαθητές τους με αποτελεσματικό τρόπο τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Μαθαίνουν να είναι συναισθηματικά κοντά στους μαθητές τους, λειτουργώντας υποστηρικτικά, να χρησιμοποιούν θετικές τεχνικές ενίσχυσης και πρακτικές, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του κάθε μαθητή και του συνόλου της τάξης (CASEL, 2012). Την ίδια στιγμή, αυτό που επιτυγχάνεται, είναι και ο ίδιος οι μαθητές να δέχονται μηνύματα θετικής κοινωνικής συνδιαλλαγής, αναπτύσσοντας τις αντίστοιχες δεξιότητες (Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011). Από την άλλη μεριά, όταν οι εκπαιδευτικοί υπολείπονται τέτοιων δεξιοτήτων, η επίδοση των μαθητών σε γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο δυσχεραίνεται (Schonert-Reichl, 2017). Συμπληρώνοντας η Schonert-Reichl τις θέσεις της γύρω από την αξία εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς, αναφέρει ότι αν δεν γίνουν κατανοητές οι δικές τους ανάγκες για κοινωνική και συναισθηματική ευεξία και ισορροπία και αν δεν αναγνωριστεί ο ρόλος τους στη μετάδοση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές, δεν είναι εφικτό να υλοποιηθεί με πλήρη αποτελεσματικότητα κάποιο πρόγραμμα Συναισθηματικής Αγωγής (Schonert-Reichl, 2017).

Η χρησιμότητα των προγραμμάτων σε εκπαιδευτικούς αποδεικνύεται μέσα από ερευνητικά δεδομένα και υποστηρίζεται η περαιτέρω εφαρμογή τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται από τη σχετική εκπαίδευση που λαμβάνουν γιατί μειώνεται το στρες που βιώνουν εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη, αναθεωρούνται οι χαμηλές προσδοκίες που έχουν από τους μαθητές με δυσλειτουργικές συμπεριφορές, βελτιώνονται οι σχέσεις με τους μαθητές τους και ενισχύεται η επαγγελματική τους επίδοση (Reyes, Elias, Parker & Rosenblatt, 2013). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί μέσω των προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής καταφέρνουν να αντιληφθούν τη σημασία του ρόλου τους στην εξέλιξη της συμπεριφοράς των μαθητών και να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή και συμπεριφορική τους απόδοση. Αποκτούν και οι ίδιοι τις δεξιότητες που προσπαθούν να διδάξουν στους μαθητές τους, όπως την αυτορρύθμιση και την επίλυση προβλήματος και παράλληλα, μαθαίνουν πώς να δημιουργούν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού μέσα στην τάξη.

Αυτό που αξίζει, επίσης, να αναφερθεί είναι και η σχέση που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν με τις οικογένειες των μαθητών τους. Η σημασία της παρουσίας θετικής σχέσης ανάμεσά τους είναι προφανής. Τα προγράμματα SEL ενισχύουν την ενδυνάμωση

αυτών των σχέσεων, γιατί μέσα από αυθεντικές υποστηρικτικές σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, επιτυγχάνεται αμφίπλευρη μετάδοση θετικών μηνυμάτων, εφαρμογή όσων το παιδί μαθαίνει στο σχολείο και στο σπίτι και κατάκτηση των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων (CASEL, 2012).

Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων τα τελευταία χρόνια απασχολεί τόσο την επιστημονική κοινότητα όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά κάποια προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής που έχουν σχεδιαστεί από ειδικούς και έχουν υλοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς, τόσο στο εξωτερικό, όσο και στην Ελλάδα, με σκοπό να καλύψουν τις ανάγκες τους για ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους. Η επιλογή τους έγκειται στην αποτελεσματικότητά τους, η οποία έχει ελεγχθεί με έγκυρο και αξιόπιστο επιστημονικό τρόπο.

4.1. Το Πρόγραμμα CARE

Το πρόγραμμα CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education) στηρίζεται στις αρχές της θεωρίας «Mindfulness» και εφαρμόζεται σε εκπαιδευτικούς με σκοπό τη μείωση των επιπέδων άγχους που βιώνουν λόγω του επαγγέλματός τους και την ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Η έννοια «Mindfulness», αν και δεν αποδίδεται επακριβώς στην ελληνική γλώσσα, αναφέρεται στην επίγνωση που έχει το άτομο για το πότε είναι παρόν (επικεντρώνεται στην παρουσία), χωρίς διάθεση αρνητικής κριτικής (Jennings, Brown, Frank, et al., 2014). Η εκπαίδευση ενηλίκων στις αρχές αυτής της θεωρητικής προσέγγισης, συμβάλλει θετικά, σύμφωνα με την ίδια ομάδα ερευνητών, στη μείωση του άγχους, στην ενίσχυση της αυτοεπίγνωσης, στην ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης και στην βελτίωση της ικανότητας αυτορρύθμισης. Το Πρόγραμμα CARE περιλαμβάνει εκπαίδευση βασισμένη σ' αυτές τις αρχές, καθώς και στις αρχές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης. Οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, τους δίνουν την ευκαιρία να εξασκήσουν διάφορες δεξιότητες, όπως η σιωπηρή αντανάκλαση («silent reflection»), καθώς και άλλες για την επίτευξη ισορροπίας στον ψυχισμό τους (Garrison Institute, n.d.). Η διάρκεια της σχετικής εκπαίδευσης είναι πέντε ημερών. Προσελκύει εκπαιδευτικούς από όλες τις πολιτείες της Αμερικής και πραγματοποιείται στο Ίδρυμα Γκάρρισον (Garrison Institute).

Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος έχει ελεγχθεί με έρευνα που διεξήχθη από τους Jennings και συν., στην οποία συμμετείχαν 51 εκπαιδευτικοί Δημοτικού σχολείου (Jennings et al, 2014). Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν εκπαίδευση πέντε ημερών, σε βάθος χρόνου τεσσάρων μηνών. Με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς πριν και μετά την εκπαίδευση, οι ερευνητές συγκέντρωσαν πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, αναφορικά με

την αίσθηση ευεξίας (wellbeing), την αποτελεσματικότητα (efficacy), την εξουθένωση (burnout) και την πίεση του χρόνου (time-pressure) και την έννοια της «νοημοσύνης» (Mindfulness). Για την ορθή μεθοδολογική διεκπεραίωση της έρευνας, υπήρχε η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας και της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

CARE:

α) είχαν λιγότερο άγχος

β) ανέφεραν καλύτερη ρύθμιση συναισθημάτων

γ) παρουσίασαν λιγότερες γαστρεντερικές ενοχλήσεις

δ) δεν ένιωθαν έντονη την πίεση του χρόνου

ε) παρουσίασαν βελτίωση σε συγκεκριμένες δεξιότητες όπως η παρατήρηση και η μη αντίδραση.

Όλα τα παραπάνω λειτούργησαν θετικά προς την κατεύθυνση της επίτευξης συναισθηματικής σύνδεσης, της μείωσης αρνητικών συνεπειών (διαταραχές ύπνου, μελαγχολία) και της βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το πρόγραμμα CARE μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποφύγουν την επαγγελματική εξουθένωση, το κόστος για την βελτίωση της ψυχοσυναισθηματικής τους υγείας, τις απουσίες και την πρόωρη συνταξιοδότηση. Πέρα από αυτά, με την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος, ωφελούνται και οι μαθητές, καθώς εδραιώνεται ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, το οποίο ενισχύει την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Jennings et al., 2014).

4.2. Το Πρόγραμμα SMART

Το πρόγραμμα SMART (Stress Management And Resiliency Training) στην Εκπαίδευση δημιουργήθηκε το 2007 από τον Οργανισμό Impact Foundation (Passage Works, n.d.). Οι δημιουργοί του εγχειριδίου και της γενικότερης φιλοσοφίας του προγράμματος είναι η Margaret Cullen, η Linda Wallace και η Betsy Hedberg. Το πρόγραμμα είναι βασισμένο στη θεωρία «Mindfulness» για τη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών. Από τον Ιανουάριο του 2010 το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε πολλές αμερικανικές πολιτείες. Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια να εξαπλωθεί η εφαρμογή του προγράμματος και στη Νότια Αμερική. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σε όλους τους επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά (σχολικό προσωπικό, νοσηλεύτες, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α.). Η εκπαίδευση στο πρόγραμμα διαρκεί 20 ώρες, με οκτώ δίωρες συναντήσεις και μία τετράωρη στο τέλος (Mindfulness Everyday, n.d.). Κάθε εβδομάδα οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν εργασία για το σπίτι. Μέσω του προγράμματος,

οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να διαχειριστούν αποτελεσματικά το στρες, αντιλαμβανόμενοι καλύτερα και ελέγχοντας τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, μαθαίνουν τεχνικές για την ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, την αποτελεσματική διαχείριση δύσκολων καταστάσεων στην τάξη, την βελτίωση της ψυχοκοινωνικής τους υγείας.

Μια σειρά ερευνών διεξήχθη με σκοπό τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του προγράμματος SMART. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα ελέγχθηκε με την εφαρμογή σε μια ομάδα 113 εκπαιδευτικών Δημοτικού σχολείου και Γυμνασίου για την αποτελεσματικότητά του (Roeser, Schonert-Reichl, Jha, Cullen, Wallace, Wilensky, Oberle, Thomson, Taylor, & Harrison, 2013). Η έρευνα έδειξε ότι το 87% των εκπαιδευτικών βρήκαν το πρόγραμμα ωφέλιμο. Οι δεξιότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έδειξαν σημαντική βελτίωση ήταν η εστιασμένη προσοχή, η μνήμη εργασίας, η αυτοσυγκέντρωση. Τα επίπεδα άγχους ήταν χαμηλότερα μετά την εκπαίδευση. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στις περιπτώσεις επαγγελματικής εξουθένωσης.

Αντίστοιχη έρευνα που δημοσιεύθηκε το 2012, ανέδειξε τη θετική συμβολή της εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σε γονείς και εκπαιδευτικούς παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ben, Akiva, Arel & Roeser, 2012). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν σχετική εκπαίδευση, μείωσαν τα επίπεδα άγχους, εξουθένωσης, ενώ παράλληλα, βελτίωσαν τα επίπεδα αυτοσυγκέντρωσης. Παρουσίασαν, δε, προσωπική ωρίμανση, ενσυναίσθηση και διάθεση συγχώρεσης. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης στο οποίο συμμετείχαν είχε διάρκεια πέντε εβδομάδων.

4.3. Το Πρόγραμμα Responsive Classroom

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και υποστηρίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, τη βελτίωση των διδακτικών τους τεχνικών και γενικότερα την ομαλή λειτουργία της τάξης (Reyes et al, 2013). Εστιάζει σε έξι στρατηγικές: οργάνωση της τάξης, πρωινές συναντήσεις, κανόνες και συνέπειες, ακαδημαϊκή επιλογή, κατευθυνόμενη ανακάλυψη (αναζήτηση) και επικοινωνία με την οικογένεια. Καταφέρνουν έτσι, να διαχειρίζονται τις δυσκολίες των μαθητών της τάξης και να μειώσουν το άγχος τους και τη σύγχυση που ενίοτε βιώνουν και η οποία τους επηρεάζει σε πολλά επίπεδα. Ταυτόχρονα ενισχύεται ο δεσμός που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους, στοιχείο το οποίο λειτουργεί θετικά και προς τις δύο ομάδες (εκπαιδευτικούς και μαθητές).

Στηρίζει την εκπαίδευση που παρέχεται σε τέσσερις βασικές ομάδες δραστηριοτήτων (Responsive Classroom, n.d.):

A) εμπλοκή σε σχολικές δράσεις, δηλαδή ενεργοποίηση των μαθητών μέσω διαδραστικής, ελκυστικής και ευχάριστης διδασκαλίας,

B) θετική κοινότητα μάθησης, με άλλα λόγια δημιουργία τάξεων με κλίμα αποδοχής και ασφάλειας, στο οποίο οι μαθητές δεν φοβούνται να πάρουν ρίσκο, να δοκιμάσουν, να αποτύχουν, να εξασκήσουν γνώσεις και δεξιότητες,

Γ) αποτελεσματική διαχείριση, άρα και ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές έχουν αυτονομία και ενισχύεται έτσι η μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι ίδιοι νιώθουν ηρεμία και αποκτούν εσωτερικά κίνητρα μάθησης,

Δ) υπεύθυνη διδασκαλία, στοιχείο το οποίο προϋποθέτει και ενισχύει την καλή γνώση γύρω από θέματα που άπτονται της ανάπτυξης των μαθητών και το οποίο βασίζεται στην παρατήρηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της συμπεριφοράς των μαθητών.

Οι δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με (Responsive Classroom, n.d.):

- Σχεδιασμό μαθημάτων που είναι διαδραστικά και ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών
- Χρήση κατάλληλης γλώσσας ώστε να ενδυναμώνεται η ακαδημαϊκή και κοινωνική επίδοση των μαθητών
- Προσφορά ευκαιριών στους μαθητές να κάνουν τις δικές τους επιλογές σε επίπεδο μάθησης, ώστε να γίνεται ενδιαφέρουσα και ελκυστική η εκπαιδευτική διαδικασία
- Καθημερινή έναρξη των δραστηριοτήτων στην τάξη με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να επιθυμούν την εμπλοκή τους
- Υψηλές προσδοκίες, τις οποίες προάγουν στους μαθητές τους και ταυτόχρονα τους στηρίζουν να τις επιτύχουν
- Εδραίωση ρουτίνας, η οποία ενισχύει την αυτονομία και την ανεξαρτησία των μαθητών
- Δημιουργία θετικής κοινότητας μάθησης μέσα στην τάξη και αίσθησης κοινού σκοπού
- Διδασκαλία στους μαθητές δεξιοτήτων απαραίτητων για τον 21^ο αιώνα, όπως κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος, συνεργασία, επικοινωνία, δημιουργικότητα και καινοτομία.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καλοκαιρινά προγράμματα εντατικής εκπαίδευσης, ατομική συμβουλευτική, καθώς και κατευθύνσεις για εφαρμογή των στρατηγικών που προτείνονται. Περισσότερες πληροφορίες και σχετικό υλικό παρατίθενται σε σχετικό σύνδεσμο στο Παράρτημα Α.

4.4. Το Πρόγραμμα DREAM

Το πρόγραμμα DREAM (Development and Run-Test of an Educational and Affective Model) είναι ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από συγκεκριμένες χώρες με σκοπό την προώθηση της Συναισθηματικής Εκπαίδευσης σε παιδιά από τη γέννηση ως τα δέκα πρώτα χρόνια (Silva, 2018). Πρόκειται για ένα πρωτόπορο παιδαγωγικό μοντέλο που εστιάζει στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ενήλικα και στο παιδί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Εφαρμόζεται ήδη από την προσχολική εκπαίδευση, ώστε να δημιουργηθούν τέτοιες συνθήκες, οι οποίες καθιστούν θετική την όλη εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά, τόσο στα πρώτα χρόνια, όσο και στα μετέπειτα. Εφόσον εγκαθιδρυθεί μια υγιής σχέση του παιδιού με το σχολείο, οι πιθανότητες να λάβει ο μαθητής τα μέγιστα από την παρουσία του μέσα σ' αυτό είναι πολλές. Με απώτερο στόχο το σχεδιασμό εκπαιδευτικών πρακτικών για την ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το πρόγραμμα DREAM επικεντρώνεται στις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα συναισθήματα, στη διαχείριση αυτών και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών προσανατολισμένων στην συναισθηματική πλευρά της εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα DREAM εφαρμόστηκε για τρία χρόνια (2016-2019) στο πλαίσιο του προγράμματος ERASMUS+ KA2 Strategic Partnerships. Συμτείχαν τέσσερις χώρες, η Ιταλία, η Ισπανία, η Γαλλία και η Ελλάδα, καθεμιά με τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα και φορείς. Η χώρα μας έλαβε μέρος στο πρόγραμμα μέσω του ECTE (European Centre for Training and Employment) που εδρεύει στο Ρέθυμνο της Κρήτης.

Η υλοποίηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις διαφορετικές φάσεις, αυτή της έρευνας, του σχηματισμού (διαμόρφωσης), της πειραματικής διαδικασίας και της διάχυσης των αποτελεσμάτων. Όλες οι χώρες πραγματοποίησαν το πρόγραμμα και στη συνέχεια έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων συνολικά για τον ρόλο της συναισθηματικής διάστασης στην εκπαίδευση. Προέκυψαν, έτσι, συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές για την δημιουργία εκπαιδευτικών διαδικασιών προσανατολισμένων στη συναισθηματική πλευρά της εκπαίδευσης, οι οποίες εν συντομία παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία.

Το πρόγραμμα αρχικά βασίζεται στην ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές τεχνικές που στηρίζονται στη συναισθηματική διάσταση μόνο εάν γνωρίζουν:

- A) τι είναι τα συναισθήματα, πώς αναπτύσσονται και ποια η σημασία τους στην δημιουργία της ταυτότητας του ατόμου
- B) τον καθοριστικό ρόλο του ενήλικα (εκπαιδευτικού, γονέα κλπ.) στην ανάπτυξη του εαυτού του παιδιού ή του μαθητή
- Γ) τη σχέση ανάμεσα στην ικανότητα για συναισθηματική αυτορρύθμιση στον ενήλικα και στην κατάκτηση της συναισθηματικής αυτορρύθμισης από την πλευρά του παιδιού

Δ) τη σημασία για τον ενήλικα της αυτοεπίγνωσης για τη διαδικασία της ανάκλασης (reflection)

Ε) του στενού δεσμού ανάμεσα στη συναισθηματική διάσταση και το γνωστικό κομμάτι της εκπαίδευσης.

Στην αρχή του προγράμματος όλες οι χώρες δημιούργησαν μια ομάδα ελέγχου των εκπαιδευτικών, από την οποία θα αντλούσαν πληροφορίες για τη συναισθηματική διάσταση στην εκπαίδευση. Οι ομάδες αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν με παιδιά ηλικίας 0-10 ετών. Ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας και τον τρόπο που αυτή κατατάσσει τα παιδιά σε εκπαιδευτικές βαθμίδες, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά, η χώρα μας ομαδοποίησε τους εκπαιδευτικούς σε εκπαιδευτικούς παιδιών ηλικίας 0-3, 3-6, 6-10 ετών, που σημαίνει βρεφική, προσχολική και σχολική ηλικία. Οι ομάδες των εκπαιδευτικών πήραν μέρος σε τρεις εβδομαδιαίες συναντήσεις με χρονική διάρκεια τριών ωρών η καθεμία, που είχαν τη μορφή δομημένης ή ημιδομημένης συνέντευξης. Βασική προϋπόθεση ήταν η δημιουργία θετικού κλίματος, ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώσουν ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους. Οποιαδήποτε θέση ήταν αποδεκτή, με σεβασμό στην προσωπικότητα του καθένα και των μαθητών εν γένει. Τα βασικά θέματα που προέκυψαν από τις συζητήσεις ήταν τα εξής:

- Σεβασμός στις προτιμήσεις των παιδιών
- Προσεκτική ακρόαση των παιδιών
- Σημασία της ευεξίας και της ομαλής συνύπαρξης τόσο στο κοινωνικό όσο και στο σχολικό περιβάλλον
- Συμφιλίωση των κανόνων ομαλής συνύπαρξης και γραφειοκρατικού συστήματος στην εκπαίδευση
- Εναλλακτικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν όταν η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτή ως κοπιαστική από τον δεύτερο
- Κανόνες και στόχοι που ο εκπαιδευτικός θεωρεί μη διαπραγματεύσιμους
- Καθοδήγηση εκπαιδευτικών, κατά την εφαρμογή των κανόνων, ώστε να ανακλούν την άποψη ότι οι μαθητές είναι παιδιά με διαφορετικές συναισθηματικές ανάγκες.

Παρά τις διαφορές ανάμεσα στις εκπαιδευτικές πραγματικότητες των τεσσάρων χωρών που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα, διαπιστώθηκαν κάποιες βασικές παράμετροι, κοινές και στις τέσσερις αυτές χώρες. Ειδικότερα, τα κοινά αυτά στοιχεία ήταν:

- ✓ Γίνεται λόγος για εκπαίδευση στα συναισθήματα, γεγονός που συγκεντρώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από το σύνολο των εκπαιδευτικών

- ✓ Παρατηρούνται αρκετές δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς της σχολικής (Δημοτικό σχολείο) ιδιαίτερα εκπαίδευσης να γνωρίζουν τα συναισθήματα και τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών εξαιτίας της ακαμψίας της σχολικής ρουτίνας
- ✓ Το παιδί μπορεί να έχει ενεργό ρόλο στο σχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στοιχείο το οποίο μπορεί να συντελέσει στην κατάκτηση της αυτονομίας του και στη δημιουργία υγιών δεσμών με τους άλλους, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού
- ✓ Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σ' αυτόν και στο παιδί, εφόσον παρατηρεί τη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και τη δική του απέναντί τους. Είναι στη δική του ευθύνη, επίσης, η δημιουργία υγιούς σχέσης με την οικογένεια των μαθητών του

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αφουγκραστεί τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών και να στηρίξει τις προσωπικές τους επιλογές, είναι σημαντικό:

- A) οι εκπαιδευτικοί να παρατηρούν συστηματικά και αδιάκοπα τη συμπεριφορά των παιδιών, μια και οι ανάγκες τους αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου
- B) οι εκπαιδευτικοί να ακούν προσεκτικά τους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας και σε όλες στις σχολικές δραστηριότητες
- Γ) οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ικανότητα να δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη
- Δ) οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν δημοκρατικές διαδικασίες, ώστε να αναδεικνύονται και να υποστηρίζονται οι προτιμήσεις των μαθητών τους
- E) οι εκπαιδευτικοί να τεκμηριώνουν τις δραστηριότητες, ώστε να προωθούν τις προτιμήσεις των μαθητών τους

Όσον αφορά στην ευεξία και στη θετική παρουσία των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όλες οι χώρες συμφωνούν ότι:

- ✓ Η οργάνωση του χώρου και του χρόνου είναι σημαντική για την ομαλή εξέλιξη της κάθε ημέρας. Αυτό προϋποθέτει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος τέτοιου που καλωσορίζει τους μαθητές, διαθέτει ευρυχωρία και θεματικές περιοχές που προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού
- ✓ Ο εξοπλισμός της σχολικής τάξης απευθύνεται στις διαστάσεις των παιδιών και είναι καλαίσθητος
- ✓ Η εξατομίκευση στιγμών αντανάκλασης, στις οποίες ανακλάται αυτό που το κάθε παιδί κάνει εκείνη τη δεδομένη χρονική στιγμή

- ✓ Η σημασία στην επικοινωνία και στη γλώσσα που χρησιμοποιείται όταν οι εκπαιδευτικοί μιλούν στα παιδιά
- ✓ Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα συναισθήματα για την απόκτηση ή ενίσχυση δεξιοτήτων στη συναισθηματική συνδιαλλαγή με τους μαθητές τους
- ✓ Η σημασία της δημιουργίας καλής σχέσης με τις οικογένειες των μαθητών

Τέλος, αναφορικά με τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της τάξης, από τις ομάδες συζήτησης προέκυψε ότι αυτοί εξυπηρετούν την ομαλή συνύπαρξη όλων των πλευρών, πράγμα που σημαίνει ότι τους κανόνες τους μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους. Όταν δεν τηρούνται οι κανόνες, δεν προτείνεται η τιμωρία, αλλά εναλλακτικοί τρόποι διαχείρισης του φαινομένου, όπως παιγνιώδεις δραστηριότητες, μέσω των οποίων οι μαθητές εδραιώνουν τη σημασία του κανόνα. Είναι, ακόμα, σημαντικό να επιτευχθεί ισορροπία ανάμεσα στις προτιμήσεις του κάθε μαθητή και στις προτιμήσεις της ομάδας στην οποία είναι μέλος.

5. Δυσκολίες μαθητών Δημοτικού

Όταν οι μαθητές έρχονται στο σχολείο, φέρουν τα βιώματα, τις αντιλήψεις, τις συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της προσωπικότητάς τους. Η συνύπαρξή τους μέσα στην ίδια τάξη, με παιδιά ίδιας ηλικιακής ομάδας, η συνδιαλλαγή τους με άλλα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, η σχέση που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζεται από όλα τα παραπάνω. Έτσι, ανάλογα με την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του μαθητή, δημιουργείται μέσω της αντανakλαστικής λειτουργίας, ένα αντίστοιχο κλίμα μέσα στο σχολικό πλαίσιο, που ο ίδιος κινείται και λειτουργεί. Ταυτόχρονα, η εκάστοτε οικογενειακή συνθήκη, ήτοι η κατάσταση που ένα παιδί βιώνει στο σπίτι, μπορεί εν δυνάμει να εκδηλωθεί, έμμεσα ή άμεσα μέσα στο σχολείο. Πέρα από αυτό, κάθε διαγνωσμένη ή μη, διαταραχή ή δυσκολία, που το παιδί αντιμετωπίζει, μπορεί, επίσης, να συνυπολογιστεί στους παράγοντες εκείνους που διαμορφώνουν την συναισθηματική και συμπεριφορική του έκφραση.

Παρουσιάζονται, τότε, στο σχολικό πλαίσιο δυσκολίες, οι οποίες στην ουσία είναι σύμπτωμα-αντίδραση σε όλα εκείνα που το παιδί αντιμετωπίζει και που σχετίζονται με την προσωπικότητά του και τον τρόπο που αυτή έχει δομηθεί, τις εμπειρίες του μέσα στην οικογένεια, τα βιώματα στο σχολείο, καθώς και με τους τρόπους διαχείρισης που έχει υιοθετήσει (Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Σταύρου, 2017). Οι δυσκολίες αυτές, ως συμπτωματικές αντιδράσεις, με άλλα λόγια, έχουν να κάνουν με μια πολυσύνθετη αιτιολογία, ενώ παράλληλα μπορούν να έχουν ποικίλους τρόπους έκφρασης. Αυτό σημαίνει, ότι ένα παιδί μπορεί να παρουσιάζει εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα, προβλήματα που δεν έχουν έντονη εκδήλωση ή αντίθετα προβλήματα που επηρεάζουν κατά πολύ την προσαρμογή του στο σχολείο.

Τα παιδιά με δυσκολίες είναι αυτά που για διάφορους λόγους (κοινωνικούς, οικογενειακούς, αναπτυξιακούς) δεν έχουν καταφέρει να αναπτύξουν κατάλληλες δεξιότητες και τεχνικές, ώστε να διαχειρίζονται τις αρνητικά φορτισμένες καταστάσεις της ζωής τους (Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Σταύρου, 2017). Συνεπώς, είναι εκείνα που ματαιώνονται εύκολα, θυμώνουν, επιτίθενται, αποσύρονται, βιώνουν άγχος, θλίβονται. Πολλές ακόμα συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις μπορεί να συνοδεύουν την όποια δυσκολία, καθώς ένα παιδί δεν έχει την ικανότητα να εφαρμόσει στρατηγικές άμυνας απέναντι σε μια ψυχοφθόρα, περισσότερο ή λιγότερο, κατάσταση.

Ερχόμενο, το παιδί στο σχολείο, καλείται να μπορέσει να διαχειριστεί τις όποιες δυσκολίες του, την ίδια στιγμή που πρέπει να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων, να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και να λάβει τα μέγιστα για την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Όταν, ειδικότερα, πρόκειται για ένα παιδί με αναπηρία, το παιδί το ίδιο έχει να αντιμετωπίσει μια σειρά προκλήσεων (Detraux, 2017):

- A) καλείται να λειτουργήσει ενεργητικά, προκειμένου να αφαιρέσει την ετικετοποίηση που ενδεχομένως φέρει, λόγω της αναπηρίας,
- B) πρόκληση και πρόσκληση αποτελεί η βελτίωση της εικόνας του εαυτού, η ενίσχυση δηλαδή, της αυτοεκτίμησής του,
- Γ) οφείλει να μάθει να διαχειρίζεται τις όποιες δυσκολίες συνοδεύουν την αναπηρία, προκειμένου να λειτουργεί όπως τα υπόλοιπα παιδιά,
- Δ) καλείται να διατηρήσει μια ισορροπία ανάμεσα στις δικές του προσδοκίες και απαιτήσεις και σε αυτές των άλλων,
- Ε) βρίσκεται μπροστά από την πρόκληση δημιουργίας θετικών σχέσεων και την κατάκτηση αποτελεσματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων,
- Ζ) και τέλος, οφείλει να λάβει τα μέγιστα από τη γνωστική διαδικασία, να αποκομίσει στην ουσία όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις, οι οποίες θα του είναι χρήσιμες για την εξέλιξή του αργότερα.

Όλες αυτές οι προκλήσεις είναι βασικές παράμετροι, προκειμένου να μπορέσει ο μαθητής να συνυπάρξει ομαλά με τα υπόλοιπα παιδιά και να αναπτυχθεί ολόπλευρα. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει και την κατάλληλη διαχείριση των δυσκολιών αυτών, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την παρέμβαση που θα πραγματοποιηθεί. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί, στο σημείο αυτό, ότι οι δυσκολίες που οι μαθητές αντιμετωπίζουν και τις οποίες οι εκπαιδευτικοί –αλλά και όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία– καλούνται να διαχειριστούν, δεν είναι ομοιογενείς, ή με άλλα λόγια αποτελούν ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών, που επηρεάζεται από πλήθος άλλων παραγόντων (Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2011). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με δυσκολίες έχουν ποικίλα χαρακτηριστικά ως προς τον τρόπο που βιώνουν τις όποιες δυσκολίες, ως προς τον τρόπο που τις εξωτερικεύουν και κατ' επέκταση ως προς τον τρόπο που συνδιαλέγονται με τους άλλους. Κάτι τέτοιο αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της συνολικής έκφρασης των δυσκολιών και ακόμα περισσότερο την ανάγκη ύπαρξης αποτελεσματικών εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Οι όποιες παρεμβάσεις σχεδιάζονται από ομάδα ειδικών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται πολύτιμος στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης και στην τροποποίηση της προβληματικής κατάστασης σε επίπεδο τάξης.

Το ζητούμενο στη προκειμένη περίπτωση είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταπεξέλθουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών. Αυτό που οι ίδιοι επισημαίνουν είναι συχνά η αδυναμία τους να ανταποκριθούν σ' αυτό, λόγω αφενός ελλιπούς γνώσης και λόγω αφετέρου, της αύξησης που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στη συχνότητα εμφάνισης αλλά και στην ένταση των περιστατικών αυτών (Μουταβέλης, 2018). Παρά την αδυναμία όμως που οι ίδιοι αισθάνονται, η επίδρασή τους είναι ουσιαστική

για την έκβαση των δυσκολιών των μαθητών. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που καταφέρνουν να πλησιάσουν τα παιδιά με δυσκολίες και να αναπτύξουν μια σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους, είναι αυτοί που βοηθούν ουσιαστικά τα παιδιά αυτά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που απορρίπτουν τους μαθητές λόγω των δυσκολιών τους, που ανταποκρίνονται με αρνητική διάθεση απέναντί τους ή που εθελουφλούν και αδιαφορούν για την εξέλιξή τους, συντελούν στη διατήρηση των δυσκολιών, ενίοτε και στην εκδήλωση επιπλέον αρνητικών συμπεριφορών, ως αντίδραση των μαθητών στη στάση τους αυτή (Δράκος & Μπίνιας, 2010).

Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των μαθητών τους, η δυσκολία τους αφορά κυρίως στον τρόπο αντιμετώπισης. Ένα βήμα πριν από αυτό, όμως, τίθεται και το ερώτημα, πότε μια δυσκολία ή ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη, είναι σοβαρό, ώστε να ζητήσουν τη βοήθεια ειδικής διεπιστημονικής ομάδας και μαζί να προχωρήσουν στην όποια ενδεδειγμένη παρέμβαση. Εν συντομία, τα κριτήρια προσδιορισμού της σοβαρότητας ενός προβλήματος, συνοψίζονται στα εξής (Ζάχου, 2018):

A) Απόκλιση της συμπεριφοράς σε σχέση με την ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι η παρατηρούμενη συμπεριφορά αποκλίνει από τη μέση αναμενόμενη, από αυτή δηλαδή που θα ήταν ενδεικτική για ένα παιδί στην ίδια ηλικιακή και αναπτυξιακή φάση.

B) Συχνότητα εμφάνισης του συμπτώματος. Το πόσο συχνά εμφανίζεται η όποια δυσκολία του μαθητή, έχει να κάνει με τον βαθμό σοβαρότητας της.

Γ) Εμφάνιση κι άλλων συνοδών συμπτωμάτων. Συχνά μια δυσκολία σε έναν τομέα λειτουργίας του παιδιού, μπορεί να συνυπάρχει με άλλες δυσκολίες, οι οποίες να δυσχεραίνουν περισσότερο την ψυχοκοινωνική του κατάσταση.

Δ) Υποκειμενική δυσφορία και αίσθημα ενοχής. Η όποια κεντρική δυσκολία του παιδιού, ενδέχεται να του προκαλεί ενοχή ή αρνητικά συναισθήματα, λόγω και των προβλημάτων που την συνοδεύουν ή λόγω της στάσης των άλλων απέναντι στη δυσκολία αυτή.

E) Αυτοεκτίμηση. Είναι σύνηθες τα παιδιά με δυσκολίες να παρουσιάζουν έκδηλη ή μη χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Z) Επιμονή της συμπεριφοράς. Ένα πρόβλημα κρίνεται σοβαρό, όταν παρά τις πρώτες και συνήθως αυθόρμητες προσπάθειες αντιμετώπισής του, αυτό παραμένει.

Στην καθημερινή επαφή του εκπαιδευτικού με το παιδί με δυσκολίες, ο ίδιος σχηματίζει εικόνα για τη φύση της δυσκολίας, για την έντασή της, για τη συχνότητα εμφάνισής της. Περιγραφικά, μπορεί να δώσει βασικές πληροφορίες για την όποια δυσκολία και τα προβλήματα που την συνοδεύουν. Η παρατηρήσιμη συμπεριφορά (τι κάνει ένα παιδί) είναι ένα μέσο αξιολόγησης των δυσκολιών των μαθητών που ανήκει στην εμπειρική προσέγγιση

(Φελούκα, 2018). Για την παρατήρηση της συμπεριφοράς ο εκπαιδευτικός συντελεί στον σχηματισμό μιας εικόνας για τη δυσκολία του μαθητή, αφού περνά πολλές ώρες της ημέρας μαζί του, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να τον δει σε καταστάσεις στρεσογόνες, όπως σε μια σύγκρουση με συνομηλίκους, σε ένα διαγώνισμα κλπ.

6. Η διαχείριση των Δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να αντιμετωπίσει ποικίλες δυσκολίες των μαθητών στη σχολικό περιβάλλον. Έρευνες δείχνουν ότι ολοένα και περισσότερα παιδιά παρουσιάζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή άλλες διαταραχές, καθώς και προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 2004). Τα όποια προβλήματα είναι καλό να αντιμετωπίζονται έγκαιρα, προκειμένου να μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες για θετική έκβαση. Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές-συναισθηματικές δυσλειτουργίες, καθώς και τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά, μπορεί να εξελιχθούν σε σοβαρότερα προβλήματα συναισθηματικής και συμπεριφορικής φύσεως στην εφηβεία (Kourkoutas, Georgiadi & Xatzaki, 2011).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός τόσο στην αντιμετώπιση όσο και στην πρόληψη των δυσκολιών των μαθητών. Λειτουργώντας με γνώμονα την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει την πρόληψη των διαφόρων προβληματικών καταστάσεων σε τρία επίπεδα (Χατζηχρήστου, 2003, στο Δενδάκη, 2018):

- ❖ Πρωτογενής πρόληψη. Η πρωτογενής πρόληψη απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και δεν αφορά μόνο μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες.
- ❖ Δευτερογενής πρόληψη. Εφαρμόζεται από την παρουσία των αρχικών συμπτωμάτων των διαφόρων δυσκολιών.
- ❖ Τριτογενής πρόληψη. Αφορά σε μαθητές που έχουν λάβει διάγνωση για συγκεκριμένη δυσκολία ή διαταραχή και πρόκειται για εξατομικευμένο πρόγραμμα από ειδικούς.

Η πρωτογενής πρόληψη μπορεί να εφαρμοστεί από όλους τους εκπαιδευτικούς και να αποτελέσει γι' αυτούς μια πρώτη προσπάθεια διαχείρισης των δυσκολιών των μαθητών. Κατά τη διαχείριση των εκάστοτε δυσκολιών, υπάρχουν απλές βασικές στρατηγικές, τις οποίες πρέπει να έχει κατά νου (Δενδάκη, 2018):

- ✓ Αποφεύγονται οι αρνητικές αντιδράσεις και τα επικριτικά σχόλια απέναντι στις δυσκολίες του μαθητή
- ✓ Επαινείται η κάθε μικρή επιθυμητή συμπεριφορά και δίνεται χρόνος στα παιδιά για να κατακτούν κάθε φορά μικρά βήματα προς το προσδοκούμενο αποτέλεσμα.
- ✓ Το πλαίσιο του παιδιού (οικογενειακό, κοινωνικό-οικονομικό) λαμβάνεται πάντα υπόψη
- ✓ Η κατανόηση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης του μαθητή με δυσκολίες είναι το κλειδί για την μετέπειτα θετική έκβαση.
- ✓ Στο πλαίσιο της υποστηρικτικής στάσης προς το μαθητή, αποδίδεται σεβασμός στις ανάγκες του, στα όνειρα και στις επιλογές του.

✓ Η ειλικρίνεια και η υπομονή είναι βασικά στοιχεία για την ανάπτυξη υγιούς δεσμού.

Εφόσον ο εκπαιδευτικός δίνει τον απαραίτητο χρόνο στον εαυτό του να αποκρυπτογραφήσει ενδεχομένως την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή, θα είναι σε θέση να έχει μια σφαιρική εικόνα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και για τον τρόπο με τον οποίο –στη συνέχεια- θα μπορέσει αποτελεσματικά να τον βοηθήσει. Μέσα στην τάξη, μπορεί, λοιπόν, να παρατηρήσει (Πανταζοπούλου, 2018):

- Πόσο χρόνο συμμετέχει και παρακολουθεί ο μαθητής στο μάθημα
- Πόσο χρόνο χρειάζεται για την ολοκλήρωση των εργασιών του
- Τι λάθη κάνει
- Τι δυσκολίες αντιμετωπίζει στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα
- Κατά πόσο ακολουθεί τους κανόνες της τάξης και του σχολείου γενικότερα
- Τι σχέσεις αναπτύσσει με τα άλλα παιδιά και τον βαθμό αποδοχής του από αυτά.

Τα παραπάνω αποτελούν ενδείξεις και μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει περισσότερα πράγματα για τον μαθητή και τη φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Αλλά και η ίδια η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να δώσει πολλές πληροφορίες στον εκπαιδευτικό εκείνο που έχει τα μάτια και τα αυτιά ανοιχτά για να αφουγκραστεί τις ανάγκες του μαθητή του. Κάθε εκδήλωση τέτοια, μπορεί να δείχνει τη διάθεση του μαθητή, τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει, μπορεί να υποδηλώνει, με άλλα λόγια, τότε το παιδί είναι θλιμμένο, πονάει, αναζητά την προσοχή, βαριέται (Ορφανός, 2018).

Εφόσον αντιληφθεί, λοιπόν, τη δυσκολία του μαθητή, ενεργοποιείται προς την κατεύθυνση της παροχής βοήθειας προς το παιδί. Είναι χρήσιμο, στο σημείο αυτό, να γίνει αναφορά στις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την παρέμβαση που χρησιμοποιούν ή που θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν, προκειμένου να διαχειριστούν την κατάσταση. Έτσι, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές δυσλειτουργίες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί (Kourkoutas, Georgiadi & Xatzaki, 2011):

- Προσπαθούν να προσεγγίσουν το παιδί με δυσκολία με φιλικό και ευγενικό τρόπο
- Καταλήγουν να πιστεύουν ότι αυτός ο τρόπος προσέγγισης δεν είναι αποτελεσματικός, γιατί οι αντιφατικές αντιδράσεις των παιδιών τους προκαλούν σύγχυση
- Βιώνουν και οι ίδιοι αρνητικά συναισθήματα από τη δύσκολη κατάσταση των μαθητών τους
- Χρησιμοποιούν «έτοιμες» λύσεις χωρίς να υπολογίζουν ότι χρειάζεται κάθε φορά ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης
- Προσεγγίζουν την κατάσταση από την ιατροκοιμημένη σκοπιά

- Νιώθουν την ανάγκη να υποστηρίζονται συνεχώς από ειδικούς και για την αποτελεσματική διαχείριση της δυσκολίας αλλά και για την δική τους ψυχοσυναισθηματική ισορροπία.
- Αγνοούν τη σημασία του οικογενειακού πλαισίου, του προφίλ του μαθητή, τις αντιδράσεις των προηγούμενων εκπαιδευτικών του παιδιού

Ειδικά για την τελευταία αυτή παραδοχή, οι εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα, άφηναν έξω από το σχολικό πλαίσιο τους γονείς των μαθητών με δυσκολίες ή περιορίζονταν μόνο στην απόδοση ευθυνών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Είναι προφανές ότι δύσκολα αναπτύσσουν ουσιαστικές σχέσεις με τις οικογένειες των παιδιών, προκειμένου να συνεργαστούν και να πραγματοποιήσουν από κοινού πρόγραμμα παρέμβασης (Κουρκούτας, 2017β). Από την άλλη μεριά, και οι οικογένειες με τη δική τους δυναμική και τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν, δεν είναι πάντα διαθέσιμοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς ή να υποστηρίξουν το παιδί, στοιχείο που δυσκολεύει το έργο τους (Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Σταύρου, 2017). Παρά τη σύγχρονη θέση των ειδικών, ότι η εμπλοκή των γονέων και γενικότερα της οικογένειας είναι σημαντική, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής που εφαρμόζονται στο εξωτερικό, οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται απλά (για διάφορους λόγους) να τους ενημερώνουν για τα διάφορα προβλήματα, τους αφήνουν όμως μακριά από τη λήψη αποφάσεων, την ταυτόχρονη εφαρμογή τεχνικών κλπ. Την ίδια στιγμή, προσπαθώντας να αποφύγουν τη συναισθηματική φόρτιση, παραμένουν αποστασιοποιημένοι απέναντι στη δυσκολία, στο παιδί ή στην οικογένεια, αποδίδουν την ευθύνη μιας αποτυχημένης προσπάθειας στο σύνολο των ειδικών που έχει εμπλακεί, σε έλλειψη υποδομών και γενικά χρησιμοποιούν στρατηγικές που μπορεί να μην επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Κουρκούτας, 2017β). Επιπρόσθετα, συχνά βιώνουν έντονη πίεση από τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους, νιώθουν άγχος, αμηχανία ή θυμό και σε κάποιες περιπτώσεις οδηγούνται σε σύγχυση ή καταλήγουν να διαχειρίζονται με λάθος τρόπο τη δυσκολία (Κουρκούτας, Γιοβαζολιάς & Σταύρου, 2017).

Χάνουν, έτσι, την ευκαιρία να πραγματώσουν τον δικό τους ρόλο στη διόρθωση της προβληματικής συμπεριφοράς. Οι δυνατότητες, όμως, που οι εκπαιδευτικοί έχουν για να ενισχύσουν τα παιδιά με δυσκολίες, είναι μεγάλες και για να κινηθούν προς αυτή την κατεύθυνση, πρέπει να ξεπεράσουν τους φόβους τους, τις αναστολές τους και να αναπτύξουν τόσο με το παιδί, όσο και με την οικογένειά του σχέση εμπιστοσύνης, αποδοχής και σεβασμού (Κουρκούτας & Τσιγλάκης, 2017).

6.1. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη

Με βάση τα παραπάνω για τα γενικά χαρακτηριστικά των δυσκολιών των μαθητών, στο παρόν εδάφιο γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που δεν πρέπει να αγνοείται, είναι το ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό, φέρει τις δικές του εμπειρίες και συνεπώς κάθε δυσκολία πρέπει να αντιμετωπίζεται εξατομικευμένα.

Μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, οι μαθητές αναπτύσσουν δεσμούς με τους συνομηλίκους αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Προβλήματα παρουσιάζονται όταν το παιδί, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει κατάλληλα, με συγκεκριμένες αποτελεσματικές τεχνικές και στρατηγικές, τη δυσκολία και τα συνοδά της συμπτώματα. Τότε, τόσο το ίδιο, όσο και όσοι συνδιαλέγονται μαζί του, αντιμετωπίζουν μια σειρά προβληματικών καταστάσεων.

Πρόσφατη εθνική έρευνα, σε πλήθος 1292 μαθητών Δημοτικού στη Ρουμανία, ηλικίας 7-11 ετών, έδειξε ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν δυσκολίες σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Buzgar, Dumulescu & Opres, 2013). Ειδικότερα, οι μαθητές παρουσίαζαν εσωτερικευμένα προβλήματα σε ποσοστό 17,1 %, εξωτερικευμένα προβλήματα σε ποσοστό 13,7 % και κοινωνικά προβλήματα σε ποσοστό 21%. Όσον αφορά την επίδραση του φύλου, βρέθηκε ότι τα αγόρια περισσότερο από τα κορίτσια παρουσίαζαν εξωτερικευμένα προβλήματα, ενώ τα δεύτερα είχαν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν άγχος, κατάθλιψη, δειλία.

Άλλη έρευνα, εντόπισε δυσκολίες των μαθητών Δημοτικού σχολείου σε επίπεδο τάξης. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν, πιο συγκεκριμένα, ότι αντιμετώπιζαν δυσκολία με παιδιά που επιδείκνυαν ανυπακοή, έλλειψη εστιασμένης προσοχής, μαθησιακά προβλήματα, επιθετικότητα, έλλειψη σεβασμού και χρήση ψευδών δηλώσεων (Imran, Rahman, Chaudhry & Asif, 2018).

Παρόμοιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικοί σε έρευνα που διεξήχθη τη σχολική χρονιά 2017-2018. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, τα προβλήματα των μαθητών σχετίζονταν με χρήση λεκτικής και σωματικής βίας, έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, προβλήματα που προκαλούνταν από την ανατροφή που είχαν λάβει από την οικογένειά τους, ενώ την ώρα του μαθήματος μιλούσαν χωρίς άδεια και δεν συμμορφώνονταν με τους κανόνες (Onder, 2019).

Σε επίπεδο τάξης και σχολείου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να παρατηρήσουν συμπεριφορές που σχετίζονται με εκδηλώσεις θυμού, εσωτερικής δυσλειτουργίας και συναισθηματικής αστάθειας του μαθητή. Ειδικότερα, τέτοιες συμπεριφορές είναι η έλλειψη προσοχής, η υπερευαισθησία, η παρορμητικότητα, η εναντιωματική συμπεριφορά και η

επιθετικότητα (Goldstein & Rider, 2013). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, συμπεριφορές όπως συγκρούσεις, ανυπακοή, ενδοσχολική βία, αναζήτηση προσοχής είναι ενδεικτικές των παιδιών που παρουσιάζουν εξωτερικευμένες διαταραχές συμπεριφοράς.

Πέρα από τις εκδηλώσεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρατηρήσουν –με λιγότερη ευκολία- συμπεριφορές που χρειάζονται παρέμβαση. Οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, η αίσθηση ανικανότητας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση που τις συνοδεύει, καθώς και το άγχος επίδοσης, ή πολύ περισσότερο ενδεχομένως ο φόβος χλευασμού από τους συνομηλίκους, είναι μερικές τέτοιες καταστάσεις (Ofiesh & Mather, 2013). Οι μαθητές αυτοί, δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθημάτων, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, παραιτούνται, θλίβονται ή και θυμώνουν. Συχνά αποσύρονται, δεν εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και δεν επιθυμούν συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης.

6.2. Η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των δυσκολιών των μαθητών

Οι διάφορες προβληματικές καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι δικές τους συναισθηματικές ανάγκες και δυσκολίες που επηρεάζουν τόσο την ψυχοσυναισθηματική τους υγεία, όσο και την επαγγελματική τους δραστηριότητα, καθιστούν απαραίτητη τη λήψη σχετικής υποστήριξης και εκπαίδευσης. Σκοπός μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωσή τους, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστούν τις όποιες προσωπικές τους δυσκολίες και αυτές των μαθητών τους.

Ήδη κατά τη διάρκεια της Πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να εκπαιδεύονται σε δεξιότητες, που τους δίνουν την δυνατότητα της εξέλιξης και της ενίσχυσης των κατάλληλων δεξιοτήτων. Όπως παρουσιάζει σχετική έρευνα, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στο Πανεπιστήμιο Λεβίνσκι, εξασκούνται κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών τους σε δεξιότητες όπως η εργασία σε μικρές ομάδες, η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, ο σχεδιασμός και η διεκπεραίωση έκτακτων εργασιών, η παρέμβαση για την αντιμετώπιση κοινωνικών και συμπεριφορικών προβληματικών καταστάσεων, η συνεργασία με τους γονείς μαθητών, η δημιουργία σχέσεων ως βασικό στοιχείο για τη μάθηση («No education without relation»), η χρήση των εμπειριών των μαθητών και η ηθική διαχείριση της τάξης (Tal, 2019). Οι δεξιότητες αυτές αφενός τους ενισχύουν στην αντιμετώπιση κρίσεων και αφετέρου εμπλουτίζουν το γνωστικό και συναισθηματικό δυναμικό τους.

Ο ρόλος τους μέσα στην τάξη είναι, όπως γίνεται φανερό, πολυεπίπεδος. Δεν αρκεί να προετοιμάζονται για το γνωστικό αντικείμενο που έχουν να παρουσιάσουν στους μαθητές.

Είναι απαραίτητο να μπορούν να διαχειρίζονται τις αντιδράσεις των μαθητών τους και να προωθούν την ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, κάνουν την παρουσία τους αισθητή στο σχολικό περιβάλλον, επηρεάζουν την κοινωνική τους συνδιαλλαγή με τους άλλους και κατ' επέκταση εμποδίζουν την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Kourkoutas, Georgiadi & Xatzaki, 2011). Επιπλέον, είναι σημαντικό να αντιμετωπίζονται τα όποια προβλήματα έγκαιρα, γιατί σε άλλη περίπτωση μπορεί να γίνουν χρόνια και να προκαλέσουν μεγαλύτερες δυσκολίες στους μαθητές και στο περιβάλλον τους. Μάλιστα, έρευνες δείχνουν ότι η επιθετικότητα που εκδηλώνουν οι μαθητές Δημοτικού, μπορεί, εφόσον δεν αντιμετωπιστεί κατάλληλα, να οδηγήσει σε φαινόμενα βίας και διάφορες μορφές εγκληματικότητας στην εφηβεία (Broidy, Nagin, Tremblay, Bates, Brame, Dodge, Fergusson, Horwood, Loeber, Laird, Lynam, Moffit, Pettit & Vitaro, 2003).

Μία άλλη βασική παράμετρος που πρέπει να αναδειχθεί, είναι οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις δυσκολίες των μαθητών τους. Οι ερμηνείες που δίνουν για τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην τάξη, αντικατοπτρίζουν και προκαθορίζουν και τον τρόπο που ενδέχεται να κινηθούν για να τις διαχειριστούν. Η έρευνα των Kourkoutas και συν., έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με τις δυσκολίες που οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν, πιστεύουν ότι (Kourkoutas, Georgiadi & Xatzaki, 2011, σελ. 3876-3878):

- οποιαδήποτε προβληματική συμπεριφορά οφείλεται σε προβληματική κατάσταση στο σπίτι, σε κληροδοτούμενα χαρακτηριστικά, σε λανθασμένη γονεϊκή συμπεριφορά
- η ευθύνη πέφτει στους γονείς για αδυναμία οριοθέτησης των παιδιών τους, για αδιαφορία ή ανευθυνότητα απέναντί τους
- τα παιδιά με δυσκολίες είναι ανώριμα ή «προβληματικά»
- δεν είναι εφικτό να επιτελέσουν το έργο τους ως εκπαιδευτικοί και τα παιδιά αυτά πρέπει να παραπέμπονται σε ειδικό
- οι προβληματικές συμπεριφορές προκαλούν στους άλλους μαθητές και στους ίδιους άγχος
- θα μπορούσαν και οι ίδιοι να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά (που αντιμετωπίζουν δυσκολίες) αλλά δεν ξέρουν πώς να το κάνουν.

Στη συγκεκριμένη έρευνα αναφέρονται κάποιες από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους και γίνεται φανερό η σημασία ενός προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής για τους ίδιους. Ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τις αιτίες των δυσκολιών, να αναγνωρίσουν τη σημασία της δικής τους παρέμβασης, να μειώσουν τα επίπεδα άγχους που βιώνουν.

Όσον αφορά το τελευταίο, η Αμερικανική Ομοσπονδία Εκπαιδευτικών (American Federation of Teachers) ανακοίνωσε το 2017 ότι οι εκπαιδευτικοί στην Αμερική βιώνουν περισσότερο άγχος από έναν μέσο εργαζόμενο έξω από το εκπαιδευτικό πλαίσιο (RethinkEd, n.d.). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ψυχοκοινωνική τους υγεία και ενίοτε να εγκαταλείπουν το επάγγελμα.

Άλλη έρευνα, σε εθνικό επίπεδο στην Αμερική, ανέδειξε τη σημασία της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Αγωγής για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και για την ομαλή λειτουργία των σχολείων γενικότερα (Hart, Bridgeland, Bruce & Hariharan, 2016). Η έρευνα διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς το 2012, αντλώντας πληροφορίες για τις αντιλήψεις τους γύρω από τη σημασία της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής και σύμφωνα με τα ευρήματά της:

- η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (95%) αναγνωρίζει την αξία τέτοιων προγραμμάτων επειδή υποστηρίζουν μαθητές από οποιοδήποτε υπόβαθρο
- οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμα τα προγράμματα αυτά για κάθε σχολικό πλαίσιο
- οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι ωφέλιμα για να βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν στο σχολείο (ακαδημαϊκή επίδοση), σε εργασιακό επίπεδο και στη ζωή γενικότερα
- σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι μαθητές ενισχύονται και ενεργοποιούνται θετικά προς τη μαθησιακή διαδικασία
- σε επίπεδο συμπεριφοράς των μαθητών, βρίσκουν ότι υπάρχει βελτίωση όταν εφαρμόζονται προγράμματα που προωθούν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες
- η υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών μειώνει τα ποσοστά εμφάνισης ενδοσχολικής βίας
- αν και η ανάγκη των εκπαιδευτικών για εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων είναι φανερή, η παρουσία-υλοποίησή τους στα σχολεία δεν είναι η αντίστοιχη,
- οι βασικές τεχνικές για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να εφαρμόζονται σε όλα τα μαθήματα
- οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συνεισφορά της συμμετοχής-εμπλοκής των γονέων στην κατάκτηση των δεξιοτήτων που προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών
- οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και προτείνουν να λαμβάνουν συστηματική εκπαίδευση γύρω από την Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους και τις δικές τους.

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω, ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αντιλαμβάνεται και υποστηρίζει την εφαρμογή προγραμμάτων Συναισθηματικής Αγωγής. Ενεργώντας πολυεπίπεδα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τόσο την ενίσχυση των δικών τους κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όσο και την απόκτηση γνώσεων για την αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών των μαθητών τους. Η επίτευξη ομαλής λειτουργίας της τάξης, η

ταυτόχρονη προώθηση της γνωστικής και της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, η δημιουργία θετικών σχέσεων και η ύπαρξη ενός κλίματος σεβασμού ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, είναι μερικά από τα ζητούμενα των εκπαιδευτικών, τα οποία η Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή καλείται να καλύψει.

Και δεν περιορίζεται μόνο εκεί. Πρόσφατες βιβλιογραφικές αναφορές δείχνουν ότι τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής μπορούν και είναι χρήσιμο να εφαρμόζονται και σε εξωσχολικές δραστηριότητες γιατί έτσι ωφελούνται οι μαθητές (Mahoney & Weissberg, 2018). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Mahoney και Weissberg (2018), η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων τα τελευταία χρόνια και σε χώρους εκτός του σχολικού πλαισίου, συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η απόκτηση πολιτισμικής ταυτότητας, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η δημιουργία σχέσεων, η κοινωνική υπευθυνότητα, η αυτορρύθμιση και η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, οι ενήλικες που δραστηριοποιούνται σε τέτοιους χώρους, αλλά και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, μοιράζονται την άποψη ότι αυτές και άλλες σχετικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την σχολική, ακαδημαϊκή, επαγγελματική επιτυχία των νέων ανθρώπων. Τέλος, οι επαγγελματίες που εργάζονται σε δομές, πέρα από το σχολείο, κρίνουν απαραίτητη την εκπαίδευσή τους στις αρχές και στις τεχνικές των προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, ώστε να είναι ικανοί να μεταδώσουν στους μαθητές τους αυτά που χρειάζεται να μάθουν. Με άλλα λόγια, αν οι ίδιοι δεν κατέχουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, δεν είναι εύκολο να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους σε αυτές.

7. Η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει τα τελευταία χρόνια η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience). Η επιστημονική κοινότητα μελετά το πεδίο αυτό συνεχώς και παρουσιάζει τα αποτελέσματα της εφαρμογής της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά, εφήβους, νέους και ενήλικες.

Αν και τα ερευνητικά δεδομένα προσφέρουν πληροφορίες τα τελευταία περίπου 40 χρόνια, πολλά δεδομένα έχουν προκύψει για τη σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ατόμων. Οι έρευνες αυτές ρίχνουν φως στην αξία της ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας ως υποστηρικτικού παράγοντα για την υγιή ανάπτυξη του ατόμου και στον προστατευτικό της ρόλο στην σωστή διαχείριση των διαφόρων δυσκολιών που το άτομο μπορεί κατά καιρούς να αντιμετωπίσει (O'Dougherty Wright, Masten & Narayan, 2013). Επιχειρώντας έναν ορισμό στην έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι O' Dougherty Wright και συν., αναφέρουν ότι πρόκειται για την «θετική προσαρμογή του ατόμου εν όψει κινδύνου ή δυσκολίας, την ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντέχει ή να ανακάμπτει από δυσλειτουργικές καταστάσεις» (O' Dougherty Wright και συν., 2013, σελ. 17).

Ο συγκεκριμένος ορισμός αποδίδει εν συντομία την ουσία της έννοια, καθώς ένα άτομο που διαθέτει ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα άτομο που έχει αναπτύξει στρατηγικές για να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις δυσκολίες που συναντά. Οι κατευθύνσεις είναι δύο, μία προς τον ίδιο τον εαυτό και μία προς τους άλλους. Με άλλα λόγια, το άτομο με ψυχική ανθεκτικότητα γνωρίζει να επικοινωνεί τις ανάγκες του και να λύνει τις συγκρουσιακές καταστάσεις που υπάρχουν στον ψυχισμό του και επιπρόσθετα, μπορεί να συνδιαλέγεται κατάλληλα και με τους άλλους ανθρώπους.

Ένα βασικό, λοιπόν χαρακτηριστικό της ψυχικής ανθεκτικότητας, είναι ότι αφορά σε ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο τη λειτουργικότητα του ατόμου. Συγκεντρωτικά, τα βασικά χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι (Kaplan, 2013):

- η ψυχική ανθεκτικότητα προωθεί το άτομο να υιοθετεί συμπεριφορές που συμβάλλουν στην καλή ψυχική του υγεία και παράλληλα, ενισχύει τις κοινωνικές του δεξιότητες, ώστε να προσαρμόζεται στις αλλαγές και να συνυπάρχει αρμονικά με άλλα άτομα
- η απουσία ψυχικής ανθεκτικότητας δεν σημαίνει απαραίτητα ύπαρξη ψυχοπαθολογίας, συνυπάρχει όμως συχνά με την έννοια της ευαλωτότητας
- η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να προαχθεί μέσω στρεσογόνων, δύσκολων καταστάσεων (τότε το άτομο επιστρατεύει τεχνικές για να ανταπεξέλθει), μπορεί

όμως να επιτευχθεί και μέσω μάθησης, μέσα σε ένα προστατευμένο πλαίσιο (π..χ. σχολείο)

- ένα άτομο ψυχικά ανθεκτικό είναι σε θέση να αυτοπροσδιορίζεται, να επιτυγχάνει στρατηγικές προσαρμογής και να προχωρά, σε όλα τα επίπεδα της ζωής του (σχολικό, επαγγελματικό, κοινωνικό κ.α.)
- η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται άμεσα με την έννοια του εαυτού, δηλαδή με την αυτοεκτίμηση, την αυτογνωσία, την επίγνωση της εσωτερικευμένης συναισθηματικής κατάστασης και την υιοθέτηση προστατευτικών μηχανισμών για την επίτευξη ψυχοσυναισθηματικής ισορροπίας
- οι περιβαλλοντικοί παράγοντες σε συνδυασμό με την προσωπικότητα του ατόμου, επηρεάζουν την ανάπτυξή του και η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να θεωρηθεί παράγοντας θετικός στην επίτευξη καλής ποιότητας ζωής.

Ο συνδυασμός περιβαλλοντικών και ενδοπροσωπικών χαρακτηριστικών αποτελούν παράγοντα πρόβλεψης για την ομαλή ή μη ανάπτυξη του ατόμου. Το ταμπεραμέντο, τα χαρακτηριστικά δηλαδή τα οποία φέρει το άτομο όταν γεννιέται, μαζί με το γονιδιακό υλικό που κληρονομεί από τους γονείς του, είναι τα στοιχεία εκείνα που αφορούν στην προσωπικότητά του. Από την άλλη, οι επιδράσεις του περιβάλλοντος αφορούν στις σχέσεις που το άτομο αναπτύσσει στη διάρκεια της ζωής του. Οι βασικότερες σχέσεις, αυτές που καθορίζουν την εξέλιξή του, είναι η σχέση με τον γονέα-φροντιστή καθώς και όλους εκείνους που συναναστρέφονται μαζί του σε πλαίσια όπως το σχολείο, η κοινότητα κ.α. Η ψυχική ανθεκτικότητα, συνεπώς, επηρεάζεται από τις σχέσεις του παιδιού με τους γονείς του, τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, τους συνομηλίκους. Θετικές σχέσεις που προσφέρουν στο παιδί ασφάλεια, αποδοχή, σεβασμό στις ανάγκες του, αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων του, ενισχύουν την ψυχική του ανθεκτικότητα και το βοηθούν να αναπτύξει καλές στρατηγικές διαχείρισης των δυσκολιών (Wang & Deater-Deckard, 2013). Η έμφαση εδώ είναι στην αναπτυξιακή φάση στην οποία βρίσκεται το παιδί. Η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αναπτυχθεί από νωρίς στο άτομο, συνεπώς, ο ρόλος της οικογένειας καθώς και του σχολείου, στο οποίο το παιδί περνάει ένα μεγάλο μέρος της ημέρας του για πολλά χρόνια, είναι καθοριστικός.

Η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας αναδεικνύεται περισσότερο όταν το άτομο έχει αυξημένες πιθανότητες να αντιμετωπίσει δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν παράγοντες κινδύνου που δυσχεραίνουν την κατάσταση και που καθιστούν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας απαραίτητη. Διευκρινιστικά, αναφέρεται ότι κάθε παράγοντας κινδύνου, συνοδεύεται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης διαταραχής σε ένα συγκεκριμένο άτομο ή πληθυσμό (Felner & DeVries, 2013). Έτσι, οι δυσκολίες που βιώνει ένα παιδί στην

οικογένεια, η κοινωνικό-οικονομική δυσχέρεια και άλλες παρόμοιες συνθήκες, μπορούν να επηρεάσουν την προσαρμογή του.

7.1. Η ψυχική ανθεκτικότητα και η σημασία της σε μαθητές με δυσκολίες

Η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά στην ανάπτυξη όλων των μαθητών, γίνεται όμως ιδιαίτερα σημαντική στους μαθητές εκείνους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Πρόκειται για δυσκολίες που κάνουν την εμφάνισή τους στο σχολικό πλαίσιο και επηρεάζουν το ίδιο το παιδί αλλά και τη λειτουργία της τάξης γενικότερα.

Έτσι, στο σχολείο, μπορεί να παρατηρηθούν συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από υπερευαισθησία, επιθετικότητα, παρορμητικότητα, αδυναμία αυτοελέγχου κ.α. Τέτοιες καταστάσεις στην παιδική ηλικία, κρίνεται απαραίτητο να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά, όσο νωρίτερα γίνεται, καθώς υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εξελιχθούν σε διαταραγμένες συμπεριφορές στην εφηβεία και στην ενηλικίωση (Goldstein & Rider, 2013).

Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στην κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών δεξιοτήτων τέτοιων που θα τους καταστήσουν ικανούς να διαχειρίζονται τις δυσκολίες, αφού πρώτα οι ίδιοι κατακτήσουν τις δεξιότητες αυτές. Για την αποφόρτιση των μαθητών τους, μπορούν να εφαρμόσουν συγκεκριμένες πρακτικές, όπως (Goldstein & Rider, 2013):

- ✓ να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μετασχηματίσουν τις δυσλειτουργικές τους σκέψεις
- ✓ να τους εκπαιδεύσουν σε τεχνικές μείωσης του άγχους
- ✓ να τους ενισχύσουν τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης
- ✓ να τους διδάξουν επικοινωνιακές δεξιότητες, μέσω μοντελοποίησης (συμπεριλαμβάνεται τόσο η ανάγκη να κατανοούμε τον άλλο, όσο και η ανάγκη να γινόμαστε κατανοητοί)
- ✓ να τους προάγουν την αυτοεκτίμηση και να τους αποδεχθούν
- ✓ να ενισχύσουν τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά, επιτρέποντάς τους να λειτουργήσουν και ως δάσκαλοι γι' αυτά
- ✓ να τους βοηθήσουν να αποδεχθούν τα λάθη τους και να τα δουν ως μια ευκαιρία βελτίωσης και όχι ως ένδειξη αδυναμίας ή ανικανότητας
- ✓ να τους προσφέρουν ευκαιρίες επιτυχίας, στις οποίες το έργο τους αναγνωρίζεται και από τους συνομηλίκους και αναδεικνύονται ταυτόχρονα και οι ιδιαίτερες κλίσεις ή τα ταλέντα τους
- ✓ με υπομονή να τους δώσουν τον απαραίτητο χρόνο να ακολουθήσουν τους κανόνες, να επιδείξουν συμμόρφωση και πειθαρχία.

Μερικές τέτοιες τεχνικές εφαρμόζονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στέκονται με ευαισθησία απέναντι στα παιδιά και στις δυσκολίες τους. Με τέτοιες πρακτικές που προκύπτουν εμπειρικά, αλλά και με άλλες, οι οποίες περιλαμβάνονται σε προκαθορισμένα προγράμματα παρέμβασης, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αναπτυχθεί στα παιδιά μέσα στο σχολείο.

7.2. Η Ψυχική Ανθεκτικότητα και τα Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής

Αφού η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και εκπαίδευσης των μαθητών, εύλογα γεννιέται το ερώτημα αν μπορεί να συνδυαστεί με προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, αν μπορεί να επιφέρει αυτός ο συνδυασμός θετικά αποτελέσματα, αν μπορεί να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς. Τα προγράμματα αυτά είναι σχεδιασμένα να προάγουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές, όμως απευθύνονται και σε εκπαιδευτικούς, γεγονός που ενισχύει και τις δικές τους ατομικές δεξιότητες.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις δυσκολίες των μαθητών τους, επικοινωνώντας τους ένα αίσθημα αποδοχής και σεβασμού στις ανάγκες τους, στις ιδιαίτερες κλίσεις τους, στην προσωπικότητά τους. Βελτιώνεται, έτσι η σχέση τους μαζί τους και παράλληλα ενδυναμώνεται και η σχέση που οι μαθητές αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους. Οι μαθητές αποκτούν ψυχική ανθεκτικότητα και αυτό αναδεικνύεται στην κοινωνική τους συνδιαλλαγή με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τα άλλα παιδιά (Reyes et al., 2013). Η επικοινωνία από όλους και προς όλους είναι ανοιχτή και αποτελεσματική, που σημαίνει ότι ο καθένας εκφράζει αυτά που σκέφτεται, αυτά που τον προβληματίζουν, αυτά που έχει ανάγκη ή επιθυμεί σε ένα κλίμα αποδοχής. Τα προβλήματα που ανακύπτουν γίνονται αντικείμενο συζήτησης και αυξάνονται οι πιθανότητες εξεύρεσης θετικής λύσης.

Θεωρώντας τις δυσκολίες στη συμπεριφορά, την ενδοσχολική βία και τις συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές ως ένα σοβαρό θέμα που χρήζει συστηματικής παρέμβασης, η ψυχική ανθεκτικότητα σε συνδυασμό με τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, τόσο σε επίπεδο πρόληψης, όσο και σε επίπεδο αντιμετώπισης. Πιο συγκεκριμένα, επειδή τα ποσοστά παιδιών που έχουν δεχθεί κάποια μορφή βίας μέσα στο σχολείο είναι υψηλά, η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης είναι επιτακτική. Έχει δειχθεί ότι στο Δημοτικό το 50% των μαθητών έχει δεχθεί ενδοσχολική βία, ποσοστό το οποίο ανέρχεται σε 60% στο Γυμνάσιο και στα 2/3 των μαθητών στο Λύκειο (Taub & Pearrow, 2013). Ο στόχος είναι να επαναπροσδιοριστούν οι κανόνες λειτουργίας

του σχολείου και να ενδυναμωθούν τόσο οι αδύναμοι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να μπορέσουν να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους. Σε επίπεδο πρόληψης, τα προγράμματα εφαρμόζονται σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το αν έχουν αυξημένες πιθανότητες να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά. Σε επίπεδο αντιμετώπισης, τα προγράμματα εστιάζουν στους «δύσκολους» μαθητές και παράλληλα εκπαιδεύονται και οι υπόλοιποι που συνυπάρχουν μαζί τους στην τάξη. Η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε δύο τομείς: α) ενισχύοντας τους προστατευτικούς παράγοντες και β) μειώνοντας τις πιθανότητες εκδήλωσης αρνητικής συμπεριφοράς (Taub & Pearrow, 2013, σελ. 375). Και στις δύο περιπτώσεις, αυτό που επιτυγχάνεται είναι η ενδυνάμωση των κοινωνικών συμπεριφορών, η επίδειξη κοινωνικών ικανοτήτων, η μείωση των επιθετικών συμπεριφορών και όλων των άλλων σχετικών με αυτήν εκδηλώσεων. Τα προγράμματα επεξεργάζονται την έκφραση των συναισθημάτων, την επίλυση συγκρούσεων, τη διαχείριση θυμού και την ανάληψη ευθυνών. Η πολιτική του σχολείου αναφορικά με τις αρνητικές συμπεριφορές διαμορφώνεται κατάλληλα, προτείνεται η παρέμβαση των συνομηλίκων, η σωστή οργάνωση και διαχείριση της τάξης από τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα προτείνεται η συμμετοχή ειδικών καθώς και η συνεργασία με την οικογένεια.

7.3. Η σημασία της ανάπτυξης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι εμφανές ότι μπορεί να λειτουργήσει θετικά τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς. Επειδή η παρούσα εργασία αφορά σε προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής σε εκπαιδευτικούς, η σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας αξίζει να αναδειχθεί στην εφαρμογή της σε αυτούς.

Αρχικά, η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι, όπως φάνηκε και από τις παραπάνω αναφορές, πολυδιάστατη. Η ψυχική ανθεκτικότητα, ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, σχετίζεται με τέσσερις βασικές διαστάσεις, που έχουν να κάνουν με την επαγγελματική τους ιδιότητα, την συναισθηματική και κοινωνική τους ικανότητα συνδιαλλαγής και έκφρασης και τα κίνητρα που διαθέτουν και προσφέρουν στους μαθητές τους (Mansfield, Beltman, Price & McConney, 2012). Στην προσπάθειά τους να ορίσουν την ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς, οι Mansfield και συν., αφού συγκέντρωσαν απόψεις από πλήθος εκπαιδευτικών για το τι είναι ψυχική ανθεκτικότητα ή τι χαρακτηριστικά διαθέτει ένας ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός, κατέληξαν στα εξής ενδιαφέροντα συμπεράσματα (Mansfield et al., 2012). Ειδικότερα, ψυχικά ανθεκτικός είναι ο εκπαιδευτικός που:

- ξεπερνάει τις δυσκολίες, το στρες και τις άσχημες στιγμές μέσα στην τάξη και συνεχίζει να επιτελεί το έργο του
- προσαρμόζεται στις διαφορετικές καταστάσεις που προκύπτουν στην καριέρα του, διαχειρίζεται το άγχος του αποτελεσματικά και έχει ένα εναλλακτικό σχέδιο όταν τα πράγματα ανατρέπονται
- παραμένει αισιόδοξος και με θετική διάθεση παρά τις προκλήσεις
- ζητάει βοήθεια όταν την χρειάζεται, παίρνει ανατροφοδότηση για όσα κάνει, δέχεται νέες ιδέες (από άλλους) και τις αντιλαμβάνεται ως εποικοδομητική βοήθεια και όχι ως αρνητική κριτική
- εστιάζει στη μαθησιακή διαδικασία και ταυτόχρονα στην βελτίωση, με την έννοια ότι ο ίδιος αναζητά πάντα νέα γνώση, δεν εφησυχάζει, μαθαίνει από τα λάθη του και μέσω αυτών αποκτά αυτοπεποίθηση
- προχωρεί στην επίλυση ενός προβλήματος δοκιμάζοντας τεχνικές και μέσα από αυτή τη διαδικασία μαθαίνει καινούρια πράγματα και εξελίσσεται
- δεν τα παρατά μπροστά στα προβλήματα, νιώθει σιγουριά για τις γνώσεις και τις ικανότητές του
- δεν παίρνει προσωπικά τις αρνητικές αντιδράσεις των μαθητών του, ρυθμίζει τα συναισθήματά του και διατηρεί την απαιτούμενη ισορροπία
- αντιμετωπίζει με καλή διάθεση και χιούμορ τις δυσκολίες και τις αντιμετωπίζει κατάλληλα
- διαθέτει δεξιότητες για την οργάνωση της τάξης, των μαθημάτων, είναι καλά οργανωμένος και διαχειρίζεται εποικοδομητικά τον χρόνο
- διατηρεί ένα υψηλό επίπεδο ενδιαφέροντος και κινητοποίησης για το επάγγελμά του, παρά τις δυσκολίες
- διαθέτει καλές σχέσεις με συναδέλφους και άλλους επαγγελματίες της Εκπαίδευσης, ώστε να ανταλλάσσει απόψεις, να βρίσκει υποστήριξη και να συζητά τα θέματα που τον απασχολούν
- έχει διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί θετικά με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους γονείς
- παραμένει δεμένος με τους μαθητές του παρά τις προκλήσεις που εμφανίζονται

Η ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς, μπορεί με άλλα λόγια να παρουσιαστεί με πολλούς τρόπους. Σημασία έχει, συνολικά, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις όποιες δυσκολίες, καθώς αυτή επηρεάζει και τη λειτουργία της τάξης. Για τον λόγο αυτό, τα προγράμματα που εφαρμόζονται για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για τους ερευνητές.

Σε διεθνές επίπεδο, ολοένα και περισσότερο προγράμματα που προάγουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες καθώς και την ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια. Ο Εθνικός Οργανισμός για την Εκπαίδευση των παιδιών (National Association for the Education of Young Children) στην Αμερική συνιστά τη χρήση κατάλληλων αναπτυξιακών πρακτικών, που περιλαμβάνει τη σωστή αντιμετώπιση των μαθητών εκ μέρους των εκπαιδευτικών και τη μετάδοση σε αυτούς κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013). Η σημασία έγκειται στην κατάλληλη χρήση των γνώσεων γύρω από την αναπτυξιακή φάση των παιδιών, στις στρατηγικές κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη με την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Η ανάγκη εφαρμογής κατάλληλων προγραμμάτων σχετίζεται και με την ψυχική υγεία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Από τη μία το στρες που βιώνουν εξαιτίας των δύσκολων περιπτώσεων που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη και από την άλλη η έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια (λόγω απροθυμίας ή παραμέλησης ή άγνοιας), όλα αυτά συντελούν στην εμφάνιση άγχους στους εκπαιδευτικούς (Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013). Επιπρόσθετα, η εμφάνιση χρόνιου στρες αποδεικνύεται εξίσου ανησυχητικός παράγοντας, καθώς επηρεάζει την ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία και προκαλεί προβλήματα στην επαγγελματική και προσωπική τους λειτουργικότητα. Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους στο σχολείο, δεν καταφέρνουν να αναπτύξουν ασφαλή δεσμό με τους μαθητές τους, έχουν μειωμένες πιθανότητες να τους μεταδώσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και ταυτόχρονα, ενδέχεται να εκδηλώσουν αρνητικές συμπεριφορές απέναντί τους (Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013).

Για όλους αυτούς τους λόγους, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι καίριας σημασίας. Σε συνδυασμό με την ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς. Η κατάλληλη διαχείριση της τάξης, η μείωση του άγχους, η προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση και το υποστηρικτικό πλαίσιο που προσφέρουν τα σχετικά προγράμματα, βελτιώνουν την αυτό-αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους και τις ικανότητές τους.

Έχοντας παραθέσει μια σειρά βιβλιογραφικών αναφορών για τη σημασία της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, παρακάτω ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, σκοπός του οποίου είναι η αξιολόγηση ενός τέτοιου προγράμματος που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και που βασίζεται στις αρχές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής. Αν και το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε πιλοτικά, αποτελεί

ένδειξη για την αποτελεσματικότητα παρόμοιων προγραμμάτων, που όχι μόνο ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, αλλά και ενδυναμώνουν ή προάγουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

ΜΕΡΟΣ Β' : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Μεθοδολογία της έρευνας

1.1. Η σημασία και το είδος της έρευνας

Το σχολείο αποτελεί τον χώρο όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαδραματίσουν έναν πολύπλευρο ρόλο. Η ανάπτυξη των μαθητών περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και εφοδίων αλλά και ταυτόχρονα την ψυχοσυναισθηματική τους εξέλιξη και την κατάκτηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Ακριβώς επειδή οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι ποικίλες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την καλύτερη δυνατή διαχείριση των δυσκολιών αυτών. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να εντοπίσουν τις δυσκολίες αυτές και να τις αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά (Kourkoutas, Georgiadi & Xatzaki, 2011). Είναι χρήσιμο να υιοθετούνται καινοτόμες ιδέες και στρατηγικές, προκειμένου να αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες και να ενισχύεται η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και η μαθησιακή διαδικασία (Kourkoutas, Vitalaki & Fowler, 2015). Οι δυσκολίες των μαθητών αν δεν αντιμετωπιστούν κατάλληλα, προκαλούν προβληματικές καταστάσεις τόσο στους ίδιους, όσο και στο σύνολο της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, αγνοώντας σωστούς τρόπους διαχείρισης ή μη γνωρίζοντας την αιτιολογία αυτών των δυσκολιών, μένουν να παρατηρούν μια σειρά αρνητικών αντιδράσεων που προκαλούν σύγχυση στους ίδιους και στα άλλα παιδιά (Kourkoutas et al., 2015). Οι κοινωνικό-συναισθηματικές και οι συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών τους εμποδίζουν να λειτουργήσουν ομαλά σε επίπεδο τάξης και σχολείου γενικότερα, ενώ οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους (αλλά και με τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια κλπ) επηρεάζεται αρνητικά (Botha & Wolhuter, 2015, στο Botha & Kourkoutas, 2015). Έτσι, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, προκειμένου να ενισχυθεί ο ρόλος τους. Η εκπαίδευσή τους περιλαμβάνει και στηρίζεται στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στην απόκτηση γνώσεων για τις αναπτυξιακές φάσεις των παιδιών και στη δημιουργία θετικών σχέσεων με τους μαθητές τους, συμπεριλαμβανομένων και των οικογενειών τους (Downer, 2008). Η σχέση ειδικότερα που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, εφόσον είναι θετική και τους εξασφαλίζει αποδοχή, σεβασμό και συναισθηματική ασφάλεια, συντελεί στην θετική σχολική τους προσαρμογή και μειώνει τις συγκρούσεις που οι δυσκολίες τους προκαλούν (Baker, Fisher & Morlock, 2008). Μια τέτοια σχέση αποτελεί κίνητρο για τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνει το αίσθημα αυτοπεποίθησης, βελτιώνει τις κοινωνικές συναναστροφές τους, ενισχύει τα επίπεδα αυτορρύθμισης και τους βοηθάει να διαχειρίζονται καλύτερα τις ματαιώσεις που συχνά βιώνουν (Kourkoutas & Parmar, 2017). Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται τα

προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, τα οποία εφαρμόζονται από και προς τους εκπαιδευτικούς και τα οποία ενισχύουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων, ενδυναμώνουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, δίνουν κίνητρα για εμπλοκή και μάθηση, μειώνουν τις συγκρούσεις και ομαλοποιούν την λειτουργικότητα της τάξης.

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ενός ευρωπαϊκού προγράμματος για την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα DREAM (Development and Run-test of an Educational Affective Model), όπως ονομάζεται, ανήκει στη συνολική προσπάθεια βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων των επαγγελματιών που εργάζονται σε σχολικά περιβάλλοντα. Συμμετοχή στο Πρόγραμμα είχαν ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γαλλία, η Ιταλία, η Ισπανία και η Ελλάδα.

Στη χώρα μας, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται με παιδιά ηλικίας 0-10 ετών, ήτοι παιδιά βρεφικής, προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Για την εξυπηρέτηση των σκοπών της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ανήκουν σε ομάδες που εργάζονται με παιδιά και από τις τρεις ηλικιακές φάσεις, δηλαδή 0-3, 3-6 και 6-10 ετών.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε τους πρώτους μήνες του 2019, από τον Ιανουάριο μέχρι τον Απρίλιο. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε συναντήσεις θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Παράλληλα, πριν και μετά την εκπαίδευση, επιλεγμένοι ειδικοί επαγγελματίες από τον χώρο της εκπαίδευσης πραγματοποίησαν παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στον χώρο της σχολικής τάξης, προκειμένου να συμπληρώσουν ειδικά ερωτηματολόγια (grids) παρατήρησης. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των συναντήσεων που πραγματοποιήθηκαν, οι συζητήσεις καταγράφηκαν προκειμένου να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε ποιοτικό και ποσοτικό χαρακτήρα. Πρόκειται για μεικτή έρευνα, που περιλαμβάνει και ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, βασικό πλεονέκτημα της οποίας είναι η απόκτηση πιο ολοκληρωμένων συμπερασμάτων για την ανθρώπινη συμπεριφορά, από αυτά που θα παρείχε μόνη η ποσοτική ή ποιοτική έρευνα (Mertens, 2010). Αφενός τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν μπορούσαν να αποδώσουν μετρήσιμα χαρακτηριστικά (ποσοτική έρευνα) και αφετέρου η παρατήρηση ως μέθοδος ανήκει στην ποιοτική έρευνα. Τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς είχαν τη μορφή ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων, με βασικό χαρακτηριστικό αμφοτέρων την εύκολη εφαρμογή, την γρήγορη εξαγωγή συμπερασμάτων και την ταυτόχρονη λήψη απαντήσεων σε πολλαπλά ερωτήματα (Mertens, 2010). Ως ποιοτική μέθοδος συλλογής

δεδομένων, η παρατήρηση στοχεύει στη συγκέντρωση πληροφοριών για θέματα όπως (Patton, 2002, στο Mertens, 2010):

- το φυσικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα η παρατήρηση
- οι αλληλεπιδράσεις των ατόμων που παρατηρούνται, πώς αυτές οργανώνονται, δομούνται, με ποια συχνότητα εκδηλώνονται κλπ
- οι δράσεις των ατόμων κατά την παρατήρηση (τι κάνουν, πώς βιώνουν την παρουσία τους στην ομάδα όπου βρίσκονται κλπ.)

1.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η συλλογή δεδομένων για την αξιολόγηση του προγράμματος εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς. Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, τόσο τα ερωτηματολόγια όσο και η παρατήρηση που έγινε, πραγματοποιήθηκε πριν αλλά και μετά την εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούσε να ελεγχθεί η επίδραση της εκπαίδευσης, κατά πόσο αυτή λειτούργησε θετικά στην αλλαγή στάσεων, απόψεων και γνώσεων των εκπαιδευτικών και κατά πόσο η εκπαίδευση είχε αποτελέσματα σε επίπεδο τάξης. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και οι τρόποι που χρησιμοποιούν για να τις διαχειριστούν.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής στους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) το πρόγραμμα μπορεί να επηρεάσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές του αναφορικά με τα συναισθήματα; Με άλλα λόγια, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που ερχόμενοι στο πρόγραμμα έχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για τα συναισθήματα και τη λειτουργία τους, μπορούν να βελτιώσουν τις αντιλήψεις τους αυτές
- 2) το πρόγραμμα μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη; Για τον σκοπό αυτό, το grid παρατήρησης περιελάμβανε 5 κατηγορίες δηλώσεων και σε κάθε ερώτηση-δήλωση, υπήρχε η δυνατότητα να επιλεγεί το σύνολο των παιδιών ή μέρος αυτών
- 3) το πρόγραμμα μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών ώστε οι ίδιοι να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες των μαθητών τους μέσα στην τάξη;

1.4. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 26 εκπαιδευτικοί από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ήταν εκπαιδευτικοί από όλες τις σχολικές βαθμίδες που εργάζονταν σε σχολεία του Δήμου Ρεθύμνης, Αγίου Βασιλείου και Χανίων. Το 92,3% των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες και το 7,7% άντρες. Το 3,8% εργάζονταν με παιδιά 0-3 ετών, το 23,1% με παιδιά 3-6 και το 73,1% με παιδιά 6-10 ετών. Οι εκπαιδευτικοί κατείχαν τους βασικούς τίτλους σπουδών στα Παιδαγωγικά Επαγγέλματα, ενώ κάποιοι κατείχαν μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο.

1.5. Ψυχομετρικά εργαλεία

Τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- 1) ερωτηματολόγια κλειστού τύπου για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τα συναισθήματα
- 2) grids παρατήρησης για τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε πέντε βασικούς τομείς-λειτουργίες του έργου τους μέσα στην τάξη
- 3) ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη και τους τρόπους διαχείρισής τους
- 4) ερωτηματολόγια κλίμακας Likert για την αξιολόγηση τους προγράμματος εκπαίδευσης στο οποίο συμμετείχαν
- 5) συστηματική απευθείας παρατήρηση των συναντήσεων και καταγραφή των συζητήσεων που πραγματοποιήθηκαν ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στους εκπαιδευόμενους.

Η παρατήρηση ως εργαλείο συγκέντρωσης πληροφοριών εφαρμόστηκε από μια ομάδα επαγγελματιών της Εκπαίδευσης, οι οποίοι επισκέφθηκαν τα σχολεία, παρακολούθησαν μια ωριαία διδασκαλία πριν και μετά την εκπαίδευση και συμπλήρωσαν τα grids παρατήρησης με βάση όσα στοιχεία συγκέντρωσαν. Τα ερωτηματολόγια για τις γνώσεις των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών συμπληρώθηκαν πριν και μετά από την εκπαίδευση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το ίδιο συνέβη και με τα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη. Η παρατήρηση και η καταγραφή των συζητήσεων κατά τη διάρκεια των συναντήσεων έγινε προκειμένου να συγκεντρωθούν επιπλέον πληροφορίες. Τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του προγράμματος δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς στο τέλος της εκπαίδευσής τους και περιελάμβαναν ερωτήσεις με δοθείσες απαντήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert καθώς και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τις γενικές τους εκτιμήσεις για το πρόγραμμα (θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά του προγράμματος, τη σημασία και την πρακτική εφαρμογή της Συναισθηματικής Αγωγής, τις προτάσεις τους για μελλοντικά αντίστοιχα προγράμματα).

Η παρατήρηση, τόσο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της ωριαίας διδασκαλίας μέσα στην τάξη, όσο και της εκπαίδευσης που έλαβαν, επιλέχθηκε ως μέθοδος γιατί αποτελεί ενδεικτική εικόνα της πραγματικής εξέλιξης ενός μαθήματος, των ρεαλιστικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στη συγκέντρωση όσο το δυνατόν αντικειμενικών δεδομένων. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό, να αναφερθεί ότι η φυσική παρατήρηση, αυτή δηλαδή που πραγματοποιήθηκε στα σχολεία, έγινε με συγκεκριμένες κατευθύνσεις, προκειμένου οι επαγγελματίες που επισκέφθηκαν τις τάξεις να εντοπίσουν τις ζητούμενες εκδηλώσεις συμπεριφοράς, με προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα (πριν και μετά) και με ομαδοποιημένες συμπεριφορές, ώστε να είναι εφικτή εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων (Chafouleas, Riley-Tillman & Sugai, 2007).

Τα ερωτηματολόγια για τα συναισθήματα περιείχαν 41 καταφατικές δηλώσεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να κρίνουν ως Αλήθεια ή Λάθος. Για τη στατιστική ανάλυση, η συνθήκη Αλήθεια είχε την τιμή 0 και η συνθήκη Λάθος την τιμή 1.

Τα grids παρατήρησης είχαν 5 ομαδοποιημένες δηλώσεις, κάθε δε τέτοια ομάδα δηλώσεων περιελάμβανε επιμέρους δηλώσεις για τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Σε κάθε παρατηρούμενη συμπεριφορά, ο παρατηρητής έπρεπε επίσης να επιλέξει αν είχε αποδέκτες λίγα ή όλα τα παιδιά της τάξης. Τα ερωτηματολόγια, τα grids δηλαδή παρατήρησης είχαν 5 απαντήσεις διαβαθμισμένες από Σπάνια έως Πάντα και επρόκειτο στην ουσία για μια πενταβάθμια κλίμακα Likert, που χρησιμοποιείται ευρέως για τη μέτρηση στάσεων απέναντι σε ένα θέμα (Jamieson, 2004).

Τα ερωτηματολόγια για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, αποτελούνταν από 5 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τα προβλήματα και για τον τρόπο διαχείρισής τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, τα ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση του προγράμματος περιείχαν δηλώσεις σε διαβαθμισμένη κλίμακα Likert (1= δεν συμφωνώ καθόλου, 5= συμφωνώ κατά πολύ) και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και έδιναν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν το πρόγραμμα εκπαίδευσης. Είχαν την ευκαιρία, μεταξύ άλλων, να εκφράσουν τα θετικά και τα αρνητικά του προγράμματος εκπαίδευσης και να προτείνουν άλλα δεδομένα για ένα ενδεχόμενο μελλοντικό πρόγραμμα.

1.6. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Τα ερευνητικά δεδομένα αξιολογήθηκαν με δύο μεθόδους ανάλυσης. Τα μεν ερωτηματολόγια κλειστού τύπου και το grids παρατήρησης αξιολογήθηκαν με τη στατιστική ανάλυση και τη μέθοδο SPSS, ενώ τα υπόλοιπα ψυχομετρικά εργαλεία με την ποιοτική μέθοδο.

Τα ερωτηματολόγια γνώσεων των συναισθημάτων και τα ερωτηματολόγια για τις δυσκολίες που συναντούν στην τάξη, δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς πριν την εκπαίδευση. Τα ερωτηματολόγια για τις γνώσεις τους για τα συναισθήματα δόθηκαν επίσης και μετά το τέλος της εκπαίδευσής τους. Πριν την εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε παρατήρηση στις τάξεις από επαγγελματίες της Εκπαίδευσης και το ίδιο έγινε και μετά το τέλος της εκπαίδευσης. Συμπληρώθηκαν έτσι τα grids παρατήρησης. Τα ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση του προγράμματος δόθηκαν στο τέλος, ώστε να έχουν μια πλήρη εικόνα και να μπορούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στα ερωτηματολόγια γνώσεων των συναισθημάτων και στα grids παρατήρησης. Στα υπόλοιπα εργαλεία πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση. Ειδικότερα, στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Η μέθοδος αυτή, περιλαμβάνει τη μετεγγραφή, την προσεκτική ανάγνωση, την κωδικοποίηση, την μετάβαση από τους κώδικες στα θέματα και την έκθεση των ευρημάτων και στοχεύει στην απόκτηση γνωστικής πρόσβασης σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες (Τσιώλης, 2017, σελ. 2). Έτσι, αφού αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, ομαδοποιήθηκαν σε θέματα, τα οποία παρουσιάζονται στην τελευταία ενότητα της εκάστοτε υποενότητας αποτελεσμάτων.

1.7. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία αξιολόγησης του προγράμματος αντιμετωπίζει κάποιους περιορισμούς, στους οποίους και αξίζει να γίνει σύντομη αναφορά. Αρχικά, το πρόγραμμα ήταν πιλοτικό, που σημαίνει ότι η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών. Αυτό από μόνο του περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα περιελάμβανε θεωρητικές και πρακτικές συναντήσεις, οι οποίες ήταν χρήσιμο να έχουν τη συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών. Για προσωπικούς όμως λόγους, όπως άλλες υποχρεώσεις, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν ήταν παρόντες σε όλες τις συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν

2. Αποτελέσματα της έρευνας

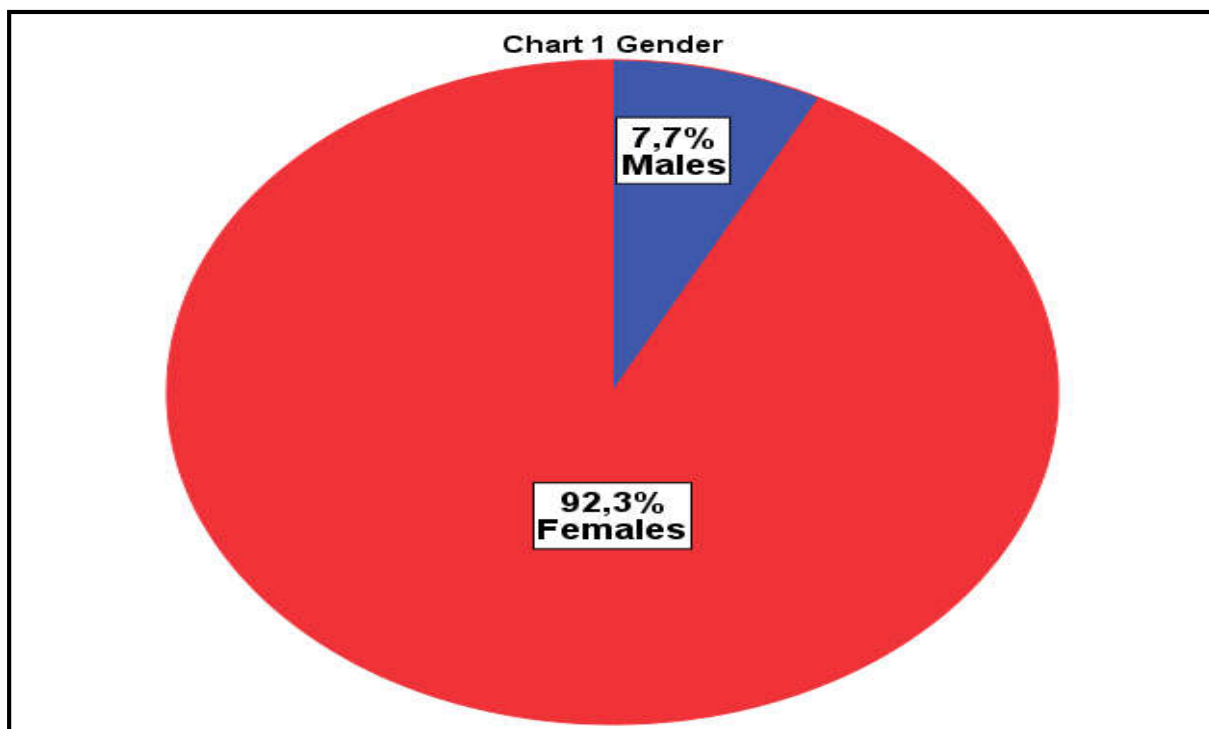
Ξεκινώντας από την στατιστική ανάλυση, παρουσιάζονται αρχικά τα αποτελέσματα για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα πριν και μετά την εκπαίδευση και στην συνέχεια τα αποτελέσματα από τα grids παρατήρησης, πάλι πριν και μετά από την εκπαίδευση. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευομένων στα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου, καθώς και τα αποτελέσματα από τις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

2.1. Αποτελέσματα από την ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα

Τα ερωτηματολόγια για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα πριν και μετά την εκπαίδευσή τους είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεών τους για τις ικανότητές τους στη συναισθηματική αγωγή. Ήταν ένας τρόπος να αντληθούν πληροφορίες για τις γνώσεις τους γύρω από τη σημασία και τη λειτουργία των συναισθημάτων.

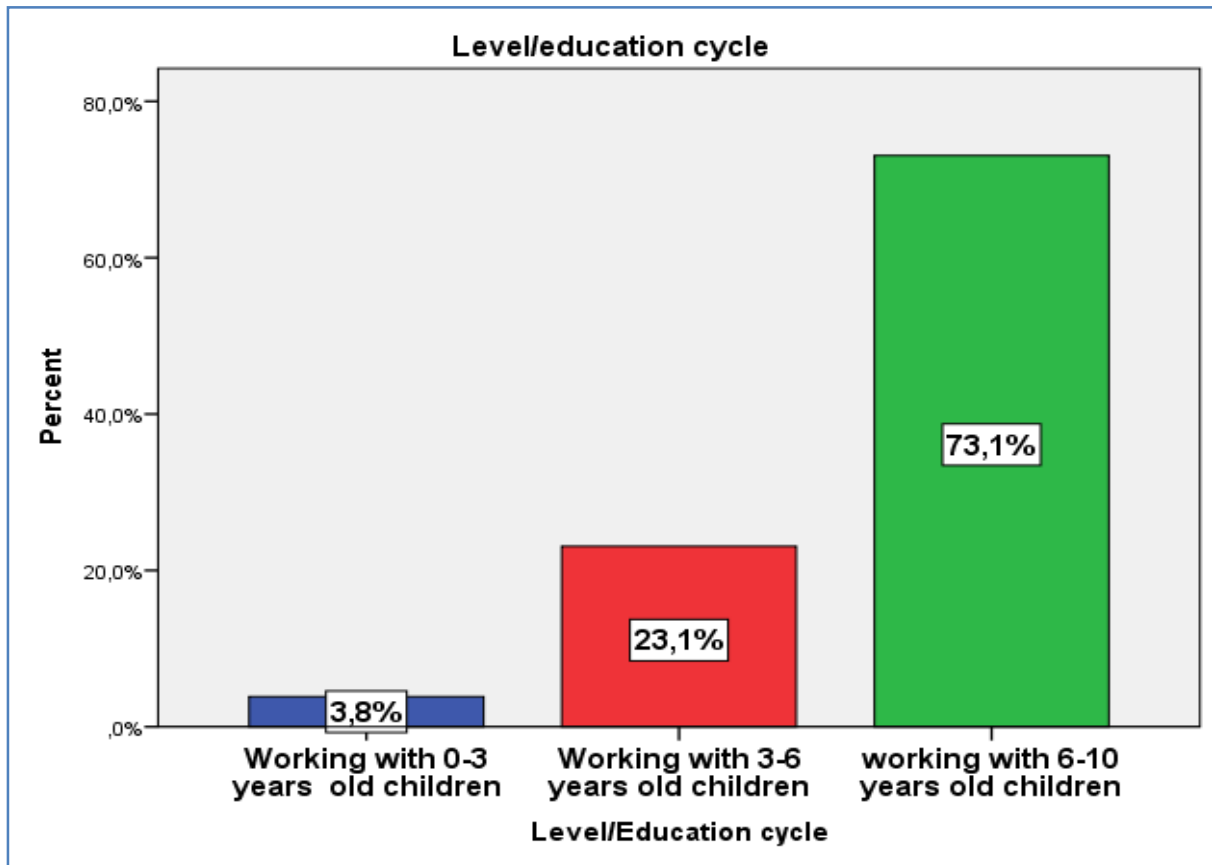
Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν από ένα δείγμα συμμετεχόντων (26 εκπαιδευτικοί).

1. **Φύλο:** Περίπου το 92,3 % των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 7,7 % άντρες. (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1. Φύλο συμμετεχόντων του δείγματος

2. **Εκπαίδευση:** Περίπου το 3,8 % των συμμετεχόντων εργάζονταν με παιδιά 0-3 ετών και περίπου το 23,1 % με παιδιά 3-6 ετών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών που εργάζονταν με παιδιά Σχολικής ηλικίας (6-10 ετών) ήταν περίπου 73,1 % (Βλέπε Διάγραμμα 2.)



Διάγραμμα 2. Επίπεδο/εκπαιδευτικός κύκλος

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος επίδοσης για το pre-test (πριν την εκπαίδευση) ήταν 11,62 βαθμοί ενώ έφτασε στους 10,46 βαθμούς για το post-test (μετά την εκπαίδευση). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν περισσότερες δηλώσεις αληθείς σε σχέση με τα συναισθήματα, που με άλλα λόγια αναδεικνύει τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους γύρω από τα συναισθήματα. Η τυπική απόκλιση ήταν χαμηλότερη ανάμεσα στο pre-test και στο post-test. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν μια γενικότερη βελτίωση στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στο τεστ (ερωτηματολόγιο) μετά την εκπαίδευση που έλαβαν. Η ελάχιστη τιμή που βρέθηκε στο pre-test ήταν 6 μονάδες, ενώ στο post-test έφτασε στις 3 μονάδες. Η μείωση του σκορ στο ερωτηματολόγιο δείχνει βελτίωση των απόψεων των συμμετεχόντων, καθώς η Αλήθεια ως απάντηση στο ερωτηματολόγιο είχε την τιμή 0 και το

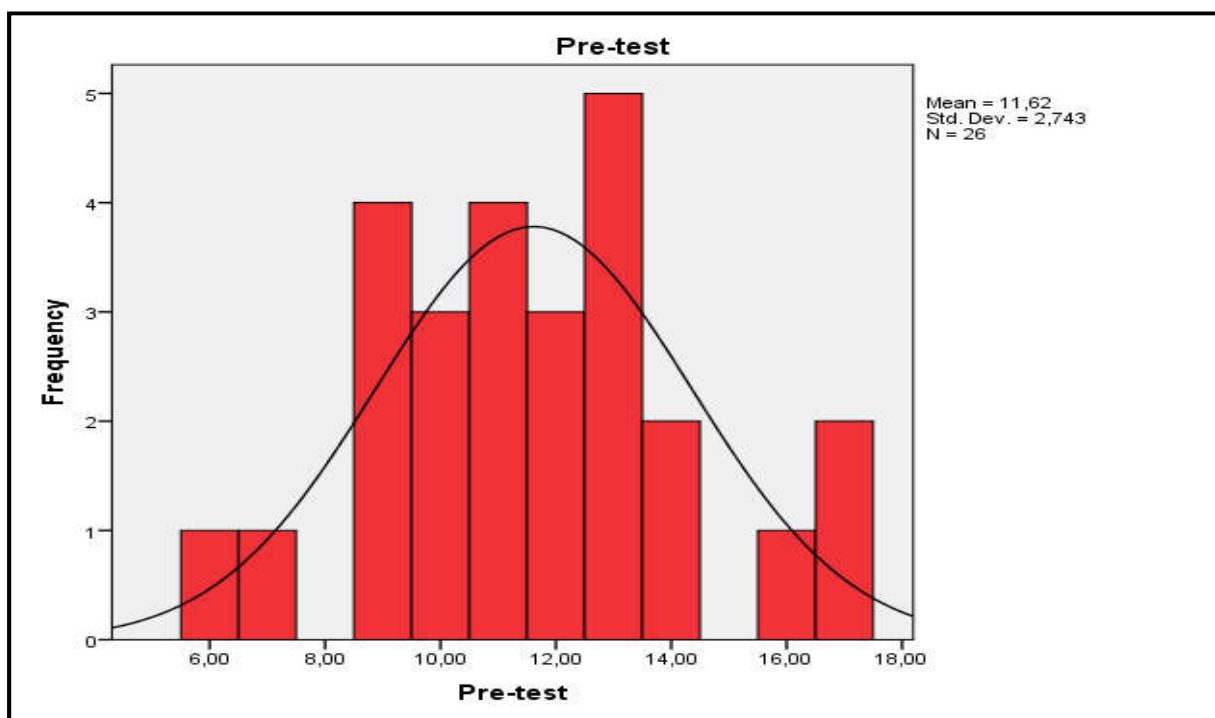
Λάθος την τιμή 1. Άρα όσο πιο κοντά στο 0 τόσο πιο αληθείς ήταν για αυτούς οι δηλώσεις, άρα τόσο μεγαλύτερη η γνώση τους για τη σημασία και τη λειτουργία των συναισθημάτων. (Πίνακας 1.)

Πίνακας 1. Pre-post test στατιστική ανάλυση

Descriptive data

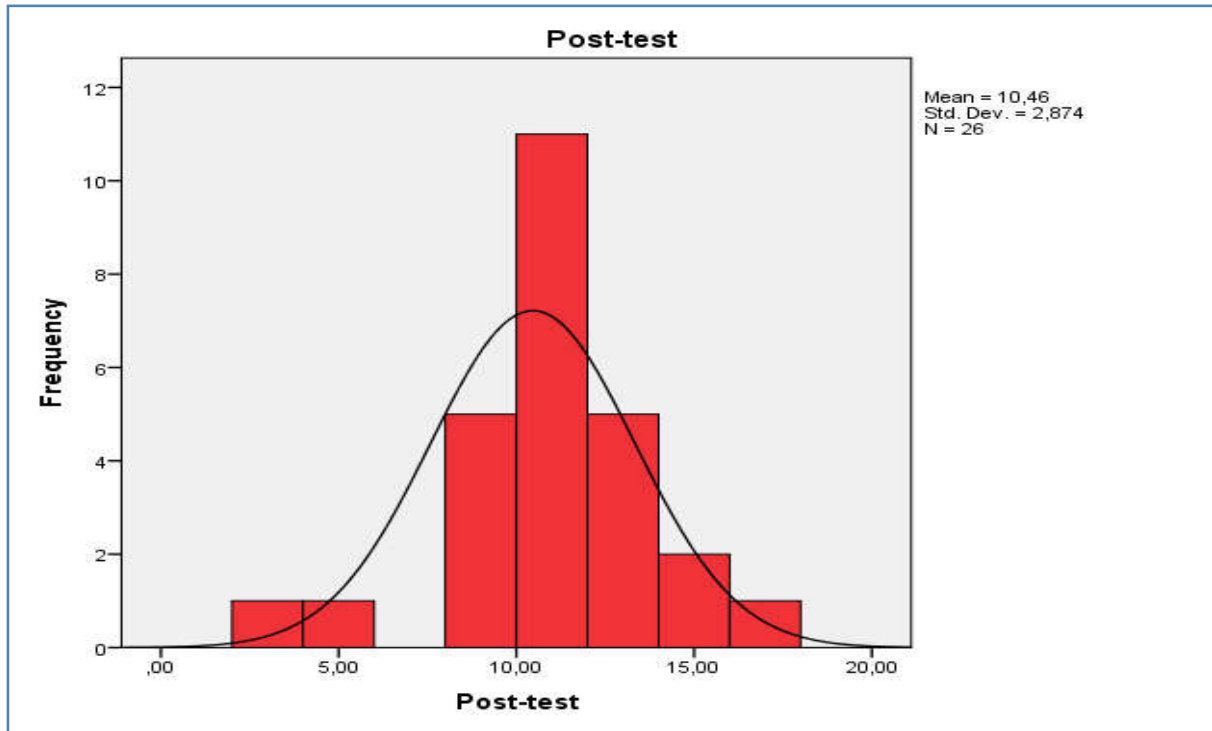
	°	Average	Standard Deviation	M in	Max
Pre-test	26	11,62	2,74	6	17
Post-test	26	10,46	2,87	3	17

Το Γράφημα 1 δείχνει τους βαθμούς που συγκεντρώθηκαν στο pre-test.



Γράφημα 1. Βαθμοί που συγκεντρώθηκαν στο pre-test

Στο Γράφημα 2 φαίνεται η μείωση των λαθών που οι συμμετέχοντες σημείωσαν μετά την εκπαίδευση (post-test)



Γράφημα 2. Βαθμοί που συγκεντρώθηκαν στο post-test

Για την εύρεση στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα αποτελέσματα που αποκτήθηκαν πριν και μετά την εκπαίδευση (pre και post test), διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις: Μηδενική υπόθεση: δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους που βρέθηκαν στα pre και στα post tests.

Εναλλακτική υπόθεση: Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους που βρέθηκαν στα pre και στα post tests.

Αρχικά, έγινε έλεγχος της μηδενικής υπόθεσης και τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 2

Πίνακας 2. Έλεγχος της μηδενικής υπόθεσης

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Pre-test	,115	26	,200*	,968	26	,583
Post-test	,167	26	,060	,954	26	,288

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν ότι η μηδενική υπόθεση δεν πραγματοποιείται γιατί η στατιστική διαφορά είναι πάνω από 0,05. Για τον λόγο αυτό εφαρμόστηκε paired sample t-test για τις μεταβλητές pre και post. (Πίνακας 3)

Πίνακας 3. Pairs samples t test

	Pre-test		Post-test		n	95% CI for the		t	df
	M	SD	M	SD		mean	difference		
Total sample	11,62	2,74	10,46	2,87	26,00	0,3	2,01	2,79*	25

***p<0,001 ** p<0,01 * p<0,05

Το paired samples t test δείχνει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre και post test. Έτσι, η εναλλακτική υπόθεση επιβεβαιώνεται, δηλαδή υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο pre και στο post test. Με άλλα λόγια, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα βελτιώθηκαν (οι βαθμολογίες τους στα test το έδειξαν) μετά το τέλος της εκπαίδευση που έλαβαν.

Για την ανάλυση πιθανής ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα αποτελέσματα των pre και post tests στις ηλικιακές ομάδες που ορίστηκαν, διατυπώθηκαν ομοίως στατιστικές υποθέσεις:

Μηδενική υπόθεση: Δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα pre και στα post tests ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν με τις διάφορες ηλικιακές ομάδες.

Εναλλακτική υπόθεση: Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα pre και στα post tests ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν με τις διάφορες ηλικιακές ομάδες.

Με τον ίδιο τρόπο όπως πριν, έγινε έλεγχος της μηδενικής υπόθεσης (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Έλεγχος μηδενικής υπόθεσης

Level/Education cycle	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.	
Working with 3-6 years old children	Pre-test	,209	6	,200*	,907	6	,415
	Post-test	,252	6	,200*	,869	6	,221
working with 6-10 years old children	Pre-test	,084	19	,200*	,970	19	,770
	Post-test	,172	19	,141	,947	19	,349

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Η ανάλυση έδειξε ότι η μηδενική υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται γιατί η στατιστική διαφορά είναι πάνω από 0,05. Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε paired samples t test για τις μεταβλητές pre και post (Πίνακας 5)

Πίνακας 5. Paired samples t test για εκπαιδευτικούς κάθε ηλικιακής ομάδας μαθητών (επίπεδο/εκπαιδευτικός κύκλος)

	Pre-test		Post-test		n	95% CI for the mean t difference			df
	M	SD	M	SD					
Working with 3-6 years old children	11,67	1,21	9,50	2,43	6	0,95	-0,26	2,29	5
working with 6-10 years old children	11,74	3,11	10,89	3,00	19	0,47	-0,15	1,78	18

***p<0,001 ** p<0,01 * p<0,05

Το paired samples t test δεν δείχνει στατιστικά σημαντικές διαφορές. Η εναλλακτική υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται, γιατί αν και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών βελτιώθηκαν μετά την εκπαίδευση, η διαφορά που παρουσιάστηκε δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

2.2. Αποτελέσματα από την ποσοτική ανάλυση των grids παρατήρησης

Η στατιστική ανάλυση στα ερωτηματολόγια/grids παρατήρησης είχε ως στόχο να δείξει τη συναισθηματική λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη προς τους μαθητές τους.

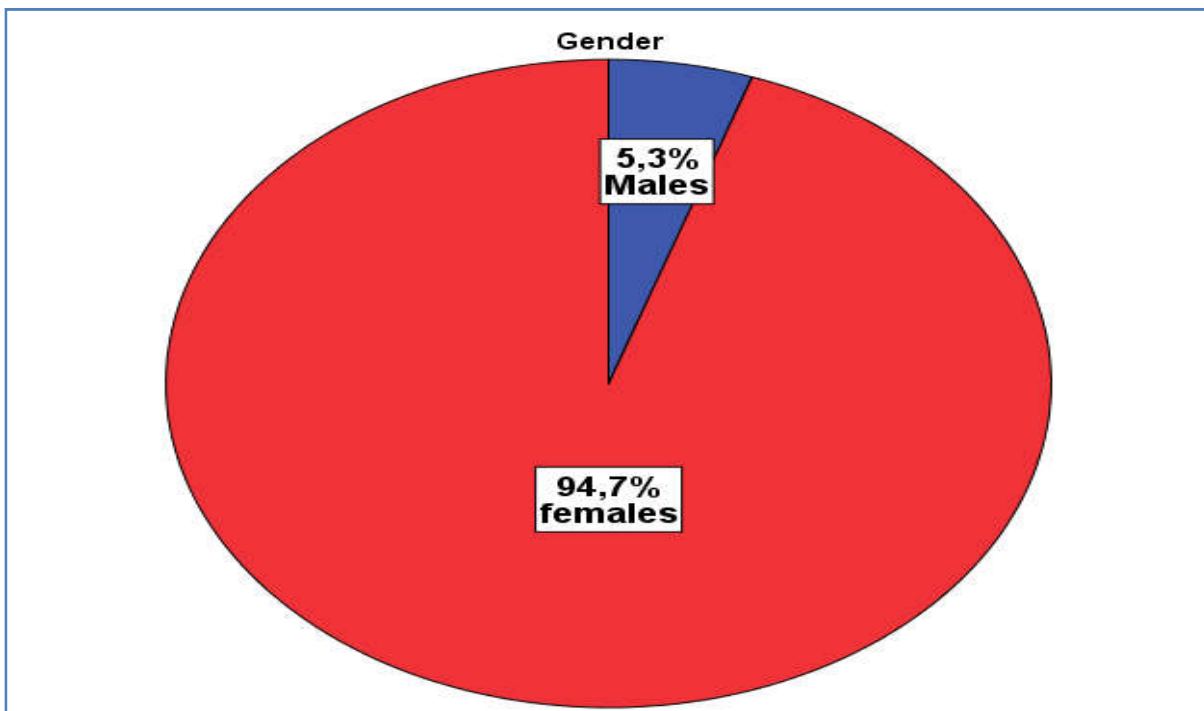
Η πειραματική συνθήκη αποτελούνταν από ομάδες εκπαιδευτικών που εργάζονταν με τρεις ηλικιακές ομάδες μαθητών στις σχολικές δομές, δηλαδή με παιδιά ηλικίας 0-3, 3-6 και 6-10 ετών.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε πριν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (pre συνθήκη) και μετά το τέλος της εκπαίδευσης (post συνθήκη).

Τα grids παρατήρησης, τα οποία συμπλήρωσαν συνολικά 10 επαγγελματίες της Εκπαίδευσης (παρατηρητές) πρόσφεραν αριθμητικά δεδομένα μετά την ανάλυσή τους. Αρχικά, τα δεδομένα παρουσιάστηκαν σε πίνακα Excel και στη συνέχεια σε πρόγραμμα SPSS στατιστικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στα γραφήματα παρακάτω. Για τον έλεγχο των επιδόσεων των συμμετεχόντων ελέγχθηκαν οι μέσοι όροι των βαθμολογιών που συγκέντρωσαν οι εκπαιδευτικοί στα grids παρατήρησης σε συνθήκη pre και post (πριν και μετά την εκπαίδευσή τους). Επίσης, πραγματοποιήθηκε σχετικός έλεγχος για σύγκριση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα μαθητών (0-3, 3-6, 6-10 ετών).

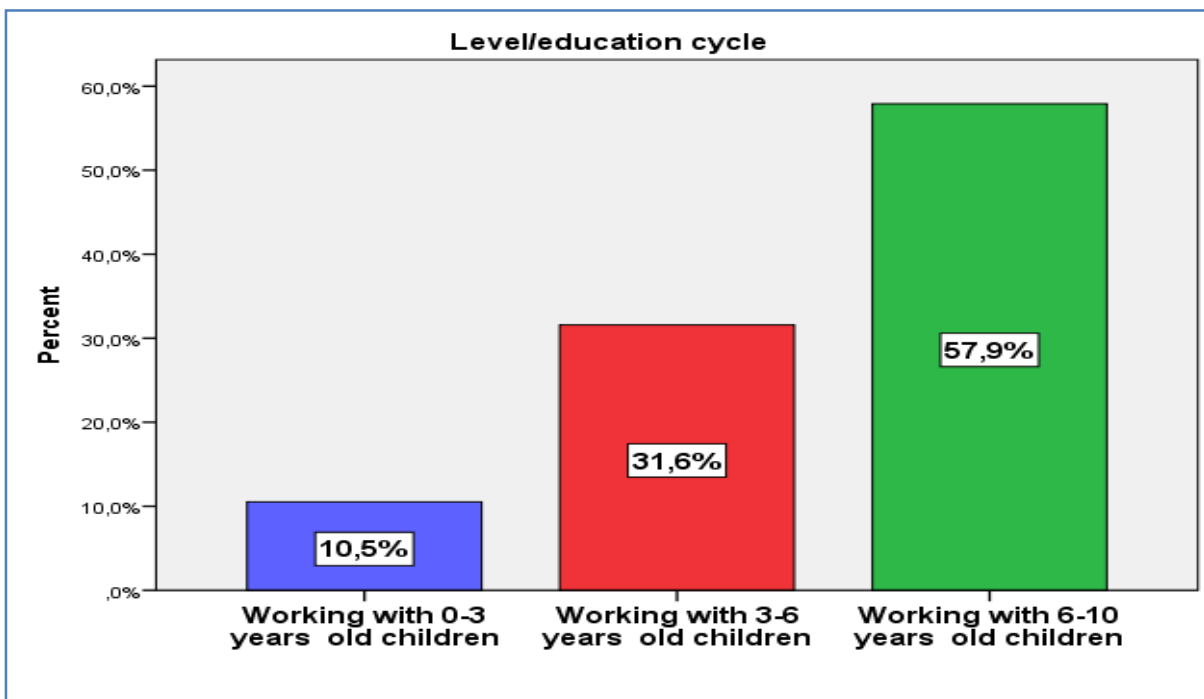
Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης φαίνονται παρακάτω.

1. **Φύλο:** Περίπου το 94,7 % των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 5,3 % άντρες (Διάγραμμα 3.)



Διάγραμμα 3. Φύλο. Δείγμα συμμετεχόντων

2. **Εκπαίδευση:** Περίπου το 10,5 % των συμμετεχόντων εργάζονταν με παιδιά 0-3 ετών και περίπου το 31,6 % με παιδιά 3-6 ετών. Οι συμμετέχοντες που εργάζονταν με παιδιά Σχολικής ηλικίας (6-10 ετών) ήταν 57,9 %. (Βλέπε Διάγραμμα 4).



Διάγραμμα 4. Ποσοστό συμμετεχόντων ανά ηλικιακή ομάδα μαθητών

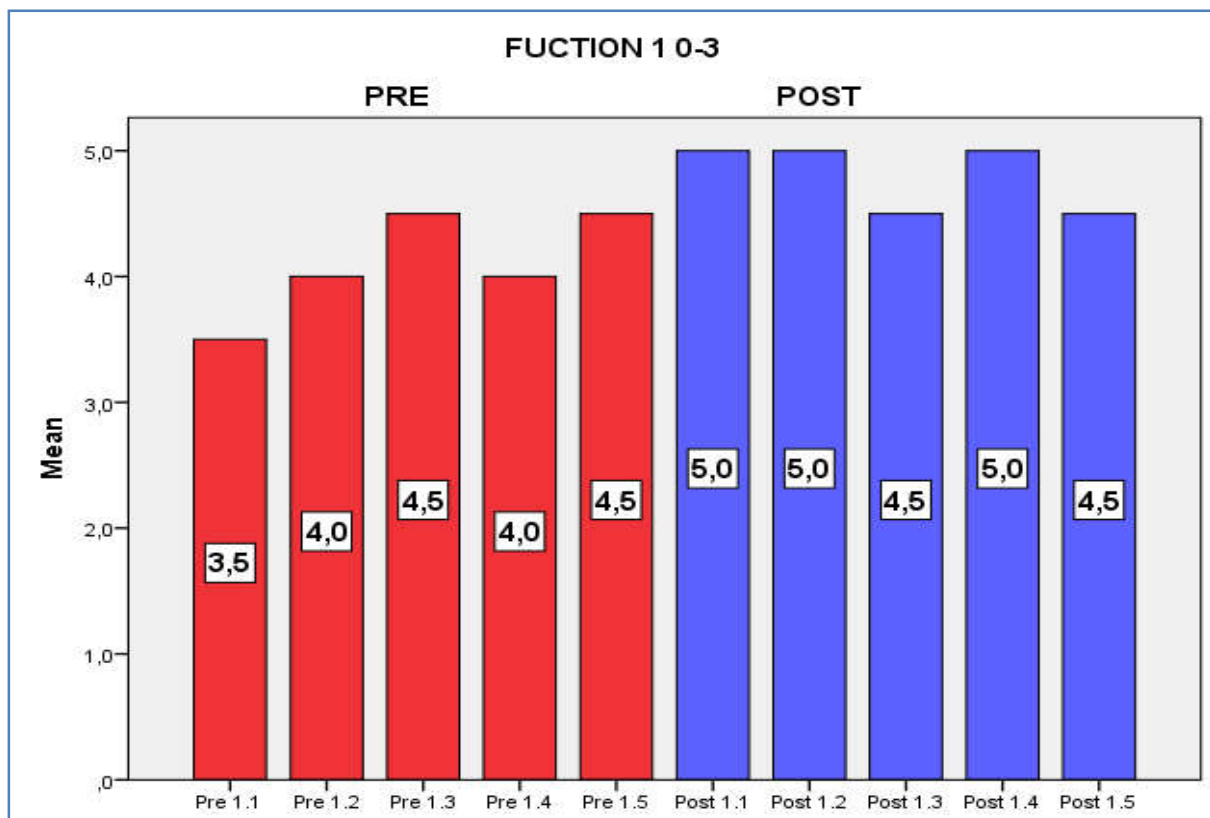
Το grid παρατήρησης περιελάμβανε 5 τομείς στους οποίους υπήρχαν συγκεκριμένες συμπεριφορές για παρατήρηση. Τα αποτελέσματα φαίνονται στα παρακάτω γραφήματα. Σε κάθε γράφημα φαίνονται τα ποσοτικά δεδομένα σε συνθήκη pre και post. Επίσης, κάθε γράφημα αφορά συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα μαθητών. Έτσι, κάθε γράφημα δίνει πληροφορίες για τον κάθε τομέα του grid παρατήρησης, για τις συνθήκες pre και post και για την ηλικιακή ομάδα των μαθητών με την οποία εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί (0-3, 3-6, 6-10).

Ο οριζόντιος άξονας του γραφήματος δείχνει τις επιδόσεις στο grid παρατήρησης ανά συγκεκριμένη παρατηρούμενη συμπεριφορά (δήλωση του εκάστοτε τομέα), στο pre και στο post test. Ο κάθετος άξονας δείχνει τις διαβαθμισμένες απαντήσεις (πενταβάθμια κλίμακα Likert, 1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πάντα).

- 0-3 ηλικιακή ομάδα μαθητών - στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς αυτής της ηλικιακής ομάδας μαθητών:

Γράφημα 3. FUNCTION 1 IN 0-3

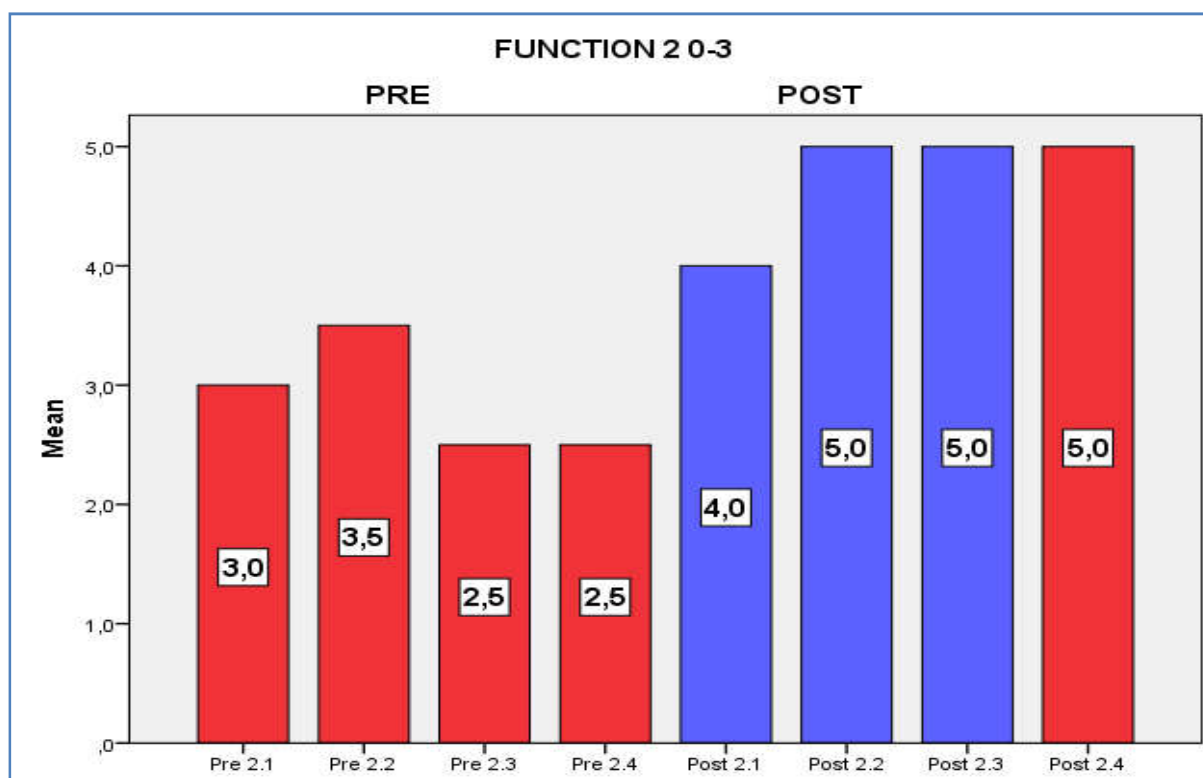
Ψάχνει και προάγει ενεργά την συναισθηματική επαφή



- 1.1 Εκδηλώνει σημάδια συναισθήματος όταν αλληλεπιδρά με τα παιδιά
- 1.2 Όταν μιλάει και απευθύνεται στα παιδιά, κατεβαίνει στο επίπεδο των ματιών τους
- 1.3 Ακούει τα παιδιά χωρίς να τα διακόπτει, δίνοντάς τους τον χρόνο που χρειάζονται
- 1.4 Αλληλεπιδρά με τα παιδιά με γλυκύτητα στη φωνή και στις χειρονομίες
- 1.5 Όταν αλληλεπιδρά με τα παιδιά, διατηρεί βλεμματική επαφή μαζί τους

Γράφημα 4. FUNCTION 2 IN 0 – 3

Προάγει στα παιδιά τη γνώση του συναισθηματικού τομέα και των διαπροσωπικών σχέσεων



2.1 Αντιλαμβάνεται και λεκτικοποιεί τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των παιδιών

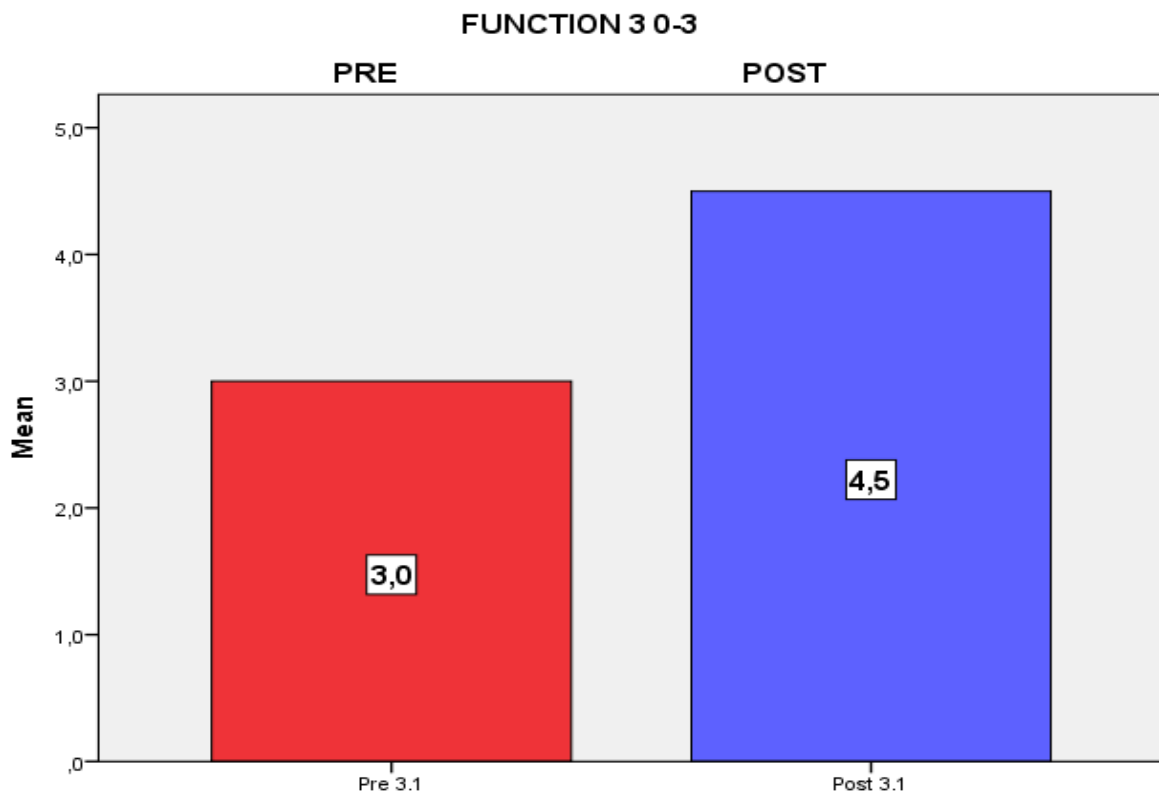
2.2 Ενθαρρύνει τα παιδιά να υιοθετήσουν συναισθηματικά πρότυπα συμπεριφορικής προσοχής προς άλλα παιδιά που ζουν δύσκολες ή στρεσογόνες στιγμές

2.3 Θυμάται επεισόδια/καταστάσεις και δίνει παραδείγματα που σχετίζονται με παρόμοιες καταστάσεις, στις οποίες οι συναισθηματικές συμπεριφορές αποδείχθηκαν χρήσιμες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση δύσκολων στιγμών

2.4 Θυμάται επεισόδια/καταστάσεις και δίνει παραδείγματα που σχετίζονται με παρόμοιες καταστάσεις των συναισθηματικών εκδηλώσεων και εκφράσεων ενός παιδιού

Γράφημα 5. FUNCTION 3 IN 0 - 3

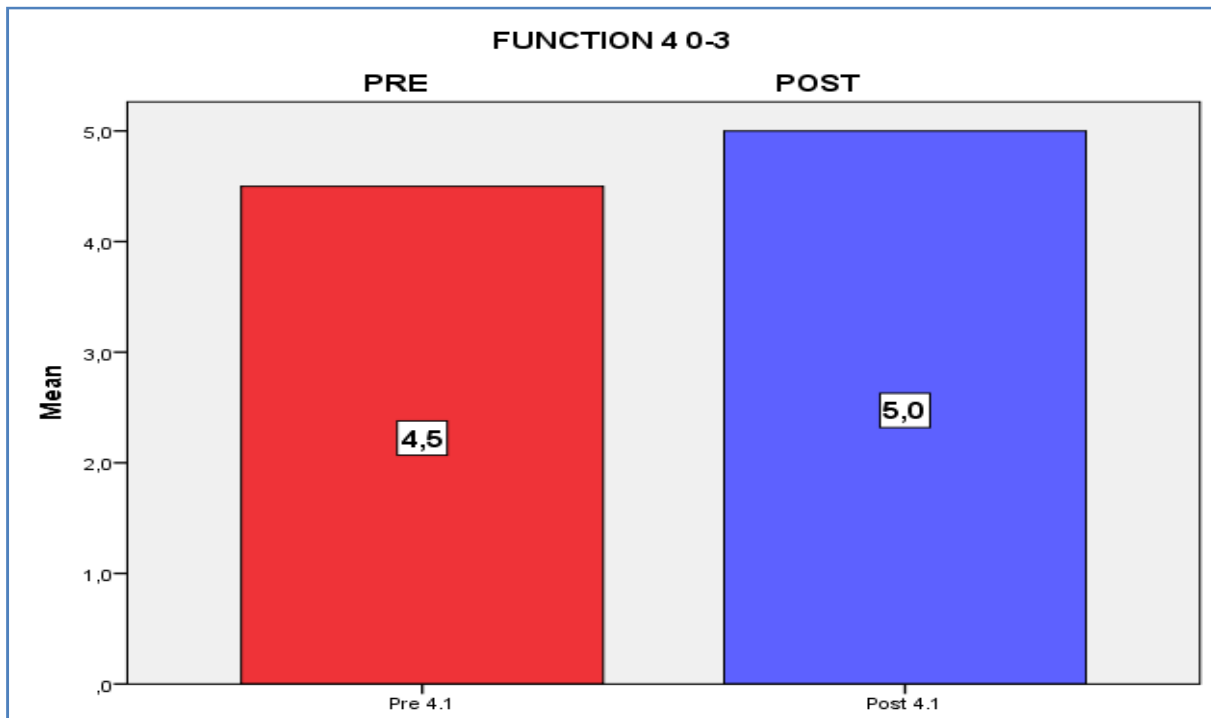
Προάγει την ικανότητα των παιδιών να «αποδέχονται» τη συναισθηματική τους κατάσταση και να μένουν με το συναίσθημα τους



3.1 Προσφέρει μικρές στιγμές κατά τις οποίες ένα παιδί μπορεί να βιώσει τη δική του συναισθηματική κατάσταση «μόνο του», διατηρώντας ταυτόχρονα βλεμματική επαφή και χωρίς ποτέ να το εξαναγκάζει

Γράφημα 6. FUNCTION 4 IN 0 - 3

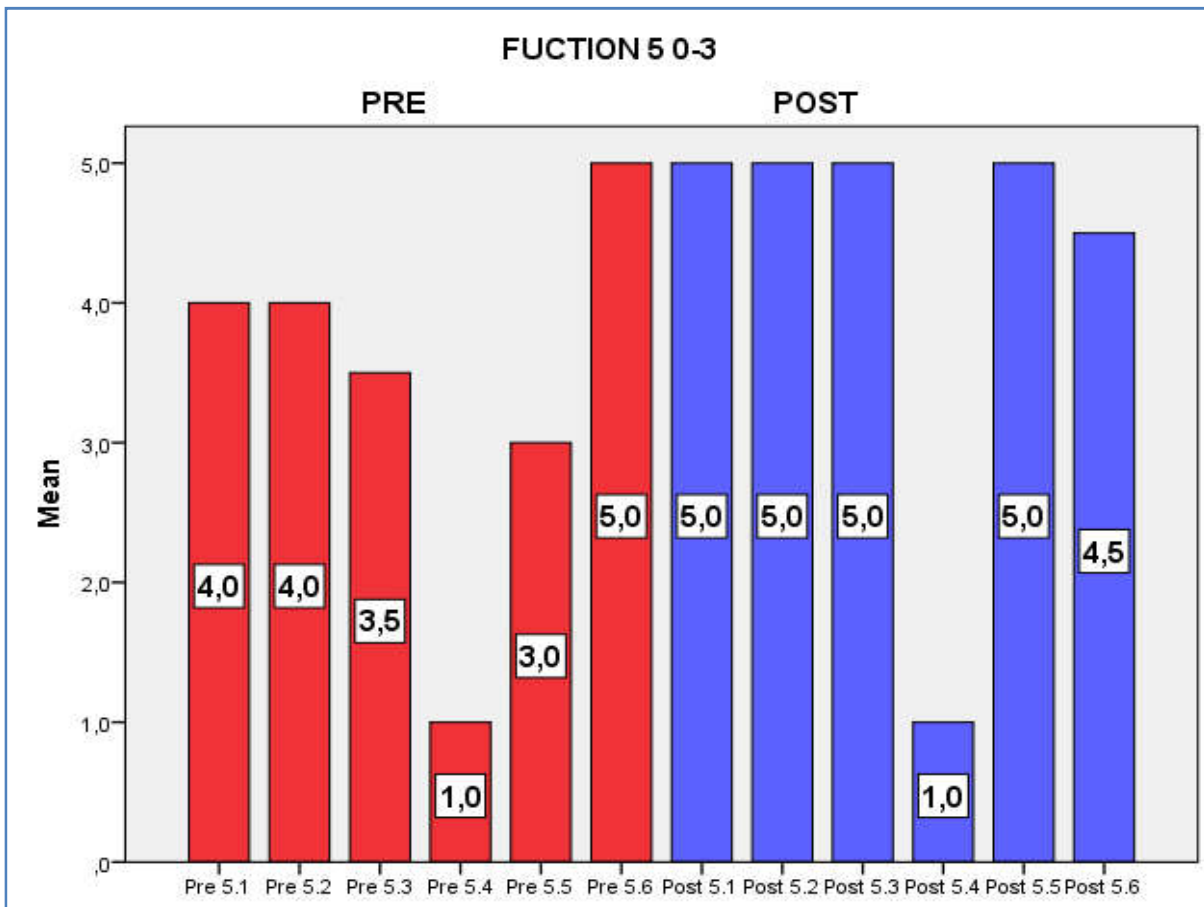
Αναγνωρίζει την ατομικότητα και την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού



4.1 Η πρόοδος, οι θετικές ενέργειες, οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού εκφράζονται με λέξεις και επιβεβαιώνονται

Γράφημα 7. FUNCTION 5 IN 0 - 3

Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το παιδί κατά την εκτέλεση μιας εργασίας



5.1 Υποστηρίζει τα κίνητρα του παιδιού, υιοθετώντας μια ενθαρρυντική στάση

5.2 Διατηρεί ένα βλέμμα γεμάτο προσοχή και ενδιαφέρον για την εκτέλεση του έργου από το παιδί

5.3 Όταν αντιμετωπίζει πιθανά λάθη του παιδιού, μαθησιακά κενά, αβεβαιότητες, καλεί το παιδί να ψάξει μαζί του/της για τη λύση/σωστή απάντηση

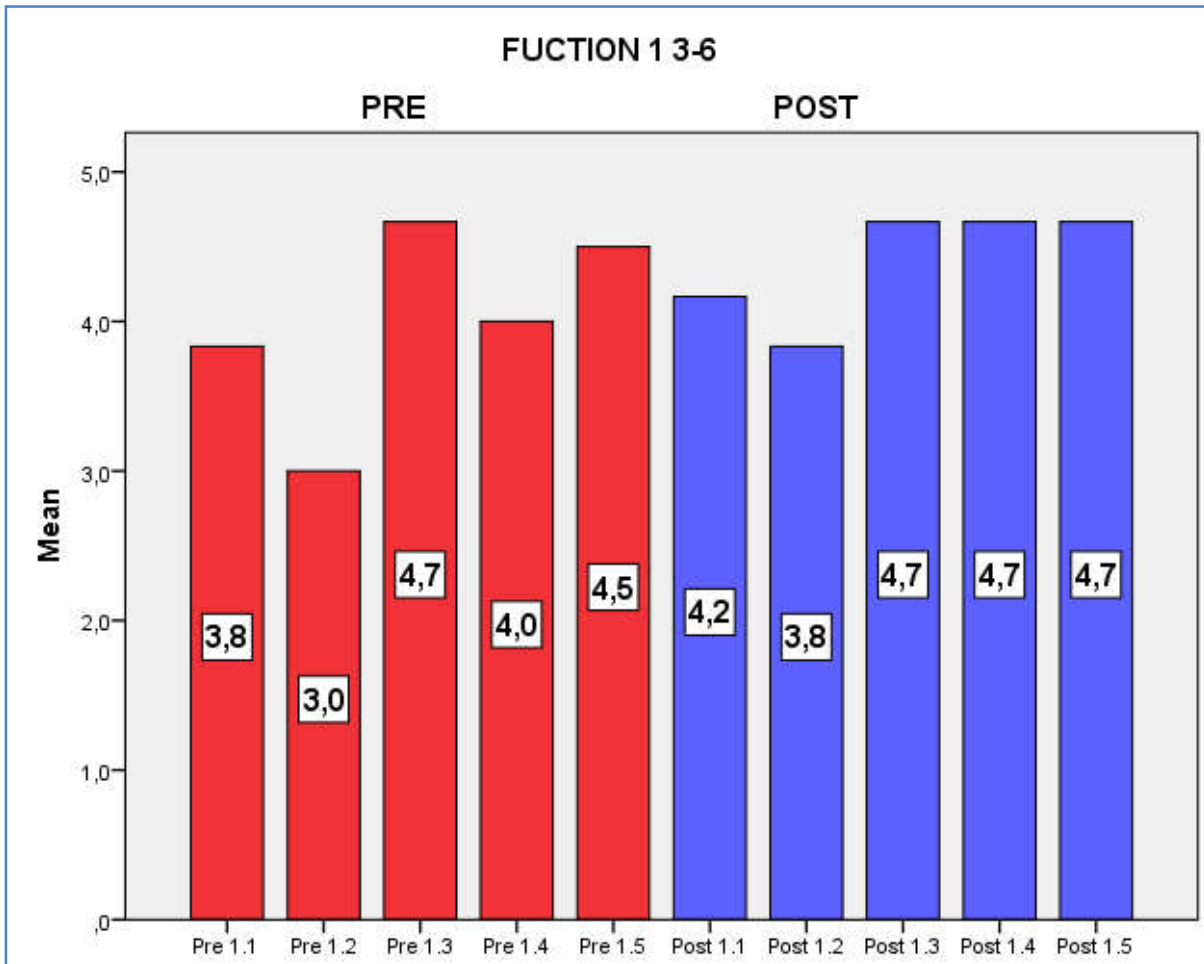
5.4 αντιμετωπίζει πιθανά λάθη του παιδιού, μαθησιακά κενά, αβεβαιότητες, κάνει υποτιμητικές κρίσεις για το «πρόσωπο/άτομό» του

5.5 Προάγει την ικανότητα του παιδιού να συνδέσει συγκεκριμένες γνώσεις που έχουν ήδη αποκτηθεί με προηγούμενες, συμπεριλαμβανομένων των εξωσχολικών

5.6 Επινοεί στρατηγικές για να ξανακερδίσει την προσοχή ενός παιδιού ή/και της τάξης

- **3-6 ηλικιακή ομάδα:** στα παρακάτω γραφήματα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα μαθητών:

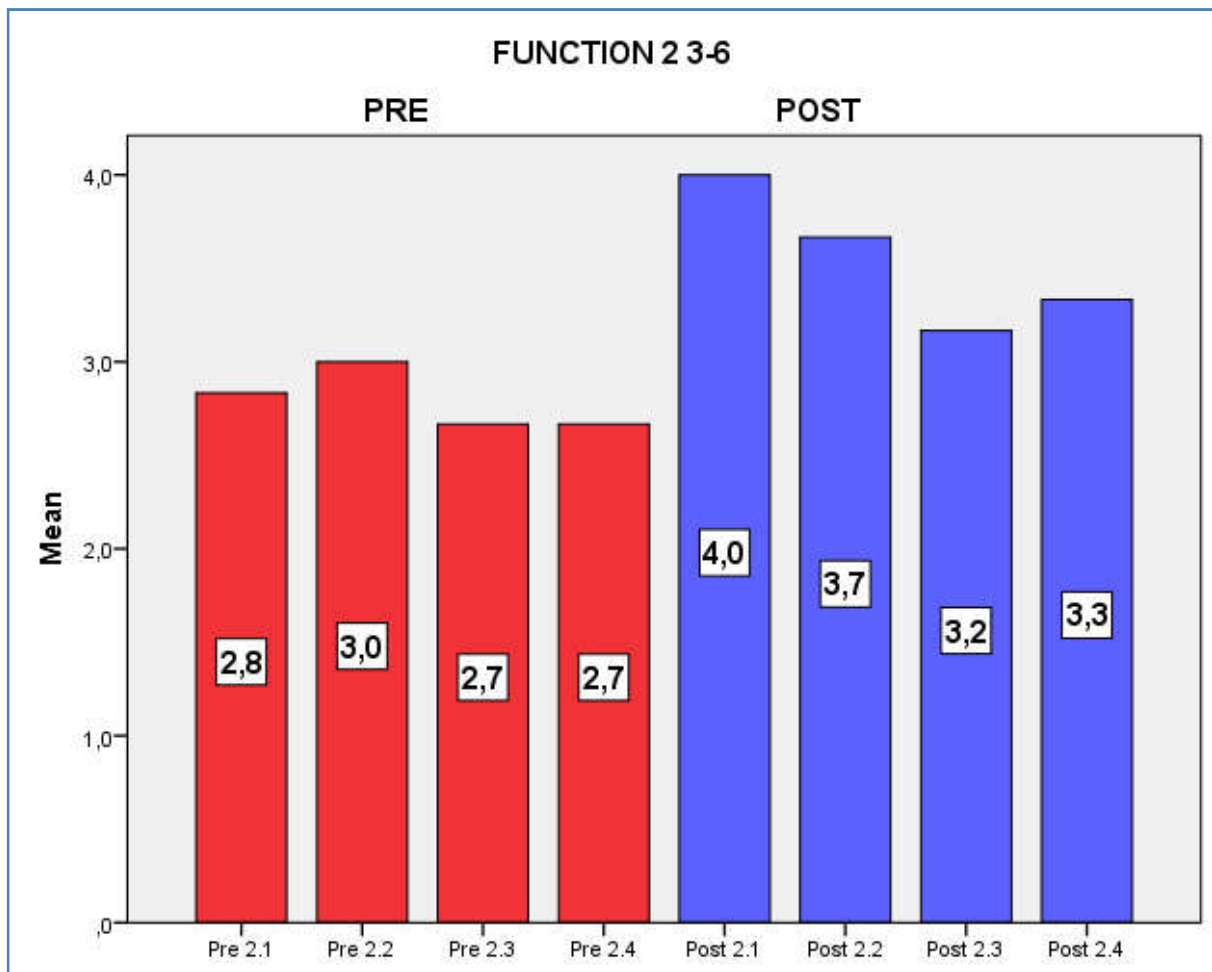
Γράφημα 8. FUNCTION 1 IN 3 - 6
Ψάχνει και προάγει ενεργά την συναισθηματική επαφή



- 1.1 Εκδηλώνει σημάδια συναισθήματος όταν αλληλεπιδρά με τα παιδιά
- 1.2 Όταν μιλάει και απευθύνεται στα παιδιά, κατεβαίνει στο επίπεδο των ματιών τους
- 1.3 Ακούει τα παιδιά χωρίς να τα διακόπτει, δίνοντάς τους τον χρόνο που χρειάζονται
- 1.4 Αλληλεπιδρά με τα παιδιά με γλυκύτητα στη φωνή και στις χειρονομίες
- 1.5 Όταν αλληλεπιδρά με τα παιδιά, διατηρεί βλεμματική επαφή μαζί τους

Γράφημα 9. FUNCTION 2 IN 3 - 6

Προάγει στα παιδιά τη γνώση του συναισθηματικού τομέα και των διαπροσωπικών σχέσεων



2.1 Αντιλαμβάνεται και λεκτικοποιεί τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των παιδιών

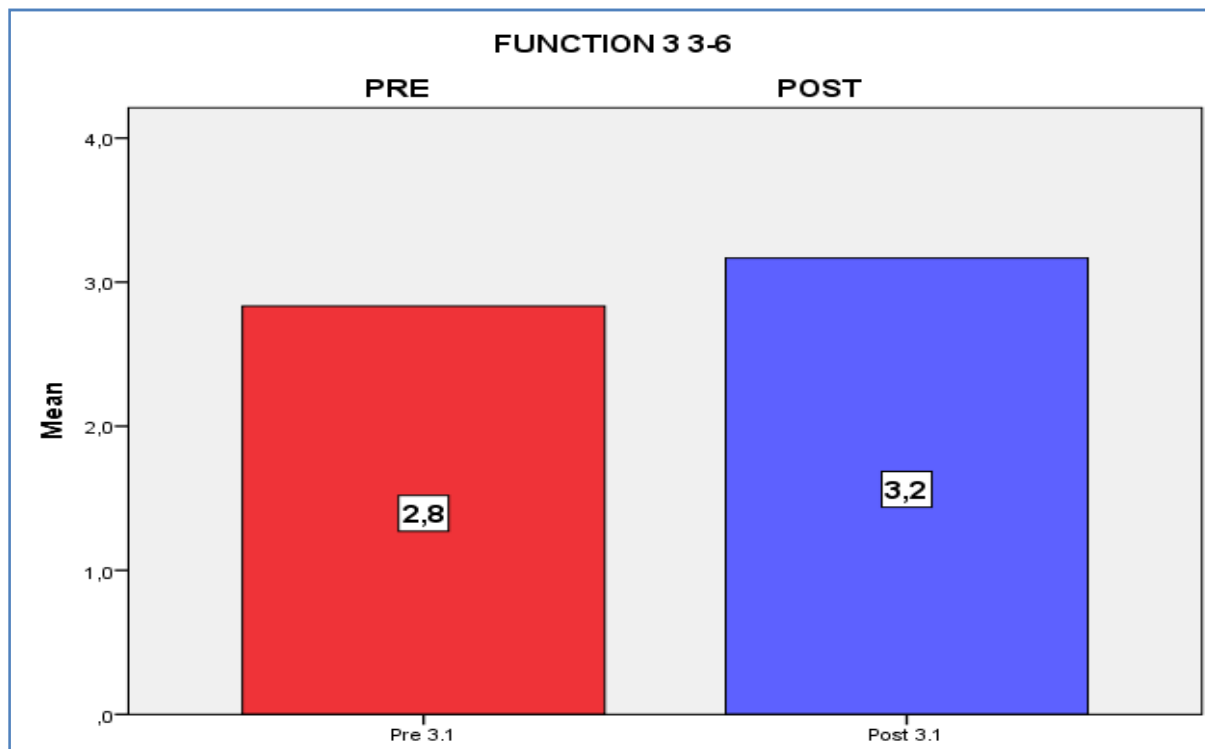
2.2 Ενθαρρύνει τα παιδιά να υιοθετήσουν συναισθηματικά πρότυπα συμπεριφορικής προσοχής προς άλλα παιδιά που ζουν δύσκολες ή στρεσογόνες στιγμές

2.3 Θυμάται επεισόδια/καταστάσεις και δίνει παραδείγματα που σχετίζονται με παρόμοιες καταστάσεις, στις οποίες οι συναισθηματικές συμπεριφορές αποδείχθηκαν χρήσιμες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση δύσκολων στιγμών

2.4 Θυμάται επεισόδια/καταστάσεις και δίνει παραδείγματα που σχετίζονται με παρόμοιες καταστάσεις των συναισθηματικών εκδηλώσεων και εκφράσεων ενός παιδιού

Γράφημα 10. FUNCTION 3 IN 3 - 6

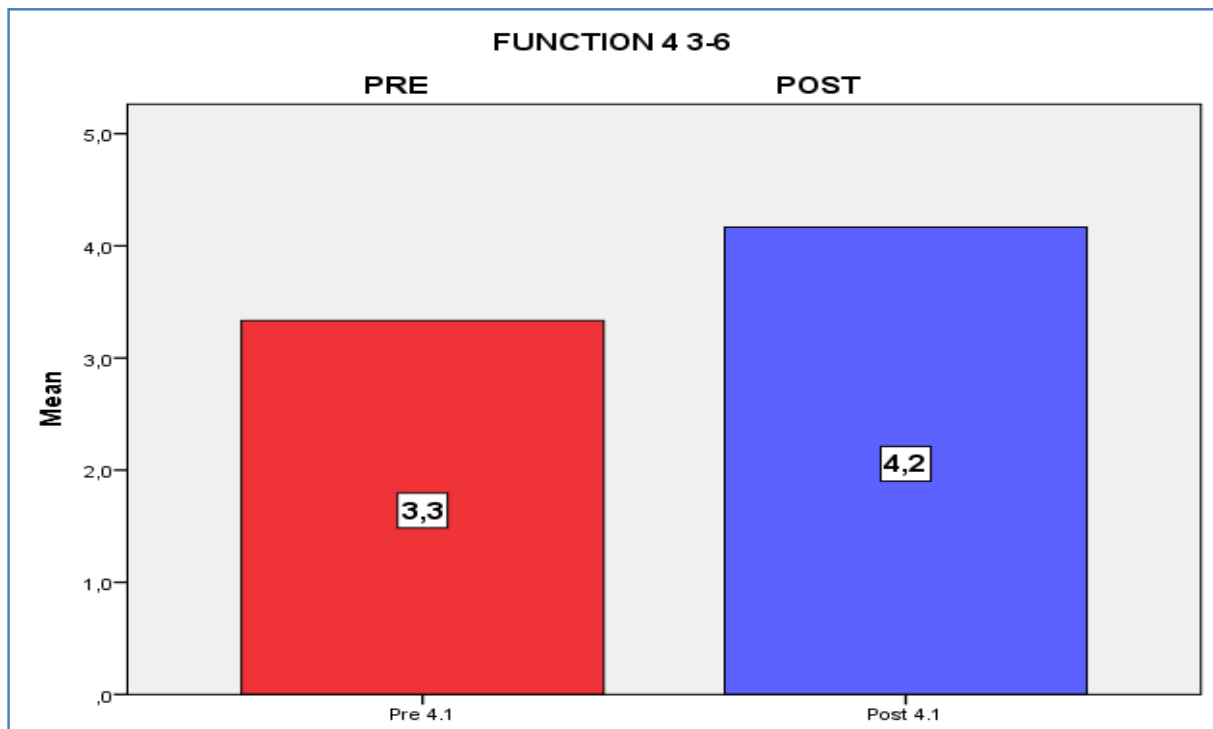
Προάγει την ικανότητα των παιδιών να «αποδέχονται» τη συναισθηματική τους κατάσταση και να μένουν με το συναίσθημα τους



3.1 Προσφέρει μικρές στιγμές κατά τις οποίες ένα παιδί μπορεί να βιώσει τη δική του συναισθηματική κατάσταση «μόνο του», διατηρώντας ταυτόχρονα βλεμματική επαφή και χωρίς ποτέ να το εξαναγκάζει

Γράφημα 11. FUNCTION 4 IN 3 - 6

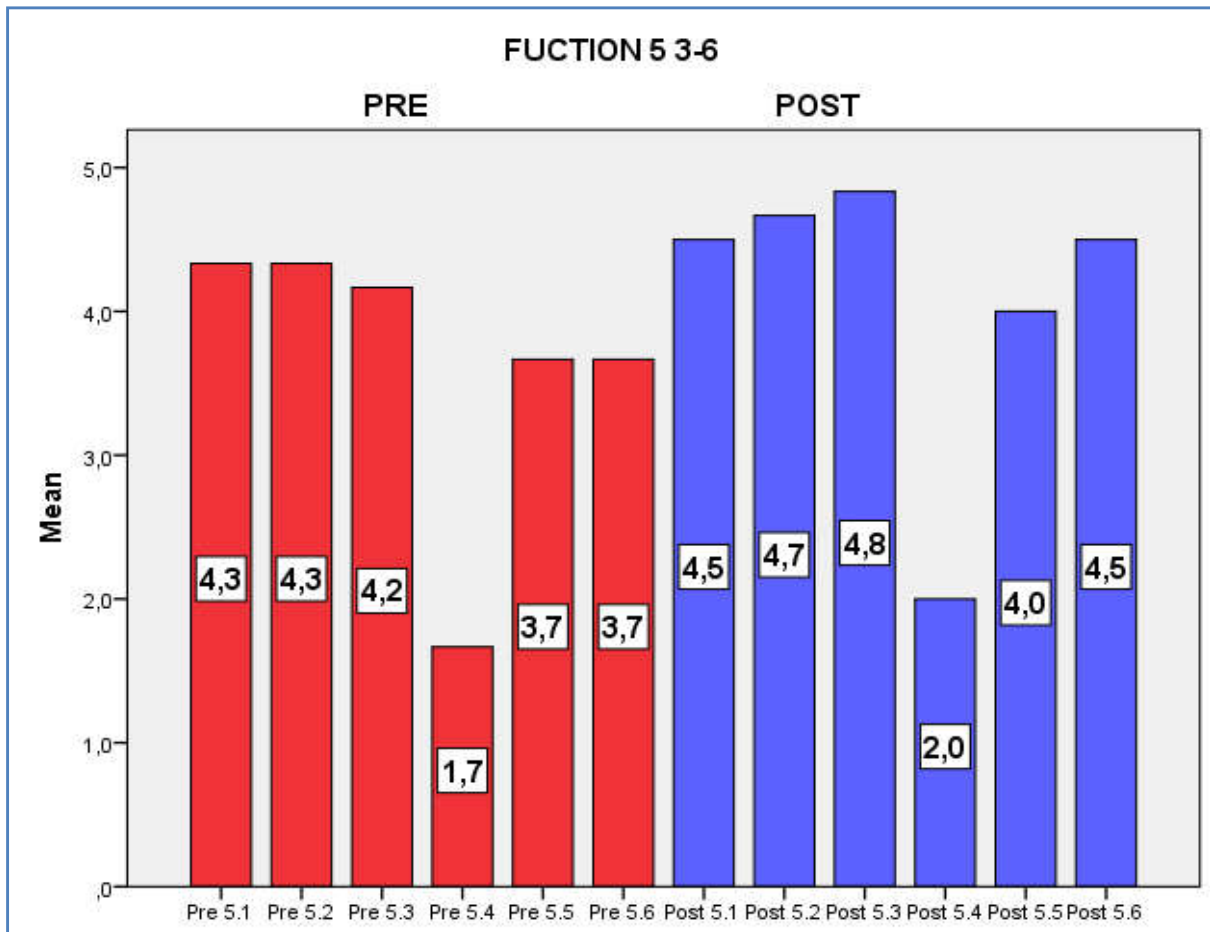
Αναγνωρίζει την ατομικότητα και την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού



4.1 Η πρόοδος, οι θετικές ενέργειες, οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού εκφράζονται με λέξεις και επιβεβαιώνονται

Γράφημα 12. FUNCTION 5 IN 3 - 6

Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το παιδί κατά την εκτέλεση μιας εργασίας



5.1 Υποστηρίζει τα κίνητρα του παιδιού, υιοθετώντας μια ενθαρρυντική στάση

5.2 Διατηρεί ένα βλέμμα γεμάτο προσοχή και ενδιαφέρον για την εκτέλεση του έργου από το παιδί

5.3 Όταν αντιμετωπίζει πιθανά λάθη του παιδιού, μαθησιακά κενά, αβεβαιότητες, καλεί το παιδί να ψάξει μαζί του/της για τη λύση/σωστή απάντηση

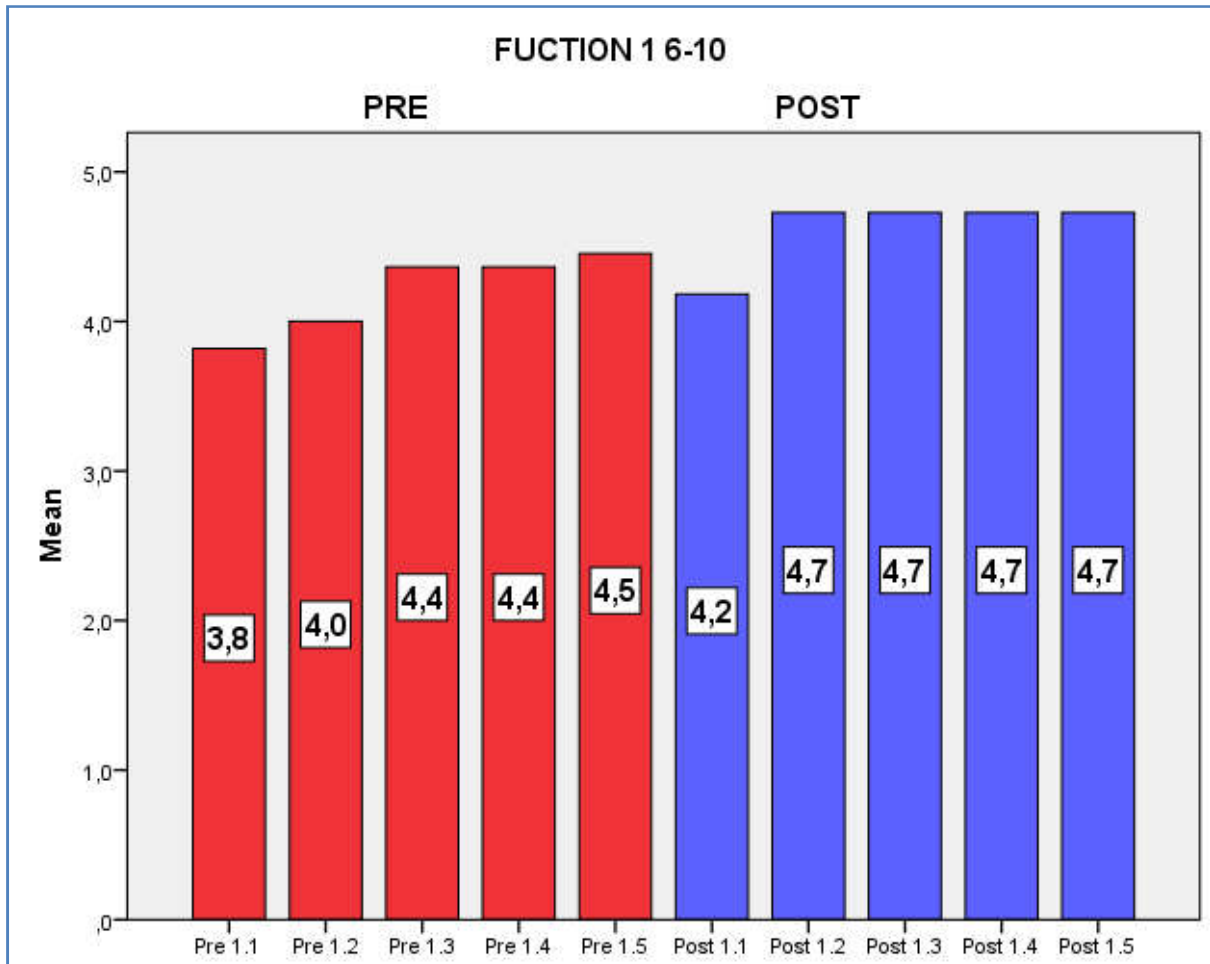
5.4 αντιμετωπίζει πιθανά λάθη του παιδιού, μαθησιακά κενά, αβεβαιότητες, κάνει υποτιμητικές κρίσεις για το «πρόσωπο/άτομό» του

5.5 Προάγει την ικανότητα του παιδιού να συνδέσει συγκεκριμένες γνώσεις που έχουν ήδη αποκτηθεί με προηγούμενες, συμπεριλαμβανομένων των εξωσχολικών

5.6 Επινοεί στρατηγικές για να ξανακερδίσει την προσοχή ενός παιδιού ή/και της τάξης

- **6-10 ηλικιακή ομάδα:** στα παρακάτω γραφήματα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα μαθητών:

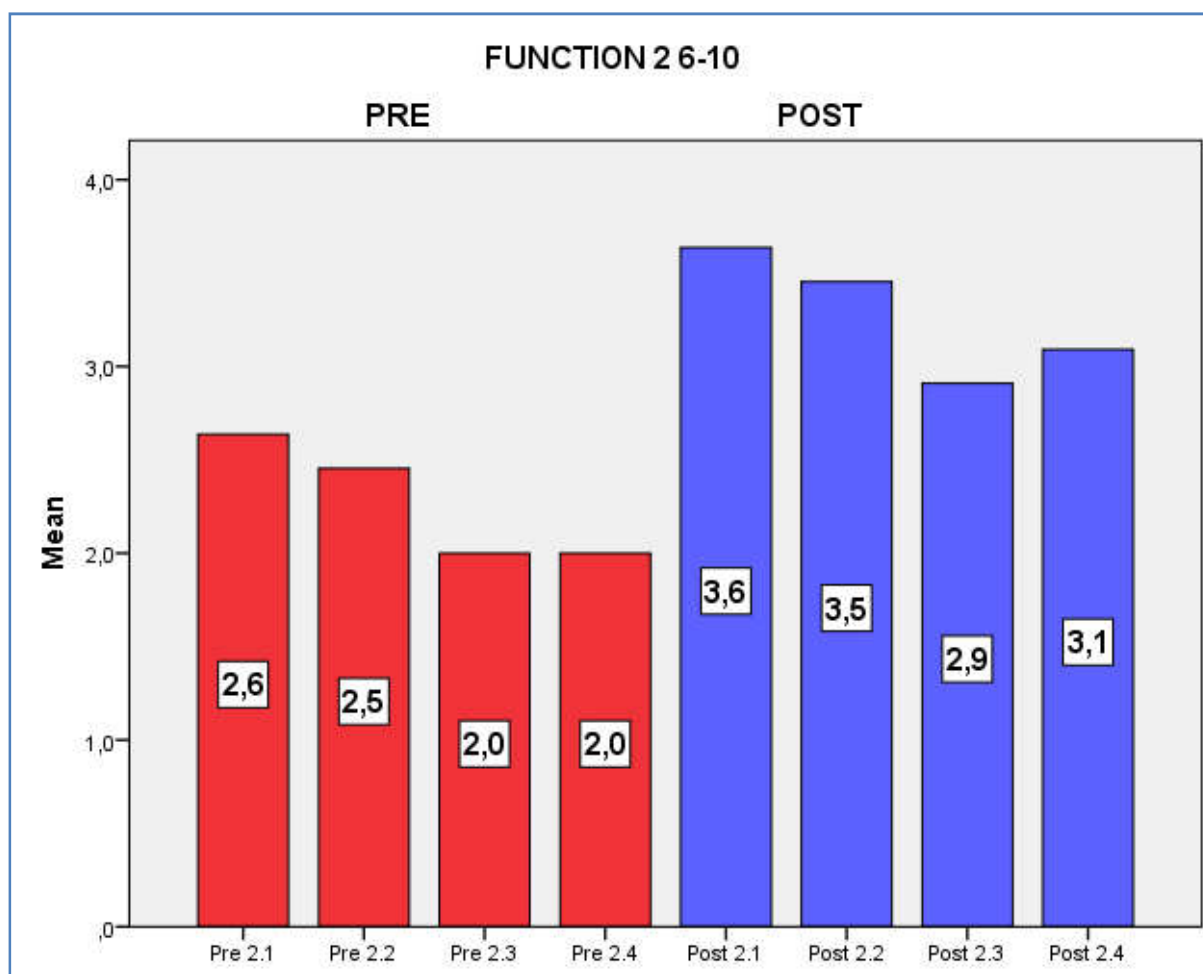
Γράφημα 13. FUNCTION 1 IN 6 - 10
Ψάχνει και προάγει τη συναισθηματική επαφή



- 1.1 Εκδηλώνει σημάδια συναισθήματος όταν αλληλεπιδρά με τα παιδιά
- 1.2 Όταν μιλάει και απευθύνεται στα παιδιά, κατεβαίνει στο επίπεδο των ματιών τους
- 1.3 Ακούει τα παιδιά χωρίς να τα διακόπτει, δίνοντάς τους τον χρόνο που χρειάζονται
- 1.4 Αλληλεπιδρά με τα παιδιά με γλυκύτητα στη φωνή και στις χειρονομίες
- 1.5 Όταν αλληλεπιδρά με τα παιδιά, διατηρεί βλεμματική επαφή μαζί τους

Γράφημα 14. FUNCTION 2 IN 6 – 10

Προάγει στα παιδιά τη γνώση του συναισθηματικού τομέα και των διαπροσωπικών σχέσεων



2.1 Αντιλαμβάνεται και λεκτικοποιεί τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των παιδιών

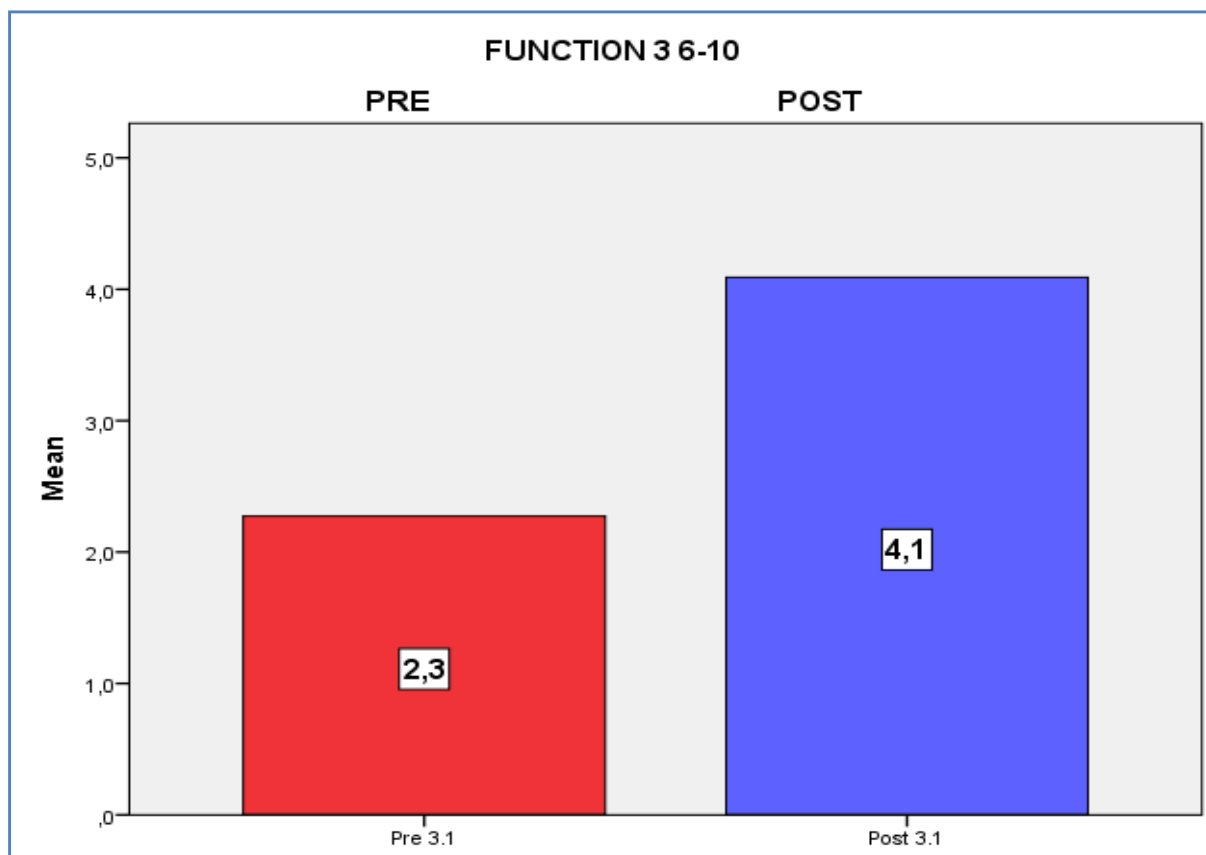
2.2 Ενθαρρύνει τα παιδιά να υιοθετήσουν συναισθηματικά πρότυπα συμπεριφορικής προσοχής προς άλλα παιδιά που ζουν δύσκολες ή στρεσογόνες στιγμές

2.3 Θυμάται επεισόδια/καταστάσεις και δίνει παραδείγματα που σχετίζονται με παρόμοιες καταστάσεις, στις οποίες οι συναισθηματικές συμπεριφορές αποδείχθηκαν χρήσιμες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση δύσκολων στιγμών

2.4 Θυμάται επεισόδια/καταστάσεις και δίνει παραδείγματα που σχετίζονται με παρόμοιες καταστάσεις των συναισθηματικών εκδηλώσεων και εκφράσεων ενός παιδιού

Γράφημα 15. FUNCTION 3 IN 6 - 10

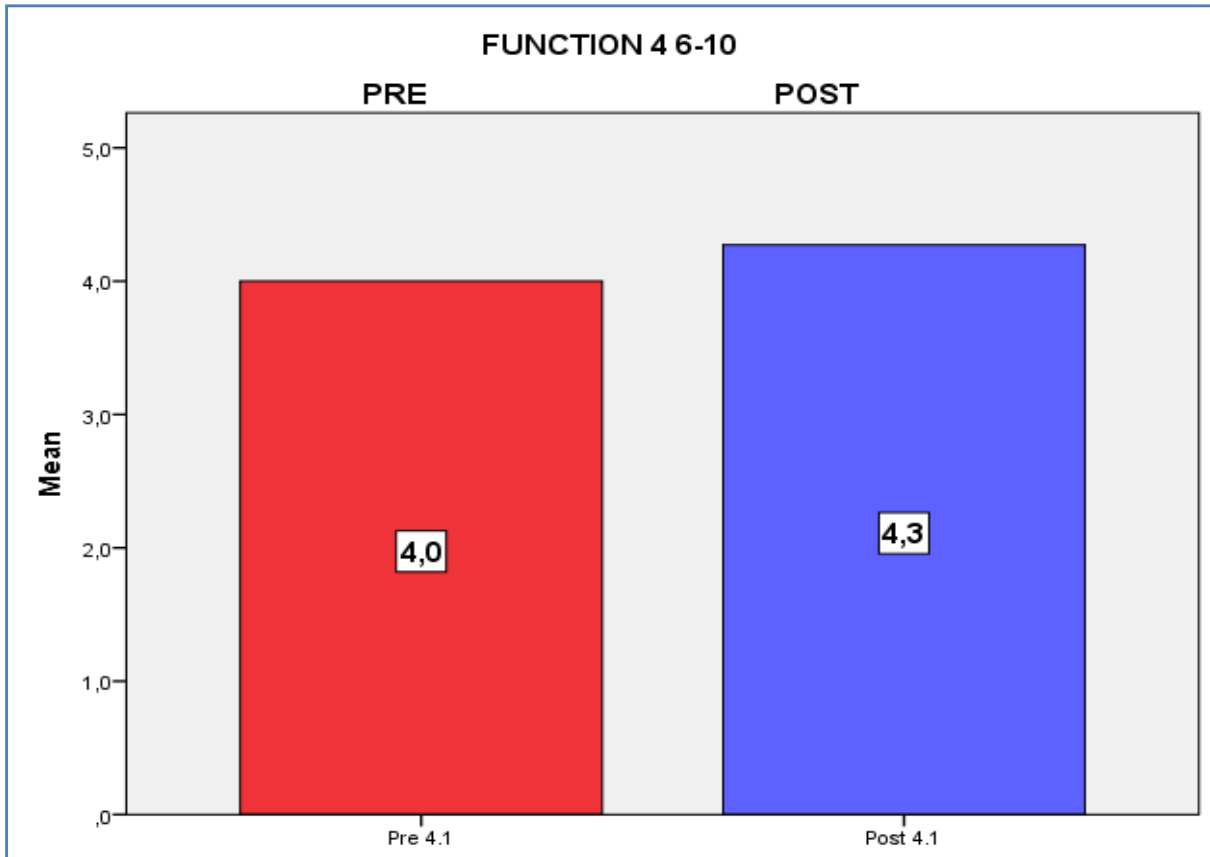
Προάγει την ικανότητα των παιδιών να «αποδέχονται» τη συναισθηματική τους κατάσταση και να μένουν με το συναίσθημα τους



3.1 Προσφέρει μικρές στιγμές κατά τις οποίες ένα παιδί μπορεί να βιώσει τη δική του συναισθηματική κατάσταση «μόνο του», διατηρώντας ταυτόχρονα βλεμματική επαφή και χωρίς ποτέ να το εξαναγκάζει

Γράφημα 16. FUNCTION 4 IN 6 - 10

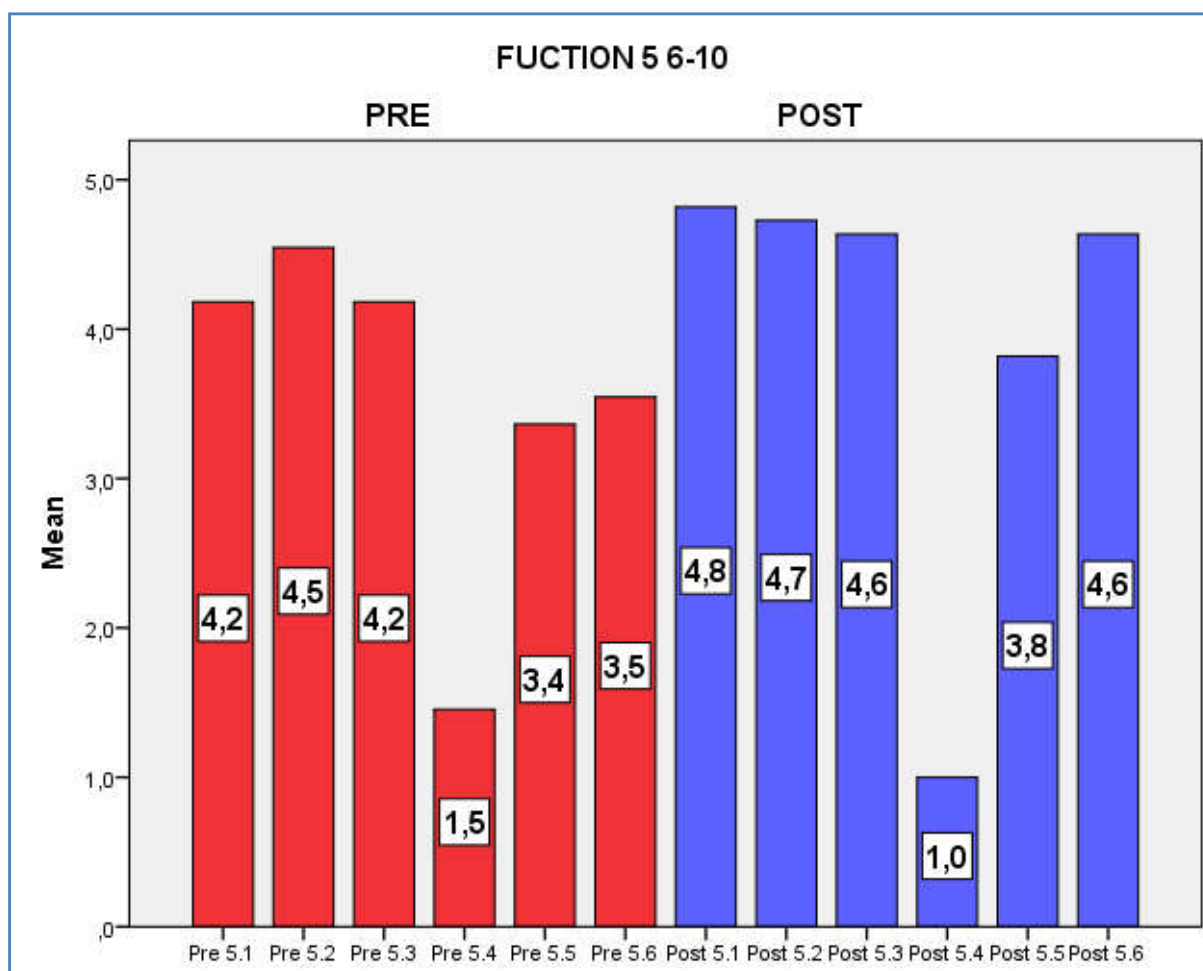
Αναγνωρίζει την ατομικότητα και την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού



4.1 Η πρόοδος, οι θετικές ενέργειες, οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού εκφράζονται με λέξεις και επιβεβαιώνονται

Γράφημα 17. FUNCTION 5 IN 6 - 10

Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το παιδί κατά την εκτέλεση μιας εργασίας



5.1 Υποστηρίζει τα κίνητρα του παιδιού, υιοθετώντας μια ενθαρρυντική στάση

5.2 Διατηρεί ένα βλέμμα γεμάτο προσοχή και ενδιαφέρον για την εκτέλεση του έργου από το παιδί

5.3 Όταν αντιμετωπίζει πιθανά λάθη του παιδιού, μαθησιακά κενά, αβεβαιότητες, καλεί το παιδί να ψάξει μαζί του/της για τη λύση/σωστή απάντηση

5.4 αντιμετωπίζει πιθανά λάθη του παιδιού, μαθησιακά κενά, αβεβαιότητες, κάνει υποτιμητικές κρίσεις για το «πρόσωπο/άτομό» του

5.5 Προάγει την ικανότητα του παιδιού να συνδέσει συγκεκριμένες γνώσεις που έχουν ήδη αποκτηθεί με προηγούμενες, συμπεριλαμβανομένων των εξωσχολικών

5.6 Επινοεί στρατηγικές για να ξανακερδίσει την προσοχή ενός παιδιού ή/και της τάξης

Συγκεντρωτικά από τη στατιστική ανάλυση των grids παρατήρησης ανά ηλικιακή ομάδα μαθητών, όπως διαφάνηκε από τις παρατηρούμενες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, ισχύουν τα εξής:

Για την ηλικιακή ομάδα 0-3: οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν μετά την εκπαίδευση που δέχτηκαν. Για την παρατηρούμενη συμπεριφορά «Ψάχνει και προάγει τη συναισθηματική επαφή» συμπεριφορές όπως το να μην διακόπτει τα παιδιά ή να διατηρεί βλεμματική επαφή μαζί τους, ήταν παρούσες πριν και μετά την εκπαίδευση με την ίδια συχνότητα, ενώ όλες οι υπόλοιπες εμφανίστηκαν σε μεγαλύτερη συχνότητα μετά την εκπαίδευση. Για την παρατηρούμενη συμπεριφορά «Προάγει στα παιδιά τη γνώση του συναισθηματικού τομέα και των διαυποκειμενικών σχέσεων», όλες οι υπό διερεύνηση συμπεριφορές εμφανίστηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα μετά την εκπαίδευση. Για την συμπεριφορά «Προάγει την ικανότητα των παιδικών να αποδέχονται τη συναισθηματική τους κατάσταση και να μένουν με το συναίσθημα τους», η υπό μελέτη συμπεριφορά εμφανίστηκε με μεγαλύτερη συχνότητα μετά την εκπαίδευση παρομοίως. Για την τέταρτη ομάδα συμπεριφορών, δηλαδή το να «Αναγνωρίζει την ατομικότητα και την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού», τα αποτελέσματα επίσης ήταν αυξημένα σε ποσοστό εμφάνισης. Τέλος, για τη συμπεριφορά «Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το παιδί κατά την εκτέλεση μιας εργασίας», όλες οι συμπεριφορές εμφανίστηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα, εκτός από τη συμπεριφορά για τις υποτιμητικές κρίσεις η οποία παρέμεινε σταθερή (με συχνότητα εμφάνισης «ποτέ») πριν και μετά την εκπαίδευση, ενώ η συμπεριφορά για την επινόηση στρατηγικών για να ξεανακερδίσει την προσοχή των μαθητών, εμφανίστηκε με σχετικά χαμηλότερη συχνότητα.

Για την ηλικιακή ομάδα 3-6: στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερες επιδόσεις μετά την εκπαίδευση. Αναλυτικότερα για τη συμπεριφορά «Ψάχνει και προάγει τη συναισθηματική επαφή», όλες οι επιμέρους συμπεριφορές ήταν συχνότερα παρούσες, ενώ μόνο η συμπεριφορά για το ότι δεν διακόπτει τα παιδιά, ήταν εξίσου συχνά εμφανής και πριν και μετά την εκπαίδευση. Για την παρατηρούμενη συμπεριφορά «Προάγει στα παιδιά τη γνώση του συναισθηματικού τομέα και των διαυποκειμενικών σχέσεων», όλες οι συμπεριφορές εμφανίστηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα μετά την εκπαίδευση. Για την τρίτη υπό διερεύνηση συμπεριφορά «Προάγει την ικανότητα των παιδικών να αποδέχονται τη συναισθηματική τους κατάσταση και να μένουν με το συναίσθημα τους», η συχνότητα εμφάνισης ήταν υψηλότερη μετά την εκπαίδευση. Η τέταρτη συμπεριφορά «Αναγνωρίζει την ατομικότητα και την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού», η μελετούμενη συμπεριφορά ήταν συχνότερη μετά την εκπαίδευση. Τέλος, η συμπεριφορά «Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το παιδί κατά την εκτέλεση μιας εργασίας», ομοίως όλες οι επιμέρους συμπεριφορές ήταν αυξημένες σε συχνότητα εμφάνισης μετά την εκπαίδευση.

Για την ηλικιακή ομάδα 6-10: συνολικά οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη επίδοση μετά την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, για την πρώτη ομάδα συμπεριφορών «Ψάχνει και προάγει τη συναισθηματική επαφή», στο σύνολό τους όλες οι συμπεριφορές ήταν παρούσες με μεγαλύτερη συχνότητα μετά την εκπαίδευση. Για την συμπεριφορά «Προάγει στα παιδιά τη γνώση του συναισθηματικού τομέα και των διαυποκειμενικών σχέσεων», ομοίως παρατηρήθηκε αύξηση στην συχνότητα εμφάνισης σε σχέση με τη συχνότητα πριν την εκπαίδευση. Για την παρατηρούμενη συμπεριφορά «Προάγει την ικανότητα των παιδικών να αποδέχονται τη συναισθηματική τους κατάσταση και να μένουν με το συναίσθημα τους», η αύξηση ήταν εμφανής. Για τη συμπεριφορά «Αναγνωρίζει την ατομικότητα και την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού», αν και το ποσοστό αυξήθηκε λίγο, εν τούτοις παρατηρήθηκε και εκεί αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης. Τέλος, η ομάδα συμπεριφορών «Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το παιδί κατά την εκτέλεση μιας εργασίας», όλες οι σχετικές συμπεριφορές αυξήθηκαν σε εμφάνιση, εκτός από τη συμπεριφορά για τις αρνητικές κρίσεις προς το παιδί, συμπεριφορά η οποία μειώθηκε σε εμφάνιση, στοιχείο που ουσιαστικά αναδεικνύει τη βελτίωση των στάσεων των εκπαιδευτικών μετά την εκπαίδευση.

2.3. Αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη

Τα ερωτηματολόγια για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, δόθηκαν στην αρχή της εκπαίδευσης, προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες για το είδος των δυσκολιών, τους τρόπους αντιμετώπισης που εφαρμόζουν, τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται και τις δικές τους προτάσεις για τη διαχείριση των δύσκολων συμπεριφορών στο πλαίσιο της τάξης.

Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, συμπλήρωσαν και παρέδωσαν ερωτηματολόγιο οι 13 από αυτούς (περίπου οι μισοί). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν χρήσιμη, όχι όμως υποχρεωτική.

Το ερωτηματολόγιο είχε πέντε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε κάθε ερώτηση χωριστά.

Ερώτηση 1: «Ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες δυσκολίες παιδιών που αντιμετωπίζετε στην τάξη;»

Απαντήσεις που δόθηκαν:

- Η αγένεια ορισμένων των μαθητών προς τους συμμαθητές τους και προς τον ίδιο τον εκπαιδευτικό
- Η επιθετικότητα και η οργή (έντονος θυμός) κάποιων μαθητών προς τους συμμαθητές τους, η οποία εκδηλώνεται με άσκηση λεκτικής και σωματικής βίας
- Οι Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες
- Οι αναπτυξιακές διαταραχές, όπως η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)
- Οι συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και το αίσθημα ανασφάλειας
- Η αδυναμία κάποιων μαθητών να συνεργαστούν
- Η παραβίαση των κανόνων
- Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)
- Η ανησυχία που παρουσιάζουν κατά την ώρα του μαθήματος (έλλειψη συγκέντρωσης) και η διατάραξη της ησυχίας στην τάξη
- Η Νοητική Καθυστέρηση
- Η αδιαφορία που επιδεικνύουν
- Η εμπλοκή τους μόνο σε ό,τι τους αρέσει
- Η επιμονή τους να αναφέρονται στις δικές τους εμπειρίες
- Το μειωμένο κίνητρο για μάθηση
- Η συναισθηματική ανωριμότητα
- Η εγωκεντρική τάση κάποιων μαθητών και η απροθυμία τους να μοιραστούν
- Η δυσκολία ένταξης στην ομάδα λόγω δειλίας
- Ο μεγάλος αριθμός παιδιών με δυσκολίες μέσα σε μια τάξη, στην οποία υπάρχει επίσης μεγάλος αριθμός παιδιών συνολικά

- Η αδυναμία της οικογένειας να διαχειριστούν τις δυσκολίες των παιδιών τους

Ερώτηση 2: «Ποιες είναι οι πιο σοβαρές ή δύσκολες περιπτώσεις παιδιών που έχετε αντιμετωπίσει;»

Απαντήσεις που δόθηκαν:

- Η εναντιωματική-προκλητική διαταραχή, επειδή απαιτείται διαρκής προσοχή και φροντίδα
- Η τάση φυγής ορισμένων μαθητών από τον χώρο του σχολείου
- Οι δυσκολίες των μαθητών που δεν έχουν λάβει διάγνωση και η οικογένεια των οποίων αρνείται να δεχθεί την κατάσταση και να συνεργαστεί
- Η εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών
- Η συναισθηματική ανωριμότητα
- Η ΔΕΠ-Υ
- Η έλλειψη ορίων από την οικογένεια
- Η δυσκολία ένταξης στην ομάδα των συνομηλίκων, λόγω υπερπροστατευτικού οικογενειακού περιβάλλοντος
- Η ΔΑΦ με δυσκολία στον λόγο, με υπερευαισθησία στους δυνατούς ήχους και επιθετικότητα κατά τις μαινώσεις
- Η συναισθηματική παραμέληση από την οικογένεια
- Η δυσκολία επικοινωνίας με αλλόγλωσσους μαθητές που ταυτόχρονα παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα και αντιδραστική συμπεριφορά
- Η ανυπακοή στους κανόνες και η πρόκληση φασαρίας μέσα στην τάξη
- Η αδιάκοπη ομιλία μαθητών που διαταράσσουν την ηρεμία και το επίπεδο συγκέντρωσης των υπολοίπων μαθητών της τάξης
- Η λεκτική και σωματική βία προς τα άλλα παιδιά
- Η απόρριψη του σχολείου και ό,τι αυτό συνεπάγεται
- Οι αναπτυξιακές διαταραχές σε συνδυασμό με οικογενειακά προβλήματα (διαζύγιο γονέων)
- Περιστατικό αυνανισμού μαθήτριας μέσα στην τάξη
- Η απουσία του ενός γονέα λόγω φυλάκισης
- Οι διαταραχές στον λόγο
- Η τάση απομάκρυνσης από το οικογενειακό περιβάλλον
- Η επιθετικότητα σε συνδυασμό με ψυχωτικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς

Ερώτηση 3: «Πώς αντιμετωπίζετε συνήθως τα προβλήματα συμπεριφοράς;»

Απαντήσεις που δόθηκαν:

- Ορισμός κανόνων από την αρχή της χρονιάς και σταθερότητα στην τήρησή τους
- Επικοινωνία με την οικογένεια
- Βοήθεια από ειδικούς
- Προσέγγιση και συζήτηση με το παιδί που παρουσιάζει την προβληματική συμπεριφορά
- Ομαδική συζήτηση για το περιστατικό με το σύνολό των μαθητών της τάξης
- Βοήθεια από συναδέλφους, διευθυντή σχολείου, συντονιστή εκπαίδευσης
- Προσπάθεια ένταξης του μαθητή με προβληματική συμπεριφορά στην ομάδα
- Εύρεση των θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή με προβληματική συμπεριφορά, με σκοπό να τονιστούν και να ενισχυθεί συναισθηματικά
- Αναζήτηση της διάγνωσης και των συμβουλευτικών κατευθύνσεων που την συνοδεύουν
- Συζήτηση με προηγούμενους εκπαιδευτικούς του παιδιού
- Προσέγγιση των μαθητών ώστε να νιώσουν αποδοχή και ασφάλεια
- Διάθεση χιούμορ ώστε να εξομαλυνθεί η κατάσταση
- Αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες και σε αντίστοιχους τρόπους επίλυσης προβλημάτων από την παιδική ηλικία του εκπαιδευτικού
- Κίνητρα για ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς
- Προσεκτική παρατήρηση του πλαισίου στο οποίο εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά ώστε να γίνει κατανοητή η αιτία πυροδότησής της
- Σαφής αναφορά στις συνέπειες που μπορεί να έχει μια προβληματική συμπεριφορά
- Προσπάθεια να είναι το μάθημα ελκυστικό ώστε να αποφευχθούν περιπτώσεις εκδήλωσης προβλημάτων
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης με συζήτηση
- Καλλιέργεια ενσυναίσθησης με χρήση παραμυθιών, παιχνιδιών ρόλων, δραματοποίησης
- Προβολή βίντεο και συζήτηση για το θέμα
- Παιχνίδια ενδυνάμωσης του ομαδικού πνεύματος
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά
- Σχεδιασμός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης στον μαθητή με δυσκολία και στη συνέχεια εφαρμογή του σε όλη την τάξη

Ερώτηση 4: «Ποια είναι τα πιο συνήθη ή έντονα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με δύσκολες καταστάσεις ή προβλήματα συμπεριφοράς;»

Απαντήσεις που δόθηκαν:

- Στρες/άγχος
- Ανασφάλεια
- Αμφιβολία/αβεβαιότητα

- Απογοήτευση/ματαίωση
- Συναισθηματική κόπωση
- Θυμός και απόρριψη
- Ανεπάρκεια/αναποτελεσματικότητα
- Αίσθηση αδυναμίας
- Αίσθημα συνεχούς πίεσης
- Σύγχυση
- Θλίψη
- Παραίτηση

Ερώτηση 5: «Τι θα προτείνατε για τη διαχείριση της επιθετικής συμπεριφοράς ενός μαθητή στα πλαίσια της τάξης;»

Απαντήσεις που δόθηκαν:

- Εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- Δράσεις (π.χ. δραματοποίηση) για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης
- Βιωματικές μορφές μάθησης
- Ανάγνωση βιβλίων
- Ενίσχυση της υπευθυνότητάς και μέσω απόδοσης ρόλου βοηθού στον εκπαιδευτικό του παιδιού με επιθετική συμπεριφορά
- Συζήτηση με το παιδί
- Γνωριμία, συζήτηση με γονείς και άντληση πληροφοριών για το οικογενειακό περιβάλλον
- Συζήτηση με προηγούμενους εκπαιδευτικούς και αναζήτηση αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης που οι ίδιοι είχαν εφαρμόσει με το συγκεκριμένο παιδί στο παρελθόν
- Παιχνίδια για ενίσχυση της ομαδικότητας και άντληση πληροφοριών για τις στάσεις και πεποιθήσεις των άλλων παιδιών για το συγκεκριμένο παιδί με επιθετική συμπεριφορά
- Θετική ενίσχυση
- Υπενθύμιση και τήρηση των κανόνων
- Ανάπτυξη δεσμού και ενίσχυση αισθήματος εμπιστοσύνης στον μαθητή
- Συνειδητοποίηση συνεπειών
- Συστηματική παρατήρηση και καταγραφή συμπεριφοράς
- Ενημέρωση και αναζήτηση βοήθειας από ειδικούς
- Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων
- Εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων αντίδρασης
- Ενίσχυση της αυτοεικόνας

- Δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας και αποδοχής
- Συστηματική επαφή (συχνή συστηματική προσέγγιση και επικοινωνία)
- Σαφής διδασκαλία της επιθυμητής συμπεριφοράς
- Διαχωρισμός συμπεριφοράς-προσωπικότητας
- Ομαδικές δράσεις για ενσωμάτωση στην ομάδα των συνομηλίκων
- Εμπλοκή συνομηλίκων για επίλυση προβλήματος (προσέγγιση από αυτούς)
- Εφαρμογή ποινολογίου
- Προβολή βίντεο για έναρξη συζήτησης
- Αποφυγή πρόκλησης της επιθετικής συμπεριφοράς

Δοθέντων των παραπάνω απαντήσεων, επιχειρείται στο παρόν σημείο, μια ομαδοποίηση των δυσκολιών που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη, προκειμένου να καταστούν σαφή τόσο το είδος των δυσκολιών όσο και η συχνότητα εμφάνισής τους, σύμφωνα πάντα με τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν στην αρχική φάση της εκπαίδευσής τους.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έκαναν λόγο για επιθετική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών και σ' αυτήν απέδωσαν τόσο τον χαρακτηρισμό της συχνότερα εμφανιζόμενης προβληματικής συμπεριφοράς, όσο και της δυσκολότερης προς διαχείριση (αναφορά από 8 εκπαιδευτικούς). Η επιθετική συμπεριφορά ανήκει στις συμπεριφορές που εντάσσονται στις Συμπεριφορικές Διαταραχές, αφού είναι συμπεριφορές που εκδηλώνονται και οι αντιδράσεις τους γίνονται αντιληπτές από το πλαίσιο του παιδιού. Το ζητούμενο είναι σε κάθε περίπτωση να διευκρινιστεί η αιτιολογία μιας τέτοιας συμπεριφοράς, ώστε να καταστεί εφικτή μια οργανωμένη παρέμβαση. Συνυπολογίζεται πάντα το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, με άλλα λόγια τα βιώματά του, η γνωστική και συναισθηματική του κατάσταση, καθώς οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού με το περιβάλλον του δίνουν ερέθισμα, συνέχεια και επίλυση στις δυσκολίες αυτές (Κουρκούτας, 2017). Ο στόχος δεν είναι να οριστεί μια δυσκολία με τους όρους μιας ιατρικής προσέγγισης. Πολύ δε περισσότερο, ο στόχος δεν είναι να προσεγγιστεί ως τέτοια. Η επιθετική συμπεριφορά έχει τις ρίζες της σε διαταραγμένες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς άλλους του παιδιού και εκεί πρέπει να διερευνηθούν τόσο τα αίτια, όσο –και εφόσον είναι εφικτό- τα μέσα επίλυσής τους. Οι εκπαιδευτικοί, μη γνωρίζοντας ή μη έχοντας την ευκαιρία να αντλήσουν πληροφορίες για τους δεσμούς που το παιδί έχει αναπτύξει με την οικογένεια, αδυνατούν να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για την ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση.

Πέραν τούτου, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν την αδυναμία συνεργασίας της οικογένειας ως άλλο σημαντικό πρόβλημα προς αντιμετώπιση. Το θέμα στην παρούσα δυσκολία, είναι τόσο η άρνηση των γονέων να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους, όσο και η επιθυμία τους να εμπλακούν σε μια συνεργατική διαδικασία παρέμβασης. Είναι ευκολότερο μερικές φορές να επιρρίπτουν την ευθύνη στους εκπαιδευτικούς για την επίλυση των προβλημάτων, παρά να ενεργοποιηθούν και να προσπαθήσουν από κοινού. Είναι σαφές ότι μια δυσκολία των παιδιών,

προκαλεί έντονο στρες στους γονείς και μια σειρά αντιδράσεων που συνοδεύουν τη δυσκολία τους να διαχειριστούν την κατάσταση. Συνεπώς είναι απαραίτητο να απευθύνονται σε ειδικό, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δικές τους συναισθηματικές δυσκολίες, αλλά και των παιδιών τους (Πλεξουσάκης, 2017). Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να οργανώσουν μια κατάλληλη παρέμβαση χωρίς τη συνεργασία της οικογένειας ή αρνούνται ακόμα να προχωρήσουν σε κάτι τέτοιο, καθώς θεωρούν ότι οι δυνατότητές τους είναι περιορισμένες εφόσον η οικογένεια αρνείται το πρόβλημα. Και στις δύο περιπτώσεις, το πρόβλημα συνεχίζει να υφίσταται.

Η ανυπακοή και η μη τήρηση των κανόνων είναι το πρόβλημα που αναφέρεται με την αμέσως επόμενη συχνότητα από τους εκπαιδευτικούς (αναφορά από 6 εκπαιδευτικούς). Στις αναφορές αυτές προστίθενται και οι περιπτώσεις έλλειψης σεβασμού προς τον εκπαιδευτικό, η αγένεια προς τον ίδιο ή τα άλλα παιδιά. Οι δυσκολίες των παιδιών αυτών έγκεινται στην γενικότερη δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο και στην οριοθέτηση, η οποία ξεκινά ήδη από το οικογενειακό περιβάλλον. Το σχολείο, ως θεσμός κοινωνικοποίησης των παιδιών, θέτει κανόνες, τους οποίους οι μαθητές οφείλουν να τηρούν για την εύρυθμη λειτουργία του. Το ίδιο όμως γίνεται, ή πρέπει να γίνεται και στην οικογένεια. Η αξία των κανόνων σηματοδοτείται από την αίσθηση ασφάλειας που χαρίζουν στα παιδιά, καθώς αυτά μεγαλώνουν και εξελίσσονται. Είναι η αίσθηση του ανήκειν, της αποδοχής και του πλαισίου, το οποίο προσδιορίζει τα περιθώρια συμπεριφορών.

Οι συναισθηματικές δυσκολίες, αναφερόμενες με τον συγκεκριμένο όρο ή ως συναισθηματική ανωριμότητα, ή ως έλλειψη αυτοπεποίθησης-αυτοεκτίμησης, ως ανασφάλεια κλπ, ήταν ακολούθως η επόμενη σε συχνότητα εμφάνισης δυσκολία των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη (αναφορά από 4 εκπαιδευτικούς). Στην ομάδα αυτή των συναισθηματικών δυσκολιών εντάσσονται και οι αναφορές σε αδιαφορία για τη μαθησιακή διαδικασία, σε έλλειψη κινήτρου για εμπλοκή, σε αδυναμία συγκέντρωσης (χωρίς διάγνωση ΔΕΠ-Υ), σε ανησυχία, σε έντονη ευαισθησία, σε δυσκολία διαχείρισης της συναισθηματικής κατάστασής τους (μεμονωμένες αναφορές). Οι συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών δίνουν την εικόνα αυτή στους εκπαιδευτικούς, παιδιών δηλαδή που δεν ενδιαφέρονται για τα μάθημα, που δεν έχουν εσωτερικό κίνητρο, που απασχολούνται με κάτι άλλο πέρα από το μάθημα κλπ, καθώς οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται με την εσωτερική ένταση που βιώνει το παιδί και η οποία άλλοτε παραμένει εσωτερικευμένη, οπότε και δηλώνει το άγχος που νιώθει το παιδί και συνοδεύεται με παθητικότητα, αφηρημάδα και άλλοτε εξωτερικεύεται ως νευρικότητα, θλίψη, υπερένταση (Κουρκούτας, 2017α). Είναι ενδιαφέρον το πώς μια τέτοια δυσκολία εκδηλώνεται με τόσες διαφορετικές συμπεριφορές ή αντιδράσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο και το πώς γίνεται αντιληπτή ή αιτιολογείται από τους εκπαιδευτικούς. Συχνά ένα παιδί μπορεί να χαρακτηριστεί ως αδιάφορο ή χαμηλών επιδόσεων, ακριβώς γιατί εσωτερικά βιώνει αρνητικά συναισθήματα τα οποία το εμποδίζουν να ενεργοποιηθεί θετικά προς την μαθησιακή διαδικασία. Το τι συμβαίνει μέχρι το πώς γίνεται αντιληπτό, αποτελεί και το πιο δύσκολο σ' αυτές

τις περιπτώσεις, καθώς η ερμηνεία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει την όλη στάση τους απέναντι στον μαθητή και στη δυσκολία του.

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) ήταν η επόμενη σε συχνότητα αναφερόμενη δυσκολία των εκπαιδευτικών (4 αναφορές). Μέσα στην κατηγορία αυτή αναφέρθηκαν η δυσλεξία και η δυσκολία ορισμένων μαθητών να τα καταφέρουν στα μαθήματα. Είναι προφανές η δυσλεξία ανήκει στη γενικότερη κατηγορία των ΕΜΔ. Οι δυσκολίες στα μαθήματα ενδεχομένως να οφείλονται σε πολλούς παράγοντες (συναισθηματικές δυσκολίες, δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον, άλλη διαταραχή κ.α.). Είτε ως αρχική δυσκολία, είτε ως συνεπακόλουθο άλλης προβληματικής κατάστασης, οι ΕΜΔ δυσχεραίνουν την πορεία του μαθητή στο σχολείο, επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή του, την αποδοχή ή τη σχέση του με τα άλλα παιδιά και τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντί του και είναι πλέον γνωστό ότι έχουν νευροβιολογική βάση, χωρίς να υποτιμάται η επίδραση του εξωγενών παραγόντων (Κρόκου, 2018). Αφορούν σε δυσκολίες στην ανάγνωση, στην κατανόηση του νοήματος, στο συλλαβισμό, στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην έννοια του αριθμού, στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων (ΑΡΑ, 2013). Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν σχετίζονται με το νοητικό επίπεδο του παιδιού –μπορεί να υπάρχει υψηλός δείκτης νοημοσύνης και μαθησιακές δυσκολίες- και χρήζουν συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης και φυσικά διαμορφωμένης διδασκαλίας (Heward, 2011). Συμπεριφορές όπως επιθετικότητα, αίσθημα χαμηλής αυτοεκτίμησης, απόρριψη της μαθησιακής διαδικασίας ή του σχολικού περιβάλλοντος μπορεί να εμφανίζονται εξαιτίας της αδυναμίας του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις. Ως εκ τούτου είναι αναμενόμενο να αποσύρεται, να δυσανασχετεί, να αδιαφορεί για το μάθημα, ή ταυτόχρονα να βιώνει αισθήματα κατωτερότητας, να δέχεται την απόρριψη συμμαθητών ή εκπαιδευτικών, να θυμώνει, να επιτίθεται.

Η έλλειψη ικανότητας συνεργασίας αναφέρθηκε, επίσης, ως συνήθης δυσκολία κάποιους εκπαιδευτικούς (2 αναφορές). Η συγκεκριμένη δυσκολία καθώς και η αδυναμία ορισμένων μαθητών να μοιραστούν, ανήκει στις γενικότερες δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής. Εκτός από την παρουσία συγκεκριμένης διαταραχής (η οποία ενδεχομένως δεν έχει αξιολογηθεί, πχ. ΔΑΦ), η οποία μπορεί να παρουσιάζει ελλείμματα στην κοινωνική συνδιαλλαγή, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα μεγάλο θέμα ενδιαφέροντος, το οποίο παρουσιάστηκε εκτενώς στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει και σε αδυναμία συνεργασίας και σε αδυναμία κοινής πλευσης, κοινών εμπειριών, μοιράσματος. Ακριβώς επειδή η αιτιολογία της συγκεκριμένης δυσκολίας μπορεί να είναι πολυπαραγοντική, αυτό πρέπει να γίνει κατανοητό, είναι ότι οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν και το σχολείο είναι η βασική μονάδα καλλιέργειας αυτών των δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, τόσο η προσχολική εκπαίδευση, όσο και η πρωτοσχολική ηλικία, αποτελούν κεντρικά σημεία ανάπτυξης του συναίσθηματος και της κοινωνικοποίησης των παιδιών, μέσω διαφόρων προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό (Σπανάκη, 2017). Μέσω αυτών, το παιδί

αναγνωρίζει, επεξεργάζεται, διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, μαθαίνει τρόπους επικοινωνίας με τους άλλους, καταφέρνει να συνεργάζεται και να συνυπάρχει αρμονικά.

Μεμονωμένες αναφορές υπήρξαν επίσης για Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), για Νοητική Καθυστέρηση, ΔΕΠ-Υ. Η ΔΑΦ, σύμφωνα με το DSM-V είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή με ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, στην κοινωνικό-συναισθηματική ανταπόκριση, στην εξωλεκτική επικοινωνία και στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων (APA, 2013; Γενά, 2017). Η εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ ακολουθεί συγκεκριμένη οργάνωση προκειμένου να είναι αποτελεσματική, διαφορετικά οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιμετωπίσουν μια σειρά προβλημάτων. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ πρέπει να αξιολογούνται ατομικά, το Αναλυτικό Πρόγραμμα να ακολουθεί τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, η παρέμβαση να είναι εντατική, οι διδακτικές τεχνικές να είναι εστιασμένες στο μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή, οι κοινωνικές δεξιότητες να διδάσκονται και να καλλιεργούνται μέσα από συστηματική επανάληψη και ακόμα να εφαρμόζονται στρατηγικές αυτονόμησης και διαχείρισης των δυσλειτουργικών συμπεριφορών (Γενά & Γαλάνης, 2017).

Αντίστοιχα, δυσκολίες μπορεί να παρουσιάσουν και οι μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση στο σχολείο. Συχνά οι δυσκολίες δεν εντοπίζονται, εφόσον το παιδί έχει ήπια Νοητική καθυστέρηση μέχρι να φτάσει στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, όπου οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις είναι υψηλότερες, ενώ επίσης, η έννοια της Νοητικής Καθυστέρησης σχετίζεται αφενός με περιορισμούς στη νοητική λειτουργία και αφετέρου με περιορισμούς στην προσαρμοστική συμπεριφορά (Heward, 2011). Και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά μπορούν να εκδηλώσουν συμπεριφορές που να γίνουν αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς. Οι δυσκολίες δεν αφορούν μόνο στη γνωστική ανταπόκριση του μαθητή με Νοητική Καθυστέρηση, αλλά μπορεί να αφορούν και σε συνοδά προβλήματα ενσωμάτωσης στην ομάδα, σε συναισθηματικές δυσκολίες, σε εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, προκλητικές συμπεριφορές κ.α. (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2017). Γενικότερα, τα παιδιά αυτά ενδέχεται να εκδηλώσουν δύο διαφορετικούς τύπους συμπεριφοράς (Chaulet, 1998, στο Κουρκούτας & Βιταλάκη, 2017, σελ. 722): α) παθητικότητα, ανεσταλμένη συμπεριφορά και β) ανοργάνωτη, διαταραγμένη, ατίθαση συμπεριφορά. Οι τύποι αυτοί μπορούν να περιγράψουν πολλές διαφορετικές εκδηλώσεις αντιδράσεων των παιδιών και αντίστοιχα να προκαλέσουν μια σειρά αντιδράσεων σε επίπεδο σχέσεων, εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία κλπ.

Σε αντίστοιχες αντιδράσεις μπορεί να οδηγήσει και η ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας). Πρόκειται για διαταραχή που χαρακτηρίζεται από απροσεξία, παρορμητικότητα, ή/και υπερκινητικότητα, δυσκολία συγκέντρωσης και δυσκολία προσαρμογής σε σχολικούς ή γενικότερα κοινωνικούς κανόνες (Κουμπιάς, 2017). Οι εκπαιδευτικοί μπορεί, επιπλέον, να παρατηρήσουν μέσα στην τάξη συμπεριφορές όπως αδιακρισία, έλλειψη συναισθήσης των συνεπειών μιας αρνητικής συμπεριφοράς, ριψοκινδυνότητα, ψέματα, κλοπές, χαμηλή σχολική

επίδοση, συναισθηματικά προβλήματα, δυσκολία στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Κουμπιάς, 2017, σελ. 571). Από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ως συχνά εμφανιζόμενη δυσκολία τη ΔΕΠ-Υ. Πάραυτα, οι συνοδές δυσκολίες αναφέρθηκαν από πολλούς περισσότερους. Είναι ενδιαφέρον σ' αυτό το σημείο, να αναφερθεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη δυσκολία κάθε παιδιού, μπορεί να προέρχεται είτε από την ήδη υπάρχουσα διάγνωση από εξειδικευμένο φορέα, είτε από την δική τους αξιολόγηση μέσα στην τάξη. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί, λόγω έλλειψης γνώσεων ή λόγω επιμόρφωσης, αγνοούν τα συνοδά προβλήματα, οπότε και δεν συνδέουν τη ΔΕΠ-Υ με όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω. Από την άλλη, μια επιθετική συμπεριφορά, δεν προέρχεται απαραίτητα από ύπαρξη ΔΕΠ-Υ. Συμπερασματικά, τόσο η αιτιολογία μιας συμπεριφοράς, όσο και οι μορφές που η εκάστοτε δυσκολία εκδηλώνεται, μπορεί να είναι ποικίλες. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παρουσία προβλήματος, ενδέχεται όμως να αδυνατούν να συσχετίσουν μια συγκεκριμένη διαταραχή με επίσης συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Συγκεντρωτικά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- Συμπεριφορικές δυσκολίες/διαταραχές
- Συναισθηματικές δυσκολίες/διαταραχές
- Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
- Νοητική καθυστέρηση
- Μαθησιακές δυσκολίες
- ΔΕΠ-Υ

Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων τους, προέκυψε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Συγκεντρωτικά, οι περισσότεροι επέλεξαν ως μέσο διαχείρισης των δυσκολιών:

- Τη συζήτηση (με το παιδί, την οικογένεια, το σύνολο της τάξης)
- Την συμβουλευτική καθοδήγηση από ειδικούς και μη (π.χ. από άλλους εκπαιδευτικούς)
- Την οριοθέτηση της δύσκολης συμπεριφοράς με θέσπιση και εφαρμογή κανόνων
- Την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω δράσεων (π.χ. παιχνίδια)

Ομοίως, ομαδοποιώντας τα συναισθήματα που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην τάξη, προέκυψε ότι τα πιο συνήθη είναι:

- Άγχος/στρες
- Θυμός
- Θλίψη
- Απογοήτευση/παραίτηση

- Επαγγελματική εξουθένωση (burn out)

Τα προαναφερθέντα συναισθήματα είναι αρνητικά και καθιστούν την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών δυσλειτουργική, σε επίπεδο προσωπικό, επαγγελματικό, κοινωνικό. Ειδικότερα, η συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών, είναι ένα πεδίο που διερευνάται τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα, καθώς φαίνεται να επηρεάζει τόσο την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, όσο και την ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση. Η δημιουργία των συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς είναι μια διαδικασία που σχετίζεται με συγκεκριμένους τομείς λειτουργίας του ατόμου. Ένα «συναισθηματικό επεισόδιο», όπως χαρακτηρίζεται, χρειάζεται για να γεννηθεί, την ενεργοποίηση της γνωστικής διαδικασίας (τι αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός), τις σωματικές αντιδράσεις (πώς ανταποκρίνεται το σώμα του), την αίσθηση του συναισθήματος (πώς νιώθει), την συμπεριφορική αντίδραση (τι κάνει ως αποτέλεσμα), καθώς και τις ιστορικό-κοινωνικές συνθήκες (πώς το πλαίσιο επηρεάζει τη γέννηση της εκάστοτε συναισθηματικής κατάστασης) (Schutz, Francis, Osbon & Hong, 2006). Αφενός, τα συναισθήματα που οι ίδιοι βιώνουν μπορούν εν δυνάμει να αποτελέσουν παράγοντα πρόγνωσης της αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών τους, ή με άλλα λόγια να επηρεάσουν την επαγγελματική τους ιδιότητα, τον τρόπο που εργάζονται και λειτουργούν μέσα στην τάξη (Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy & Salovey, 2013). Αφετέρου, οι συμπεριφορές των μαθητών τους μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική τους αυτή ιδιότητα, σε βαθμό να σκέφτονται να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Ειδικότερα, έρευνες δείχνουν ότι τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν μέσα στην τάξη, εξαιτίας δύσκολων περιστατικών, ενδέχεται να τους οδηγήσουν σε δυσαρέσκεια για τον ρόλο τους, σε ιατρικά προβλήματα και σε συναισθηματική εξουθένωση (Schutz & Lee, 2014). Αυτό συμβαίνει γιατί μέσα στην τάξη καλούνται μεταξύ άλλων να διαχειριστούν πολύπλοκες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις, γεγονός που αποδεικνύεται ιδιαίτερα στρεσογόνο ή ψυχοφόρο, ειδικά για εκπαιδευτικούς με μικρή επαγγελματική εμπειρία (Schutz & Lee, 2014). Ενδεικτικά, ένας εκπαιδευτικός που καλείται να διαχειριστεί τις αντιδράσεις ενός μαθητή του, ο οποίος αντιμετωπίζει δυσκολίες στο οικογενειακό του περιβάλλον, μπορεί να νιώσει έντονη απογοήτευση, εξαιτίας των προκλητικών του συμπεριφορών (Schutz & Lee, 2014). Φτάνουν, έτσι συχνά σε σημείο να αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους. Η συμπεριφορά των μαθητών εν ολίγοις, μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο τα θετικά (θετική ανταπόκριση των μαθητών), όσο και τα αρνητικά, καθώς έρευνες δείχνουν ότι η έλλειψη κινήτρων για τη μαθησιακή διαδικασία, η δυσκολία σε κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο (έλλειψη πειθαρχίας) και η σχεσιακή αλληλεπίδραση (ο τύπος δεσμού που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς-πόσο κοντά είναι), συντελούν στην εμφάνιση άγχους και θυμού (Hagenauer, Hascher & Volet, 2015).

Για τους προτεινόμενους τρόπους επίλυσης των δυσκολιών, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα χρησιμοποιούσαν:

- Προγράμματα παρέμβασης σχεδιασμένα γι' αυτόν τον σκοπό
- Επιμόρφωση
- Συμβουλευτική καθοδήγηση
- Συνεργασία με την οικογένεια

Όλες οι προτάσεις που αναφέρθηκαν και αφορούσαν συγκεκριμένες δράσεις, όπως το παιχνίδι ρόλων, η προβολή βίντεο, η συζήτηση, η ανάγνωση βιβλίων κλπ., σχετίζονται όλες με εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης. Η επιλογή της επιμόρφωσης είναι χρήσιμη, καθώς η έλλειψη γνώσεων και στρατηγικών μπορεί να καλυφθεί με σχετική επιμόρφωση-εκπαίδευση, ενώ, επιπρόσθετα, η συμβουλευτική από ειδικούς, μπορεί να ενισχύσει την αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών και να τους εφοδιάσει με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Τέλος, η συνεργασία με την οικογένεια, είναι απαραίτητη, γιατί το κάθε πρόβλημα πρέπει να αντιμετωπίζεται ολιστικά.

2.4. Αποτελέσματα από τις καταγραφές των συζητήσεων μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων (εκπαιδευτικών) κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν μέρος σε δύο θεωρητικές συναντήσεις και τρεις πρακτικές. Σε όλες αυτές τις συναντήσεις, την εκπαίδευσή τους είχε οργανώσει και αναλάβει ο Καθηγητής Ψυχολογίας και Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Η. Κουρκούτας. Προηγήθηκε η θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα όπως η σημασία και ο ρόλος των συναισθημάτων, η έννοια του δεσμού, ο ρόλος της οικογένειας, η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας κ.α. Στις επόμενες τρεις συναντήσεις, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να αναφερθούν σε συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη, ώστε να πάρουν ανατροφοδότηση για τα περιστατικά και τους τρόπους διαχείρισής τους. Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν περιστατικά που κατανοούσαν ότι αντιστοιχούν σε δυσκολίες συναδέλφων τους. Η ανταλλαγή ιδεών, η εκδήλωση των συναισθημάτων που βιώνουν, η δημιουργία ερωτήσεων και η διαρκής ανταπόκριση στα ζητήματα που ανέκυπταν, δημιούργησε ένα εύφορο έδαφος για συζητήσεις. Η καταγραφή αυτών, προσφέρει πλούσιο υλικό προς μελέτη. Παρακάτω γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένα περιστατικά δυσκολιών, στις απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτά, στις τεχνικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή τους, στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις.

Δυσκολίες εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τις δηλώσεις τους στις συναντήσεις της εκπαίδευσής τους, τρόποι επίλυσής τους και συναισθήματα:

Ένα ζήτημα που ανέκυψε κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, ήταν αυτό της σύγκρουσης ανάμεσα στο γνωστικό περιεχόμενο και στον γρήγορο τρόπο σκέψης των παιδιών. Η ύλη που οι μαθητές διδάσκονται, συχνά, έρχεται σε αντίθεση με τις ανάγκες τους, όπως αυτές διαμορφώνονται από τα σύγχρονα περιβάλλοντα στα οποία μεγαλώνουν. Ένα πληθωρικό σε ερεθίσματα περιβάλλον, με τα σύγχρονα μέσα τεχνολογίας, τις νέες δυνατότητες που προσφέρονται, δεν μπορεί να συμφωνήσει με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ενίοτε ούτε με το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων. Αυτό, δημιουργεί στους μαθητές έλλειψη κινήτρων για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και συνακόλουθα, αδιαφορία και στάση απόρριψης της προσπάθειας του εκπαιδευτικού, ο οποίος μένει συνεπής στην διδακτέα ύλη, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικός ανέφερε:

«Το μυαλό των παιδιών πάει πιο γρήγορα από το σχολείο, που σημαίνει ότι τα βιβλία δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Έτσι, οι μαθητές απαξιώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν κατάλληλα».

«Η λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα δεν μπορεί να είναι η υιοθέτηση ενός συστήματος εκπαίδευσης που εφαρμόζεται στο εξωτερικό, γιατί τότε ενδέχεται να προκύψουν άλλα προβλήματα», δήλωσε άλλη εκπαιδευτικός.

Στη δήλωση αυτή, εγείρεται η ανάγκη προσαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών. Είτε γίνεται λόγος για διαφοροποιημένη διδασκαλία, είτε για ενεργοποίηση διαφόρων στρατηγικών για παροχή κινήτρων στους μαθητές, το εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως ο εκπαιδευτικός, καλείται να διαδραματίσει έναν ουσιαστικό ρόλο. Όταν, δε τα προβλήματα στο σχολείο, αφορούν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, το ζήτημα δεν είναι απλά η εμπλοκή των μαθητών, αλλά η διασφάλιση της ψυχοσυναισθηματικής τους ισορροπίας. Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας ανέκυψε πολλές φορές ως σοβαρό ζήτημα, που ζητά άμεση επίλυση. Στο σημείο αυτό, τρεις εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι το φαινόμενο έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις, ίσως όχι λόγω ουσιαστικής παρουσίας στα σχολεία, όσο εξαιτίας της σημασίας που έχει δοθεί. Ενδεικτικά, αναφέρθηκαν τα εξής:

«Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας πρέπει να αντιμετωπίζεται αλλά όχι να αναπαράγεται χωρίς να χρειάζεται. Παλιότερα, το θέμα αντιμετωπιζόταν περισσότερο ανάλαφρα».

«Οφείλουμε να είμαστε επιλεκτικοί όταν χρησιμοποιούμε τον όρο αυτόν. Να μην μιλάμε πολύ γι' αυτό, παρά μόνο όταν είναι απόλυτη ανάγκη».

«Οι ρίζες του φαινομένου βρίσκονται στην οικογένεια και στον τρόπο που μεγαλώνει το παιδί. Έχει γιγαντωθεί το «εγώ» του παιδιού».

Η αναζήτηση των αιτιών του φαινομένου μπορούν να λάβουν αρκετές ερμηνείες. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν τα βιώματά τους, τις γνώσεις τους, τα συναισθήματα που έχουν βιώσει μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικά, μία εκπαιδευτικός χαμογελώντας, ανέφερε:

«Έφαγα μία εγώ, μία ο υπολογιστής».

Οι αντιδράσεις των μαθητών, η έλλειψη ορίων, η παρόρμηση, η απουσία αυτοελέγχου, ενδεχομένως η βία που οι ίδιοι μπορεί να έχουν δεχθεί, όλα αυτά μπορεί να προκαλέσουν ανάλογες συμπεριφορές. Οι επιθετικές συμπεριφορές συνδέονται με εσωτερικές και εξωτερικές διαδικασίες, οι οποίες αλληλεπιδρούν και προκαλούν δυσλειτουργία στο παιδί. Εφόσον δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα κατά την εμφάνισή τους, εξελίσσονται σε προβληματικές συμπεριφορές, που επηρεάζουν τις κοινωνικές συνδιαλλαγές του παιδιού. Με βάση την Ψυχοδυναμική θεωρία και τη θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, η κοινωνική-συναισθηματική λειτουργικότητα του παιδιού επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις αυτές και χωρίς την κατάλληλη διαχείριση, το παιδί εκδηλώνει προβληματική συμπεριφορά σε διάφορα πλαίσια (Scriva, Heriot & Kourkoutas, 2015). Το σχολείο αποτελεί ένα τέτοιο πλαίσιο, στο οποίο εκδηλώνονται οι προβληματικές συμπεριφορές, έρχονται στην επιφάνεια οι δυσκολίες του παιδιού, αναδεικνύονται οι αδυναμίες θετικής συσχέτισης με τους άλλους. Το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις, είναι επίσης, άξιο αναφοράς:

«Ένας μαθητής Δ' Δημοτικού εμφανίζει συμπεριφορά δύσκολα διαχειρίσιμη. Έχουμε μιλήσει με υπηρεσίες, με τους γονείς του, ζητήσαμε μέχρι και αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Οι γονείς δεν δέχονται τις διαστάσεις του προβλήματος. Επιπλέον, ορισμένοι συμμαθητές του έχουν δημιουργήσει κλίκα μαζί του και το πρόβλημα γενικεύεται».

Δύο βασικά ζητήματα ανακύπτουν εδώ. Το πρώτο είναι η μεγάλη δυσκολία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν την προβληματική συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή. Η δυσκολία μεγαλώνει, καθώς η οικογένεια δεν αποδέχεται το πρόβλημα. Ο ρόλος της οικογένειας έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω. Η παρουσία, επιπρόσθετα, χρόνιων δυσκολιών στο παιδί, μπορεί να προκαλέσει μια σειρά προβλημάτων τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στην οικογένεια, της οποίας η λειτουργικότητα επηρεάζεται (Kourkoutas, Langher, Vitalaki & Ricci, 2014). Η απουσία συνεργασίας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ακραίες λύσεις, όπως η απομάκρυνση του παιδιού από το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Το δεύτερο ζήτημα είναι η σχέση με τους συνομηλίκους.

Συχνά, οι μαθητές ομαδοποιούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους. Στην προκειμένη περίπτωση, ο μαθητής έχει κοντά του έναν αριθμό μαθητών, με τους οποίους δημιουργούν άλλα προβλήματα, τόσο στην εκπαιδευτικό, όσο και στα υπόλοιπα παιδιά.

Στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τη συγκεκριμένη περίπτωση, η εκπαιδευτικός της τάξης και άλλοι που συμμετείχαν στη συζήτηση ανέφεραν:

«Θέλει προσοχή, να του δώσουμε σημασία. Η μαμά λείπει πολλές ώρες από το σπίτι και το παιδί προσπαθεί να αναπληρώσει το κενό. Στο σπίτι δεν εμφανίζει δύσκολη συμπεριφορά, σύμφωνα με τους γονείς. Γι' αυτό και οι γονείς δεν πιστεύουν όσα γίνονται στο σχολείο. Το παιδί προσπαθεί να επιβληθεί».

«Οι γονείς των άλλων παιδιών που δέχονται βίαιες αντιδράσεις από το παιδί, διαμαρτύρονται. Επηρεάζεται όλο το σχολείο, καθώς οι επιθέσεις του γίνονται και έξω από την τάξη, σε παιδιά μικρότερης ηλικίας»

Πρόκειται για μια επιθετική συμπεριφορά που απευθύνεται σε ομηλικούς και σε παιδιά μικρότερα. Είναι τα παιδιά, στα οποία δύναται να εκδηλωθεί η βίαια συμπεριφορά. Ο τρόπος που τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται την επιθετική αυτή συμπεριφορά, είναι αναμενόμενος. Οι αντιλήψεις που σχηματίζουν για τους συμμαθητές τους που εκδηλώνουν επιθετικότητα είναι αρνητικές, καθώς τα παιδιά με εκδηλώσεις θυμού, είναι επιθετικά, ενίοτε ακόμα και σε θετικά σχόλια των άλλων παιδιών, λόγω αδυναμίας ελέγχου των συναισθημάτων τους (Scriva, Heriot & Kourkoutas, 2015). Αφενός η διάσταση του προβλήματος μέσα στο σχολικό πλαίσιο, με ζήτημα βασικό την ασφάλεια των παιδιών και αφετέρου η αντίδραση των άλλων γονέων, οι οποίοι ανησυχούν για τα δικά τους παιδιά. Η θέση των εκπαιδευτικών δυσχεραίνεται ιδιαίτερα.

Η παρορμητικότητα φάνηκε και από τις ριψοκίνδυνες συμπεριφορές που αναφέρθηκαν:

«Παρουσιάζει μεγάλη παρορμητικότητα. Έχουμε ένα παράθυρο και κινδυνεύει να πέσει από κάτω».

Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετίζονται και με την εμπειρία τους. Άλλη εκπαιδευτικός, σε μαθητή Γ' Δημοτικού, ο οποίος παρουσίαζε επιθετική συμπεριφορά προς τα άλλα παιδιά, ανέφερε ότι:

«Αυτά τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι κάνουν κακό. Θέλουν να πληγώσουν τον άλλο».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγκεκριμένη δήλωση, καθώς αναδεικνύει τη δυσκολία που βιώνουν τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά. Οι εσωτερικές τους δυσκολίες

ξεχειλίζουν και εκδηλώνονται στους άλλους. Τις τραυματικές εμπειρίες που έχουν βιώσει στο παρελθόν, τις αναβιώνουν στο σχολικό περιβάλλον και συχνά εντοπίζουν ευάλωτα παιδιά, στα οποία εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά ως αντίδραση στα αρνητικά συναισθήματα που τα ίδια βιώνουν (Kourkoutas, Vitalaki & Perysinaki, 2014). Προβάλλουν, με άλλα λόγια, τα αρνητικά συναισθήματά τους και επιθυμούν να πληγώσουν τον άλλο, όπως ενδεχομένως έχουν πληγωθεί τα ίδια.

Στην προσπάθειά της να αντιμετωπίσει την κατάσταση, εφάρμοσε στην τάξη το κουτί του θυμού. Τοποθέτησε ένα κουτί στην τάξη, στο οποίο οι μαθητές μπορούσαν να εκφράσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα. Ταυτόχρονα τοποθέτησε το κουτί της χαράς. Η ίδια έβαλε το πρώτο χαρτάκι μέσα, προκειμένου να δώσει το παράδειγμα στους μαθητές της.

Είναι μια στρατηγική που χρησιμεύει για να υποκινήσει τα παιδιά προς θετικές συμπεριφορές και την ίδια στιγμή προς αποφόρτιση από τα αρνητικά τους συναισθήματα. Μια αντίστοιχη στρατηγική εφάρμοσε άλλος εκπαιδευτικός, ο οποίος εργαζόταν πριν χρόνια στην επαρχία.

«Τα παιδιά στην ΣΤ' Δημοτικού ήταν μικρομέγαρα. Η γλώσσα δύσκολη, ύβρεις και κατάρρες».

Σκέφτηκε να μοιράσει χαρτάκια στους μαθητές και τους ζήτησε να γράψουν ανώνυμα τα αρνητικά χαρακτηριστικά ενός άλλου παιδιού. Ήταν ο μόνος τρόπος που μπορούσε, σύμφωνα με την άποψή του, να εφαρμόσει ώστε να τα ευαισθητοποιήσει και να τα κάνει να σκεφθούν ότι οι η αρνητικές εκφράσεις πληγώνουν.

Γίνεται φανερό ότι στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές, οι οποίες δεν βασίζονται σε θεωρητικές κατευθύνσεις, αλλά στην προσωπική τους γνώση και εμπειρία. Αντίστοιχα, τα συναισθήματα που γεννιούνται σ' αυτούς, επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στους μαθητές. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικός ανέφερε ότι όταν έμαθε ότι μαθητής με επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο, είχε δεχθεί σωματική κακοποίηση από τον πατέρα του, άρχισε να νιώθει συμπόνια για το παιδί αυτό. Ομοίως, η στάση του εκπαιδευτικού μπορεί στη συνέχεια να οδηγήσει το παιδί με δύσκολη συμπεριφορά σε θετικές αντιδράσεις. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικός ανέφερε ότι ένα απλό χάδι κατάφερε να δημιουργήσει θετική επικοινωνία και προθυμία συνεργασίας.

Με τον ίδιο τρόπο έγιναν αναφορές για συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών μέσα στο σχολείο. Οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Φαίνονται να μην έχουν κίνητρο για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, φοβούνται το ενδεχόμενο λάθους, αγχώνονται, αποστασιοποιούνται, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Kourkoutas, Vitalaki & Perysinaki, 2014). Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συχνά δυσκολία να διαχειριστούν τις δυσκολίες αυτές, αλλά και τα δικά τους συναισθήματα.

«Μου προκαλούσε θλίψη το παιδί που λόγω του διαζυγίου των γονέων του, ήταν συνεχώς θλιμμένο».

Τα οικογενειακά προβλήματα, όπως αυτό του διαζυγίου, ιδιαίτερα αν γίνει χωρίς την παροχή βοήθειας στο παιδί, μπορεί να προκαλέσει λύπη στο παιδί. Στην προκειμένη περίπτωση, το παιδί είχε δυσκολία να διαχειριστεί την κατάσταση, εκδήλωσε τα συναισθήματά του στην τάξη και η εκπαιδευτικός, βίωσε ομοίως τα ίδια αρνητικά συναισθήματα.

Άλλη εκπαιδευτικός, στην τάξη της οποίας υπήρχε μαθήτρια που έπρεπε να διαχειριστεί τον επικείμενο θάνατο του πατέρα της, δυσκολευόταν να αντιμετωπίσει τις έντονες και με εναλλαγές συναισθηματικές της αντιδράσεις. Η ασθένεια και ο θάνατος στην οικογένεια, δύο σημαντικά γεγονότα στη ζωή του παιδιού. Τα συναισθήματα έντονα, ποικίλα, εκδηλώνονται στο σχολείο και ο εκπαιδευτικός χρειάζεται τρόπους να τα διαχειριστεί και να βοηθήσει το παιδί που τα βιώνει.

Στις περιπτώσεις υπερκινητικότητας, με συμπτώματα δυσκολίας συγκέντρωσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται ομοίως να εφαρμόσουν τεχνικές αντιμετώπισης. Όταν υπάρχει διάγνωση, συνήθως υπάρχουν προτεινόμενες παρεμβάσεις. Άλλοτε εφαρμόζονται, άλλοτε όχι. Εκπαιδευτικός ανέφερε:

«Αγόρι Β' Δημοτικού που παρουσίαζε υπερκινητικότητα και ένιωθε βασιλιάς μέσα στην τάξη, χρειάστηκε να του αφήσω περιθώριο να κινείται, αλλά ήταν δύσκολο να θέσω όρια στη συμπεριφορά του».

Στις συζητήσεις προέκυψαν και ζητήματα αναπτυξιακών διαταραχών. Εκπαιδευτικός ανέφερε την περίπτωση παιδιού Β' Δημοτικού το οποίο παρουσίαζε επιθετική συμπεριφορά, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Συζήτησε το πρόβλημα με τους γονείς, οι οποίοι αρνούσαν να το παραδεχτούν. Στην αρχή της επόμενης χρονιάς, μετά από σοβαρό περιστατικό που παρουσιάστηκε, οι γονείς απευθύνθηκαν στην αρμόδια υπηρεσία και στη συνέχεια, σε αξιολόγηση από παιδοψυχίατρο, ο οποίος έδωσε τη διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (την προηγούμενη Διαταραχή Asperger κατά DSM-IV). Κατά την διάρκεια της χρονιάς εκείνης, η εκπαιδευτικός με δική της πρωτοβουλία και ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, ανέλαβε να πραγματοποιήσει καθημερινή παρέμβαση με συμπεριφορικές τεχνικές στο παιδί για μισή ώρα κατά τις ώρες 14:00-14:30. Να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Η παρέμβαση, σύμφωνα με την ίδια, είχε μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά του.

Οι παρεμβάσεις χρειάζονται τη συνεργασία των ειδικών. Εκπαιδευτικοί, ειδικοί ψυχικής υγείας και γονείς, συνεργάζονται και έτσι σχεδιάζονται αποτελεσματικά προγράμματα. Τα προγράμματα στοχεύουν στην ενδυνάμωση των εμπλεκόμενων μερών και στην απόκτηση στρατηγικών για να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι δυσκολίες των παιδιών και να υπάρχει η δυνατότητα να

ενισχυθεί και η ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία. Όταν σε προγράμματα εκπαίδευσης συμμετέχουν γονείς και εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα είναι θετικά για όλους. Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων έγκειται στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται καλύτερα τις προκλήσεις, να μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και στη μείωση των δικών τους αρνητικών συναισθημάτων (Kourkoutas, Eleftherakis, Vitalaki & Hart, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη οργανωμένης παρέμβασης καθώς και την ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης, την χρήση στρατηγικών κλπ. Μάλιστα, η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης μπορεί να συντελέσει θετικά στην αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς, αλλά μπορεί επιπρόσθετα να βοηθήσει και τους ίδιους να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις (Kourkoutas et al, 2014). Όταν λείπει η εξειδικευμένη βοήθεια, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν εμπειρικά τεχνικές.

Χαρακτηριστικά, σε περίπτωση επιθετικής συμπεριφοράς παιδιού Δ' Δημοτικού, το οποίο ασκεί βία στους συμμαθητές του και το οποίο δέχεται βία στο οικογενειακό του περιβάλλον, μία εκπαιδευτικός πρότεινε τη χρήση θεατρικού παιχνιδιού και την ανάθεση ρόλων, προκειμένου το παιδί να αναπτύξει ενσυναίσθηση και να εκφράσει (αβίαστα) τα αρνητικά του συναισθήματα. Το ίδιο πρότειναν να εφαρμοστεί και σε περίπτωση παιδιού που παρουσιάζει ευθιξία, θυμό και δυσκολεύεται πολύ να ενταχθεί σε ομάδα συνομηλίκων. Είναι αναμενόμενο ένα παιδί με προβληματική συμπεριφορά να δυσκολεύεται να αναπτύξει θετικές σχέσεις με άλλους (εκπαιδευτικούς και συμμαθητές), να αντιμετωπίζει έτσι το ενδεχόμενο απομόνωσης και απόρριψης και να χάνει ευκαιρίες κοινωνικής συνδιαλλαγής αλλά και ακαδημαϊκής βελτίωσης (Botha & Kourkoutas, 2016). Αποτέλεσμα στην περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού, είναι να μένει στο περιθώριο, ενώ από πληροφορίες του περίγυρου και η οικογένεια παρουσιάζεται απομονωμένη στο κοινωνικό της περιβάλλον.

Αντίστοιχη απομόνωση εμφανίζει και άλλη οικογένεια, με τέσσερα παιδιά, τα τρία εκ των οποίων έχουν λάβει διάγνωση ΔΑΦ. Το παιδί χωρίς ΔΑΦ, δυσκολεύεται να κάνει φίλους, ενώ οι γονείς των συμμαθητών του δεν επιλέγουν κοινωνικές συναναστροφές με την οικογένεια έξω από το σχολείο. Η στάση αυτή επηρεάζει τα παιδιά τους, τα οποία απομονώνουν το παιδί μέσα στο σχολείο, δεν κάθονται μαζί του στο σχολικό λεωφορείο που τα μεταφέρει από και προς το σχολείο, του ασκούν λεκτική βία και το ίδιο βιώνει, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό της τάξης, ρατσιστική συμπεριφορά.

Γίνεται φανερό ότι ο ρόλος του πλαισίου είναι σημαντικός. Οι κοινωνικές συνδιαλλαγές της οικογένειας επηρεάζουν την συναισθηματική κατάσταση του παιδιού, όπως και η στάση του περιβάλλοντος απέναντι στην οικογένεια και στο παιδί το ίδιο. Για τον λόγο αυτό, η κάθε παρέμβαση η που σχεδιάζεται εμπεριέχει το σύστημα του παιδιού, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Πρόκειται για μια οικοσυστημική παρέμβαση, η οποία αντιμετωπίζει το

παιδί ως μέρος ενός συστήματος και λαμβάνει υπόψη, καθώς και συνδιαμορφώνει τις κατάλληλες συνδιαλλαγές, προκειμένου να λειτουργεί τόσο το παιδί όσο και η οικογένειά του αποτελεσματικά στο περιβάλλον της, μειώνοντας τα αρνητικά συναισθήματα και επιτυγχάνοντας την ομαλή ενσωμάτωση (Kourkoutas et al., 2014).

Άλλη εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η οικογένεια μπορεί αντίστοιχα να επηρεάσει θετικά τη στάση των παιδιών απέναντι στα παιδιά με δυσκολίες και στη συγκεκριμένη περίπτωση, απέναντι στη ΔΑΦ.

«Μια μητέρα βοήθησε το παιδί της να κατανοήσει τι σημαίνει η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, δείχνοντας ένα σχετικό βίντεο στο παιδί της. Ήταν ένα βίντεο για το πώς νιώθει και πώς λειτουργεί ένα παιδί στο φάσμα του Αυτισμού. Έτσι, κατάφερε να αλλάξει τη συμπεριφορά του παιδιού της απέναντι στο παιδί με ΔΑΦ και εκείνο σταμάτησε να το κοροϊδεύει».

Εδώ φαίνεται η συμβολή της οικογένειας, η οποία μπορεί να βοηθήσει τόσο το παιδί με δυσκολία, όσο και τα υπόλοιπα παιδιά. Οι θετικές επιδράσεις φτάνουν στη συνέχεια και στον εκπαιδευτικό, για τον οποίο η διαχείριση καθίσταται ευνοϊκότερη. Συνάμα, η συναισθηματική του κατάσταση μπορεί να βελτιωθεί.

Αναφορικά με τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, από τις συζητήσεις προέκυψαν τόσο το είδος των συναισθημάτων, όσο και η έντασή τους. Εκπαιδευτικός που καλούνταν να διαχειριστεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο συμπεριφορικά παιδί, δήλωσε ότι:

«Το παιδί αυτό μου δημιούργησε μεγάλη απελπισία. Δοκίμασα πολλές λύσεις, την επιβολή συνεπειών, να πάρω τηλέφωνο τον μπαμπά (τον οποίο το παιδί φοβάται), του κράτησα στην τάξη στο διάλειμμα, έχασε τη γυμναστική και πολλά άλλα. Δεν είχε τίποτα από αυτά αποτέλεσμα. Δοκίμασα να του δίνω παιχνίδια ως επιβράβευση. Τίποτα. Το μόνο που κατάφερα να κάνω για να μπορέσω να κάνω μάθημα, ήταν να δείχνω για λίγα λεπτά παιδική ταινία και μετά λίγα λεπτά μάθημα και εναλλάξ να επαναλαμβάνω τη διαδικασία. Μ' αυτόν τον τρόπο βοηθήθηκε κι ένα παιδί μέσα στην τάξη με ΔΑΦ και έντονες εκρήξεις θυμού».

Δύο παρατηρήσεις, για τη δήλωση αυτή. Πρώτον, τα συναισθήματα της εκπαιδευτικού είναι αρνητικά, έντονα, και μεγάλης διάρκειας, αν συνυπολογιστεί το γεγονός ότι αντιμετωπίζει τις δυσκολίες αυτές από την αρχή της χρονιάς και η εκπαίδευση γίνεται Απρίλιο και μετά. Δεύτερον, οι λύσεις είναι πολλές και αλλάζουν ή προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης, που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευέλικτος και να δοκιμάζει μέχρι να βρει την αποτελεσματική λύση στην προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζει. Σχετικά με τη διαρκή

προσπάθεια και την αποφυγή παραίτησης, άλλο σημαντικό ζήτημα που εγείρουν οι συναισθηματικές δυσκολίες των εκπαιδευτικών, άλλη εκπαιδευτικός σχολίασε:

«Είναι αξιέπαινο που ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τόσες τεχνικές και δεν παραιτείται μέχρι τέλους, ώστε να επιτευχθεί ισορροπία στην τάξη».

Ανακύπτει εδώ και το θέμα της αντιμετώπισης μιας δυσκολίας, μέσω καινοτόμων τεχνικών και στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς. Είναι σημαντικό να μην ακολουθείται το παραδοσιακό ιατρικοποιημένο μοντέλο παρέμβασης, το οποίο έχει αρχίσει να φθίνει, αλλά οποιαδήποτε προσπάθεια γίνεται να αποσκοπεί στην βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών, με βάση τις σύγχρονες θεωρητικές κατευθύνσεις του μοντέλου της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και των ψυχοκοινωνικών μοντέλων που εφαρμόζονται ευρέως για τα παιδιά με δυσκολίες (Kourkoutas, Vitalaki & Fowler, 2015).

Ολοκληρώνοντας τις αναφορές των εκπαιδευτικών στις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, αξίζει να σημειωθεί ότι σχεδόν στο σύνολό τους συμμετείχαν σε εποικοδομητικό διάλογο, εξέφραζαν τις απόψεις τους και μοιράζονταν τους προβληματισμούς τους. Εξαιτίας της δυσκολίας ορισμένων περιστατικών, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότεροι ενεργοί από κάποιους άλλους, στοιχείο που ενδεχομένως αντικατοπτρίζει και την αγωνιώδη προσπάθειά τους να βρουν λύσεις στο πρόβλημα. Επιπρόσθετα, η προσπάθειά τους αυτή, συχνά τους οδηγούσε σε αναζήτηση έτοιμων λύσεων, δοκιμασμένων πρακτικών και αποτελεσματικών τεχνικών διαχείρισης. Το θέμα που αρκετές φορές ανέκυψε ως ερώτημα, ήταν πώς μπορεί κάποιος να αντιμετωπίσει μια δυσκολία. Όμως, η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική, χρειάζεται πλήρη αξιολόγηση και οι λύσεις στο ένα πρόβλημα δεν αποτελούν πάντα λύσεις σε ένα άλλο, ακόμα κι αν οι ομοιότητες είναι πολλές. Η οργάνωση εξατομικευμένης παρέμβασης είναι η καλύτερη δυνατή επιλογή, πάντα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ειδικούς και την οικογένεια.

Άλλο στοιχείο, τέλος, που αξίζει να αναφερθεί, είναι η δυναμική της ομάδας που αναπτύχθηκε στις συναντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν ασφάλεια, έγιναν αποδεκτές οι θέσεις και οι απόψεις τους, κατανοητοί οι προβληματισμοί τους και αντιμετωπίστηκαν με σεβασμό τα συναισθήματά τους. Έγινε έτσι εφικτή η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε να μπορέσουν κι αυτοί να απελευθερωθούν από τις αναστολές τους και να εκφράσουν όσα σκέφτονται και νιώθουν. Λειτουργήσαν ως ομάδα και μοιράστηκαν μεταξύ τους κοινά βιώματα και κοινές συναισθηματικές καταστάσεις. Αντάλλαξαν απόψεις και ιδέες για εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των δυσκολιών. Ενίοτε οι προτάσεις που άκουγαν από συναδέλφους λειτουργήσαν καθησυχαστικά, καθώς έβλεπαν ότι υπάρχει και κάτι άλλο που μπορούν να κάνουν. Ένωσαν ανακούφιση που δεν είναι μόνοι στην αντιμετώπιση δυσκολιών και άντλησαν δύναμη να συνεχίσουν. Η εμπειρία ορισμένων εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί πολλά χρόνια στην Εκπαίδευση, βοήθησε τους

νεότερους συναδέλφους τους να αντλήσουν νέες ιδέες και πρακτικές. Από την άλλη μεριά, εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία που όμως είχαν αποφοιτήσει πρόσφατα από τα Παιδαγωγικά Τμήματα, προσέφεραν νέες γνώσεις και στρατηγικές σε άλλους συναδέλφους. Χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικός με πολύχρονη εμπειρία, στην τελευταία βιωματική συνάντηση ανέφερε το εξής:

«Συνήθως δεν χαλαρώνω, αλλά σήμερα χαλάρωσα και ένιωσα καλά. Ήθελα να το πω. Σας ευχαριστώ».

2.5. Αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της εκπαίδευσης

Μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αξιολόγησης του προγράμματος, στο οποίο έλαβαν μέρος. Στόχος της αξιολόγησης ήταν να υπάρξει ανατροφοδότηση για τη διαδικασία, να εξαχθούν συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, να εντοπιστούν ελλείψεις και να παρουσιαστούν προτάσεις για επόμενα αντίστοιχα προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής σε εκπαιδευτικούς.

Για την συνολική αποτίμηση του προγράμματος εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί συνολικά αξιολόγησαν τη διαδικασία ως εξής:

- Το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε πολύ στις προσδοκίες τους
- Το θεωρητικό μέρος της εκπαίδευσης εμπλούτισε τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους
- Το πρακτικό μέρος ήταν κατά πολύ χρήσιμο
- Το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων ήταν κατά πολύ ικανοποιητικό

Για την αποτίμηση των εισηγήσεων του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί τις αξιολόγησαν ως ακολούθως:

- Οι εισηγήσεις κάλυψαν τις απαιτήσεις των συμμετεχόντων κατά πολύ
- Έδωσαν κατά πολύ ερεθίσματα για προβληματισμό και συζήτηση
- Σε κάθε εισήγηση υπήρχε σύνδεση με την πραγματική ζωή κατά πολύ
- Μέσα από τις εισηγήσεις αποκτήθηκαν κατά πολύ νέες γνώσεις

Για την αποτίμηση του πρακτικού/βιωματικού μέρους ανέφεραν:

- Το πρακτικό μέρος ενεργοποίησε κατά πολύ συζητήσεις
- Οι συμμετέχοντες είχαν κατά πολύ την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις
- Όσα ακούστηκαν μπορούν να εφαρμοστούν στις τάξεις
- Οι συμμετέχοντες μπορούσαν κατά πολύ να θέτουν ερωτήματα και να λαμβάνουν απαντήσεις

Πραγματοποιώντας γενικές εκτιμήσεις για το πρόγραμμα εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

A) Για τα θετικά χαρακτηριστικά του προγράμματος:

- Ήταν ένα πρόγραμμα που τους έδωσε την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις και να μάθουν στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν στις τάξεις.
- Οι συζητήσεις ενεργοποίησαν νέο τρόπο σκέψης και εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών
- Το κλίμα που δημιουργήθηκε ήταν θετικό και αυτό ενίσχυσε την έκφραση συναισθημάτων και προβληματισμών
- Αποκτήθηκαν γνώσεις για τα συναισθήματα των ίδιων και των μαθητών τους
- Δόθηκαν απαντήσεις σε κάθε ερώτημα που παρουσιάστηκε
- Μειώθηκαν το άγχος που βίωναν εξαιτίας προβληματικών συμπεριφορών
- Συναντήθηκαν και αλληλεπίδρασαν εκπαιδευτικοί διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης και διαφορετικών ειδικοτήτων
- Η παρουσίαση του θεωρητικών εισηγήσεων ήταν κατατοπιστική και ενδιαφέρουσα

Χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«Δεν ήταν απλώς ένα θεωρητικό σεμινάριο αλλά είχε σύνδεση με πραγματικές καταστάσεις της τάξης. Μας έδωσε την ευκαιρία μέσα από τη συζήτηση να σκεφτούμε τρόπους αντιμετώπισης».

«Δόθηκε η ευκαιρία σε μας τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουμε γνώσεις γύρω από τα συναισθήματα που βιώνουμε οι ίδιοι αλλά και οι μαθητές μας από την θεωρητική παρουσίαση του θέματος. Το σεμινάριο ενέπνεε οικειότητα για κατάθεση προβληματισμών και ως εκ τούτου τέθηκαν προβληματισμοί αντιμετώπισης συναισθηματικών καταστάσεων , αντηλλάγησαν απόψεις και προτάθηκαν καλές πρακτικές για την επίλυση τους».

«Υπήρχαν πολλοί προβληματισμοί από τους εκπαιδευτικούς και ο καθένας από αυτούς πήρε μια ικανοποιητική απάντηση στο πρόβλημά του».

«Εμπλουτισμός γνώσεων, αλληλεπίδραση με συναδέλφους και ανταλλαγή απόψεων, κίνητρα και ερεθίσματα που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε».

«Το πρόγραμμα είχε τα εξής θετικά στοιχεία: Θεωρητική κατάρτιση στη Συναισθηματική Αγωγή, Επικέντρωση στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών και πολύπλευρη προσέγγισή τους – όχι μόνο υπό το μαθησιακό/γνωσιακό πρίσμα , Μελέτη περιπτώσεων, Συζητήσεις και ανταλλαγή καλών πρακτικών, Εξωστρέφεια και εστίαση και στον εκπαιδευτικό και τη διαχείριση του άγχους».

«Ήταν πολύ καλό που συναντήθηκαν, αλληλεπίδρασαν, αντάλλαξαν απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικοί διαφορετικών βαθμίδων και ειδικοτήτων. Επίσης, ήταν πολύ χρήσιμες οι συζητήσεις γύρω από δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους».

«Προβληματιστήκαμε και συζητήσαμε ζητήματα που άπτονται της Συναισθηματικής Αγωγής όσον αφορά στη διαχείριση της τάξης. Ανταλλάξαμε απόψεις και μοιραστήκαμε ιδέες ως προς το πώς μπορούμε να βελτιώσουμε τη διδακτική πράξη λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματα των συμμετεχόντων στοχεύοντας στη δημιουργία ενός δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος».

«Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να θέτουν ερωτήματα και να λαμβάνουν απαντήσεις. Υπήρχε δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων . Αναφέρθηκαν συγκεκριμένες περιπτώσεις και προτάθηκαν πρακτικές λύσεις».

«Η άποψη μου για το σεμινάριο είναι πολύ παραπάνω από θετική, δεν αποδείχθηκε ανιαρό ή βαρετό, αλλά δίνω περισσότερο βάρος στην τελευταία συνάντηση, η οποία είναι και βιωματική. Σε γενικές γραμμές σε όλες τις συναντήσεις, ακούστηκαν διάφορες απόψεις, εύστοχοι σχολιασμοί, μοιράστηκαν εμπειρίες και προτάθηκε πλήθος στρατηγικών που μπορούν να εφαρμοστούν. Το προβαλλόμενο υλικό ήταν πολύ καλό και κατατοπιστικό».

«Ζεστό και οικείο κλίμα. Μοιραστήκαμε εμπειρίες που συναντάμε σε πολλά σχολεία».

«Έδωσε μία καλύτερη εικόνα για τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του και υπήρξε συζήτηση γύρω από τα προβλήματα που δημιουργούνται καθημερινά».

«Ζωντανή συμμετοχή των παρευρισκόμενων σε κάθε συνάντηση. Ήταν θετικό που μετέφεραν περιπτώσεις από την καθημερινότητα της τάξης και την διαχείριση αληθινών περιστατικών ώστε να υπάρχει ένα υπόβαθρο για τους νέους κυρίως εκπαιδευτικούς».

«Πολύ καλό το περιεχόμενο, οργανωμένη η δομή του, καταρτισμένος άρτια ο εισηγητής, βιωματική εμπειρία».

B) Για τα αρνητικά χαρακτηριστικά του προγράμματος:

- Η διάρκεια του προγράμματος ήταν μικρή
- Το ενδιαφέρον εστιάστηκε σε συγκεκριμένες περιπτώσεις προβληματικών συμπεριφορών
- Η έναρξη του προγράμματος θα έπρεπε να είναι στην αρχή της σχολικής χρονιάς

- Ο προγραμματισμός των συναντήσεων δεν εξυπηρετούσε πάντα το σύνολο των εκπαιδευτικών

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

«Η διάρκεια του σεμιναρίου ήταν σύντομη. Από την ανταλλαγή εμπειριών φάνηκε ότι υπάρχει ανάγκη για συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε ανάλογα θέματα».

«Η μονοπώληση, ίσως, κάποιων συζητήσεων»

«Η σύντομη διάρκειά του. Θα ήταν καλό να γίνουν περισσότερες συναντήσεις από την αρχή της σχολικής χρονιάς».

«Λίγες οι συναντήσεις για ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα».

Γ) Για τους τομείς που είναι χρήσιμη η Συναισθηματική Αγωγή και σε τι βοηθάει σε πρακτικό επίπεδο τους εκπαιδευτικούς:

- Να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους
- Να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες στην τάξη
- Να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν προβληματικές συμπεριφορές
- Να δώσουν καταλληλότερες λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν
- Να βελτιωθούν σε γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό επίπεδο
- Να αποενοχοποιηθούν από τα αρνητικά συναισθήματα και να ενεργοποιηθούν για τη διαχείρισή τους
- Να βοηθήσουν άμεσα και έμμεσα τους μαθητές τους
- Να συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη
- Να αποκτήσουν συναισθηματικές δεξιότητες και ψυχική ανθεκτικότητα
- Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση
- Να προωθήσουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών
- Να αναπτυχθούν ως προσωπικότητα και ως εκπαιδευτικοί
- Να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από συγκεκριμένες (παιγνιώδεις) δράσεις
- Να αποκτήσουν ψυχική ηρεμία

- Να διατηρήσουν τα εσωτερικά τους κίνητρα για την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία
- Να εδραιώσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους
- Να εμφυσήσουν στα παιδιά τη σημασία της αναγνώρισης και κατάλληλης διαχείρισης των συναισθημάτων
- Να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν εξατομικευμένα προγράμματα με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους
- Να βοηθήσουν τους μαθητές να εκφράσουν συναισθήματα που συνήθως δεν εκδηλώνονται

Ενδεικτικά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί είπαν:

«Η Συναισθηματική Αγωγή μας βοηθάει να γνωρίσουμε καλύτερα τους εαυτούς μας, τη συμπεριφορά των παιδιών, να την ερμηνεύσουμε καλύτερα και να δώσουμε σωστότερες λύσεις στα προβλήματα που καθημερινά αντιμετωπίζουμε στην τάξη».

«Σε όλους τους τομείς (γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, συμπεριφορικό) είναι σημαντική η Συναισθηματική Αγωγή. Πρακτικά βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα που βιώνουν οι ίδιοι κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια να αποενοχοποιούνται για ό, τι νιώθουν και τέλος να δρουν με συναισθηματική ωριμότητα σε θέματα που άπτονται της διδασκαλίας. Μέσα από αυτήν την διαδικασία όλοι ωφελούνται αλλά κυρίως οι μαθητές που είναι οι δέκτες της συναισθηματικής κατάστασης των ενηλίκων

«Η συναισθηματική αγωγή για μένα είναι πολύ σημαντική και χρήσιμη. Πλέον ο δάσκαλος αντιμετωπίζει καθημερινά αρκετές δύσκολες καταστάσεις και πρέπει να μπορεί να τις διαχειριστεί.. Η συναισθηματική αγωγή μπορεί να δώσει πολύ χρήσιμα εργαλεία στον εκπαιδευτικό, ώστε να μην εκτίθεται σε δύσκολες καταστάσεις και να μπορεί να «οχυρώσει» τόσο τον εαυτό του όσο και τους μαθητές του για να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες. Για να γίνει όμως αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν κατάλληλα».

«Η Συναισθηματική Αγωγή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το ρόλο του εκπαιδευτικού σε μια ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης. Ο εκπαιδευτικός είναι πάνω απ' όλα παιδαγωγός που ασχολείται με διάφορες πτυχές της προσωπικότητας αλλά και του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών μέσα σε κοινωνικές ομάδες και δομές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η Συναισθηματική Αγωγή είναι απαραίτητο εφόδιο για την ουσιαστική πρόοδο των μαθητών, την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, τη διαχείριση κρίσεων, τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση ιδιαίτερων

καταστάσεων με την ενσυναίσθηση αλλά και τη διαχείριση του άγχους του ίδιου του εκπαιδευτικού, και τη δική του ισορροπία και εξέλιξη τόσο ως οντότητα, όσο και ως παιδαγωγός».

«Η Συναισθηματική Αγωγή των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμη σε πολλούς τομείς εντός και εκτός σχολείου. Σίγουρα τους βοηθάει τόσο ως άτομα όσο και ως εκπαιδευτικούς, καθώς η διδακτική πράξη δεν έχει μόνο γνωστικές διαστάσεις, αλλά και συναισθηματικές».

«Βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις αιτίες των προβληματικών συμπεριφορών που αντιμετωπίζουν καθημερινά μέσα στις τάξεις . Με την εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής -προσαρμοσμένων στις πραγματικές συνθήκες της τάξης- που παρουσιάζονται με παιγνιώδη μορφή και κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών βελτιώνονται οι διαπροσωπικές και οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών».

«Η Συναισθηματική Αγωγή των εκπαιδευτικών, τους επηρεάζει ένα ευρύ φάσμα εργασιακών συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένου, την επαγγελματική αφοσίωση, τη συνεργασία, την προσωπική ανάπτυξη και την ποιότητα του εκπαιδευτικού. Η δυνατότητα ελέγχου του συναισθήματος είναι καίριας σημασίας, καθώς ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να μειώσει τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται σε καθημερινό πλαίσιο και να επικεντρωθεί στα θετικά συναισθήματα που έχουν ως αποτέλεσμα τη θετική διάθεση και την ψυχική ηρεμία. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο εκπαιδευτικός μπορεί να “ελέγξει” την τάξη του αποτελεσματικότερα και να αφουγκραστεί τις ανάγκες των μαθητών του, με αποτέλεσμα τα πάντα να λειτουργούν εύρυθμα».

«Γενικότερα η Συναισθηματική Αγωγή βοηθά στην καλύτερη αντιμετώπιση και διαχείριση του εαυτού του ίδιου του εκπαιδευτικού για αρχή και κατ’ επέκταση των παιδιών, που ο καθένας έχει ενώπιόν του».

Δ) Για τις δικές του προτάσεις σε αντίστοιχα μελλοντικά προγράμματα

- Να είχε μεγαλύτερη χρονική διάρκεια
- Να είχε περισσότερες παραδείγματα δυσκολιών και επίλυσής τους
- Να υπήρχαν περισσότερα προγράμματα παρέμβασης με εφαρμογή στο σχολικό περιβάλλον
- Να είχε περισσότερες βιωματικές συναντήσεις
- Να έδινε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνδιοργανώσουν δραστηριότητες Συναισθηματικής Αγωγής

- Να υπήρχαν προτεινόμενοι σύνδεσμοι για εύρεση πληροφοριακού υλικού αναφορικά με τα προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής
- Να υπήρχε η δυνατότητα παρακολούθησης μέσω βίντεο ή δια ζώσης μιας διδασκαλίας με πρακτική εφαρμογή των αρχών της Συναισθηματικής Αγωγής

Χαρακτηριστικές είναι οι φράσεις:

«Δεν θα αφαιρούσα κάτι από το συγκεκριμένο σεμινάριο. Θα προσέθετα περισσότερο χρόνο ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων».

«Περισσότερη πρακτική και παραδείγματα από τις τάξεις».

«Θα ήθελα περισσότερες συναντήσεις τόσο για συζήτηση όσο και για βιωματικά εργαστήρια».

«Θα πρότεινα να προστεθεί παρακολούθηση δια ζώσης ή μέσω βίντεο μιας διδασκαλίας με θέματα-προβλήματα συμπεριφοράς και η αντιμετώπιση του».

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν θετικά το πρόγραμμα εκπαίδευσης στο οποίο συμμετείχαν. Θεώρησαν χρήσιμες και τις θεωρητικές γνώσεις που προσφέρθηκαν αλλά και τις βιωματικές συναντήσεις. Σ' αυτές, είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τους προβληματισμούς τους και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που καθημερινά αντιμετωπίζουν στην τάξη. Το θετικό κλίμα που δημιουργήθηκε, ενίσχυσε την ελεύθερη έκφραση και μείωσε την ανησυχία τους. Η δυναμική της ομάδας ήταν θετική, ενδυνάμωσε την αίσθηση της ανταλλαγής κοινών και διαφορετικών εμπειριών και συνέβαλε στον προβληματισμό και στη δημιουργία νέων πρακτικών, εφαρμόσιμων μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Κατά κοινή παραδοχή, τα προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής λειτουργούν θετικά τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όσο και για τους μαθητές του, αλλά και για τις σχέσεις που αμφότερες οι δύο αυτές πλευρές αναπτύσσουν (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συναντήσεις του προγράμματος, όλοι αναφέρθηκαν στη χρησιμότητα εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων, στην ύπαρξη πρακτικών στρατηγικών και στην υλοποίησή τους καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Κάτι τέτοιο, μπορεί να ενδυναμώσει την ιδιότητά τους, να κινητοποιήσει τις δράσεις τους, να ενισχύσει την ψυχοσυναισθηματική τους υγεία.

2.6. Αναφορά και Προτάσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όπως προέκυψαν από το πιλοτικό πρόγραμμα DREAM που εφαρμόστηκε σε Ελλάδα, Ιταλία, Γαλλία και Ισπανία

Το πρόγραμμα DREAM (Development and Run-test of an Educational Affective Model) στο πλαίσιο του προγράμματος ERASMUS+ KA2 Strategic Partnership for School Education Cooperation for innovation and the exchange of good practices εφαρμόστηκε σε πιλοτική μορφή από την Ελλάδα, την Ιταλία, τη Γαλλία και την Ισπανία τους πρώτους μήνες του 2019. Είχε ως στόχο την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη Συναισθηματική Αγωγή. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η χώρα μας ανέλαβε την παρουσίαση προτάσεων και συστάσεων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που εργάζονται με παιδιά ηλικίας 6-10 ετών. Παρακάτω ακολουθούν οι προτάσεις αυτές, σε συνδυασμό με τις αναφορές που παρουσιάστηκαν και από τις άλλες τρεις χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Ηλικιακή ομάδα και οι ιδιαιτερότητές της: Κάθε δύο ή τρία χρόνια υπάρχει ένα καινούριο στάδιο ανάπτυξης, που σχετίζεται κυρίως με τη συναισθηματική ανάπτυξη/αυτονόμηση των παιδιών, καθώς οι εξωτερικές απαιτήσεις/προκλήσεις αυξάνονται και γίνονται περισσότερο πολύπλοκες. Η νέα ατομική – κοινωνική ταυτότητα των παιδιών (στην ηλικιακή φάση 6-10 ετών) σχετίζεται με διαπροσωπικές ικανότητες να σχηματίζουν καινούριες και πιο ώριμες σχέσεις με τους άλλους. Η αυτοπεποίθηση και η επίγνωση των προσωπικών ικανοτήτων είναι επίσης παρούσες αναπτυξιακές μεταβλητές στην ηλικία αυτή.

Παράμετρος Σχολείο και Οικογένεια: Η γονεϊκή λειτουργία είναι κριτικής σημασίας με όρους προαγωγής και υποστήριξης της ανάπτυξης των παιδιών και της κοινωνικής-συναισθηματικής αυτονομίας/σταθερότητας μπροστά στις νέες προκλήσεις (όπως για παράδειγμα η παρουσία παιδιών διαφορετικής ηλικίας στο σχολείο, οι νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις κλπ.). Οι σχέσεις γονέα-παιδιού-επαγγελματία και η συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού είναι σημαντικές με σκοπό την εδραίωση ενός αξιόπιστου και σταθερού συναισθηματικού/σχεσιακού και κοινωνικού πλαισίου. Ένα πλαίσιο το οποίο θα βοηθούσε τα παιδιά να επιτύχουν την πρώτη διαδικασία αυτονόμησης και ανάπτυξης διαπροσωπικών δεξιοτήτων (προσωπική ταυτότητα σύμφωνη με το κοινωνικό-πολιτισμικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο). Η επίδραση των συνομηλίκων/συμμαθητών είναι επίσης καίρια σ' αυτήν την ανάπτυξη. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται από αυτόν στην προσχολική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα έπρεπε να εστιάζουν στην προώθηση της συναισθηματικής και γνωστικής ωρίμανσης των παιδιών. Τα πρώτα δύο χρόνια η έμφαση θα έπρεπε να είναι στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη με αυξανόμενη προσοχή στις γνωστικές-μαθησιακές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τις 5 λειτουργίες του grid παρατήρησης για την ανάπτυξη διαπροσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων: Πεδία για διερεύνηση:

1. Προσεγγίσεις για πειθαρχία: Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Ψυχοπαθολογία. Ψυχική υγεία, παράγοντες κινδύνου και κοινωνικά-συναισθηματικά προβλήματα. Κοινωνιολογία, Επιστήμες της Εκπαίδευσης, Ψυχογνωστικές προσεγγίσεις

2. Θεωρητικό περιεχόμενο: Η ικανότητα για συναισθηματική και συμπεριφορική ρύθμιση, σε συνδυασμό με τις νέες γνωστικές-μαθησιακές διαδικασίες είναι σημαντικές διαστάσεις σ' αυτό το αναπτυξιακό στάδιο. Οι εκπαιδευτικοί (σχολείο/εκπαίδευση) θα έπρεπε, από τη μία μεριά, να παρέχουν δραστηριότητες/πρακτικές (ειδικά στις δύο πρώτες τάξεις) που προάγουν ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και ενισχύουν την κοινωνική-συναισθηματική μάθηση (κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη) των παιδιών και από την άλλη μεριά να διασφαλίζουν την ανάπτυξη γνωστικών-μαθησιακών δεξιοτήτων. Τα παιδιά στις μετέπειτα τάξεις του Δημοτικού σχολείου αντιμετωπίζουν νέες αναπτυξιακές, πιο περίπλοκες, προκλήσεις που σχετίζονται με την κοινωνικοποίησή τους και τις γνωστικές-συναισθηματικές ανάγκες τους.

3. Πρακτικό περιεχόμενο: Παρατήρηση, παρέμβαση, υποστήριξη, ευαισθητοποίηση, δημιουργία νέας δυναμικής στην τάξη και περιβαλλόντων, που επιτρέπουν τη συνεργασία, τον διάλογο, τη συνδιαλλαγή και την επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική) της ομάδας, που προωθεί την αυτονομία, την αυτορρύθμιση και την κατανόηση της πραγματικότητας των άλλων. Κατανόηση των κοινωνικών αξιών και περιορισμών, διαχείριση των συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών, καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες μπορεί να εντείνουν τις εγγενείς αδυναμίες/δυσκολίες και το στρες (αρνητικά συναισθήματα) των παιδιών, που πηγάζουν από οικογενειακά προβλήματα. Πειραματισμός και δραστηριότητες (μέσα ή έξω από το Αναλυτικό Πρόγραμμα) που συνυπολογίζουν τις ειδικές δυσκολίες των μαθητών, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν την δυναμική όλης της τάξης και την κοινωνική-συναισθηματική πορεία των μαθητών.

4. Μεθοδολογική και παιδαγωγική προσέγγιση: Ενασχόληση με τα συναισθήματα των παιδιών και των ενηλίκων. Πολλοί εκπαιδευτικοί αντιδρούν, ιδιαίτερα απέναντι στους μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες/προβλήματα, με ακατάλληλο τρόπο, εξαιτίας της γέννησης αρνητικών συναισθημάτων, που οι μαθητές αυτοί τους προκαλούν. Εργασία και δραστηριότητες, που ενισχύουν την αυτό-επίγνωση των συναισθημάτων και την επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων, τη συνεργασία με άλλους, την κατανόηση των άλλων. Ενταξιακές πρακτικές που προωθούν την κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη και δραστηριότητες που ενισχύουν τις ατομικές ικανότητες και τις μαθησιακές δεξιότητες. Πρακτικές βασισμένες στην ένταξη, στην κοινωνική-συναισθηματική μάθηση και στην ψυχική ανθεκτικότητα που εμποδίζουν τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά προβλήματα συγκεκριμένων παιδιών.

5. Ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα: Διδασκαλία και εκπαιδευτικές μέθοδοι που ενεργοποιούν και ενισχύουν τις θετικές αλληλεπιδράσεις ή τη θετική συναισθηματική-συμπεριφορική δυναμική.

Πρακτικές που μειώνουν το στρες και τα αρνητικά συναισθήματα με σκοπό την εξάλειψη των αρνητικών αλληλεπιδράσεων. Πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τα συναισθήματα και τη συναισθηματική αγωγή.

Λειτουργική Ανάλυση για μια εκπαιδευτική πρόταση

Function 1: *Ψάχνει και προάγει ενεργά τη συναισθηματική επαφή*: Οι συναισθηματικές επαφές και σχέσεις είναι σημαντικές στα 2-3 πρώτα χρόνια του Δημοτικού σχολείου, καθώς συνεισφέρουν κατά πολύ σε ένα θετικό κλίμα στην τάξη και στην ισορροπημένη ένταξη όλων των παιδιών. Μια καλή συναισθηματική δυναμική στην τάξη που βασίζεται σε θετικές συναισθηματικές συνδιαλλαγές ανάμεσα στους μαθητές, οδηγεί σε θετική και καρποφόρα (και όχι σε αρνητική ή καταστροφική) επικοινωνία/αλληλεπίδραση/συνεργασία και σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η γενική εκπαιδευτική του στάση μέσα στην τάξη είναι θεμελιώδης παράμετρος της δυναμικής της τάξης και του κλίματος και της προώθησης συναισθηματικών επαφών. Οι συναισθηματικές και γνωστικές/μαθησιακές δεξιότητες σχετίζονται εγγενώς και επικαλύπτονται στα 2-3 τουλάχιστον πρώτα χρόνια του Δημοτικού σχολείου. Οι συναισθηματικές επαφές θα έπρεπε να προωθούνται από τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά (παρατήρηση, αξιολόγηση) στο Function 1 συνολικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ψάχνουν και προάγουν τις συναισθηματικές επαφές. Υπήρχε μια μικρή αύξηση στις επιδόσεις μετά την εκπαίδευση γι' αυτή τη λειτουργία (των εκπαιδευτικών), το οποίο είναι κατανοητό, καθώς οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ενεργοποιημένοι προς αυτή την κατεύθυνση μετά τα μαθήματα. Παρά το γεγονός ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένος με τον γονεϊκό ρόλο και το ότι οι περισσότεροι από αυτούς γνωρίζουν ότι οι συναισθηματικές επαφές είναι απαραίτητες για την καλή λειτουργία της τάξης και για επιτυχημένη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί γενικά αναφέρουν ότι η ακαδημαϊκή εκπαίδευση δίνει έμφαση κυρίως στο γνωστικό κομμάτι της διδασκαλίας. Με βάση συζητήσεις κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί το παραδέχονται αυτό.

Επιπρόσθετα, φαίνεται από τα αποτελέσματα ότι, υπάρχει μια πρώτη ομάδα επαγγελματιών (εκπαιδευμένη ή μη), που θα χρειαζόταν να αποκτήσει περισσότερη γνώση για τη σημασία της προώθησης των συναισθηματικών επαφών και ειδικότερα των θετικών αλληλεπιδράσεων.

Μέθοδος: Προτείνονται εκπαιδευτικά μαθήματα 2 ημερών σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο και παραδείγματα που σχετίζονται με συγκεκριμένες πρακτικές (με τη χρήση βίντεο ή παρουσίαση παραδειγμάτων διαθέσιμων σχετικών δραστηριοτήτων και πρακτικών) που προάγουν τις συναισθηματικές επαφές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Τουλάχιστον ακόμα δύο ημέρες με εκπαιδευτικά μαθήματα και βιωματικά εργαστήρια που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με τέτοιες πρακτικές, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να αυξήσουν τις συναισθηματικές τους αλληλεπιδράσεις. Οι δραστηριότητες που προωθούν αυτές τις

δεξιότητες είναι σημαντικό να ενσωματωθούν στα πρακτικά σεμινάρια με σκοπό να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν καλύτερα αυτή τη λειτουργία (Function 1).

Πρόταση: βασική εκπαίδευση σε δραστηριότητες που προάγουν τη γνώση και (με βάση το Αναλυτικό πρόγραμμα ή πέραν αυτού) πρακτικές που ενισχύουν τις συναισθηματικές επαφές. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να χρησιμοποιούν και να κάνουν εξάσκηση περισσότερο (δραστηριότητες δημιουργίας βασισμένες στην τέχνη και παιγνιώδεις δράσεις) σε δράσεις που εμπλέκουν τους μαθητές σε δρόμους με νόημα σχετικά με τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και τις συναισθηματικές τους επαφές. Η εμπάθυνση και ο εμπλουτισμός των συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων είναι μια καίριας σημασίας δραστηριότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού σχολείου σε συνδυασμό με τη βελτίωση των μαθησιακών δεξιοτήτων, όμως, οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες με σκοπό να δημιουργήσουν συναισθηματικούς δεσμούς με τους συμμαθητές τους και αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκπαιδευτούν με σκοπό να χρησιμοποιούν πιο δημιουργικές δραστηριότητες που προωθούν τέτοιες αλληλεπιδράσεις.

Function 2: *Προάγει στα παιδιά τη γνώση του συναισθηματικού τομέα και των διαπροσωπικών σχέσεων:* Στη λειτουργία 2 τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επέδειξαν υψηλές επιδόσεις οι οποίες βελτιώθηκαν μετά την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και τη σημασία του να βοηθούν τους μαθητές τους να αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Αν και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να το αναγνωρίζουν ως σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού ρόλου και των καλών συναισθηματικών δεσμών, φαίνεται δύσκολο γι' αυτούς να λειτουργήσουν εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, ειδικά όταν πρέπει να διαχειριστούν «δυσλειτουργικούς» μαθητές. Οι συναισθηματικά και συμπεριφορικά δυσλειτουργικοί μαθητές επηρεάζουν σοβαρά το κλίμα όλης της τάξης και κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων παρατηρήθηκε ότι μερικοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στη διαχείριση μαθητών που υπολείπονται κατάλληλων δεξιοτήτων για ισορροπημένη επαφή ή σχέση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Ομοίως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία ή τις ικανότητες για να επαναφέρουν τη δυναμική της τάξης ή για να δημιουργήσουν επαφές ανάμεσα σε «δύσκολους» και μη μαθητές. Σπάνια ήταν τα παραδείγματα αναφορών ή ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σε θέματα συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων. Σε μερικές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να προάγουν δράσεις που θα προωθούσαν την επίγνωση των παιδιών για τα δικά τους συναισθήματα (και αναγνώριση και καθορισμός). Επιπρόσθετα, ήταν δύσκολο γι' αυτούς να προωθήσουν τη γνώση των παιδιών για τα συναισθήματα των συμμαθητών τους και επιπλέον δεν έδιναν πολλές ευκαιρίες στα παιδιά με σκοπό να αναγνωρίσουν τη συγκεκριμένη κατάσταση που τα οδήγησε σ' αυτά τα συναισθήματα.

Μερικοί εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην αξία της συνεργασίας και των θετικών σχέσεων ή στο φιλειρηνικό κλίμα της τάξης, χωρίς να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές για να προάγουν την συνειδητοποίηση. Παρά το γεγονός αυτό, έδιναν λίγες ευκαιρίες στα παιδιά (ως λεκτική παράκληση) να έρθουν κοντά σε συμμαθητές τους, όταν οι δεύτεροι βίωναν μια αρνητική συναισθηματικά κατάσταση. Φυσικά, οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών (λεκτικές και μη λεκτικές) με τους μαθητές τους μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να έχουν περισσότερη επίγνωση των συναισθηματικών τους αντιδράσεων. Όμως, είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να είναι περισσότεροι συνειδητοποιημένοι για την επίδραση τους στις συναισθηματικές αντιδράσεις και την επικοινωνία των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν επίγνωση των πρακτικών που αυξάνουν την ενόραση των μαθητών για τα συναισθηματικά ζητήματα και του δικού τους «εσωτερικού/συναισθηματικού» κόσμου, που σχηματίζει τις στάσεις και συμπεριφορές τους προς και με τους συμμαθητές τους (και ακολούθως τις σχέσεις τους μαζί τους).

Μερικοί άλλοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εμπειρικές δραστηριότητες ή ακόμα και παιγνιώδεις στρατηγικές διδασκαλίας με σκοπό να ενισχύσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όμως, ο αριθμός αυτών των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένος. Οι περισσότεροι από αυτούς χρησιμοποιούν τον διάλογο ή παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές για να ενεργοποιήσουν το δυναμικό της τάξης, χωρίς όμως να δίνουν έμφαση ή να εστιάζουν στην προώθηση συγκεκριμένης συναισθηματικής επίγνωσης ή σχεσιακού δυναμικού της τάξης. Οι «παρεμβάσεις» με τον κλασικό «ηθικό» χαρακτήρα, συνήθως γίνονται στις περιπτώσεις σοβαρών καταστάσεων ή εφησυχασμού των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ξέρουν πώς να διαχειριστούν αποτελεσματικά προβληματικές καταστάσεις στην πρώτη ή ύστερη παιδική ηλικία, με σκοπό να εμβαθύνουν την επίγνωση των συναισθημάτων πίσω από τις συμπεριφορές. Χρειάζεται να χρησιμοποιούν πρακτικές που ενισχύουν τη συναισθηματική επίγνωση και την κατανόηση του ρόλου των συναισθημάτων στο σχηματισμό μη επιθετικών ή καλών σχέσεων και ερμηνεύουν τις εχθρικές στάσεις προς τους συμμαθητές τους.

Συνολικά, σχετικά με αυτήν την λειτουργία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (εκπαιδευμένοι ή μη) δείχνουν περισσότερη επίγνωση (υψηλότερα σκορ) με όρους βασικής γνώσης για τις συναισθηματικές επαφές και την ανάγκη να κάνουν τα παιδιά να αντανakλούν τη δική τους συμπεριφορά, γεγονός το οποίο μπορεί να οφείλεται σε προηγούμενη εκπαίδευση και στις εμπειρίες αυτών των ανθρώπων.

Είναι, πάραυτα σημαντικό να σημειωθεί ότι παρά τις αρκετά βελτιωμένες επιδόσεις των εκπαιδευτικών σ' αυτή τη λειτουργία (να προτείνουν δράσεις στα παιδιά να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, όταν αυτά συνδέονται με ένα συγκεκριμένο συμβάν/κατάσταση, δράσεις για τα παιδιά να αναγνωρίζουν ή να εκφράζουν με λόγια μια συγκεκριμένη κατάσταση που οδηγεί σε ένα ή περισσότερα συναισθήματα, δράσεις για τα παιδιά να κατανοούν, να αξιολογούν και να εκτιμούν τις συνέπειες μιας αποφασισμένης πράξης), πολλοί

από αυτούς υιοθετούν παρεμβάσεις ή οδηγίες και προτάσεις που περισσότερο αναφέρονται σε συμπεριφορές ή ηθικές αξίες υπό την έννοια του «τι θα έπρεπε να γίνεται ή να αποφεύγεται».

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς στη φάση εκπαίδευσής τους, ανέφεραν επίσης ότι ειδικά σε περιπτώσεις «δυσλειτουργικής» και προβληματικής συμπεριφοράς, δεν έχουν την ευκαιρία να κάνουν «ποιοτική» δουλειά με τους μαθητές ή χρησιμοποιούν παρεμβάσεις που εμβαθύνουν και εξελίσσουν αρνητικά και εχθρικά συναισθήματα. Δεν μπορούν να ξεπεράσουν την αντίσταση στην αλλαγή των «προβληματικών μαθητών». Πολλοί εκπαιδευτικοί επίσης αναφέρουν ότι δεν έχουν τη γνώση ή τον χρόνο (εξαιτίας των περιορισμών του Αναλυτικού προγράμματος) να χρησιμοποιήσουν αξιόπιστες και πιο δομημένες δραστηριότητες που προωθούν την αυτό-επίγνωση των συναισθημάτων των μαθητών, ειδικά αυτών με δύσκολες, διασπαστικές ή επιθετικές συμπεριφορές. Το βασικό εργαλείο τους είναι η συζήτηση ή η προτροπή, όμως αυτοί οι μαθητές δεν συμμορφώνονται εύκολα στις προτροπές ή στις προτάσεις των εκπαιδευτικών. Παραδέχονται ότι η «συναισθηματική προσέγγιση και κατανόηση» των δύσκολων μαθητών μπορεί να βοηθήσει να καταλαγιάσουν οι εχθρικές τους αντιδράσεις. Επίσης αναφέρουν ότι αυτή η διαδικασία θα έπρεπε να γίνεται με τη βοήθεια και την υποστήριξη σχολικών ψυχολόγων.

Πρόταση: Σε βάθος εκπαίδευση στη γνώση και στις πρακτικές που προωθούν τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές/συνεργασία με σχολικούς ψυχολόγους.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκπαιδευτούν μέσα από βιωματικά εργαστήρια και από κατάλληλους επαγγελματίες/ειδικούς με σκοπό να καλλιεργήσουν περισσότερο σε βάθος την δική τους συναισθηματική επίγνωση ή συγκεκριμένες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να εδραιώσουν και να προάγουν καλές συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός σύντομων ή εκτεταμένων βιωματικών δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση.

Η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη είναι βασικές πλευρές/διαστάσεις αυτού του σταδίου ανάπτυξης και το εκπαιδευτικό σύστημα θα έπρεπε να είναι περισσότερο προσεκτικό στην συμπερίληψη τέτοιων δραστηριοτήτων στο επίσημο Αναλυτικό πρόγραμμα.

Function 3: *Προάγει την ικανότητα των παιδιών να «αποδέχονται» τη συναισθηματική τους κατάσταση και να μένουν με το συναίσθημα τους:* Αναφορικά μ' αυτή την λειτουργία τα αποτελέσματα έδειξαν σε μερικές χώρες, έχει ήδη υιοθετηθεί στην πριν την εκπαίδευση συνθήκη (Ιταλία), αλλά απευθύνεται σε λίγα παιδιά. Μετά την εκπαίδευση, αυτό επιβεβαιώνεται. Σε κάποιες άλλες χώρες, υπάρχει μια μικρή βελτίωση σ' αυτή την λειτουργία (Ελλάδα). Είναι, όμως, σημαντικό να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν (κατά την εκπαίδευσή τους), ότι χρησιμοποιούν αυτή τη λειτουργία σε κάποιες σοβαρές καταστάσεις σε όλη την τάξη ή σε ατομικό

επίπεδο σε συγκεκριμένους μαθητές, που είναι είτε «πολύ θυμωμένοι» ή «θλιμμένοι». Ο σκοπός μιας τέτοιας παρέμβασης είναι κυρίως να τροποποιήσουν τα «αρνητικά» ή «προβληματικά» συναισθήματα, παρά να κάνουν τα παιδιά να εστιάσουν στις αιτίες των συναισθημάτων τους. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν επίσης σε διαφορετικές περιστάσεις να κάνουν τα παιδιά να σκεφθούν τη σημασία των γενικών «συμπεριφορικών αξιών» ή τη σημασία της αντανάκλασης και κατανόησης της δικής τους συμπεριφοράς χωρίς απαραίτητα να αναφέρονται σε συναισθήματα που κείτονται κάτω από αυτές τις συμπεριφορές. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να πάρουν τον χρόνο τους και να σκεφθούν τη συναισθηματική τους κατάσταση ή επιπλέον δεν μπορούν να αποδεχτούν αυτό τη συναισθηματική κατάσταση, ειδικά σε περιπτώσεις θυμού ή επιθετικότητας.

Οι παρατηρήσεις έδειξαν επίσης ότι, στις περιπτώσεις διασπαστικών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χάσουν την ικανότητά τους να κάνουν τους μαθητές να αντιληφθούν ή να κατανοήσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα και τι τα πυροδότησε. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναφέρονται περισσότερο στην «ποιότητα» ή στον τύπο της συμπεριφοράς (αποδεκτή ή μη αποδεκτή), παρά στις συναισθηματικές διεργασίες των παιδιών. Μερικοί εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι στις περιπτώσεις «επιθετικών» ή «προβληματικών» συμπεριφορών ή ακόμα και ανοιχτών συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, αναφέρονται σ' αυτή τη λειτουργία με ένα πιο «δυναμικό» ή «τιμωρητικό» τρόπο, μιλώντας για μη αποδεκτά συναισθήματα και συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι μ' αυτόν τον τρόπο έχουν ίσως λιγότερες ευκαιρίες να τροποποιήσουν πραγματικά τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών (ή έχουν σύντομης διάρκειας θετικό αποτέλεσμα), ειδικά σε αυτούς με προβληματικές αντιδράσεις. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ίσως χρησιμοποιούν υποστηρικτικό υλικό (βίντεο, κοινωνικές ιστορίες, αφήγηση ιστοριών, ζωγραφιές, κλπ.) για να συζητήσουν μέσα στην τάξη συγκεκριμένα επώδυνα συναισθήματα ή σοβαρές καταστάσεις που οι μαθητές μπορεί να βιώνουν (όπως διαζύγιο, πένθος, κλπ.). Αυτού του είδους οι δραστηριότητες μπορεί να έχουν έναν γενικό «κοινωνικό συναισθηματικό στόχο», καθώς κυρίως προσπαθούν να ενεργοποιήσουν όλης της τάξης το ενδιαφέρον ή την κατανόηση των συναισθηματικών διαδικασιών, με σκοπό την τροποποίηση συμπεριφορών ή τη βελτίωση των γνώσεων για τα συναισθήματα των ανθρώπων.

Πρόταση: Βιωματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σκοπό να τους βοηθήσουμε να εισάγουν πρακτικές που προάγουν την αυτό-αντανάκλαση και τις δεξιότητες συναισθηματικών διαδικασιών.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκπαιδευτούν μέσω βιωματικών εργαστηρίων και από κατάλληλους επαγγελματίες/ειδικούς με σκοπό να καλλιεργήσουν περισσότερο σε βάθος την κατανόηση των συναισθηματικών διαδικασιών και την αποδοχή των αρνητικών συναισθημάτων. Να καλλιεργήσουν ακόμα ψυχοκοινωνικές δεξιότητες ώστε να εδραιώσουν και να προάγουν καλές συναισθηματικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές. Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός σε βάθος εκπαιδεύσεων των εκπαιδευτικών για να τους βοηθήσουν να εισάγουν πρακτικές με νόημα και εν-

νόηση για αυτό-αντανάκλαση τόσο για παιδιά με όσο και για παιδιά χωρίς προβλήματα. Και η σημασία των συναισθηματικών διαδικασιών έγκειται στην εξάσκηση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Συνεργασία με σχολικούς ψυχολόγους.

Η συναισθηματική επίγνωση και αποδοχή των αρνητικών διαθέσεων και συναισθημάτων σχετίζονται στενά με την ικανότητα να διαχειρίζονται τέτοια συναισθήματα και ένα βήμα πριν να τα τροποποιούν. Είναι μια σημαντική πλευρά της ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης (εν-νόηση) που φαίνεται να συντελεί σημαντικά στην σταθεροποίηση συναισθηματικών δεσμών και σχέσεων με τους άλλους. Η προσωπική ταυτότητα και αυτονομία βασίζονται κυρίως και σ' αυτή τη διαδικασία που βοηθάει τα παιδιά να επιτύχουν τη συναισθηματική τους αυτορρύθμιση. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα έπρεπε να εστιάζει στην συμπερίληψη τέτοιων δραστηριοτήτων στο επίσημο Αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς ένας μεγάλος αριθμός σύντομων ή εκτεταμένων τέτοιων προγραμμάτων είναι διαθέσιμος γι' αυτήν την ηλικία. Η συνεργασία με σχολικούς ψυχολόγους ή άλλους σχολικούς επαγγελματίες ψυχικής υγείας είναι επίσης απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας.

Function 4: *Αναγνωρίζει την ατομικότητα και την ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού:* Αναφορικά μ' αυτή την λειτουργία, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι είναι εξίσου παρούσα πριν και μετά την εκπαίδευση (σε όλες τις χώρες). Οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά ενεργοί να υπογραμμίσουν την πρόοδο των παιδιών, τις καλές πράξεις και τις ατομικές προτιμήσεις, κυρίως σε κοινωνικές χρονικές στιγμές. Οι εκπαιδευτικοί μοιάζουν να γνωρίζουν καλύτερα τη σημασία να αναγνωρίζουν τα συγκεκριμένα μαθησιακά ή ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και προφίλ των παιδιών σήμερα απ' ότι στο παρελθόν. Μερικοί από αυτούς, κατά την εκπαίδευσή τους, έχουν δηλώσει ότι μία από τις βασικές προκλήσεις για έναν εκπαιδευτικό σήμερα (και για το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του), είναι να συνδυάζει πρακτικές και το περιεχόμενο του Αναλυτικού προγράμματος, που να ενισχύουν και την ατομικότητα και την κοινωνική/συλλογική συνείδηση. Οι μαθητές με ή χωρίς προβλήματα χρειάζεται να ενισχύουν την δική τους ατομικότητα ή προσωπική ταυτότητα. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αποφύγουν να ενισχύουν τον επιβλαβή ανταγωνισμό και να βοηθήσουν τους μαθητές να καταλάβουν ότι με το να προωθήσουν μια αίσθηση συλλογικής ταυτότητας μέσα από διαδικασίες στην τάξη, δεν θα χάσουν την «προσωπική τους δύναμη» ή «ατομικότητα». Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η «αίσθηση των άλλων» και η ανάγκη να εμπλέκονται σε σχέσεις με νόημα μ' αυτούς, αυξάνεται. Σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς, η πρόκληση γι' αυτούς είναι το πώς θα διαχειριστούν κάποια παιδιά που προσπαθούν να επιβεβαιώσουν την ταυτότητά τους, με το να κυριαρχούν στους άλλους, με έναν περισσότερο ή λιγότερο δυναμικό ή επιθετικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει ότι ίσως θα ήταν χρήσιμο να βρεθούν δράσεις και πρακτικές που προωθούν τόσο την προσωπική ταυτότητα, όσο και τη συλλογική συνεργασία.

Function 5: *Ενθαρρύνει και υποστηρίζει το παιδί κατά την εκτέλεση μιας εργασίας*: Η πέμπτη λειτουργία φαίνεται να εξασκείται πολύ στην συνθήκη πριν την εκπαίδευση σε όλες τις χώρες για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Η εκπαίδευση υπήρξε χρήσιμη για να παγιωθούν κάποιες διαστάσεις όπως: σύνδεση της προηγούμενης γνώσης των παιδιών με αυτήν που πρόσφατα αποκτήθηκε και κινητοποίηση της προσοχής των παιδιών. Την ίδια στιγμή, κάποιοι εκπαιδευτικοί, πιθανότατα εξαιτίας έλλειψης χρόνου, δεν μπορούσαν να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να λειτουργήσουν μαζί ώστε να βρουν μια εναλλακτική λύση σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή όταν οι μαθητές είχαν δυσκολία να ολοκληρώσουν μια εργασία κλπ. Βάσει των αποτελεσμάτων των παρατηρήσεων, οι εκπαιδευτικοί δεν έκαναν ποτέ αρνητικά σχόλια ή δεν επέπληξαν τα παιδιά για τη στάση τους.

Πρόταση: Περαιτέρω θεώρηση θα μπορούσε να γίνει για στρατηγικές για να ενθαρρυνθεί η προσοχή των παιδιών και να συνδεθεί η προηγούμενη γνώση τους με την πρόσφατα αποκτηθείσα. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να εκπαιδευτούν στο να εισάγουν πρακτικές που προωθούν τις δικές τους πρωτοβουλίες και διαδικασίες αυτό-επιβεβαίωσης, με το να εμπλέκονται σε δραστηριότητες με νόημα, οι οποίες σχετίζονται και με παραδοσιακά και με διαφοροποιημένα/εναλλακτικά υλικά. Οι εκπαιδευτικοί ίσως χρειάζεται να εκπαιδευτούν σε δραστηριότητες που υποστηρίζουν και τις συλλογικές συνδιαλλαγές και τα ατομικά ενδιαφέροντα, ειδικά για τους μεγαλύτερους μαθητές που χρειάζεται να ενισχύσουν την αίσθηση προσωπικής συνοχής/προσωπικής επάρκειας, χωρίς να χάνουν τη σχεσιακή πλευρά της δικής τους ταυτότητας.

Συνοψίζοντας, για την εκπαίδευση των επαγγελματιών των σχολείων, χρειάζεται οργανωμένο, θεωρητικά τεκμηριωμένο πρόγραμμα, για την ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Συνυπολογίζονται, κάθε φορά, οι περιορισμοί ενός τέτοιου εγχειρήματος, καθώς διάφοροι παράγοντες δυσκολίας μπορεί να προκύψουν. Ειδικότερα:

-Παράγοντας δυσκολίας 1. Εδώ η ολοκληρωμένη πρόταση που προτείνεται υλοποιείται σε πάνω από 7 με 8 μέρες. Μπορεί να είναι μεγάλης διάρκειας, εξαιτίας οικονομικών δυσκολιών ή δεν θα μπορούσε να συνυπολογίσει την διαθεσιμότητα των επαγγελματιών (συνεχής εκπαίδευση) ή ακόμα η ωριαία διάρκεια που θα μπορούσε να είναι πολύ φιλόδοξη για μια βασική εκπαίδευση, κλπ. Αυτή η διάρκεια θα μπορούσε να παρεμποδίσει την εμπλοκή. Ο κίνδυνος θα ήταν αυτός της μακράς διάρκειας, της ακαμψίας ή της αδυναμίας εφαρμογής.

-Παράγοντας δυσκολίας 2. Ένας διαχωρισμός ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και στη βιωματική γνώση (ειδικά στον πειραματισμό των συναισθημάτων αυτών καθαυτών από τους συμμετέχοντες).

Συνολικά η πρόταση:

- Μια βασική εκπαίδευση στη γνώση και επίγνωση για τις λειτουργίες 1, 3 και 4, όπου η ερώτηση για τυπική γνώση είναι κυρίαρχη ως προαπαιτούμενο.
- Ένας εις βάθος μηχανισμός για τις λειτουργίες 2 και 3, τη δυναμική του πειραματισμού και την ανάλυση των πρακτικών είναι ο κυρίαρχος τόνος.

Ένα ιδανικό μοντέλο εκπαίδευσης για τα συναισθήματα για προώθηση στην Ευρώπη

- Κάθε μοντέλο εκπαίδευσης στα συναισθήματα πρέπει να βασίζεται στο τρίποδο: μια βασική παιδαγωγική αρχή (με αναφορά σε ενεργές παιδαγωγικές), ένας πειραματισμός στα συναισθήματα σε συσχέτιση με την εκπαιδευτική σχέση, τυπική ακαδημαϊκή γνώση σε συνδυασμό με την ανάλυση πρακτικών / ή τοποθετημένη σε αναλυόμενες καταστάσεις.
- Μεθοδολογία: ενεργή και συμμετοχική εκπαίδευση, πρέπει να βασίζεται σε εναλλαγή ανάμεσα σε επαγγελματική άσκηση και «διδασκτική» εκπαίδευση. Διάρκεια και ρυθμός: δεν μπορεί να είναι λιγότερο από 4 ημέρες. Φαίνεται χρήσιμο να δημιουργηθεί ένας κύκλος δύο ημερών την εβδομάδα, σε διάστημα τουλάχιστον 3 εβδομάδων και μέγιστο 6 εβδομάδων.

3. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο την αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος Συναισθηματικής Αγωγής σε εκπαιδευτικούς για την διαχείριση δυσκολιών των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν μέρος σε πέντε τριώρες συναντήσεις, θεωρητικού και πρακτικού χαρακτήρα, στις οποίες ανέπτυξαν τις απόψεις τους, εξέφρασαν προβληματισμούς και συναισθήματα και πήραν ανατροφοδότηση για όσα τους απασχολούσαν..

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά, συγκέντρωσαν θετικές απαντήσεις. Αναλυτικότερα, το πρόγραμμα συνέβαλε στον εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα συναισθήματα, τη σημασία και τη λειτουργία τους. Ο ρόλος τους μέσα στην τάξη επηρεάστηκε θετικά, με άλλα λόγια παρατηρήθηκε ότι συμπεριφορές τους την ώρα του μαθήματος ήταν πιο κοντά συναισθηματικά στα παιδιά, προήγαγαν τη συναισθηματική τους έκφραση, ήταν περισσότεροι υποστηρικτικοί κατά την εκτέλεση μιας δραστηριότητας, ενίσχυαν την αυτοεπίγνωση των μαθητών σχετικά με τα συναισθήματά τους και γενικά προωθούσαν τη δημιουργία θετικής σχέσης μαζί τους. Από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ενισχύθηκαν σε επίπεδο δεξιοτήτων, καθώς βελτίωσαν την κοινωνική και συναισθηματική τους έκφραση και επικοινωνία με τους μαθητές τους. Συμπερασματικά, τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν θετικά και το πρόγραμμα ενίσχυσε τους εκπαιδευτικούς στον γνωστικό τομέα (γνώσεις για τα συναισθήματα), στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα (κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες) και στον συμπεριφορικό τομέα (στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές στην τάξη).

Μέσα από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση ερωτηματολογίων και grids παρατήρησης και την καταγραφή των διαλόγων που πραγματοποιήθηκαν στις συναντήσεις, προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και τους τρόπους που χρησιμοποιούν για την διευθέτησή τους

Συνολικά, οι δυσκολίες αναφέρονται τόσο σε εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όσο και σε εσωτερικευμένα. Αναπτυξιακές διαταραχές, ΔΕΠ-Υ, νοητική καθυστέρηση ήταν μερικά από τα περιστατικά που αναφέρθηκαν. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, ανεξάρτητα από τη διάγνωση, η κάθε περίπτωση συγκεντρώνει πλήθος χαρακτηριστικών, τα οποία είναι μοναδικά και καθορίζουν την πορεία του κάθε παιδιού. Μια επιθετική συμπεριφορά, μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας διαταραχής ή το βασικό σύμπτωμα μιας άλλης. Ταυτόχρονα, μπορεί να είναι επακόλουθο μιας συναισθηματικής δυσκολίας του παιδιού, το οποίο εξαιτίας χαμηλής αυτοεκτίμησης, μειωμένου επιπέδου αυτορρύθμισης ή έντονης παρόρμησης, είναι δύσκολα διαχειρίσιμη. Σε κάθε περίπτωση, το παιδί και οι δυσκολίες του πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι ως κατηγορία διαταραχών, αλλά ως σύνολο αντιδράσεων και στόχος πρέπει να είναι η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργικότητα του παιδιού, μέσα και έξω από το σχολείο.

Στο βασικό εξωσχολικό πλαίσιο του παιδιού, την οικογένεια, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν για ακόμα μία φορά τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στον ρόλο της στην ψυχοσυναισθηματική ισορροπία του παιδιού και στη θετική έκβαση των δυσκολιών, όταν υπάρχει συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών. Έγινε σαφές ότι πολλοί γονείς δυσκολεύονται να δεχτούν την προβληματική κατάσταση και αυτό αν μη τι άλλο, δεν αποτελεί βοήθεια ούτε για το παιδί, ούτε για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να επιστρατεύει συνεχώς νέες τεχνικές προκειμένου να εξομαλύνει την κατάσταση μέσα στην τάξη. Οι όποιες τεχνικές όμως, αν έχουν αποτελέσματα, δεν είναι μακροπρόθεσμα, γιατί η προσπάθεια ακυρώνεται από την έλλειψη συνεργασίας και αποδοχής από την οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί συναντούν έναν τοίχο όταν οι γονείς δεν αποδέχονται την κατάσταση και εκτός του ότι η προσπάθεια δεν γενικεύεται στο σπίτι, είναι φορές που οι αρνητικές αντιδράσεις των γονέων, σταματούν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, ακόμα και μέσα στο σχολείο. Παράλληλα, οι σχέσεις που έχουν αναπτύξει οι γονείς με το παιδί, αποτελούν τη βάση των σχέσεων που το παιδί θα αναπτύξει με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές και τους άλλους στο σχολικό περιβάλλον (και όχι μόνο). Αυτό σημαίνει ότι ένας ανασφαλής δεσμός με τη μητέρα, για παράδειγμα, δυσχεραίνει την ανάπτυξη υγιούς δεσμού με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η αδυναμία των γονέων να κάνουν το παιδί να αισθανθεί σιγουριά και να αναπτύξει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, αποτελούν τροχοπέδη στην κοινωνική του συνδιαλλαγή με τα άλλα παιδιά και τους άλλους ενήλικες στο σχολείο. Από την άλλη, υπερπροστατευτικοί γονείς που δεν επιτρέπουν στο παιδί να πειραματίζεται, να δοκιμάζει τις δυνάμεις του, να μαθαίνει μόνο του, του δημιουργούν συναισθήματα ανασφάλειας και ευθιξίας, στοιχεία που φαίνεται να προκαλούν δυσλειτουργία στην καθημερινή έκθεσή του σε δύσκολες καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός τότε, καλείται να διαχειριστεί την συναισθηματική ανωριμότητα του παιδιού, τις συχνές και έντονες μταιώσεις του, την μειωμένη εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία.

Κάτι τέτοιο, βέβαια, σχετίζεται και με τα κίνητρα για μάθηση, τα οποία καλλιεργούνται και από την οικογένεια, αλλά κυρίως οφείλουν να προέρχονται από τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι το περιβάλλον προσφέρει ερεθίσματα και προκλήσεις, ώστε να παιδί να επιθυμεί να ενεργοποιείται θετικά. Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, που μένει προσκολλημένο στη στείρα μετάδοση γνώσεων, δεν υποστηρίζει τη διαφορετικότητα και δεν προάγει τη δημιουργική έκφραση των παιδιών, είναι εύλογο ότι θα δημιουργεί μειωμένα κίνητρα στα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να κάνει το μάθημα ελκυστικό, να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του όταν χρειάζεται και να διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών αμείωτο. Είναι κι αυτός ένας τρόπος να μειωθούν οι περιπτώσεις μαθητών που αδιαφορούν ή απορρίπτουν την εκπαιδευτική διαδικασία ή και το σχολείο συνολικά. Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί, επίσης, να συντελέσει στην ομαλή λειτουργία της τάξης, καθώς δεν είναι λίγα τα παιδιά που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν εξαιτίας συγκεκριμένων δυσκολιών, τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να διαχειριστεί κατάλληλα.

Δεν γίνεται αναφορά μόνο σε δυσκολίες που έχουν λάβει διάγνωση. Ένα παιδί με μειωμένη ικανότητα προσοχής που δεν πληροί τα κριτήρια της ΔΕΠ-Υ, δεν θα πάρει διάγνωση. Οι δυσκολίες του, όμως, είναι εκεί και χρειάζονται προσοχή. Είναι πολλά τα περιστατικά δύσκολων παιδιών που δεν έχουν μια επίσημη διάγνωση, είτε γιατί δεν υπάρχει αξιολόγηση, είτε γιατί δεν έχουν την πλήρη εικόνα μιας συγκεκριμένης διαταραχής. Και τελικά, το ζητούμενο δεν είναι ο ορισμός της διαταραχής, αλλά τα συμπτώματα και το πώς θα οργανωθεί μια αποτελεσματική παρέμβαση.

Για να γίνει αυτό, όμως, χρειάζεται ενδιαφέρον από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος άλλες φορές διαθέτει τη θέληση να βοηθήσει και άλλες παραιτείται, γιατί οι δυσκολίες τον καταβάλλουν. Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτικός να βοηθήσει αποτελεσματικά και να ενισχύσει την ψυχοσυναισθηματική ισορροπία του ίδιου του παιδιού με δυσκολίες και της τάξης; Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτικός να διαχειριστεί τις δικές του συναισθηματικές αντιδράσεις και να διατηρήσει το αρχικό ενδιαφέρον του;

Κατέστη σαφές από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, ότι οι ίδιοι χρειάζονται βοήθεια, υποστήριξη και εκπαίδευση. Οι γνώσεις για την ανάπτυξη των παιδιών (αναπτυξιακά στάδια), η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για τις διάφορες διαταραχές/δυσκολίες, τα σύγχρονα και επιστημονικά έγκυρα προγράμματα παρέμβασης, είναι μερικά από τα θέματα στα οποία οι ίδιοι ζητούν επιμόρφωση. Μάλιστα, οι όποιες εκπαιδεύσεις, είναι χρήσιμο να συνοδεύονται από βιωματικές δράσεις, γιατί είναι αυτές που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να περάσουν από την θεωρία στην πράξη και να αντλήσουν ιδέες για άλλες πρακτικές, τις οποίες μπορούν στην συνέχεια να οργανώσουν μόνοι στην δική τους τάξη, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Έτοιμες λύσεις δεν προτείνονται, γιατί το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό, φέρει τις δικές του εμπειρίες και τα δικά του χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Επιπλέον, το συγκεκριμένο κάθε φορά διαφοροποιείται, γεγονός που αφήνει πολλά περιθώρια αδυναμίας εφαρμογής μιας στρατηγικής, που σε άλλη περίπτωση θα μπορούσε να αποδειχθεί αποτελεσματική.

Αυτό είναι και το βασικό χαρακτηριστικό του ευέλικτου εκπαιδευτικού: να μπορεί να αναπροσαρμόζει τις τεχνικές του, να υιοθετεί νέες πρακτικές, να δοκιμάζει και ανάλογα να προχωρά. Είναι στοιχεία ενός εκπαιδευτικού που δεν παραιτείται, δεν εφησυχάζει και κυρίως ενός εκπαιδευτικού που διαθέτει ψυχική ανθεκτικότητα. Ένας ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί τη δυσκολία ως πρόκληση, να δει πέρα από το πρόβλημα παραπάνω από μία λύσεις, να διαχειριστεί τα αρνητικά του συναισθήματα και να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στις προβληματικές καταστάσεις. Γίνεται ικανός να αντιλαμβάνεται τη σημασία του ρόλου του, να διαθέτει ενσυναίσθηση και να καλλιεργεί στον εαυτό του και στους μαθητές του κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης των μαθητών η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, βασικό στοιχείο πλέον και της εκπαίδευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αποτελεί στόχο των σύγχρονων προγραμμάτων εκπαίδευσης σε πολλές χώρες, καθώς είναι δύσκολο για έναν

εκπαιδευτικό να εμφυσήσει ή να διδάξει στους μαθητές του τέτοιες δεξιότητες, αν πρώτα δεν τις κατέχει ο ίδιος. Έννοιες όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, η αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων, η ενεργός εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, όλα είναι ζητήματα καίρια για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Είναι η βάση για την πρόληψη των δυσκολιών και ένας αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισής τους.

Για τον λόγο αυτό, κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες στηρίζονται στις αρχές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης. Ένα βήμα πιο πριν, είναι χρήσιμο στα αντίστοιχα Πανεπιστημιακά τμήματα να περιλαμβάνονται τα ανάλογα μαθήματα, γιατί έτσι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έρχονται καλύτερα προετοιμασμένοι στις σχολικές τάξεις.

Είναι ένα κρίμα η ψυχοσύνθεση του παιδιού, είναι ένα κρίμα η ψυχοσύνθεση του εκπαιδευτικού. Ανάμεσα στους δυο τους, ο ενήλικας είναι αυτός που φέρει την ευθύνη για την θετική εξέλιξη των διαπροσωπικών τους συνδιαλλαγών. Οι δυσκολίες των μαθητών πολλές, συνεχώς αυξανόμενες σε αριθμό στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα, ίσως όχι τόσο λόγω υπερδιάγνωσης, ίσως, όμως, λόγω ευαισθητοποίησης απέναντι σε θέματα όπως αυτά. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν να αλλάξουν μια αρνητική πορεία, να κάνουν τη διαφορά. Χρειάζεται θέληση, επιμονή και κυρίως τα κατάλληλα μέσα. Και αυτά δεν είναι άλλα από τις σωστές γνώσεις και τις ανάλογες δεξιότητες. Η επικοινωνία με τους μαθητές, ο δεσμός που αναπτύσσουν μαζί τους, μπορούν να οδηγήσουν στην εξομάλυνση των συγκρούσεων, εξωτερικών και εσωτερικών. Είναι δύναμη για τον εκπαιδευτικό η γνώση της σημασίας του ρόλου του. Είναι δύναμη η πίστη στις δυνατότητές του. Είναι δύναμη η κατοχή κατάλληλων δεξιοτήτων. Μα πάνω απ' όλα, όμως, είναι δύναμη η πιθανότητα βελτίωσης της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης ενός παιδιού. Αν για κάποιον εκπαιδευτικό αυτό αποτελεί στόχο, τότε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης, κάθε πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Έχοντας, αυτό ως βασικό κίνητρο, πολλές έρευνες μπορούν να στοιχειοθετηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Το πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι πρόσφορο και μπορεί να δώσει πληθώρα χρήσιμων δεδομένων. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να αφορούν στην αποτελεσματικότητα των διαφόρων προγραμμάτων που εφαρμόζονται ήδη, ή προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, στο σχεδιασμό νέων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Όταν οι θεωρητικές προσεγγίσεις συναντούν πρακτική εφαρμογή, μπορεί να γίνεται λόγος για επιστημονική τεκμηρίωση των στρατηγικών αντιμετώπισης. Είναι σημαντικό, παράλληλα, να διενεργηθούν έρευνες για την αποτελεσματικότητα των νέων προγραμμάτων. Δίνονται έτσι, σαφή στοιχεία για την αξιοπιστία του κάθε προγράμματος. Τέλος, έρευνες σχετικά με την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων σε εκπαιδευτικούς με την παράλληλη συμμετοχή της

οικογένειας, είναι μια νέα πρόκληση στο πεδίο αυτό. Αποτελεί συνεπώς ένα εύφορο έδαφος για μελλοντικά ερευνητικά ερωτήματα.

Σε κάθε περίπτωση, τόσο οι ερευνητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αγνοούν τη δυναμική φύση του παιδιού, την πολυπλοκότητα της αιτιολογίας των δυσκολιών και την πολυεπίπεδη προσέγγιση που πρέπει να εφαρμόζεται κάθε φορά. Ένα παιδί με δυσκολίες, είναι ένα παιδί, με ανάγκες και συναισθήματα, τα οποία ο ενήλικας καλείται να αφογκραστεί, να αντιμετωπίσει με σεβασμό και να συμβάλλει από τη δική του θέση στην ολόπλευρη εξέλιξή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Σ. (2017). Ενισχύοντας την κοινωνική μάθηση και τη φιλία σε μαθητές με σύνδρομο Down: Παρεμβάσεις στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Η.Ε. Κουρκούτας (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές* (σελ. 295-313). Αθήνα: Πεδίο.

Γενά Α. & Γαλάνης, Π. (2017). Βασικές αρχές, προγραμματικές συνθήκες και μέθοδοι εκπαίδευσης και θεραπείας παιδιών με ΔΑΦ. Στο Α. Γενά (Επιμ.), *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με Νευρό-Αναπτυξιακές Διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*, (σελ. 207-340). Αθήνα: Gutenberg.

Γενά, Α. & Μακρυγιάννη, Μ. (2017). Διάγνωση της διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Στο Α. Γενά (Επιμ.), *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με Νευρό-Αναπτυξιακές Διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*, (σελ. 40-116). Αθήνα: Gutenberg.

Δεληγιάννη, Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28- 44.

Δενδάκη, Α. (2018). Η Ανθρωπιστική Προσέγγιση. Στο Ε.Α. Κολιάδης (Επιστ. Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 225-273). Αθήνα: Γρηγόρη.

Detraux, J-J. (2017). Διακυβεύματα/προκλήσεις σε σχέση με την ένταξη παιδιών με υστερήσεις στα γενικά σχολικά πλαίσια. Στο Η.Ε. Κουρκούτας (Επιμ., Μτφρ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές*, (σελ. 75-87). Αθήνα: Πεδίο.

Δράκος, Γ.Δ. & Μπίνιας, Ν.Γ. (2010). *Ψυχοκινητική Αγωγή* (5^η Εκδ.). Αθήνα: Πατάκη.

Δώνη, Ε. & Γιώτσα, Α. (2017). Επισκόπηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2019, από

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/viewFile/10225/12616.pdf>

Ζάχου, Β. (2018). Αξιολόγηση της συμπεριφοράς: Τα διαγνωστικά εργαλεία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση. Στο Ε.Α. Κολιάδης (Επιστ. Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 73-126). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κακανά, Δ.Μ. (2015). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σελ. 31-42). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καπαχτσή Β. (2008). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κασσωτάκης, Μ. (2001). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, (2013). *Assesment*. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου, 2019 από <http://www.greek-language.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=16>

Κουμπιάς, Ε. (2017). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερικινητικότητα (ΔΕΠ-Υ): Στρατηγικές αντιμετώπισης στη σχολική τάξη. Στο Ε.Α. Κολιάδης (Επιστ. Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 563-595). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2017β). Συμβουλευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες/διαταραχές: Θεωρητικά ζητήματα και πρακτικές κατευθύνσεις. Στο Η.Ε.Κουρκούτας (Επιμ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές* (σελ. 239-293). Αθήνα: Πεδίο.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2017α). *Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά: Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Τόπος & Ηλίας Ε. Κουρκούτας.

Κουρκούτας, Η.Ε. & Βιταλάκη, Ε. (2017). Παράγοντες που προάγουν ή εμποδίζουν την ένταξη παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο: Μελέτη δύο περιπτώσεων παιδιών με σύνδρομο Down μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες μιας δασκάλας στη γενική τάξη της Β' Δημοτικού. Στο Η.Ε. Κουρκούτας (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές* (σελ. 719-751). Αθήνα: Πεδίο.

Κουρκούτας, Η. & Γεωργιάδη, Μ. (2011). Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές. Στο Α. Κορνηλλάκη, Γ. Μανωλίτσης, & Μ. Κυπριωτάκη (Επιστ. Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση. Διεπιστημονική θεώρηση* (σελ. 235-259). Αθήνα: Πεδίο.

Κουρκούτας, Η.Ε., Γιοβαζολιάς, Θ. & Σταύρου, Π. (2017). Συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών με βάση το μοντέλο της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συστημικής ψυχοδυναμικής προσέγγισης: Ένα συνθετικό μοντέλο παρέμβασης. Στο Η.Ε. Κουρκούτας (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές* (σελ. 361-404). Αθήνα: Πεδίο.

Κουρκούτας, Η.Ε. & Parmar, P. (2017). Σχέσεις γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών με δυσκολίες/διαταραχές: Ευρήματα διεθνών ερευνών και προτάσεις

ψυχοπαιδαγωγικών/συμβουλευτικών παρεμβάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων. Στο Η.Ε. Κουρκούτας (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές* (σελ. 315-360). Αθήνα: Πεδίο.

Κουρκούτας, Η.Ε. & Xavier, M.R.L. (2017). Ενδυνάμωση ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους με ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες/διαταραχές: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου (Σ. Πλεξουσάκης, Μτφρ., Η.Ε. Κουρκούτας, Επιμ.). Στο Η.Ε. Κουρκούτας (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές* (σελ. 207-238). Αθήνα: Πεδίο.

Κρόκου, Ζ. (2018). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Ε.Α. Κολιάδης (Επιστ. Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 597-622). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή: Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο Δ.Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση* (σελ. 43-50). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μουταβέλης, Α. (2018). Προβλήματα στη συμπεριφορά: Ορισμός, κριτήρια και βασικές επισημάνσεις. Στο Ε.Α. Κολιάδης (Επιστ. Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 35-55). Αθήνα: Γρηγόρη.

Οικονομόπουλος, Γ., Τζέτζης, Γ. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Η αξιολόγηση των μαθητών στη Φυσική Αγωγή. Ανακτήθηκε 17 Μαΐου 2019, από http://www.pe.uth.gr/hape/images/stories/emag/vol4_2/hape093.pdf

Ορφανός, Π. (2018). Η ανάλυση και εκτίμηση της συμπεριφοράς των πολυανάπηρων ατόμων σε κάθε «σχολικό» περιβάλλον. Στο Ε.Α. Κολιάδης (Επιστ. Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 647-665). Αθήνα: Γρηγόρη.

Πανταζοπούλου, Μ. (2018). Υποστηρικτικές υπηρεσίες: Ο ρόλος τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Ε.Α. Κολιάδης (Επιστ. Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 321-353). Αθήνα: Γρηγόρη.

Πλεξουσάκης, Σ. (2017). Αντιδράσεις και στάδια του στρες των γονέων απέναντι στην αναπηρία και στρατηγικές αντιμετώπισης μέσα από τη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Στο Η.Ε. Κουρκούτας (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές* (σελ. 433-462). Αθήνα: Πεδίο.

Σπανάκη, Ε. (2017). Ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις για παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής και ένταξης στην ομάδα κατά την προσχολική και σχολική ηλικία. Στο Η.Ε. Κουρκούτας (Επιστ. Επιμ.), *Σχολική Συμβουλευτική και Παρεμβάσεις για Παιδιά με Διαταραχές* (σελ. 649-667). Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου, 2019, από

https://www.researchgate.net/publication/329363823_G_Tsioles_2018_Thematike_analyse_poitikon_dedomenon_Sto_G_Zaimakes_epim_Ereunetikes_diadromes_stis_Koinonikes_Epistem es_Theoretikes_-_Methodologikes_Symboles_kai_Meletes_Periptoses_Panepistemio_Krete

Φελούκα, Β. (2018). Μορφές-Σύνδρομα προβληματικής συμπεριφοράς. Στο Ε.Α. Κολιάδης (Επιστ. Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σελ. 57-71). Αθήνα: Γρηγόρη.

Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ., (2001). *Κείμενα Παιδείας: Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών* (Επιμ. Μ. Καΐλα, G. Berger & Ε. Θεοδοροπούλου). Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (2015). *Patterns of Attachment: A Psychological study of the Strange Situation*. New York: Psychology Press.

Ainsworth, M. S. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341. doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333

Allen, J, Fonagy, P. & Bateman, A. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. Washington: American Psychiatric Press.

Allen, J.P., Pianta, R.C., Gregory, A., Mikami, A.Y. & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037. doi: 10.1126/science.1207998

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th Ed.). Washington: APA.

Baker, J.A., Fisher, S. & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.

Bateman, A. & Fonagy, P. (2013). Mentalization-Based Treatment. *Psychoanalytic Inquiry*, 33(6), 595-613. doi: [10.1080/07351690.2013.835170](https://doi.org/10.1080/07351690.2013.835170)

Brackett, M.A., Floman, J.L., Ashton-James, C. Cherkasskiy, L. & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: a preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and teaching: theory and practice*, 19(6), 634-646. doi.org/10.1080/13540602.2013.82745

- Botha, J. & Kourkoutas, E. (2015). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioural difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 784-799. DOI: [10.1080/13603116.2015.1111448](https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111448)
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D., Horwood, J.L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D.R., Moffit, T.E., Pettit, G.S. & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222-245.
- Buzgar, R., Dumulescu, D. & Opre, A. (2013). Emotional and social problems in Primary school children: A national screening program. *Procedia-Social and Emotional Sciences*, 78, 250-254. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.289
- CASEL, (2012). *2013 CASEL GUIDE: Effective Social and Emotional Learning Programs, Preschool and Elementary School Edition*. Ανακτήθηκε 16 Ιουνίου, 2019, από <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- Cassidy, J. (1992). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory, research and clinical applications*, (p.p. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Chafouleas, S., Riley-Tillman, T.C. & Sugai, G. (2007). *School-Based Behavioral Assessment: Informing Intervention and Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Cole, P.M., Martin, S.E. & Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x)
- Devaney, E., O'Brien, M.U., Tavegia, M. & Resnik, H. (2005). Promoting children's ethical development through social and emotional learning. *New Directions for Youth Development*, 107(16), 13-14. DOI: 10.1002/yd.145
- Downer, E. (2008). Educating the educators: Effective practices for early childhood teachers' training and professional development. Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου, 2019, από https://www.academia.edu/1108011/Educating_the_Educators_Effective_Practices_for_Early_Childhood_Teachers_Training_and_Professional_Development
- Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A. Taylor, R.D. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

- Eisenberg, N. & Spinard, T.L. (2004). Emotion-related Regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. DOI:[10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x)
- Felner, R.D. & DeVries, M.L. (2013). Poverty in childhood and adolescence: A transactional – Ecological approach to understanding and enhancing resilience in contexts of disadvantage and developmental risk. . In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd Ed.), (p.p. 105-126). New York: Springer.
- Fleming, J.L, Mackrain, M. & LeBuffe, P.A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd Ed.), (p.p. 387-398). New York: Springer.
- Fonagy, P. & Allison, E. (2012). What is mentalization? The concept and its foundations in developmental research and social-cognitive neuroscience. In N. Midgley & I. Vrouva (Eds.), *Minding the child: Mentalization based interventions with children, young people and their families*, (p.p. 11-34). London: Routledge.
- Frith, C.D. & Frith, U. (2005). Theory of mind. *Advances in clinical neuroscience and rehabilitation*, 15, 644-646.
- Garrison Institute, (n.d.). CARE for Teachers. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2019, από <https://www.garrisoninstitute.org/what-were-working-on/care-for-the-caregivers/care-for-teachers/>
- Goldman, D. (2004). Prolonged. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang & H.J. Walberg (Eds.), *Building academic success on Social and Emotional Learning: What does the research say?*, (p.p. 3-22). New York: Teachers college press.
- Goldstein, S. & Rider, R. (2013). Resilience and the disruptive disorders of childhood. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd Ed.), (p.p. 183-200). New York: Springer.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. (2015). Teachers emotion in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4). DOI: 10.1007/s10212-015-0250-0
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-83). Baltimor: Paul H Brookes Publishing.
- Hart, P.D., Bridgeland, J., Bruce, M. & Hariharan, A. (2016). *The missing piece, A report for CASEL: A national teacher survey on how Social and Emotional Learning can empower children and transform schools*. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2019, από <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/the-missing-piece.pdf>

- Heward, W. L. (2009). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος, Επιμ., Χ. Λυμπεροπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Τόπος.
- Imran, N, Rahman, A., Chaudhry, N. & Asif, A. (2018). On the frontline: Exploring the perceptions of Lahore's Inner-city school teachers regarding children problems. *Iranian Journal of Public Health*, 47(10), 1537-1545.
- Jamieson, S. (2004). Likert Scales: How to (ab)use them. *Medical Education*, 38(12), 1217-1218. doi: 10.1111/j.1365-2929.2004.02012.x
- Jennings, P.A., Brown, J., Frank, J.L., Tanler, R.M., Doyle, S.L., DeWeese, A., Rasheed, D. & Greenberg, M.T. (May, 2014). *Promoting Teachers' Social and Emotional competence: The Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE) Programm*. Paper presented at the Society for Prevention Research 22nd Annual Meeting.
- Kaplan, H.B. (2013). Reconceptualizing Resilience. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd Ed.), (p.p. 39-56). New York: Springer.
- Katz, Y. J. & Romi, S. (2003). Affective Education: The nature and characteristics of teachers and students attitudes towards school. *Educational Sciences: Theory and practice*, 25 (1), 35-47.
- Kourkoutas, E.E. (2012). Behavioral disorders in children: Ecosystemic Psychodynamic Interventions with the family and school context. New York: NOVA Science Publishers.
- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T.G., Vitalaki, E. & Hart, A. (2015). Family-School Professionals Partnership: An action research program to enhance the social, emotional, and academic resilience of children at risk. *Journal of Education and Learning*, 4(3). doi.org/10.5539/jel.v4n3p111
- Kourkoutas, E., Georgiadi, M. & Xatzaki, M. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3870-3880.
- Kourkoutas, E, Vitalaki, E. & Fowler, A. (2015). Resilience based inclusive models for students with social-emotional and behavioral difficulties or disabilities. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (p.p. 8-45). Cambridge: Scholar Public.
- Kourkoutas, E. E., Vitalaki, E. & Perysinaki, E. (2014). *Emotional and depressive problems in school-age children: Promoting positive and resilient based inclusive practices*. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2019, από https://www.academia.edu/18336539/Kourkoutas_E_and_Fowler_A_2014_.Emotional_and_depressive_difficulties_in_schoolage_children_Promoting_positive_and_resilient_based_inclusive_practices. In E. Kourkoutas and A. Hart Eds. *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities*

- Kress, J & Elias, M. (2007). School-based social and emotional learning programs. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.), (p.p. 592-618).
- Langher, V., Kourkoutas, E., Scurci, G. & Tolve, G. (2010). Perception of the security of attachment in neurologically ill children. *Social and Behavioral Science*, 5, 2290-2294.
- Mahoney, J. L., & Weissberg, R. P. (2018). *Foreword: Social and emotional learning in and out of school benefits young people*. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2019, από https://www.researchgate.net/profile/Joseph_Mahoney5/publication/327755882_Foreword_Social_and_emotional_learning_in_and_out_of_school_benefits_young_people/links/5ba2ca8a45851574f7d7ff2b/Foreword-Social-and-emotional-learning-in-and-out-of-school-benefits-young-people.pdf?origin=publication_detail
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A. & McConney, A. (2012) Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.
- Mashburn, A.J. & Pianta, R.C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17(1), 151-176.
- Mindfulness Everyday (n.d.). SMART Education: Professional Development for educators and Health Care Professionals. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2019, από <https://www.mindfulnesseveryday.org/smart.html>
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods* (3rd Ed.). California: Sage Publications.
- Naglieri, J.A., LeBuffe, B.A. & Shapiro, V.B. (2013). Assessment of Social-Emotional Competencies related to Resilience. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd ed.), (p.p. 261-272). New York: Springer.
- O'Dougherty Wright, M., Masten, A.S. & Narayan, A.J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd Ed.), (p.p. 15-37). New York: Springer.
- Ofiesh, N. & Mather, N. (2013). Resilience and the child with learning disabilities. . In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd Ed.), (p.p. 329-348). New York: Springer.
- Onder, S. (2019). An evaluation of the teachers classroom management problems. *Educational Research and Reviews*, 14(8), 282-292. DOI: 10.5897/ERR2019.3712
- Passage Works (n.d.). *Stress management and relaxation techniques in education: Background and research*. Ανακτήθηκε 21 Ιουνίου, 2019, από <http://passageworks.org/courses/smart-in-education/background-and-research/>

Responsive Classroom. (n.d.). *About Responsive Classroom*. Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου, 2019, από <https://www.responsiveclassroom.org/about/>

RethinkEd (n.d.). *The solution-Rethink Ed SEL*. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2019, από <https://www.rethinked.com/pages/Sel>

Reyes, J.A., Elias, M.J., Parker, S.J. & Rosenblatt, J.L. (2013). Promoting Educational Equality in Disadvantaged Youth: The role of Resilience and Social-Emotional Learning. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in children (2nd 2d.)* (349-370). New York: Springer.

Roeser, R. W., Benn, R., Akiva, T. & Arel, S. (2012). Mindfulness Training Effects for Parents and Educators of Children With Special Needs. *Developmental Psychology*, 48(5), 1476-1487. doi: 10.1037/a0027537

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C. & Harrison, J. (2013). Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and Burnout: Results From Two Randomized, Waitlist-Control Field Trials. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0032093.

Russel, C.S. (2006). *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. Thousand Oaks: Sage.

Scharfe, E. (2017). Attachment Theory. In T.K. Shackelford & V.A. Weekes-Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science* (p.p. 1-10). New York: Springer International Publishing.

Schonert-Reichl, K.A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. DOI: 10.1353/foc.2017.0007

Schutz, P.A. Francis, D.C., Osbon, J. & Hong, J. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.

Schutz, P.A. & Lee, M. (2014). *Teacher emotion, emotional labor and teacher identity*. Ανακτήθηκε 1 Ιουλίου, 2019, από http://norssiope.fi/norssiope/mentoring/aineistot/pdf_materials/schutz_teacher_emotion_TI.pdf

Kourkoutas, E., Langher, V., Vitalaki, E. & Ricci, M.E. (2014). *Working with parents to support their disabled children's social and school inclusion: an exploratory counseling study*. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2019, από https://www.academia.edu/18490701/Kourkoutas_E_Langher_V_Ricci_E_and_Vitalaki_E_2014_Working_with_Parents_to_Support_Their_Disabled_Children_s_Social_and_School_Inclusion_An_Exploratory_Counseling_Study

Scriva, M. L., Heriot, S. A. & Kourkoutas, E. (2015). Emotion regulation and interpersonal schemata in depressed and aggressive youth. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practices for children and*

adolescents with psychosocial difficulties and disabilities (p.p. 113-151). Cambridge: Scholar Publications.

Silva, C. (2018). *Guidelines for the affective dimension of education for children from birth to 10 years old*. Italy: DREAM Project.

Slade, A. (2005). Parental reflective Functioning: an introduction. *Attachment Human Development*, 7(3), 269-281.

Slade, A. (2010). Relazione genitoriale e funzione riflessiva: Teoria clinica e intervento sociale. In C. Silva (2018), *Guidelines for the affective dimension of education for children from birth to 10 years old*. Italy: DREAM Project.

Tal, C. (2019). Core Practices and Competencies in Teaching and Teacher Education: Definitions, Implementation, Challenges and Implications. In P. McDemott (Ed.). *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges*. (pp. 1-74). New York: Nova Science.

Taub, J. & PEARROW, M. (2013). Resilience through violence and bullying prevention in schools. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd Ed.), (p.p. 371-386). New York: Springer.

The Free Dictionary, (n.d.). Assesment. Retrieved May 17, 2019, from <http://www.thefreedictionary.com/assessment>

Wang, Z. & Deater-Deckard, K. (2013). Resilience in gene-environment transactions. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (2nd Ed.), (p.p. 57-72). New York: Springer.

Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P. & Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking Social and Emotional Learning to School Success. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang & H.J. Walberg (Eds.), *Building academic success on Social and Emotional Learning: What does the research say?*, (p.p. 3-22). New York: Teachers college press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. Χρήσιμοι Σύνδεσμοι

2013 CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition

<http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>

Παραμύθι χωρίς Σύνορα: Εγχειρίδιο Προτογενούς Πρόληψης για Παιδιά Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας

http://sofiaxatzinikolaou.eu/wp-content/uploads/2012/10/paramuthi_xwris_synora.pdf

Παιχνίδια- δραστηριότητες συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=256&bitstream=256_01#page/1/mode/2up

<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1410/257.pdf>

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο σχολείο

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1442&bitstream=1442_01#page/1/mode/2up

Το Πρόγραμμα Responsive Classroom

<https://www.responsiveclassroom.org/about/>

https://www.responsiveclassroom.org/wp-content/uploads/2016/09/CRS_Catalog.pdf

