



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

---

**Ένα πιλοτικό πρόγραμμα αξιοποίησης της τέχνης για την ενίσχυση της κοινωνικό-συναισθηματικής αγωγής των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου.**

---

**Πολυξένη Φαραντάκη**

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**  
**Ηλίας Κουρκούτας, Επόπτης Καθηγητής**  
**Μαρία Κυπριωτάκη, Συνεπόπτρια Καθηγήτρια**  
**Αναστάσιος Ματσόπουλος, Συνεπόπτης Καθηγητής**

Ρέθυμνο  
Φεβρουάριος 2019

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Ένα πιλοτικό πρόγραμμα αξιοποίησης της τέχνης για την ενίσχυση της κοινωνικό-συναισθηματικής αγωγής των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου**

**An art based pilot intervention program to enhance the social and emotional learning of early school age children through the school curricular**

**Πολυξένη Φαραντάκη (0205)**

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι προϊόν προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά σε εργασίες τρίτων, όπου κρινόταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες ακαδημαϊκής δεοντολογίας. Η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή, με βάση τις προδιαγραφές του συστήματος APA (American Psychological Association).

## Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	6
Summary .....	8
Πρόλογος.....	9
Εισαγωγή.....	11
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ .....	16
Θεωρητικό Υπόβαθρο Μελέτης.....	17
1.Η ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού .....	18
2.Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών .....	20
2.1. Κοινωνική επάρκεια.....	20
2.2. Κοινωνικές Δεξιότητες.....	21
2.3.Συναισθηματική Επάρκεια .....	23
2.4. Συναισθηματικές Δεξιότητες .....	25
3.Ψυχοκοινωνικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στη σχολική κοινότητα.....	27
3.1.Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης και Αγωγής.....	28
3.1.1.Η εφαρμογή των προγραμμάτων σε επίπεδο ολόκληρου σχολείου .....	30
3.1.2.Παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.....	32
3.2.Στρατηγικές και μέσα επίτευξης της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.....	36
4.Ο ρόλος του σχολείου στην εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.....	38
4.1.Η προσφορά των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολείο .....	38
4.2.Θέματα συμπεριφοράς και οριοθέτησης στο σχολείο.....	43
4.3. Διεθνής Εφαρμογή Προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής.....	46
5.Ερευνητικά Δεδομένα για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης....	51
6.Η εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική αξιοποίηση των παραμυθιών .....	60
6.1.Η ψυχοκοινωνική προσφορά των παραμυθιών .....	61
6.2.Ο συνδυασμός παραμυθιού με βιωματικές δραστηριότητες.....	64
6.3. Ερευνητικά Στοιχεία για την αξιοποίηση των παραμυθιών .....	66
7.Ένταξη, Συμπερίληψη και Ψυχική Ανθεκτικότητα.....	70
8.Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	72
9.Προβληματική παρούσας μελέτης .....	75

ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	85
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	86
10. Η Φύση του προβλήματος.....	86
10.1. Το ερευνητικό πρόβλημα.....	86
10.2.Σκοπός της Έρευνας.....	86
10.3.Εννοιολογικοί Ορισμοί.....	87
10.4.Μεταβλητές της έρευνας.....	87
10.5.Ερευνητικά Ερωτήματα.....	87
11. Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου.....	88
11.1. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.....	88
11. 2. Η παρουσίαση της ερευνητικής μεθόδου.....	92
11.2.1.Δείγμα.....	92
11.2.2.Τεχνική Δειγματοληψίας.....	95
11.2.3. Το πιλοτικό πρόγραμμα.....	96
11.2.4. Βασική στοχοθεσία, μέσα επίτευξης και ερευνητικό υπόβαθρο του πιλοτικού προγράμματος.....	98
11.2.4.1. Ενίσχυση της αναγνώρισης, έκφρασης και αυτορρύθμισης των συναισθημάτων .....	99
11.2.4.2. Ενίσχυση της ενσυναίσθησης.....	100
11.2.4.3. Ενίσχυση Κοινωνικών Δεξιοτήτων- Κοινωνικής Επάρκειας- Κοινωνικής Επίγνωσης.....	101
11.2.4.4. Ενίσχυση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης.....	103
11.2.4.5. Ενίσχυση Αυτογνωσίας- Αυτοεκτίμησης.....	105
11.2.5. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων με στόχο την αξιολόγηση του προγράμματος.....	105
11.2.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία των μετρήσεων.....	110
11.3. Ηθική και Δεοντολογία της έρευνας.....	113
12. Ο σχεδιασμός του ενταξιακού πρόγραμμα παρέμβασης σε ατομικό/ ομαδικό και 12.1. Η Φιλοσοφία του Προγράμματος.....	114
12.2. Σχεδιασμός του Προγράμματος.....	115
12.2.1. Τομείς- Στόχοι Προγραμμάτων Παρέμβασης.....	116
12.2.2. Δράσεις Προγραμμάτων Παρέμβασης.....	117
12.3. Η πρωτοτυπία του προγράμματος.....	121
13. Ερευνητικό Μέρος.....	123

13.1. Η περιγραφή του προγράμματος.....	123
13.1.1. Πεδία/τομείς.....	123
13.1.2. Δράσεις/ Είδη Δραστηριοτήτων.....	126
13.1.3 Στόχοι.....	132
13.2. Εφαρμογή του Προγράμματος.....	132
14. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....	148
14.1. Αποτελέσματα ποσοτικών μετρήσεων.....	148
14.1.1. Αρχική ποσοτική αξιολόγηση των δεξιοτήτων του δείγματος.....	148
14.1.2. Τελική ποσοτική αξιολόγηση των δεξιοτήτων του δείγματος.....	154
14.2. Αποτελέσματα ποιοτικών μετρήσεων.....	161
14.2.1. Αρχική ποιοτική αξιολόγηση των δεξιοτήτων του δείγματος.....	161
14.2.1.1. Αρχική ποιοτική αξιολόγηση των συνεντεύξεων.....	161
14.2.2. Τελική Ποιοτική Αξιολόγηση των δεξιοτήτων του δείγματος.....	164
14.2.2.1. Ποιοτική Αξιολόγηση των κλειδών παρατήρησης.....	164
14.2.2.2. Ποιοτική Αξιολόγηση των συνεντεύξεων.....	166
14.2.2.3. Άτυπη ποιοτική αξιολόγηση των παιδικών αξιολογήσεων.....	168
15. Συζήτηση.....	169
15.1. Συναισθηματικές Δεξιότητες.....	170
15.2. Κοινωνική απομόνωση- Διαφορετικότητα-ενσυναίσθηση.....	172
15.3. Κοινωνικές Δεξιότητες- Κοινωνική Επάρκεια.....	174
15.4. Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση.....	178
15.5. Το κλίμα της σχολικής τάξης- Ένταξη-Συμπερίληψη.....	181
15.6. Συνολική αποτίμηση του προγράμματος παρέμβασης.....	184
16. Συμπεράσματα.....	188
17. Περιορισμοί- Προτάσεις.....	195
17.1. Δυσκολίες και Περιορισμοί.....	195
17.2. Προτάσεις.....	196
Βιβλιογραφία.....	200
Παραρτήματα.....	228
Παράρτημα Ι.....	228
Παράρτημα ΙΙ.....	371
Παράρτημα ΙΙΙ.....	374
Παράρτημα ΙV.....	375

## Περίληψη

Τα τελευταία δέκα χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί σημαντικές αλλαγές σε πολυάριθμα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, συμπεριλαμβάνοντας προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Humphrey, 2013), στην προσπάθεια μείωσης των ολοένα και αυξανόμενων κοινωνικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών και ψυχικών προβλημάτων των παιδιών και της ευρύτερης ανάπτυξης των προστατευτικών μηχανισμών που συμβάλουν στην συνολική ευημερία τους (Centers for Disease Control & Prevention, 2013). Αυτή η στροφή προς την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, αποκτά ένα όλο και πιο ισχυρό επιστημονικό υπόβαθρο, που είναι σε θέση να εντοπίσει σημαντικές συνδέσεις μεταξύ των προγραμμάτων και την βελτίωση των κοινωνικοσυναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011; January, Casey, & Paulson, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, & Ben, 2012). Ο σκοπός της παρούσας έρευνας δράσης είναι η εφαρμογή και αξιολόγηση της επίδρασης ενός πιλοτικού προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του συνόλου των μαθητών μιας πρώτης τάξης δημοτικού, όπως και η διερεύνηση της μείωσης των δυσκολιών ψυχικής υγείας και της δυνατότητας ενίσχυσης της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες, που φοιτούν στο συγκεκριμένο τμήμα. Για την εξέταση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Godman, 1997), του οποίου τα δεδομένα αναλύθηκαν στατιστικά μέσω του προγράμματος SPSS (pre-post test), ενώ για την συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση των κλειδών παρατήρησης και των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν από τη δασκάλα του τμήματος και την εκπαιδευμένη παρατηρήτρια. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν στατιστικά ισχυρές διαφορές των μέσων όρων των παιδιών στο Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, μετά την παρέμβαση, οι οποίες, σε συνδυασμό με τα ποιοτικά δεδομένα, καταδεικνύουν μια σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών του δείγματος, στο ευρύτερο κλίμα της τάξης και στην κοινωνική ένταξη και συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες.

**Λέξεις-κλειδιά:** κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματικές δεξιότητες, κλίμα σχολικής τάξης, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες

## Summary

Last decade has seen many changes in most educational systems internationally, which lead to the inclusion of an increasing number of social and emotional learning (SEL) programs in primary and secondary education (Humphrey, 2013), in order to accommodate the needs of a growing number of children with social, emotional, behavioural and mental problems and develop their coping mechanisms that can contribute to their inclusion and general well-being (Centers for Disease Control & Prevention, 2013). Many research findings suggest strong correlations between social, emotional and academic skills and the participation in SEL programs which in turn has led to the development of this particular research area. (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011; January, Casey, & Paulson, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, & Ben, 2012). The purpose of this particular action research pilot study is to assess the implementation and impact of an art-based SEL program in terms of improving the social and emotional skills of the participating first grade students (N=21) and considering a possible decrease in their mental health problems. Another important aspect of the study is to consider the program's effectiveness in terms of including children with difficulties and special needs socially and at school level. Therefore, the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) was applied as a pre and post test (Godman, 1997) and the collected data was statistically analysed by the SPSS program. Additional qualitative data was obtained, through personal observation and interview with the class teacher and an impartial research partner/observer. The research results revealed statistically significant changes in the students' mean scores on the SDQ after the intervention took place, which could be attributed to the statistically significant improvement of their social and emotional skills, the enhancement of the classroom environment and finally the social inclusion of students with difficulties and special needs.

**Key-words:** Social and emotional learning (SEL), social skills, emotional skills, class environment, students with special needs and difficulties



## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ειδική Αγωγή του Πανεπιστημίου Κρήτης και το θέμα της αφορά στην εφαρμογή ενός πιλοτικού, καινοτόμου προγράμματος πρόληψης και παρέμβασης που βασίζεται στη χρήση της τέχνης και των παραμυθιών, για τη μείωση των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας –με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-, την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησής τους και τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος εντός της τάξης φοίτησης των μαθητών.

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή, κο Ηλία Κουρκούτα, για την καθοριστική συμβολή του στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και επίβλεψη της συγκεκριμένης εργασίας. Η παροχή πρόσθετου υποστηρικτικού υλικού, η καθοδήγησή του σε θέματα που άπτονται τόσο της θεωρητικής τεκμηρίωσης όσο και της ερευνητικής προσέγγισης, συνέβαλαν σημαντικά στην επιτυχή και αποτελεσματική ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας. Ήταν ιδιαίτερη χαρά και τιμή για μένα που συνέργαστηκα για ακόμη μία φορά στον σχεδιασμό μιας δημιουργικής και εναλλακτικής έρευνας από το χώρο της τέχνης, για την υποστήριξη μιας ευάλωτης κοινωνικής ομάδας, των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Θερμότερες ευχαριστίες και στους συνεπότες καθηγητές και μέλη της Ειδικής Διατμηματικής Επιτροπής του Προγράμματος, κα Μαρία Κυπριωτάκη και κο Αναστάσιο Ματσόπουλο, για την ένθερμη αποδοχή της υποστήριξης της συγκεκριμένης εργασίας, την εμπιστοσύνη και τις κατευθυντήριες οδηγίες και συμβουλές τους.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερω τις εκπαιδευτικούς, που ενεπλάκησαν πρόθυμα στην ερευνητική διαδικασία, καταγράφοντας τις παρατηρήσεις τους και υλοποιώντας σε συνεργασία με την ερευνήτρια το πιλοτικό πρόγραμμα, συμβάλλοντας κατά αυτό τον τρόπο την αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Ο πολύτιμος

χρόνος που διέθεσαν και η σοβαρότητα με την οποία αντιμετώπισαν το έργο τους, συνέφερε καθοριστικά στη συλλογή των αποτελεσμάτων και στην πρόωθηση της ερευνητικής διαδικασίας. Σαφώς αξίζουν ευχαριστίες και οι γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών, όπως και η διευθύντρια του σχολείου, που διευκόλυναν σημαντικά τη διεξαγωγή της έρευνας, με τη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το στενό φιλικό μου περιβάλλον και την οικογένειά μου για τη διαρκή στήριξη και ενθάρρυνση προς την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας.

## Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις που πραγματεύονται την κατάκτηση των αναμενόμενων αναπτυξιακών επιτευγμάτων των παιδιών σε κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο, εστιάζουν ολοένα και περισσότερο στην ανάγκη μιας σφαιρικής και ολιστικής προσέγγισης του παιδιού, προκειμένου να επιτευχθούν τα συγκεκριμένα αναπτυξιακά βήματα. Στο στόχαστρο των εκπαιδευτικών και ψυχολογικών παρεμβάσεων, που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου, βρίσκεται λοιπόν η ανάπτυξη υγιών –σωματικά και ψυχικά- μαθητών, που θα εμφανίζουν εκείνες τις ικανότητες και αξίες, οι οποίες συμβάλουν σημαντικά στη διαμόρφωση μιας επιτυχημένης ζωής, βάσει των σύγχρονων κοινωνικών δεδομένων (Zins, & Elias, 2007). Η διαμόρφωση καλών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων, η ανάπτυξη προσωπικοτήτων με συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια, η αυτοπειθαρχία, η κριτική σκέψη και η ικανότητα διάκρισης του σωστού και του δίκαιου, είναι μερικά από εκείνα τα στοιχεία που έχουν πλέον ιδιαίτερη βαρύτητα στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017; Χατζηχρήστου, 2015).

Πράγματι, πολλά σύγχρονα δεδομένα και μια σειρά κοινωνικοοικονομικών μεταβολών, όπως η δυσκολία διαχείρισης της κοινωνική και οικονομική πίεση που υφίστανται πολλές οικογένειες, η εμφάνιση πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η σχεδόν απεριόριστη πρόσβαση των παιδιών σε κοινωνικές επαφές και πληροφορίες, μέσω της νέας τεχνολογίας, δημιουργούν αλλαγές στις εκπαιδευτικές προσδοκίες και την ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους νέους να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα το άγχος τους, να είναι ικανοί να συνεργάζονται, να αποδέχονται την διαφορετικότητα, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, όπως και πολλά άλλα (Zins, & Elias, 2007). Αυτές δεξιότητες αποκαλούνται συχνά «δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα» και είναι ουσιαστικής σημασίας για μια επιτυχημένη πορεία στην ενήλικη ζωή των σημερινών ανθρώπων (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι η αύξηση των κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών είναι ένα φαινόμενο που έχει βρεθεί στο επιστημονικό προσκήνιο για πάνω από δυο δεκαετίες. Συγκεκριμένα, το 1997 εισήχθηκε για πρώτη φορά ο όρος «κοινωνική και συναισθηματική μάθηση», ώστε να δημιουργηθεί ένα εννοιολογικό πλαίσιο για να περιγράψει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλουν θετικά στους ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς τομείς της ζωής του (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007). Κατ' επέκταση, τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που δημιουργήθηκαν, αποτελούν παρεμβάσεις που αποβλέπουν στη διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν και τα ίδια τα προγράμματα διαφέρουν μεταξύ τους, όσον αφορά στην ηλικία των παιδιών που απευθύνονται, στο περιεχόμενο, στον τρόπο εφαρμογής, στη διάρκεια και στην αποτελεσματικότητα, μοιράζονται μια βασική στοχοθεσία, που σχετίζεται με τη βελτίωση της προκοινωνικής συμπεριφοράς και τη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών και των προβλημάτων ψυχικής υγείας των παιδιών (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007; Garner, Mahatmya, Brown, & Vesely, 2014)

Ειδικότερα, αν αναλογιστεί κανείς τις επιπτώσεις των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, όπως και των προβλημάτων ψυχικής υγείας των παιδιών, γίνεται κατανοητό ότι δεν επηρεάζουν μόνο συγκεκριμένους μαθητές στο σχολείο, αλλά ασκούν τις επιδράσεις τους σε ολόκληρο το σχολικό πλαίσιο και στην ευρύτερη κοινότητα, καθιστώντας την ανάγκη για κατάλληλες παρεμβάσεις ιδιαίτερα επιτακτική (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009). Οι δυσκολίες των μαθητών παρακωλύουν δηλαδή -μεταξύ άλλων- τις μαθησιακές τους δεξιότητες, διαταράσσοντας παράλληλα και τη μαθησιακή εμπειρία των συμμαθητών τους, ενώ από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί, αναγκάζονται να αφιερώσουν υπέρμετρο χρόνο και ενέργεια στην διαχείριση της τάξης (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009; Elias, Zins, Graczyk, & Weissberg, 2003). Αυτές οι συνθήκες, αν δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως, αποτελούν αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την μελλοντική πορεία και την κοινωνική ένταξη αυτών των μαθητών (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017).

Τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και αγωγής μπορεί να προσφέρουν όμως τα κατάλληλα ερεθίσματα, ώστε να μειωθούν οι παραπάνω δυσλειτουργικές αντιδράσεις, καθώς έχουν ως κεντρικούς άξονες την υποστήριξη, όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, με και χωρίς δυσκολίες (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009). Η ενίσχυση και εξέλιξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να ωφελήσει συνεπώς τους μαθητές που χαρακτηρίζονται «υψηλής επικινδυνότητας» για την εμφάνιση δυσκολιών, αυτούς που ήδη εκδηλώνουν ορισμένες αρνητικές συμπεριφορές και αυτούς που συχνά εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009; Elias, Zins, Graczyk, & Weissberg, 2003).

Οι βασικές αρχές των περισσότερων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης/ αγωγής στηρίζονται στην πρόληψη και προαγωγή των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και λιγότερο στην άμεση παρέμβαση και αντιμετώπιση των δυσπροσαμοστικών συμπεριφορών. Ένας μικρός αριθμός μαθητών πιθανόν να χρειαστεί πρόσβαση σε πιο εντατικές και εξατομικευμένες παρεμβάσεις, το ευρύτερο πλαίσιο των προγραμμάτων προβλέπει όμως την πολύπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών, την υποστήριξή τους στην υιοθέτηση υγιών συμπεριφορών και την αποτροπή αρνητικών και δυσλειτουργικών εκδηλώσεων (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009). Για την καλύτερη επίτευξη αυτών των στόχων επιδιώκεται η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε καλά οργανωμένα, ασφαλή και στοργικά πλαίσια (στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινότητα), βάσει των ειδικών αναγκών των παιδιών (Zins, & Elias, 2007)

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά δεδομένων των τελευταίων μεγάλων μετα-αναλύσεων αναδεικνύουν την σημαντικότητα ύπαρξης καλά οργανωμένων και σωστά εκτελεσμένων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, προκειμένου να είναι εφικτή η παρατήρηση θετικών επιδράσεων και αποτελεσμάτων στους συμμετέχοντές τους (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011; January, Casey, & Paulson, 2011). Καλά οργανωμένα και αποτελεσματικά θεωρούνται εκείνα τα προγράμματα που χαρακτηρίζονται από το αρτικόλεξο SAFE, το οποίο αντιπροσωπεύει το «sequenced», καθώς υπάρχει διαδοχικότητα και συνεκτικότητα στις δραστηριότητες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, το «active»

λόγω της ενεργητικής και διαδραστικής μάθησης που αξιοποιείται, το «focused» που παραπέμπει στην έμφαση που δίνεται στην εξέλιξη της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης και το «explicit», αφού στοχεύονται πολύ συγκεκριμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Durlak, & DuPre, 2008; Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017; Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2013). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον επίσημο σύνδεσμο ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning- CASEL), τα περισσότερα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης έχουν πέντε διαστάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν την αυτογνωσία, την κοινωνική αντίληψη, την αυτοδιαχείριση, την υιοθέτηση κατάλληλων κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων και την λήψη υπεύθυνων αποφάσεων, οι οποίου αποτελούν τους κεντρικούς άξονες της στοχοθεσίας τους (CASEL, 2005).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, χρησιμοποιούνται ποικίλα μέσα και στρατηγικές από τα αντίστοιχα προγράμματα. Ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιείται από αρκετά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ως μέσο διδασκαλίας και ανάπτυξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, είναι τα παραμύθια. Τα ιδιαίτερα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά, η φύση και γραφή τους, τα καθιστούν ένα ιδιότυπο λογοτεχνικό είδος, που λειτουργεί πολύ ελκυστικά στα παιδιά (Μαλαφάντης, 2006). Η ζωνή και παραστατική εικονογράφησή τους, σε συνδυασμό με την εποπτικότητα και δραματικότητα του λόγου τους, διευκολύνει τη σύνδεση των παιδιών με τους ήρωες και τις περιπέτειές τους και μέσω αυτής της ταύτισης, προάγεται η διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, η υιοθέτηση νέων μορφών συμπεριφοράς, όπως και η επεξεργασία των ψυχολογικών και αναπτυξιακών τους συγκρούσεων (Fleer, & Hammer, 2013; Μαλαφάντης, 2006).

Αυτό, που δημιουργεί ωστόσο τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να ενσωματωθεί ουσιαστικότερα η νέα γνώση στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, είναι η βιωματική μάθηση (Τριλιβά, & Αναγνωστοπούλου, 2008). Οι βιωματικές προσεγγίσεις προάγουν τη δημιουργία δυναμικών επικοινωνιακών σχέσεων, στις οποίες όλοι συμμετέχουν ενεργά, με προσωπική συναισθηματική εμπλοκή (Τριλιβά, & Αναγνωστοπούλου, 2008; Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010). Ειδικά, όταν εμπνέονται από το χώρο των Καλών Τεχνών και τη Θεραπεία μέσω Τέχνης (π.χ. εικαστική

θεραπεία, θεατρικό παιχνίδι, η αφηγηματική τέχνη, μουσικοκινητική αγωγή κλπ.) προάγεται μια ουσιαστική ενδοσκόπηση και ολόπλευρη συμμετοχή του εαυτού (Kuciarpinski, 2014; Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010). Έτσι, διευκολύνεται η πληρέστερη έκφραση, η ανάδυση των κρυμμένων και ασυνείδητων πτυχών, όπως και του δημιουργικού δυναμικού των παιδιών (Fleer, & Hammer, 2013; Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει, σε ένα πρώτο θεωρητικό επίπεδο, την αναμενόμενη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και να αναλύσει τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν τα ψυχοκοινωνικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στη σχολική κοινότητα, όπως και τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν την εφαρμογή τους. Παράλληλα, επιδιώκεται η επισήμανση της εκπαιδευτικής και ψυχοκοινωνικής αξιοποίησης των παραμυθιών και των βιωματικών δραστηριοτήτων από τον χώρο της τέχνης και ο προβληματισμός πάνω στην ανάγκη ενίσχυσης της ένταξης, συμπερίληψης και ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών με δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε ένα δεύτερο ερευνητικό επίπεδο, σκοπεύεται η παρουσίαση του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της παρούσας πιλοτικής έρευνας, για την επέκταση της χρήσης των παραμυθιών και των δραστηριοτήτων από τον χώρο της τέχνης στον σχηματισμό ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης με προληπτικό και παρεμβατικό χαρακτήρα, που απευθύνεται σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας, τόσο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες, όσο και σε μαθητές που ακολουθούν μια τυπική αναπτυξιακή πορεία. Θα διερευνηθεί λοιπόν η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης παρέμβασης, μέσω μιας έρευνας δράσης, ως προς τη μείωση των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, την αναγνώριση, έκφραση και αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη μείωση της κοινωνικής απομόνωσης, την προαγωγή της κοινωνικής επάρκειας και των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της αυτογνωσίας και αυτοεικόνας των παιδιών, δεξιότητες που είναι απαραίτητες για μια ομαλή συναισθηματική, κοινωνική και μαθησιακή προσαρμογή και ανάπτυξη.

## **ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ**



## **Θεωρητικό Υπόβαθρο Μελέτης**

Το αυξημένο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητα στην αξιοποίηση ψυχοκοινωνικών και εκπαιδευτικών προγράμματα παρέμβασης στο σχολείο έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας ευρείας κλίμακας παρεμβατικών προγραμμάτων, προκειμένου να είναι εφικτή η υποστήριξη και συνεκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Τα συγκεκριμένα προγράμματα, για να είναι αποτελεσματικά, είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη στο σχεδιασμό τους τις πολύπλευρες διαστάσεις και ανάγκες της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και τις ανάγκες προσαρμογής των παιδιών σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια. Παράλληλα, η στοχοθεσία, οι επιμέρους τεχνικές, οι στρατηγικές και η όλη φιλοσοφία της παρέμβασης πρέπει να διαμορφώνεται βάσει αυτών των χαρακτηριστικών και να επικεντρώνεται στην όσο το δυνατόν πιο έγκυρη εφαρμογή της, για την καλύτερη αποτελεσματικότητας τους (Kauffman & Landrum, 2013; Kourkoutas, Vitalaki, & Fowler, 2015).

Η ανάπτυξη του εαυτού, η αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα των παιδιών, συνδέεται σημαντικά με την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τα πρότυπα, το κλίμα και το είδος της επικοινωνίας που επικρατεί στα διάφορα πλαίσια αλληλεπίδρασης τους. Η ανομοιογένεια των παιδιών μέσα στις σχολικές αίθουσες, όσον αφορά στις παραπάνω δεξιότητες και τα γενικότερα ψυχοκοινωνικά τους χαρακτηριστικά, καθιστά ωστόσο απαραίτητη την σκιαγράφηση των ατομικών τους δυσκολιών, των ελλείψεων, αναγκών και δυνατοτήτων τους, πριν από τη διεξαγωγή οποιασδήποτε ψυχοπαιδαγωγικής και ενταξιακής παρέμβασης, ώστε να εξασφαλιστεί μια όσο δυνατόν πιο αποτελεσματική εφαρμογή και προσαρμογή του εκάστοτε προγράμματος (Kourkoutas, Vitalaki, & Perysinaki, 2015; Κουρκούτας, 2017). Για να υποστηριχτεί συνεπώς κατάλληλα ο κάθε μαθητής στην ανάπτυξη αυτών των κρίσιμων δεξιοτήτων είναι σημαντική η άμεση διδασκαλία και εξέλιξή τους με την αξιοποίηση εναλλακτικών, αλληλεπιδραστικών και βιωματικών δράσεων, που ταιριάζουν ιδιαίτερα τη φύση της παιδικής ανάπτυξης (Lewis, 2010).

## 1.Η ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού

Η έννοια του εαυτού συνδέεται σημαντικά με την αντίληψη που έχει κανείς για την ίδια του την προσωπικότητα, τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Ουσιαστικά, αποτελείται από δυο βασικές διαστάσεις, εκείνη της *αυτοαντίληψης* και εκείνη της *αυτοεκτίμησης*. Με την έννοια «αυτοαντίληψη» νοούνται όλα τα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου και οι ρόλοι που αναλαμβάνει κατά τη διάρκεια της ζωής του (Denham, & Brown, 2010). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όταν τους ζητηθεί να περιγράψουν τον εαυτό τους, εστιάζουν κυρίως στα εξωγενή και παρατηρήσιμα τους χαρακτηριστικά (π.χ. χρώμα μαλλιών, ύψος κ.α.), σε συμπεριφορές που θεωρούν δεξιότητες και ικανότητες (π.χ. αν μπορούν να δέσουν τα κορδόνια τους) και σε αντικείμενα που τους ανήκουν (π.χ. διάφορα παιχνίδια) (Χατζηχρήστου, 2015). Αντίστοιχα, τα παιδιά σχολικής ηλικίας συμπεριλαμβάνουν σταδιακά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά στις περιγραφές τους, όπως και κοινωνικές συγκρίσεις, στις οποίες αντιπαραθέτουν τη δική τους συμπεριφορά με αυτή των άλλων. Στην εφηβεία αντίθετα, περιλαμβάνονται συνήθως και σχόλια που αφορούν στις πολιτικές, θρησκευτικές και ηθικές τοποθετήσεις, τα ευρύτερα πιστεύω και τις αξίες των εφήβων (Denham, & Brown, 2010; Χατζηχρήστου, 2015).

Η έννοια της *αυτοεκτίμησης*, ενώ συνδέεται ουσιαστικά με την έννοια της αυτοαντίληψης, εμπεριέχει επιπλέον το αξιολογικό της στοιχείο. Είναι το αίσθημα αξίας που έχει κάποιος για τον εαυτό του και απορρέει από τις αξιολογικές κρίσεις της επάρκειας του (Χατζηχρήστου, 2015). Η αυτοαντίληψη είναι λοιπόν η εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του, ενώ η αυτοεκτίμηση είναι η αξία που αποδίδει στην εικόνα αυτή και συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που αντιμετωπίζεται από τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του (Geldard & Geldard, 2011). Η διάκριση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση είναι ιδιαίτερα σημαντική, εφόσον δεν υπάρχει πάντοτε η αναμενόμενη αντιστοίχιση ανάμεσά τους (Χατζηχρήστου, 2015). Ενώ, δηλαδή, μια γενικότερα θετική αυτοαντίληψη θα έπρεπε να οδηγεί σε μια υψηλή αυτοεκτίμηση, δεν υφίσταται αυτό σε όλες τις περιπτώσεις. Ορισμένα παιδιά, παρ' ότι εμφανίζουν πολλά θετικά χαρακτηριστικά, είναι πιθανόν να υποτιμούν την αξία τους και ως αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοεικόνα. Μπορεί ακόμα να έχουν ιδιαίτερα υψηλές προσδοκίες και απαιτήσεις

από τον εαυτό τους και έτσι είναι σύνηθες να απογοητεύονται, όταν δεν συνάδουν οι επιδόσεις με τις προσδοκίες τους. Ο φόβος της αποτυχίας είναι ένας επιπλέον επιβαρυντικός παράγοντας, που μειώνει την αυτοεκτίμηση και αυξάνει τα επίπεδα άγχους τους (Geldard & Geldard, 2011)

Αναπόφευκτα, το επίπεδο της αυτοεκτίμησης των παιδιών, δεν επηρεάζει μόνο τη διάθεση και στάση τους απέναντι στον εαυτό τους, αλλά επιδρά και στην προσαρμοστική τους λειτουργικότητα. Τα συναισθήματα, οι σκέψεις, οι συμπεριφορές, οι μελλοντικές βλέψεις, τα κίνητρα και ο βαθμός εμπλοκής τους σε δραστηριότητες και γεγονότα, αποτελούν στοιχεία που επηρεάζονται άμεσα από την αυτοεκτίμηση τους (Χατζηχρήστου, 2015). Παράλληλα, με τη σειρά της, η υψηλή αυτοεκτίμηση και οι ανάλογες θετικές εμπειρίες, όπου τα παιδιά υποστηρίζονται στο να εσωτερικεύουν τις απαραίτητες «νόρμες», απαιτήσεις και προσδοκίες του περιβάλλοντος, διαμορφώνουν και την ικανότητα για ρύθμιση των συναισθημάτων, την αντοχή στις ματαιώσεις και τη μετάθεση και τον έλεγχο της άμεσης ικανοποίησης των επιθυμιών, που παρατηρούνται σε πολλά κοινωνικό-συναισθηματικά ανώριμα παιδιά ή παιδιά με «προβληματικές συμπεριφορές» (Berger, 2011; Beauchamp, & Anderson, 2010).

Συγκεκριμένα, μερικά από τα χαρακτηριστικά που πιθανόν να εμφανίζει ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι η ενεργή συμμετοχή σε κοινωνικές ομάδες, η σιγουριά και πίστη που δείχνει στις ικανότητές του, η ρεαλιστική στοχοθεσία και συχνή επίτευξη των επιθυμιών του, καθώς και η θετική αποδοχή των διαφορών του (ακόμα και των μειονεκτημάτων του) σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους (Geldard & Geldard, 2011). Δεν είναι ωστόσο λίγα εκείνα τα παιδιά, που βρίσκονται καθημερινά στις σχολικές αίθουσες, και δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς αυτά τα χαρακτηριστικά, λόγω της χαμηλής τους αυτοεκτίμησης (Χατζηχρήστου, 2015). Με τις κατάλληλες παρεμβάσεις σε ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι όμως δυνατή η θετική επιρροή της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμηση ενός παιδιού, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο (Denham, & Brown, 2010; Masten, Herbers, Cutuli, & Lafavor, 2008). Η δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού και να δώσει νόημα στον κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2003). Συνεπώς, η μορφή και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ

δασκάλου και μαθητή, τα ερεθίσματα που προσφέρονται και το κλίμα της σχολικής τάξης είναι δυνατόν να συμβάλουν σημαντικά στην οικοδόμηση μιας θετικής αυτοεκτίμησης (Geldard & Geldard, 2011).

## **2. Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών**

### *2.1. Κοινωνική επάρκεια*

Η *κοινωνική ανάπτυξη* είναι μια ικανότητα που συνδέεται με την σύναψη και διατήρηση ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων και αποτελεί έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για τη μελλοντική ψυχική υγεία ενός ατόμου. Μια συναφής και πολυδιάστατη έννοια είναι εκείνη της *κοινωνικής επάρκειας*, που εμπεριέχει τα κοινωνικά, συναισθηματικά, γνωστικά και συμπεριφορικά στοιχεία της προσωπικότητας, που οδηγούν σε μια αποτελεσματική κοινωνική προσαρμογή (Jones, & Doolittle, 2017). Ο βαθμός κοινωνικής επάρκειας των ανθρώπων διαμορφώνει τις προσδοκίες τους σχετικά με τις επικείμενες κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, τη δική τους συμπεριφορά σε αυτές, το επίπεδο αντίληψης της οπτικής των άλλων, τις γνώσεις που αποκομίζουν από προηγούμενες εμπειρίες και την εφαρμογή τους σε επόμενες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Gresham, 2016; Χατζηχρήστου, 2015). Για να μπορεί να θεωρηθεί ένα παιδί κοινωνικά επαρκές, αναμένεται να κατανοεί την επίδραση της συμπεριφοράς του σε άλλα πρόσωπα και να έχει αναπτυγμένη *ενσυναίσθηση*, την ικανότητα δηλαδή να μπαίνει στην θέση των άλλων και να αντιλαμβάνεται την οπτική τους. Θα πρέπει, συνεπώς, να είναι ικανό να αποκωδικοποιεί τις κοινωνικές καταστάσεις, να μπορεί να τις διαφοροποιήσει μεταξύ τους και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του, με τέτοιο τρόπο, ώστε να αρμόζει με τα κοινωνικά δεδομένα της περίπτωσης (Χατζηχρήστου, 2015).

Πράγματι, η έννοια της ενσυναίσθησης παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στο επίπεδο κοινωνικής επάρκειας που θα αναπτύξει το κάθε παιδί. Ως όρος, έχει συσχετιστεί με την ικανότητα συναισθηματικής απόκρισης, που απορρέει από την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση μιας άμεσης ή έμμεσης συναισθηματικής δήλωσης ενός άλλου ατόμου και συνδέεται με το πώς αισθάνεται στη συγκεκριμένη συνθήκη (Χατζηχρήστου, 2015). Αυτή ακριβώς η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και κατάλληλης ανταπόκρισης στη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου ατόμου, δημιουργεί τις βάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, κοινωνικά

αποδεκτής επίλυσης διαφωνιών, ανάπτυξης φιλικών σχέσεων και μείωσης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Smith, & Low, 2013). Η Χατζηχρήστου (2015) υποστηρίζει μάλιστα ότι η εμφάνιση ορισμένων δυσάρεστων συναισθημάτων (όπως π.χ. η ενοχή), αποδίδεται στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της συνακόλουθης κατανόησης της επίδρασης της συμπεριφοράς ενός ατόμου απέναντι σε άλλους. Σε κάθε περίπτωση, παρατηρείται ότι τα παιδιά με υψηλή ενσυναίσθηση τείνουν να είναι πιο δημοφιλή, λιγότερο επιθετικά και πιο ικανά σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο (Smith, & Low, 2013).

## 2.2. Κοινωνικές Δεξιότητες

Τα παιδιά που έχουν κοινωνική προσαρμοστικότητα και ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών δεξιοτήτων έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίζουν και ικανοποιητική κοινωνική επάρκεια στην καθημερινή τους ζωή. Με απλά λόγια, σύμφωνα με τους Selimovic, Selimovic, και Opic (2018), ο όρος *κοινωνικές δεξιότητες* αναφέρεται τόσο στις συμπεριφορές που εκδηλώνονται στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων όσο και στις ικανότητες αυτοελέγχου των δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών ενός ατόμου. Βιβλιογραφικά βέβαια, ο εντοπισμός και η ιεράρχηση των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες και διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών (Gresham, 2016; Merrell, & Gimpel, 2014; Selimovic, Selimovic, & Opic, 2018).

Σε κάθε περίπτωση, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων φαίνεται να παίζουν οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (π.χ. δεξιότητες όπως διαπροσωπική κοινωνική συμπεριφορά, ενσυναίσθηση, κοινωνική εμπλοκή σε καταστάσεις και δραστηριότητες, ηγετικές ικανότητες κ.α.), η αυτοδιαχείριση (π.χ. αυτοέλεγχος, αυτορρύθμιση συμπεριφοράς, κοινωνική ανεξαρτησία, κοινωνική υπευθυνότητα κ.α.) και η ακαδημαϊκή τους πορεία (π.χ. αποδοχή και εφαρμογή των κανόνων του σχολείου, σχολική προσαρμογή, ακολουθία οδηγιών κ.α.). Επιπλέον, σημαντικές δεξιότητες μπορεί να χαρακτηριστούν τόσο η συμμόρφωση (π.χ. συμμόρφωση σε κανόνες και οδηγίες, μοίρασμα κ.α.) όσο και η διεκδίκηση (όπως π.χ. κοινωνική πρωτοβουλία, εμπιστοσύνη στον εαυτό, υπεράσπιση και παρουσίασή του εαυτού κ.α.) (Gresham, 2016; January, Casey, & Paulson, 2011; Χατζηχρήστου, 2015). Η ολοκληρωμένη και σωστή ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην εμφάνιση λιγότερων

εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στην μελλοντική σχολική και κοινωνική καθημερινότητα των παιδιών (Gresham, 2016; Kirilova-Moutafona, 2017). Αντίθετα, οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζουν αρνητικά την σχολική επίδοση, αυξάνουν την ευαλωτότητα τους στα προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως στη κατάθλιψη, στην κοινωνική απομόνωση και στο κοινωνικό άγχος, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε επιθετική ή δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά (January, Casey, & Paulson, 2011).

Γενικότερα έχει παρατηρηθεί ότι το επίπεδο της κοινωνικής επάρκειας και της κοινωνικής προσαρμογής που εμφανίζει το κάθε παιδί, συνδέεται άμεσα με την ποιότητα και το βαθμό ανάπτυξης των παραπάνω δεξιοτήτων (Jones, & Doolittle, 2017). Η επιτυχής εφαρμογή τους δεν πρέπει βέβαια να θεωρείται μια εύκολη και αυθόρμητη διαδικασία, καθώς απαιτείται χρόνος και πρακτική εξάσκηση σε πολυάριθμα κοινωνικά πλαίσια για τη γενίκευσή τους (Gresham, 2016). Το σχολείο διαδραματίζει ένα κεντρικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς, μέσω των αυξημένων κοινωνικών του προκλήσεων, καλούνται οι μαθητές να δοκιμάσουν, να εξασκήσουν και να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, προκειμένου να διασφαλίσουν τη θέση που επιθυμούν στην ομάδα των συνομηλίκων και να οδηγηθούν σε μια όσο δυνατόν πιο ομαλή σχολική και ακαδημαϊκή προσαρμογή (Χατζηχρήστου, 2015).

Δεν είναι ωστόσο λίγα εκείνα τα παιδιά που εμφανίζουν από ήπιες έως και σοβαρές δυσκολίες στην ανάπτυξη και υιοθέτηση πολλών κοινωνικών δεξιοτήτων, δυσκολίες που μπορεί να αποδοθούν σε διάφορους αιτιολογικούς παράγοντες (Κουρκούτας, 2011). Κάποια από αυτά, δεν έχουν κατακτήσει ακόμα ορισμένες αναμενόμενες κοινωνικές δεξιότητες και συνεπώς δεν μπορούν να τις εφαρμόσουν (Χατζηχρήστου, 2015). Άλλα πάλι μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στην εφαρμογή τους, λόγω της ελλιπούς κατάκτησης και μειωμένης ευχέρειας κατά την αξιοποίησή τους (Merrell, & Gimpel, 2014; Χατζηχρήστου, 2015). Οι δυσκολίες αυτές εντείνονται ή επιβαρύνονται επιπλέον, όταν συνυπάρχουν και άλλες δυσκολίες (π.χ. εσωτερικευμένες ή εξωτερικευμένες συμπεριφορικές δυσκολίες) ή διαταραχές (π.χ. αναπτυξιακές διαταραχές) (Gresham, 2016). Σε κάθε περίπτωση, το σχολείο, ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των παιδιών και βασικός φορέας κοινωνικοποίησης τους, έχει αναλάβει πλέον την συν-ευθύνη στην ενίσχυση της

κοινωνικής επάρκειας όλων των μαθητών. Σε αντίθεση δηλαδή με τις προηγούμενες δεκαετίες, στις οποίες η συγκεκριμένη ευθύνη θεωρούνταν αποκλειστικά της οικογένειας, έχει γίνει πλέον αντιληπτή η ανάγκη εκμάθησης και διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων και στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα σημαντική τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Wilkerson, Perzigian, & Schurr, 2013; Χατζηχρήστου, 2015).

### 2.3.Συναισθηματική Επάρκεια

Η έννοια της *συναισθηματικής ανάπτυξης* ενός ατόμου συνδέεται τόσο με τα ίδια του τα συναισθήματα, με τον τρόπο που βιώνονται δηλαδή κατά τη διάρκεια της ζωής του, όσο και με την ρύθμισή, την προσαρμογή και τον έλεγχο τους ανάλογα με την δεδομένη κατάσταση (Χατζηχρήστου, 2015). Γενικότερα, η διαμόρφωση ενός καθολικευμένου ορισμού για τα συναισθήματα, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, καθώς προσεγγίζονται διαφορετικά από τους ερευνητές, οι οποίοι αποδίδουν αναλόγως και άλλη βαρύτητα στις διαδικασίες που αφορούν στην εμφάνιση και έκφρασή τους (Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser, & Graling, 2012). Με την ευρεία έννοια, ο όρος *συναισθήματα*, χρησιμοποιείται συνήθως για να αποδοθεί αυτό που νιώθει κανείς -βάσει των ερεθισμάτων που δέχεται- και μπορεί να οδηγήσει σε μεταβολές στον οργανισμό και στη συμπεριφορά του (Lau, & Wu, 2012). Οι συγκεκριμένες αλλαγές, ειδικά ως προς τη συμπεριφορά, έχουν συμβάλει στη δημιουργία ορισμών, που συνδέουν τα συναισθήματα με την επίδραση σημαντικών εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων ερεθισμάτων, που οδηγούν σε αλληλεπιδράσεις και αλλαγές στα υποσυστήματα του οργανισμού. Θεωρείται λοιπόν ότι, όταν γίνεται λόγος για συναισθήματα, υπάρχουν συνδέσεις ανάμεσα σε υποκειμενικές εμπειρίες, στη λειτουργία του οργανισμού και στη συμπεριφορά του ατόμου (Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser, & Graling, 2012; Lau, & Wu, 2012).

Από την άλλη πλευρά, ο όρος *ρύθμιση συναισθημάτων* αναφέρεται στις ψυχολογικές, γνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές μεθόδους, όπως και στις στρατηγικές προσοχής, που επιστρατεύονται οι άνθρωποι, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί, να διατηρηθεί ή να μεταβληθεί μια συναισθηματική κατάσταση ή ο τρόπος εκδήλωσής της (Χατζηχρήστου, 2015). Σύμφωνα με τους Lewis, Haviland-Jones και Barrett (2008), σε αυτές τις διαδικασίες χρησιμοποιούνται και στρατηγικές άγχους και μηχανισμοί άμυνας, στην προσπάθεια ελέγχου των συναισθηματικών

εμπειριών εν όψει των πολιτισμικών απαιτήσεων και διαφόρων παραγόντων που σχετίζονται με την προσωπικότητα. Κατά κύριο λόγο, οι βασικές ικανότητες ρύθμισης των συναισθημάτων αναπτύσσονται στην προσχολική ηλικία, ειδικά μέσω της διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων, όπως π.χ. η αντοχή στις ματαιώσεις (Jones, & Doolittle, 2017). Πράγματι, η ικανότητα των παιδιών να υπομένουν τα δυσάρεστα συναισθήματα, χωρίς να αναστατώνονται τόσο ώστε να χάνεται ο έλεγχος της συμπεριφοράς τους, είναι μια ιδιαίτερα σημαντική πλευρά της ρύθμισης των συναισθημάτων. Τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας αναπτύσσουν παράλληλα και την ικανότητα εσωτερίκευσης των κανόνων συμπεριφοράς, βάσει των οποίων προσανατολίζονται στις κοινωνικές τους συναναστροφές (Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser, & Graling, 2012; Jones, & Doolittle, 2017; Lewis, Haviland-Jones, & Barrett, 2008; Wong, Li-Tsang, & Siu, 2014).

Οι παραπάνω ικανότητες συνεχίζουν και εξελίσσονται κατά τη μέση παιδική ηλικία, στην οποία εμφανίζεται πιο έντονα η απόκρυψη ή η επιλεκτική εξωτερίκευση των συναισθημάτων. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν ουσιαστικά επίγνωση του πότε, πού, σε ποια πρόσωπα και κάτω από ποιες συνθήκες μπορούν να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους (Χατζηχρήστου, 2015). Έχει φανεί μάλιστα ερευνητικά (Lewis, Haviland-Jones, & Barrett, 2008; Wong, Li-Tsang, & Siu, 2014) ότι επιχειρούν να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στους μύες του προσώπου τους, ώστε να είναι σε θέση να αποκρύψουν τα συναισθήματά τους, εφόσον κατανοούν ότι οι εκφράσεις του είναι χαρακτηριστικές της συναισθηματικής τους κατάστασης. Από τους σημαντικότερους παράγοντες που οδηγούν στην εξωτερίκευση ή απόκρυψη των συναισθημάτων θεωρούνται οι επικρατούσες κοινωνικές νόρμες, η επιθυμία αύξησης των θετικών επιπτώσεων μιας συμπεριφοράς (π.χ. κάποια επιβράβευση) ή αντίστοιχα η αποφυγή αρνητικών αποτελεσμάτων, η προφύλαξη της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών τους σχέσεων (Denham, & Brown, 2010; Χατζηχρήστου, 2015). Ειδικά στο ζήτημα της αυτοεκτίμησης, παρατηρείται συνήθως η αποφυγή έκφρασης συναισθημάτων, όπως είναι ο φόβος, καθώς πιστεύεται από πολλά παιδιά ότι έτσι γίνονται στόχος για θυματοποίηση και κοροϊδία ή ότι δημιουργείται μια αμήχανη ατμόσφαιρα γύρω τους (Denham, & Brown, 2010).

Οι διαφορές που εντοπίζονται στην έκφραση των συναισθημάτων ανάμεσα στα δυο φύλα συνδέονται με τις διαφορές τους στην κοινωνικοποίηση, στα προσωπικά



χαρακτηριστικά, στην ιδιοσυγκρασία και στις πολιτισμικές αξίες. Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας επίδρασης κρίνεται και το οικογενειακό περιβάλλον, με τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά των μελών του, των σχέσεων τους, του κοινωνικοοικονομικού τους προφίλ και των πεποιθήσεων τους απέναντι στο κάθε φύλο (Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser, & Graling, 2012; Lau, & Wu, 2012; Lewis, Haviland- Jones, & Barrett, 2008). Συγκεκριμένα, η Χατζηχρήστου (2015), υποστηρίζει ότι τα αγόρια μπορεί να αισθανθούν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθήματα, όπως τον θυμό ή το άγχος, απέναντι σε βιώματα και ερεθίσματα που αφορούν την οικογένειά τους (π.χ. διαζύγιο γονέων, γέννηση άλλου αδερφού/ής κ.α.) σε αντίθεση με τα κορίτσια. Εκείνα, πιθανόν να είναι σε θέση να ελέγξουν καλύτερα τα δυσάρεστα συναισθήματα τους, προκειμένου να αποφύγουν την αποδοκιμασία και τις αρνητικές αντιδράσεις των άλλων, κάτι που δεν εμπίπτει στα άμεσα ενδιαφέροντα των αγοριών.

Αντίθετα, τα κορίτσια φαίνεται να εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθήματα όπως έντονη αγωνία και φόβο, σε σχέση με τα αγόρια (Garner, Mahatmya, Brown, & Vesely, 2014; Χατζηχρήστου, 2015). Η μειωμένη έκφραση αυτών των συναισθημάτων από την πλευρά των αγοριών συνδέεται βέβαια και με την προσπάθεια διατήρησης ενός θαρραλέου και δυναμικού προφίλ στους συνομηλίκους τους (Tarasova, 2016). Από την άλλη πλευρά, η έκφραση αρκετών θετικών συναισθημάτων, όπως π.χ. η αγάπη και η συμπόνια, παρατηρείται πιο εύκολα, τόσο σε συχνότητα όσο και σε ένταση, στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις των κοριτσιών, ενώ τα αγόρια θα εκφράσουν πιο συχνά συναισθήματα υπερηφάνειας, ικανοποίησης και εμπιστοσύνης (Denham, & Brown, 2010; Lau, & Wu, 2012; Garner, Mahatmya, Brown, & Vesely, 2014).

#### *2.4. Συναισθηματικές Δεξιότητες*

Η απόκτηση *συναισθηματικής επάρκειας*, η ανάπτυξη δηλαδή συγκεκριμένων συναισθηματικών δεξιοτήτων, μέσω της συναισθηματικής αγωγής, σχετίζεται με την ικανότητα αποτελεσματικής έκφρασης των συναισθημάτων ενός ατόμου στις διαπροσωπικές του αλληλεπιδράσεις και θεωρείται ένας από τους βασικότερους στόχους της διαπαιδαγώγησης των παιδιών τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό τους πλαίσιο (Parhomenko, 2014). Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν μερικές βασικές δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας, όπως η αναγνώριση, η

κατανόηση και η έκφραση –με τη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου- των συναισθημάτων τόσο του ίδιου του εαυτού, όσο και των άλλων ατόμων, η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και ο διαχωρισμός των υποκειμενικών, εσωτερικών, συναισθηματικών εμπειριών από τις εξωτερικές συναισθηματικές εκδηλώσεις. (Denham, Ferrier, Howarth, Herndon, & Bassett, 2016). Σημαντική κρίνεται επίσης και η κοινωνικά αποδεκτή διαχείριση δύσκολων συναισθημάτων και καταστάσεων, η αναγνώριση της συναισθηματικής επικοινωνίας εντός των ανθρωπίνων σχέσεων και η ενίσχυση της συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser, & Graling, 2012; Lau, & Wu, 2012). Η επίγνωση της αξίας των παραπάνω δεξιοτήτων, διαγράφεται από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις, που θέτουν ολοένα και περισσότερο σε προτεραιότητα την ενίσχυση τους (Tarasova, 2016). Έτσι, αναγνωρίζεται ότι η εξέλιξη των παιδιών σε επαρκείς ενήλικες και παραγωγικούς πολίτες προϋποθέτει την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με τη σχολική εκπαίδευση, προκειμένου να δημιουργηθούν υπεύθυνα άτομα, ικανά να βιώνουν θετικά συναισθήματα και να προσαρμόζονται εύκολα στις σύγχρονες συνθήκες ζωής, συμβάλλοντας στο κοινό καλό και ενισχύοντας την ποιότητα ζωής τους (Arslan, & Demirtas, 2016; Jones, & Doolittle, 2017; Wong, Li-Tsang, & Siu, 2014).

Η ανομοιογένεια των παιδιών μέσα στις σχολικές αίθουσες, όσον αφορά στις παραπάνω δεξιότητες, καθιστά ωστόσο απαραίτητη την σκιαγράφηση των εξατομικευμένων δυνατοτήτων και αναγκών τους, πριν από τη διεξαγωγή οποιασδήποτε ψυχοπαιδαγωγικής και ενταξιακής παρέμβασης, ώστε να εξασφαλιστεί μια όσο δυνατόν πιο αποτελεσματική εφαρμογή και προσαρμογή του εκάστοτε προγράμματος. Υπάρχουν πολλοί ενδοατομικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες που ασκούν επιδράσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, χαρακτηριστικά που επηρεάζουν με τη σειρά τους τον βαθμό προσαρμογής τους στα διάφορα πλαίσια. Για να μπορεί να υποστηριχτεί κατάλληλα ο κάθε μαθητής στην ανάπτυξη αυτών των κρίσιμων δεξιοτήτων είναι αναγκαία η σκιαγράφηση όσο δυνατόν περισσότερων στοιχείων για τη γενική σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της οικογένειάς του, την ποιότητα των σχέσεων που διέπουν τα μέλη της και τον βαθμό αποδοχής και στήριξής τους από την κοινότητα (Κουρκούτας, 2017; Κουρκούτας, 2011; Χατζηχρήστου, 2015).

### **3. Ψυχοκοινωνικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στη σχολική κοινότητα**

Τα σχολεία είναι πλαίσια που προσφέρονται ιδανικά για την προώθηση της μάθησης και ενίσχυσης της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, μέσω διαφόρων δράσεων, δραστηριοτήτων και κατάλληλων διδακτικών μεθόδων. Η αξιοποίηση ολιστικών και πολυπαραγοντικών προγραμμάτων -στο επίπεδο της πρόληψης και της παρέμβασης- οδηγεί σημαντικά στη μείωση των δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών στο σχολείο και προάγει την ψυχική υγεία των μαθητών του (Jones, Brown, & Aber, 2011). Ειδικότερα, τα πολυδιάστατα προγράμματα, επικεντρώνονται στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα, στην ενίσχυση των προστατευτικών μηχανισμών και της ψυχικής ανθεκτικότητας, στην προαγωγή των σχέσεων και της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας των μελών της, που διευκολύνουν την ομαλή λειτουργία της (Κουρκούτας, 2017; Ματσόπουλος, 2011).

Τέτοιου είδους προγράμματα είναι ευέλικτα και εφαρμόζονται βάσει των εξατομικευμένων αναγκών που σκιαγραφούνται για την εκάστοτε περίπτωση, γι' αυτό εφαρμόζονται είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε επίπεδο τάξης ή ακόμα και ολόκληρου σχολείου (January, Casey, & Paulson, 2011; Κουρκούτας, 2017; Κουρκούτας, 2011; Osher, Bear, Spreague, & Doyle, 2010). Συνήθως, περιλαμβάνουν προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, προγράμματα ολιστικής παρέμβασης και προώθησης θετικών συμπεριφορών, που προσανατολίζονται στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης κατά του εκφοβισμού (Χατζηχρήστου, 2015). Η συνδυαστική αξιοποίηση και προσαρμογή των παραπάνω προσεγγίσεων αποτελεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, την καλύτερη επιλογή (Κουρκούτας, 2017). Στην Ελλάδα εφαρμόζονται πλέον, ειδικά την τελευταία δεκαετία, ολοένα και περισσότερα προγράμματα, που εστιάζουν στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας και στην δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα, με ιδιαίτερα θετικές ενδείξεις στο επίπεδο των σχέσεων, όπως μέσω της βελτίωσης της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων των συνομηλίκων και της μείωσης των

δυσλειτουργικών συμπεριφορών στην τάξη (Ματσόπουλος, 2011; Κουρκούτας, 2017; Κουρκούτας, 2011; Χατζηχρήστου, 2015).

### *3.1. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης και Αγωγής*

Μια από τις βασικότερες προσεγγίσεις για την ενίσχυση της ψυχικής υγείας στο σχολείο είναι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και αγωγή. Οι δράσεις κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης/ αγωγής αποβλέπουν κυρίως στην προώθηση εκείνων των ικανοτήτων, που θα επιτρέψουν στα παιδιά να συνδυάσουν την κριτική σκέψη, την κοινωνική συμπεριφορά και το συναίσθημά τους, ώστε να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις σημαντικές καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις, να επιτύχουν στους βασικούς στόχους της ζωής και να ενταχθούν κατάλληλα στο ψυχοκοινωνικό τους περιβάλλον (Κουρκούτας, 2017; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016; Χατζηχρήστου, 2015). Στόχος τους είναι λοιπόν, μεταξύ άλλων, να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τα συναισθήματά τους, να βελτιώσουν την επίγνωσή τους όσον αφορά στις ανάγκες, τις προσδοκίες και τις επιθυμίες τους, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για άλλα άτομα, να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους, να ελέγχουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και να επιτυγχάνουν μαθησιακά (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017).

Κεντρική ιδέα της εφαρμογής προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης/αγωγής στο σχολείο είναι ότι η δημιουργία υποστηρικτικών επαφών συνεισφέρει σημαντικά στην ίδια την μάθηση, γεγονός που απαιτεί βέβαια την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι η ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων δεν είναι σημαντική μόνο για τους ίδιους τους μαθητές, αλλά για την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Arslan, Demirtas, 2016; Smith, & Low, 2013; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016; Χατζηχρήστου, 2015) Για να είναι όμως όσο δυνατόν πιο αποδοτική η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση προϋποθέτει, σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2015), την έναρξη της σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και την συνέχισή της έως και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, απαιτείται η εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες δραστηριότητες, η αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη και η συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στη διαμόρφωση, την εφαρμογή και ανατροφοδότηση των προγραμμάτων (Jones, & Doolittle, 2017).

Σύμφωνα με τον επίσημο σύνδεσμο ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning- CASEL), τα περισσότερα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης έχουν πέντε διαστάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν την αυτογνωσία, την κοινωνική αντίληψη, την αυτοδιαχείριση, την υιοθέτηση κατάλληλων κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων και την λήψη υπεύθυνων αποφάσεων (CASEL, 2005). Η αυτογνωσία συνδέεται με την επίγνωση των συναισθημάτων του ίδιου του ατόμου, την ρεαλιστική αναγνώριση των δεξιοτήτων του και την ανάπτυξη της αυτάρκειάς του (CASEL, 2005; Jones, & Doolittle, 2017). Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική αντίληψη, αναφέρεται στην κατανόηση των συναισθημάτων και των διαφορετικών απόψεων των άλλων ανθρώπων, στη θετική αλληλεπίδραση μαζί τους και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ειδικά απέναντι σε αυτούς, που εμφανίζουν διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο (CASEL, 2005; McBride, Chung, & Robertson, 2016). Μια άλλη βασική δεξιότητα που στοχεύεται είναι η εξοικείωση στην αυτοδιαχείριση, την ικανότητα αποτελεσματικής ρύθμισης της συμπεριφοράς των παιδιών, των σκέψεων και συναισθημάτων τους σε μια κοινωνική κατάσταση, όπως για παράδειγμα μέσω της επιμονής που καλούνται να επιδείξουν στην επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου, παρά την ύπαρξη δυσκολιών (CASEL, 2005; Guerin, 2014).

Παράλληλα, η διαχείριση των σχέσεων των μαθητών, η υιοθέτηση κατάλληλων κοινωνικών και ηθικών πρότυπων συμπεριφοράς κρίνονται ως ιδιαίτερα σπουδαίες δεξιότητες για την σχολική και την ευρύτερα κοινωνική τους προσαρμοστικότητα (Ashdown, & Brenard, 2012; CASEL, 2005). Έτσι αποβλέπεται η σύναψη και διατήρηση ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων, η αποτελεσματική επικοινωνία, η συνεργασία, η ικανότητα υπομονής μιας αρνητικής κοινωνικής πίεσης και η ομαλή επίλυση συγκρούσεων (Denham, & Brown, 2010; CASEL, 2005). Τέλος, προωθείται ως βασική δεξιότητα των συγκεκριμένων προγραμμάτων η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και η κριτική σκέψη, όσον αφορά στην ίδια τη συμπεριφορά των παιδιών και στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, με γνώμονα την ευημερία, την ασφάλεια και την κοινωνική και ηθική ορθότητα των επιλογών τους, σε σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους (CASEL, 2005; Smith, & Low, 2013; Zins, & Elias, 2007).

### *3.1.1.H εφαρμογή των προγραμμάτων σε επίπεδο ολόκληρου σχολείου*

Οι παραπάνω διαστάσεις των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης διδάσκονταν κυρίως σε επίπεδο τάξης, στα αρχικά στάδια δημιουργίας τους, από τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ψυχολόγους των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται η αυξανόμενη ανάγκη διεύρυνσης τους σε επίπεδο ολόκληρου σχολείου, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητά τους και να είναι εφικτή η πρόληψη και πρόωπη παρέμβαση των δυσκολιών που δημιουργούνται από την απουσία των ανάλογων δεξιοτήτων (Anyon, Nicotera, & Veeh, 2016). Σε τέτοιου είδους προγράμματα βρίσκεται λοιπόν στο επίκεντρο της επικείμενης αλλαγής ολόκληρη η σχολική κοινότητα, στην οποία ενσωματώνονται οι στόχοι των προγραμμάτων μέσα στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις, τις δραστηριότητες και την κουλτούρα του σχολείου (Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012). Αυτή συστηματική προσέγγιση δημιουργεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, που ενισχύει την εφαρμογή του προγράμματος από τη σχολική κοινότητα και αυξάνει τις πιθανότητες διατήρησης των θετικών επιδράσεων του εις βάθος χρόνου (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). Οι Jones, Barnes, Bailey και Doolittle (2017) υποστηρίζουν μάλιστα, ότι στις περιπτώσεις που είναι καλά οργανωμένα και ενσωματώνονται, βάσει των ήδη υπάρχουσών αναγκών και προκλήσεων του δεδομένου σχολείου, τα αποτελέσματα είναι ακόμα πιο θετικά.

Συνήθως, οι στρατηγικές που υιοθετούνται για την επίτευξη αυτών των στόχων έχουν την μορφή δράσεων και πολιτικών που δημιουργούν ένα καλό σχολικό κλίμα, προάγοντας τη θετική ανάπτυξη των παιδιών σε προσωπικούς, κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς τομείς (Weare, & Nind, 2010). Μπορεί, για παράδειγμα, να περιλαμβάνουν τον σχηματισμό ενός κώδικα συμπεριφοράς που να συγκεκριμενοποιεί τις κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές νόρμες και αξίες που θα πρέπει να τηρούνται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και ούτω καθεξής. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να υφίσταται μια προετοιμασία και εκπαίδευση του προσωπικού, προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας και να αναπτύσσεται ένα δίκτυο υποστήριξης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών, που θα επιτρέψει την εφαρμογή τους σε επίπεδο ολόκληρου σχολείου (Jones,

Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, οι Jones και Bouffard (2012) αποσαφηνίζουν κάποιες βασικές πτυχές των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που εφαρμόζονται σε επίπεδο ολόκληρου σχολείου, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τον ετήσιο σχολικό προγραμματισμό, ώστε να διασφαλίζεται η ορθή διεξαγωγή τους και να αναγνωρίζεται η αξία τους από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη. Έτσι, θεωρείται, πρώτα απ' όλα, ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες πρέπει να προάγονται με έναν σταθερό και συστηματικό τρόπο. Ειδικότερα, εφόσον οι παραπάνω δεξιότητες αναπτύσσονται σε όλα τα πλαίσια του σχολείου, είναι αναγκαίο να συγκεκριμενοποιούνται και να υπάρχει μια σύνδεση και συνεκτικότητα, που να δημιουργεί τις κατάλληλες προεκτάσεις και γενικεύσεις τους και στα μεμονωμένα πλαίσια (π.χ. στην τάξη, στην σχολική αυλή, στη βιβλιοθήκη κ.α.)(Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017; Jones, & Bouffard, 2012).

Από την άλλη πλευρά, η συνεχόμενη προώθησή τους δημιουργεί τις βάσεις για την ανάπτυξη ευρύτερων δεξιοτήτων στην αναπτυξιακή πορεία των μαθητών (Jones, & Bouffard, 2012). Για παράδειγμα, υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στην ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί που εισάγουν επομένως τα ανάλογα προγράμματα στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, μπορούν να προάγουν την ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων παράλληλα, καθώς ενισχύονται τόσο οι γνωστικές όσο και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες τους, μειώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο το χρόνο και τον όγκο εργασίας που απαιτείται συνήθως από τα υπόλοιπα προγράμματα (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017; Jones, & Bouffard, 2012).

Ένας άλλος παράγοντας που παίζει καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση των συγκεκριμένων προγραμμάτων, είναι το γεγονός ότι οι δεξιότητες που στοχεύονται αναπτύσσονται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Συνεπώς, οι ίδιες οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ όλων των μελών του σχολείου παίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση και στην εξάσκηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Schonert-Reichl, 2017). Ειδικά η δημιουργία αυθεντικών και ουσιαστικών σχέσεων με ενήλικες που νοιάζονται πραγματικά για τους μαθητές, που

είναι πρόθυμοι να στηρίξουν τις ανάγκες τους, πέρα από τα στενά όρια της εκπαίδευσης, μπορεί να προσφέρει ένα αίσθημα κοινότητας, να ενισχύσει τα κίνητρα μάθησης και την επιθυμία ενεργητικής σχολικής εμπλοκής τους (Slaten, Irby, Tate & Rivera, 2015). Παράλληλα, μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και σε μια ευρύτερη κοινωνική αποδοχή των παιδιών (Freeman, Anderman, & Jensen, 2007). Φαίνεται λοιπόν ότι οι επιδράσεις ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι δυνατόν να διαμορφώσουν την κοινωνική κουλτούρα, το σχολικό κλίμα και τις επικρατούσες νόρμες στα διάφορα υποσυστήματα του σχολείου, θέτοντας θετικές βάσεις και προσδοκίες στο σύνολο του (Jones, & Bouffard, 2012).

### *3.1.2. Παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης*

Αυτό που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, πριν από την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, είναι ότι η αποτελεσματικότητά τους μεγιστοποιείται όταν πληρούνται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις. Καταρχήν, πρέπει να προωθούνται τέτοιου είδους προσπάθειες όχι μόνο από τα σχολεία, αλλά και από την οικογένεια, την κοινότητα και την περιφέρεια (Williams, & Deutsch, 2016). Οι αξίες και δεξιότητες των προγραμμάτων είναι δηλαδή εφικτό να λειτουργούν ως κατευθυντήριες γραμμές, σύμφωνα με τις οποίες θα προσανατολίζονται όλες οι δραστηριότητες που αφορούν στην εκπαίδευση, την πρόληψη και την ανάπτυξη των παιδιών, σε όλα τα περιβάλλοντα δράσης και αλληλεπίδρασής τους (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017).

Αντίστοιχα, η σταθερή επαφή και σύνδεσή τους με υποστηρικτικούς ενήλικες επιτρέπει μια καλύτερη και ουσιαστική εξάσκηση, εφαρμογή και γενίκευση των νέων δεξιοτήτων. Οι ενήλικες που φαίνονται δηλαδή διαθέσιμοι, που νοιάζονται πραγματικά και ανταποκρίνονται κατάλληλα στο πολιτισμικό υπόβαθρο και στις ανάγκες των παιδιών, είναι πιο πιθανό να καταφέρουν να δημιουργήσουν θετικές και σταθερές σχέσεις μαζί τους, ενισχύοντας ένα αίσθημα του «ανήκειν» (Schonert-Reichl, 2017). Παράλληλα, μπορεί να λειτουργούν σαν πρότυπα συμπεριφοράς, οδηγώντας στην εσωτερίκευση πολλών αξιών και δεξιοτήτων και επιτρέποντας στα παιδιά να αποδεχτούν την κοινωνική τους ταυτότητα (π.χ. εθνικότητα, φύλο, σεξουαλικός προσανατολισμός κ.α.) και την ταυτότητα των άλλων ανθρώπων (Hurd,



& Deutsch, 2017). Σε κάθε περίπτωση, όταν η συναισθηματική και κοινωνική τους επάρκεια αποτελεί κοινό «όραμα» και στόχος της οικογένειας, της κοινότητας και του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, γίνονται σημαντικές προσπάθειες, που επηρεάζουν τη συνολική αποτελεσματικότητα του προγράμματος και ενισχύουν την κατάκτηση και γενίκευση νέων δεξιοτήτων (Hallam, 2009; Hurd, & Deutsch, 2017; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016).

Σε σύγχρονες έρευνες, έχει αναδειχτεί επιπλέον ο κεντρικός ρόλος που διαδραματίζουν οι προσωπικές πεποιθήσεις και η συμπεριφορά των γονιών και των εκπαιδευτικών απέναντι σε συναισθηματικές και κοινωνικές καταστάσεις, σε σχέση με την εξέλιξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών (Denham, Bassett, & Zinner, 2012; Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2014). Φαίνεται λοιπόν ότι οι οικογένειες, στις οποίες το κάθε μέλος εκδηλώνει τόσο τα ευχάριστα όσο και τα δυσάρεστα συναισθήματά του, λειτουργούν πολύ υποστηρικτικά για την ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των παιδιών, καθώς εξοικειώνονται από νωρίς στον τρόπο έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους, σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια (McDowell, Kim, O'Neil, & Parke, 2002). Σε αυτές, οι γονείς διδάσκουν συστηματικά την ονομασία, τις συνηθισμένες εκδηλώσεις και τις συνέπειες των συναισθημάτων τους, μέσω διαφόρων συζητήσεων αλλά και της άμεσης καθοδήγησής τους την ώρα που εμφανίζονται. Η έκφραση των συναισθημάτων θεωρείται λοιπόν μια θετική διεργασία, στην οποία κρίνεται αναγκαίο να αφιερώνεται χρόνος, επιτρέποντας στα παιδιά να πειραματιστούν, με τη καθοδήγηση και υποστήριξη τους (Denham, Bassett, & Zinner, 2012; Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, και η ίδια η ανταπόκριση των ενηλίκων στις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών (αλλά και των άλλων ανθρώπων), λειτουργεί ως σημαντικό πρότυπο, που επηρεάζει την ευρύτερη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους. Οι εγκάρδιες και υποστηρικτικές αντιδράσεις -ακόμα και στην εκδήλωση δυσάρεστων συναισθημάτων- όπως και η αποδοχή τους, βοηθούν στην ανάπτυξη μιας καλύτερης αυτορρύθμισης και διαχείρισής τους (Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2014). Αντιθέτως, οι γονείς που αντιμετωπίζουν την έκφραση συναισθήματος ως μια ασήμαντη ή απειλητική διεργασία, στην προσπάθεια προστασίας των παιδιών από έντονες συναισθηματικές εμπειρίες, καταφεύγουν συνήθως σε τιμωρητικές ή

υποτιμητικές πρακτικές ανταπόκρισης στις συναισθηματικές τους εκδηλώσεις, οδηγώντας στην υιοθέτηση και σταδιακή παγίωση αρνητικών ή ακατάλληλων συναισθηματικών αντιδράσεων (Denham, Bassett, & Zinner, 2012).

Αντίστοιχα, στις τάξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον και ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, στηρίζοντας συναισθηματικά τους μαθητές τους και αντιμετωπίζοντας με ευαισθησία και κατανόηση τους προβληματισμούς τους, είναι πιο πιθανό να παρατηρηθούν θετικές κοινωνικοσυναισθηματικές αντιδράσεις και λιγότερες δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017; Portnow, Downer, & Brown, 2018; Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2012; Schonert-Reichl, 2017). Για να είναι όμως κάτι τέτοιο εφικτό, πρέπει και εδώ οι ενήλικες να αναγνωρίζουν την σημασία της συναισθηματικής έκφρασης και ανταπόκρισης και να ενσωματώνουν τη διδασκαλία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην καθημερινή πρακτική τους (Zinsler, Shewark, Denham, & Curby, 2014). Η συνεχόμενη εκπαίδευση των γονιών και των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής εξασφαλίζουν λοιπόν τις σωστές βάσεις, ώστε να εξελιχθούν οι αντίστοιχες δεξιότητες στο μέγιστο δυνατό τους και να αλληλοσυμπληρώνεται η προσπάθεια που γίνεται στα διάφορα πλαίσια.

Παράλληλα, δεν πρέπει να αγνοείται ο ρόλος της πρώιμης παρέμβασης και της έγκαιρης έναρξης των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, προκειμένου να είναι δυνατή η πλήρης αξιοποίηση των εφοδίων που έχουν να προσφέρουν (Κυπριωτάκη, 2009). Οι January, Casey και Paulson (2011) χαρακτηρίζουν την προσχολική εκπαίδευση ως την ιδανική περίοδο για την πρώτη επαφή και εκπαίδευση των παιδιών στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Αναφέρεται μάλιστα ότι, όταν προωθούνται οι αντίστοιχες δεξιότητες πριν από την είσοδο στο δημοτικό, παρατηρούνται ερευνητικά τα θετικότερα αποτελέσματα σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη στιγμή στη σχολική τους πορεία, πιθανόν γιατί περιορίζεται σημαντικά η ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών (January, Casey, & Paulson, 2011; Poulou, 2017; Wong, Li-Tsang, & Siu, 2014).

Οφείλει να σημειωθεί ωστόσο, ότι μια δεύτερη σημαντική φάση, κατά την οποία οι μαθητές είναι ιδιαίτερα δεκτικοί στα ερεθίσματα και στις αξίες αυτών των προγραμμάτων, είναι στην πρώιμη εφηβεία, που αποτελεί μια σημαντική μεταβατική περίοδος για τα παιδιά (January, Casey, & Paulson, 2011). Ειδικότερα, η συγκεκριμένη αναπτυξιακή φάση προσφέρεται για την εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, καθώς διαφέρουν και αυξάνονται οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες που απαιτούνται από τους μαθητές, σε σχέση με αυτές της παιδικής ηλικίας (Nix, Bierman, Domitrovich, & Gill, 2013). Τα παιδιά έρχονται συνεπώς αντιμέτωπα με αυξημένες κοινωνικές απαιτήσεις και με πιο σύνθετες σχέσεις, στις οποίες συχνά δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν (January, Casey, & Paulson, 2011). Γι' αυτό το λόγο, οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις εστιάζουν κυρίως στις δεξιότητες που διευκολύνουν τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και αντανακλούν ως ένα σημείο τις σχέσεις που θα αναπτύξουν ως ενήλικες (Nix, Bierman, Domitrovich, & Gill, 2013).

Πέραν όμως από την κατάλληλη περίοδο έναρξης των προγραμμάτων, η ηλικία των μαθητών, είναι ένας επιπλέον παράγοντας που επιδρά στην διεξαγωγή των προγραμμάτων και πρέπει να συνυπολογίζεται κατά την οργάνωση και επιλογή τους. Η αποτελεσματικότητά τους φαίνεται να επηρεάζεται θετικά, όταν το περιεχόμενο και η μέθοδος διδασκαλίας τους αρμόζει στις αναπτυξιακές ανάγκες και στην ηλικία των παιδιών (Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σε συγκεκριμένες αναπτυξιακές φάσεις οι νευρολογικές και φυσικές αλλαγές των παιδιών αφενός επηρεάζουν και εξελίσσουν τις ευρύτερες δεξιότητές τους, αφετέρου είναι τόσο έντονες που καθιστούν πολλές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ολοένα και πιο αναγκαίες για την διαχείρισή τους (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Ένα παράδειγμα διεύρυνσης των δεξιοτήτων είναι οι αλλαγές που συντελούνται στις συναισθηματικές δεξιότητες από την πρώιμη παιδική ηλικία στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία. Έτσι, από την απλή αναγνώριση και κατ'ονομασία των συναισθημάτων περνάει το παιδί στην κατανόηση της διαφορετικής συναισθηματικής απόκρισης των ανθρώπων -σε μια κοινή κατάσταση- ανάλογα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και πεποιθήσεις (Jones, & Doolittle, 2017). Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά διευρύνεται συνεπώς το ρεπερτόριο των αντιδράσεων και δεξιοτήτων τους και

κάποιες πρώιμες δεξιότητες λειτουργούν σαν βάσεις για τη μελλοντική ανάπτυξη άλλων (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που αλλάζει με το χρόνο αφορά στις εμπειρίες που βιώνουν στα διάφορα περιβάλλοντα αλληλεπίδρασής τους και στην αξία που αποδίδουν σε αυτές (Jones, & Doolittle, 2017). Όσο προχωράνε δηλαδή τα χρόνια, μετατοπίζεται η βαρύτητα από το οικογενειακό πλαίσιο και αποκτούν μεγαλύτερη αξία τα βιώματά και οι συναναστροφές τους με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και τα άτομα που αλληλεπιδρούν στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017). Επομένως, οι παρεμβάσεις πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ποια άτομα ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στην ανάλογη αναπτυξιακή φάση του παιδιού, ώστε να έχουν κεντρικό ρόλο στην ενίσχυση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων τους (Jones, & Doolittle, 2017).

Τέλος, ένας ακόμα ιδιαίτερα σπουδαίος παράγοντας που σχετίζεται με την ηλικία των παιδιών, αφορά στην επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου παρέμβασης, ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούνται παιγνιώδεις τεχνικές παρέμβασης, στη μέση σχολική ηλικία υπάρχει μεγαλύτερη ανταπόκριση στις ενεργητικές και μαθητοκεντρικές δραστηριότητες, ενώ στην εφηβεία πρέπει να αξιοποιούνται στρατηγικές που ενισχύουν την αυτόνομη εργασία και την κριτική σκέψη των μαθητών, με σεβασμό προς την επικείμενη μετάβασή τους προς την ενηλικίωση (Jones, & Doolittle, 2017).

### *3.2.Στρατηγικές και μέσα επίτευξης της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης*

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ενεργητική και αλληλεπιδραστική μάθηση είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους ενίσχυσης της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των παιδιών (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017; Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2013; Woolf, 2013). Συγκεκριμένα η Woolf (2013), υποστηρίζει ότι οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες αναπτύσσονται καλύτερα με το παιχνίδι και τη βιωματική μάθηση, εφόσον επιτρέπουν στο παιδί να είναι δημιουργικό και να γνωρίσει τον εαυτό του, μέσω του πειραματισμού και της σταδιακής ανακάλυψης των προτιμήσεων, των σκέψεων και των συναισθημάτων του, σε ένα ασφαλές και αποστασιοποιημένο περιβάλλον. Πέραν

όμως από την καλύτερη αυτοεπίγνωση, το κοινωνικό και σωματικά αλληλεπιδραστικό παιχνίδι, βοηθούν τους μαθητές να ελέγξουν και να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους και να αναπτύξουν την συναισθηματική αυτορρύθμισή τους (Woolf, 2013). Όταν, για παράδειγμα, παίζουν παλεύοντας, δεν πειραματίζονται απλά με την επιθετικότητά τους, αλλά εξασκούνται παράλληλα και στην διαχείρισή της. Η εμπλοκή τους λοιπόν σε συναισθηματικά «φορτισμένα» σενάρια, επιτρέπουν την ανάπτυξη μιας πιο θετικής και κοινωνικής ανταπόκρισης, δημιουργώντας ένα ρεπερτόριο κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών (Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter, & Grech, 2014).

Γίνεται συνεπώς κατανοητό, ότι μέσω αυτών των διεργασιών εξελίσσονται παράλληλα και οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, αφού αναπτύσσεται η ενσυναίσθησή τους και εξασκούνται στη δίκαιη και αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων, στη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων, στην τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού, αλλά και των άγραφων κοινωνικών κανόνων (Woolf, 2013). Παράλληλα εξοικειώνονται στη συνεργατική αλληλεπίδραση, στην κατανόηση της διαφορετικότητας και στον σεβασμό των δικαιωμάτων και των πεποιθήσεων των άλλων (Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter, & Grech, 2014). Τέλος, τέτοιου είδους μαθητοκεντρικές δραστηριότητες δημιουργούν ένα ισχυρό κίνητρο συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και επιτρέπουν την ενεργή εμπλοκή και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών (Woolf, 2013).

Γενικότερα, φαίνεται ότι τα περισσότερα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αξιοποιούν, σύμφωνα με τους White, Moore και Anderson (2017), ενεργητικές μορφές μάθησης και εμπλοκής των μαθητών, που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδρασή τους με το διδακτικό υλικό. Αυτό σημαίνει ότι, ενώ δίνονται κάποιες βασικές οδηγίες από τους εκπαιδευτικούς, υπάρχει η δυνατότητα πειραματισμού και εξάσκησης (π.χ. σε νέες μορφές συμπεριφοράς) και ανάλογης επιβράβευσης, ανατροφοδότησης και καθοδήγησης ή ακόμα και οριοθέτησης, όπου κρίνεται αναγκαίο (Anyon, Nicotera, & Veeh, 2016). Η πρακτική εκμάθηση των νέων δεξιοτήτων (practice-based learning) δομείται συνήθως με τέτοιο τρόπο, ώστε οι συνθήκες εξάσκησης τους να είναι παρόμοιες με τις αληθινές καταστάσεις που θα έρθουν αντιμέτωποι οι μαθητές και προωθείται η γενίκευσή τους σε διάφορους χώρους και πλαίσια (Guerin, 2014). Η ίδια η δημιουργία συνδέσεων μεταξύ της

θεωρίας και της πράξης διευκολύνεται κυρίως με τον διάλογο, τα παιχνίδια ρόλων, την ενεργητική εμπλοκή, τη συνεργασία όλων των μαθητών και την άμεση και συστηματική ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς (Guerin, 2014; Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013; Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018). Συνολικά βέβαια, η σαφής διδασκαλία, η παροχή ενός κατάλληλου πρότυπου από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η συναισθηματική ανταπόκριση, ο καταγιτισμός ιδεών, ο στοχασμός και αναστοχασμός, το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο και τα παιχνίδια ρόλων, τα παραμύθια και οι ιστορίες, το συνεργατικό παιχνίδι και τα κοινωνικά σενάρια είναι από τις συνηθισμένες τεχνικές και στρατηγικές της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Ashdown, & Brenard, 2012; Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013; Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018; White, Moore, & Anderson, 2017).

Αντίστοιχα, η δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος και ενός υποστηρικτικού πλαισίου εντός της τάξης, η συζήτηση με κάθε δυνατή ευκαιρία για θέματα σχετικά με τις έννοιες του προγράμματος, η ομαδική εργασία, η χρήση μουσικών, ψυχοκινητικών και εικαστικών δραστηριοτήτων (ειδικά μέσω της κοινωνικής τέχνης που χρησιμοποιείται για την περαιτέρω ανάπτυξη, ενίσχυση και έκφραση της αντίληψης των μαθητών, όσον αφορά στις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες) είναι εξίσου σημαντικά μέσα προώθησης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, που αξιοποιούνται σε πολλά προγράμματα (Ashdown, & Brenard, 2012; Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013; Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018; White, Moore, & Anderson, 2017; Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012; Wong, Li-Tsang, & Siu, 2014; Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2014).

#### **4.Ο ρόλος του σχολείου στην εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης**

##### *4.1.Η προσφορά των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολείο*

Οι σύγχρονες θεωρίες περί ψυχικής ανθεκτικότητας και πολλαπλής νοημοσύνης έστρεψαν, τις τελευταίες δεκαετίες, το ενδιαφέρον των ειδικών σε διαστάσεις της προσωπικότητας που μέχρι τότε υποβαθμιζόνταν στο σχολείο και οδήγησαν σε μια αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων των σημερινών Αναλυτικών

Προγραμμάτων (Χατζηχρήστου, 2015). Πράγματι, αναδείχτηκε η ανάγκη της σφαιρικής ανάπτυξης της προσωπικότητας, με απώτερο στόχο την ιδιαίτερη αξιοποίηση εκείνης της «νοημοσύνης», που αποτελεί το προτέρημα του κάθε παιδιού ξεχωριστά (Gardner, 2010; Goleman, 2011, Gottman, 2011). Σε αυτά τα πλαίσια, αναγνωρίστηκε η σημασία της συναισθηματικής και κοινωνικής εκπαίδευσης των παιδιών στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, ώστε να είναι εφικτή η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και του δυναμικού τους (Goleman, 2011, Gottman, 2011). Η συγκεκριμένη στροφή αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στην ενίσχυση όλων των ικανοτήτων που περιγράφουν την συναισθηματική νοημοσύνη ενός ατόμου, την ικανότητα δηλαδή αναγνώρισης, έκφρασης και αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του, την ενσυναίσθηση, την ποιοτική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, την διαχείριση συγκρούσεων, την διεκδικητικότητα, την ατομική υπευθυνότητα και την αποδοχή του εαυτού (Gillies, 2011; Goleman, 2011; Poulou, 2017). Όλες αυτές οι δεξιότητες έχουν αρχίσει και συμπεριλαμβάνονται ως κεντρικοί άξονες στα εκπαιδευτικά συστήματα, ειδικά μετά τις πολυάριθμες ερευνητικές συσχετίσεις τους με τη δημιουργία και διατήρηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Carthy, & McGilloway, 2015; Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2006; Matson, Neal, Fodstad, Hess, Mahan, & Rivet, 2010).

Η εκπαίδευση των μαθητών, όσον αφορά στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο σχολικό πλαίσιο, είναι ένα έργο που αναλαμβάνει συνήθως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός –ιδανικά με την βοήθεια των σχολικών ψυχολόγων- μέσω προγραμμάτων που απευθύνονται στο σύνολο των παιδιών της τάξης (προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης) (January, Casey, & Paulson, 2011, Χατζηχρήστου 2015). Ο σκοπός τους αφορά στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, που θα συμβάλουν ευρύτερα στην ποιότητα των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων των παιδιών και θα διευκολύνουν την ψυχοκοινωνική τους προσαρμοστικότητα (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Σε πολλές σύγχρονες έρευνες (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2011; Dracinschi, 2012; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016; Portnow, Downer, & Brown, 2018) παρατηρείται μάλιστα ότι, στα σχολικά πλαίσια στα οποία αφιερώνεται χρόνος- σε συστηματικό επίπεδο- για την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών

δεξιοτήτων, μειώνονται οι δυσλειτουργικές και επιθετικές συμπεριφορές και αυξάνονται οι κοινωνικά αποδεκτοί τρόποι επίλυσης των συγκρούσεων, η ποιοτική επικοινωνία, η προσωπική υπευθυνότητα, οι θετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

Η καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης και η ανάλογη διαπαιδαγώγηση, θέτουν, επίσης, τις βάσεις ώστε οι μαθητές να είναι ανοιχτοί απέναντι σε έννοιες όπως την *ενσυναίσθηση*, τη *διαφορετικότητα* και τον *αλληλοσεβασμό* (Ρουλου, 2017). Παράλληλα, τους δίνεται η ευκαιρία, μέσω της βελτίωσης της αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας τους, να αναδείξουν καλύτερα το προσωπικό τους δυναμικό και να βιώσουν εντονότερα αισθήματα χαράς και δημιουργικότητας (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2011). Έτσι, ευνοείται η δημιουργία ενός θετικότερου και πιο ανθρώπινου κλίματος, στο οποία τα μέλη αισθάνονται ευχάριστα τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εαυτό τους (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017; Wigelsworth, Lendrum, Oldfield et al., 2016). Για να είναι μάλιστα εφικτή η υποστήριξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες τους, τα ίδια τα προγράμματα χωρίζονται σε δυο κατηγορίες, στα καθολικά (universal) και στα στοχευμένα (targeted) (Κουρμούση, 2013; Portnow, Downer, & Brown, 2018). Ενώ οι καθολικές παρεμβάσεις είναι λοιπόν σχεδιασμένες για την εφαρμογή τους σε έναν ευρύ πληθυσμό και τείνουν να εστιάζουν στην πρόληψη ανάπτυξης επικίνδυνων και αντικοινωνικών συμπεριφορών, οι επικεντρωμένες ή στοχευμένες παρεμβάσεις είναι σχεδιασμένες για την εφαρμογή τους σε ειδικές ομάδες, που ήδη εκδηλώνουν σοβαρές δυσκολίες, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη νέων συμπεριφορών και στάσεων, κάτι που εξασφαλίζεται και με την εκτεταμένη διάρκεια και την εντατική προσέγγισή τους (Duncan, Washburn, Lewis, Bavarian, DuBois, Acock et al., 2017; Κουρμούση, 2013).

Στον παρακάτω πίνακα των Zins και Elias (2007), ομαδοποιούνται μερικές θετικές επιδράσεις των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στη σχολική πορεία και στην ευρύτερη ζωή των μαθητών.

Πίνακας 1. Παραδείγματα αποτελεσμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που συνδέονται με την επιτυχία στο σχολείο και στη ζωή

---

Στάσεις

- Μεγαλύτερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας



- Ισχυρότερο αίσθημα κοινότητας και αναγνώρισης του σχολείου ως υποστηρικτικό πλαίσιο
- Ισχυρότερη δέσμευση στις δημοκρατικές αρχές
- Θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση
- Βελτιωμένες ηθικές στάσεις και αξίες
- Ισχυρότερα ακαδημαϊκά κίνητρα και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες
- Μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και σεβασμός απέναντι στους εκπαιδευτικούς
- Καλύτερη αντιμετώπιση των αγχογόνων παραγόντων στο σχολείο
- Βαθύτερη κατανόηση των συνεπειών της συμπεριφοράς

#### *Συμπεριφορές*

- Αυξημένη θετική κοινωνική συμπεριφορά
- Λιγότερες σχολικές απουσίες και αποβολές, διατήρηση ή βελτίωση της συμμετοχής
- Πιο πιθανή εύρεση ενός προσωπικού τρόπου μάθησης
- Μείωση της επιθετικότητας, των καταστροφικών συμπεριφορών και της διαπροσωπικής βίας
- Λιγότερες εχθρικές διαπραγματεύσεις, μειωμένα ποσοστά προβλημάτων διαγωγής, βελτιωμένες δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων
- Ενεργότερη μαθησιακή συμμετοχή και εμπλοκή στην τάξη
- Εντονότερη προσπάθεια επίτευξης, συχνότερη ανάγνωση και εκτός σχολείου
- Ομαλότερες μεταβάσεις
- Μειωμένη χρήση ναρκωτικών, τσιγάρων και αλκοόλ και μειωμένη εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς
- Μειωμένη εμφάνιση σεξουαλικά μεταδιδόμενων νοσημάτων, HIV/AIDS και αυτοκτονιών
- Αυξημένη συμμετοχή σε θετικές δραστηριότητες (π.χ. αθλήματα)

#### *Επιδόσεις*

- Βελτιωμένες επιδόσεις στα μαθηματικά, στη γλώσσα και στις κοινωνικές επιστήμες
- Βελτίωση των επιτευγμάτων μέσα στο χρόνο (από το δημοτικό στο γυμνάσιο)
- Υψηλότερες επιδόσεις στα τεστ και απουσία πτώσης των επιδόσεων
- Μεγαλύτερη πρόοδος στη φωνολογική επίγνωση
- Βελτίωση στις δεξιότητες και στρατηγικές μάθησης
- Βελτίωση στην επίλυση προβλημάτων και στην οργάνωση
- Βελτίωση στους μη λεκτικούς συλλογισμούς

---

(Zins, & Elias, 2007, σελ. 241)

Η αξιοποίηση προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης δημιουργεί λοιπόν τις κατάλληλες ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να εξωτερικεύσουν

τα συναισθήματά τους, να εξοικειωθούν με τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων, να προβληματιστούν για την επιλογή των λύσεων και να κατανοήσουν τη θέση και την οπτική των άλλων (Arslan, & Demirtas, 2016, Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017, McCormick, Copella, O'Connor, & McClowry, 2015; Schonert-Reichl, 2017). Επιτρέπουν επίσης τον ορισμό ρεαλιστικών και θετικών στόχων, την ανταπόκριση στις υπάρχουσες ατομικές αλλά και κοινωνικές ανάγκες και ενισχύουν τη λήψη υπεύθυνων και ηθικών αποφάσεων (Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης έχουν χαρακτηριστεί και «δεξιότητες ζωής» (life skills) (Arslan, & Demirtas, 2016). Γενικότερα, στις δεξιότητες ζωής συμπεριλαμβάνονται η κριτική σκέψη, η διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων, η συναισθηματική αυτορρύθμιση, η αποτελεσματική επικοινωνία και η αυτό-επίγνωση, δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να είναι ένα άτομο σε θέση να αντιμετωπίζει τα κοινωνικά προβλήματα, να περιορίζει την κοινωνική αδικία και να προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας (UNICEF, 2015).

Όλα αυτά τα στοιχεία σαφώς έχουν ιδιαίτερη θέση στα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, χωρίς όμως να περιορίζονται αποκλειστικά σε συγκεκριμένες ώρες του Αναλυτικού Προγράμματος: αντιθέτως, αποτελούν μέρος της σχολικής πραγματικότητας των παιδιών, μέσω των πολυάριθμων καταστάσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά, προωθώντας ακόμα περισσότερο τη θεμελίωση και γενίκευση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Arslan, & Demirtas, 2016, Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017, McCormick, Copella, O'Connor, & McClowry, 2015). Πολύ συχνά, οι μαθητές έρχονται δηλαδή σε σύγκρουση με τον εαυτό τους ή με άλλους ανθρώπους, περνάνε μεταβατικά στάδια προσαρμογής μεταξύ των τάξεων και βαθμίδων ή βιώνουν ανάμεικτα συναισθήματα και πολλές αλλαγές στη ζωή τους. Τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μπορούν να τους οχυρώσουν με τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε αυτές τις καταστάσεις με έναν πιο ομαλό και αποτελεσματικό τρόπο (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017, McCormick, Copella, O'Connor, & McClowry, 2015; Poulou, 2017; Schonert-Reichl, 2017).

#### *4.2. Θέματα συμπεριφοράς και οριοθέτησης στο σχολείο*

Η ανάπτυξη του εαυτού και η απόκτηση των αναγκαίων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αναπόφευκτα συνδέεται και με ζητήματα συμπεριφοράς και οριοθέτησης στο σχολείο. Όλα τα παιδιά χρειάζονται στη ζωή τους κανόνες και όρια, ώστε να εξοικειωθούν με τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009; Χατζηχρήστου, 2015). Έχουν επίσης ανάγκη από πειθαρχία, ώστε, μέσω της οριοθέτησης του εαυτού, να νιώσουν ασφαλείς και οικεία στους χώρους που κινούνται, κάτι που θα τους επιτρέψει σταδιακά να πειραματιστούν και να αυτονομηθούν, κάνοντας τα δικά τους βήματα (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009; Osher, Bear, Spreague, & Doyle, 2010; Χατζηχρήστου, 2015). Η εκπαίδευση και καθοδήγηση τους από τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής τους, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να εξοικειωθούν με τις αναγκαίες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και νόρμες (Osher, Bear, Spreague, & Doyle, 2010). Αντιθέτως, ακατάλληλα πρότυπα συμπεριφοράς ή ανεπιτυχείς τρόποι οριοθέτησης και πειθαρχίας μπορούν να οδηγήσουν σε επιθετικές εκδηλώσεις και δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, που χρήζουν αντιμετώπισης και παρέμβασης (Κουρκούτας, 2017; Χατζηχρήστου, 2015).

Τα τελευταία χρόνια, έχει εμφανιστεί όλο και πιο έντονα στο εκπαιδευτικό προσκήνιο η ανάγκη μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που να επιτρέπει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών σε αυτή (Στασινός, 2013). Ωστόσο, πάρα την αποδοχή και υποστήριξη των ενταξιακών και συμπεριληπτικών αξιών από την εκπαιδευτική κοινότητα, φαίνεται ότι, όταν εμφανίζονται προκλητικές συμπεριφορές και σοβαρά συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται στη διαχείρισή τους, προβαίνοντας συχνά σε ακατάλληλους χειρισμούς που πυροδοτούν έναν φαύλο κύκλο αρνητικών συμπεριφορών (Κουρκούτας, 2017; Kourkoutas, Hart, Kassis, & Graaf, 2017; McBride, Chung, & Robertson, 2016). Το σύγχρονο σχολείο καλείται γενικότερα να αντιμετωπίσει έναν σημαντικό αριθμό δυσπροπροσαρμοστικών, επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών, πολλές από τις οποίες σχετίζονται με την ανυπακοή, την παράβαση σχολικών κανόνων, τη διαταρακτική συμπεριφορά, τον εκφοβισμό κ.α. και έτσι δεν είναι λίγες οι φορές που καταφεύγει σε εξωτερικές μορφές πειθαρχίας, όπως την επιβολή τιμωριών και κυρώσεων, που

οδηγούν στην αναπαραγωγή των συγκεκριμένων συμπεριφορών από τους μαθητές (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009; Osher, Bear, Speague, & Doyle, 2010). Αυτές οι τεταμένες καταστάσεις μπορούν να υπονομεύσουν όμως τις συμπεριληπτικές πρακτικές ενός σχολείου, όπως και την αυτοπεποίθηση, την επαγγελματική αυτοεικόνα και την ευρύτερη ευημερία των εκπαιδευτικών (Kourkoutas, Hart, Kassis, & Graaf, 2017).

Ερευνητικά έχει φανεί, ότι προκειμένου να είναι εφικτή η ενίσχυση της αυτοπειθαρχίας των μαθητών, απαιτείται η εφαρμογή διαφορετικών και πιο ολιστικών προσεγγίσεων, που με τη σειρά τους λειτουργούν και ως προστατευτικοί παράγοντες για τη μείωση των δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών (Osher, Bear, Speague, & Doyle, 2010). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, ο συναισθηματικός δηλαδή τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται το περιβάλλον της, καθώς και οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή, παίζουν, για παράδειγμα, έναν καθοριστικό ρόλο στην συμπεριφορά, στην οριοθέτηση και στις ευρύτερες δεξιότητες των παιδιών (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011; Κουρκούτας, 2017; Portnow, Downer, & Brown, 2018). Η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος, το οποίο συμβάλει στη συναισθηματική και κοινωνική στήριξη όλων των εμπλεκόμενων μελών, ενθαρρύνει σημαντικά τη διαπροσωπική επικοινωνία, τη συνεργασία, την έκφραση των συναισθημάτων και οδηγεί στην προτίμηση κοινωνικών αποκρίσεων μέσα στη σχολική καθημερινότητα (Κουρκούτας, 2011; Portnow, Downer, & Brown, 2018; Schonert-Reichl, 2017).

Ένας βασικός παράγοντας ενίσχυσης της αυτοπειθαρχίας αποτελεί λοιπόν η δημιουργία ενός αισθήματος σεβασμού, υποστήριξης και ειλικρινούς ενδιαφέροντος από τα σημαντικά μέλη του σχολείου, στοιχεία που αποτελούν κεντρικούς άξονες των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Schonert-Reichl, 2017). Επιπλέον, η επιλογή μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων διδασκαλίας, αναδεικνύει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και δημιουργεί - παρά την ύπαρξη ξεκάθαρων κανόνων συμπεριφοράς- μια πιο οικεία ατμόσφαιρα, στην οποία αποδίδεται η πρέπουσα αξία στην κάθε επιτυχία των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003). Ένα τέτοιο κλίμα εμπνέει θετικά πρότυπα συμπεριφοράς, σεβασμό προς τους άλλους και αυτοσεβασμό, όπως και μια θετική αυτοεικόνα (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011).

Η δημιουργία μιας θετικής σχέσης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών είναι επίσης ένας πολύ βασικός παράγοντας για την καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης, την προαγωγή της μάθησης και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών (Schonert-Reichl, 2017). Αντίθετα, μια αρνητική σχέση μπορεί να επηρεάσει σοβαρά τη σχολική προσαρμογή και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους, ειδικά όταν ενυπάρχουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009; Gillies, 2011). Το θετικό δέσιμο με έναν ενήλικα, στον οποίο μπορούν να βασιστούν τα παιδιά, είναι από τους πιο καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και την αποφυγή της ψυχοπαθολογίας (Kourkoutas, Hart, Kassis, & Graaf, 2017; Ματσόπουλος, 2011). Μια τέτοια σχέση- ειδικά σε συνδυασμό με την ύπαρξη μιας έγκαιρης και αποτελεσματικής παρέμβασης- είναι δυνατόν να συμβάλει σημαντικά στην αποτροπή του φαύλου κύκλου των αρνητικών αντιδράσεων και απορρίψεων στο σχολικό περιβάλλον (Κουρκούτας, 2011). Αντίστοιχα, η από κοινού διαμόρφωση των κανόνων του σχολείου και η εμπλοκή των μαθητών στην λήψη αποφάσεων, η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης και επιβράβευσης και η ύπαρξη σταθερών πρότυπων συμπεριφοράς, αυξάνουν τις πιθανότητες ακολουθίας των κανόνων εντός και εκτός της σχολικής τάξης (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011). Εξίσου σημαντική θεωρείται βέβαια και η ανάληψη ευθύνης των μαθητών για τις πράξεις τους και η παροχή ευκαιριών διόρθωσης των λαθών και ολοκλήρωσης των υποχρεώσεών τους (Χατζηχρήστου, 2015).

Για να επιτευχθούν ωστόσο όλα τα παραπάνω, πρέπει να προηγηθεί η ανάπτυξη μιας καλής και υποστηρικτικής σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011) και η δημιουργία ενός αισθήματος αποδοχής και άνευ όρων στήριξης (Young, Caldarella, Rischardson, & Young, 2012). Είναι συνεπώς σημαντικό να ενισχύονται οι θετικές αλληλεπιδράσεις με κάθε μαθητή ξεχωριστά και να προάγονται οι θερμές σχέσεις και ένα αίσθημα κοινότητας μεταξύ όλων των μαθητών, στοιχεία που επιδιώκονται με άμεσο και έμμεσο τρόπο σε όλα τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011).

Αν και οι περισσότερες έρευνες έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στα πλεονεκτήματα της εφαρμογής προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής

μάθησης στους μαθητές, κάποιες εμπειρικές έρευνες αναδεικνύουν τις θετικές επιδράσεις των συγκεκριμένων προγραμμάτων στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στη σχολική διαχείριση (Cain, & Carnellor, 2008; MacCan, & Lipnevich, 2012). Στις τάξεις που οργανώνονται λοιπόν αποτελεσματικά αυτά τα προγράμματα, φαίνεται να χάνεται λιγότερος χρόνος στην οριοθέτηση και διαχείριση των μαθητών (Jennings, & Greenberg, 2009), ενώ σημειώνονται συχνότερα αισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας, προσωπικής επιτυχίας και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τους συναδέλφους που δεν τα αξιοποιούν (Domitrovich, Bradshaw, Berg et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν πιο ικανοί στη διεξαγωγή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης φαίνεται επίσης να βιώνουν τις περισσότερες φορές ένα πιο θετικό κλίμα στην τάξη τους, με λιγότερες δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές και γενικότερα εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα στρες και υψηλότερη αισθήματα ικανοποίησης και σιγουριάς για την αποτελεσματικότητα τους όσον αφορά στο εκπαιδευτικό τους έργο (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2011; Collie, Shapka, & Perry, 2012; Ramana, 2013; Schonert-Reichl, 2017).

Αντιθέτως, στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να διαχειριστούν με επιτυχία κοινωνικές και συναισθηματικές προκλήσεις των μαθητών τους, παρατηρούνται μειωμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και περισσότερες δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές από την πλευρά των παιδιών, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς σε πιο «αντιδραστικές» και τιμωρητικές πρακτικές σχολικής διαχείρισης (Domitrovich, Bradshaw, Berg et al., 2015).

#### *4.3. Διεθνής Εφαρμογή Προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής*

Η ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και η διεξαγωγή ανάλογων προγραμμάτων έχει αποτελέσει, εδώ και δεκαετίες, μια από τις κεντρικές κατευθύνσεις πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων σε διεθνές επίπεδο. Σε πολλά από αυτά, έχει δοθεί τόση έμφαση, ώστε η διδασκαλία τους να αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων, διαμορφώνοντας ένα «συναισθηματικό αναλυτικό πρόγραμμα» (Χατζηχρήστου 2015). Σε άλλες πάλι, λαμβάνει χώρα υπό την μορφή δραστηριοτήτων, ενοτήτων ή προγραμμάτων ενίσχυσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, προαγωγής των παιδικών δικαιωμάτων, πρόληψης των καταχρήσεων κ.α. (Χατζηχρήστου, 2014).

Συγκεκριμένα, στην Μεγάλη Βρετανία, έχει οργανωθεί ένα δομημένο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα, το «Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)», που αφορά στους διευθυντές, τους ειδικούς ψυχικής υγείας και τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γενικών και ειδικών σχολείων (Wood, & Warin, 2014). Βασικοί στόχοι του SEAL είναι η προώθηση της θετικής συμπεριφοράς και της αποτελεσματικής μάθησης, όπως και η ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας και όσων δεξιοτήτων λειτουργούν υποστηρικτικά στην προσαρμογή και στην ευρύτερη ανάπτυξη των παιδιών (Banerjee, Weare, & Farr, 2014; Hallam, 2009; Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, & Farrell, 2010; Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2013; Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012).

Σαν πρόγραμμα επικεντρώνεται σε πέντε κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις (αυτογνωσία, διαχείριση συναισθημάτων, ανάπτυξη κινήτρων, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες), οι οποίες διδάσκονται σε επτά θεματικές (New beginnings, Getting on and falling out, Say no to bullying, Going for goals, Good to be me, Relationships and Changes) (Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012; Wood, & Warin, 2014). Σε κάθε φάση εφαρμογής του SEAL, το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί σαν σπείρα, ώστε να αναθεωρείται και να επανεξετάζεται κάθε θεματική και να εξασφαλίζεται η κατάκτηση και γενίκευση όλων των δεξιοτήτων (Hallam, 2009). Ένα σημαντικό στοιχείο του είναι επίσης ότι όλες οι ενότητες συνοδεύονται από το αντίστοιχο υλικό, που προσαρμόζεται ανά τάξη, ενώ παρέχονται και επιπλέον δραστηριότητες (Follow-up), που εφαρμόζονται αφού ολοκληρωθεί το πρόγραμμα. Το SEAL χρηματοδοτείται ετησίως από τη βρετανική κυβέρνηση, προκειμένου να είναι εφικτή η εφαρμογή του σε επίπεδο σχολείου (και όχι μόνο σε επίπεδο τάξης), ως μια εθνική στρατηγική ενίσχυσης της συναισθηματικής ευημερίας, της ψυχικής υγείας και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών της χώρας (Banerjee, Weare, & Farr, 2014; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016).

Στην Αυστραλία, εφαρμόζεται επί το πλείστον το πρόγραμμα KidsMatter, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και το beyondblue, με την υποστήριξη του αντίστοιχου μη κερδοσκοπικού οργανισμού. Το KidsMatter δίνει ένα ευρύ φάσμα επιλογών και κατευθύνσεων στα δημοτικά σχολεία που το επιλέγουν, δημιουργώντας ένα πλαίσιο υποστήριξης για την εφαρμογή ολιστικών προγραμμάτων

συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης σε επίπεδο ολόκληρου σχολείου (Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2013; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016). Συγκεκριμένα, παρέχει πάνω από 70 διαθέσιμα προγράμματα, που συνοδεύονται με πληροφορίες για το θεωρητικό πλαίσιο, τη δομή, τις θεματικές-στόχους, τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα και άλλους σημαντικούς παράγοντες, επιτρέποντας στο κάθε σχολείο να επιλέξει εκείνο το πρόγραμμα που ταιριάζει περισσότερο στις ανάγκες, στην κουλτούρα και στα τοπικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της περιοχής (Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2013). Οι Oberle, Domitrovich, Meyers και Weissberg (2016) αναφέρουν μάλιστα ότι μέχρι το 2014 η αυστραλιανή κυβέρνηση είχε χρηματοδοτήσει την εφαρμογή του προγράμματος σε πάνω από 2000 δημοτικά σχολεία και με ανάλογους ρυθμούς συνεχίζει και τα τελευταία χρόνια.

Στην Ολλανδία, στο επίκεντρο όλων των εκπαιδευτικών προσπαθειών βρίσκεται η πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, η ανάδειξη της δημιουργικότητάς και η εξέλιξη του δυναμικού τους, σε σωματικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο (Χατζηζήστου, 2015). Η διάσταση του αναλυτικού προγράμματος που επιτρέπει την επίτευξη αυτών των στόχων είναι ο «Προσωπικός και Κοινωνικός Προσανατολισμός» (Personal and World Orientation) (Χατζηζήστου, 2015; SLO, 2009). Στην Σουηδία αντίθετα, δεν πραγματοποιείται η ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω ενός ενσωματωμένου πλαισίου του αναλυτικού προγράμματος (Kimber, & Sandell, 2009).

Παρά ταύτα, διεξάγονται πολυάριθμα εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην απόκτηση κυκλοφοριακής αγωγής, στην επίγνωση των ανθρωπίνων -και παιδικών- δικαιωμάτων, όπως και στην πρόληψη καταχρήσεων (Kimber, & Sandell, 2009; Pagliano, & Gillies, 2009). Από την άλλη πλευρά, το εκπαιδευτικό σύστημα της Βόρειας Ιρλανδίας έχει μεριμνήσει για την ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας και προσαρμογής των μαθητών της, μέσω της ενίσχυσης της κοινωνικής και συναισθηματικής υγείας και των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης, της πρόληψης κατάχρησης ουσιών και της ηθικής αγωγής (Elias, & Hatzichristou, 2016). Αυτές οι θεματικές ενότητες προσεγγίζονται ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος, χωρίς



αυτό να αποκλείει την παράλληλη εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε πολλά σχολεία (Χατζηχρήστου, 2015).

Στις ΗΠΑ, αντίστοιχα, η έμφαση στην κάλυψη των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των παιδιών έχει κατευθύνει εδώ και δεκαετίες πολλά σχολεία στην διεξαγωγή ανάλογων προγραμμάτων και στη συμπερίληψή τους στο αναλυτικό τους πρόγραμμα (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Οι βασικότερες θεματικές που προωθούνται είναι η κοινωνική επάρκεια, η αυτογνωσία, η προσωπική υπευθυνότητα και η διαχείριση του εαυτού και των διαπροσωπικών σχέσεων (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Portnow, Downer, & Brown, 2018). Ένα από τα γνωστότερα και ευρέως χρησιμοποιημένα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, που έχει δημιουργηθεί στις Η.Π.Α., είναι το Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) (Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016; Malti, Ribeaud, & Eisner, 2012).

Ως πρόγραμμα, εφαρμόζεται σε ολόκληρο το σχολείο και ενσωματώνεται στο ήδη εφαρμοσμένο Αναλυτικό του Πρόγραμμα (Humphrey, Barlow, & Lendrum, 2018). Απευθύνεται σε μαθητές 4-11 ετών, με στόχο τη βελτίωση της αναγνώρισης και κατονομασίας των συναισθημάτων, την ενίσχυση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, την αυτορρύθμιση, την κατανόηση και ακολουθία κανόνων και την ανάπτυξη μιας θετικής αυτοεικόνας (Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016). Για την επίτευξη αυτών των στόχων αξιοποιούνται διάφορες στρατηγικές και δραστηριότητες γενίκευσης των νέων δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας (Humphrey, Barlow, & Lendrum, 2018). Παράλληλα, παρακινείται η συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα, μέσω δραστηριοτήτων που πραγματοποιούν με τα παιδιά τους ως «εργασίες για το σπίτι», ώστε να εξασφαλιστεί μια ουσιαστική εμπλοκή της οικογένειας και να υπάρξει μια συνέχεια των δραστηριοτήτων -και δεξιοτήτων- και εκτός σχολείου (Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016; Humphrey, Barlow, & Lendrum, 2018). Η αποτελεσματικότητα του PATHS έχει βρεθεί στο επίκεντρο πολλών ερευνών και αναλύεται περαιτέρω στο επόμενο κεφάλαιο (Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016; Malti, Ribeaud, & Eisner, 2012; Humphrey, Barlow, & Lendrum, 2018).

Στην Ελλάδα, έχει ξεκινήσει τα τελευταία χρόνια ένα εγχείρημα ενσωμάτωσης της διδασκαλίας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, στα πλαίσια της αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών (Hatzichristou, & Lianos, 2016). Πιο συγκεκριμένα, μέσω της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)- Νέο πρόγραμμα σπουδών» του ΕΣΠΑ 2007-2013, οργανώθηκε η δημιουργία του προγράμματος «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» για την προαγωγή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Χατζηχρήστου, 2015). Βασικός στόχος αυτής της προσπάθειας είναι η αλλαγή της παραδοσιακής λειτουργίας του ελληνικού σχολείου και η στροφή προς μια πιο σφαιρική και πολύπλευρη εκπαίδευση των παιδιών (Hatzichristou, & Lianos, 2016). Η εισαγωγή του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών αποβλέπει λοιπόν στην πρόληψη εμφάνισης κοινωνικοσυναισθηματικών δυσκολιών, όχι μόνο μέσω της διδασκαλίας των ανάλογων δεξιοτήτων, αλλά και μέσω της ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, σε επίπεδο ατόμου και συστήματος (Χατζηχρήστου, 2014, 2015). Ως πρόγραμμα, περιλαμβάνει κάποιες προκαθορισμένες θεματικές («Επικοινωνώ, αισθάνομαι..Είμαι ο εαυτός μου», «Ζούμε μαζί...», «Φροντίζω τον εαυτό μου», «Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο»), που συνοδεύονται από αντίστοιχες δραστηριότητες και άξονες συζήτησης (Χατζηχρήστου, 2014).

Πέραν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, υπάρχουν και μια σειρά από ελληνικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, τα οποία εφαρμόζονται προαιρετικά κυρίως σε επίπεδο τάξης, με προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και γι'αυτό πολλές φορές διακρίνονται από έναν αποσπασματικό χαρακτήρα (Hatzichristou, & Lianos, 2016). Ενδεικτικά αναφέρονται μερικά γνωστά προγράμματα που εφαρμόζονται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, όπως το «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα» (Χατζηχρήστου, 2011α,β), το «Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Δημοτικό: Βήματα για τη ζωή» (Κουρμούση, & Κούτρας, 2011) και το «Δεξιότητες για παιδιά Δημοτικού-Προάγοντας την προστασία του παιδιού» (ΚΕΘΕΑ, 1998).

## **5.Ερευνητικά Δεδομένα για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης**

Σύγχρονες έρευνες καταδεικνύουν την μεγάλη αξία των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης των παιδιών. Οι πιο πρόσφατες μετα-αναλύσεις στις Η.Π.Α. (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011; January, Casey, & Paulson, 2011) και στην Ολλανδία (Sklad, Diekstra, Ritter, & Ben, 2012), αναγνωρίζουν ότι τα καθολικευμένα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (universal SEL interventions), που εφαρμόζονται σωστά και στοχεύουν στην ενίσχυση μιας σειράς ενδοατομικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, μπορεί να οδηγήσουν σε ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τη στάση απέναντι στο σχολείο, την σχολική επίδοση και τη μείωση των προβλημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών. Ειδικά η βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων είναι ένας από τους παράγοντες που προκαλεί προβληματισμό, αφενός επειδή υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για την εξέλιξη των μαθησιακών επιτευγμάτων, αφετέρου επειδή δεν στοχεύεται άμεσα από τα περισσότερα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.

Σε αρκετές έρευνες των μετα-αναλύσεων φάνηκε λοιπόν ότι η μάθηση είναι κατ' ουσίαν μια κοινωνική διαδικασία και ως τέτοια θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011; January, Casey, & Paulson, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, & Ben, 2012). Οι μαθητές αλληλεπιδρούν στο σχολείο με τους συμμαθητές τους, με τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό και μέσω αυτής της συνεργασίας, της σύμπραξης και των καθημερινών διαπραγματεύσεων συντελείται η μάθηση (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Jones, Greenberg, & Crowley, 2015). Αντίστοιχα, οι μαθητές με ανεπτυγμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες τείνουν να είναι πιο ψύχραιμοι και ευέλικτοι, είναι σε θέση διαχειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, είναι καλύτερα ενταγμένοι στο σχολικό γίγνεσθαι και πιο συγκεντρωμένοι στο μαθησιακό έργο που τους ανατίθεται, σε σχέση με εκείνους που υστερούν ψυχοκοινωνικά (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011; January, Casey, & Paulson, 2011; Jones, Greenberg, & Crowley, 2015). Όταν ένα παιδί είναι συνεπώς σε θέση να κατανοεί τον

εαυτό του και τους άλλους, να αλληλεπιδρά μαζί τους, να λαμβάνει σωστές αποφάσεις βάσει των κοινωνικών δεδομένων και να αυτορρυθμίζεται, διευκολύνονται αυτομάτως πολλές από τις μαθησιακές διεργασίες που συντελούνται μέσα στην σχολική τάξη (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011; January, Casey, & Paulson, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, & Ben, 2012).

Γενικότερα βέβαια, στο επίκεντρο των περισσότερων ερευνών βρέθηκε η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και η εξέταση των παραγόντων που παρακωλύουν την ομαλή εφαρμογή τους. Έτσι λοιπόν, οι Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, και Farrell (2010), εξέτασαν την επίδραση μιας σύντομης παρέμβασης κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, μέσω του προγράμματος “New Beginnings” σε παιδιά δημοτικής ηλικίας. Το δείγμα της πειραματικής έρευνας αποτελούνταν από 253 μαθητές ηλικίας 6-11 ετών (159 μαθητές στην πειραματική και 94 μαθητές στην ομάδα ελέγχου), που φοιτούσαν σε 37 δημοτικά σχολεία της Αγγλίας. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν μια φορά την εβδομάδα σε μικρές ομάδες παρέμβασης, για μια σχολική ώρα (45 λεπτά) σε ένα διάστημα επτά εβδομάδων. Τα ερευνητικά εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν πριν και μετά από την έρευνα (pre-test-post-test) για την συγκέντρωση των δεδομένων σχετικά με τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών ήταν η κλίμακα αυτοαναφοράς των μαθητών του Emotional Literacy Assessment Instrument (ELAI) και οι αντίστοιχες κλίμακες για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Για την αξιολόγηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η παρέμβαση σημείωσε θετικές επιδράσεις στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων της πειραματικής ομάδας, μέσω των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις κλίμακες αυτοαναφοράς, οι οποίες διατηρήθηκαν για ένα διάστημα επτά εβδομάδων μετά την ολοκλήρωσή της, όπου έγιναν οι επαναληπτικές (follow-up) μετρήσεις. Ωστόσο, αυτές οι θετικές επιδράσεις δεν έγιναν, στον ίδιο βαθμό, αντιληπτές από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, των οποίων τα αποτελέσματα ήταν αρκετά σταθερά πριν και μετά την παρέμβαση, γεγονός που ίσως αναδεικνύει την ανάγκη για παρεμβάσεις μεγαλύτερης διάρκειας,

προκειμένου να εντοπίζονται σημαντικές αλλαγές σε όλα τα πλαίσια δράσης των παιδιών (Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, & Farrell, 2010).

Σε ανάλογο πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε από τους Merrell, Juskelis, Tran και Buchanan (2008) μια επισκόπηση τριών πιλοτικών ερευνών, ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης Strong Kids και Strong Teens στις Η.Π.Α. Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 120 μαθητές δημοτικού (5<sup>η</sup> τάξη), στην δεύτερη 65 μαθητές γυμνασίου (7<sup>η</sup> -8<sup>η</sup> τάξη), ενώ στην τρίτη συμμετείχαν 14 μαθητές ειδικών σχολείων (9<sup>η</sup> -12<sup>η</sup> τάξη), οι οποίοι εκδήλωναν έντονες συναισθηματικές δυσκολίες. Στις πρώτες δυο ομάδες διεξήχθη το πρόγραμμα Strong Kids και στην τρίτη το πρόγραμμα Strong Teens. Σε κάθε περίπτωση, στόχος της έρευνας, που πραγματοποιήθηκε για ένα διάστημα 12 εβδομάδων (για μια ώρα εβδομαδιαίως), ήταν η ενίσχυση της επίγνωσης των μαθητών για τις υγιείς κοινωνικοσυναισθηματικές συμπεριφορές και η μείωση των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική τους ευημερία.

Για την αξιολόγηση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας και των διαταραχών συναισθήματος χρησιμοποιήθηκε στο Strong Kids μια σύντομη κλίμακα αυτοαναφοράς της ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (20 ερωτήσεις στο “Knowledge Test”) και μια δεύτερη κλίμακα για τα εσωτερικευμένα συμπτώματα (10 ερωτήσεις στο “Symptoms Test”), πριν και μετά την παρέμβαση (pre-post test). Αντίστοιχα, στο Strong Teens αξιοποιήθηκε μια κλίμακα αυτοαναφοράς για τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και τις στρατηγικές διαχείρισης των δυσκολιών (35 ερωτήσεις) και μία άλλη για τις συναισθηματικές διαταραχές/δυσκολίες (35 ερωτήσεις). Τα συγκεκριμένα εργαλεία δημιουργήθηκαν και σταθμίστηκαν από τους ερευνητές για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης μέσω των δύο προγραμμάτων. Συνολικά, η έρευνας ανέδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση και κλινικά αξιοσημείωτες αλλαγές τόσο στην επίγνωση των υγιών κοινωνικοσυναισθηματικών συμπεριφορών όσο και στη μείωση των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική υγεία των μαθητών (Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008).

Αντίστοιχα, πολυάριθμες μελέτες, βασισμένες σε δείγματα που έχουν επιλεγεί «τυχαία», έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους προς το πρόγραμμα PATHS,

αναδεικνύοντας τις θετικές επιδράσεις του στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007), στην ψυχική υγεία (Crean, & Johnson, 2013) και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών που συμμετέχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα (Schonfeld, Adams, Fredstrom et al., 2014). Σε αυτές τις μελέτες, φαίνεται ότι ενώ το PATHS έχει θετικές επιδράσεις στην γενική εκπαίδευση, ειδικά σε επίπεδο ολόκληρου σχολείου, μπορεί να εφαρμοστεί και σε δομές ειδικής αγωγής, διατηρώντας σε πολλές περιπτώσεις τις επιδράσεις του εις βάθος χρόνου (Humphrey, Barlow, & Lendrum, 2018). Παράλληλα, παρατηρείται σημαντική βελτίωση και στους μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί ως «υψηλής επικινδυνότητας», όταν συνδυάζεται με άλλες στοχευμένες παρεμβάσεις (Malti, Ribeaud, & Eisner, 2012). Η μεγάλη δημοτικότητα του PATHS έχει οδηγήσει αρκετούς ερευνητές στην προσπάθεια γενίκευσής του σε άλλες χώρες, ώστε να εξεταστεί η αποτελεσματικότητά του σε μαθητικούς πληθυσμούς με διαφορετικές κουλτούρες και υπόβαθρο (Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016).

Ειδικότερα, μια ανεξάρτητη τυχαιοποιημένη μελέτη (independent randomized trial) στην Ελβετία ανέφερε σημαντικές επιδράσεις του PATHS στην μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και της διάσπασης προσοχής/ υπερκινητικότητας 1675 μαθητών πρώτης δημοτικού, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα αυτά διατηρήθηκαν εις βάθος χρόνου, χωρίς όμως να παρατηρηθεί κάποια στατιστικά σημαντική βελτίωση στις κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που διεξήγαγαν το πρόγραμμα χρησιμοποίησαν πριν και μετά την παρέμβαση το Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής Συμπεριφοράς (Social Behavior Questionnaire- SBQ) και πραγματοποίησαν επιπλέον κάποια άτυπα τεστ με τους μαθητές, τα οποία ανέδειξαν τα παραπάνω μεικτά αποτελέσματα (Malti, Ribeaud, & Eisner, 2012).

Στην Τουρκία αντίθετα, οι Arda και Ocak (2012) διεξήγαγαν μια μικρής κλίμακας ανεξάρτητη εμπειρική έρευνα του PATHS προσχολικής αγωγής. Ενενήντα πέντε μαθητές ηλικίας έξι ετών, χωρίστηκαν με τυχαία δειγματοληψία στην πειραματική (N=50) και στην ομάδα ελέγχου (N=45). Τα αποτελέσματα της έρευνας, που αναδείχτηκαν μέσω pre-post test μιας σειράς εργαλείων (Promoting Alternative Thinking Strategies Preschool Evaluation Kit, Kusche Emotional Inventory, Head Start Competence Scale–Teacher Version, Teaching Style Rating Scale, Classroom

Atmosphere Rating Scale), έδειξαν στατιστικά σημαντικές θετικές επιδράσεις στη μείωση της επιθετικής και δυσλειτουργικής συμπεριφοράς και βελτίωση της συγκέντρωσης και των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας (Arda, & Ocak, 2012).

Σε μεικτά αποτελέσματα καταλήγει μια μεγαλύτερη τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη μελέτη (cluster randomized control trial) των Humphrey, Barlow, Wigelsworth, Lendrum, Pert, Joyce, και συνεργατών (2016). Στην έρευνά τους, αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα του PATHS, ως μέσο βελτίωσης των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων και της ψυχικής υγείας των μαθητών, σε σαράντα πέντε σχολεία του Μάντσεστερ της Αγγλίας, τα οποία κατατάχτηκαν τυχαία στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Οι συνολικά 4516 μαθητές, ηλικίας 7-9 ετών, που συμμετείχαν στην διετή έρευνα, αξιολογήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση μέσω της κλίμακας Social Skills Improvement System (SSIS) και του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν θετικές αλλαγές στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες της πειραματικής ομάδας, όσον αφορά στη διαταραχή του συναισθήματος, αλλά και αυξημένα επίπεδα κοινωνικής εμπλοκής και θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν υψηλότερες επιδόσεις στην ομάδα ελέγχου- στην οποία είχε συνεχιστεί η τυπική διδασκαλία που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα- όσον αφορά στην μείωση των αρνητικών συναισθηματικών συμπτωμάτων και των διαπροσωπικών προβλημάτων μεταξύ των συνομηλίκων, ενώ παράλληλα υπερτερούσαν και στο επίπεδο της συνεργασίας και της μείωσης των συμπεριφορικών προβλημάτων. Οι παραπάνω ερευνητές εικάζουν ότι τα συγκεκριμένα μεικτά αποτελέσματα πιθανόν να αποδίδονται σε δυσκολίες εφαρμογής και αξιολόγησης των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, όταν αξιοποιούνται από εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, όπως για παράδειγμα το PATHS, που προέρχεται και βασίζεται στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα (Humphrey, Barlow, Wigelsworth, Lendrum, Pert, & Joyce, et al., 2016).

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει η πειραματική έρευνα των Wigelsworth, Humphrey, και Lendrum (2012), για το πρόγραμμα SEAL, που εφαρμόζεται σε επίπεδο ολόκληρου σχολείου. Στην έρευνά τους, εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα

του προγράμματος, όσον αφορά στην ενίσχυση των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων, της θετικής συμπεριφοράς και την μείωση των προβλημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών, σε 22 σχολεία της Αγγλίας που λειτούργησαν τυχαία ως πειραματική ομάδα (2360 μαθητές), ενώ 19 άλλα σχολεία κατατάχτηκαν στην ομάδα ελέγχου (1991 μαθητές). Κατά τη διάρκεια της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για δυο χρόνια, αξιολογήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών μέσω της κλίμακας αυτοαναφοράς Emotional Literacy Assessment and Intervention Instrument (ELAI) και τα προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως και η θετική κοινωνική συμπεριφορά τους μέσω του ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ) (Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και στην θετική κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών της πειραματικής ομάδας, ούτε παρατηρήθηκε αντίστοιχα στατιστικά σημαντική μείωση των προβλημάτων ψυχικής τους υγείας, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Οι ερευνητές πιθανολογούν ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα αποδίδονται σε δυσκολίες εφαρμογής και τήρησης του αυστηρά προκαθορισμένου πρωτόκολλου του προγράμματος, όπως και στην έλλειψη επαρκούς στήριξης και ανατροφοδότησης των εμπλεκόμενων μελών, προκειμένου να είναι εφικτή η αποφυγή τέτοιων κωλυμάτων (Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012).

Πράγματι, τα παραπάνω μεικτά ερευνητικά αποτελέσματα έχουν προκαλέσει έντονους προβληματισμούς και διαφωνίες στην εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα, όσον αφορά στην συνολική αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και την ανάγκη εισαγωγής τους στα εκπαιδευτικά συστήματα (Jones, & Doolittle, 2017). Πολλοί από τους υποστηρικτές των προγραμμάτων έχουν προσπαθήσει να δικαιολογήσουν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα και έχουν γίνει κάποιες προτάσεις για την μείωση των επιδράσεων που παρακωλύουν την εύρυθμη λειτουργία τους (Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013). Έτσι, μια από τις πιθανές εξηγήσεις που έχει αποδοθεί σε αυτό το φαινόμενο είναι η δυσκολία γενικευσιμότητας των προγραμμάτων που έχουν δημιουργηθεί σε συγκεκριμένες χώρες (Garner, Mahatmya, Brown, & Vesely, 2014). Πολλά γνωστά προγράμματα προέρχονται, επί τω πλείστον, από τις Η.Π.Α. και η εφαρμογή τους σε



διαφορετικές χώρες και κουλτούρες οδηγεί συχνά στη μείωση των θετικών τους επιδράσεων, όσον αφορά σε βασικές πτυχές του προγράμματος, όπως στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, την θετική κοινωνική συμπεριφορά και τα συναισθηματικά συμπτώματα (Wigelsworth, Lendrum, Oldfield et al., 2016). Σαφώς, κάποιες επιφανειακές προσαρμογές είναι θεμιτές και ωφέλιμες (π.χ. αλλαγές στα ονόματα, στο λεξιλόγιο, στις εικόνες κ.α.), αλλά όταν οι μετατροπές αφορούν θεμελιακά στοιχεία των προγραμμάτων μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά η αποτελεσματικότητά τους (Durlak, 2016; Zins, & Elias, 2007). Είναι συνεπώς αναγκαία η επιφυλακτική εξέταση οποιασδήποτε αλλαγής, καθώς κάθε μεγαλύτερη τροποποίηση δημιουργεί στην ουσία ένα νέο πρόγραμμα, το οποίο θα πρέπει να υποστεί εκ νέου αξιολόγηση σχετικά στόχους του και την ευρύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία του (Durlak, 2016; Garner, Mahatmya, Brown, & Vesely, 2014; Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012; Wigelsworth, Lendrum, Oldfield et al., 2016).

Σε διάφορες έρευνες υποδεικνύονται επιπλέον μια σειρά άλλων παραγόντων που πιθανόν να συνευθύνονται για τα μεικτά ερευνητικά αποτελέσματα. Ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την συνολική αποτελεσματικότητά των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι οι εσφαλμένη επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, η οποία οδηγεί σε ακατάλληλες μετρήσεις (Durlak, 2016; Jones, & Doolittle, 2017). Ενώ πολλές παρεμβάσεις έχουν σχεδιαστεί για τη διδασκαλία συγκεκριμένων κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, πολλά από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται έχουν δημιουργηθεί για την μέτρηση ευρύτερων δεξιοτήτων (π.χ. και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων) ή αξιολογούν ένα μεγάλο ρεπερτόριο κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, παρ' ότι στοχεύονταν μόνο συγκεκριμένες δεξιότητες στα εκάστοτε προγράμματα, οδηγώντας σε παρερμηνείες και ακατάλληλες μετρήσεις (Jones, & Doolittle, 2017).

Ένας άλλος σοβαρός παράγοντας που μπορεί να έχει άμεσες επιπτώσεις στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας είναι η εμπλοκή των δημιουργών των προγραμμάτων στην ερευνητική διαδικασία, καθώς τίθεται θέμα συμφερόντων και «διαφάνειας» των αποτελεσμάτων (Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012). Σε μια ανασκόπηση ψυχιατρικών παρεμβάσεων φάνηκε, για παράδειγμα, ότι στις έρευνες που υπήρχε ζήτημα σύγκρουσης συμφερόντων, λόγω της άμεσης ανάμειξης

των δημιουργών των προγραμμάτων στην ερευνητική διαδικασία, τα αποτελέσματα ήταν πέντε φορές πιο πιθανό να ευνοούν την ερευνητική ομάδα, έναντι της ομάδας ελέγχου, σε σχέση με ανεξάρτητες μελέτες (Perlis, Perlis, Wu, Hwang, Joseph, & Nierenberg, 2005). Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων πρέπει επομένως να πραγματοποιείται από ανεξάρτητους ερευνητές, για να είναι αδιάβλητη η διαδικασία της και να αναδεικνύονται τα πραγματικά δεδομένα τους, χωρίς να διακυβεύεται η αποτελεσματικότητα του συνόλου των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012; Wigelsworth, Lendrum, Oldfield et al., 2016).

Άλλα βασικά εμπόδια στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σχετίζονται με διάφορους παράγοντες στην εφαρμογή τους. Η διάρκεια τους παίζει, για παράδειγμα, έναν κεντρικό ρόλο στην τελική ανάπτυξη και γενίκευση των δεξιοτήτων που στοχεύονται (Durlak, 2016). Αρκετά προγράμματα, στην προσπάθεια να διευκολύνουν την πρακτική εφαρμογή τους, προτείνουν τη διεξαγωγή τους μόνο μισή με μια ώρα εβδομαδιαίως και συνήθως για ένα σύντομο χρονικό διάστημα (Rimm-Kaufman, Larsen, Baroody, Curby, Ko., Thomas et al., 2014). Η μικρή αυτή διάρκεια δεν μπορεί, σε πολλές περιπτώσεις, να προσφέρει επαρκή ερεθίσματα στα παιδιά και ειδικά, αν ληφθεί υπόψη ότι ο εκτεταμένος μαθησιακός φόρτος των περισσότερων αναλυτικών προγραμμάτων, είναι σχεδόν δεδομένες περαιτέρω παραλείψεις ή ανολοκλήρωτοι τερματισμοί των προγραμμάτων, μειώνοντας τη συνολική αποτελεσματικότητά τους (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017; Zins, & Elias, 2007). Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλει και η έλλειψη αναγνώρισης της αξίας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, έναντι των ακαδημαϊκών, που έχει ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση των πρώτων ως δευτερεύοντες ή λιγότερο επιτακτικές, γεγονός που οδηγεί στην κατά βούληση και περιστασιακή διδασκαλία τους και όχι ως βασικό και αναπόσπαστο στοιχείο του Αναλυτικού Προγράμματος (Buchanan, Gueldner, Tran, & Merrell, 2009; Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012).

Αντίστοιχα, ένας επιπλέον επιβαρυντικός παράγοντας είναι η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και όλων υπεύθυνων για την εφαρμογή του εκάστοτε προγράμματος, που δημιουργεί ανασφάλεια για τη διεξαγωγή τους και μπορεί να οδηγήσει είτε στην αποφυγή τους είτε σε λάθος χειρισμούς (Durlak, & DuPre, 2008;

Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017; Gottfredson, Cook, Gardner, Gorman-Smith, Howe, Sandler et al., 2015). Για την αποτροπή τέτοιων δυσκολιών συστήνεται από τους Buchanan, Gueldner, Tran και Merrell (2009), η συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων, η συνεχής ανατροφοδότησή τους, η δημιουργία ευκαιριών για εξάσκηση και βελτίωση της πρακτικής τους και η συμμετοχή σε προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, της διαχείρισης άγχους και της ψυχικής ανθεκτικότητας των ενηλίκων (Schonert-Reichl, 2017).

Στον παρακάτω πίνακα έχουν ομαδοποιηθεί από τον Durlak (2016) μερικοί από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική εφαρμογή ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και πρέπει να αξιολογούνται πριν από την επιλογή και την εφαρμογή του εκάστοτε προγράμματος για την πρόληψη και αντιμετώπιση των πιθανών δυσκολιών και εμποδίων.

Πίνακας 2. Παραδείγματα παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την αποτελεσματική εφαρμογή ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης

---

#### **I. Σε επίπεδο ευρύτερης κοινότητας**

- A. Επιστημονική θεωρία και έρευνα
- B. Πολιτικές Πιέσεις
- Γ. Διαθεσιμότητα οικονομικών πόρων
- Δ. Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική κυριότητα

#### **II. Σε επίπεδο εμπλεκόμενων μελών**

- A. Αναγνώριση αναγκαιότητας και σπουδαιότητας του προγράμματος
- B. Αναγνώριση οφελών της καινοτομίας του
- Γ. Αυτό-αποτελεσματικότητα και αυτοπεποίθηση για την ικανότητα εφαρμογής του
- Δ. Επαρκής ικανότητες για την εφαρμογή του

#### **III. Σε επίπεδο προγράμματος**

- A. Συμβατότητα με την αποστολή, τις προτεραιότητες και αξίες του σχολείου
- B. Προσαρμοστικότητα: δυνατότητα αλλαγών στα πλαίσια των αναγκών και προτιμήσεων του σχολείου

#### **IV. Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και την περιοχή: Οργάνωση και διοίκηση**

- A. Γενικοί οργανωτικοί παράγοντες
  1. Θετικό εργασιακό κλίμα
  2. Οργανωτική ευελιξία προσαρμογής σε αλλαγές
  3. Ικανότητα ενσωμάτωσης ενός νέου προγραμματισμού σε ήδη υπάρχουσες

---

πρακτικές και ρουτίνες

4. Κοινό όραμα, ομοφωνία/ συμφωνία προσωπικού για τις εκπαιδευτικές πρακτικές

B. Ειδικές πρακτικές και διαδικασίες

1. Από κοινού λήψη αποφάσεων και αποτελεσματική συνεργασία των φορέων

2. Συντονισμός και συνεργασία με άλλους αναγκαίους οργανισμούς

3. Συχνή και ανοιχτή επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τους φορείς

4. Ακολουθία ενός στρατηγικού σχεδιασμού και μιας συγκεκριμένης στοχοθεσίας

Γ. Ειδικοί παράγοντες προσωπικού

1. Αποτελεσματική διοίκηση

2. Ύπαρξη κατάλληλων ατόμων για την υποστήριξη και επίλυση δυσκολιών που προκύπτουν

3. Αποτελεσματική διαχείριση και επίβλεψη

**V. Παράγοντες σχετικοί με τις υπηρεσίες επαγγελματικής ανάπτυξης**

1. Αποτελεσματική εκπαίδευση του προσωπικού που εφαρμόζει το πρόγραμμα

2. Συνεχής τεχνική υποστήριξη για τη διατήρηση των κινήτρων και δεξιοτήτων

---

(Durlak, 2016, σελ. 339)

## **6. Η εκπαιδευτική και ψυχοκοινωνική αξιοποίηση των παραμυθιών**

Ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιείται από αρκετά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ως μέσο διδασκαλίας και ανάπτυξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων είναι τα παραμύθια. Τα ιδιαίτερα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά, η φύση και γραφή τους, τα καθιστούν ένα ιδιότυπο λογοτεχνικό είδος, που λειτουργεί πολύ ελκυστικά στα παιδιά (Μαλαφάντης, 2006). Η ζωνή και παραστατική εικονογράφηση τους, σε συνδυασμό με την εποπτικότητα και δραματικότητα του λόγου τους, διευκολύνει τη σύνδεση των παιδιών με τους ήρωες και τις περιπέτειές τους και μέσω αυτής της ταύτισης, προάγεται η διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, η υιοθέτηση νέων μορφών συμπεριφοράς, όπως και η επεξεργασία των ψυχολογικών και αναπτυξιακών τους συγκρούσεων (Fleer, & Hammer, 2013; Μαλαφάντης, 2006). Τα παραμύθια χρησιμοποιούνται στα περισσότερα ψυχοκοινωνικά ή εκπαιδευτικά προγράμματα συμπληρωματικά ή περιστασιακά, ως ένα μέσο προώθησης των δεξιοτήτων που στοχεύονται. Αν λάβει όμως κανείς υπόψη την ψυχοεκπαιδευτική, κοινωνική και πολλές φορές θεραπευτική τους αξία μπορεί να αναδειχθούν ως ένα πολύτιμο μέσο προαγωγής και ενίσχυσης των στάσεων, των συμπεριφορών και συναισθημάτων των παιδιών και να αναλάβουν έναν πιο κεντρικό ρόλο στις εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις και προσεγγίσεις τους.

### *6.1. Η ψυχοκοινωνική προσφορά των παραμυθιών*

Τα παραμύθια αποτελούν ένα πολιτιστικό μέσο προώθησης τόσο της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Η μοναδικότητα και σημασία τους έγκειται στο γεγονός ότι δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για την συμμετοχή σε μια φανταστική κατάσταση, που είναι απίθανο να έχουν βιώσει προσωπικά στην «πραγματική» τους ζωή (Massi, 2016). Αυτή η επαφή τους με φανταστικούς κόσμους και γεγονότα, μια εμπειρία ιδιαίτερα συναισθηματικά φορτισμένη, προάγει την απόκτηση επίγνωσης για τη συναισθηματική τους κατάσταση, ενισχύοντας την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους αυτορρύθμισης (Fleer, & Hammer, 2013). Έτσι συμβάλουν στην εξέλιξη των μηχανισμών διαχείρισης των έντονων και αντικρουόμενων συναισθημάτων, με τα οποία αναπόφευκτα έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά, στα πλαίσια της τυπικής αναπτυξιακής τους πορείας, συναισθήματα που υπό άλλες συνθήκες θα μπορούσαν να τα κατακλύσουν (Preda, & Cocoradă, 2016). Ενόψει λοιπόν της καλύτερης επεξεργασίας τους, κρίνεται ουσιαστική η ύπαρξη καλής αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης των συνειδητών πτυχών του ψυχισμού τους, όπως και η σταδιακή ανάδυση των ασυνείδητων πτυχών του (Naunheim, 2017). Η ονειροπόληση και οι φαντασιώσεις, που παρατηρούνται συχνά στα μικρά παιδιά, είναι ένας τρόπος διοχέτευσης ασυνείδητων σκέψεων και συναισθημάτων σε συνειδητές φαντασιώσεις, που μπορούν να επεξεργαστούν και να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα (Hohr, 2000). Πάνω σε αυτή τη διαδικασία στηρίζονται τα παραμύθια, προσφέροντας επιπλέον νέες διαστάσεις στη παιδική φαντασία.

Ένα ουσιαστικό προτέρημα της χρήσης των παραμυθιών αφορά στην ίδια την φύση τους, που ευνοεί την ταύτιση του ανήλικου ακροατή με έναν χαρακτήρα, ένα γεγονός ή κάποιο θέμα της ιστορίας, φέρνοντας τον σε στενή επαφή με τα εσωτερικά του βιώματα και συναισθήματα (Rudy, & Greenhill, 2017). Στις παιδικές ιστορίες εμφανίζονται άνθρωποι, ζώα, φανταστικά πλάσματα και πολλών ειδών άψυχα αντικείμενα (μαγικά και μη), που έχουν τη δική τους προσωπικότητα, τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές (Geldard, & Geldard, 2011). Το ενδιαφέρον του παιδιού για όλα αυτά τα στοιχεία και η ταύτιση που συντελείται – έστω σε ασυνείδητο επίπεδο- είναι αποτέλεσμα του μοιράσματος της εμπειρίας των ηρώων και της προβολή δικών του πεποιθήσεων και συναισθημάτων πάνω σε αυτούς

(Kuciapinski, 2014; Preda, & Cocoradă, 2016). Με την προβολική ταύτιση διευκολύνεται λοιπόν η επεξεργασία και διαχείριση του δικού του συναισθηματικού συνονθυλεύματος, η ενδυνάμωση και σταδιακή ωρίμανσή του (Dewan, 2016). Εκτός αυτού, μπορεί να εντοπιστούν τα κοινά στοιχεία των γεγονότων ενός παραμυθιού και των αντίστοιχων καταστάσεων της δική του ζωής και σε αυτήν την περίπτωση, υπάρχει η δυνατότητα άμεσης επεξεργασίας των προσωπικών του θεμάτων (Dorina, 2015; Geldard, & Geldard, 2011).

Οι βασικοί στόχοι της ψυχοκοινωνικής χρήσης των παραμυθιών, όπως αξιοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, σχετίζονται λοιπόν με την υποστήριξη του παιδιού, ώστε να αναγνωρίσει τις προσωπικές του αγωνίες και τους προβληματισμούς του και να οδηγηθεί στην επεξεργασία τους (Cooper, 2007). Η αναγνώριση, αντίστοιχα, ορισμένων επαναλαμβανόμενων θεμάτων και συναισθηματικών μοτίβων της ζωής τους (π.χ. μια μόνιμη αίσθηση διαφορετικότητάς τους) συμβάλει σημαντικά σε μια πρώτη προσπάθεια αντιμετώπισης τους (Preda, & Cocoradă, 2016). Η Sunderland (2017), παρατηρεί για παράδειγμα ότι πολλά παραμύθια αγγίζουν τα προβλήματα της οικογενειακής ζωής και ειδικά αυτά που αναδεικνύουν τις ενδοοικογενειακές σχέσεις και αντιπαραθέσεις. Μέσω της πλοκής του παραμυθιού, είναι σαν να παρακολουθούν δηλαδή ένα σενάριο που επικεντρώνεται σε κάποια δικά τους προβλήματα και που υπαγορεύει λύσεις, τις οποίες δύσκολα θα διέκριναν μόνα τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, παρουσιάζονται εναλλακτικές εξομάλυνσης των βασικών οικογενειακών συγκρούσεων, ωθώντας τα παιδιά στην αναζήτηση της ατομικής χειραφέτησης και αυτονομίας τους (Fleer, & Hammer, 2013; Sunderland, 2017).

Ένα άλλο στοιχείο που παρατηρείται στα παραμύθια είναι η αίσθηση ενδυνάμωσης που προσφέρουν, μέσω της ενίσχυσης της εμπιστοσύνης που αποκτούν τα παιδιά στον εαυτό τους, της παράβλεψης της φυσικής τους «αδυναμίας» και της συμφιλίωσης τους με το σώμα τους (Sunderland, 2017). Αυτό δικαιολογείται, αν αναλογιστεί κανείς τη φυσική κατάσταση των παιδιών σε σχέση με εκείνη των ενηλίκων, που μπορεί να τους δημιουργήσει μια εντύπωση αδυναμίας ή κατωτερότητας (Μαλαφάντης, 2006). Το παιδί έχει λοιπόν τη δυνατότητα να ταυτιστεί με τον ήρωα, ο οποίος ακόμα και αν ξεκινήσει ως ένα αδύναμο, περιφρονημένο ή αγνοημένο πρόσωπο, βρίσκεται στην πορεία της ιστορίας με υπέρμετρες δυνάμεις, ικανός να επιβληθεί και να πετύχει τους στόχους του

(Μαλαφάντης, 2006; Sunderland, 2017). Το παραμύθι, καταφέρνει επομένως να τονώσει το αυτοσυναίσθημα, να επιδράσει παρηγορητικά στο άτομο και να το γεμίσει θάρρος και αισιοδοξίας (Sunderland, 2017).

Τα παραμύθια μπορούν να λειτουργήσουν επιπλέον ως μια ιδανική αφορμή για τη διδασκαλία νέων συμπεριφορών, που είναι πιο κατάλληλες από εκείνες που εκδήλωναν τα παιδιά στο παρελθόν (Kuciapinski, 2014). Έτσι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εκπαιδευτικούς σκοπούς, προκειμένου να είναι δυνατή η διαπραγμάτευση μιας σειράς ζητημάτων ή γνωστικών περιοχών, όπως είναι η διαχείριση των συναισθημάτων, οι κοινωνικές δεξιότητες, ο αποχωρισμός, η διαφορετικότητα, η πολυπολιτισμικότητα κ.α., μέσω των ανάλογων παραδειγμάτων και εμπειριών των ηρώων της εκάστοτε ιστορίας (Geldard, & Geldard, 2011). Παράλληλα, μπορεί να επιτευχθεί η μείωση του στιγματισμού, που συνδέεται με κοινωνικά μη αποδεκτές εμπειρίες, όπως για παράδειγμα οι εκδηλώσεις έντονης ζήλειας ή επιθετικότητας, που διευκολύνεται μέσω της αναγνώρισης του κοινού βιώματος και συναισθήματος και από άλλα παιδιά (Geldard, & Geldard, 2011; Hours, 2014). Αντίστοιχα, προάγεται η διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων σε διάφορα προβλήματά τους είτε υιοθετώντας το παράδειγμα που έθεσε η ιστορία είτε αναλογιζόμενοι τις πιθανές και διαφορετικές εκβάσεις που θα μπορούσε να έχει (Hours, 2014). Οι παραπάνω διεργασίες αποβλέπουν συνεπώς στην σταδιακή συμφιλίωση του παιδιού με τα βιώματα της ζωής του, στην ενδυνάμωση και ωρίμανσή του, όπως και στην υιοθέτηση καταλληλότερων στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών (Geldard, & Geldard, 2011; Hours, 2014; Sanyal, & Dasgupta, 2017).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό στοιχείο των παραμυθιών είναι ότι σε αυτά, ο ήρωας –και τα παιδιά– καλούνται σε πολλές περιπτώσεις να ανταπεξέλθουν σε ένα ηθικό, φιλοσοφικό ή εκπαιδευτικό δίλημμα (Hohr, 2013). Μέσω της αξιολόγησης της κατάστασης και της απόφασης όσον αφορά στη «σωστή επιλογή» και την πιθανή τους στάση απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα, ενισχύονται οι δεξιότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους (Fleer, & Hammer, 2013; Shchepacheva, Komar, Makhinina, Sidorova, & Berdnikova, 2017; Tesar, Kupferman, Rodriguez et al., 2016). Τα παραμύθια μπορεί να λειτουργήσουν λοιπόν ως ένα ισχυρό μέσο προβολής των αξιών, κανόνων και της κοινωνικής νόρμας, προάγοντας τις κοινωνικές δεξιότητες των ακροατών τους (Hohr, 2013; Tesar, Kupferman, Rodriguez et al.,

2016). Οι Henderson και Malone (2012) υποστηρίζουν ότι τα παραμύθια μπορεί να εξυπηρετήσουν μάλιστα και ως κοινωνικά σενάρια, για τη διδασκαλία του κώδικα ηθικής και δεοντολογίας σε μαθητές. Ειδικά η παρατήρηση των εσωτερικών και διαπροσωπικών συγκρούσεων των ηρώων υποδεικνύουν την μετάβαση από την εγωκεντρική και ενστικτώδη φύση του ανθρώπου, σε μια πιο συλλογική και κοινωνική σφαίρα, στην οποία οι πράξεις τους καθορίζονται με γνώμονα τον σεβασμό προς τους άλλους (Hohr, 2000; Mitchell, 2010). Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλει, μεταξύ άλλων, και η παρουσίαση απλοποιημένων χαρακτήρων και καταστάσεων (Kuciarinski, 2014). Για να αποφευχθεί δηλαδή η σύγχυση μιας σύνθετης πλοκής και να διευκολυνθεί η ταύτιση των παιδιών, το «καλό» ή το «κακό» αναπαρίστανται από συγκεκριμένους χαρακτήρες, που φέρουν μεταξύ τους αντικρουόμενα χαρακτηριστικά (Kuciarinski, 2014; Sanyal, & Dasgupta, 2017).

#### *6.2. Ο συνδυασμός παραμυθιού με βιωματικές δραστηριότητες*

Η ανάγνωση ενός παραμυθιού, φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο εσωτερικής ανασκόπησης και ενίσχυσης της συναισθηματικής εξέλιξης των μικρών ακροατών τους. Αυτό που διευκολύνει ωστόσο την αφομοίωση της νέας γνώσης και τη σύνδεση μιας εξωτερικής εμπειρίας (όπως είναι η επαφή με το παραμύθι) με μια εσωτερική συναισθηματική εμπειρία είναι η βιωματική μάθηση (Τριλιβά, & Αναγνωστοπούλου, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι βιωματικές προσεγγίσεις προάγουν τη δημιουργία δυναμικών επικοινωνιακών σχέσεων, στις οποίες όλοι συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά στις επιλεγμένες δραστηριότητες, με προσωπική συναισθηματική εμπλοκή (Τριλιβά, & Αναγνωστοπούλου, 2008; Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010). Η βιωματική μάθηση αποτελεί λοιπόν μια διευρυμένη μορφή μάθησης, που συνδυάζει τη γνώση και την ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, στα πλαίσια ενός συνεργατικού κλίματος (Κουρκούτας, 2017). Από τα βασικότερα της χαρακτηριστικά, είναι ότι συνιστά μια ολιστική προσέγγιση, που συνδέεται με τη διαδικασία προσαρμογής και αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, χωρίς να εμμένει στο αποτέλεσμα της μάθησης, αλλά δίνει σημαντική έμφαση στη διαδρομή και στον τρόπο κατάκτησης της γνώσης (Matsuo, 2015). Αντίστοιχα, αποτελεί μια εμπειρία προσωπικής ανάπτυξης και προσφέρει ευκαιρίες για την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της υπευθυνότητας, των δεξιοτήτων λήψης



αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων, ενώ συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας, της αυτοεκτίμησης και την αυτο-αποτελεσματικότητας των ατόμων (Baker, Jensen, & Kolb, 2005; Hedin, 2010).

Το πλέον σημαντικό πλεονέκτημα της βιωματικής μάθησης είναι ότι αναπτύσσεται μέσα από μια διεργασία σχέσεων και ένα συστήματα συνδιαλλαγής και επαφής (σωματικής, οπτικής, συναισθηματικής κλπ.) με τον άλλον (Κουρκουτας, 2017), που επιτρέπει την ενεργοποίηση διαφόρων συστημάτων και πεδίων του εγκεφάλου, ενισχύοντας την εμπλοκή των πολλαπλών μορφών νοημοσύνης των παιδιών (συναισθηματική, κοινωνική, μουσική, χωροκινητική, ενσυναισθητική, μεταγνωστική νοημοσύνη κ.ο.κ.) (Moran, Kornhaber, & Gardner, 2006; Saricaoğlu & Arıkan, 2009). Ειδικά η ενίσχυση της συναισθηματικής και κοινωνικής/διαπροσωπικής νοημοσύνης θεωρείται βασικό προτέρημα, καθώς παρατηρείται σε μειωμένα επίπεδα σε πολλά παιδιά με ΕΕΑ και αξιολογείται ως σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης μιας επιτυχημένης ένταξης, πέρα από τους περιορισμούς ενός γνωσιοκεντρικού συστήματος (Gardner, 2010). Στην βιωματική μάθηση ενεργοποιούνται λοιπόν πολύ πιο πρωτογενή στοιχεία της αισθησιοκινητικής και συναισθηματικής μάθησης, όπως για παράδειγμα η επαφή με το σώμα, η κίνηση, το παιχνίδι, η σωματικότητα, μέσω της έκφρασης των συναισθημάτων, της αυθόρμητης μάθησης, του αυτοσχεδιασμού, και διεργασιών που εμπλέκουν τις αισθήσεις, την καλλιτεχνική έκφραση κ.α. (Κουρκούτας, 2017, Schaefer & Drewes, 2014).

Διαίτερο ενδιαφέρον προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν οι πρακτικές και τεχνικές που προέρχονται από το χώρο των Καλών Τεχνών και τη Θεραπεία μέσω Τέχνης (arts-therapy, art-based interventions) (Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010; Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018). Το θεατρικό παιχνίδι, η αφηγηματική τέχνη, η μουσικοκινητική αγωγή και τα εικαστικά αποτελούν ιδανικά εργαλεία για μια ουσιαστική ενδοσκόπηση και προάγουν την ολόπλευρη συμμετοχή του εαυτού (Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010). Αξιοποιώντας δηλαδή ενεργά τις αισθήσεις, το συναίσθημα και το σώμα του, αντιλαμβάνεται κανείς τον κόσμο κάτω από ένα νέο πρίσμα. Έτσι διευκολύνεται η πληρέστερη έκφραση, η ανάδυση των κρυμμένων και ασυνείδητων πτυχών, όπως και του δημιουργικού δυναμικού του ατόμου (Fleer, & Hammer, 2013; Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010).

Η θετική συμβολή του συνδυασμού των παραμυθιών με βιωματικές δραστηριότητες, φαίνεται, μεταξύ άλλων, από την αμφιταλάντευση και συνύπαρξη δύο κόσμων που δημιουργούν για τους συμμετέχοντες. Σε αρκετές περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί δηλαδή ερευνητικά ένας έντονος πειραματισμός του παιδικού παιχνιδιού –όσον αφορά στα παιχνίδια ρόλων- ανάμεσα στα όρια του πραγματικού και του φανταστικού κόσμου (Baumer, Ferholt, & Lecusay, 2005; Baumer, & Radsliff, 2010; Zaporozhets, 2005). Ειδικά η αναπαράσταση του παραμυθιού εξυπηρετεί σημαντικά αυτήν την κατεύθυνση, καθώς δεν προσφέρει μόνο μια πληρέστερη εικόνα των βιωμάτων του ήρωα, αλλά ξεκαθαρίζει τις αληθινές πράξεις του παιδιού από τις φανταστικές-θεατρικές αναπαραστάσεις του (Baumer, Ferholt, & Lecusay, 2005). Συνεπώς, η αμφιταλάντευση ανάμεσα στον φανταστικό και τον πραγματικό κόσμο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και αναπαράστασης του παραμυθιού συμβάλει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της συναισθηματικής αυτορρύθμισης, μέσω της συναισθηματικής εμπλοκής και της απόσυρσης των παιδιών από την ιστορία (Fleer, & Hammer, 2013). Αυτή η γνωστική-συναισθηματική διεργασία, στην οποία συμμετέχουν σε φανταστικές δράσεις και κατορθώματα, επιλέγουν το ιδανικό σενάριο και βιώνουν τη σπουδαιότητα των διαφόρων καταστάσεων και πράξεων, συμπεριλαμβανόμενων και των επιπτώσεων τους, οδηγεί στη συναισθηματική και γνωστική τους εξέλιξη, μέσω του παραμυθιού (Dorina, 2015; Fleer, & Hammer, 2013).

### *6.3. Ερευνητικά Στοιχεία για την αξιοποίηση των παραμυθιών*

Παρά τη θεραπευτική αξία που φαίνεται να έχει το παραμύθι, έχουν πραγματοποιηθεί λίγες -κυρίως ποιοτικές- έρευνες, με μικρά δείγματα, για την επιστημονική τεκμηρίωση της σπουδαιότητάς του, ως αυτόνομο μέσο ενίσχυσης της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Η Hibbin (2016), αξιοποίησε ένα σχολείο ως μελέτη περίπτωσης και εξέτασε την επίδραση της προφορικής διήγησης γνωστών παραμυθιών και την αναδιήγησή τους από τα παιδιά, για πάνω από μισό σχολικό έτος. Η αναδιήγηση συνδυάστηκε παράλληλα με διάφορες παιδαγωγικές δραστηριότητες, προκειμένου να διευκολυνθεί η σύνδεση των παιδιών με την ιστορία, πολλές από τις οποίες απαιτούσαν ομαδική συνεργασία (σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες ή και ολόκληρη η τάξη). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η αναδιήγηση των ιστοριών προσφέρει στα παιδιά σημαντικές ευκαιρίες για έκφραση,

ταύτιση και αναγνώριση των κοινών βιωμάτων με τους ήρωες, αλλά και καλύτερη αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση. Το ερευνητικό πρόγραμμα διευκόλυνε συνολικά την αυτορρύθμιση και διαχείριση του συναισθηματικού και κοινωνικού κόσμου των παιδιών, τη μείωση των συναισθηματικών τους δυσκολιών, όπως και την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων τους, με έναν έμμεσο τρόπο. Τα παιδιά φάνηκε επίσης να παρουσιάζουν βελτίωση στις διαπροσωπικές επικοινωνιακές τους δεξιότητες, στην ενσυναίσθηση και στην κατανόηση των άλλων μέσω ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών διαδικασιών. Στο τέλος της έρευνας, η ερευνήτρια και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σημείωσαν την εκπαιδευτική ανάγκη για τη δημιουργία περισσότερων ευκαιριών χρήσης προφορικών πρακτικών, που να υποστηρίζουν όχι μόνο τη γλωσσική, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στο σχολείο (Hibbin, 2016). Η αναδιήγηση γνωστών παραμυθιών φάνηκε να αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο προς αυτήν την κατεύθυνση.

Στην πιλοτική έρευνα της Mylonakou-Keke (2012), χρησιμοποιήθηκαν τα παραμύθια και διάφορα ψυχοεκπαιδευτικά μέσα για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων 152 μαθητών δημοτικής ηλικίας, με και χωρίς συμπεριφορικές δυσκολίες. Βασικός στόχος της εξάμηνης έρευνας ήταν η ανάπτυξη σεβασμού για κάθε μορφή διαφορετικότητας και η αναγνώριση της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου. Ως μέσα παρέμβασης αξιοποιήθηκαν παραμύθια, υποθετικά σενάρια, εικονοποιημένες ιστορίες, βίντεο και ταινίες, το περιεχόμενο των οποίων ευνοούσε διάφορα επίπεδα ανάγνωσης, κατανόησης και ερμηνείας. Η συμβολικότητα του υλικού επέτρεπε την εξοικείωση με τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τις σχέσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που σχετίζονται με διάφορες καταστάσεις στη ζωή των ανθρώπων (Mylonakou-Keke, 2012).

Η συνολική επαφή των παιδιών με το διδακτικό υλικό ήταν αλληλεπιδραστική και οι δραστηριότητες που ακολουθούσαν ήταν δομημένες στα πλαίσια της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, μέσω της ενεργής τους συμμετοχής (π.χ. στην αναπαράσταση της ιστορίας, στην αλλαγή της πλοκής της κ.α.), με κατάλληλη έμφαση στα συναισθήματα και τις κοινωνικές δεξιότητες συγκεκριμένων χαρακτήρων του σεναρίου. Για τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν ποιοτικά τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις όλων των εμπλεκόμενων μελών (μαθητών, εκπαιδευτικών, ψυχολόγων), στα οποία αναδείχτηκαν θετικές επιδράσεις στην ενίσχυση των

ευρύτερων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, με παράλληλη βελτίωση της στάσης και συμπεριφοράς τους απέναντι σε αυτή (Mylonakou-Keke, 2012).

Προς μια τελείως διαφορετική κατεύθυνση στράφηκαν οι Looyeh, Kamali, Ghasemi και Tonawanik (2014), που αξιοποίησαν στην έρευνά τους θεραπευτικά το παραμύθι, για την υποστήριξη παιδιών με κοινωνική φοβία. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές, επέλεξαν με τυχαία δειγματοληψία ένα δείγμα 24 αγοριών μεταξύ 10-11 ετών, που είτε διέθεταν ήδη διάγνωση κοινωνικής φοβίας είτε πληρούσαν τα κριτήρια για πιθανή διάγνωση μέσω του CSI (Children's Symptom Inventory). Για τη διεξαγωγή της έρευνας, μοιράστηκαν τα παιδιά τυχαία σε δυο μικρότερες ομάδες (12 στην πειραματική και 12 στην ομάδα ελέγχου) και στη συνέχεια ξεκίνησε μια αφηγηματική παρέμβαση μέσω παραμυθιού και διαφόρων παιγνιδιών δραστηριοτήτων, δυο φορές την εβδομάδα για ενενήντα λεπτά, που αφορούσε μόνο στην πειραματική ομάδα (σύνολο 14 συνεδρίες). Σε αυτές τις συναντήσεις, μέσω της ανάγνωσης και της δημιουργίας παραμυθιών, των παιγνιδιών δραστηριοτήτων ανάλυσης των ιστοριών και της επίλυσης κοινωνικών σεναρίων υποστηρίχτηκαν τα παιδιά ώστε να αντιληφθούν τα προβλήματά τους, να τα επεξεργαστούν από διαφορετικές οπτικές και να αναπτύξουν νέες -πιο κοινωνικές και λειτουργικές- συμπεριφορές, μέσω της προσωπικής τους ενδυνάμωσης.

Για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της έρευνας χορηγήθηκε πριν και μετά από την παρέμβαση η κλίμακα της κοινωνικής φοβίας του CSI-4 (Children's Symptom Inventory) και στις δυο ομάδες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες στην μείωση των συμπτωμάτων, υπέρ της πειραματικής ομάδας, τα οποία διατηρήθηκαν και έναν μήνα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, όπου πραγματοποιήθηκαν οι επαναληπτικές μετρήσεις (follow-up). Συνολικά, η έρευνα, παρά το περιορισμένο της δείγμα (σε μέγεθος και φύλο) και τη μικρή της διάρκεια, φάνηκε να συμβάλει σημαντικά στην αναγνώριση των δυσλειτουργικών χαρακτηριστικών συμπεριφοράς και σκέψης των συμμετεχόντων και στην ανάπτυξη πιο ευέλικτων και κοινωνικών συμπεριφορών, μέσω της προσωπικής ενδυνάμωσης που προσέφερε το παραμύθι και υπόλοιπες δραστηριότητες (Looyeh, Kamali, Ghasemi, & Tonawanik, 2014).

Κάποια από τα μέλη της παραπάνω ερευνητικής ομάδας διεξήγαγαν μια παρόμοια έρευνα σε έναν τελείως διαφορετικό πληθυσμό, με εξίσου θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι Kamali, και Looyeh (2012), εξέτασαν την επίδραση της αφηγηματικής παρέμβασης μέσω παραμυθιού σε ένα δείγμα 14 κοριτσιών 9-11 ετών, που διέθεταν είτε επίσημη διάγνωση ΔΕΠ-Υ είτε πληρούσαν τα κριτήρια της ΔΕΠ-Υ, σύμφωνα με το CSI-4 (Children's Symptom Inventory). Τα παιδιά της πειραματικής ομάδα (7 κορίτσια) συμμετείχαν λοιπόν δυο φορές την εβδομάδα -για μια ώρα- σε συνολικά 12 θεραπευτικές συνεδρίες, ενώ παράλληλα πραγματοποιούσαν και δραστηριότητες για το σπίτι μεταξύ των συνεδριών. Στόχος της παρέμβασης ήταν η αναγνώριση των δυσπροσαρμοστικών τους συμπεριφορών, η εξέταση εναλλακτικών λύσεων, η υιοθέτηση νέων τρόπων συμπεριφοράς και η ανάπτυξη αποτελεσματικότερων μηχανισμών αυτορρύθμισης, μέσω της ανάγνωσης και της επεξεργασίας των παραμυθιών και των υπόλοιπων κοινωνικών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων.

Για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της έρευνας χρησιμοποιήθηκε πριν και μετά από την παρέμβαση και από τις δυο ομάδες η κλίμακα συμπεριφοράς του CSI-4 (Children's Symptom Inventory) για τους εκπαιδευτικούς. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες στην μείωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, υπέρ της πειραματικής ομάδας, που διατηρήθηκαν τουλάχιστον για το διάστημα ενός μήνα, όπου έγιναν οι επαναμετρήσεις. Η θεραπευτική χρήση των παραμυθιών φάνηκε να δημιουργεί συνολικά ένα ασφαλές και διασκεδαστικό περιβάλλον παρέμβασης, που παρακίνησε την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην θεραπευτική διαδικασία. Παρ' ότι απαιτείται λοιπόν η επανάληψη παρόμοιων ερευνών σε μεγαλύτερα και μεικτά δείγματα (από άποψη φύλου), φαίνεται να υπάρχει μια ιδιαίτερα θετική ανταπόκριση των παιδιών με διάφορες δυσκολίες σε παρεμβάσεις μέσω παραμυθιού (Kamali, & Looyeh, 2012).

Οι προσπάθειες που γίνονται μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και μέσω του παραμυθιού αποβλέπουν λοιπόν μεταξύ άλλων στη μείωση των συμπτωμάτων της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα επιτρέψουν την ομαλή κοινωνική και σχολική προσαρμογή όλων ανεξαιρέτως

των παιδιών. Είναι πράγματι γεγονός, ότι στα πλαίσια της συμπεριληπτικής και ενταξιακής φιλοσοφίας των σημερινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όλο και περισσότερα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες ή διαταραχές φοιτούν στα γενικά σχολεία. Για να είναι ωστόσο όσο δυνατόν πιο αποτελεσματική η συγκεκριμένη προσπάθεια πρέπει να υπάρχει συνείδηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, αναγκών και δυνατοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις εντός των σχολικών μονάδων.

### **7. Ένταξη, Συμπερίληψη και Ψυχική Ανθεκτικότητα**

Στα πλαίσια της συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τυπικές τάξεις των δημοτικών σχολείων είναι αναγκαία η προώθηση ενός θετικού κλίματος της τάξης και μιας ευρύτερης σχολικής κουλτούρας που θα ενισχύει την αποδοχή, την αμοιβαία κατανόηση, τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση όλων των μελών της (Khalnou and Wray, 2014). Όταν προάγεται ένα ενταξιακό και συμπεριληπτικό κλίμα στα γενικά σχολεία δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να είναι δυνατή η ανάπτυξη των μαθησιακών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, μέσα σε ένα συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον (Ainscow, Dyson, Goldrick and West, 2012). Αυτό έχει συνήθως ως αποτέλεσμα τη διευκόλυνση της ακαδημαϊκής και συναισθηματικής ανθεκτικότητας και αποδοχής, ειδικά των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως υψηλής επικινδυνότητας για την εμφάνιση σοβαρών δυσκολιών (Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018).

Παρ' όλα αυτά, παρατηρείται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κωλύματα στην ενθάρρυνση της μάθησης και της δημιουργικότητας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πιθανόν επειδή έχουν μείνει προσκολλημένοι στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης των προβλημάτων τους, που δίνει έμφαση σε ενδοατομικούς και εγγενείς παράγοντες, έναντι των πιο σύγχρονων ολιστικών και πολυπαραγοντικών προσεγγίσεων των δυσκολιών, που λαμβάνουν υπόψη τις συναισθηματικές εμπειρίες, την αναπτυξιακή πορεία, καθώς και τις σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των παιδιών στα βασικά κοινωνικά τους πλαίσια (Κουρκούτας, 2011; Κουρκούτας, 2017). Έτσι, οι περισσότεροι δάσκαλοι γενικής αγωγής εξακολουθούν να εμμένουν στη διδασκαλία και τη μέτρηση παραδοσιακών μαθησιακών δεξιοτήτων και αυστηρών γνώσεων, οι

οποίες λειτουργούν ισοπεδωτικά και περιοριστικά για πολλούς μαθητές, εμποδίζοντας την ουσιαστική σύνδεσή τους με το σχολείο (Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018).

Στην προσπάθεια διερεύνησης των παραγόντων που μπορούν να διευκολύνουν την συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας, κάποιες πρόσφατες έρευνες (Adhikari, Upadhaya, Satinsky, Burkey, Kohrt, & Jordans, 2018; Gallegos, Beretvas, Benavides, & Linan- Thompson, 2012; Powell, & Holleran-Steiker, 2017) αναφέρθηκαν σε μια σειρά παρεμβάσεων που μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολεία και περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση σοβαρών κρίσεων, προγράμματα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ψυχοκοινωνικής μάθησης, την ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος και ενός κλίματος αποδοχής (Κουρκούτας, 2017; McCormick, Copella, O'Connor, & McClowry, 2015).

Γενικότερα, η λογική των παρεμβατικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου είναι η υποστήριξη όλων των μαθητών, αλλά, κυρίως, αυτών που παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες ή που για διάφορους λόγους έχουν καθυστερήσει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Κουρκούτας, 2011). Μέσω αυτής της υποστήριξης στον ψυχοκοινωνικό, διαπροσωπικό και συμπεριφορικό τομέα θεωρείται εφικτή η δημιουργία ενός κλίματος συναίνεσης, αλληλοαποδοχής και συνεργασίας μέσα στη τάξη ή ακόμα και σε ολόκληρο το σχολείο και η μείωση του κινδύνου εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας στη μελλοντική αναπτυξιακή πορεία των παιδιών (Weare, & Nind, 2011). Ειδικά κατά την είσοδο στο σχολείο, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με διάφορων ειδών δυσκολίες (συναισθηματικές, κοινωνικές, μαθησιακές κ.α.), πιθανόν να χρειάζεται εξειδικευμένη υποστήριξη ή ακόμα και κάποιου είδους οργανωμένης παρέμβασης (Κουρκούτας, 2017). Το σχολείο θεωρείται πλέον ένας κατάλληλος χώρος για τη δημιουργία και εφαρμογή ψυχοπαιδαγωγικών, κοινωνικοσυναισθηματικών και σε ορισμένες περιπτώσεις ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων για τα παιδιά που μπορούν χαρακτηριστούν υψηλής επικινδυνότητας για την εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας ή σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού και πρέπει να είναι έτοιμο να αναλάβει τους αντίστοιχους ρόλους και τις ευθύνες που το αναλογούν (Κουρκούτας, 2011).

Ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή των χαρακτηριστικών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), που είναι ιδιαίτερα πιθανό να συναντήσει κάποιος εκπαιδευτικός στην τάξη του, χαρακτηριστικά που πρέπει να αξιολογούνται και να συνυπολογίζονται σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σχεδιασμό και προσπάθεια παρέμβασης.

## **8. Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια σύνθετη νευροαναπτυξιακή διαταραχή με μεγάλη ετερογένεια, στην οποία εμπλέκονται πολλοί αιτιολογικοί παράγοντες (Tachibana, Miyazaki, Ota, Mori, Hwang, Kobayashi et al. 2017). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένας ολοένα και αυξανόμενος αριθμός παιδιών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία, τα οποία υποστηρίζονται ταυτόχρονα από τις δομές ειδικής αγωγής και ειδικά από τον θεσμό εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης (παράλληλη στήριξη), ώστε να είναι εφικτή η συνεκπαίδευσή τους στις τυπικές τάξεις (Στασινός, 2013). Σύμφωνα λοιπόν με την πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΑΦ αφορούν σε μεγάλο βαθμό στα επίμονα ελλείμματά τους στην κοινωνική επικοινωνία, που λαμβάνουν συνήθως την μορφή καθυστερήσεων ή και απουσίας λόγου, μειωμένης κοινωνικής ή συγκινησιακής αμοιβαιότητας, αδυναμιών στη θεωρία του νου και στην αυτό-αναπαράσταση, δυσκολιών στη χρήση και κατανόηση εξωλεκτικών συμπεριφορών και κωλυμάτων στην κατανόηση, στη δημιουργία ή διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων (APA, 2013; Broome, McCabe, Docking, & Doble, 2017).

Παράλληλα, παρατηρούνται μοτίβα συμπεριφορών και δραστηριοτήτων, που έχουν έναν επαναληπτικό, στερεότυπο και περιορισμένο χαρακτήρα και είναι πολλές φορές ασυνήθιστα, είτε σε ένταση είτε σε εστίαση (π.χ. στερεοτυπικοί μεννερισμοί, έλλειψη ευελιξίας στις αλλαγές, επιμονή στις ρουτίνες κ.α.) (APA, 2013). Επιπλέον, είναι σύνθητες φαινόμενο να εμφανίζουν ευαισθησία σε διάφορα αισθητηριακά ερεθίσματα, που εκδηλώνεται με τη μορφή ασυνήθιστων ή έντονων αντιδράσεων σε υφές, αγγίγματα, ήχους και γεύσεις (Thye, Bednarz, Herringshaw, Sartin, & Kana, 2018). Ο ακριβής χρόνος και ο τρόπος εκδήλωσης αυτών των συμπτωμάτων διαφέρει από παιδί σε παιδί, ενώ ως διαταραχή διαχωρίζεται σε τρία επίπεδα βαρύτητας, ανάλογα



με το βαθμό λειτουργικότητας και την ανάγκη υποστήριξης του ατόμου (APA, 2013). Αυτές οι διαβαθμίσεις είναι σημαντικές, καθώς προσδιορίζουν το εύρος της διαφορετικότητας των χαρακτηριστικών των ατόμων με ΔΑΦ (Tager-Flusberg, 2014).

Τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (emotional and behavioral problems) είναι μια άλλη κατηγορία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργούν προβληματισμούς στους γονείς και εκπαιδευτικούς, λόγω των εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς τους (Poulou, 2017· Πούλου, 2008). Οι συναισθηματικές δυσκολίες (π.χ. μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, υπερβολική απόσυρση ή/ και ντροπαλότητα, άγχος αποτυχίας σε δραστηριότητες ή αποφυγή τους, αυξημένη εξάρτηση από ενήλικες κ.ά.), σχετίζονται με τις εσωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς, που δεν γίνονται συνήθως αντιληπτές ως ενοχλητικές από τους άλλους (Heward, 2011; Στασινός, 2013).

Από την άλλη πλευρά, οι συμπεριφορικές δυσκολίες (π.χ. δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά, ανησυχία-νευρικότητα, ανυπακοή, ακαταστασία, υβριστική γλώσσα κ.ά.), έχουν συνδεθεί με τις εξωτερικευμένες μορφές συμπεριφοράς, που βιώνονται περισσότερο ως αντικοινωνικές και ενοχλητικές από τον περίγυρο των παιδιών (Heward, 2011; MacFarlane, & Woolfson, 2013). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν εμφανίζονται με την ίδια μορφή και ένταση σε όλα τα παιδιά και πρέπει να αντιμετωπίζονται υπό την οπτική του φάσματος των δυσκολιών, που κυμαίνονται από ήπια συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα έως και σοβαρές διαταρακτικές ή αντικοινωνικές συμπεριφορές (Κουρκούτας, 2017). Τις τελευταίες δεκαετίες, ο αυξημένος αριθμός παρουσίας των συγκεκριμένων δυσκολιών έχει ερμηνευτεί από τους Steele, Wong, Karahalios, Johnson, Weston, Kremer και συνεργάτες (2015), ως αποτέλεσμα των πιο περίπλοκων προβλημάτων των σημερινών οικογενειών, καθώς της βελτίωσης των μηχανισμών αναγνώρισής τους από τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια.

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) συνιστά μία άλλη διαταραχή που εμφανίζεται σε αρκετά υψηλά ποσοστά στον μαθητικό πληθυσμό, ενώ έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών όσο και του ευρύτερου κοινού εξαιτίας των έκδηλων επιδράσεών της (Kotnala, & Halder, 2018;

Στασινός, 2013). Ο ορισμός της ΔΕΠ-Υ έχει διαμορφωθεί βάση ενός συνδυασμού επίμονων συμπεριφορικών ελλειμμάτων, τις σοβαρές δηλαδή δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής, την υπερκινητική δραστηριότητα και την αδυναμία ελέγχου των παρορμήσεων (Heward, 2011; Στασινός, 2013; Trevis, 2018). Οι συγκεκριμένες δυσκολίες έχουν σοβαρό αντίκτυπο σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης των παιδιών, όπως στη μαθησιακή, επικοινωνιακή και κοινωνική τους λειτουργικότητα (Heward, 2011). Η αλληλεπίδραση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ με το κοινωνικό περιβάλλον, τις αντιδράσεις των γονέων και εκπαιδευτικών, τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τα αισθήματα ματαίωσης ή αποτυχίας που βιώνουν, μπορεί να οδηγήσουν επιπλέον στην εμφάνιση δευτερογενών δυσκολιών, όπως είναι η Διαταραχή Διαγωγής, οι Αγχώδεις και Καταθλιπτικές Διαταραχές κ.α. (Trevis, 2018). Άλλο ένα χαρακτηριστικό που σχετίζεται με τη ΔΕΠ-Υ είναι η εμφάνιση σημαντικών διακυμάνσεων ως προς την ένταση και τον τρόπο εκδήλωσης των συμπτωμάτων της (Μανιαδάκη, 2012· Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016), αλλά και ο σταθερός και επίμονος χαρακτήρας εμφάνισής τους, σε όλη την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, αν δεν υπάρξει πρόωπη και συστηματική παρέμβαση (Βάρβογλη & Γαλάνη, 2007; McLennan, & Sparshu, 2018).

Σε μικρότερα ποσοστά συναντώνται στις σχολικές αίθουσες παιδιά με προβλήματα ακοής, τα οποία όμως έχουν εξίσου ανάγκη από κατάλληλες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και εξειδικευμένες προσαρμογές στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Με τον όρο «προβλήματα ακοής» νοούνται οι δυσκολίες στην επεξεργασία γλωσσικών πληροφοριών μέσω της ακοής, λόγω κάποιας προσωρινής ή κυμαινόμενης ακουστικής βλάβης (Heward, 2011). Ένα βαρήκοο παιδί πιθανόν να εμφανίζει σοβαρά ακουστικά ελλείμματα, που καθιστούν αναγκαίες κάποιες ειδικές προσαρμογές, όπως για παράδειγμα τη χρήση ακουστικού για την κατανόηση της ομιλίας (Granlund, Hazan, & Mahon, 2018). Οι συγκεκριμένες δυσκολίες φαίνεται λοιπόν να επιβαρύνουν διάφορους τομείς της ανάπτυξης των παιδιών, όπως τον ακαδημαϊκό, τον κοινωνικό, τον συναισθηματικό τομέα, αν και οφείλει να παρατηρηθεί ότι πρόκειται για μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα (Appelbaum, Howell, Chapman, Pandya, & Dodson, 2018). Γενικότερα, σε μαθησιακό επίπεδο σημειώνονται από την πλειοψηφία των μαθητών αρκετά σοβαρά ελλείμματα, σε

όλους τους τομείς της ακαδημαϊκής επίδοσης και ειδικότερα στην ανάγνωση και στα μαθηματικά (Vitova, & Balcarova, 2012).

Αντίστοιχα, όσον αφορά στη συμπεριφορά και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, σημειώνονται και εκεί δυσκολίες, καθώς δεν είναι σπάνιο φαινόμενο να έχουν μειωμένες κοινωνικές επαφές, που συνοδεύονται, σύμφωνα με τους Chilver-Stainer, Gasser και Perrig-Chiello (2014) από αισθήματα απομόνωσης, απόσυρσης, δυστυχίας ή ακόμα και κατάθλιψης. Επιπλέον, είναι πιθανότερο να εμφανίσουν και συμπεριφορικά προβλήματα στο σχολείο, σε σχέση με τους ακούοντες συμμαθητές τους (Granlund, Hazan, & Mahon, 2018). Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι συνέπειες της μειωμένης ακοής στις επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες, στη μαθησιακή πορεία και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζονται κυρίως από το βαθμό και το είδος της βαρηκοΐας, την ηλικία έναρξής της, την ύπαρξη συννοσηρότητας, την στάση των γονέων και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Heward, 2011).

## **9. Προβληματική παρούσας μελέτης**

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί στα σχολεία των αναπτυσσόμενων και ανεπτυγμένων χωρών αύξηση του ποσοστού των παιδιών που εμφανίζουν ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών στους μαθησιακούς και ψυχοκοινωνικούς τομείς της ανάπτυξης και προσαρμογής τους (Evans, Scourfield, & Murphy, 2015). Η εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας χαρακτηρίζεται από αλλαγές στη σκέψη, στη διάθεση ή/και στη συμπεριφορά του ατόμου, που μπορεί να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στη καθημερινή του λειτουργικότητα (Meyers, Tobin, Huber, Conway, & Shelvin, 2015). Σε αυτές, περιλαμβάνονται προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, συναισθηματικά συμπτώματα, συμπεριφορικά προβλήματα, διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα (Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016). Σε παγκόσμια επιδημιολογικά στοιχεία έχει αναδειχτεί ότι πάνω από το 20% των παιδιών και εφήβων βιώνουν χρόνιες και κλινικά σημαντικές δυσκολίες ψυχικής υγείας (Centers for Disease Control & Prevention, 2013; Maras, Thompson, Lewis, Thornburg, & Hawks, 2015).

Σοβαρές ανησυχίες εγείρει ωστόσο και το γεγονός ότι περίπου τα μισά προβλήματα ψυχικής υγείας των ενηλίκων έχουν τις απαρχές τους στα παιδικά τους χρόνια. Οι

ατομικές και κοινωνικές συνέπειες των συγκεκριμένων δυσκολιών είναι πολύ σοβαρές, καθώς περιλαμβάνουν μειωμένη ποιότητα ζωής, ελλιπή οικονομική αποδοτικότητα και υψηλότερα ποσοστά αξιοποίησης δομών ειδικής αγωγής, ψυχικής υγείας και ιατρικής περίθαλψης (Belfer, 2008; Meyers, Tobin, Huber, Conway, & Shelvin, 2015). Η πρόληψη και πρόωπη παρέμβαση των παραπάνω δυσκολιών αποτελεί συνεπώς ολοένα και αυξανόμενο στόχο των πολιτικών και ψυχοεκπαιδευτικών ενεργειών των τελευταίων χρόνων (Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, καθίσταται υψίστης σημασίας η απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, λαμβάνοντας υπόψη τα ολοένα και αυξανόμενα προβλήματα ψυχικής υγείας, δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς και κατάχρησης ουσιών, που θέτουν σε σοβαρό κίνδυνο την θετική ανάπτυξη των παιδιών, όπως και την επιτυχημένη πορεία της ζωής τους (Centers for Disease Control & Prevention, 2013; Evans, Scourfield, & Murphy, 2015). Πιο ειδικά, στις Ηνωμένες Πολιτείες, η έρευνα συμπεριφορών κινδύνου για την υγεία των νέων (Youth Risk Behavior Survey), που εξέτασε παιδιά μεταξύ 10-17 ετών το 2013, καταδεικνύει ότι 30% των μαθητών ανέφεραν καθημερινά αισθήματα θλίψης και απελπισίας στο διάστημα 30 ημερών πριν την έρευνα, 17% είχαν σκεφτεί σοβαρά το ενδεχόμενο της αυτοκτονίας το διάστημα 12 μηνών πριν την έρευνα, 20% είχαν υποστεί σχολικό εκφοβισμό, 25% είχαν εμπλακεί σε τουλάχιστον μια σωματική διένεξη, 7% είχαν απειληθεί ή τραυματιστεί με κάποιο όπλο στο σχολείο και 21% είχαν καταναλώσει συνεχόμενα τουλάχιστον πέντε αλκοολούχα ποτά σε διάστημα 30 ημερών πριν από την έρευνα (Kann, Kindchen, Shanklin et. al., 2014).

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι αρκετοί μαθητές δεν νιώθουν κάποια ισχυρή σύνδεση με το σχολείο και εμφανίζουν μια αμέτοχη συμπεριφορά απέναντι του (Henry, Knight, & Thornberry, 2012; Zins, & Elias, 2007). Μια αδιάφορη ή απαθής στάση απέναντι στο σχολείο είναι ωστόσο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για την πιθανή σχολική διαρροή και την παρουσία σοβαρότερων προβλημάτων συμπεριφοράς και προσαρμογής στην μελλοντική πορεία των συγκεκριμένων μαθητών (Zins, & Elias, 2007). Συνεπώς, τα ανησυχητικά υψηλά ποσοστά ενδείξεων για προβλήματα ψυχικής υγείας και δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς ενέχουν σοβαρούς κινδύνους για την μελλοντική πορεία των μαθητών (Henry, Knight, & Thornberry, 2012; Zins, & Elias,

2007). Η απόκτηση δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μπορεί να λειτουργήσει, μεταξύ άλλων, ως προστατευτικός μηχανισμός έναντι των επικείμενων δυσκολιών, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αντιμετωπίσουν καταλληλότερα την καθημερινότητά τους, ενώ η συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα βελτιώνει το σχολικό κλίμα και την σύνδεση τόσο μεταξύ των μελών του όσο και με το ίδιο το πλαίσιο (Zins, & Elias, 2007).

Οι παρεμβάσεις κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που πραγματοποιούνται συνεπώς στο χώρο του σχολείου παρουσιάζουν γενικότερα πολλά προτερήματα, καθώς στοχεύουν όχι μόνο στην ανάπτυξη κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων, αλλά και στην προώθηση της ευρύτερης ψυχικής υγείας των παιδιών (Maras, Thompson, Lewis, Thornburg, & Hawks, 2015). Το σχολείο παίζει, καταρχήν, έναν κεντρικό ρόλο στην καθημερινότητα του κάθε παιδιού και επομένως οι παρεμβάσεις που συντελούνται στο χώρο του είναι διαθέσιμες σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ακόμα και σε εκείνους που χρήζουν υποστήριξης και υπό άλλες συνθήκες στερούνται πρόσβασης σε ψυχοεκπαιδευτικές ή ιατροπαιδαγωγικές δομές (Dvorsky, Girio-Herrera, Owens, 2014; Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2011).

Συγκεκριμένα, τα ανάλογα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι το 75% των παιδιών με αξιοσημείωτες δυσκολίες στον τομέα της ψυχικής υγείας δεν έχουν πρόσβαση σε ειδικές υπηρεσίες στήριξης (Dvorsky, Girio-Herrera, Owens, 2014; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016). Οι παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου επιτρέπουν λοιπόν την υποστήριξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους τάξη και την οικογενειακή τους κατάσταση (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). Παράλληλα, μέσω των παρεμβάσεων στο σχολείο αποφεύγεται ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση όσων μαθητών έχουν περισσότερο ανάγκη από υποστήριξη, καθώς προωθείται μια ενταξιακή και συμπεριληπτική πρακτική, που απευθύνεται σε όλα τα μέλη της ομάδας, χωρίς να ξεχωρίζουν μεμονωμένα παιδιά (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017; Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016). Έτσι, ευνοείται και η δημιουργία σημαντικών αλλαγών στο σχολικό κλίμα, μέσω της ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και της ευαισθητοποίησης του συνόλου των μαθητών, που οδηγεί στην ανάπτυξη ενός θερμού και υποστηρικτικού πλαισίου, με κατάλληλες συναισθηματικές αποκρίσεις, ενσυναίσθηση, αποδοχή της διαφορετικότητας και με

λιγότερα διαπροσωπικά προβλήματα ανάμεσα στους μαθητές (Humphrey, 2013; Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016; Portnow, Downer, & Brown, 2018).

Το αυξημένο λοιπόν ενδιαφέρον των τελευταίων χρόνων για προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας, με ενταξιακό, προληπτικό ή εστιασμένα ψυχοπαιδαγωγικό, κοινωνικοσυναισθηματικό ή ακόμα και θεραπευτικό χαρακτήρα, δικαιολογείται από τις θετικές επιδράσεις που φαίνεται να έχουν στην προαγωγή των αντίστοιχων δεξιοτήτων, αλλά και από τα αυξημένα ποσοστά των παιδιών που εμφανίζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα, ψυχικές διαταραχές και προβλήματα σχολικής προσαρμογής (Kaufmann & Landrum, 2013). Πράγματι, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η κοινωνικοεκπαιδευτική κατάσταση της Ελλάδας, που τα τελευταία χρόνια έχει καταστήσει την εφαρμογή προγραμμάτων που στηρίζουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών πιο επιτακτική από ποτέ (Kourkoutas, Hart, Kassis, & Graaf, 2017).

Η ραγδαία αύξηση των επιπέδων ανεργίας και εμφάνισης ψυχικών προβλημάτων εντός των ελληνικών οικογενειών, συνδέεται δηλαδή άμεσα με την αύξηση του αριθμού των παιδιών που χρήζουν ειδικής υποστήριξης, ποσοστό που κυμαίνεται μεταξύ 25%-30% (Anagnostopoulos & Soumaki, 2012; Kourkoutas, Hart, Kassis, & Graaf, 2017). Πολλοί γονείς μάλιστα, δεν νιώθουν ικανοί να ανταπεξέλθουν στις παρούσες κοινωνικο-οικονομικές προκλήσεις και να χειριστούν τις αναπτυξιακές απαιτήσεις και δυσκολίες των παιδιών τους, μεταθέτοντας ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης στα σχολεία (Anagnostopoulos & Soumaki, 2012). Εφόσον όμως, η μέγιστη δυνατή ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών δεν είναι μια αυτόματη και δεδομένα διαδικασία, αλλά επηρεάζεται από τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, καθίσταται αναγκαία η δημιουργία κατάλληλων και υποστηρικτικών εκπαιδευτικών πλαισίων (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). Όταν υπάρχουν σωστά περιβαλλοντικά ερεθίσματα, διευκολύνεται σημαντικά η ανάπτυξη και καθημερινή υιοθέτηση των αναμενόμενων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, γι' αυτό και κρίνεται σπουδαίας σημασίας η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, που συμβάλουν σημαντικά στην ενίσχυσή τους (Denham, & Brown, 2010).

Παρά τη μεγάλη σημασία που φαίνεται να έχει η αξιοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και αγωγής, δεν παρατηρείται όμως ακόμα μια γενικευμένη εφαρμογή τους. Οι περιορισμοί αυτοί μπορούν να αποδοθούν σε διάφορους παράγοντες, που συνδέονται κυρίως με ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς των ίδιων των προγραμμάτων (Davies, 2012; Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). Αυτές οι δυσκολίες, σε συνδυασμό με τα μεικτά ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν όσον αφορά στη συνολική αποτελεσματικότητά τους, καθιστούν επιτακτική τη διεξαγωγή περαιτέρων ερευνητικών προγραμμάτων, που θα συμβάλουν στην μείωση των αντιφατικών και αόριστων ευρημάτων και θα εξετάζει τη δυνατότητα προώθησης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και της ευρύτερης ψυχικής υγείας των μαθητών.

Ειδικά στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, οι ανάλογες μελέτες είναι ιδιαίτερα περιορισμένες και τα ερευνητικά κενά και ερωτήματα είναι ακόμα πολλά. Δεν έχουν εξακριβωθεί συνεπώς με σαφήνεια όλες οι παράμετροι που συνδέονται τους αποτελεσματικότερους τρόπους εφαρμογής των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία, που αφορούν στους μαθητές των κανονικών τάξεων, οι οποίες εμπεριέχουν και μαθητές με προβλήματα, ώστε να υπάρχουν οφέλη και στις δύο πλευρές.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, προχωρήσαμε στον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της παρούσας πιλοτικής έρευνας, για την επέκταση της χρήσης των παραμυθιών και των δραστηριοτήτων από τον χώρο της τέχνης, στη δημιουργία ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής με προληπτικό και παρεμβατικό χαρακτήρα, που απευθύνεται τόσο σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες, όσο και σε μαθητές που ακολουθούν μια τυπική αναπτυξιακή πορεία.

Σε κάθε περίπτωση, όσον αφορά στους στόχους της παρούσας έρευνας, επιδιώκεται η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχεδιασμού και της εφαρμογής της συγκεκριμένης παρέμβασης, ως προς τη μείωση των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, στην αναγνώριση,

έκφραση και αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και τη μείωση της κοινωνικής απομόνωσης, στην προαγωγή της κοινωνικής επάρκειας και των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και αυτοεικόνας των παιδιών, δεξιότητες που είναι απαραίτητες για μια ομαλή συναισθηματική, κοινωνική και μαθησιακή προσαρμογή και ανάπτυξη.

Το πιλοτικό πρόγραμμά μας, βασίζει κάποια στοιχεία του σε ήδη γνωστά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, εισάγοντας παράλληλα και νέα πρωτοποριακά στοιχεία που θεωρούμε ότι ανταποκρίνονται καλύτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά του μικτού μαθητικού πληθυσμού (γενικής και ειδικής αγωγής), των αναγκών και των δυνατοτήτων της τάξης που εφαρμόστηκε. Με βάση δηλαδή την φιλοσοφία κάποιων γνωστών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και αγωγής, αναπτύξαμε ένα συνεφές πρόγραμμα, αξιοποιώντας εκείνα τα στοιχεία που αξιολογούνται θετικά από τη διεθνή βιβλιογραφία και τα εξατομικευμένα δεδομένα της παρούσας έρευνας, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα ένα νέο πρωτοποριακό πρόγραμμα, βασισμένο στην τέχνη.

Πιο ειδικά, υιοθετήθηκαν καταρχήν μέρη της φιλοσοφίας του PATHS, όσον αφορά στη δομή του προγράμματος. Συγκεκριμένα στο PATHS, γίνεται αρχικά μια εισαγωγή από τον εκπαιδευτικό, στην οποία πλαισιώνεται το θέμα, ακολουθεί η βασική δραστηριότητα, και κλείνοντας ανακεφαλαιώνονται οι νέες γνώσεις και δεξιότητες και υπάρχει το περιθώριο περαιτέρω συζήτησης (Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016; Malti, Ribeaud, & Eisner, 2012). Το PATHS έχει λοιπόν τη μορφή σπείρας, καθώς επαναφέρονται και αναπλαισιώνονται παλαιότερα θέματα και δεξιότητες, υπάρχει μια ιεράρχηση των θεματικών του βάσει αναπτυξιακού βαθμού δυσκολίας τους, γίνονται συνδέσεις της παλαιάς με τη νέα γνώση, ενώ οι ίδιες οι δεξιότητες των μαθητών βελτιώνονται και πληθύνονται, με κάθε επιτυχημένη ολοκλήρωση μιας ενότητας (Humphrey, Barlow, & Lendrum, 2018; Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016). Ως πρόγραμμα διεξάγεται από τον εκπαιδευτικό του τμήματος, δυο φορές την εβδομάδα (για 30-40 λεπτά), καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016). Όλα αυτά τα στοιχεία ταιριάζουν ιδιαίτερα και με τη φιλοσοφία του πιλοτικού προγράμματος που δημιουργήθηκε, οπότε συμπεριλήφθηκαν και προσαρμόστηκαν στα δεδομένα του.



Πέρα από το PATHS, αξιοποιήθηκαν αρκετά στοιχεία της δομής άλλων προγραμμάτων, όπως του Strong Kids. Στα δώδεκα βασικά μαθήματα του συγκεκριμένου προγράμματος περιλαμβάνεται καταρχήν ένα εισαγωγικό μάθημα, στο οποίο συμπληρώνεται η αρχική κλίμακα αυτοαναφοράς (pretest), γίνεται μια ανασκόπηση του συνολικού περιεχομένου του προγράμματος, όπως και των κανόνων του, οι οποίες συνοδεύονται από κάποιες δραστηριότητες γνωριμίας και χαλάρωσης (Kramer, Caldarella, Young, Fischer, & Warren, 2014). Στη συνέχεια, ακολουθούν δυο μαθήματα για την κατανόηση και την κατάλληλη έκφραση των συναισθημάτων (ορισμός και απόκτηση λεξιλογίου συναισθημάτων), ένα για τη διαχείριση του θυμού και άλλο ένα μάθημα για την βελτίωση της ενσυναίσθησης, όσον αφορά στα συναισθήματα των άλλων (Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008). Στα επόμενα μαθήματα διδάσκονται τεχνικές θετικής και κοινωνικής σκέψης, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, στρατηγικές διαχείρισης του άγχους και μέθοδοι επίτευξης των στόχων του κάθε ατόμου (Kramer, Caldarella, Young, Fischer, & Warren, 2014; Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008). Στο τελευταίο μάθημα, συμπληρώνεται η τελική κλίμακα αυτοαναφοράς (posttest) και πραγματοποιείται ένας συνολικός απολογισμός των δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν ή εξελίχθηκαν μέσω του προγράμματος, μια επανάληψη των βασικών εννοιών και θεμάτων που διαπραγματεύτηκαν, ενώ τίθεται και ένας μελλοντικός προγραμματισμός με στόχους τόσο για την συνολική ομάδα, όσο και για κάθε μαθητή ξεχωριστά (Kramer, Caldarella, Young, Fischer, & Warren, 2014).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, ενώ κάθε μάθημα έχει προσανατολιστεί στην παραπάνω στοχοθεσία, δημιουργούνται ευκαιρίες για την επανάληψη προηγούμενων θεμάτων και δεξιοτήτων, παρέχεται ανατροφοδότηση και επιβράβευση, ενώ προωθείται η εξάσκηση και γενίκευση νέων δεξιοτήτων (Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008). Γενικότερα, ως πρόγραμμα, αξιοποιεί έναν συνδυασμό γνωστικών-συμπεριφορικών τεχνικών και στρατηγικών συναισθηματικής εκπαίδευσης για την επίτευξη των συνολικών στόχων του και παρ' ότι ακολουθούνται προκαθορισμένες οδηγίες, υπάρχει η δυνατότητα προσαρμογής του σε ειδικές συνθήκες (Kramer, Caldarella, Young, Fischer, & Warren, 2014).

Σε παρόμοια πλαίσια έχει δομηθεί και το πρόγραμμα SEAL, στο οποίο κάθε μάθημα ακολουθεί μια συγκεκριμένη και προκαθορισμένη μορφή. Έτσι λοιπόν ξεκινάει με

τον χαιρετισμό, στον οποίο δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν το πώς νιώθουν και ακολουθούν κάποιες εισαγωγικές δραστηριότητες, στη μορφή σύντομων παιχνιδιών που έχουν σχεδιαστεί για την ενίσχυση της συνεκτικότητας της ομάδας και την εξάσκηση δεξιοτήτων, όπως την εναλλαγή της σειράς και την εστίαση της προσοχής στον εκάστοτε ομιλητή (Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, & Farrell, 2010). Ήδη από την πρώτη εβδομάδα καθορίζεται η αναμενόμενη συμπεριφορά και οι προσδοκίες που υπάρχουν από τους μαθητές και υπενθυμίζονται με σταθερό και συστηματικό τρόπο σε κάθε μάθημα, όσο εξελίσσεται το πρόγραμμα (Banerjee, Weare, & Farr, 2014). Πριν προχωρήσει ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία νέων εννοιών και δεξιοτήτων, γίνεται μια ανασκόπηση του προηγούμενου μαθήματος και ενθαρρύνονται οι μαθητές να συζητήσουν για τις ευκαιρίες εφαρμογής των ήδη διδαγμένων δεξιοτήτων σε πραγματικές καταστάσεις (Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, & Farrell, 2010).

Όταν έρχεται πάντως η ώρα της διδασκαλίας της κατεξοχήν νέας δεξιότητας ή ενότητας, προηγείται η σαφής ενημέρωση των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων και στη συνέχεια ακολουθεί η βασική δραστηριότητα, που πραγματοποιείται συνήθως σε μικρές ομάδες (Banerjee, Weare, & Farr, 2014). Έπειτα, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανασκόπηση και στον αναστοχασμό πάνω στις νέες δεξιότητες και τον πιθανό τρόπο εφαρμογής τους τις ακόλουθες μέρες (Wood, & Warin, 2014). Τέλος, υπάρχει μια εισαγωγή στη στοχοθεσία της επόμενης συνάντησης και το μάθημα κλείνει με μια σειρά ασκήσεων χαλάρωσης (Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, & Farrell, 2010). Συνολικά, το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί σαν σπείρα, ώστε να αναθεωρείται και να επανεξετάζεται κάθε θεματική, προκειμένου να είναι εφικτή η αποτελεσματικότερη κατάκτηση, επανάληψη και γενίκευση των δεξιοτήτων (Hallam, 2009).

Το πρόγραμμά μας, δέχτηκε επιδράσεις και από το πρόγραμμα «Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο», που αποτελεί ένα παρεμβατικό πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης, που αποβλέπει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολικό πλαίσιο και στη δημιουργία ενός κλίματος κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας και ενός αμοιβαίου σεβασμού, μέσω της ανάπτυξης και ενίσχυσης των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2011α). Ιδιαίτερο

ενδιαφέρον για την έρευνά μας έχει το εννοιολογικό πλαίσιο του προγράμματος, που βασίζεται στις σύγχρονες τάσεις της σχολικής και της θετικής ψυχολογίας, στις προσεγγίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και της πολλαπλής νοημοσύνης, όπως και της συστημικής προσέγγισης και των θεωρήσεων για τη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης (Χατζηχρήστου, 2011α,β). Έτσι λοιπόν, απευθύνεται στους μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και διακρίνεται από επτά θεματικές ενότητες, που αφορούν στις δεξιότητες επικοινωνίας, στην αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, στις διαστάσεις της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, στις διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων, στους εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων/ συγκρούσεων, στη διαφορετικότητα και τον πολιτισμό και στη στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων (Χατζηχρήστου, 2011α). Το συγκεκριμένο εννοιολογικό πλαίσιο συμβαδίζει σε μεγάλο βαθμό με τη φιλοσοφία και τις θεωρίες πάνω στις οποίες βασίστηκε το παρόν πρόγραμμα, ενώ παράλληλα οι περισσότερες από τις ενότητες του αξιοποιήθηκαν είτε ως αυτοτελείς ενότητες είτε ενσωματώθηκαν ως επιμέρους ενότητες-στόχοι στο πρόγραμμά μας.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, ακολούθησε λοιπόν σε αρκετά σημεία την ευρύτερη δομή κάποιων γνωστών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και αξιοποίησε –με προσαρμογές- εκείνα τα σημεία τους, που ταίριαζαν ιδιαίτερα στη φιλοσοφία του νέου προγράμματος. Έτσι, οργανώθηκε το κάθε μάθημα, ώστε να υπάρχει μια σταδιακή εισαγωγή του θέματος-στόχου, να ακολουθεί η βασική δραστηριότητα, που έχει σχεδιαστεί για την ενίσχυση της συνεκτικότητας της ομάδας και την εξάσκηση των νέων δεξιοτήτων και κλείνοντας, να ανακεφαλαιώνονται οι νέες γνώσεις και δεξιότητες, με παράλληλη προώθηση ευκαιριών για περαιτέρω συζήτηση, επαναφορά και αναπλαισίωση παλαιότερων θεμάτων/ δεξιοτήτων. Οι ίδιες οι θεματικές ακολουθούν μια αύξουσα σειρά δυσκολίας, βάσει των αναπτυξιακών απαιτήσεων της κατανόησης και επεξεργασίας τους, ενώ υπάρχει η πρόθεση διεύρυνσης και εμπλουτισμού των ίδιων των δεξιοτήτων των μαθητών, με την ολοκλήρωση της εκάστοτε ενότητας.

Στο επίκεντρο των βασικών θεματικών βρίσκονται η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, η επίλυση συγκρούσεων και η εναλλακτική

τρόποι αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Πριν από την ουσιαστική έναρξη του προγράμματος, ορίζονται από κοινού οι κανόνες συμπεριφοράς και συμμετοχής των εμπλεκόμενων μελών, οι οποίοι υπενθυμίζονται με σταθερό και συστηματικό τρόπο σε κάθε μάθημα, ενώ συμπληρώνονται και τα εργαλεία αξιολόγησης (pre test) από τους εκπαιδευτικούς. Αφού ολοκληρωθεί το πρόγραμμα γίνεται μια αποτίμηση των εννοιών και δεξιοτήτων που διδάχτηκαν τα παιδιά και συμπληρώνονται και πάλι τα ερευνητικά εργαλεία από τους εκπαιδευτικούς (post-test). Τα παραπάνω στοιχεία, που στηρίζονται σε ήδη εφαρμοσμένα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ανταποκρίνονται ιδιαίτερα στην επιδιωκόμενη δομή και στοχοθεσία του παρόντος προγράμματος και γι' αυτό αξιοποιήθηκαν και αναπροσαρμόστηκαν κατάλληλα, με βάση τα δεδομένα της έρευνας.

## **ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΕΡΕΥΝΑ**

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 10. Η Φύση του προβλήματος

Έχοντας διαπιστώσει με βάση την προσωπική μας εμπειρία, αλλά και τη διεθνή έρευνα εμπόδια στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες/ δυσκολίες προσαρμογής στην κανονική τάξη, καθώς και τις ολοένα και αυξανόμενες κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες παιδιών που θεωρείται ότι ακολουθούν μια τυπική αναπτυξιακή πορεία, θα ερευνήσουμε τις διαφορές που προκύπτουν μετά την εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής τόσο στα εσωτερικευμένα όσο και στα εξωτερικευμένα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών.

#### 10.1. Το ερευνητικό πρόβλημα

Στην Ελλάδα, έχουν γίνει λίγες έρευνες σε προγράμματα που αφορούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη μορφή προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, σχεδιασμένα ώστε να ξεκινούν από τις ιδιαίτερες δυσκολίες των παιδιών και να απευθύνονται στο σύνολο της τάξης, μέσα από μια ολιστική, σφαιρική, συστημική αντίληψη της προσωπικότητας όλων των μαθητών της τάξης. Το ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας έρευνας σχετίζεται συνεπώς στη δημιουργία ενός κατάλληλα σχεδιασμένου πιλοτικού προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, που να λαμβάνει υπόψη τις αναπτυξιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες (δυσκολίες και δυνατότητες) των παιδιών και στην αξιολόγηση του ποιοτικού αυτού σχεδιασμού και της εφαρμογής του αντίστοιχου προγράμματος παρέμβασης.

#### 10.2. Σκοπός της Έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και αξιολόγηση της επίδρασης ενός πιλοτικού προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, με την έννοια της εκμάθησης και βελτίωσης συγκεκριμένων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, εντός της τάξης και στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Αφορά στο σύνολο των μαθητών του δείγματος, μαθητές χωρίς τυπική διάγνωση και αποβλέπει στη μείωση των δυσκολιών ψυχικής τους λειτουργίας/

υγείας, όπως και στην ενίσχυση της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/δυσκολίες (ΕΕΑ).

### *10.3.Εννοιολογικοί Ορισμοί*

Για είναι πιο ξεκάθαρες οι έννοιες που μελετώνται οφείλει να σημειωθεί ότι, στην παρούσα έρευνα, με τους όρους *κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες* νοούνται εκείνες διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές δεξιότητες που επιτρέπουν στο παιδί να χειρίζεται κατάλληλα το κοινωνικό του περιβάλλον και να αναπτύσσει κίνητρα μάθησης και σύνδεσης με την τάξη. Από την άλλη πλευρά, οι *δυσκολίες ψυχικής υγείας* αναφέρονται σε έναν σύνθετο όρο που περιγράφει τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα των μαθητών, τις δυσκολίες σύνδεσης με την τάξη/με τις μαθησιακές διαδικασίες, καθώς και τις δυσκολίες μάθησής τους (Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012).

### *10.4.Μεταβλητές της έρευνας*

Στην έρευνα υιοθετείται η μεθοδολογία της αξιολόγησης διαφόρων μεταβλητών πριν και μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης. Πρόκειται για μια κλασσική, αναγνωρισμένη πρακτική, με τα θετικά και αρνητικά της στοιχεία. Όπως αναφέρθηκε, διερευνάται η αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού και της επίδρασης-εφαρμογής ενός πιλοτικού προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, που δημιουργήθηκε για την ενίσχυση συγκεκριμένων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, που εξετάστηκαν σε δυο χρονικές περιόδους, πριν και μετά την παρέμβαση (pre-posttest). Οι μεταβλητες οι οποίες διερευνώνται ότι αλλάζουν υπό την επίδραση του προγράμματος (εξαρτημένες μεταβλητες) είναι οι ίδιες οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, που σχετίζονται με τους 4 τομείς του προγράμματος παρέμβασης της έρευνας (1.αναγνώριση- έκφραση και αυτορρύθμιση συναισθημάτων, 2. αποδοχή της διαφορετικότητας, ενσυναίσθηση και μείωση της κοινωνικής απομόνωσης, 3. κοινωνικές δεξιότητες-κοινωνική επάρκεια, 4. αυτογνωσία-αυτοεικόνα).

### *10.5.Ερευνητικά Ερωτήματα*

1. Ποια είναι η επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην αναγνώριση, έκφραση και αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, στην κοινωνική επάρκεια, στην ενσυναίσθηση, στην

αποδοχή της διαφορετικότητας, στη μείωση της κοινωνικής απομόνωσης και στους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης, αυτογνωσίας και αυτοεικόνας των παιδιών;

2. Θα υπάρχει διαφορά ως προς την αρχική και την τελική εικόνα των παιδιών στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες;
3. Θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αρχική και την τελική εικόνα των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών, με βάση την κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών;

## **11. Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου**

Το μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάπτυξη της έρευνας που επιλέχθηκε είναι η έρευνα δράσης (actionresearch), η οποία δίνει τη δυνατότητα για διερεύνηση του προβλήματος με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών του δείγματος.

### *11.1. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*

Για την ανάπτυξη του πιλοτικού προγράμματος και την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε η έρευνα δράσης (action research), η οποία είναι ένας εναλλακτικός τύπος εκπαιδευτικής έρευνας, που πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είτε ατομικά, είτε σε συνεργασία με άλλους, στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Γενικότερα, αναφέρεται ως εφαρμοσμένη έρευνα, καθώς είναι εστιασμένη στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι επαγγελματίες στην εργασία τους, μέσω της δράσης που αναλαμβάνουν (Gibbs, Cartney, Wilkinson, Parkinson, Cunningham, Reynolds et al. 2017; Σαραφίδου, 2011). Αφετηρία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης αποτελεί συνεπώς μια προβληματική κατάσταση ή ένας συνδυασμός παραγόντων που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και καθιστά αναγκαία την υιοθέτηση βελτιωτικών πρακτικών και παρεμβάσεων (Creswell, 2011). Έτσι, αναγνωρίζεται η ανάγκη δημιουργίας εξειδικευμένων λύσεων σε σύνθετες εκπαιδευτικές καταστάσεις, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσα στο περιβάλλον εμφάνισής τους, με καθοριστικό παράγοντα τη δράση του εκπαιδευτικού (Davis, Clayton, & Broome,



2015; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Βασικός στόχος όλης της ερευνητικής διαδικασίας είναι η κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, της οποίας ο εκπαιδευτικός είναι μέρος, η αξιολόγηση των δυσκολιών και δυσλειτουργιών της, η διάγνωση των βαθύτερων προβλημάτων της, η αύξηση των λειτουργικών γνώσεων πάνω στα υπό εξέταση φαινόμενα και η διερεύνηση των δυνατοτήτων άμβλυνσής και αλλαγής τους (Creswell, 2011; Walker, & Loots, 2018).

Συνολικά, οι σκοποί της έρευνας δράσης -στο σχολείο και στην τάξη- την καθιστούν τόσο ένα μέσο επίλυσης προβλημάτων και επιμόρφωσης, που εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με νέες δεξιότητες, όσο και ένα μέσο εισαγωγής πρόσθετων ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία (Walker, & Loots, 2018). Παράλληλα, η προώθηση της κατά κανόνα περιορισμένης επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους ακαδημαϊκούς ερευνητές και η παρουσίαση μιας λύσης προτιμότερης από τη μη εμπεριστατωμένη επίλυση προβλημάτων, διευκολύνει τη συμπερίληψη της έρευνας δράσης στους εκπαιδευτικούς χώρους (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Αυτό που χαρακτηρίζει βέβαια κατά κανόνα τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, η οποία γίνεται από τα πρώτα κιόλας στάδια του σχεδιασμού της έρευνας δράσης και φτάνει όχι απλά ως την τελική αξιολόγησή της, αλλά επεκτείνεται, αν κρίνεται απαραίτητο, στον επανασχεδιασμό της, σε μια πορεία επάλληλων ερευνητικών κύκλων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Creswell, 2011). Αυτή η μεθοδολογία προτρέπει δηλαδή τη δημιουργία μιας συνεχόμενα επαναλαμβανόμενης διαδικασίας, στην οποία υπάρχει έρευνα, σχεδιασμός, δράση και παρατήρηση των αποτελεσμάτων, κριτικός αναστοχασμός και επανασχεδιασμός, που οδηγεί στην επανάληψη όλης της διαδικασίας (Mylonakou-Keke, 2012).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, αν και όλα τα στάδια συνδέονται μεταξύ τους και δεν υπάρχει ξεκάθαρος διαχωρισμός τους, σε κάθε φάση όμως γίνεται μια βαθύτερη προσέγγιση των ευρημάτων και των στόχων των προηγούμενων σταδίων (Wood, & Warin, 2014). Η παραπάνω κατηγοριοποίηση των τεσσάρων φάσεων είναι επομένως ενδεικτική και πραγματοποιείται για πρακτικούς λόγους, ώστε να είναι εφικτή μια μορφή απλοποίησης και μελέτης των σύνθετων και πολυπαραγοντικών διαδικασιών

της ανθρώπινης σκέψης και συμπεριφοράς (Mylonakou-Keke, 2012). Αντίστοιχα, η ίδια η συλλογή δεδομένα για τον σχεδιασμό, την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό της έρευνας βασίζεται συνήθως στην παρατήρηση και σε δεδομένα συμπεριφοράς, που συλλέγονται από τους εκπαιδευτικούς (Leeman, Van Koeven, & Schaafsma, 2018). Άρα, βασικό στοιχείο της μεθόδου είναι ο εμπειρικός της χαρακτήρας, που προωθεί τη συλλογή πληροφοριών από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια ενός ερευνητικού έργου, οι οποίες καταγράφονται, ανταλλάσσονται και αξιολογούνται, ακολουθώντας σχετικές εμπειρίες (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Creswell, 2011). Η διασταύρωση αυτών των εμπειριών ή πληροφοριών από διαφορετικές πηγές και οπτικές («τριγωνοποίηση») είναι αυτή που προσφέρει με τη σειρά της τα στοιχεία εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Creswell, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, ένα από τα βασικότερα και πιο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι το γεγονός, ότι ο εκπαιδευτικός είναι παράλληλα και ερευνητής. Οι άνθρωποι της εκπαιδευτικής πράξης εμπλέκονται δηλαδή στην ερευνητική διαδικασία όχι ως αντικείμενα έρευνας, στην οποία διενεργούν κάποιοι εξωτερικοί ερευνητές, αλλά ως συν-ερευνητές, οι οποίοι εξετάζουν με αμοιβαιότητα την εκπαιδευτική τους πρακτική και προετοιμάζουν από κοινού νέες παρεμβάσεις (Walker, & Loots, 2018). Αυτές οι παρεμβάσεις, οργανώνονται με βάση την στοχαστικοκριτική διαδικασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές της διδακτικής τους πρακτικής (*εκπαιδευτικοί ερευνητές, teachers-as-researchers*) συμμετέχουν σε μια συνεχόμενη διαδικασία στοχασμού και αναστοχασμού (Davis, Clayton, & Broome, 2015; Spencer, & Molina, 2018).

Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται προσπάθεια αξιολόγησης και ερμηνείας όσων συμβαίνουν στην τάξη τους, συσχετίζοντας τις δράσεις με τις συνέπειές τους και προβαίνοντας σε μια κριτική ανάλυση των καταστάσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι (Davis, Clayton, & Broome, 2015). Η αξία της διδακτικής πράξης αναδεικνύεται συνεπώς ως μέσο υποστήριξης των θεωρητικών αντιλήψεων, καθώς η θεωρία δεν αποτελεί ένα οριοθετημένο μεθοδολογικό πλαίσιο προς εφαρμογή, αλλά η «πρακτική γνώση» είναι αυτή που ευνοεί την ανάδειξη της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και την αναγνώριση των θεωριών που αυτή απηχεί (Leeman, Van Koeven, & Schaafsma, 2018).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα οφέλη της έρευνας δράσης δεν έχουν μόνο άμεσες επιδράσεις στην επιστημονική κοινότητα, αλλά ευνοούν πρωτίστως τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, η συμμετοχή στη συγκεκριμένη έρευνα εξελίσσει την επαγγελματική τους ικανότητα, μέσω της συνεχόμενης ανασκόπησης, αυτοκριτικής και αναθεωρήσεις που επέρχεται από την αναστοχαστική διαδικασία, η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους (Davis, Clayton, & Broome, 2015). Παράλληλα, προσφέρει ένα ευέλικτο πλαίσιο οργάνωσης και εφαρμογής, το οποίο προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε σχολείου και της εκάστοτε έρευνας, γεγονός που δίνει ένα ευρύ φάσμα ελευθεριών στους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους στην εξέταση και παρέμβαση των δικών τους δυσκολιών και προβληματισμών (Gibbs, Cartney, Wilkinson, Parkinson, Cunningham, Reynolds et al. 2017).

Γι' αυτούς τους λόγους, δεν υπάρχουν στην έρευνα δράση αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις, αλλά μόνο ερευνητικά ερωτήματα, που διατυπώνονται αδρά βάσει κάποιων αρχικών εκτιμήσεων, δίνοντας έναν προσανατολισμό στην έρευνα και επιτρέποντας την ανάπτυξη επιμέρους ερευνητικών φάσεων και βημάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Leeman, Van Koeven, & Schaafsma, 2018). Έτσι, ενώ υπάρχει μια οργανωμένη δράση και παρέμβαση, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί μένουν πάντα ανοιχτοί σε απρόοπτες και αναπάντεχες τροπές και καταστάσεις (Walker, & Loots, 2018). Αντίστοιχα, οι καινοτομίες και αλλαγές που εισάγουν, δεν επιβάλλονται ως τελικό αποτέλεσμα που έχει δημιουργηθεί από εξωγενείς παράγοντες, αλλά δοκιμάζονται συνεχώς στις ανάλογες συνθήκες, εξελίσσονται και ανανεώνονται δημιουργικά, στα πλαίσια μιας διαρκούς και επαναλαμβανόμενης διαδικασίας κατανόησης, βελτίωσης και αξιολόγησης (Creswell, 2011; Spencer, & Molina, 2018).

Όλες οι παραπάνω ενέργειες γίνονται με γνώμονα τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, που είναι ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας, η διασύνδεση της θεωρίας και της πράξης (μέσω της ενοποίησης της διδασκαλίας και της έρευνας), η κυκλική-σπειροειδή ερευνητική της διαδικασία, το στοχαστικό και αναστοχαστικό της επίπεδο δράσης και η επαφή της με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Αυτά τα καινοτόμα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης είναι από τους λόγους που κρίθηκε ως η πιο ταιριαστή μέθοδος διερεύνησης της επίδρασης και αποτελεσματικότητας του

πυλοτικού παρεμβατικού προγράμματος, που σχεδιάστηκε για την ενίσχυση της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δείγματος, όπως και της πρόληψης περαιτέρω ψυχοκοινωνικών δυσκολιών και προβλημάτων ψυχικής υγείας τους. Άλλος βασικός παράγοντας για την επιλογή της θεωρούνται οι αλλαγές που προωθεί τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο δομής και προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και να αναθεωρήσουν τον τρόπο αντίληψης της σχολικής ένταξης και των ευρύτερων δυσκολιών των μαθητών και να πραγματοποιήσουν τις κατάλληλες προσαρμογές, για την άμβλυση των αντίστοιχων δυσκολιών (Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018). Η έρευνα δράσης, στοχεύει και συμβάλει συνεπώς σε αλλαγές στη λειτουργία της τάξης και των ίδιων των παιδιών, που βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνητικού σχεδιασμού του παρόντος προγράμματος. Παράλληλα, επιτρέπει τις αναπροσαρμογές και στην ουσία την απουσία ενός αυστηρά προσχεδιασμένου προγράμματος, καθώς ευνοεί τον επανασχεδιασμό του, βάσει των εκάστοτε δεδομένων που αναδύονται κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος (Mertens, 2009).

## 11. 2. Η παρουσίαση της ερευνητικής μεθόδου

### 11.2.1. Δείγμα

Στην παρούσα εργασία, βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος μια τάξη με 21 μαθητές Α' Δημοτικού (6-7 ετών), από τους οποίους οι 11 ήταν αγόρια και οι 10 ήταν κορίτσια (Βλ. Πίνακα 1). Ενώ πρόκειται για μια τάξη ενός γενικού σχολείου, υπήρχαν μαθητές με διαγνωσμένες και (κατά την προσωπική γνώμη της ερευνήτριας και των υπολοίπων εκπαιδευτικών) αδιάγνωστες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Φύλο	Τυπική Διάγνωση	Άτυπη Διάγνωση	Επιμέρους Εσωτερικευμένες Δυσκολίες	Επιμέρους Εξωτερικευμένες Δυσκολίες
<b>Αγόρια: 11</b>	1 ΔΑΦ	1 ΔΕΠ-Υ	-	4
<b>Κορίτσια:10</b>	1 Βαρηκοΐα	1 Γλωσσική διαταραχή	3	-
<b>Σύνολο: 21</b>	2	2	3	4

**Πίνακας 1: Ιδιαιτερότητες δείγματος έρευνας**

Τα δεδομένα της έρευνας, που συνελέγησαν κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους (Οκτώβριος- Μάιος), αφορούσαν τόσο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ δυσκολίες όσο και στα υπόλοιπα παιδιά, καθώς το πρόγραμμα απευθυνόταν στο σύνολο της τάξης. Συγκεκριμένα, υπήρχε στην τάξη ένας μαθητής με επίσημη διάγνωση ΔΑΦ, που υποστηρίζονταν από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, μια μαθήτρια με βαρηκοΐα και συνοδές συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, ένας μαθητής με σοβαρές υποψίες ΔΕΠ-Υ, ο οποίος παραπέμφθηκε στην πορεία της σχολικής χρονιάς για επίσημη διάγνωση και αρκετοί μαθητές με εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής με ΔΑΦ παρουσίαζε *ελλείμματα στη συναισθηματική νοημοσύνη*, ιδιαίτερα στην *ενσυναίσθηση και αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων του*. Είχε έντονα συναισθηματικά ξεσπάσματα, έκλαιγε συχνά (πολλές φορές μέσα στη σχολική μέρα), ζητούσε επίμονα να αποχωρήσει από το σχολείο, είχε *επιθετική και αυτοτραυματική συμπεριφορά* και πολλές φορές ένιωθε απειλημένος ή αδικημένος από τη συμπεριφορά των άλλων (π.χ. πολύ συχνά ανέφερε ότι οι άλλοι μαθητές τον κοιτάνε περίεργα, τον σχολιάζουν, τον μισούν, θέλουν το κακό του κλπ.) και σε αυτές τις περιπτώσεις είχε έντονα συναισθηματικά και συμπεριφορικά ξεσπάσματα. Παράλληλα, ήταν ευαίσθητος και απογοητεύονταν εύκολα, όταν τα άλλα πρόσωπα ή οι καταστάσεις δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του. Αναζητούσε επίμονα την κοινωνική αποδοχή και φιλική επαφή από τους συμμαθητές του (και ειδικά από μια συγκεκριμένη ομάδα αγοριών), χωρίς όμως μεγάλη ανταπόκριση. Βασική δυσκολία του ήταν η *μειωμένη κοινωνική του ευελιξία, τα ελλείμματα στους τομείς της πραγματολογίας, της ενσυναίσθησης και της θεωρίας του νου* (π.χ. δύσκολα έμπαινε στη θέση του άλλου, δεν ενδιαφέρονταν αν αυτά που ήθελε να πει είναι κατάλληλη στιγμή να ειπωθούν, εκφραζόταν με υπερβολική ειλικρίνεια, σε σημείο που προσέβαλλε τους άλλους ανθρώπους κλπ.). Εμπόδια στην ομαλή κοινωνική και σχολική του προσαρμογή αποτελούσε επίσης η *διασπαστικότητα και υπερκινητικότητά του*, όπως και η *επιθετικότητά του* (σε λεκτικό και σωματικό επίπεδο) απέναντι στους συμμαθητές του, στο εκπαιδευτικό προσωπικό και απέναντι σε αντικείμενα. Σε ανάλογες στιγμές μπορεί να έκανε επιπλέον χειρονομίες ή να χρησιμοποιούσε ιδιαίτερα ακατάλληλες εκφράσεις (βωμολοχίες) απέναντι σε οποιονδήποτε έχει

θυμώσει (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς του) ή μπορεί να επιχειρούσε να πηδήξει τα κάγκελα του σχολείου για να φύγει.

Από την άλλη πλευρά, και ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ αντιμετώπιζε επίσης σοβαρές *δυσκολίες στην σχολική και κοινωνική του προσαρμογή*. Η *διάσπαση προσοχής* του, με την οποία δεν ήταν εύκολο να παρακολουθήσει το μάθημα για μεγάλο διάστημα, σε συνδυασμό με την έντονη *υπερκινητικότητά* του οδηγούσε συνήθως στο να ασχολείται με άλλα πράγματα από το ζητούμενο, να μην ακολουθεί οδηγίες και να είναι όρθιος (είτε αυτοαπασχολούμενος είτε πειράζοντας τους συμμαθητές του) το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας. Στις κοινωνικές του επαφές, εμφάνιζε επίσης έντονες δυσκολίες, καθώς ήταν *παρορμητικός*, εύκολα *σωματικά και λεκτικά επιθετικός* (ακόμα και σε ιδιαίτερα επικίνδυνο επίπεδο) και δεν τηρούσε τους κανόνες παιχνιδιού. Η *δυσπροσαρμοστική* του συμπεριφορά αφορούσε και στους εκπαιδευτικούς, ενώ παρατηρούνταν σε υψηλότερα επίπεδα, αν οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνώριζαν τις ανάγκες του, χωρίς ο ίδιος να της εκφράσει λεκτικά (π.χ. αν είχε ξεχάσει το μολύβι του και δεν είχε παρατηρηθεί από τη δασκάλα, χωρίς όμως να ζητήσει ο ίδιος βοήθεια). Στην υπόλοιπη ομάδα των μαθητών υπήρχαν επίσης αρκετά παιδιά (κυρίως αγόρια) που εμφάνιζαν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία παρακάλυαν την εύρυθμη λειτουργία του μαθήματος και επηρέαζαν αρνητικά το σχολικό κλίμα και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών, εντός και εκτός τάξης.

Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση του κοριτσιού με *βαρηκοΐα*, οι επιθετικές, ακατάλληλες και *δυσπροσαρμοστικές* συμπεριφορές της αποδίδονται ενδεχομένως στα *ελλείμματα κατάλληλης επικοινωνίας* των επιθυμιών της, στις *δυσκολίες αλληλεπίδρασής* της με τα άλλα παιδιά και στις *δυσκολίες προσαρμογής* στις απαιτήσεις της νέας σχολικής δομής. Στα υπόλοιπα παιδιά, μπορούν ενδεχομένως να αποδοθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς -μεταξύ άλλων- σε κάποιες συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες και καταστάσεις στο οικογενειακό τους περιβάλλον, καθώς σε πολλές περιπτώσεις ήταν ιδιαίτερα πρόσφατο το διαζύγιο των γονέων, εγκυμοσύνες των μητέρων με περιπλοκές και νοσηλεύσεις, απώλειες γιαγιάδων και παππούδων και οι γεννήσεις νέων μελών της οικογένειας.

Στα αρκετά κορίτσια παρατηρούνταν, από την άλλη, κάποιες συναισθηματικές *δυσκολίες*, καθώς εμφανίζονταν ιδιαίτερα συνεσταλμένα, με συναισθηματικές διακυμάνσεις, με έντονες δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων, στην προσέγγιση άλλων παιδιών, στην έκφραση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των προβληματισμών τους, ενώ σε διάφορες δραστηριότητες, καταστάσεις και συζητήσεις διαφαίνονταν στοιχεία μιας χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοεικόνας. Παρ' ότι όμως υπήρχαν έντονα παράπονα ότι, ειδικά για την ώρα του διαλείμματος, ήταν απομονωμένα και δεν είχαν με ποιον να παίξουν ή να κάνουν παρέα, παρουσίαζαν δυσκολίες ή σε κάποιες περιπτώσεις άρνηση να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Ειδικά ένα κορίτσι, με μια αρκετά σοβαρή *γλωσσική διαταραχή*, ήταν τελείως απομονωμένη από την υπόλοιπη τάξη και ακόμα και με παρότρυνση και με παιγνιώδεις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών αρνούσαν οι συμμαθητές της να αλληλεπιδράσουν μαζί της. Γενικότερα, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες εμφανίζονται συνήθως αποτραβηγμένοι και περνούν κάπως απαρατήρητοι στη σχολική καθημερινότητα (Poulou, 2017). Παρ' όλα αυτά είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται εγκαίρως ότι δεν πρόκειται απλά για συνεσταλμένα παιδιά, αλλά υπάρχει η ανάγκη υποστήριξης, ενίσχυσης και ενθάρρυνσής τους, προκειμένου να μπορέσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους (Heward, 2011). Στις περιπτώσεις που οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν δεχτούν την κατάλληλη υποστήριξη ή παρέμβαση μπορεί να αυξηθεί η συναισθηματική, κοινωνική και μαθησιακή ευαλωτότητα τους, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ψυχολογική κατάπτωση ή ανασφάλεια. Αυτό το φαινόμενο διαπιστώνεται ακόμα συχνότερα σε παιδιά μικρότερων ηλικιών, καθώς δεν έχουν αναπτυχθεί επαρκώς οι γνωστικοί και συμπεριφορικοί μηχανισμοί που θα λειτουργούσαν υποστηρικτικά σε μια πιο ενεργή διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων, θέτοντας την ανάγκη παρέμβασης ακόμα πιο υψηλά στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών (Κουρκούτας, 2011).

#### *11.2.2. Τεχνική Δειγματοληψίας*

Στην παρούσα έρευνα, που αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε συνειδητά το συγκεκριμένο τμήμα ως δείγμα της έρευνας, καθώς η ερευνήτρια ήταν η δασκάλα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης του μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, που αντιμετώπιζε στην αρχή της χρονιάς τεράστιες *δυσκολίες κοινωνικής*

και σχολικής προσαρμογής, έντονη διαταρακτική και δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά, αδυναμία έκφρασης και αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του και πολλές άλλες δυσκολίες. Η καθημερινή επαφή της δασκάλας ειδικής αγωγής και οι αναστοχαστικές συζητήσεις με τους άλλους εκπαιδευτικούς, οδήγησε όμως στην αναγνώριση μεγάλων ψυχοκοινωνικών δυσκολιών ενός μεγάλου ποσοστού των παιδιών της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στο τμήμα ανέφεραν μάλιστα ότι δεν έχουν ξανασυναντήσει τόσο «δύσκολο» τμήμα, με τόσα παιδιά που μπορεί να θεωρηθούν ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/ δυσκολίες. Παράλληλα, οι έντονες συγκρουσιακές και επιθετικές σχέσεις που υπήρχαν μεταξύ των μαθητών, η διασπαστική και δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά πολλών από αυτούς, το βεβαρημένο κλίμα μέσα στην τάξη, η έλλειψη αποδοχής της διαφορετικότητας και η παρουσία μειωμένων φιλικών σχέσεων οδήγησαν στην ανάγκη εφαρμογής ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, στην προσπάθεια βελτίωσης της ψυχοκοινωνικής εικόνας, της σχολικής και κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών, της καλύτερης ένταξης και συμπερίληψης των παιδιών με δυσκολίες ή διαταραχές στην τάξη.

Η συγκεκριμένη τάξη, όπως επιλέχθηκε ως δείγμα της έρευνας, είναι συνεπώς μια αστική τάξη ενός κεντρικό σχολείου των Χανίων, η οποία ωστόσο εμφανίζει έναν αυξημένο αριθμό παιδιών με δυσκολίες και ΕΕΑ, η υποστήριξη των οποίων κρίνεται αναγκαία και παρουσιάζει παράλληλα ερευνητικό ενδιαφέρον.

### *11.2.3. Το πιλοτικό πρόγραμμα*

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η δημιουργία ενός πιλοτικού παρεμβατικού προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ώστε να εξεταστεί ο αποτελεσματικός σχεδιασμός του και οι επιδράσεις του στον μαθητικό πληθυσμό που στοχεύεται. Οι πιλοτικές έρευνες είναι χρήσιμα εργαλεία για εκείνους τους ερευνητές που θέλουν να αναπτύξουν νέες παρεμβάσεις και να εξετάσουν την αποτελεσματικότητά τους σε μικρότερους πληθυσμούς, πριν από την διεξαγωγή μεγάλων κλινικών μελετών (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2016). Οι σχεδιασμός πιλοτικών παρεμβατικών προγραμμάτων επιτρέπει τον έλεγχο των θεωρητικών και πρακτικών παραμέτρων που επηρεάζουν την παρέμβαση, όπως είναι η διάρκεια της παρέμβασης, το επίπεδο εκπαίδευσης των ερευνητών, η αντίδραση των συμμετεχόντων κ.α. και για τις οποίες έχει διατυπωθεί μόνο μια αρχική εκτίμηση



(Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008). Ένας από τους βασικότερους λόγους που καθιστά όμως τόσο σημαντικά τα πιλοτικά ερευνητικά προγράμματα, είναι ότι η συλλογή των δεδομένων αποτυπώνει μια εικόνα της σχολικής πραγματικότητας και των ενδεχόμενων αλλαγών, που μπορεί να προκύψουν, σε πραγματικά σχολικά πλαίσια (πραγματικές και όχι πειραματικές/εργαστηριακές συνθήκες), καθώς και τις δυσκολίες, τους περιορισμούς και τους συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή τους σε συγκεκριμένα σχολικά συστήματα (συγκεκριμένη εκπαιδευτική κουλτούρα/ νοοτροπία). Η ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων τους προσφέρουν επίσης στους ερευνητές την ευκαιρία να αντιπαραθέσουν και να συγκρίνουν τα ερευνητικά τους δεδομένα, αξιοποιώντας και ευρήματά των υπολοίπων ερευνών, δίνοντας χρήσιμα ερευνητικά στοιχεία για το τι μπορεί και τι πρέπει να προσέξουν ή να διορθώσουν τα εμπλεκόμενα μέλη (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2016). Στις έρευνες που χρησιμοποιούνται δηλαδή παρόμοια εργαλεία, στρατηγικές και μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης, υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισής τους, ώστε να ισχυροποιούνται τα στοιχεία που αφορούν την αποτελεσματικότητα της εκάστοτε μεμονωμένης παρέμβασης (Creswell, 2011). Αυτή η πρακτική δεν αυξάνει μόνο την αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη του κάθε ερευνητή όσον αφορά στα ευρήματά του, αλλά ενισχύει την εξωτερική εγκυρότητα κάθε έρευνας και της συνολικής παρέμβασής τους (Creswell, 2011; Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2016).

Η χρησιμότητα της ενσωμάτωσης των παραπάνω ευρημάτων στις μεμονωμένες έρευνες γίνεται πιο κατανοητή αν αναλογιστεί κανείς την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που δυσχεραίνει την διεξαγωγή ερευνών στον τομέα των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (Creswell, 2011). Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν και οι εκπαιδευτικές έρευνες, οι οποίες διαφέρουν συχνά σε πολλές παραμέτρους και μεταβλητές, λόγω της ανομοιογένειας που μπορεί να εμφανίζουν, π.χ. οι συμμετέχοντες, σε πολλά επίπεδα (διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό, μορφωτικό, πολιτισμικό, εθνικό και γλωσσικό υπόβαθρο κ.α.). Συνεπώς, δεδομένης της πολυπλοκότητας του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου, μια σύνθεση πιλοτικών παρεμβατικών προγραμμάτων, που εφαρμόζουν κοινές μεθόδους σε διαφορετικά πλαίσια, διευκολύνει τη σιγουριά και αυτοπεποίθηση των ερευνητών για τα δικά τους ευρήματα (Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008).

Το παρόν ερευνητικό πρόγραμμα στοχεύει λοιπόν σε έναν πρώτο σχεδιασμό που αφορά στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας, στον εντοπισμό των πιθανών κωλυμάτων και αναγκών προσαρμογής του και στη διευκόλυνση της μείωσης των μεθοδολογικών περιορισμών άλλων ερευνών, συμβάλλοντας στον ευρύτερο σχεδιασμό αντίστοιχων ερευνητικών προσπαθειών. Η ερευνητική του πορεία, που αναπτύχθηκε σταδιακά για την επίτευξη αυτών των στόχων, περιλάμβανε τον σχεδιασμό του προγράμματος, τον καθορισμό και την επιλογή των δραστηριοτήτων, την αναζήτηση σχετικών παραμυθιών και ερευνητικών εργαλείων, για τη φάση της αξιολόγησης. Ακολούθησε η δράση που αφορούσε στην εφαρμογή του προγράμματος, στην οποία οι εκπαιδευτικοί- σε συνδυασμό με την ερευνήτρια- λειτούργησαν ως εμπυχωτές, καθώς ανταποκρίθηκαν στις αντιδράσεις των μαθητών, προβληματίστηκαν, ενθουσιάστηκαν, εφάρμοσαν τεχνικές που οι ίδιοι θεωρούσαν ότι θα τους δυσκόλευαν και τελικά δέθηκαν με τους μαθητές τους, ενισχύοντας την αλληλοαποδοχή όλων, μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη, αναγνώρισαν όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί καλύτερα τις δυνατότητές τους και τους συναδέλφους τους, μέσα από κοινές διδακτικές δράσεις, περιορίζοντας το αίσθημα της μοναξιάς στην τάξη, του οποίου τη θέση του πήρε η αποδοχή και η κατανόηση.

Η ερευνητική πορεία συμπεριλάμβανε βέβαια και την παρατήρηση της διαδικασίας, την συμπλήρωση ερωτηματολογίων, τις συνεντεύξεις και τον στοχασμό, που αφορούσε την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυπταν από τις κλείδες παρατήρησης και την ανταπόκριση των μαθητών, τα οποία οδηγούσαν σε αναθεωρήσεις, νέες προτάσεις και σε μια διαδικασία ανατροφοδότησης. Συνολικά, η φύση του προγράμματος και η μεθοδολογία της, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι είναι και τα δύο πολύ ευέλικτα, χωρίς να χάνεται η ταυτότητα και η ουσία του προγράμματος, που έχει σαν βάση την αξιοποίηση των ψυχοκοινωνικών παραμυθιών και τη βιωματική μάθηση, που προάγεται δημιουργικά μέσω της τέχνης, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τον πλυθυσμό, τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες (δυσκολίες-δυνατότητες) των παιδιών και της τάξης, στοιχεία που οδήγησαν στον αρχικό σχεδιασμό και στη γενικότερη αναδιαμόρφωση του προγράμματος.

*11.2.4. Βασική στοχοθεσία, μέσα επίτευξης και ερευνητικό υπόβαθρο του πιλοτικού*

*προγράμματος*

Στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος του πιλοτικού προγράμματος βρίσκεται η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών της πρώτης σχολικής ηλικίας. Μέσα σε αυτές, κεντρική θέση έχουν η *αναγνώριση, έκφραση και κατάλληλη αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των ευρύτερων κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως και των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, ενώ σημαντική θεωρείται και η απόκτηση μιας καλής αυτογνωσίας και αυτοεικόνας.*

#### *11.2.4.1. Ενίσχυση της αναγνώρισης, έκφρασης και αυτορρύθμισης των συναισθημάτων*

Από τις βασικές δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας των ανθρώπων θεωρείται η *αναγνώριση, η κατανόηση και η έκφραση* –με τη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου- των *συναισθημάτων* τόσο του ίδιου του εαυτού, όσο και των άλλων ατόμων και ο διαχωρισμός των υποκειμενικών, εσωτερικών, συναισθηματικών εμπειριών από τις εξωτερικές συναισθηματικές εκδηλώσεις, στοιχεία που θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Denham, Ferrier, Howarth, Herndon, & Bassett, 2016). Από την άλλη πλευρά, η *αυτορρύθμιση* είναι μια δεξιότητα που επιτρέπει στο παιδί να έχει συνείδηση των συναισθημάτων του, να τα διαχειρίζεται, να τα αλλάζει και να τα εκφράζει με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, ώστε να μπορέσει να ανταπεξέλθει κατάλληλα στις διάφορες καταστάσεις που έρχεται αντιμέτωπο. Ως δεξιότητα, περιλαμβάνει επίσης τη διαχείριση άγχους και διάφορων καθημερινών δυσκολιών, την προσαρμογή σε διαφορετικά περιβάλλοντα (π.χ. μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό), την αυτοενίσχυση και τον ορισμό μελλοντικών στόχων και αρκετούς παράγοντες που διευκολύνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή και επιτυχία των μαθητών (εργαζόμενη μνήμη, προσοχή, διαχείριση παρορμήσεων κ.α.) (Denham, & Brown, 2010). Η συναισθηματική αυτορρύθμιση –και ειδικά η απουσία της- έχει συνδεθεί όμως και με πολλά φαινόμενα προβληματικής και δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς στο σχολείο, που παρακωλύουν την ομαλή λειτουργία του. Οι Smith και Low (2013) παρατηρούν, για παράδειγμα, μια σύνδεση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Οι μαθητές, δηλαδή, που είναι πιο πιθανό να ασκήσουν σχολικό εκφοβισμό σε άλλους, διαθέτουν συνήθως μειωμένες δεξιότητες αυτοελέγχου και συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Αντίστοιχα, οι υψηλές δεξιότητες ρύθμισης και

ελέγχου ισχυρών συναισθημάτων, όπως είναι ο θυμός, ο φόβος, η ζήλια και η ντροπή, διευκολύνουν την αξιοποίηση και γενίκευση στρατηγικών αυτορρύθμισης, ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες θυματοποίησης, μέσω της επίδειξης συμπεριφορών που θέτουν έναν μαθητή εύκολα στο στόχαστρο του σχολικού εκφοβισμού (π.χ. μέσω εκρηκτικών αντιδράσεων, κλαμάτων κ.α.).

Οι δεξιότητες αναγνώρισης, έκφρασης και ειδικά συναισθηματικής αυτορρύθμισης ενισχύουν συνολικά και την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών, η οποία διευκολύνει τη σύναψη φιλικών σχέσεων και αυξάνει τις πιθανότητες αξιοποίησης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε δύσκολες και προκλητικές καταστάσεις. Για τη βελτίωση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων απαιτούνται σχέδια δράσης, τεχνικές αυτορρύθμισης και κυρίως βιωματική και πρακτική εξάσκηση στην αναγνώριση και στην κατάλληλη εξωτερίκευση και διαχείριση των συναισθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν εναλλακτικούς και κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς και έκφρασης, βάσει των συναισθημάτων που ανακύπτουν σε δύσκολα και συναισθηματικά προκλητικά ζητήματα. Η προετοιμασία, η εξάσκηση ή ακόμα και η υπενθύμιση των στρατηγικών αυτορρύθμισης σε απαιτητικές στιγμές, παίζουν έναν καθοριστικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση (Smith, & Low, 2013).

#### *11.2.4.2. Ενίσχυση της ενσυναίσθησης*

Η έννοια της *ενσυναίσθησης*, παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στο επίπεδο κοινωνικής επάρκειας που θα αναπτύξει το κάθε παιδί. Ως όρος, έχει συσχετιστεί με την ικανότητα συναισθηματικής απόκρισης, που απορρέει από την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση μιας άμεσης ή έμμεσης συναισθηματικής δήλωσης ενός άλλου ατόμου και συνδέεται με το πώς αισθάνεται στη συγκεκριμένη συνθήκη (Χατζηχρήστου, 2015). Αυτή ακριβώς η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και κατάλληλης ανταπόκρισης στη συναισθηματική κατάσταση κάποιου άλλου ατόμου, δημιουργεί τις βάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, κοινωνικά αποδεκτής επίλυσης διαφωνιών, ανάπτυξης φιλικών σχέσεων και μείωσης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Smith, & Low, 2013). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, σύμφωνα με τους Smith και Low (2013), να ενισχύσουν καθημερινά το επίπεδο ενσυναίσθησης των μαθητών τους απλά και μόνο μέσω της αναγνώρισης και κατονομασίας των συναισθημάτων, με κάθε δυνατή ευκαιρία. Με αυτόν τον τρόπο

βελτιώνεται η ικανότητα αναγνώρισης τόσο των δικών τους συναισθημάτων όσο και των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας. Υποστηρίζεται επιπλέον ότι είναι ιδιαίτερα προσοδοφόρα η ανάγνωση ιστοριών, ειδικά με ήρωες που διαφέρουν από τους ίδιους τους μαθητές, καθώς τους δίνεται έτσι η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματα διαφορετικών ανθρώπων. Τα παιδιά, πολλές φορές, δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι δεν έχουν όλοι τα ίδια συναισθήματα και τις ίδιες αντιδράσεις σε παρόμοιες καταστάσεις και ότι ο καθένας μπορεί να ανταποκριθεί τελείως διαφορετικά σε αυτά. Υπάρχει λοιπόν ένα ευρύ φάσμα παιδικής βιβλιογραφίας που διαπραγματεύεται ευαίσθητα ζητήματα, τα οποία απαιτούν κατανόηση, ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση από την πλευρά των μαθητών, όπως είναι για παράδειγμα τα ζητήματα σχολικού εκφοβισμού, κοινωνικής απομόνωσης, διαφορετικότητας κ.α. (Smith, & Low, 2013).

*11.2.4.3. Ενίσχυση Κοινωνικών Δεξιοτήτων- Κοινωνικής Επάρκειας- Κοινωνικής Επίγνωσης*  
Οι δεξιότητες που διδάσκονται σε ένα πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, αλληλεπικαλύπτονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Ο διαχωρισμός που πραγματοποιείται είναι ενδεικτικός, καθώς στην πράξη, κάθε δραστηριότητα ενεργοποιεί ταυτόχρονα πολλές δεξιότητες. Ειδικά η ενίσχυση της *κοινωνικής επάρκειας* εμπερικλείει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική αυτορρύθμιση, οι δεξιότητες επικοινωνίας, η ικανότητα σύναψης και διατήρησης φιλικών σχέσεων, η θετική διαπροσωπική αλληλεπίδραση και η επίλυση προβλημάτων (Denham, & Brown, 2010; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016). Το κάθε παιδί, θα πρέπει λοιπόν να εξοικειωθεί σταδιακά στην θετική προσέγγιση των άλλων παιδιών για παιχνίδι, στην έναρξη και να διατήρηση μιας συζήτησης, στη συνεργασία, στην προσοχή και αφοσίωση, στην αναμονή και την εναλλαγή της σειράς των παιδιών στην εξάσκηση στις δεξιότητες που ευνοούν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (π.χ. να μπορεί να συμμετέχει σε μικρές ομάδες, να εκφράζει την ευχαρίστηση και ευγνωμοσύνη του, να ζητάει και να προσφέρει βοήθεια, να μοιράζεται κ.α.). Στις δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας και κοινωνικής επίγνωσης συμπεριλαμβάνονται, παράλληλα, η επίλυση συγκρούσεων, η διαπραγμάτευση, ο υπολογισμός όχι μόνο των ατομικών αναγκών, αλλά και αυτών του περίγυρου και η ανάπτυξη ενός δυναμικού και κατηγορηματικού χαρακτήρα που αντιπαρατίθεται στην πίεση των

συνομηλίκων, ειδικά όταν αφορά στην εμπλοκή σε επικίνδυνες, ανήθικες ή παράνομες ενέργειες (Denham, & Brown, 2010).

Συνήθως, η αποτελεσματική προώθησή τους περιλαμβάνει την άμεση και συστηματική διδασκαλία των ανάλογων δεξιοτήτων, τη μοντελοποίηση και την ύπαρξη θετικών προτύπων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς και την παροχή πολυάριθμων ευκαιριών για εξάσκηση και εξέλιξη των δεξιοτήτων, σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Denham, & Brown, 2010; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016; Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013). Η δραματοποίηση ιστοριών είναι, για παράδειγμα, ένα ισχυρό μέσο εφαρμογής εκπαιδευτικών στρατηγικών, καθώς επιτρέπουν τη διδασκαλία, τη μίμηση και την εξάσκηση νέων δεξιοτήτων και εννοιών, προάγοντας την υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς και ενισχύοντας τις σχέσεις των εμπλεκόμενων μελών και τη συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016; Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013). Έτσι, η συγκεκριμένη στρατηγική βοηθάει τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις ιδέες, τις εσωτερικές τους συγκρούσεις και ταυτόχρονα να συνδεθούν και να κατανοήσουν τη θέση ενός άλλου ατόμου. Η επαφή τους μάλιστα με όλους τους συμμαθητές τους, ακόμα και εκείνους που δεν έχουν πολλές συναναστροφές, ενισχύει τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος της τάξης και τη συσπείρωση της ομάδας. Αντίστοιχα, η ύπαρξη ρόλων δημιουργεί ένα αίσθημα ευθύνης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (π.χ. οι θεατές πρέπει να είναι ήσυχοι και να ενθαρρύνουν την αναπαράσταση, οι ηθοποιοί να ακολουθούν το σενάριο, ο εκπαιδευτικός να λειτουργεί καθοδηγητικά και ρυθμιστικά όπου χρειάζεται κ.α.), που οδηγεί στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και επιθυμίες της ομάδας. (Wright, Diener, & Kemp, 2013).

Παράλληλα με τους βιωματικούς τρόπους μάθησης, δεν πρέπει να αγνοείται, σύμφωνα με τους Raimundo, Marques-Pinto και Lima (2013), το πιο απλό μέσο επαφής των παιδιών με τις θετικές κοινωνικές νόρμες, που είναι η συζήτηση με κάθε δυνατή ευκαιρία για τον ενδεδειγμένο και κοινωνικό τρόπο συμπεριφοράς, ανάλογα με την περίπτωση. Ειδικά οι κανόνες συμπεριφοράς που ορίζονται μέσα στην τάξη, δημιουργούν μια αρχική εικόνα για τις προσδοκίες των άλλων από αυτούς και στη συνέχεια εμπλουτίζονται μέσω της καθημερινής αλληλεπίδρασης και των δεξιοτήτων

που αναπτύσσονται από το πρόγραμμα (Smith, & Low, 2013). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επιπλέον, να ενισχύσουν τις επιθυμητές δεξιότητες και μέσω της δικής τους διαπροσωπικής συμπεριφοράς και του τρόπου διδασκαλίας τους (Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013). Οι μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις ευνοούν τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών και την ομαδοσυνεργατική μάθηση, προάγοντας τις ευρύτερες κοινωνικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητές τους. Για παράδειγμα, εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που στηρίζουν συναισθηματικά τους μαθητές τους, που τους επιτρέπουν να ανακαλύπτουν και να εκφράζουν την γνώμη, την αυτονομία και την επιδεξιότητά τους, αφήνοντας τους να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργούν συνήθως ένα θετικό σχολικό κλίμα και προάγουν τη συνολική μάθηση και εμπλοκή των παιδιών (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). Τέλος, η δημιουργία ευκαιριών για εξάσκηση των μαθητών στο να ακούνε τους άλλους, να ξεκινάνε και να διατηρούνε μια συζήτηση, να περιμένουν τη σειρά τους, να συνεργάζονται, να μοιράζονται κ.α. είναι καίριας σημασίας για την ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν τις μετέπειτα κοινωνικές σχέσεις τους (Denham, Bassett, Zinnser & Wyatt, 2014).

#### *11.2.4.4. Ενίσχυση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης*

Οι μαθητές που εκδηλώνουν επιθετική και δυσλειτουργική συμπεριφορά είναι συχνά εκείνοι που παρερμηνεύουν τους κοινωνικούς κώδικες και τα κοινωνικά δεδομένα, με αποτέλεσμα να εκλαμβάνουν πολλά ερεθίσματα ως πιο εχθρικά ή επιθετικά απ' ό τι είναι στην πραγματικότητα και έτσι εμφανίζουν σε πολλές περιπτώσεις ακατάλληλες αντιδράσεις στις διαφωνίες και στις συγκρούσεις τους (Cook et al., 2010; Denham, Bassett, Zinnser & Wyatt, 2014). Η ενίσχυση των *δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων* στοχεύουν επομένως στην θετική και αποτελεσματική ανταπόκριση των μαθητών σε διάφορες κοινωνικά απαιτητικές καταστάσεις (Smith, & Low, 2013). Παράλληλα, η *ικανότητα κριτικής σκέψης* είναι μια διαδικασία αυτορρύθμισης, που συνδέεται με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και επιτρέπει στο παιδί να λαμβάνει αποφάσεις, οι οποίες βασίζονται σε λογικά κριτήρια. Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει λοιπόν την ανάπτυξη μιας ισχυρής επιχειρηματολογίας, τη χρήση στρατηγικών ξεκάθαρης αντίληψης και επίλυσης προβλημάτων, την οργάνωση πληροφοριών και την εξάσκηση στον αυτοέλεγχο (Ashdown, & Brenard, 2012). Η κριτική σκέψη επηρεάζει

συνεπώς τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, καθώς διευκολύνει την επιλογή κοινωνικά αποδεκτών αντιδράσεων σε ανάλογες καταστάσεις, όπως και το αντίστροφο.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν υπόψη ότι οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και η *λήψη υπεύθυνων αποφάσεων* απαιτούν όχι μόνο εξατομικευμένες παρεμβάσεις πάνω στις συγκεκριμένες δεξιότητες, καθώς είναι αναγκαία η αξιοποίηση πολλών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ταυτόχρονα. Για παράδειγμα, για την κατάλληλη ανταπόκριση σε μια σύγκρουση, πιθανόν να χρειαστεί το παιδί να αναπτύξει κατανόηση των συναισθημάτων και των αντίστοιχων αντιδράσεων των άλλων ατόμων, ικανότητα λήψης μιας ηθικής απόφασης, με ενσυναίσθηση και σεβασμό προς τους άλλους κ.α. Είναι λοιπόν σημαντικό να υπάρχει μια συνεχόμενη ανατροφοδότηση και επανάληψη και των προηγούμενων δεξιοτήτων των προγραμμάτων για την σωστή και ολοκληρωμένη κατάκτηση των επόμενων (Denham, & Brown, 2010). Σε κάθε περίπτωση, η ανάπτυξή τους ίσως απαιτεί αρχικά την εξοικείωση με πιο εύκολες προκλήσεις, όπως με τη συνεργασία ή την εξάσκηση στην επίλυση κοινωνικών σεναρίων, ώστε στη συνέχεια να μπορούν να γενικευτούν σταδιακά σε πιο σύνθετα ζητήματα.

Ειδικά για τα πρώτα σχολικά χρόνια προσφέρεται ιδανικά προς αυτή την κατεύθυνση το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, το οποίο αυξάνει τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και προάγει την υγιή κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξή τους, καθώς επιτρέπει, μέσω της αναπαράστασης και του θεάτρου, να επιλύουν προβλήματα, να διαχειρίζονται συγκρούσεις, να αντιμετωπίζουν φόβους, να εξασκούνται στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων τους και να υιοθετούν νέες αντιλήψεις (Wright, Diener, & Kemp, 2013). Από την άλλη πλευρά, προτείνεται από πολλά προγράμματα η σαφής διδασκαλία και η ύπαρξη ενός ισχυρού πρότυπου από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όπως και η χρήση οπτικών ερεθισμάτων (π.χ. αφισών) μέσα στις σχολικές αίθουσες, ώστε να υπάρχει μια σταθερή και συστηματική υπενθύμιση και ανατροφοδότηση για την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και τα βήματα που πρέπει να ακολουθούν οι μαθητές για την επίλυση ενός προβλήματος (Denham, Bassett, Zinnser & Wyatt, 2014; Smith, & Low, 2013).



#### *11.2.4.5. Ενίσχυση Αυτογνωσίας- Αυτοεκτίμησης*

Η αυτογνωσία περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους Denham και Brown (2010), την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις δυνατότητές του. Με την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο τα αισθήματα αυτοαποτελεσματικότητάς τους γίνονται όλο και πιο σημαντικά και αποτελούν αιτία έντονου προβληματισμού, καθιστώντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τις δυνατότητες και δυσκολίες τους και στην ανάπτυξη μιας θετικής *αυτοεικόνας* ακόμα πιο αναγκαίο (Denham, & Brown, 2010; Χατζηχρήστου, 2015). Η επεξεργασία ιστοριών και παραμυθιών είναι μια σημαντική ψυχοκοινωνική διαδικασία για τα παιδιά, εφόσον διευκολύνει την έκφραση των συναισθημάτων, των σκέψεων και των επιθυμιών τους και συμβάλει στην ανάπτυξη μιας βαθύτερης αυτογνωσίας (Fleer, & Hammer, 2013). Τα παιχνίδια ρόλων αντίστοιχα, που εμπεριέχουν αναστοχασμό και έναν φανταστικό μετασχηματισμό των προσωπικών εμπειριών, μπορεί να υποστηρίξουν τους μαθητές στην εκτόνωση των σκέψεών τους (Kilgour, Reynaud, Northcote, & Shields, 2015). Αντίστοιχα, οι εικαστικές δραστηριότητες επιτρέπουν τη διερεύνηση του προσωπικού τρόπου έκφρασής τους και των προτιμήσεών τους, μέσω των διαφόρων υλικών, αλλά και μέσω των αναστοχαστικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων που μπορεί να εμπλακούν (Craft, Cremin, Hay, & Clack, 2014).

#### *11.2.5. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων με στόχο την αξιολόγηση του προγράμματος*

Η αξιολόγηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και εφήβων είναι προσιτή στους σύγχρονους επιστήμονες μέσω πολλών διαφορετικών μεθόδων. Σε αυτές, περιλαμβάνονται συνήθως η άμεση και συστηματική παρατήρηση, οι κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς, τα τεστ ανάληψης ρόλων (role-play test) και ποικίλες κοινωνιομετρικές διαδικασίες αξιολόγησης. Τα τελευταία είκοσι χρόνια, ωστόσο, η πιο συχνά αξιοποιημένη μέθοδος αξιολόγησης των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι οι κλίμακες αξιολόγησης (Gresham, 2016). Τα συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία επιτρέπουν μια αρκετά αντιπροσωπευτική περίληψη των χαρακτηριστικών και της συμπεριφοράς ενός υπό παρατήρηση προσώπου και αναδεικνύουν στοιχεία της προσωπικής, κοινωνικής και συναισθηματικής λειτουργικότητάς του. Στην εκπαιδευτική έρευνα θεωρούνται συχνόχρηστα μέσα για την ποσοτικοποίηση των πεποιθήσεων των γονιών και των

εκπαιδευτικών, όσον αφορά στη συμπεριφορά των παιδιών, καθώς η διαπιστωμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία τους, η ευκολία στη χορήγηση και στη βαθμολογία, η απουσία κόστους (σε χρόνο και σε χρήματα), λειτουργούν ιδιαίτερα ευνοϊκά στην προτίμησή τους. Επιπλέον, μπορούν να συμπληρωθούν επανειλημμένα σε διάφορα πλαίσια, από διάφορα πρόσωπα (π.χ. από τους εκπαιδευτικούς, γονείς ή τα ίδια τα παιδιά), για ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών (Gresham, 2016).

Για την συγκέντρωση και σύγκριση των ποσοτικών δεδομένων αξιολόγησης του πιλοτικού προγράμματος χρησιμοποιήθηκε λοιπόν και στην παρούσα έρευνα μια κλίμακα συμπεριφοράς, για τις αρχικές και τελικές μετρήσεις των κοινωνικοσυναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών (pre-post test). Συγκεκριμένα, το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (ΕΔΔ) του Godman (1997), που συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς (Teacher informant-report version of the Strengths and Difficulties Questionnaire- SDQ) είναι ένα εργαλείο ανίχνευσης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών παιδιών 4-16 ετών και δίνει στοιχεία για την ψυχική τους υγεία (Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016). Όπως παραπέμπει και το ίδιο το όνομα της κλίμακας, η αναφορά στις δυνατότητες των παιδιών- πέρα από τις δυσκολίες- εμπνέει μεγαλύτερη αποδοχή των ευρημάτων σε όσους τη συμπληρώνουν και δημιουργεί τις προϋποθέσεις, όχι μόνο για μια κλινική, αλλά και μια ευρύτερα ψυχοεκπαιδευτική αξιοποίησή τους (Goodman, 1997; Μπίμπου-Νάκον, Κιοσέογλου, & Στογιαννίδου, 2001). Το ΕΔΔ, σε σχέση με άλλα αντίστοιχα ερευνητικά εργαλεία, όπως είναι η Λίστα Προβλημάτων Παιδικής Συμπεριφοράς, αποτελεί ένα εξίσου έγκυρο μέσο συλλογής δεδομένων, στις περισσότερες ερευνητικές και κλινικές εφαρμογές του, ενώ η σύντομή μορφή και ο γρήγορος τρόπος συμπλήρωσής του, το καθιστούν ιδιαίτερα εύχρηστο στις εκπαιδευτικές έρευνες (Bourdon, Goodman, Rae, Simpson, & Koretz, 2005; Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, & Farrell, 2010; Klasen, Woerner, Wolke et al, 2000; Poulou, 2017).

Πιο ειδικά, αποτελείται από 25 σύντομες ερωτήσεις, από τις οποίες επιλέγεται η πιο αντιπροσωπευτική απάντηση για τον εκάστοτε μαθητή, η οποία είναι διατυπωμένη σε μορφή κλίμακας Likert («Δεν ισχύει», «Ισχύει κάπως» «Ισχύει σίγουρα»). Η παραγοντική δομή του ΕΔΔ περιλαμβάνει πέντε υποκατηγορίες (με πέντε ερωτήσεις για κάθε κατηγορία), που αφορούν στις διαταραχές συναισθήματος/ συναισθηματικές

δυσκολίες, τις διαταραχές διαγωγής/εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, την υπερκινητικότητα/ απροσεξία, τις σχέσεις και δυσκολίες με τους συνομηλίκους και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά (Goodman, 1997; Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, & Farrell, 2010). Αυτές οι υποκατηγορίες αναλογούν στους τομείς της ψυχοπαθολογίας και των ατομικών δυνατοτήτων που προτίθεται να μετρήσει το συγκεκριμένο εργαλείο (Goodman, 1997; Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, & Farrell, 2010; Poulou, 2017). Η βαθμολογία των συνολικών δυσκολιών προκύπτει από το άθροισμα των τεσσάρων υποκατηγοριών των προβλημάτων προσαρμογής (όλων δηλαδή, εκτός από την κλίμακα της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς), ενώ παράλληλα ακολουθεί και ένα παράρτημα, στο οποίο αναλύεται περισσότερο η επίδραση των συγκεκριμένων δυσκολιών, η διάρκεια παρουσίας τους, η κοινωνική δυσλειτουργία και η επιβάρυνση των άλλων από αυτές (Goodman, 1997;).

Η βαθμολογία της κάθε κατηγορίας κυμαίνεται από 0-10 και η συνολική βαθμολογία από 0-40, ενώ και στις δυο περιπτώσεις όσο υψηλότερη βαθμολογία συγκεντρώνεται τόσο μεγαλύτερες δυσκολίες εμφανίζει το παιδί. Μια συνολική βαθμολογία άνω των 16 βαθμών πρέπει να αποτελεί αιτία προβληματισμού και περαιτέρω αξιολόγησης ή και παρέμβασης (Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, & Farrell, 2010). Τέλος, ως κλίμακα, έχει από ικανοποιητικές έως και καλές ψυχομετρικές ιδιότητες, με δεδομένα να στηρίζουν τόσο την εγκυρότητα όσο και την αξιοπιστία της (Barlow, Wigelsworth et al., 2016). Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία της εσωτερικής της συνέπειας εμφανίζει δείκτη Cronbach's  $\alpha$ : 0.61-0.87 (0, 74 για τη διαταραχή συναισθήματος, 0,79 για τις διαταραχές διαγωγής, 0,83 για τη διάσπαση κ 0.58 για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους) και η αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest)  $r = 0.61-0.80$ , ενώ η εγκυρότητά της έχει τεκμηριωθεί μέσω ανάλυσης παραγόντων, σε συνάρτηση με άλλα συναφή καθιερωμένα εργαλεία (Godman, 1997; Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016; Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, & Farrell, 2010; Poulou, 2017).

Στην προκειμένη περίπτωση, η δασκάλα γενικής αγωγής κλήθηκε να αξιολογήσει εμπειρικά τη συμπεριφορά κάθε παιδιού της τάξης, συμπληρώνοντας το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, πριν και μετά από την έρευνα. Έτσι λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά αρχές Οκτώβρη (pre test) και στο τέλος

του προγράμματος, τέλη Μαΐου (post test), προκειμένου να είναι εφικτή η σύγκριση των αποτελεσμάτων των παιδιών και να εξεταστεί η ύπαρξη βελτίωσης μεταξύ των αρχικών και τελικών μέσων όρων τους. Ως εργαλείο, φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμο στην παρούσα έρευνα, καθώς λόγω της ηλικίας των παιδιών και της αδυναμίας ανάγνωσης και γραφής τους, δεν θα ήταν εύκολο να χρησιμοποιηθεί κάποιο άλλο εργαλείο, όπως για παράδειγμα κάποια κλίμακα αυτοαναφοράς. Παράλληλα, επηρεάστηκε η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου και από τις συναφείς έρευνες, καθώς έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλη συχνότητα για την εξέταση της παρουσίας προβλημάτων ψυχικής υγείας και ευρύτερων κοινωνικοσυναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, όπως και της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών και εφήβων του εκάστοτε δείγματος (Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter, & Grech, 2014). Ειδικά στα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης έχει προτιμηθεί από αρκετούς ερευνητές για τη σύγκριση της ψυχοκοινωνικής εικόνας των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση (pre-post test). Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι έχει αξιοποιηθεί από τους Humphrey, Barlow, Wigelsworth και συνεργάτες (2016) για την αξιολόγηση ψυχικής υγείας των μαθητών της έρευνάς τους, ηλικίας 7-9 ετών, από τους Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie και Farrell (2010) για παιδιά ηλικίας 6-11 ετών, από τους Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter, και Grech (2014) για παιδιά 6-10 ετών και από τους Wigelsworth, Humphrey και Lendrum (2012) σε παιδιά 11-13 ετών, πριν και μετά την παρέμβαση ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης από την κάθε ερευνητική ομάδα.

Οι κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς, παρ' ότι έχουν πολλά προτερήματα, εμφανίζουν και ορισμένους περιορισμούς. Καταρχήν, ως ερευνητικά εργαλεία δεν είναι αρκετά «ευαίσθητα» ώστε να εντοπίζουν βραχύχρονες αλλαγές και λεπτές διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά των ερευνητικών υποκειμένων και δεν είναι εφικτή η επανειλημμένη χρήση τους σε σύντομα χρονικά διαστήματα (Gresham, 2016). Γι' αυτές τις περιπτώσεις προτείνει ο Gresham (2016) την χρήση της άμεσης και συστηματικής παρατήρησης της ανταπόκρισης των παιδιών στην παρέμβαση που διερευνάται. Παράλληλα, πρέπει να τονιστεί ότι οι κλίμακες αξιολόγησης της συμπεριφοράς δεν προσφέρουν πάντα ακριβή στοιχεία, καθώς δεν αποτελούν άμεσες μετρήσεις της ίδιας της συμπεριφοράς, αλλά καταγραφές της αντίληψης του προσώπου που συμπληρώνει την κλίμακα για την συμπεριφορά του ερευνητικού

υποκειμένου. Επομένως, για να αυξηθεί ο βαθμός εγκυρότητας και αξιοπιστίας μιας παρέμβασης στη συμπεριφορά ενός ατόμου θεωρείται και πάλι ως πιο αντικειμενική μέθοδος συλλογής δεδομένων η συνδυαστική χρήση ερευνητικών εργαλείων (Gresham, 2016).

Ειδικότερα, η επαγωγική και ευέλικτη φύση των ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης των απαντήσεων ή των παρατηρήσεων των εμπλεκόμενων ατόμων και ευνοεί την απόκτηση πιο λεπτομερών περιγραφών και εξηγήσεων από τις εμπειρίες, συμπεριφορές και πεποιθήσεις που συλλέγονται (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Creswell, 2011). Για παράδειγμα, όσον αφορά στα παρεμβατικά προγράμματα, οι διάφορες μετρήσεις μπορεί να αναδείξουν την αποτελεσματικότητα μιας συγκεκριμένης παρέμβαση ή ενός συγκεκριμένου προγράμματος, αλλά χωρίς ποιοτικά στοιχεία δε θα ήταν εύκολη η αναγνώριση των ειδικών στοιχείων της παρέμβασης που ήταν ή δεν ήταν αποτελεσματικά και την ανάλογη αιτιολογία τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Έτσι, πέρα από το ερωτηματολόγιο Δυσκολιών και Δυνατοτήτων, πραγματοποιήθηκαν πριν την έναρξη και στο τέλος της παρέμβασης συνεντεύξεις, με τη δασκάλα του τμήματος και την εκπαιδευμένη παρατηρήτρια, από την ερευνήτρια του προγράμματος. Η συνέντευξη είχε τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης, καθώς υπήρχαν 14 προκαθορισμένες ερωτήσεις, των οποίων οι απαντήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και γενικότερα υπήρχε το περιθώριο ευελιξίας στη σειρά και στον αριθμό των ερωτήσεων, προκειμένου να είναι δυνατή η εμβάθυνση των λεγόμενων ή να είναι εφικτές οι ερωτήσεις διασαφήνισης (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2016). Οι προκαθορισμένες ερωτήσεις κάλυπταν πάντως πληθώρας διαστάσεις της σχολικής καθημερινότητας και ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων-στόχων του πιλοτικού προγράμματος, προκειμένου να εξεταστεί η αρχική και τελική εικόνα του ψυχοκοινωνικού προφίλ των μαθητών, του σχολικού κλίματος και της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπλέον, όπως και σε άλλες έρευνες (Meyers, Tobin, Huber, Conway, & Shelvin, 2015), χρησιμοποιήθηκαν και κλείδες παρατήρησης, που συμπληρώνονταν κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της εκάστοτε υλοποίησης του προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Οι κλείδες παρατήρησης ή αλλιώς τα ημερολόγιο αναφοράς, σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια και συμπληρωνόταν από την εκπαιδευμένη παρατηρήτρια, για την εξασφάλιση μεγαλύτερης

αντικειμενικότητας και εγκυρότητας των καταγραφών (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2016). Το ημερολόγιο είχε επομένως τη μορφή λίστας παρατήρησης και λειτουργούσε ως ημερολόγιο αναστοχασμού για την καταγραφή των σημαντικών και λιγότερο σημαντικών αντιδράσεων των μαθητών και της γενικότερης εξέλιξης του προγράμματος, σχετικά με τους στόχους της έρευνας, όπως και της ευρύτερης ανταπόκρισης των μαθητών. Το πρώτο σκέλος της κλείδας, που αποτελούνταν από 8 δηλώσεις, στις οποίες επέλεγε η παρατηρήτρια την απάντηση από την κλίμακα Likert που αντιπροσώπευε περισσότερο την δεδομένη κατάσταση, εξυπηρετούσε για την καταγραφή της προσήλωσης, του βαθμού συμμετοχής στις συζητήσεις και δραστηριότητες, του επίπεδου συνεργασίας και ομαδικής εργασίας, της ανάγκης ανατροδότησης και ενθάρρυνσης και της δυσλειτουργικής ή παρορμητικής συμπεριφοράς των μαθητών. Ταυτόχρονα, υπήρχε το περιθώριο σχολίων κάτω από κάθε δήλωση, σε περίπτωση που ήθελε η παρατηρήτρια να συγκεκριμενοποιήσει κάποιο σχόλιο (π.χ. στη δήλωση «Δημιουργείται ένταση ή αναστάτωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος;», μπορούσε να καταγραφεί πιο αναλυτικά ποιος/ποιοι μαθητές την προκαλούν, για ποιο λόγο κλπ.).

Το δεύτερο σκέλος, ήταν εκείνο της ελεύθερης παρατήρησης, που αποσκοπούσε στην καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών στις προκαθορισμένες ερωτήσεις του παραμυθιού, του ευρύτερου κλίματος των δραστηριοτήτων και της συζήτησης και οποιασδήποτε σημαντικής παρατήρησης, που κρίνονταν σκόπιμο να καταγραφεί. Βασικός στόχος των ημερολογίων ήταν η απόκτηση ερευνητικών δεδομένων και κατά τη διάρκεια εξέλιξης του πιλοτικού προγράμματος, όχι μόνο κατά την έναρξη και λήξη του και η συγκέντρωση σημαντικών πληροφοριών για την ανατροφοδότηση του και τον επανασχεδιασμό των δράσεων. Ως επιπλέον ανατροφοδότηση, κατά τη διάρκεια του προγράμματος, λειτουργούσαν και φόρμες αξιολόγησης των παραμυθιών και των δραστηριοτήτων από τους μαθητές, στις οποίες επέλεγαν ποιο πρόσωπο (χαρούμενο- αδιάφορο- λυπημένο) αντιπροσώπευε καλύτερα τα συναισθήματα και τη διάθεσή τους απέναντι στο εκάστοτε παραμύθι και στις δραστηριότητες που το συνόδευαν, μετά την ολοκλήρωσή τους.

#### *11.2.6. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία των μετρήσεων*

Η διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των μετρήσεων μιας έρευνας μπορεί να επιτευχθεί με την τήρηση προκαθορισμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας και

μέσω της αναλυτικής περιγραφής της ερευνητικής διαδικασίας που πραγματοποιήθηκε (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Creswell, 2011). Πιο ειδικά, η έννοια της αξιοπιστίας έχει συνδεθεί με την ύπαρξη αληθινών και άξιας εμπιστοσύνης αποτελεσμάτων, που αναπαριστούν δηλαδή την πραγματικότητα και βασίζονται στην υψηλή ποιότητα του μεθοδολογικού σχεδιασμού και των δεδομένων που συλλέχθηκαν (Creswell, 2011). Η πρώτη μεθοδολογική στρατηγική της παρούσας έρευνας, για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας, είναι η «τριγωνοποίησης» των μεθόδων. Με την τριγωνοποίηση μεθόδων νοείται ο συνδυασμός τουλάχιστον δυο διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών για την εξέταση του ίδιου φαινομένου (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Creswell, 2011). Για το λόγο αυτό, αξιοποιήθηκε τόσο η συνέντευξη όσο και η παρατήρηση για τη συλλογή των αναγκαίων ποιοτικών ερευνητικών στοιχείων (Robson, 2007). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Μάγο (2005), ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης είναι μια από τις δημοφιλέστερες μορφές τριγωνοποίησης, καθώς ελέγχεται αφενός το περιεχόμενο της συνέντευξης μέσω της παρατήρησης, αφετέρου διεισδύει ο ερευνητής στη συνέντευξη πέρα από τα όρια της εξωτερικής συμπεριφοράς σε περισσότερο εσωτερικές πτυχές των ερευνητικών υποκειμένων. Παράλληλα, η χρήση των ποσοτικών δεδομένων, μέσω του ερωτηματολογίου Δυσκολιών και Δυνατοτήτων, συμβάλει σημαντικά στη συγκέντρωση πιο αντικειμενικών δεδομένων. Ειδικά ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων συμβάλει στην καλύτερη αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της κάθε μεθόδου και στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αδυναμιών τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Creswell, 2011).

Η αξιοπιστία της έρευνας στηρίχτηκε ωστόσο και με άλλους τρόπους. Για την εξασφάλιση μεγαλύτερης αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της, έχει πραγματοποιηθεί επιπλέον η αντίστοιχη κατάρτιση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας της έρευνας, μέσω της παρακολούθησης των κατάλληλων σεμιναρίων, ημερίδων και ακαδημαϊκών μαθημάτων ειδικής αγωγής, πριν τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή του πιλοτικού προγράμματος. Ακόμα, υπήρξε και η αρμόζουσα ενημέρωση και προετοιμασία της δασκάλας γενικής αγωγής και των υπολοίπων εκπαιδευτικών (θεατρικής αγωγής, φυσικής αγωγής, μουσικής και εικαστικών), προκειμένου να διασφαλιστεί η βέλτιστη συνεργασία, αλλά και η πιθανή συνέχιση των δραστηριοτήτων, σε μια μελλοντική συνεργασία με το τμήμα. Πολύ σημαντική κρίθηκε επίσης η παρουσία και η

εκπαίδευση της παρατηρήτριας, που ήταν παρούσα σε όλες τις ώρες του προγράμματος και συμπλήρωνε τις κλείδες παρατήρησης. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ήταν φοιτήτρια μεταπτυχιακού ειδικής αγωγής, που πραγματοποιούσε την πρακτική της άσκηση στο συγκεκριμένο σχολείο. Κρίθηκε ως το κατάλληλο άτομο, με ένα ικανοποιητικό προϋπάρχον υπόβαθρο, για την εκπαίδευση στη σωστή συμπλήρωση της κλείδας παρατήρησης. Επίσης, η παρουσία και αλληλεπίδρασή της με τα παιδιά, εντός και εκτός τάξης (π.χ. στα διαλείμματα), οδήγησε στην προτίμησή της από την ερευνήτρια ως το δεύτερο πρόσωπο από το οποίο έγινε η συνέντευξη στην αρχή και στο τέλος της έρευνας. Είναι σημαντικό να τονιστεί σε αυτό το σημείο, ότι κανένα από τα ερευνητικά εργαλεία δεν συμπληρώθηκε από την ίδια την ερευνήτρια, για να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, καθώς τα άτομα που συνέλεξαν τα ερευνητικά δεδομένα δεν είχαν κάποιο όφελος από την ανάδειξη ή μη του προγράμματος.

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά στην εγκυρότητα των μετρήσεων και στον βαθμό γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων σε ανάλογους πληθυσμούς, αυτή υποστηρίζεται στην παρούσα έρευνα μέσω της λεπτομερής περιγραφής των δεδομένων και ευρημάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Creswell, 2011). Επιπλέον, οι συγκεκριμένες μέθοδοι και στρατηγικές παρέμβασης και πρόληψης επιλέχθηκαν, καθώς ανταποκρίνονται καλύτερα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την ηλικιακή ομάδα των παιδιών του δείγματος, στην σχολική πραγματικότητα ενός τυπικού σχολείου, ενώ ταυτόχρονα έχουν μελετηθεί από τους επιστήμονες του αντίστοιχου τομέα (Guerin, 2014; Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013; Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018). Τα αποτελέσματα του πιλοτικού προγράμματος είναι συνεπώς δυνατόν να διασταυρωθούν με αυτά άλλων ερευνών, διασφαλίζοντας έτσι μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία (Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter, & Grech, 2014; Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016; Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, & Farrell, 2010; Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012). Παράλληλα, όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν συνδέονται με τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας και το πλαίσιο κωδικοποίησης με το οποίο αναλύονται τα στοιχεία. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι καθώς πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης, ενέχει κάποιους



περιορισμούς ως προς την εγκυρότητα και την καθολική γενίκευση των συμπερασμάτων της (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

### *11.3. Ηθική και Δεοντολογία της έρευνας*

Ένα από τα πρωτεύοντα ζητήματα μιας εκπαιδευτικής έρευνας είναι η ουσιαστική γνώση και τήρηση των κανόνων ηθικής και δεοντολογίας ως προς το περιεχόμενο και τις μεθόδους της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Η διασφάλιση της εθελοντικής και συνειδητής συμμετοχής των εμπλεκόμενων ατόμων, η δυνατότητα αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας, η εγγύηση για ανωνυμία και εμπιστευτική και διακριτική χρήση των πληροφοριών είναι συνεπώς μείζονα στοιχεία της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008; Creswell, 2011). Ειδικά η συμμετοχή παιδιών σε μια έρευνα συνεπάγεται την ενημέρωση και συγκατάθεση των κηδεμόνων του παιδιού (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Παράλληλα, η πραγματοποίηση της έρευνας σε ένα σχολικό πλαίσιο καθιστά αναγκαία τη λήψη άδειας και συγκατάθεσης και από το διευθυντή/διευθύντρια της μονάδας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Έτσι, έγινε σε μια πρώτη φάση μια ενημερωτική συνάντηση με τη διευθύντρια για το σκοπό της έρευνας, τη συχνότητα και τον τρόπο οργάνωσής της, τα ερευνητικά εργαλεία κλπ., η οποία συμπλήρωσε μια φόρμα συγκατάθεση για τη διεξαγωγή της. Έπειτα ακολούθησε μια ανάλογη συνάντηση με τους γονείς, όπου αναφέρθηκε το θέμα και ο σκοπός της έρευνας, η συμβολή τους σε αυτή, η εθελοντική συμμετοχή τους και η απόλυτη ανωνυμία της συλλογής και παρουσίασης των δεδομένων. Πράγματι, τα ίδια τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αξιοποιήθηκαν με διακριτικότητα και σύνεση, καθώς για να διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα των δεδομένων και ανωνυμία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου, χρησιμοποιήθηκαν ως ονόματα οι ειδικότητες των συμμετεχόντων (π.χ. δασκάλα γενικής αγωγής, εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής) ή οι σοβαρές δυσκολίες/διαταραχές των παιδιών (π.χ. παιδί με ΔΑΦ) και όπου κρίνονταν αναγκαία αντικαταστάθηκαν τα πραγματικά τους στοιχεία με περιγραφικά στοιχεία (Wood, & Warin, 2014). Επιπλέον, η εξασφάλιση της εμπιστευτικότητας έγινε με τη φύλαξη των δεδομένων σε ένα ασφαλές μέρος, στο οποίο είχε πρόσβαση μόνο η ερευνήτρια.

## **12. Ο σχεδιασμός του ενταξιακού πρόγραμμα παρέμβασης σε ατομικό/ ομαδικό και συστημικό επίπεδο**

### *12.1. Η Φιλοσοφία του Προγράμματος*

Η φιλοσοφία του παρεμβατικού προγράμματος έχει επηρεαστεί από τέσσερις βασικές κατευθύνσεις, την ενταξιακή-συμπεριληπτική προσέγγιση, την ψυχική ανθεκτικότητα, την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και τη βιωματική μάθηση, πάνω στις οποίες έχει προσανατολιστεί η οργάνωση και διεξαγωγή του. Πιο συγκεκριμένα, η ενταξιακή προσέγγιση προάγει τη φοίτηση όλων των μαθητών, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις γενικές τάξεις, όπου διδάσκονται από εκπαιδευτικούς γενικής –και αν κρίνεται απαραίτητο ειδικής- αγωγής (Hornby, 2015; Στασινός, 2013). Για τη διευκόλυνση των μαθητών με ΕΕΑ επικεντρώνονται οι διδακτικές προσπάθειες στην ανάδειξη των δυνατοτήτων τους, μέσα από εστιασμένα προγράμματα υποστήριξης και εξατομίκευσης, που συνυπολογίζουν όλες τις ιδιαιτερότητες, δυσκολίες, αλλά και δυνατότητές τους, χωρίς να εστιάζουν όμως αποκλειστικά στους μαθητές με ΕΕΑ, ως μια ιδιαίτερη μονάδα, καθώς απευθύνονται στο σύνολο της τάξης (Κουρκούτας, 2017; Sailor, McCart, & Choi, 2018).

Μια διαφορετική, αλλά αλληλένδετη διάσταση με αυτήν της ενταξιακής προοπτικής, όσον αφορά στη φιλοσοφία του παρεμβατικού προγράμματος, είναι εκείνη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Έρευνες υποδεικνύουν ότι όσο περισσότερο επιδιώκεται η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών στο σχολείο, τόσο πιο ομαλή είναι συνήθως η ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ στη γενική τάξη του δημοτικού σχολείου (Pitzer, & Skinner, 2016; Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018). Πιο ειδικά, οι εστιασμένες στην ψυχική ενδυνάμωση/ανθεκτικότητα παρεμβάσεις αποσκοπούν στον περιορισμό των παραγόντων επικινδυνότητας του πλαισίου, καθώς και αυτών που προέρχονται από τα ίδια τα παιδιά (π.χ. οικογενειακοί παράγοντες), διευκολύνοντας έτσι την κοινωνική, συναισθηματική και σχολική τους καθημερινότητα (Κουρκούτας, 2017; Ματσόπουλος, 2011).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, κεντρικό ρόλο διαδραματίζει και η προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, που εξελίχθηκε μέσα από τις έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα και συνδέεται με τη διαδικασία ανάπτυξης των κατάλληλων ικανοτήτων για την αναγνώριση και την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, την επίτευξη προσωπικών στόχων, την εκτίμηση και αναγνώριση

των απόψεων των άλλων, την ανάπτυξη και τη διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και την επικοδομητική διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων και συγκρούσεων (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Για την αποτελεσματικότερη επίτευξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και την επικράτηση μιας ενταξιακή σχολικής φιλοσοφίας προάγονται και αξιοποιούνται από πολλά παρεμβατικά προγράμματα βιωματικές και εναλλακτικές μορφές μάθησης (Vitalaki, Kourkoutas & Hart, 2017). Συνήθως, η βιωματική προσέγγιση συνδυάζεται δηλαδή με την εφαρμογή προγραμμάτων, που έχουν ως στόχο την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, την βελτίωση των δεξιοτήτων και την αλλαγή του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών, προκειμένου να διευκολυνθεί η ένταξη και συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (White, Moore, & Anderson, 2017). Στην ουσία, αυτό που καθιστά τη βιωματική μάθηση τόσο σημαντική στη σχολική καθημερινότητα είναι ότι ευνοεί την καλύτερη κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας, μέσω της πολύπλευρης βίωσης του υπό διερεύνηση ζητήματος, που προσεγγίζεται στην ολότητά του και με διαφορετικούς τρόπους, ενώ διευκολύνει παράλληλα την καλύτερη αυτογνωσία, λόγω της ενεργητικής εμπλοκής των παιδιών στο σύνολο των δυναμικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, των συμπεριφορών και των συναισθηματικών αντιδράσεων που εκδηλώνονται (Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010; Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018).

Λαμβάνοντας επομένως σοβαρά υπόψη τις παραπάνω διαστάσεις των παιδαγωγικών και ψυχοκοινωνικών προγραμμάτων, διαμορφώθηκε η φιλοσοφία του πιλοτικού παρεμβατικού προγράμματος, προκειμένου να είναι εφικτή η βελτίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας και η καλύτερη ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ, στα πλαίσια ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος.

## *12.2. Σχεδιασμός του Προγράμματος*

Με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας ο σχεδιασμός ενός Προγράμματος ψυχοκοινωνικής παρέμβασης πρέπει να εστιάζει στους τομείς στόχους και στις δράσεις οι οποίες θα υλοποιηθούν.

### *12.2.1. Τομείς- Στόχοι Προγραμμάτων Παρέμβασης*

Οι *τομείς*, στους οποίους στοχεύουν συνήθως τα προγράμματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητές, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες, είναι καταρχήν η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αίσθησης εαυτού, της ικανότητας αναγνώρισης των δικών τους συναισθημάτων και αυτών των άλλων ατόμων, η επίγνωση των προσωπικών τους δεξιοτήτων και ορίων, όπως και αυτών των άλλων (Jones, & Doolittle, 2017). Αποβλέπουν επίσης στην ενίσχυση της κοινωνικής αντίληψης, της ενσυναίσθησης, της συντροφικότητας, της αποδοχής της διαφορετικότητας, του σεβασμού προς τους άλλους και της κατανόησης της οπτικής τους (McBride, Chung, & Robertson, 2016). Εξίσου σημαντική κρίνεται και η ενίσχυση της προσωπικής και ηθικής υπευθυνότητας, της κριτικής και αναλυτικής σκέψης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και διαπροσωπικών συγκρούσεων και της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, μέσω της αποτίμησης και του αναστοχασμού (Smith, & Low, 2013). Στα πλαίσια αυτά, λειτουργούν ιδιαίτερα υποστηρικτικά η ανάπτυξη του αυτοελέγχου, η ικανότητα επεξεργασίας και διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων και των στρεσογόνων καταστάσεων (Guerin, 2014). Η ανάπτυξη των παραπάνω στοιχείων διευκολύνονται ιδιαίτερα μέσω της αυτοέκφρασης και της ενίσχυσης της προσωπικής συμμετοχής σε δραστηριότητες, της διαπροσωπικής συνδιαλλαγής, της υποστήριξης των επιλογών τους, όπως και της ανάπτυξης των προσωπικών κινήτρων και στόχων τους (Ashdown, & Brenard, 2012).

Κεντρική θέση σε όλα τα προγράμματα κοινωνοσυναισθηματικής ανάπτυξης, έχουν επίσης οι δεξιότητες επικοινωνίας και οι ικανότητες των διαπροσωπικών σχέσεων, που περιλαμβάνουν τις αμοιβαίες θετικές αλληλεπιδράσεις, τη συντροφικότητα, την αναζήτηση και παροχή βοήθειας, τη συνεργασία, μέσα από τη συμμετοχή σε κοινές και αποδεκτές δράσεις, στις οποίες αντιμετωπίζουν συνήθως σοβαρές δυσκολίες οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Denham, & Brown, 2010). Έτσι λοιπόν, οι τομείς- στόχοι συνδέονται με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και κυρίως την ψυχική ενδυνάμωση όλων των μαθητών και ειδικά όσων εμφανίζουν «ελλείμματα» (Ashdown, & Brenard, 2012). Επιδιώκεται δηλαδή, μέσω των προγραμμάτων, η υποστήριξη όλων των μαθητών στην ανάπτυξη, εξέλιξη και γενίκευση των κρίσιμων αυτών δεξιοτήτων, αλλά κυρίως αυτών με τις μεγαλύτερες δυσκολίες ή καθυστερήσεις (Κουρκούτας, 2011). Στη θεωρητική βάση αυτής της προσέγγισης

βρίσκεται συνεπώς η ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών, διαπροσωπικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων όλων των παιδιών, ώστε να διαμορφωθεί ένα κλίμα συναίνεσης, αλληλοαποδοχής και συνεργασίας (Κουρκούτας, 2017).

#### *12.2.2. Δράσεις Προγραμμάτων Παρέμβασης*

Στις Δράσεις που πραγματοποιούνται κατά την εφαρμογή προγραμμάτων αξιοποιούνται συχνά ατομικά και ομαδικά παιχνίδια μάθησης. Τα παιχνίδια μάθησης, επιτρέπουν τη μελέτη των συμπεριφορών με τη μορφή παιχνιδιού, μέσα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον (Woolf, 2013). Έτσι συμβάλουν, μεταξύ άλλων, στην καλύτερη κατανόηση της προσωπικής συμπεριφοράς του κάθε μέλους της ομάδας και των αποτελεσμάτων της στους άλλους, στην επαφή με διάφορους τρόπους επικοινωνίας, καθώς στην έκφραση των συναισθημάτων τους και της κατάλληλης απόκρισής τους στα συναισθήματα των άλλων (Kilgour, Reynaud, Northcote, & Shields, 2015; Woolf, 2013). Τα παιχνίδια μάθησης, εκπαιδεύουν επίσης τα παιδιά στο να αντιμετωπίζουν κοινωνικά τις διαφωνίες τους και να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις, να παρατηρούν, να αναγνωρίζουν και -αν χρειάζεται- να αλλάζουν τους κανόνες και τον τρόπο συμπεριφοράς τους (Kilgour, Reynaud, Northcote, & Shields, 2015). Δημιουργούν επομένως ευκαιρίες εξάσκησης των ομαδικών διεργασιών και δεξιοτήτων, προκειμένου να είναι εφικτή η αναγνώριση, η υιοθέτηση και γενίκευσή τους και σε άλλα πλαίσια (Anyon, Nicotera, & Veeh, 2016). Όταν χρησιμοποιούνται κατάλληλα, αποτελούν λοιπόν ισχυρά ψυχοκοινωνικά εργαλεία, καθώς επεκτείνουν και ενισχύουν τις δεξιότητες των παιδιών και προάγουν την προσωπική τους ωρίμανση (Woolf, 2013). Έτσι, παρατηρείται συχνά η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού και εικαστικών δραστηριοτήτων, ειδικά όταν υπάρχει μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ομάδα, τα οποία αποτελούν θετικά διαμεσολαβητικά εργαλεία για τη βελτίωση των γλωσσικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους (Kilgour, Reynaud, Northcote, & Shields, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, πολλά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αξιοποιούν θεατρικές δράσεις ως μέσο επίτευξης των στόχων τους, όπως το εκπαιδευτικό δράμα, που χρησιμοποιεί για εργαλείο του τις δραματικές τεχνικές και ειδικά τα παιχνίδια ρόλων (Brown, 2017; Κουρετζής, 2008). Βασικό χαρακτηριστικό τους θεωρείται ότι όλες οι τεχνικές είναι βιωματικές και οι μαθητές έχουν

πρωταγωνιστικό ρόλο στον φανταστικό κόσμο που δημιουργούν, γεγονός που τους δίνει την ευκαιρία πειραματισμού σε λύσεις και συμπεριφορές, ανάλογα με το σενάριο και τη βούλησή τους (Γαλάνη, 2010). Σε αυτόν τον θεατρικό κόσμο απουσιάζουν οι αρνητικές συνέπειες μιας λανθασμένης επιλογής, καθώς βρίσκεται στο επίκεντρο του μαθησιακού ενδιαφέροντος ο άφοβος πειραματισμός, η βιωματική μάθηση και η αυτενέργεια (Σπανάκη, 2016). Η συνήθης διαδικασία περιλαμβάνει ασκήσεις και παιχνίδια που στοχεύουν στην ενίσχυση της προσωπικής ενδυνάμωσης και ανθεκτικότητας, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, στη διδασκαλία εναλλακτικών τρόπων σκέψης, συμπεριφοράς και αυτορρύθμισης, όπως και στη δημιουργία μιας ευχάριστης και δημιουργικής ατμόσφαιρας (Brown, 2017). Επομένως, στη σχολική τάξη γίνεται ένα είδος θεατρικού διαλόγου, με πρωταγωνιστές – ήρωες της ιστορίας τους ίδιους τους μαθητές, στον οποίο δοκιμάζονται εμπειρίες, σενάρια, συναισθήματα και ιδέες και μοιράζονται μέσω του κοινού βιώματος, δημιουργώντας αλληλεγγύη, συνεργασία, ενσυναίσθηση και μία αίσθηση ενδυνάμωσης (Köksal Akyol, 2018).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα προσέγγιση, για την υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και αγωγής, συνιστούν οι εικαστικές δράσεις. Γενικότερα, ο σκοπός της διδασκαλίας των Εικαστικών στο Δημοτικό, σύμφωνα με το ισχύον ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις Εικαστικές Τέχνες, να εμβαθύνουν σε αυτές και να διασκεδάσουν μέσω της ισορροπίας μεταξύ των διερευνητικών δράσεων και της δημιουργίας έργων, αλλά και μέσω της γνώσης και της κατανόησης του φαινομένου της τέχνης και της προσφοράς της σε ατομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο (Υπουργείο Παιδείας - ΠΙ, 2004). Παράλληλα, οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος αφορούν στην ενίσχυση της παρατήρησης, της ανακάλυψης, του πειραματισμού και της αξιοποίησης των δυνατοτήτων των μαθητών, στη χρήση απλών υλικών για δημιουργία εικαστικών έργων, τα οποία θα εκφράζουν και θα μεταβιβάζουν με δημιουργικό τρόπο τις απόψεις, τα συναισθήματα και τα βιώματά τους (Craft, Cremin, Hay, & Clack, 2014; Υπουργείο Παιδείας - ΠΙ, 2004).

Πράγματι, ο εικαστικός τρόπος έκφρασης μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για εκείνους τους μαθητές, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην λεκτική έκφραση των συναισθημάτων, των σκέψεων και των ιδεών τους, προωθώντας ταυτόχρονα την

ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού τους (Craft, Cremin, Hay, & Clack, 2014). Όπως υποστηρίζει και η Malchiodi (2009), η οπτική σκέψη των ανθρώπων είναι μια ικανότητα, που επιτρέπει την ομαδοποίηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των αλληλεπιδράσεών τους, μέσω των εικόνων. Έτσι, ενισχύεται μέσω της οπτικής γλώσσας η επικοινωνία ιδεών, νοημάτων, πληροφοριών και συναισθημάτων με ιδιαίτερα μέσα, τα οποία δεν είναι εύκολο να μιμηθεί κανένα άλλο σύστημα συμβόλων (Craft, Cremin, Hay, & Clack, 2014). Τις τελευταίες δεκαετίες, οι εικαστικές τέχνες έχουν μάλιστα ξεκινήσει να αξιοποιούνται και με θεραπευτικό χαρακτήρα, καθώς διευκολύνουν την ανάδειξη και έκφραση των καταπιεσμένων συναισθημάτων και σκέψεων των ανθρώπων, την καλλιέργεια του πνεύματος και της ψυχής και την νοηματοδότηση πολλών πλευρών της ζωής τους (McDonald, & StJ Drey, 2018).

Από την άλλη πλευρά, οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες έχουν αφενός ως στόχο την ενίσχυση της λειτουργικής ανάπτυξης, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά και αφετέρου τη διεύρυνση του συναισθηματικού τους κόσμου και την εξισορρόπησή τους με το ανθρώπινο περιβάλλον (Ρήγα, 2008). Σε αυτές, το σώμα και η κίνησή μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διαμεσολαβητικό μέσο για την αποκατάσταση της ανάπτυξης του παιδιού, το οποίο προσεγγίζεται ως ολότητα, καθώς υποστηρίζεται η ενιαία λειτουργία και αλληλεπίδραση των κινητικών, πνευματικών και ψυχικών λειτουργιών του ατόμου (Ζαράγκας, 2011). Η ψυχοκινητικότητα προβάλλει δηλαδή τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κινητικότητα, στο συναίσθημα και στη νόηση και ενισχύει τη σφαιρική προσέγγιση του παιδιού (Bush, Alkon, Obradovic, Stamperdahl, & Thomas Boyce, 2011). Γι' αυτό, επιδιώκεται η οργάνωση της συνολικής εμπειρία του παιδιού, με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολυνθεί η ανακάλυψη του εαυτού του και του κόσμου που το περιβάλλει, στοιχεία που είναι ιδιαίτερα χρήσιμα σε ένα πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Zimmer, 2007).

Αντίστοιχα, και στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες προσεγγίζεται το παιδί σαν σύνολο (σωματικό, πνευματικό, ψυχικό), ενισχύοντας τις συναισθηματικές του δεξιότητες, καθώς αξιοποιεί μια γλώσσα επικοινωνίας μη λεκτική, εκείνη των ήχων, που του επιτρέπει να εκφράζει τις δικές του συναισθηματικές ανάγκες (Ρέτσιου, 2011). Τα μουσικά παιχνίδια δράσης, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να ακούσουν,

να βιώσουν, να αισθανθούν, να αυτοσχεδιάσουν και να συνδημιουργήσουν, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν πολύπλευρες δεξιότητες (Θεοδωράκη, 2011). Η μουσική, μαζί με την κίνηση και τον χορό, μπορεί να διαδραματίσουν λοιπόν ένα καθοριστικό ρόλο στην δόμηση του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών, αναπτύσσοντας την ικανότητα της δημιουργίας και της φαντασίας τους (Θεοδωράκη, 2011; Παπανικολάου, 2009). Παράλληλα, μέσα από τις ομαδικές δράσεις, δημιουργούν τις κατάλληλες ευκαιρίες για συμμετοχή και συνεργασία, για την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, όπως και για αυτοπειθαρχία και αυτορρύθμιση (Θεοδωράκη, 2011). Οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες βοηθούν επομένως τα παιδιά να ωριμάζουν σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και γνωστικά, ενώ ενθαρρύνουν και τη χαρούμενη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα (Θεοδωράκη, 2011; Ρέτσιου, 2011).

Με βάση τα παραπάνω σχεδιάσαμε ένα *Πρόγραμμα Κοινωνικοσυναισθηματικής Αγωγής, με στόχο την πρόληψη και την παρέμβαση στην ανάπτυξη των ανάλογων δεξιοτήτων*. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον σχεδιασμό του προγράμματος, προκειμένου να είναι κατά το δυνατόν πιο ελκυστικό και να κινητοποιεί τα παιδιά στη συμμετοχή, αλλά και στην εφαρμογή των διδαγμένων δεξιοτήτων, προάγοντας τη συνολική αποτελεσματικότητά του. Από τους βασικούς του στόχους αποτελεί η ενθάρρυνση, η ενδυνάμωση και η επιβράβευση των μαθητών, τόσο για τη συμμετοχή τους, όσο και για το αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και αυτενέργειά τους. Για να είναι εφικτοί οι παραπάνω στόχοι, αποδόθηκε η πρέπουσα σημασία, ώστε το πρόγραμμα να είναι διασκεδαστικό και όχι αυστηρά διδακτικό, κάτι που αποτυπώθηκε με τη χρήση ελκυστικού και παιγνιώδους υλικού, με την προσεκτική επιλογή των ψυχοεκπαιδευτικών παραμυθιών και με την οργάνωση ευχάριστων εικαστικών δραστηριοτήτων, μουσικών και ψυχοκινητικών παιχνιδιών, βιωματικών και θεατρικών δράσεων και παιχνιδιών ρόλων, που μπορούν να συνδεθούν με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου και να δημιουργηθούν κατάλληλες ευκαιρίες για συνεχή χρήση των δεξιοτήτων από τα παιδιά, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας.

Η ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των παιδιών της τάξης και ειδικά αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω της εξατομικευμένης και προσωποποιημένης παρέμβασης, βρισκόταν συνεπώς στο επίκεντρο του επιστημονικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, ώστε αναπτυχθούν ουσιαστικά οι



κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες, να ξεπεραστούν οι εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες δυσκολίες τους και να επιτευχθεί η ένταξη όλων στο σχολικό και κατ' επέκταση στο κοινωνικό περιβάλλον (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Από την άλλη πλευρά, αξιοποιώντας τα επίσημα στοιχεία της παρατήρησης και της άτυπης ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της έρευνας, τέθηκαν προβληματισμοί για το εργαλείο σχεδιασμού, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά του και βάσει αυτών πραγματοποιήθηκε ο ανασχεδιασμός του προγράμματος (Davis, Clayton, & Broome, 2015).

### *12.3. Η πρωτοτυπία του προγράμματος*

Για την καλύτερη λειτουργία του προγράμματος επιλέχθηκε η αλληλοδραστική-επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος αυθεντικής επικοινωνίας, εμπλέκοντας τους μαθητές σε καταστάσεις που είναι παρόμοιες με τις φυσικές συνθήκες επικοινωνίας τους και ενισχύοντας τη συνεργατική αντίληψη των παιδιών, μέσω της αντανάκλασης του εαυτού και του άλλου μέσα στην ομάδα (Leung & Lewkowicz, 2013). Διαλέξαμε λοιπόν μια σειρά εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παραμυθιών, που διαπραγματεύονται πολλές από τις καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά καθημερινά, στο σχολικό και πιθανόν στο εξωσχολικό τους περιβάλλον. Με αφορμή την ιστορία καλούνταν οι μαθητές να εκφράσουν τους δικούς τους προβληματισμούς με αυθόρμητο λόγο, να αλληλεπιδράσουν, να μοιραστούν τις υποκειμενικές τους εμπειρίες και να αποδώσουν νέο νόημα σε αυτές, ως αποτέλεσμα της κοινωνικής τους ανταλλαγής και αλληλεπίδρασης. Έτσι, διευκολύνεται το ξεκλείδωμα της ομάδας, στην οποία ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ενεργητικός, διευκολυντικός και εμπνευστικός, εστιάζοντας την εκπαιδευτική δράση στην επικείμενη μαθησιακή διαδικασία.

Μέσω των παραμυθιών και των βιοματικών δράσεων ενεργοποιούνται λοιπόν οι μαθητές και παροτρύνεται η ψυχολογική κινητοποίησή τους, ενώ αναπτύσσουν σταδιακά θετικότερες σχέσεις, με έμφαση στη συνεργασία. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται μια αποτίμηση της εμπειρίας τους και έχουν συνεχή συμβολική ανατροφοδότηση των πεπραγμένων της ομάδας, ειδικά μέσω του εικαστικού υλικού και των σχεδίων δράσης, που υπάρχουν στα ταμπλό της τάξης, δημιουργώντας μια σταθερή μνήμη και αυτοσυνείδηση ομάδας. Από την άλλη, η νοηματοδότηση του

παραμυθιού εμπνέει τους μαθητές να εφαρμόσουν τη δική τους εμπειρία σε αυτή της ιστορίας, γεγονός που συμβάλει στη συνδιαμόρφωση του προγράμματος, βάσει των αναγκών της ομάδας, η οποία έχει τη δυνατότητα να διερευνήσει μέρος της δικής της πραγματικότητας στο ασφαλές περιβάλλον του φανταστικού κόσμου της ιστορίας.

Συνολικά, αυτό που κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό για την ερευνήτρια ήταν να απευθύνεται το πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής τόσο στα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες που φοιτούν στην κανονική τάξη όσο και στα υπόλοιπα παιδιά και να πραγματοποιείται στον χώρο του σχολείου, μέσα από μια ολιστική - σφαιρική - συστημική αντίληψη της προσωπικότητας όλων των μαθητών της τάξης, ώστε να βελτιωθεί και το γενικό σύνολο. Στα πλαίσια αυτά, δεν θεωρήθηκε σκόπιμη η αξιοποίηση ενός εγχειριδιακού εργαλείου, αλλά προτιμήθηκε ο σχεδιασμός ενός προγράμματος, βάσει των αναγκών των παιδιών της τάξης, σύμφωνα με την ενταξιακή κουλτούρα, υιοθετώντας πρακτικές ώστε να διευκολυνθεί η ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δυναμικών και αλληλεπιδράσεων, μέσα από μια συστημική και ψυχοδυναμική οπτική.

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων έγινε μέσω ενός πρωτότυπου συνδυασμού ψυχοεκπαιδευτικών παραμυθιών, που εμπνέουν την ταύτιση, τη συναισθηματική επίγνωση και αυτορρύθμιση, όπως και την επεξεργασία των κρίσιμων βιωμάτων των παιδιών και ποικίλων τεχνικών μέσα από το χώρο της τέχνης. Η ίδια η χρήση των παραμυθιών μπορεί να μην είναι μια ασυνήθιστη πρακτική σε πολλά ψυχοκοινωνικά ή εκπαιδευτικά προγράμματα, η θέση τους ωστόσο είναι περισσότερο συμπληρωματική ή περιστασιακή, ως ένα μέσο προώθησης των δεξιοτήτων που στοχεύονται. Αν λάβει όμως κανείς υπόψη την ψυχοεκπαιδευτική, κοινωνική και πολλές φορές θεραπευτική τους αξία μπορεί να αναδειχτούν ως ένα πολύτιμο μέσο προαγωγής και ενίσχυσης των στάσεων, των συμπεριφορών και συναισθημάτων των παιδιών (Fleer, & Hammer, 2013; Geldard, & Geldard, 2011) και γι' αυτό έλαβαν έναν κεντρικό ρόλο στην παρούσα παρέμβαση.

Από την άλλη πλευρά, στην εφαρμογή του προγράμματος ενεπλάκησαν πολλοί εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων (δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής, εικαστικός, θεατρολόγος, γυμνάστρια, μουσικός), προσδίδοντας του έναν διαθεματικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα. Επομένως, η πρωτοτυπία της έρευνας

αφορά τόσο στο θεωρητικό της υπόβαθρο όσο και στη μορφή του προγράμματος παρέμβασης που δημιουργήθηκε. Το θεωρητικό πλαίσιο έχει βασιστεί στη νέα φιλοσοφία, όπου λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των παιδιών, τα οποία είναι στην ουσία ετερογενείς, ώστε να δώσει την ευκαιρία σε κάθε παιδί, ανεξάρτητα από εγγενείς ή επίκτητες δυσλειτουργίες σε κάποιους τομείς, να αναπτύξει το δυναμικό που δύναται, με έναν παιγνιώδη, βιωματικό, αλληλεπιδραστικό τρόπο, εμπνευσμένο από τη τέχνη και τα παραμύθια.

### **13. Ερευνητικό Μέρος**

#### *13.1. Η περιγραφή του προγράμματος*

##### *13.1.1. Πεδία/τομείς*

Ο σχεδιασμός του Προγράμματος έγινε από την ερευνήτρια, ώστε να είναι ευέλικτο με δυνατότητα συνδιαμόρφωσης και αλλαγής, σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες των εμπλεκόμενων μελών. Βασίστηκε στη θεωρία της έρευνας δράσης, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, τα αντίστοιχα ψυχοκοινωνικά προγραμμάτων, το παλαιότερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, αλλά και το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Η υλοποίησή του πραγματοποιούνταν στο δώρο της ευέλικτης ζώνης και όποτε κρίνονταν σημαντικό στις ώρες των ειδικοτήτων (στο μάθημα των εικαστικών, αγγλικών, μουσικής, γυμναστικής και θεατρικής αγωγής), το οποίο είχε άτυπα ονομαστεί «ο εαυτό μου και οι άλλοι» και στην πορεία της χρονιάς ονομάστηκε από τα παιδιά «η ώρα του παραμυθιού και των συναισθημάτων». Ειδικά για την ώρα της ευέλικτης ζώνης, σηματοδοτούνταν η έναρξη του προγράμματος μέσω της ειδικής εικόνας, που υπήρχε στο οπτικοποιημένο πρόγραμμα της ημέρας. Για την εύρυθμη λειτουργία της παρέμβασης και παράλληλη εξάσκηση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων (π.χ. αυτορρύθμιση) ορίστηκαν -από κοινού- συγκεκριμένοι κανόνες στην τάξη, κατά την έναρξη της παρέμβασης και όποτε θεωρούνταν απαραίτητο εμπλουτίζονταν και εξασκούνταν νέοι κανόνες, ώστε να λειτουργεί κατάλληλα η ομάδα. Για τη μεγαλύτερη κινητοποίηση των μαθητών στην τήρηση των κανόνων δημιουργήθηκε μάλιστα ένα συμβόλαιο ομάδας, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη ενός κλίματος

συνεργατικότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών, όπως και μεταξύ μαθητών και των εκπαιδευτικών. Στους κεντρικούς κανόνες ορίστηκε ότι:

- Το κάθε παιδί έχει τη γνώμη, η οποία έχει αξία
- Κανένας δεν κοροϊδεύει ή δεν προσβάλλει τους άλλους
- Όποιος θέλει να μιλήσει σηκώνει το χέρι του
- Ο καθένας συμμετέχει με τη σειρά του
- Οι δραστηριότητες μπορεί να είναι ατομικές ή και ομαδικές
- Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος αποτέλεσμα
- Όλοι προσπαθούν να συμμετέχουν και να διασκεδάζουν μαζί
- Όλοι συνεργάζονται και αναζητούν βοήθεια, όπου χρειάζονται.

Οι επιπλέον κανόνες αφορούσαν κυρίως τη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια των ψυχοκινητικών και σωματικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, οι οποίοι όμως ορίζονταν και εξασκούνταν επιτόπου την ώρα της ανάλογης δραστηριότητας.

Αρχικά λοιπόν υπήρχε μια *εισαγωγική ενότητα*, όπου ορίστηκαν οι κανόνες της ομάδας και η προσδοκώμενη συμπεριφορά των παιδιών και έγινε μια σύντομη ανασκόπηση του συνολικού περιεχομένου του προγράμματος, ενώ πραγματοποιήθηκαν και κάποιες δραστηριότητες γνωριμίας και χαλάρωσης, για την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας, την συσπείρωσή της και την αντανάκλαση του εαυτού και του άλλου μέσα σ' αυτή. Στη συνέχεια γινόταν μια ανάγνωση και επεξεργασία των ψυχοκοινωνικών παραμυθιών, όπου μέσα από μικροδράσεις και συζητήσεις της ιστορίας και των εικόνων, αναπτύσσονταν και εξελίσσονταν σταδιακά οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών και αναδύονταν ζητήματα εκτίμησης του εαυτού και κατανόησης της ετερότητας. Η αφήγηση εξυπηρετούσε ως μέσο σύνδεσης της εξωτερικής και εσωτερικής εμπειρίας των μαθητών, όπου, μέσα από το συγκινησιακό και συναισθηματικό περιεχόμενό της, προσέγγιζε ζητήματα οικεία στους μαθητές. Ο ρόλος του δασκάλου στην ενεργοποίηση της ομάδας, στην κινητοποίηση της επικοινωνίας και της συζήτησης, αλλά και στην εξέλιξη των μαθητών ήταν κατεξοχήν επικουρικός και ενθαρρυντικός. Στο τέλος της συζήτησης και όλων των δραστηριοτήτων που συνόδευαν το κάθε παραμύθι γινόταν μια αποτίμηση της ομάδας, ενώ παράλληλα συμπλήρωναν και την αξιολόγηση του παραμυθιού και των δραστηριοτήτων. Το πρόγραμμα περιλάμβανε 4 ενότητες (χωρίς

την εισαγωγική ενότητα) και για κάθε ενότητα αφιερώθηκαν περίπου δύο μήνες με την ομάδα της τάξης (από δυο έως τέσσερις ώρες, ανάλογα με τη συνεργασία των ειδικοτήτων) (σύνολο 32 βδομάδες). Για τις συναντήσεις χρειάστηκαν εξήντα διδακτικές ώρες των σαράντα πέντε λεπτών, κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς. Κάθε εβδομάδα, στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης, αφιερώνονταν η μια ή και οι δυο ώρες στο πρόγραμμα, σε συνεργασία με τη δασκάλα του τμήματος, ενώ υπήρχε παράλληλη συνεργασία με τις ειδικότητες, ανάλογα με το είδος των δραστηριοτήτων που στοχεύονταν. Το πρόγραμμα ξεκίνησε στις αρχές Οκτωβρίου και ολοκληρώθηκε τέλος Μαΐου. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν πάνω στους εξής τομείς: αναγνώριση- έκφραση και αυτορρύθμιση συναισθημάτων, αποδοχή της διαφορετικότητας, μείωση της κοινωνικής απομόνωσης, ενίσχυση ενσυναίσθησης, κοινωνικές δεξιότητες-κοινωνική επάρκεια, αυτογνωσία-αυτοεικόνα.

Το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε με τα εξής κριτήρια:

1. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής-ειδικής αγωγής και ειδικοτήτων
  - Ο σκοπός, οι στόχοι, το θεωρητικό του υπόβαθρο και το περιεχόμενο των παρεμβατικών μαθητών, να έχουν οριστεί με σαφήνεια και γίνονται κατανοητά από εμπλεκόμενους δασκάλους
  - Να είναι φιλικό και ευχάριστο στη χρήση του
  - Να είναι υλοποιήσιμο ή προσαρμόσιμο ως προς το χρόνο που θα απαιτεί η διεξαγωγή του
  - Να μην απαιτεί ειδική διαμόρφωση χώρου για την πραγματοποίησή του
  - Να υπάρχει έγκαιρη ενημέρωση και συνδιαλλαγή για την επόμενη δραστηριότητα, στην οποία θα συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί με την ερευνήτρια
  - Να μην χρειάζεται προσωπικό κόστος ή σημαντική εξωσχολική συνεργασία από τους εκπαιδευτικούς
2. Αναφορικά με τους μαθητές
  - Να είναι διασκεδαστικό, να αξιοποιεί ελκυστικό υλικό και ευχάριστες βιωματικές δραστηριότητες από το χώρο της τέχνης
  - Να είναι κατά το δυνατόν πιο αποτελεσματικό

- Να ενθαρρύνει τα παιδιά στη συμμετοχή, στην εξάσκηση και γενίκευση των νέων δεξιοτήτων
- Να εμπνέει σεβασμό, να διευκολύνει την ισότιμη συμμετοχή και να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη
- Να ξεφεύγει από τα στενά όρια του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας και να μην διακρίνεται από διδακτισμό
- Να μπορεί να συνδεθεί με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και να έχει διαθεματικές και διεπιστημονικές προεκτάσεις

### *13.1.2. Δράσεις/ Είδη Δραστηριοτήτων*

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος, αξιοποιήθηκαν παραμύθια και ατομικά και ομαδικά παιχνίδια μάθησης, ανάλογα με το είδος των δραστηριοτήτων και την εκάστοτε στοχοθεσία. Ιδιαίτερα σημαντική θέση είχαν οι βιωματικές δραστηριότητες από το χώρο της τέχνης, όπως τα παιχνίδια ρόλων, οι εικαστικές δραστηριότητες, τα μουσικοκινητικά παιχνίδια και σωματικές/ ψυχοκινητικές δραστηριότητες. Επιλέχθηκαν δραστηριότητες που ταιριάζουν καλύτερα στις ψυχοεκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας –με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- με γνώμονα τα συγκεκριμένα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά. Ειδικά τα παιδιά με δυσκολίες ανταποκρίνονται καλύτερα και συμμετέχουν ενεργότερα σε παιγνιώδεις και ευχάριστες δραστηριότητες, που πολλές φορές μπορεί να περιλαμβάνουν και μη λεκτικές τεχνικές, καθώς πολλές από αυτές διακρίνονται κυρίως από κίνηση και δημιουργικότητα, έτσι ώστε να είναι πιο πιθανή η παρακίνηση της εμπλοκής τους στις διαδικασίες της ομάδας και στην από κοινού μάθηση (Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010). Παράλληλα, η ανάδειξη της ψυχοκοινωνικής διάστασης του παραμυθιού, η χρήση του σώματος, της φαντασίας και διαφόρων υλικών, ενισχύουν τη σύνδεση ανάμεσα στο συγκεκριμένο και το αφηρημένο, την εμπειρία και τη μάθηση, καταλήγοντας στη προώθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και –σε πολλές περιπτώσεις- στη δημιουργία ενός απτού αποτελέσματος, που λειτουργεί συμβολικά ως ενθύμιο της εμπειρίας και της σύμπραξης μέσα στην ομάδα (Τριλιβά, & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Η έμφαση που δόθηκε στη βιωματική μάθηση, κυρίως μέσω των εικαστικών και θεατρικών δράσεων, αλλά και μέσω των σωματικών και μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων οφείλεται στις θετικές επιδράσεις που φαίνεται να έχουν σε πολλούς

τομείς της ανάπτυξης των παιδιών και στην προσβασιμότητα τους και από τους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Deboys, Holttum, & Wright, 2017). Η αξιοποίηση της τέχνης, ενισχύει επιπρόσθετα την προσπάθεια των εμπλεκόμενων μελών να γνωρίσουν και ενδεχομένως να ρυθμίσουν καλύτερα τη συμπεριφορά τους και τις επιδράσεις της στους άλλους, να βιώσουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, καθώς επίσης και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αντιδράσουν κατάλληλα στα συναισθήματα των άλλων (McDonald, & StJ Drey, 2018; Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010). Επιπλέον, μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν διαφωνίες και αποφάσεις, να έχει έναν κοινωνικό προσανατολισμό η συμπεριφορά τους, πέρα από τα στενά όρια του εγωκεντρισμού της ηλικίας ή των δυσκολιών τους, αλλά και να παρατηρούν, να αναγνωρίζουν και αν χρειάζεται να αλλάζουν κανόνες και τρόπο συμπεριφοράς τους (Deboys, Holttum, & Wright, 2017). Έτσι λοιπόν, στο παρόν πρόγραμμα, χρησιμοποιήθηκαν θεατρικές τεχνικές -και ειδικά τα παιχνίδια ρόλων- σωματικές/ψυχοκινητικές δραστηριότητες, μουσικοκινητικές και εικαστικές δράσεις, με έμφαση στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε αναλυτικά στις τεχνικές:

### Παιχνίδια ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων που χρησιμοποιείται στο πρόγραμμα είναι δομημένο και βασίζεται στο σενάριο του παραμυθιού, που εξελίσσεται και παρακινεί τα παιδιά να πειραματιστούν και να δοκιμάσουν συμπεριφορές, ώστε μέσα από διαφορετικούς ρόλους να έρθουν σε επαφή με την ετερότητα και να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου, ενισχύοντας την ενσυναίσθησή τους (Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013; Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018). Παράλληλα, λειτουργεί σαν τρόπος εξάσκησης των νέων συμπεριφορών και των διαφορετικών σεναρίων και εκβάσεων που θα μπορούσε να έχει μια κατάσταση (Ashdown, & Brenard, 2012; Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013; Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018). Βέβαια, πέρα από την ιστορία του παραμυθιού, δεν αποκλείεται να χρησιμοποιηθεί ως σενάριο και μια παρόμοια πραγματική κατάσταση που ενδεχομένως κάποιο μέλος της ομάδας θέλει να μοιραστεί και να επεξεργαστεί από κοινού με τους συμμαθητές του (π.χ. μια συμπεριφορά φίλου που τον στεναχώρησε) (White, Moore, & Anderson,

2017). Αυτό που κάνει τόσο ξεχωριστή τη χρήση των παιχνιδιών ρόλων σε ψυχοκοινωνικά και εκπαιδευτικά προγράμματα είναι ότι συμβάλουν, μέσω της υποκειμενικής αναπαράστασης, στην ανάπτυξη ενός ουσιαστικού αναστοχασμού των φανταστικών εμπειριών τους και των εσωτερικευμένων βιωμάτων τους (Guerin, 2014; Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018). Ταυτόχρονα, δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε να εκφράσουν τον εαυτό τους, μέσω διαφόρων αυτοσχεδιασμών, λειτουργώντας τόσο αυθόρμητα όσο και σε συνεργασία με τους άλλους, προσδίδοντας έναν ιδιαίτερο και προσωπικό χαρακτήρα στο ρόλο τους (Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013). Αυτή η τεχνική μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για να διδαχθούν όλοι οι μαθητές σημαντικές κοινωνικές, αλλά και συναισθηματικές δεξιότητες (π.χ. ενσυναίσθηση, συναισθηματική αυτορρύθμιση, κοινωνική επίλυση συγκρούσεων, κατάλληλη επικοινωνία κλπ.), σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Γαλάνη, 2010; Σπανάκη, 2016). Είναι ένας ελκυστικός και ευέλικτος τρόπος για να πειραματιστούν σε θέματα που αφορούν τον εαυτό τους, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους άλλους, το σώμα τους και τη θέση τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι και τη διαφορετικότητα των ανθρώπων (Γαλάνη, 2010). Η βιωματική αναπαράσταση των ρόλων διευκολύνει συνολικά την καλύτερη αυτογνωσία, τη δημιουργική σύνδεση των εμπλεκόμενων μελών, την εξερεύνηση και ερμηνεία νέων καταστάσεων και δεδομένων και την ουσιαστικότερη αντίληψη της πλευράς του άλλου (Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018).

#### Μουσικές και Μουσικοκινητικές Δραστηριότητες

Οι μουσικές και μουσικοκινητικές δραστηριότητες συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, καθώς προωθούν τη σφαιρική προσέγγιση του παιδιού σε σωματικό, πνευματικό, ψυχικό επίπεδο, ενισχύοντας τις συναισθηματικές του δεξιότητες, καθώς αξιοποιούν μια γλώσσα επικοινωνίας μη λεκτική, εκείνη των ήχων, που του επιτρέπει την έκφραση των προσωπικών του συναισθηματικών αναγκών (Felsenstein, 2013; Rickson, 2012). Ακριβώς γι' αυτούς τους λόγους, η έκφραση μέσω της μουσικής και των μουσικών παιχνιδιών, φαίνεται να ταιριάζει ιδιαίτερα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμβάλει θετικά στη κοινωνική τους ένταξη (Gattino, Riesgo, Longo, Leite, & Faccini, 2011; McFerran, Thompson, & Bolger, 2016). Τα μουσικά παιχνίδια δράσης, καθώς δεν συνιστούν ένα αυστηρά δομημένη διδακτικό μέσο, δίνουν στα



παιδιά τη δυνατότητα να ακούσουν, να βιώσουν, να αισθανθούν, να αυτοσχεδιάσουν, με αυθορμητισμό και χωρίς ιδιαίτερα αναστολές (Felsenstein, 2013; Θεοδωράκη, 2011), όπως για παράδειγμα μέσω της αναγνώρισης του συναισθήματος που προκαλεί ένα μουσικό άκουσα (Βλέπε Παράρτημα I, Ενότητα 1, δραστηριότητα 4). Η μουσική, μαζί με την κίνηση και τον χορό, μπορεί να διαδραματίσουν λοιπόν ένα καθοριστικό ρόλο στην δόμηση του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών, αναπτύσσοντας την ικανότητα της δημιουργίας και της φαντασίας τους (Θεοδωράκη, 2011; Rickson, 2012). Παράλληλα, μέσα από τις ομαδικές δράσεις, ενισχύονται τα κίνητρα των μαθητών με δυσκολίες, για συμμετοχή και συνεργασία, για την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, όπως και για αυτοπειθαρχία και αυτορρύθμιση (McFerran, K.S., Thompson, G. & Bolger, 2016; Θεοδωράκη, 2011). Οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες βοηθούν επομένως τα παιδιά να ωριμάζουν σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και γνωστικά, ενώ ενθαρρύνουν και τη χαρούμενη συμμετοχή και δημιουργικότητα (McFerran, K.S., Thompson, G. & Bolger, 2016; Salvador, & Pasiali, 2017)

#### Σωματικές/ Ψυχοκινητικές δραστηριότητες

Οι σωματικές/ ψυχοκινητικές δραστηριότητες, αφορούν στο παρόν πρόγραμμα κυρίως το μάθημα της γυμναστικής και της θεατρικής αγωγής και είναι εκείνες που εμπλέκουν το σώμα και ενεργοποιούν δημιουργικά τις αισθήσεις, μέσα από την κίνηση, προάγοντας ένα είδος επικοινωνίας με το περιβάλλον και ενισχύοντας τη συναισθηματική, γνωστική, σωματική και κοινωνική εξέλιξη των συμμετεχόντων (Devereaux, 2017; Meekums, 2008). Έτσι, ένα βασικό τους στοιχείο αποτελεί ο αυθόρμητος συμβολισμός των συναισθηματικών και συμπεριφορικών θεμάτων που αναδεικνύονται μέσω της «μεταφορικής κίνησης» (movement metaphor) (Meekums, 2008). Μέσα λοιπόν από μικρές κινήσεις, εκφράσεις προσώπου, το πλησίασμα ή την απομάκρυνση από ένα άλλο σώμα, είναι δυνατόν να εκφραστούν τα συναισθήματα και η αλληλεπίδραση των ανθρώπων προς το περιβάλλον, πολλές φορές σε ένα ασυνείδητο και μη λεκτικό επίπεδο και να εξεταστούν εναλλακτικές μορφές δράσης και συμπεριφοράς (Devereaux, 2017). Η επικοινωνία που διακρίνεται από ενσυναίσθηση, συνδέεται εξάλλου σύμφωνα με την Meekums (2008), με την ασυνείδητη «αντανάκλαση» και μίμηση των κινήσεων και μορφασμών των άλλων ατόμων (βλέπε Παράρτημα I). Οι δραστηριότητες αυτές στόχευαν στο να βοηθήσουν

τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα σήματα που προέρχονται από το σώμα τους και να τα συνδέσουν με τις εσωτερικές τους διαδικασίες, ενώ ταυτόχρονα να μπορούν να χρησιμοποιούν το σώμα τους για να αναγνωρίσουν και εκφράσουν κατάλληλα τα συναισθήματά τους, δίνοντας παράλληλα έμφαση στα συναισθήματα των άλλων (Devereaux, 2017; Meekums, 2008).

### Εικαστικές δραστηριότητες

Καταρχήν, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι μιλώντας για εικαστική έκφραση, δεν νοείται μόνο η ζωγραφική, αλλά και όλες οι άλλες εικαστικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές, όπως οι κατασκευές, το κολάζ, το πλάσιμο διάφορων υλικών και άλλα (Malchiodi, 2009). Η αξιοποίηση εικαστικών δράσεων και δραστηριοτήτων ενέχει πολλά προτερήματα στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, μέσω των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών τους προεκτάσεων, όπως για παράδειγμα μέσω της χρήσης των χεριών, η οποία δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να συνδέσουν τη γνωστική και συναισθηματική τους διάσταση με τη σωματική (Lackey, & Huxhold, 2016) ή μέσω της μη λεκτικής έκφρασης των παιδιών, που τους προσφέρει μεγαλύτερη ελευθερία, καθώς δεν περιορίζονται από τυχόν δυσκολίες σε θέματα λόγου (Lackey, & Huxhold, 2016; Malchiodi, 2009). Για να είναι ωστόσο κατά το δυνατόν πιο αποτελεσματικές οι εικαστικές δραστηριότητες, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να οργανώνουν τον χώρο, τον χρόνο και τα υλικά με κατάλληλο τρόπο, ώστε προσφέρονται στα παιδιά εναλλακτικές ευκαιρίες έκφρασης, καθώς δεν ταιριάζουν όλα τα υλικά και οι μέθοδοι το ίδιο καλά σε όλα τα παιδιά (Malchiodi, 2009). Ακριβώς για αυτόν τον λόγο είναι καλό να είναι διαθέσιμα διαφορετικά είδη υλικών, προσαρμοσμένα πάντα στο στάδιο ανάπτυξης, τις ικανότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προκειμένου ξεδιπλώσουν το προσωπικό τους στυλ έκφρασης (Lackey, & Huxhold, 2016). Αντίστοιχα, ο έπαινος της κάθε προσπάθειας προάγει την αυθεντική έκφραση του εαυτού τους και παροτρύνει εκείνους που δυσκολεύονται να αυτονομηθούν και να αναπτύξουν το προσωπικό τους στυλ (Ameln-Haffke, Müller, Schmidt, 2012).

Ειδικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται σημαντικά από τις εικαστικές δραστηριότητες, καθώς, λόγω των ελλειμμάτων τους, έχουν αυξημένη ανάγκη να λειτουργήσουν ανεξάρτητα, να δημιουργήσουν αυτόνομα ένα έργο και να

διαχειριστούν μέσω αυτών τα αρνητικά τους συναισθήματα (θυμός, φόβος, ζήλια κλπ.) (Lee, & Liu, 2016). Αν λάβει κανείς υπόψη, ότι οι δυσκολίες τους επηρεάζουν σημαντικά την αντίληψη τους για τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους και ότι βιώνουν μεγαλύτερες στερήσεις, γίνεται άμεσα κατανοητό ότι εκδηλώνουν μια μεγαλύτερη ανάγκη για αισθητηριακές, δημιουργικές και συναισθηματικές εμπειρίες, όταν τους δίνεται η ευκαιρία (Lackey, & Huxhold, 2016). Προς αυτή την κατεύθυνση επηρεάζει σαφώς και το έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο διαμορφώνεται ανάλογα με είδος των δυσκολιών, προκειμένου να αντισταθμιστούν οι «ελλείψεις» τους και να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες δημιουργίας (Ameln-Haffke, Müller, Schmidt, 2012). Αυτό σημαίνει πρακτικά ότι εξαιτίας των περιορισμών τους στην ακοή, στην κιναισθησία, στην αυτορρύθμιση κλπ. χρειάζεται μεγαλύτερη υποστήριξη από τη πλευρά του εκπαιδευτικού, για να εξισορροπηθούν οι αδυναμίες τους και να δημιουργηθεί ένα ασφαλές πλαίσιο μάθησης και έκφρασης (Ameln-Haffke, Müller, Schmidt, 2012; Lee, & Liu, 2016).

Όσον αφορά στη στοχοθεσία των εικαστικών δραστηριοτήτων, είναι σημαντικό να είναι εξ αρχής ξεκάθαρα ορισμένη και να μην εστιάζει αποκλειστικά σε θεραπευτικά ή εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αν είναι να παραβλεφθούν άλλοι επίσης σημαντικοί στόχοι, όπως η χαρά και η διασκέδαση που προσφέρει η τέχνη (Lackey, & Huxhold, 2016). Η ευχαρίστηση που βιώνουν τα παιδιά μέσα από τις αισθήσεις τους και την ενασχόληση με τα υλικά, η κίνηση και τα κιναισθητικά ερεθίσματα μπορούν να οδηγήσουν σε μια πραγματική χαλάρωση από την ένταση και να επιτρέψουν μια επιθυμητή και ελεγχόμενη παλινδρόμηση (Malchiodi, 2009). Η τέχνη δίνει στους μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες σε μεγάλο βαθμό την ευκαιρία να λειτουργούν πιο αυτόνομα και ανεξάρτητα απ' ότι συνήθως (Lee, & Liu, 2016). Μέσω της ελεύθερης επιλογής και λήψης αποφάσεων, αναγνωρίζουν τον εαυτό τους, μέσω μιας συμβολικής και δημιουργικής σκοπιάς, αναπτύσσοντας τις προσωπικές τους προτιμήσεις και το στυλ τους (Lee, & Liu, 2016; Malchiodi, 2009). Παρότι ορισμένοι δρόμοι μάθησης και έκφρασης είναι ιδιαίτερα «δύσβατοι» για κάποια παιδιά, οι εμπειρίες τους με τα υλικά συμβάλουν στην εξέλιξη των αισθητηριακών και δημιουργικών περιοχών, στις οποίες έχουν πρόσβαση (Ameln-Haffke, Müller, Schmidt, 2012). Με την εξάσκηση, μπορεί ακόμα και ένα παιδί με σοβαρές δυσκολίες να εξοικειωθεί στην αυθόρμητη χρήση εργαλείων, υλικών και διαδικασιών

(Lee, & Liu, 2016) και να νιώσει την ικανοποίηση και ευχαρίστηση που του προσφέρει η ανάπτυξη μιας δεξιότητας, βιώνοντας αισθήματα υπερηφάνειας για τον εαυτό του και το έργο που κατάφερε να επιτελέσει μόνο του (Ameln-Haffke, Müller, Schmidt, 2012). Επειδή τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν συχνά την αίσθηση ότι δεν έχουν ούτε τον σωματικό ούτε τον ψυχολογικό έλεγχο του εαυτού τους, πρέπει να του παρέχονται υλικά και τρόποι έκφρασης που μπορεί πραγματικά να ελέγχουν, για να επιτευχθούν τα παραπάνω θετικά αποτελέσματα (Ameln-Haffke, Müller, Schmidt, 2012; Malchiodi, 2009).

### *13.1.3 Στόχοι*

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το Πρόγραμμα που σχεδιάστηκε, βασίστηκε στις αρχές των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και στη σύγχρονη ψυχοδυναμική και ενταξιακή προσέγγιση. Ο συνδυασμός συγκεκριμένων θεωρητικών μοντέλων και καινοτόμων και ευέλικτων στοιχείων επιτρέπει τη δημιουργία ισχυρών βάσεων, ώστε να ενισχυθεί η συνολική αποτελεσματικότητα και η στοχοθεσία του. Σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο προσδοκιών, λόγω της πιλοτικής εφαρμογής της παρέμβασης, οι στόχοι του προγράμματος επικεντρώνονταν στο να διευρύνουν οι μαθητές τις συναισθηματικές τους δεξιότητες, όσον αφορά στην κατάλληλη αναγνώριση, έκφραση και ρύθμιση των συναισθημάτων τους (ειδικά των αρνητικών) και στην ενίσχυση της κοινωνικής τους επάρκειας. Έτσι θεωρείται σημαντικό να εξοικειωθούν τα παιδιά με τους κοινωνικούς τρόπους προσέγγισης των άλλων ατόμων, τη σύναψη και διατήρηση φιλικών σχέσεων, την ανάπτυξη θετικών επαφών με πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος, τη συνεργασία και μοίρασμα. Εξίσου σημαντικό κρίνεται να γνωρίσουν και να αποδέχονται τα παιδιά τα μειονεκτήματα και τα προτερήματά τους, να αναπτύξουν μια θετική αυτοεικόνα και αφενός να αντιμετωπίζουν αισιόδοξα τις δυσκολίες τους, αφερέρου να κατανοούν και να αποδέχονται αντίστοιχα τις δυσκολίες των άλλων, με σεβασμό προς τη διαφορετικότητα.

### *13.2. Εφαρμογή του Προγράμματος*

Το πιλοτικό πρόγραμμα που δημιουργήθηκε, είναι ένα εκπαιδευτικό και ψυχοκοινωνικό πρόγραμμα, με προληπτικό και παρεμβατικό χαρακτήρα, που απευθύνεται σε μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας και στοχεύει στην ενίσχυση των

κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ώστε αυτές να συμβάλουν στην ευρύτερη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των μαθητών της τάξης και να βοηθήσουν στην ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Το παιδαγωγικό και επιστημονικό του πλαίσιο στηρίζεται στο μοντέλο της οικοσυστημικής προσέγγισης στη σχολική τάξη και στις αρχές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης. Η εστίασή του, τόσο σε όλους τους μαθητές της τάξης, όσο σε αυτούς με ιδιαίτερες δυσκολίες, συνδέεται με την ολιστική- συστημική και πολυπαραγοντική προσέγγιση της διδασκαλίας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος -και ιδιαίτερα οι αναθεωρήσεις και ο επανασχεδιασμός του- έγιναν βάσει των αναγκών και των ειδικών δυσκολιών του συνόλου της τάξης, προκειμένου να είναι εφικτή η ατομική ανάπτυξη και η συνολική εξέλιξη της ομάδας. Παράλληλα, συμπεριλήφθηκαν οι βασικές αρχές της καλής λειτουργίας των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην ανάπτυξη και εφαρμογή του, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι διακρίνεται από αλληλουχία (sequenced), εφόσον τηρείται μια προγραμματισμένη ακολουθία των μαθημάτων και δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ότι είναι ενεργητικό (active), μέσω των ενεργητικών μορφών μάθησης που αξιοποιεί (π.χ. βιωματικά παιχνίδια) (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Επίσης, υπήρχε μέριμνα ώστε να είναι εστιασμένο (focused) και να αφιερώνεται επαρκής χρόνος στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως και στο να είναι σαφές (explicit), εστιάζοντας σε συγκεκριμένη στοχοθεσία (Durlak, & DuPre, 2008; Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

### **Ομάδα-στόχος**

Η ομάδα-στόχος είναι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερες δυσκολίες, που φοιτούν στην κανονική σχολική τάξη στην Α΄ τάξη του Δημοτικού, ηλικίας 6-7 ετών. Παράλληλα, εξετάστηκε η βελτίωση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης που συμμετείχαν.

### **Μορφή**

Το πρόγραμμα αποτελείται από τέσσερις θεματικές ενότητες, οι οποίες επεξεργάζονται σταδιακά σε ένα διάστημα οχτώ μηνών. Η παρέμβαση μπορεί να εφαρμοστεί την ώρα της ευέλικτης ζώνης στο πλαίσιο προγραμμάτων Αγωγής Υγείας με τη δασκάλα του τμήματος και σε ώρες των ειδικοτήτων. Το πρόγραμμα ξεδιπλώνει τα θέματα τα οποία θέλει να επεξεργαστεί με τους μαθητές, αρχικά μέσω των ψυχοκοινωνικών παραμυθιών και στη συνέχεια μέσω των συζητήσεων και δραστηριοτήτων που τα συνοδεύουν. Μέσα από τις αφηγήσεις κινητοποιούνται οι μαθητές να προβληματιστούν πάνω σε διάφορα ζητήματα και να αναλογιστούν πώς αυτοί με τη σειρά τους μπορούν να διαχειριστούν ανάλογες προκλήσεις και εσωτερικές συγκρούσεις που βιώνουν οι ήρωες των παραμυθιών.

### ***Η επιλογή των βιβλίων-παραμυθιών***

Στο παρεμβατικό πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκαν 2 παιδικά βιβλία ενίσχυσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, τα οποία είχαν περισσότερο τη μορφή εγχειριδίου, με στρατηγικές και σχέδια δράσης και συνολικά 28 ψυχοεκπαιδευτικά παραμύθια. Η επιλογή των παραμυθιών έγινε με μεγάλη προσοχή και επιμέλεια, ώστε να ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό στάδιο και στις ανάγκες των παιδιών της τάξης. Στη φάση του σχεδιασμού της παρέμβασης είχαν συμπεριληφθεί αρχικά 24 παραμύθια, βάσει όμως των αναγκών που ανάκυπταν από τα ποιοτικά στοιχεία των παρατηρήσεων, αλλά και των άτυπων παρατηρήσεων της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, προστέθηκαν άλλα 4 παραμύθια, για την επιπρόσθετη επεξεργασία συγκεκριμένων θεμάτων. Οφείλει να σημειωθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν και δυο παιδικές ταινίες με επίκεντρο τα συναισθήματα και ένα βίντεο που περιείχε την ανάγνωση ενός παραμυθιού στα αγγλικά. Και εδώ, η χρήση της μιας ταινίας και του βίντεο ήταν προγραμματισμένη στον αρχικό σχεδιασμό, ενώ η δεύτερη ταινία συμπεριλήφθηκε λαμβάνοντας υπόψη την έκκληση των μαθητών. Ως βασικό πάντως κριτήριο επιλογής των παραμυθιών τέθηκε το να έχουν σχεδιαστεί για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, να είναι σύντομα στην ανάγνωση τους (η διάρκεια ανάγνωσης να μην υπερβαίνει τα 10 λεπτά), το κείμενό τους να είναι περιορισμένο σε έκταση, να είναι κατά το δυνατόν πιο ενδιαφέροντα, διασκεδαστικά και ανατρεπτικά όσον αφορά στην πλοκή τους.

Η προτίμηση των παραμυθιών, στοχευμένων στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, έναντι των κλασικών παραμυθιών, έγινε στα πλαίσια της ισχυροποίησης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της παρέμβασης. Ερευνητικά, θεωρείται δηλαδή πιο εύκολο να αποδοθούν πιθανές βελτιώσεις των παιδιών στη χρήση ενός εστιασμένου και στοχευμένου μέσου, έναντι ενός πιο γενικού ερευνητικού υλικού, που αμφισβητείται ευκολότερα η εγκυρότητά του. Αντίστοιχα, η έμφαση που δόθηκε στην δυνατότητα γρήγορης ανάγνωσης των ιστοριών και στην ύπαρξη περιορισμένων διαλόγων και περιγραφών, εξυπηρετούσε αφενός στη μείωση των χρονικών περιορισμών της διεξαγωγής του προγράμματος, αφετέρου στη διατήρηση του ενεργού ενδιαφέροντος και της προσοχής των παιδιών με ελλειμματική προσοχή, όπως και του συνόλου της τάξης.

Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρέασε την επιλογή των βιβλίων ήταν και η εικονογράφησή τους. Όπως αναφέρουν και οι Li, Huang και Shan (2015), μια ελκυστική εικονογράφηση κρατάει ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών στο παραμύθι και ενισχύει την κατανόηση του περιεχομένου και των αφηρημένων εννοιών της αφηγηματικής δομής του λόγου, ενώ παράλληλα βοηθάει στη συγκεκριμενοποίηση των χαρακτήρων και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Έτσι, προτιμήθηκαν παραμύθια με μια ζωντανή και κατά την τη γνώμη μας ιδιαίτερα ελκυστική εικονογράφηση, ώστε να ενισχυθεί επιπλέον το ενδιαφέρον τόσο του συνόλου των μαθητών, όσο και των μαθητών με δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής. Από την άλλη πλευρά, στα κριτήρια επιλογής των παραμυθιών εξετάστηκε και ο τρόπος προσέγγισης του θέματος της εκάστοτε ενότητας (π.χ. Προσεγγίζεται η διαφορετικότητα τόσο μέσω της συμπεριφοράς, αλλά και μέσω των σκέψεων και συναισθημάτων των πρωταγωνιστών;) και προτιμήθηκαν εκείνα τα παραμύθια των οποίων οι ήρωες ήταν πολυδιάστατοι και πιο εκδηλωτικοί. Οι συγκεκριμένοι χαρακτήρες επιτρέπουν την πιο άμεση απόδοση έμφασης στην ύπαρξη ή απουσία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, τόσο των ίδιων όσο και του περιγύρω τους και διευκολύνουν την ανάδειξη της σωστής στάσης και συμπεριφοράς, μέσω της υπόλοιπης πλοκής (Mylonakou-Keke, 2012). Συνολικά, αναζητήθηκαν λοιπόν σύντομα, ευχάριστα και εστιασμένα πάνω στις δεξιότητες-στόχους παραμύθια κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, με απλό και προσιτό λεξιλόγιο και ζωννή

εικονογράφηση για την κινητοποίηση της συμμετοχής των μαθητών, την ευχάριστη εμπλοκή τους και τη συνειδητή και ασυνείδητη επεξεργασία και υιοθέτηση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

### ***Η επιλογή των δραστηριοτήτων***

Η συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη του δημοτικού σχολείου προϋποθέτει την ενδυνάμωση των μαθητών (empowering model) και την ανάδειξη της ενταξιακής πρακτικής, για την προώθηση ενός κλίματος αμοιβαίας κατανόησης, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και δασκάλων (Kourkoutas, Vitalaki, & Fowler, 2015), στοιχεία που οδήγησαν στην προτίμηση βιωματικών και ενεργητικών δραστηριοτήτων, από το χώρο της τέχνης, για την ενίσχυση των παραπάνω στόχων και την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Όπως αναλύθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια, οι συγκεκριμένες δραστηριότητες ταιριάζουν καλύτερα στις ψυχοεκπαιδευτικές και αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας, ενώ ο παιγνιώδης και ευχάριστος χαρακτήρας τους, που πολλές φορές μπορεί να περιλαμβάνει και μη λεκτικές τεχνικές, κινητοποιεί ευκολότερα την εμπλοκή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στις διαδικασίες της ομάδας και στην από κοινού μάθηση (Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010). Η αξιοποίηση της τέχνης, ενισχύει επιπρόσθετα την προσπάθεια των εμπλεκόμενων μελών να γνωρίσουν και ενδεχομένως να ρυθμίσουν καλύτερα τη συμπεριφορά τους και τις επιδράσεις της στους άλλους, να πειραματιστούν και να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές, να έρθουν σε επαφή με την ετερότητα και να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου, να βιώσουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, καθώς επίσης και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αντιδράσουν κατάλληλα στα συναισθήματα των άλλων (McDonald, & StJ Drey, 2018; Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010).

Σε κάθε περίπτωση, κάποιες από τις δραστηριότητες εστιάζουν στον συμβολικό χαρακτήρα της τέχνης (π.χ. εικαστικές δραστηριότητες), που ενισχύει την συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ άλλες, δίνουν έμφαση στην κοινωνική τους ανάπτυξη (π.χ. θεατρικές δραστηριότητες) (Talebzadeh, & Jafari, 2012), χωρίς να είναι απόλυτος ένας τέτοιος διαχωρισμός. Είναι συνεπώς σημαντικό για γίνει κατανοητό ότι τα σχολικά μαθήματα και οι δραστηριότητες που



βασίζονται στο χώρο της τέχνης, είναι σε θέση να επηρεάσουν όχι μόνο τις δημιουργικές δεξιότητες και την φαντασία των μαθητών, αλλά και τις ίδιες τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, συμβάλλοντας στην αναγνώριση, έκφραση και αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, στην ενίσχυση της κοινωνικής τους επάρκειας, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην απόκτηση θετικότερης αυτοεικόνας, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της λήψης αποφάσεων, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της συνθετικής και αναλυτικής σκέψης (Talebzadeh, & Jafari, 2012). Για την ενίσχυση όλων των παραπάνω δεξιοτήτων φαίνεται να λειτουργούν ευνοϊκά μια σειρά μεθόδων, όπως είναι οι στρατηγικές και τεχνικές που περιλαμβάνουν τη σαφή διδασκαλία, σχέδια δράσης, δραστηριότητες βασισμένες πάνω στα παραμύθια, οι συζητήσεις που περιλαμβάνουν καταγιισμό ιδεών και ερωτήσεις στοχασμού και αναστοχασμού, σωστά πρότυπα συμπεριφοράς, παιχνίδια ρόλων, εποικοδομητική ανατροφοδότηση, ομαδικά και συνεργατικά παιχνίδια και κοινωνική επιβράβευση (Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013).

### **Διαδικασία Εφαρμογής**

Το πρόγραμμα αποτελείται, πέραν της εισαγωγικής ενότητας, από 4 βασικές ενότητες (1. Αναγνώριση- έκφραση- αυτορρύθμιση συναισθημάτων, 2. Διαφορετικότητα, κοινωνική απομόνωση, ενσυναίσθηση, 3. Κοινωνικές δεξιότητες-κοινωνική επάρκεια, 4. Αυτοαντίληψη-αυτοεικόνα), με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών του δείγματος, τη συνολική βελτίωση του κλίματος της τάξης και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και σχολικής ένταξης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος, δόθηκε έμφαση όχι μόνο στη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων, αλλά και στον τρόπο γενίκευσής τους σε πραγματικές καταστάσεις. Έτσι, περιλάμβανε 60 αναπτυξιακά κατάλληλα μαθήματα, που πραγματοποιήθηκαν σε εβδομαδιαία βάση (2-3 σαρανταπεντάλεπτα μαθήματα εβδομαδιαίως) για ένα διάστημα 8 μηνών (Οκτώβρης με Μάης) από τη δασκάλα ειδικής αγωγής του τμήματος, σε συνεργασία με τη δασκάλα γενικής αγωγής και τις περισσότερες ειδικότητες που δίδασκαν στο συγκεκριμένο τμήμα.

Η διάρκεια του προγράμματος καθορίστηκε βάση των ανάλογων ερευνητικών δεδομένων, που καταδεικνύουν ότι εκείνα τα προγράμματα που έχουν μεγαλύτερη

διάρκεια είναι και πιο αποτελεσματικά, καθώς δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκτεθούν για περισσότερο διάστημα στην παρέμβαση και να εξασκήσουν και να αφομοιώσουν πιο αποτελεσματικά τις δεξιότητες που διδάσκονται (January, Casey, & Paulson, 2011; Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2012). Οι Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, και Farrell (2010) υποστηρίζουν μάλιστα ότι οι περισσότερες αποτελεσματικές παρεμβάσεις πραγματοποιούνται τουλάχιστον 1-2 φορές εβδομαδιαίως και έχουν διάρκεια έως και ένα σχολικό χρόνο. Ο επαρκής χρόνος επιτρέπει επίσης την κατάτμηση των συνθετότερων στόχων, όπως είναι για παράδειγμα οι πιο απαιτητικές δεξιότητες και οι νέες συμπεριφορές (π.χ. συναισθηματική αυτορρύθμιση), σε μικρότερα βήματα, που κατακτώνται διαδοχικά και προάγουν την συνεκτικότητα των δραστηριοτήτων και των επιμέρους βημάτων (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Η εφαρμογή του προγράμματος, είχε σαν γνώμονα μια αρκετά προκαθορισμένη δομή -με περιθώρια προσαρμογής ανάλογα με την ανταπόκριση και τις αναδυόμενες ανάγκες των μαθητών- η αρχή της οποίας σηματοδοτούνταν μέσω της ειδικής εικόνας στο οπτικοποιημένο πρόγραμμα της ημέρας. Η αλλαγή στη διαρρύθμιση της τάξης, που σε πολλά προγράμματα σηματοδοτεί την έναρξή τους, ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη και αφορούσε κυρίως το μάθημα της θεατρικής αγωγής, λόγω των δυσκολιών συγκέντρωσης και αυτορρύθμισης που παρατηρούνταν σε οποιαδήποτε άλλη διάταξη (π.χ. στο κύκλο, καθισμένοι στο πάτωμα), ειδικά τους πρώτους μήνες της εφαρμογής του. Έτσι λοιπόν, χρησιμοποιούνταν αρχικά ένα παραμύθι κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, που σχετίζονται με την ενότητα και το συγκεκριμένο θέμα που διαπραγματευόταν η τάξη στην αντίστοιχη στιγμή. Ακολουθούσε, μετά την ανάγνωση, η επεξεργασία της ιστορίας, ένας ευρύτερος συλλογισμός και ένας καταγισμός ιδεών, που ενθάρρυνε την προσωπική έκφραση, το μοίρασμα του βιώματος του κάθε μαθητή και τη σταδιακή ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω της αναγνώρισης και της κατανόησης της θέσης, των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων.

Σημαντική θέση, είχαν και οι ερωτήσεις που προήγαγαν τη δημιουργία συνδέσεων με τις προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες πραγματοποιούνταν συνήθως στις αρχικές φάσεις της συζήτησης ή οποιαδήποτε στιγμή κρίνονταν πιο κατάλληλη για

την ανάδειξή τους. Στη συνέχεια, βρισκόταν στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος η δραστηριότητα από το χώρο της τέχνης, που είχε ως στόχο τον αναστοχασμό, την εξάσκηση και γενίκευση των νέων δεξιοτήτων, με την καθοδήγηση, την υποστήριξη και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών. Πολλές φορές, αυτές οι δραστηριότητες ξεκινούσαν μια συγκεκριμένη ώρα με έναν εκπαιδευτικό (π.χ. με τη δασκάλα του τμήματος) και συνεχίζονταν και στα μαθήματα των ειδικοτήτων, καθώς το παραμύθι πλαισιωνόταν συνήθως από περισσότερες από μια δραστηριότητες. Τέλος, γινόταν η ανάρτηση των ομαδικών και ατομικών έργων μέσα στην τάξη, ώστε να αποκτούν μνήμη και να λειτουργούν οι δημιουργίες ως σχέδια δράσης (π.χ. για τη διαχείριση του θυμού, του φόβου, για τη συμπεριφορά των σωστών φίλων κλπ.) ή παρουσιάζονταν- κυρίως τα ατομικά έργα- ένα ένα στην τάξη. Σαν τελευταίο βήμα, για την ολοκλήρωση του μαθήματος, συμπληρώνονταν η αξιολόγηση της δραστηριότητας και του παραμυθιού από τους μαθητές.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί, ότι μετά την ολοκλήρωση συγκεκριμένων μαθημάτων της πρώτης θεματικής, οργανώθηκαν και κάποιες δραστηριότητες μέσα στην τάξη, τις οποίες αξιοποιούσαν οι μαθητές είτε καθημερινά είτε όταν κρίνονται αναγκαίο. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα ταμπλό της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών, στο οποίο, στο τέλος της ημέρας, το κάθε παιδί αναρτούσε ποιο συναίσθημα αντιπροσώπευε κυρίως τη συναισθηματική κατάσταση της συγκεκριμένης ημέρας (π.χ. χαρά, θυμός, λύπη κλπ.) και αν ήθελε μπορούσε να μοιραστεί και το λόγο που επικρατούσε αυτό το συναίσθημα (Βλέπε Παράρτημα I, Ενότητα 1, δραστηριότητα 3). Από την άλλη πλευρά, σχηματίστηκε μια γωνιά της συμφιλίωσης (Βλέπε Παράρτημα I, Ενότητα 1, δραστηριότητα 7), η οποία είχε στηθεί μπροστά από το σχέδια δράσης για τη διαχείριση του θυμού (ώστε ανακαλούν οι μαθητές τις εναλλακτικές αντιδράσεις τους, σε περίπτωση που τους κατακλύσει το συναίσθημα του θυμού), στην οποία μπορούσαν να συζητήσουν και να επιλύσουν ήρεμα τις διαφωνίες τους, ακόμα και εν ώρα μαθήματος. Αυτή η γωνιά περιλάμβανε ένα θρανίο στο πίσω μέρος της τάξης και μια καρέκλα για τον «ακούοντα» μαθητή, στην οποία ήταν κολλημένη η εικόνα ενός αυτιού και μια καρέκλα για τον «ομιλητή», στην οποία ήταν κολλημένο ένα στόμα. Ο μαθητής που κάθονταν στην καρέκλα με το αυτάκι, έπρεπε να ακούει, χωρίς σχόλια και διακοπές, τον προβληματισμό του άλλου μαθητή και μόλις ολοκλήρωνε αυτά που είχε να πει, άλλαζαν καρέκλες και μπορούσε

να μιλήσει και να σχολιάσει ο πρώτος. Αυτή η διαδικασία μπορούσε να επαναληφθεί πολλές φορές, ώστε να επιλυθεί ήρεμα το θέμα που είχε ανακύψει. Τον πρώτο καιρό χρειαζόταν σε κάποιες περιπτώσεις και η παρουσία της δασκάλας ειδικής αγωγής, ώστε να παρέχει κάποιες υποστηρικτικές κατευθύνσεις, να θυμίζει τους κανόνες της γωνιάς και να κατευνάζει τις εντάσεις. Αντίστοιχα, στην πορεία της χρονιάς, αποσύρθηκε σταδιακά η παρουσία της εκπαιδευτικού και τηρήθηκε μια πιο φυσική ροή στις συζητήσεις των παιδιών, χωρίς απαραίτητα την ανάγκη για εναλλαγές στις καρέκλες.

Πιο ειδικά, οι **θεματικές ενότητες** αποτελούνται από:

### **Εισαγωγική ενότητα:**

**Γενική θεματολογία:** ορισμός των κανόνων συμπεριφοράς, σύναψη συμβολαίου, βελτίωση της εξοικείωσης με τους συμμαθητές, εισαγωγική συζήτηση για το σκοπό και τη θεματολογία του προγράμματος

### **Ειδικοί Στόχοι:**

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την αναμενόμενη από αυτούς συμπεριφορά
- Να μάθουν να τηρούν κανόνες για να μπορούν να συνυπάρχουν με την ομάδα
- Να έρθουν σε επαφή με όλους τους συμμαθητές τους
- Να ξεκινήσει η ανάπτυξη του κοινού βιώματος και του δεσίματος της τάξης
- Να αρχίζουν να κατανοούν τη σκοπιμότητα του προγράμματος και τους προσδοκώμενους στόχους του

**Δραστηριότητες:** Από κοινού δημιουργία και υπογραφή του «συμβολαίου κατάλληλης συμπεριφοράς», ψυχοκινητικά παιχνίδια γνωριμίας (παιχνίδια στον κύκλο π.χ. «Το αγαπημένο μου...») (Βλέπε Παράρτημα I, Εισαγωγική Ενότητα).

**1η ενότητα:** Αναγνώριση, έκφραση και αυτορρύθμιση των συναισθημάτων

**Γενική θεματολογία:** αναγνώριση των ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων, ανάπτυξη ενός λεξιλογίου συναισθημάτων, εξοικείωση με τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης και διαχείρισης -ειδικά των δυσάρεστων- συναισθημάτων, αναγνώριση της διαφορετικής συναισθηματικής απόκρισης των ανθρώπων σε κοινά βιώματα

## **Ειδικοί Στόχοι:**

- Να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους
- Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων
- Να αντιλαμβάνονται ότι δεν βιώνουν όλοι οι άνθρωποι τα ίδια συναισθήματα σε μια κοινή κατάσταση
- Να κατανοούν ότι όλα τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά, ακόμα και εκείνα που τους κάνουν να νιώθουν δυσάρεστα
- Να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με ποικίλους τρόπους (με το σώμα, με τη μουσική, με τα εικαστικά κλπ.)
- Να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που αναδύονται μέσα από την τέχνη (π.χ. μέσα από ένα μουσικό άκουσμα)
- Να μάθουν σταδιακά να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους

## **Παραμύθια και Δραστηριότητες (Βλέπε Παράρτημα I, Ενότητα 1):**

### 1. Τα μυαλά που κουβαλάς, ταινία της Disney (2015)

Δραστηριότητα αναγνώρισης και αντιστοίχισης των συναισθημάτων που αντιπροσωπεύουν οι ήρωες, εικαστική απεικόνιση των καταστάσεων που κάνουν τους μαθητές να βιώνουν τα αντίστοιχα συναισθήματα («Ζωγράφισε πότε νιώθεις θυμό, λύπη, φόβο, αηδία, χαρά»).

### 2. Έτσι αισθάνομαι (Christopher, 2016)

Δραστηριότητα αναγνώρισης και αντιστοίχισης των συναισθημάτων που βιώνει ο ήρωας του παραμυθιού, εικαστική απεικόνιση των καταστάσεων που κάνουν τους μαθητές να βιώνουν τα αντίστοιχα συναισθήματα (χαρά, θυμό, λύπη, απογοήτευση).

### 3. The color monster (youtube βίντεο ανάγνωσης του ομώνυμου βιβλίου)

Δραστηριότητες αναγνώρισης της αμφιθυμίας του ήρωα και διαχωρισμού των συναισθημάτων του. Ομαδικό εικαστικό έργο του αμφιθυμικού «color monster». Δημιουργία καθημερινού ομαδικού ημερολογίου συναισθημάτων των παιδιών.

### 4. Αυτό που νιώθω, της Janan (2014)

Θεατρικά, μουσικοκινητικά και ψυχοκινητικά παιχνίδια σχετικά με τα διάφορα συναισθήματα και τον τρόπο εξωτερικεύσής τους. Εικαστική δραστηριότητα απεικόνισης των διαφορετικών εκφράσεων προσώπου με ζυμαρικά και όσπρια.

5. Στην καρδιά και στο μυαλό... Συναισθήματα, των Jones και Walden (2016)

Βιωματικά θεατρικά παιχνίδια.

6. Η παλέτα των συναισθημάτων, της Μουλάκη (2004)

Εικαστικές δραστηριότητες δημιουργίας της παλέτας των συναισθημάτων και του ουράνιου τόξου των συναισθημάτων, με προσωπική απόδοση και επιλογή των χρωμάτων που αντιπροσωπεύουν για κάθε μαθητή ξεχωριστά το εκάστοτε συναίσθημα και τη συναισθηματική διακύμανσή του.

7. Θυμός, της Μορόνι (2008c), ο Μεγάλος Θυμός της Ντ'Αλανσε (2008) και Πώς αισθάνεσαι σήμερα; της Πότερ (2016)

Δημιουργία σχεδίου δράσης για την κατάλληλη διαχείριση του θυμού. Οργάνωση γωνίας συμφιλίωσης μέσα στην τάξη.

8. Φόβος, της Μορόνι (2008d), Αλέξι μη φοβάσαι! της Φαλκονάκη (2015) και Πώς αισθάνεσαι σήμερα; της Πότερ (2016)

Δημιουργία σχεδίου δράσης για τη διαχείριση του φόβου.

9. Η Κουκουβάγια που φοβόταν το σκοτάδι, της Τσορώνη-Γεωργιάδη (2010)

Δημιουργία εικαστικού έργου για την περαιτέρω επεξεργασία του κοινού φόβου των μαθητών για το σκοτάδι

10. Ο Κύριος Ευτύχης και η Κυρία Δυστυχία, των Σνάιντερ και Στράσερ (2013)

Δημιουργία κολάζ με τις πόλεις της ευτυχίας και της δυστυχίας. Βιωματική αναπαράσταση του παραμυθιού και ομαδικό θεατρικό παιχνίδι.

11. Ζήλεια, της Μορόνι (2008b)

Δημιουργία ομαδικού εικαστικού έργου με στοιχεία που προκαλούν το συναίσθημα της ζήλειας στους μαθητές. Ομαδοποίηση των στοιχείων για τα οποία νιώθουν ευγνωμοσύνη και δημιουργία ανάλογου έργου.

#### 12. Αγάπη, της Μορόνι (2008a)

Δημιουργία εικαστικού έργου με τα αγαπημένα πρόσωπα, ζώα και πράγματα.

**2η ενότητα:** Διαφορετικότητα, κοινωνική απομόνωση, ενσυναίσθηση

**Θεματολογία:** αποδοχή της διαφορετικότητας αναγνώριση των ομοιοτήτων και διαφορών των ανθρώπων, εξοικείωση με τα διάφορα είδη της ετερότητας, κατανόηση των αποτελεσμάτων της κοινωνικής απομόνωσης ορισμένων παιδιών, καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων, των σκέψεων και συμπεριφορών των άλλων ανθρώπων

**Ειδικοί Στόχοι:**

- Να μάθουν να αποδέχονται, να σέβονται και να εκτιμούν τη διαφορετικότητα
- Να αναγνωρίσουν διάφορες μορφές ετερότητας
- Να προβληματιστούν για τις προκαταλήψεις περί διαφορετικότητας και επιφανειακής αξιολόγησης των άλλων
- Να ενισχύσουν την ενσυναίσθησή τους
- Να ευαισθητοποιηθούν για την κοινωνική απομόνωση ορισμένων παιδιών
- Να προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν και να αυτορρυθμίσουν τις συμπεριφορές που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό τους
- Να βρουν τη θέση τους μέσα στην ομάδα
- Να αντιληφθούν ότι όλοι οι μαθητές της τάξης συντελούν στην ομάδα της, όλοι είναι απαραίτητοι, επιθυμητοί και αναντικατάστατοι

**Παραμύθια και Δραστηριότητες** (Βλέπε Παράρτημα I, Ενότητα 2):

#### 1. Ο μεγάλος χνουδωτός, της Τσορώνη-Γεωργιάδη (2011)

Ατομική εικαστική δραστηριότητα με πρωτότυπο υλικό (αφρός με ατλμακολ) για την αναπαράσταση του «τρομερού» και παρεξηγημένου ήρωα

#### 2. Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας, του McKee (2010)

Ατομικό εικαστικό έργο που μετατράπηκε σε ομαδικό, με τη δημιουργία πολλών διαφορετικών και πολύχρωμων ελεφάντων

3. Ένας πιγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος! Της Τσορώνη-Γεωργιάδη (2013a)

Ατομική εικαστική δραστηριότητα δημιουργίας ενός πιγκουίνου από χαρτόνι, που μετατράπηκε σε ομαδικό έργο, με την ένωση όλων των πιγκουίνων και τη δημιουργία ενός κοινού τόπου συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης. Εικαστική δραστηριότητα δημιουργίας μασκών-πιγκουίνων με τέμπρες και χάρτινα πιάτα, που αξιοποιήθηκαν στην θεατρική αγωγή για τη βιωματική αναπαράσταση του παραμυθιού.

4. Ο παράταιρος ο Τέρης και ο φίλος του ο Αστέρης, της Τσορώνη-Γεωργιάδη (2013b)

Εικαστική δραστηριότητα αναπαράστασης του ήρωα, σε δυο διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις, μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη. Βιωματική δραστηριότητα αναδιήγησης του παραμυθιού από την οπτική του κάθε εμπλεκόμενου μέλους.

5. Ρόζα το τερατάκι, της De Dios (2017)

Εικαστική δραστηριότητα αναπαράστασης του τέρατος του παραμυθιού, πριν από την ανάγνωση και την οπτική αναγνώριση του ήρωα, βάσει κάποιων γενικών χαρακτηριστικών που δόθηκαν (ροζ, τριχωτό τερατάκι). Εικαστική δραστηριότητα δημιουργίας ενός ξεχωριστού τέρατος και του σπιτιού του, για τη δημιουργία μιας πόλης τεράτων από τους μαθητές της τάξης, στην οποία όλοι έχουν μια θέση.

6. Πολυξένη, της Μιχαηλίδου (2014)

Εικαστική δραστηριότητα αναπαράστασης του εαυτού σε ένα κομμάτι χαρτιού-παζλ, για τον σχηματισμό του παζλ της τάξης, στο οποίο όλοι οι μαθητές είναι απαραίτητοι, επιθυμητοί και αναντικατάστατοι.

3<sup>η</sup> ενότητα: Κοινωνικές Δεξιότητες και Κοινωνική επάρκεια



**Θεματολογία:** αναγνώριση της ανάγκης για φιλία, δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων, ανάπτυξη συνεργασίας, ομαδικότητας και του μοιράσματος, κατάλληλη διαχείριση της ήττας και της απώλειας, διαχείριση συγκρούσεων

**Ειδικοί Στόχοι:**

- Να κατανοήσουν την έννοια και τη σημαντικότητα της φιλίας και τους τρόπους δημιουργίας και διατήρησης μιας φιλικής σχέσης
- Να επικοινωνήσουν μεταξύ τους μέσω των παιχνιδιών ρόλων και να εξοικειωθούν με τεχνικές και τρόπους έκφρασης
- Να κατανοήσουν και να αναπτύξουν την έννοια συνεργασίας, της αυθόρμητης επικοινωνίας και του μοιράσματος
- Να μάθουν να περιορίζουν και να ελέγχουν όσο δυνατόν καλύτερα τις παρορμήσεις τους
- Να αναπτύξουν ένα αίσθημα ευθύνης ως προς τις ομάδες που συμμετέχουν και να αναγνωρίσουν ότι ο καθένας έχει το ρόλο του σε αυτές
- Να χειρίζονται συναισθηματικά φορτισμένες κοινωνικές καταστάσεις, όπως την ήττα και την απώλεια σε ένα παιχνίδι με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους
- Να αναγνωρίζουν τη χαρά και την απόλαυση της συμμετοχής και όχι μόνο της νίκης
- Να σκέφτονται και να δίνουν κοινωνικά αποδεκτές λύσεις, που εξυπηρετούν τους ίδιους και τις ομάδες που συμμετέχουν
- Να αναπτύξουν περαιτέρω την κριτική τους σκέψη, την οργάνωση πληροφοριών, την επίλυση προβλημάτων, την επιχειρηματολογία

**Παραμύθια και Δραστηριότητες (Βλέπε Παράρτημα I, Ενότητα 3):**

1. Πιγκουίνος χάθηκε, πιγκουίνος βρέθηκε, του Jeffers (2014), Θεες να γίνουμε φίλοι; της Πότερ (2017)

Σχέδιο δράσης για τη προσέγγιση και τη σύναψη φιλικών σχέσεων, τη διαχείριση συγκρούσεων και δυσάρεστων συναισθημάτων σε σχέση με φίλους, τον τρόπο κατάλληλης υποστήριξης των φίλων, τον τρόπο που ζητάει κανείς συγγνώμη και τα χαρακτηριστικά ενός καλού και ενός όχι και τόσο καλού φίλου. Βιωματική

αναπαράσταση των οδηγιών, επίλυση κοινωνικών σεναρίων και ανάπτυξη στρατηγικών εναλλακτικής σκέψης.

2. Φίλοι στο Λόφο των Sarah και Davies (2016)

Ομαδικό εικαστικό έργο με τα κλειδιά μιας καλής φιλίας (κυριολεκτικά και μεταφορικά)

3. Δωσ' μου το χέρι σου, της Τσορώνη Γεωργιάδη (2016)

Μετατροπή των ηρώων σε κούκλες για κουκλοθέατρο, με τη χρήση ρολών χαρτιού υγείας, χαρτονιών και τέμπερας. Θεατρική- βιωματική αναπαράσταση της ιστορίας.

4. Μοιράζομαι σημαίνει ευτυχία των Βένιγκερ και Θάρλετ (2011)

Ατομικό εικαστικό έργο (μήλο με όσα αρέσει στους μαθητές να μοιράζονται), που μετατράπηκε σε ομαδικό έργο (την μηλιά με όσα μοιραζόμαστε)

5. ΓΚΡΡΡΡ! Μια ιστορία για τη φιλία, του Biddulph (2015)

Δημιουργία μεταλλίων της πρωτιάς στη φιλία, στο παιχνίδι, στη διασκέδαση και στη σωστή συμπεριφορά, από λευκό πηλό

6. Μια άλλη φορά θα νικήσεις εσύ! της Παπαγιάννη (2013)

Σχέδιο δράσης για την κατάλληλη συμπεριφορά και τη διαχείριση της ομαδικής ή ατομικής ήττας.

4<sup>η</sup> ενότητα: Αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα

**Θεματολογία:** ανάπτυξη καλύτερης αυτογνωσίας, αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας, αναγνώριση των ομοιοτήτων και διαφορών των μαθητών με τους άλλους ανθρώπους, αναγνώριση των προτερημάτων και των μειονεκτημάτων τους, αποδοχή της ύπαρξης αδυναμιών σε όλους τους ανθρώπους

**Ειδικοί Στόχοι:**

- Να αναγνωρίζουν προσωπικά χαρακτηριστικά και απόψεις
- Να κατανοήσουν ότι ο καθένας είναι μοναδικός και διαφορετικός
- Να αναπτύξουν μια θετική αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση

- Να απελευθερωθούν από δεσμεύσεις και αναστολές και να πειραματιστούν ενεργά, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και η αυτονομία τους

### **Παραμύθια και Δραστηριότητες (Βλέπε Παράρτημα I, Ενότητα 4):**

#### 1. Εγώ ο απίθανος, της Τσορώνη-Γεωργιάδη (2014a)

Εικαστική δημιουργία του ήρωα της ιστορίας, με τη χρήση διαφόρων υλικών (κουκουνάρια, κλωστές, χαρτόνι αφρολεξ). Αναστοχαστικό εικαστικό φύλλο εργασίας για τις προσωπικές δεξιότητες, προτιμήσεις και επιθυμίες.

#### 2. Πόσο μ'αρέσει ο εαυτός μου, της Μορόνι (2011)

Αναστοχαστικό εικαστικό φύλλο εργασίας για τις προσωπικές προτιμήσεις και την καλύτερη αυτογνωσία (αγαπημένο μέρος, ταινία, χόμπυ κλπ.)

#### 3. Ένας για όλους και όλοι για έναν, των Βένιγκερ και Θάρλετ (2013)

Εικαστικό έργο-κολαζ, για την ανάδειξη του ξεχωριστού χαρακτήρα, των εξατομικευμένων χαρακτηριστικών του εσωτερικού κόσμου και περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης των παιδιών

#### 4. Οι ευχούληδες, ταινία της Disney (2016)

Αναστοχαστικό φύλλο εργασίας για την αναγνώριση των στοιχείων που κάνουν ευτυχισμένα τα παιδιά στο παρόν και εκείνων που θα ήθελαν αποκτήσουν στο μέλλον.

#### 5. Η σκάλα της αγάπης, της Τσορώνη-Γεωργιάδη (2014b)

Ομαδικό εικαστικό έργο με τα «καλύτερα» χαρακτηριστικά των παιδιών της τάξης. Εικαστική δραστηριότητα δημιουργίας μασκών-ζώων με τέμπρες και χάρτινα πιάτα, που αξιοποιήθηκαν στην θεατρική αγωγή για τη βιωματική αναπαράσταση του παραμυθιού.

Κάθε συνάντηση πλαισιώνεται λοιπόν με δραστηριότητες βασισμένες στο κεντρικό στόχο της ενότητας και όλες οι δράσεις λειτουργούν ως μια ευκαιρία κατανόησης, επανάληψης, αναστοχασμού, γενίκευσης και αλληλοσυμπλήρωσης των προηγούμενων και νέων εννοιών και δεξιοτήτων. Ο βαθμός δυσκολίας τόσο των

εννοιών όσο και των δραστηριοτήτων αυξάνεται σταδιακά, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή όλων των μαθητών.

### **Επανασχεδιασμός**

Η φάση του επανασχεδιασμού, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια, δεν οργανώθηκε ως ξεχωριστό μέρος της έρευνας, αλλά πραγματοποιήθηκε παράλληλα με τη φάση της εφαρμογής, ως αποτέλεσμα των αναδυόμενων αναγκών και της περαιτέρω εκτίμησης της συμπεριφοράς των παιδιών κατά τη διάρκεια της έρευνας. Έτσι, στις παραπάνω ενότητες δεν ήταν αρχικά σχεδιασμένα τα παραμύθια, «Η κουκουβάγια που φοβόταν το σκοτάδι» (Τσορώνη-Γεωργιάδη, 2010), το οποίο εισήχθηκα μετά την παρατήρηση του γενικευμένου αυτού φόβου στην πλειοψηφία των μαθητών, όπως και το παραμύθι «Πολυξένη» (Μιχαηλίδου, 2014), που προτιμήθηκε όταν διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική απομόνωση της μιας μαθήτριας οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στη γλωσσική της διαταραχή. Επίσης, κρίθηκε αναγκαία η εισαγωγή ενός επιπλέον παραμυθιού για τη διαχείριση της ήττας και της αξίας που έχει το παιχνίδι ως ψυχαγωγική δραστηριότητα, ως ευκαιρία συμμετοχής, αλληλεπίδρασης, διασκέδασης κλπ., λόγω των έντονων και συνεχόμενων συγκρούσεων που προκαλούσε το ζήτημα της ήττας και νίκης. Γι' αυτό προτιμήθηκε, πέραν του «Μια άλλη μέρα θα νικήσεις εσύ» (Παπαγιάννη, 2013), το «ΓΚΡΡΡΡ. Μια ιστορία για την φιλία» (Biddulph, 2015). Τέλος, συμπεριλήφθηκαν οι δραστηριότητες στο μάθημα της μελέτης περιβάλλοντος (Βλέπε Παράρτημα I, Ενότητα 1, δραστηριότητα 10) και το ομαδικό έργο της ευγνωμοσύνης, ως αντιδιαστολή στα συναισθήματα ζήλιας, κυρίως απέναντι σε υλικά αγαθά, που αναδείχτηκαν κατά την επεξεργασία του παραμυθιού «Ζήλια» (Μορόνι, 2008b).

## **14. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων**

### *14.1. Αποτελέσματα ποσοτικών μετρήσεων*

#### *14.1.1. Αρχική ποσοτική αξιολόγηση των δεξιοτήτων του δείγματος*

Με βάση τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού του τμήματος στο ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, ομαδοποιήθηκαν τα ποσοτικά δεδομένα των αρχικών και των τελικών μετρήσεων του δείγματος. Για την εξαγωγή των αρχικών μέσων όρων των μαθητών -τόσο στο σύνολο του ερωτηματολογίου όσο και κάθε

μεμονωμένης υποκατηγορίας- χρησιμοποιήθηκε λοιπόν το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS. Στον παρακάτω πίνακα (Βλ. Πίνακα 2), βρίσκονται συγκεντρωμένα τα αποτελέσματα των αρχικών μετρήσεων του ερωτηματολογίου:

ΑΑ	ΦΥΛΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΔΔ
1	Αγόρι	12	Φυσιολογικές τιμές
2	Αγόρι	<b>32</b>	<b>Υποψία παθολογίας</b>
3	Αγόρι	16	Οριακές τιμές
4	Αγόρι	<b>18</b>	<b>Υποψία παθολογίας</b>
5	Αγόρι	<b>21</b>	<b>Υποψία παθολογίας</b>
6	Αγόρι	11	Φυσιολογικές τιμές
7	Αγόρι	11	Φυσιολογικές τιμές
8	Αγόρι	<b>19</b>	<b>Υποψία παθολογίας</b>
9	Αγόρι	<b>18</b>	<b>Υποψία παθολογίας</b>
10	Αγόρι	<b>32</b>	<b>Υποψία παθολογίας</b>
11	Αγόρι	11	Φυσιολογικές τιμές
12	Κορίτσι	11	Φυσιολογικές τιμές
13	Κορίτσι	<b>25</b>	<b>Υποψία παθολογίας</b>
14	Κορίτσι	14	Οριακές τιμές
15	Κορίτσι	13	Φυσιολογικές τιμές
16	Κορίτσι	11	Φυσιολογικές τιμές
17	Κορίτσι	11	Φυσιολογικές τιμές
18	Κορίτσι	2	Φυσιολογικές τιμές
19	Κορίτσι	12	Φυσιολογικές τιμές
20	Κορίτσι	12	Φυσιολογικές τιμές
1	Κορίτσι	9	Φυσιολογικές τιμές

Πίνακας 2: Αρχικές Τιμές του συνολικού δείγματος στο Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών

Η στατιστική ανάλυση καταδεικνύει επτά μαθητές με σοβαρές δυσκολίες στις κατηγορίες που εξετάζονται, οι οποίοι επάγονται στην *υποψία παθολογίας*, ενώ άλλοι δυο μαθητές φαίνεται να παρουσιάζουν *οριακές τιμές*. Ανάμεσα σε αυτούς, βρίσκονται και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι τιμές των οποίων παρουσιάζονται στη συνέχεια και πιο αναλυτικά.

1<sup>η</sup> περίπτωση: Ο μαθητής με ΔΑΦ

Υποκλίμακες	Φυσιολογικές τιμές	Οριακές τιμές	Υποψία παθολογίας
<i>Υπερκινητικότητα/ Διάσπαση Προσοχής</i>			7
<i>Διαταραχές Συναισθήματος</i>			8
<i>Σχέσεις με τους Συνομηλίκους</i>			9
<i>Διαταραχές Διαγωγής</i>			8
<b>Συνολικός Δείκτης</b>			<b>32</b>

Πίνακας 3: Αρχικές τιμές από Ερωτηματολόγιο Goodman για τον μαθητή (2) με ΔΑΦ

Αναφορικά με τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού, εντοπίζονται υψηλές τιμές στις υποκλίμακες της *Υπερκινητικότητας/Διάσπασης Προσοχής*, των *Σχέσεων με τους Συνομηλίκους*, των *Συναισθηματικών Διαταραχών* και *Διαταραχών Διαγωγής*. Το αρχικό προφίλ υποδεικνύει συνεπώς μια γενικευμένη υποψία παθολογίας για όλα τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: *Διασπαστικότητα, Ελλειμματική Προσοχή, Υπερκινητικότητα, Διαταραχές Διαγωγής, Εναντιωματική στάση – ανυπακοή, Χαμηλή ενσυναίσθηση, Συμπεριφορές Απόσυρσης, Ελλιπείς Κοινωνικές Δεξιότητες, Χαμηλή συναισθηματική σύνδεση με τους άλλους, Έντονη ανησυχία και νευρικότητα και Αγχώδεις Συμπεριφορές*. Φαίνεται μάλιστα ότι, η συνολική τιμή που φανερώνει υποψία παθολογίας ήταν αρκετά υψηλή (32), σε βαθμό που βρίσκεται πολύ κοντά στην ανώτερη δυνατή (16-40).

2<sup>η</sup> περίπτωση: Ο μαθητής με υποψίες ΔΕΠ-Υ

Υποκλίμακες	Φυσιολογικές τιμές	Οριακές τιμές	Υποψία παθολογίας
<i>Υπερκινητικότητα/ Διάσπαση</i>			10

<b>Προσοχής</b>	
<i>Διαταραχές</i>	6
<i>Συναισθήματος</i>	
<i>Σχέσεις με τους</i>	8
<i>Συνομηλίκους</i>	
<i>Διαταραχές</i>	8
<i>Διαγωγής</i>	
<b>Συνολικός Δείκτης</b>	<b>32</b>

Πίνακας 4: Αρχικές τιμές από το Ερωτηματολόγιο Goodman για τον μαθητή (10) με υποψίες ΔΕΠ-Υ

Αναφορικά με τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού, εντοπίζονται υψηλές τιμές στις υποκλίμακες της *Υπερκινητικότητας/Διάσπασης Προσοχής*, των *Σχέσεων με τους Συνομηλίκους*, των *Συναισθηματικών Διαταραχών* και *Διαταραχών Διαγωγής*. Το αρχικό προφίλ υποδεικνύει συνεπώς μια γενικευμένη υποψία παθολογίας για όλα τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: *Διασπαστικότητα*, *Ελλειμματική Προσοχή*, *Υπερκινητικότητα*, *Διαταραχές Διαγωγής*, *Εναντιωματική στάση – ανυπακοή*, *Χαμηλή ενσυναίσθηση*, *Συμπεριφορές Απόσυρσης*, *Ελλιπείς Κοινωνικές Δεξιότητες*, *Χαμηλή συναισθηματική σύνδεση με τους άλλους*, *Έντονη ανησυχία και νευρικότητα* και *Αγχώδεις Συμπεριφορές*. Φαίνεται μάλιστα ότι, η συνολική τιμή που φανερώνει υποψία παθολογίας ήταν αρκετά υψηλή (32), σε βαθμό που βρίσκεται πολύ κοντά στην ανώτερη δυνατή (16-40), ενώ η υποκλίμακα της *Υπερκινητικότητας/Διάσπασης Προσοχής* συμπληρώνει την ανώτατη δυνατή βαθμολογία (10).

3<sup>η</sup> περίπτωση: Η μαθήτρια με προβλήματα ακοής και συμπεριφοράς

Υποκλίμακες	Φυσιολογικές τιμές	Οριακές τιμές	Υποψία παθολογίας
<i>Υπερκινητικότητα/Διάσπαση Προσοχής</i>			7
<i>Διαταραχές</i>	3		
<i>Συναισθήματος</i>			
<i>Σχέσεις με τους</i>			8
<i>Συνομηλίκους</i>			

<i>Διαταραχές</i>	7
<i>Διαγωγής</i>	
<b>Συνολικός Δείκτης</b>	<b>25</b>

Πίνακας 5: Αρχικές τιμές από Ερωτηματολόγιο Goodman για την μαθήτριά (13) με προβλήματα ακοής και συμπεριφοράς

Και εδώ, εντοπίζονται υψηλές τιμές στις υποκλίμακες της *Υπερκινητικότητας/Διάσπασης Προσοχής*, των *Σχέσεων με τους Συνομηλίκους* και *Διαταραχών Διαγωγής*. Το αρχικό προφίλ της μαθήτριάς υποδεικνύει συνεπώς μια γενικευμένη υποψία παθολογίας για όλα τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: *Διασπαστικότητα*, *Ελλειμματική Προσοχή*, *Υπερκινητικότητα*, *Διαταραχές Διαγωγής*, *Εναντιωματική στάση – ανυπακοή*, *Χαμηλή ενσυναίσθηση*, *Ελλιπείς Κοινωνικές Δεξιότητες*, *Έντονη ανησυχία και νευρικότητα*. Φαίνεται μάλιστα ότι, η συνολική τιμή που φανερώνει *υποψία παθολογίας* ήταν αρκετά υψηλή (25), σε βαθμό που βρίσκεται κοντά στην ανώτερη δυνατή (16-40).

Λοιπές περιπτώσεις: Μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπασης και υπερκινητικότητας.

Υποκλίμακες	Φυσιολογικές τιμές	Οριακές τιμές	Υποψία παθολογίας
<i>Υπερκινητικότητα/ Διάσπαση Προσοχής</i>		6	
<i>Διαταραχές Συναισθήματος</i>		4	
<i>Σχέσεις με τους Συνομηλίκους</i>			4
<i>Διαταραχές Διαγωγής</i>			4
<b>Συνολικός Δείκτης</b>			<b>18</b>

Πίνακας 6: Αρχικές τιμές εκπαιδευτικού από Ερωτηματολόγιο Goodman για τον μαθητή (4) με προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπασης και υπερκινητικότητας



Υποκλίμακες	Φυσιολογικές τιμές	Οριακές τιμές	Υποψία παθολογίας
<i>Υπερκινητικότητα/ Διάσπαση Προσοχής</i>			7
<i>Διαταραχές Συναισθήματος</i>	3		
<i>Σχέσεις με τους Συνομηλίκους</i>			4
<i>Διαταραχές Διαγωγής</i>			7
<b>Συνολικός Δείκτης</b>			<b>21</b>

Πίνακας 7: Αρχικές τιμές από το Ερωτηματολόγιο Goodman για τον μαθητή (5) με προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπασης και υπερκινητικότητας

Υποκλίμακες	Φυσιολογικές τιμές	Οριακές τιμές	Υποψία παθολογίας
<i>Υπερκινητικότητα/ Διάσπαση Προσοχής</i>			8
<i>Διαταραχές Συναισθήματος</i>		4	
<i>Σχέσεις με τους Συνομηλίκους</i>		3	
<i>Διαταραχές Διαγωγής</i>			4
<b>Συνολικός Δείκτης</b>			<b>19</b>

Πίνακας 8: Αρχικές τιμές από το Ερωτηματολόγιο Goodman για τον μαθητή (8) με διάσπαση και υπερκινητικότητας

Υποκλίμακες	Φυσιολογικές τιμές	Οριακές τιμές	Υποψία παθολογίας
<i>Υπερκινητικότητα/ Διάσπαση Προσοχής</i>			7
<i>Διαταραχές Συναισθήματος</i>			6
<i>Σχέσεις με τους Συνομηλίκους</i>			4
<i>Διαταραχές Διαγωγής</i>	1		
<b>Συνολικός Δείκτης</b>			<b>18</b>

Πίνακας 9: Αρχικές τιμές από το Ερωτηματολόγιο Goodman για τον μαθητή (9) με συναισθηματικές δυσκολίες, διάσπασης και υπερκινητικότητας

Οι συγκεκριμένοι μαθητές, εμφανίζουν υψηλές τιμές κυρίως στις υποκλίμακες της *Υπερκινητικότητας/Διάσπασης Προσοχής* και σε ορισμένες περιπτώσεις στις υποκλίμακες των *Διαταραχών Διαγωγής* ή *Διαταραχών συναισθήματος*. Μπορεί το αρχικό τους προφίλ να μην σημειώνει το ίδιο υψηλές βαθμολογίες με εκείνες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρ' όλα αυτά, η συνολική τιμή του ερωτηματολογίου τους, τους κατατάσσει στην *υποψία παθολογίας* (16-40).

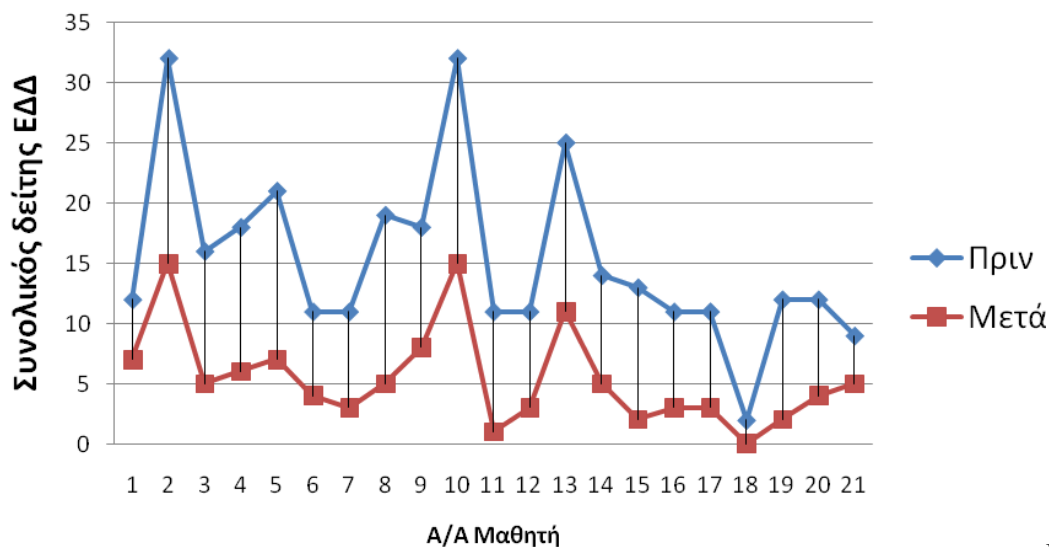
#### 14.1.2. Τελική ποσοτική αξιολόγηση των δεξιοτήτων του δείγματος

Με βάση τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού του τμήματος στο ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών, ομαδοποιήθηκαν τα ποσοτικά δεδομένα και των τελικών μετρήσεων του δείγματος. Για την εξαγωγή των τελικών μέσων όρων των μαθητών -τόσο στο σύνολο του ερωτηματολογίου όσο και κάθε μεμονωμένης υποκατηγορίας- χρησιμοποιήθηκε και εδώ το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS. Στον παρακάτω πίνακα (Βλ. Πίνακα 10), βρίσκονται συγκεντρωμένα τα αποτελέσματα των τελικών μετρήσεων του ερωτηματολογίου:

ΑΑ	ΦΥΛΟ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΔΔ
1	Αγόρι	7	Φυσιολογικές τιμές
2	Αγόρι	<b>15</b>	<b>Οριακές Τιμές</b>
3	Αγόρι	5	Φυσιολογικές τιμές
4	Αγόρι	6	Φυσιολογικές τιμές
5	Αγόρι	7	Φυσιολογικές τιμές
6	Αγόρι	4	Φυσιολογικές τιμές
7	Αγόρι	3	Φυσιολογικές τιμές
8	Αγόρι	5	Φυσιολογικές τιμές
9	Αγόρι	8	Φυσιολογικές τιμές
10	Αγόρι	<b>15</b>	<b>Οριακές Τιμές</b>
11	Αγόρι	1	Φυσιολογικές τιμές
12	Κορίτσι	3	Φυσιολογικές τιμές
13	Κορίτσι	11	Φυσιολογικές τιμές
14	Κορίτσι	5	Φυσιολογικές τιμές
15	Κορίτσι	2	Φυσιολογικές τιμές
16	Κορίτσι	3	Φυσιολογικές τιμές
17	Κορίτσι	3	Φυσιολογικές τιμές
18	Κορίτσι	0	Φυσιολογικές τιμές
19	Κορίτσι	2	Φυσιολογικές τιμές
20	Κορίτσι	4	Φυσιολογικές τιμές
1	Κορίτσι	5	Φυσιολογικές τιμές

Πίνακας 10: Τελικές Τιμές του συνολικού δείγματος στο Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών

Μέσα από τη σύγκριση των απαντήσεων της εκπαιδευτικού στις δύο εξεταζόμενες φάσεις, πριν και μετά την παρέμβαση του προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στον συνολικό δείκτη της κλίμακας των μαθητών (Βλέπε Γράφημα 1). Υπενθυμίζεται ότι ένας όσο δυνατόν πιο χαμηλός γενικός δείκτης είναι επιθυμητός, καθώς οι υψηλότεροι δείκτες παραπέμπουν στην ύπαρξη σημαντικότερων δυσκολιών και ελλειμμάτων. Από τους συνολικά 21 μαθητές του δείγματος, δεν ενέπιπτε κανένας πλέον στην κατηγορία «υποψία παθολογίας» και μόνο δυο μαθητές, ο μαθητής με ΔΑΦ και ο μαθητής με υποψίες ΔΕΠ-Υ, βρίσκονταν βάσει της βαθμολογίας τους στην κατηγορία «οριακές τιμές».



Γρά

φημα 1: Σύγκριση του συνολικού δείκτη του ΕΑΔ για κάθε μαθητή πριν και μετά την παρέμβαση

Όσον αφορά τόσο στον μαθητή με ΔΑΦ όσο και στον μαθητή με υποψίες ΔΕΠ-Υ, ήταν οι μόνοι μαθητές, των οποίων η τιμή του συνολικού τους δείκτη εξακολουθούσε να θεωρείται οριακή, αφού και οι δυο συμπλήρωναν τους 15 βαθμούς της κλίμακας Δυνατοτήτων και Δυσκολιών. Πιο ειδικά:

1<sup>η</sup> περίπτωση: Ο μαθητής με ΔΑΦ

Υποκλίμακες	Φυσιολογικές τιμές	Οριακές τιμές	Υποψία παθολογίας
<i>Υπερικινητικότητα/ Διάσπαση Προσοχής</i>	5		
<i>Διαταραχές Συναισθήματος</i>		4	
<i>Σχέσεις με τους Συνομηλίκους</i>	1		
<i>Διαταραχές Διαγωγής</i>			5
<b>Συνολικός Δείκτης</b>		15	

Πίνακας 11: Τελικές τιμές από το Ερωτηματολόγιο Goodman για τον μαθητή (2) με ΔΑΦ

Συγκεκριμένα, ως προς τις επιμέρους υποκλίμακες, οι τιμές για την *Υπερκινητικότητα* και τις *Σχέσεις με τους Συνομηλίκους* φαίνεται να κυμαίνονται σε φυσιολογικές τιμές μετά την παρέμβαση. Οι συναισθηματικές δυσκολίες του μαθητή παρουσιάζονται ωστόσο πιο επίμονες, καθώς και μετά την παρέμβαση η υποκλίμακα των *Συναισθηματικών Διαταραχών* σημειώνει οριακές τιμές. Παρ'όλα αυτά οφείλει να τονιστεί ότι υπάρχει βελτίωση, καθώς παρατηρούνταν κατά την έναρξη της παρέμβασης τιμές που κινούσαν υποψίες για την ύπαρξη παθολογίας, ενώ μετά την παρέμβαση ήταν οριακές. Επιπλέον, αισθητή μεταβολή σημειώθηκε και ως προς την υποκλίμακα των *Διαταραχών Διαγωγής*, παραμένοντας, όμως, μέσα στο εύρος τιμών για υποψία παθολογίας.

2<sup>η</sup> περίπτωση: Ο μαθητής με υποψίες ΔΕΠ-Υ

Υποκλίμακες	Φυσιολογικές τιμές	Οριακές τιμές	Υποψία παθολογίας
<i>Υπερκινητικότητα/ Διάσπαση Προσοχής</i>	5		
<i>Διαταραχές Συναισθήματος</i>	2		
<i>Σχέσεις με τους Συνομηλίκους</i>			4
<i>Διαταραχές Διαγωγής</i>			4
<b>Συνολικός Δείκτης</b>		15	

Πίνακας 12: Τελικές τιμές από Ερωτηματολόγιο Goodman για τον μαθητή (10) με υποψίες ΔΕΠ-Υ

Όσον αφορά στις τιμές των επιμέρους υποκλιμάκων, ο συγκεκριμένος μαθητής παρουσιάζει φυσιολογικές πλέον τιμές για την *Υπερκινητικότητα/ Διάσπαση Προσοχής* και τις *Διαταραχές συναισθήματος*, έναντι των αρχικών τιμών στις οποίες βρίσκονταν στην κατηγορία «υποψία παθολογίας» και στις δυο υποκλίμακες. Μεγάλη εντύπωση προκαλεί σε αυτό το σημείο η μείωση κατά το ήμισυ στην κλίμακα της υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής, στην οποία σημείωνε την μεγαλύτερη βαθμολογία στις αρχικές μετρήσεις (μείωση από 10 στα 5), γεγονός που ισχυροποιεί τις ενδείξεις για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Στις *Σχέσεις με τους*

Συνομήλικους και στις Διαταραχές Διαγωγής παραμένει βέβαια-παρά την πτώση στις τιμές της κάθε υποκλίμακας- στο εύρος των τιμών για υποψία παθολογίας, παραπέμποντας στη διατήρηση κάποιων κοινωνικών και συμπεριφορικών ελλειμμάτων.

Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά στη συνολική εικόνα της τάξης, ακολουθεί μια σύγκριση ανάμεσα στις δυο μετρήσεις, για την εξέταση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στην αρχική και τελική εικόνα των μέσων όρων των μαθητών, για την οποία χρησιμοποιήθηκε το t-test για εξαρτημένα δείγματα του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης δεδομένων SPSS.

**Διαφορές μέσων όρων (t test) και τυπικής απόκλισης στους παράγοντες του ΕΛΔ πριν και μετά την παρέμβαση**

ΕΛΔ υποκατηγορίες	Pre Test	Post Test	t	df
<b>Θετική κοινωνική Συμπεριφορά</b>	6,67 (1,68)	8,05 (1,91)	-2,49*	40
<b>Υπερκινητικότητα/ Διάσπαση Προσοχής</b>	5,00 (2,47)	2,67 (1,56)	3,66***	40
<b>Διαταραχές Συναισθήματος</b>	3,38 (2,44)	0,86 (1,35)	4,15***	31
<b>Σχέσεις με τους Συνομήλικους</b>	3,48 (2,87)	0,71 (1,35)	3,99***	28
<b>Διαταραχές Διαγωγής</b>	3,43 (2,68)	1,19 (1,57)	3,31**	32
<b>Συνολικός Δείκτης ΕΛΔ</b>	15,29 (7,35)	5,43 (4,04)	5,38***	31

\*\*\*<0,001 \*\* p<0,01 \* p<0,05 και N=21

Πίνακας 13: Στατιστικά Δεδομένα t-test για τους μέσους όρους πριν και μετά την παρέμβαση

Από τον πίνακα 13 φαίνεται ότι η τιμή του συνολικού δείκτη t είναι ίση με 5,38, με βαθμούς ελευθερίας 31. Το p-value είναι μικρότερο από 0,001 –μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας- κατά συνέπεια η διαφορά των περίπου δέκα μονάδων στις μέσες τιμές από το pre στο post test είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική

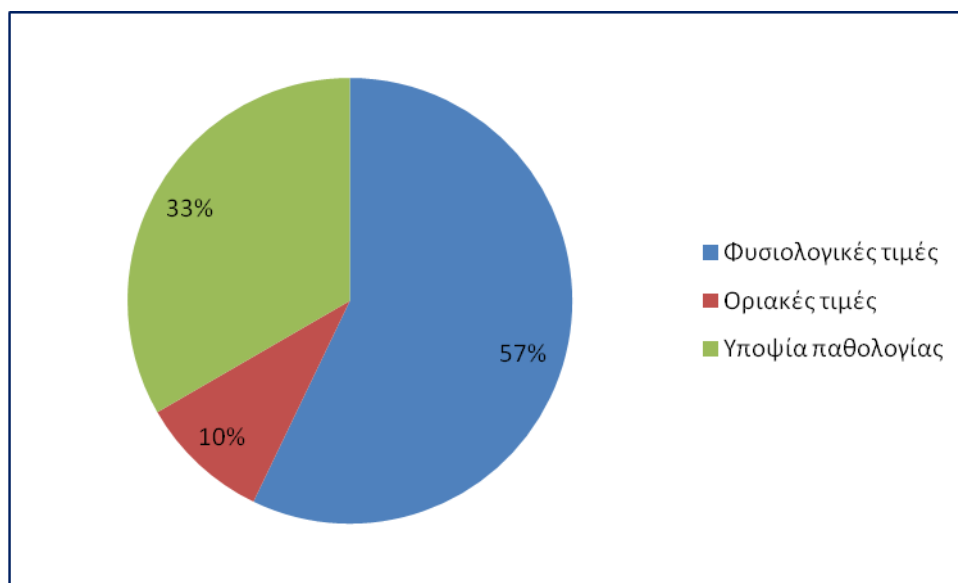
και δεν οφείλεται σε λόγους τυχειότητας. Υπάρχει λοιπόν διαφορά στη συνολική μέση επίδοση των μαθητών, που δείχνει μια στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά την παρέμβαση που δέχτηκαν. Όπως προκύπτει και από το γράφημα, μειώθηκε ο γενικός δείκτης του ΕΔΔ τόσο του συνόλου της τάξης όσο και κάθε μεμονωμένου μαθητή (με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Αυτή η βελτίωση, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι αφορά και σε όλες τις υποκατηγορίες του Ερωτηματολογίου Δυνατοτήτων και Δυσκολιών. Αναλυτικότερα, η τιμή της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς του δείκτη  $t$  είναι ίση με  $-2,49$ , με βαθμούς ελευθερίας 40. Το  $p$ -value είναι μικρότερο από 0,05 και επομένως η διαφορά των περίπου δυο μονάδων στις μέσες τιμές από το pre στο post test είναι στατιστικά σημαντική και δεν οφείλεται σε λόγους τυχειότητας.

Η τιμή του  $t$  για την υποκατηγορία της υπερκινητικότητας/ διάσπασης προσοχής είναι ίση με 3,66, με βαθμούς ελευθερίας 40. Το  $p$ -value είναι μικρότερο από 0,001 - μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας- και έτσι η διαφορά των περίπου δυο μονάδων στις μέσες τιμές από το pre στο post test είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική και δεν οφείλεται σε λόγους τυχειότητας. Αντίστοιχα, η τιμή των συναισθηματικών διαταραχών του δείκτη  $t$  είναι ίση με 4,15, με βαθμούς ελευθερίας 31. Το  $p$ -value είναι μικρότερο από 0,001 -μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας- και έτσι η διαφορά των περίπου τριών μονάδων στις μέσες τιμές από το pre στο post test είναι και εδώ ισχυρά στατιστικά σημαντική και δεν οφείλεται σε λόγους τυχειότητας.

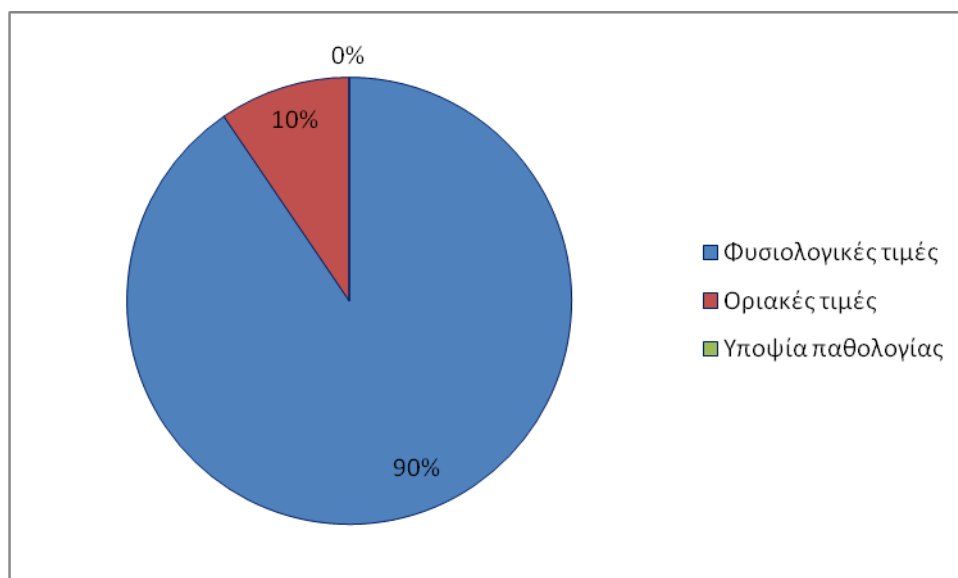
Από την άλλη πλευρά, η τιμή των σχέσεων με τους συνομηλίκους του δείκτη  $t$  είναι ίση με 3,99, με βαθμούς ελευθερίας 28. Το  $p$ -value είναι μικρότερο από 0,001 - μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας- και έτσι η διαφορά των περίπου τριών μονάδων στις μέσες τιμές από το pre στο post test είναι και πάλι ισχυρά στατιστικά σημαντική και δεν οφείλεται σε λόγους τυχειότητας. Τέλος, η τιμή των διαταραχών διαγωγής του δείκτη  $t$  είναι ίση με 3,31, με βαθμούς ελευθερίας 32. Το  $p$ -value είναι μικρότερο από 0,01 -μικρότερο από κάθε σύνηθες επίπεδο σημαντικότητας- και έτσι η διαφορά των περίπου δύο μονάδων στις μέσες τιμές από το pre στο post test είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική και δεν οφείλεται σε λόγους τυχειότητας. Υπάρχει συνεπώς διαφορά στην μέση επίδοση των μαθητών, που δείχνει μια ισχυρά στατιστικά σημαντική βελτίωση στις υποκατηγορίες της

υπερκινητικότητα/ διάσπασης προσοχής, των συναισθηματικών διαταραχών, των σχέσεων με τους συνομηλίκους και των διαταραχών διαγωγής και μια στατιστικά σημαντική βελτίωση στην θετική κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, μετά την παρέμβαση που δέχτηκαν.

Ακολουθούν τα γραφήματα της ποσοστιαίας απεικόνισης της βελτίωσης του συνολικού δείκτη των παιδιών, πριν και μετά την παρέμβαση:



**Γράφημα 2- Ποσοστά του συνολικού δείκτη των μαθητών πριν την παρέμβαση**



**Γράφημα 3- Ποσοστά του συνολικού δείκτη των μαθητών μετά την παρέμβαση**

Συνολικά πάντως, μέσω της στατιστικής ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, αναδεικνύονται σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους όλων των



μαθητών που συμμετείχαν στον πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και θετικές μεταβολές στις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, όπως αυτές διαφαίνονται από τη σύγκριση των μετρήσεων στο Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών πριν και μετά την παρέμβαση. Αυτή η αλλαγή απεικονίζεται πιο κατανοητά στο Γράφημα 2 και Γράφημα 3, στα οποία φαίνεται ότι ένα αρκετά υψηλό ποσοστό των παιδιών παρουσίαζε οριακές τιμές και τιμές που κινούσαν υποψίες για την ύπαρξη παθολογίας (10% των παιδιών ενέπιπταν στην κατηγορία «οριακές τιμές» και 33% στην κατηγορία «υποψία παθολογίας», δηλαδή 43% του συνολικού δείγματος παρουσίαζαν έναν αρκετά υψηλό δείκτη δυσκολιών), ποσοστά που έπεσαν σημαντικά μετά την παρέμβαση (μόνο 10% των παιδιών ενέπιπταν στην κατηγορία «οριακές τιμές»), καθώς η πλειοψηφία της τάξης βρισκόταν πλέον στο φάσμα των φυσιολογικών τιμών (90%). Η παρέμβαση αναδεικνύεται λοιπόν, μεταξύ άλλων, ως ένας βασικός παράγοντας ενίσχυσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τη στατιστική ανάλυση του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου.

#### *14.2. Αποτελέσματα ποιοτικών μετρήσεων*

##### *14.2.1. Αρχική ποιοτική αξιολόγηση των δεξιοτήτων του δείγματος*

###### *14.2.1.1. Αρχική ποιοτική αξιολόγηση των συνεντεύξεων*

Πέρα από το ερωτηματολόγιο Δυσκολιών και Δυνατοτήτων, πραγματοποιήθηκαν πριν την έναρξη της παρέμβασης συνεντεύξεις, με τη δασκάλα του τμήματος και την εκπαιδευμένη παρατηρήτρια, από την ερευνήτρια του προγράμματος. Η ημιδομημένη συνέντευξη κάλυπτε πληθώρες διαστάσεις της σχολικής καθημερινότητας και ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων-στόχων του πιλοτικού προγράμματος, προκειμένου να εξεταστεί η αρχική εικόνα του ψυχοκοινωνικού προφίλ των μαθητών, του σχολικού κλίματος και της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι απαντήσεις που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις οργανώθηκαν μέσω της θεματικής τους ανάλυσης, η οποία ανέδειξε ως κεντρικούς άξονες του ενδιαφέροντος την αρχική εικόνα του κλίματος που επικρατούσε στην τάξη, την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία των παιδιών εντός και εκτός τάξης και την κοινωνική

και συναισθηματική τους επάρκεια. Συνοπτικά, αναδείχτηκαν τα εξής ποιοτικά στοιχεία για το δείγμα μας, πριν από την εφαρμογή της παρέμβασης:

A) *Αρνητικό και συγκρουσιακό κλίμα* μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών

B) *Έλλειψη αναγνώρισης, έκφρασης και κυρίως αυτορρύθμισης* ειδικά των αρνητικών συναισθημάτων

Γ) *Κοινωνικός αποκλεισμός πολλών μαθητών και μειωμένες φιλικές σχέσεις*

Δ) *Ελλείμματα στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες*

E) *Δυσπροσαρμοστικές, διαταρακτικές και διασπαστικές συμπεριφορές*, εντός και εκτός τάξης

ΣΤ) *Χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση*

Πιο αναλυτικά, από τις συνεντεύξεις της δασκάλας του τμήματος και της παρατηρήτριας προκύπτει ότι το αρχικό *κλίμα της τάξης* ήταν αρκετά αρνητικό, καθώς υπήρχε μια έντονη επιθετικότητα και αδιαφορία των μαθητών τόσο στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις όσο και απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία και τους κανόνες της τάξης. Αυτό το βεβαρημένο κλίμα επιδρούσε στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα παρεμπόδιζε τη δημιουργία ενός ομαδικού και φιλικού αισθήματος μεταξύ των παιδιών. Η δασκάλα δήλωσε ότι «*Σε κάποιους μαθητές, αυτό το αρνητικό κλίμα μειώνει το αίσθημα του ανήκειν, καθώς αναπολούν συνέχεια το νηπιαγωγείο και αναφέρουν ότι θα αλλάξουν σχολείο και ότι αυτό δεν είναι το σχολείο τους*». Από την άλλη πλευρά, δημιουργούσε αρνητικές βάσεις για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο και για τη συσπείρωση των σχέσεων όλων των εμπλεκόμενων μελών.

Ειδικότερα, στον συναισθηματικό τομέα, παρατηρούνταν από τη δασκάλα και την παρατηρήτρια η *έλλειψη αναγνώρισης, έκφρασης και κυρίως αυτορρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων* των μαθητών. Δυσκολεύονταν δηλαδή, μεταξύ άλλων, να αποκωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα των άλλων παιδιών, ειδικά εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που αναδεικνύονταν από τις ερωτήσεις τους «*Γιατί κλαίει έτσι; Γιατί φωνάζει και θέλει να φύγει;*» κλπ. Επίσης, ανέφεραν και οι δυο ερωτώμενες τις ακραίες αντιδράσεις, ειδικά όσον αφορά στη διαχείριση του θυμού των μαθητών. Όταν θύμωναν, έχαναν δηλαδή κάθε έλεγχο του

εαυτού τους και προέβαιναν σε πολύ επιθετικές συμπεριφορές απέναντι σε όποιον ή ότι τους είχε θυμώσει. Από την άλλη, διακρίνονταν -σύμφωνα με τη δασκάλα- σε αρκετούς μαθητές μια χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, καθώς έκλαιγαν εύκολα με την παραμικρή δυσκολία, παραιτούσαν την προσπάθεια και γενικά έκανα πολύ εύκολα δηλώσεις όπως «Δεν μπορώ να τα καταφέρω» ή «Είμαι άχρηστος» (κυρίως τα αγόρια).

Ταυτόχρονα, ένας άλλος παράγοντας που βρέθηκε στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος των συνεντεύξεων ήταν οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Έτσι αναφέρονταν ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες ήταν στην πλειοψηφία τους ιδιαίτερα περιορισμένες, σε σχέση με τις αναμενόμενες δεξιότητες για το ηλικιακό και αναπτυξιακό τους επίπεδο, ενώ παρατηρούνταν παράλληλα ακόμα εντονότερα ελλείμματα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γενικότερα, αναφέρθηκε και από τις δυο ερωτώμενες ότι υπήρχαν ελάχιστες φιλίες στην τάξη, πολλά παιδιά ήταν μόνα τους στα διαλείμματα και δεν γνώριζαν τον κατάλληλο τρόπο προσέγγισης των άλλων. Η δασκάλα είχε παρατηρήσει μάλιστα ένα χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης και ανέφερε για παράδειγμα: «Μου κάνει τρομερή εντύπωση ότι πραγματικά χαίρονται όταν χάνει κάποιος, κοροϊδεύουν, με κάθε ευκαιρία, τους συμμαθητές τους και δεν βοηθάνε όταν κάποιος χρειάζεται υποστήριξη...».

Η ίδια, προβληματίζονταν ακόμα, με τον κοινωνικό εκφοβισμό που ασκούσαν μερικά παιδιά και την έλλειψη αποδοχής της διαφορετικότητας ακόμα και από τα ίδια τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι ήταν κάποιοι μαθητές που χρησιμοποιούσαν εκφράσεις όπως «Δεν σε έχω φίλο αν δεν κάνεις «αυτό...» για μένα. Δεν θα του μιλάμε αυτό...» κλπ., προωθώντας έναν κοινωνικό αποκλεισμό σε όσους μαθητές δεν ικανοποιούσαν τις επιθυμίες των «αρχηγών» των ομάδων. Αυτό παρατηρούνταν ιδιαίτερα απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που πυροδοτούσε έναν φαύλο κύκλο αρνητικών αντιδράσεων, καθώς και εκείνοι με τη σειρά τους αντιδρούσαν ιδιαίτερα επιθετικά (λεκτικά και σωματικά). Έτσι, επέστρεφαν σε πολλές περιπτώσεις από το διάλειμμα με ένταση, λόγω των διαφωνιών, των καυγάδων και των σωματικών τους συγκρούσεων. Ένα άλλο έλλειμμα που οδηγούσε σε εντάσεις ήταν ότι δεν διαχειρίζονταν κοινωνικά και ψύχραιμα την ήττα, δεν μοιράζονταν εύκολα και ήταν ιδιαίτερα κτητικοί, όχι μόνο με

τα αντικείμενά τους, αλλά και με τους φίλους τους και με «κοινόχρηστα» πράγματα, που θα όφειλαν να μοιράζονται.

Παράλληλα, όσον αφορά στις διασπαστικές και διαταρακτικές συμπεριφορές ήταν ιδιαίτερα έντονες εντός και εκτός τάξης. Επιθετικές και δυσπροσαρμοστικές αντιδράσεις, όπως αντίστοιχα και έντονη διάσπαση και υπερκινητικότητα ήταν επομένως ένα καθημερινό φαινόμενο στις μαθησιακές και κοινωνικές περιστάσεις των παιδιών. Όπως δήλωσε η δασκάλα ξεφυσώντας «Πραγματικά δεν μου έχει ξανατύχει... Δεν ξέρω τι άλλο να κάνω.. Από την μια δεν μπορώ να κάνω μάθημα, γιατί συνεχώς κάποιος είναι όρθιος ή ανυπάκουος ή κλαίει ή μαλώνει με κάποιον... Από την άλλη και μεταξύ τους, ακόμα και με αυτούς που έχουν φιλικές σχέσεις, για να μην πω είναι φίλοι, γιατί φίλοι-φίλοι δεν είναι, υπάρχουν σχεδόν καθημερινά εντάσεις, τσακωμοί ή παίζουν ξύλο. Όταν έρχονται σε αντιπαράθεση ή πρώτη αντίδραση είναι να γίνουν βίαιοι. Επίσης, με απογοητεύει ότι δεν αναλαμβάνει κανείς την ευθύνη του. Όλο οι άλλοι φταίνε, όλο οι άλλοι τους αδικούν».

Συνολικά λοιπόν διαφαίνεται τόσο από τις δηλώσεις της δασκάλας όσο και από αυτές της παρατηρήτριας –που συγκλίνουν σε όλες τις απαντήσεις- ότι επικρατούσε ένα αρνητικό και τεταμένο κλίμα στην τάξη, ενώ οι μειωμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών δυσχέραιναν επιπλέον την συναισθηματική τους κατάσταση και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συναναστροφές τους.

#### *14.2.2. Τελική Ποιοτική Αξιολόγηση των δεξιοτήτων του δείγματος*

##### *14.2.2.1. Ποιοτική Αξιολόγηση των κλειδών παρατήρησης*

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η άντληση των ποιοτικών στοιχείων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έγινε μέσω ενός ημερολογίου αναφοράς, που συμπληρώνονταν από την παρατηρήτρια κατά τη διάρκεια της εκάστοτε υλοποίησης του Προγράμματος Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής και το οποίο αφορούσε παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά, την προθυμία συμμετοχής και τις πιθανές δυσκολίες τόσο της συνολικής ομάδας όσο και των μεμονωμένων μαθητών. Το ημερολόγιο αποτελούνταν από μια λίστα παρατήρησης και ένα φύλλο ελεύθερης καταγραφής, τα οποία συνδυαστικά λειτουργούσαν ως ημερολόγιο αναστοχασμού για την αποτύπωση σημαντικών και λιγότερο σημαντικών δρώμενων των μαθητών της έρευνας, στοιχεία που διευκόλυναν τον επανασχεδιασμό των

δράσεων και την ανατροφοδότηση της ερευνήτριας. Εξάλλου, με το Ημερολόγιο Αναστοχασμού καταγράφονταν, επισημαίνονταν και αναδεικνύονταν αξιόλογες ή λιγότερο σημαντικές στιγμές της σχολικής καθημερινότητας, που μπορούσαν να προσεγγιστούν και να επεξεργαστούν διεισδυτικά σε άλλο χρόνο. Από αυτές τις κλείδες αναφοράς αναδείχτηκε συνοπτικά:

- A) Η συμμετοχή στο πρόγραμμα γινόταν με πολλή όρεξη και προθυμία
- B) Απαιτούνταν επιπρόσθετη υποστήριξη και οριοθέτηση των μαθητών με ΕΕΑ και δυσκολίες για την εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος
- Γ) Παρατηρήθηκαν άμεσα βελτιώσεις στο κλίμα της τάξης
- Δ) Πραγματοποιούνταν καλύτερη αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών
- Ε) Υπήρχε βελτίωση της αυτόνομης συμμετοχής των μαθητών και σταδιακή μείωση/ απόσυρση της επιπρόσθετης βοήθειας των εκπαιδευτικών σε ορισμένοι μαθητές

Πιο αναλυτικά, η συλλογή των συγκεκριμένων ποιοτικών δεδομένων βασίστηκε στη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς και του τρόπου έκφρασης των σκέψεων, των συναισθημάτων και βιωμάτων όλων των μαθητών, ειδικά εκείνων που εμφάνιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τη διάρκεια συμμετοχής στο πρόγραμμα παρέμβασης. Έτσι, σημειώθηκε ο βαθμός εμπλοκής και ο τρόπος συμμετοχής τους στις δραστηριότητες και συζητήσεις, όπως και το είδος των αλληλεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών. Επίσης, παρατηρήθηκε το επίπεδο εστίασης της προσοχής τους, η ανάγκη επιπρόσθετης στήριξης και ενθάρρυνσής τους και η συχνότητα εμπλοκής τους σε ακατάλληλες ή παρορμητικές συμπεριφορές. Για την οργάνωση των συγκεκριμένων δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση των κλείδων παρατήρησης της παρατηρήτριας και η παράθεση αποσπασμάτων από τις αναφορές των παιδιών που έχουν καταγραφεί σε αυτές.

Συγκεκριμένα όσον αφορά στην εμπλοκή των μαθητών, αυτή γινόταν με μεγάλη διάθεση και προθυμία, χωρίς αυτό να αποκλείει την ανάγκη οριοθέτησης της τάξης για την εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος και τη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Οφείλει να σημειωθεί ότι, τόσο κατά την ανάγνωση και επεξεργασία των παραμυθιών, όσο και κατά τη διάρκεια των βιωματικών δραστηριοτήτων (ειδικά

των σωματοκινητικών και θεατρικών δραστηριοτήτων), οι μαθητές με παρορμητικές συμπεριφορές παρουσίαζαν μεγάλες δυσκολίες αυτορρύθμισης, που καθιστούσαν πιο επιτακτική την ενεργή παρέμβαση των εκπαιδευτικών, μέσω σωματικών και λεκτικών ανατροφοδοτήσεων και κατευθύνσεων. Με την πάροδο του κάθε μήνα, καταγράφηκε όμως μια αισθητή βελτίωση στον τρόπο συμμετοχής και αυτορρύθμισης των μαθητών της τάξης, καθώς σημειώνονταν όλο και σπανιότερα έντονες διαταρακτικές και διασπαστικές συμπεριφορές, ενώ αυξάνονταν ο βαθμός ανεξάρτητης εμπλοκής τους. Ακόμα, παρατηρήθηκε ήδη από τον πρώτο μήνα μια βελτίωση στο κλίμα της τάξης, καθώς υπήρχε μια καλύτερη αναγνώριση και έκφραση –σε ορισμένες περιπτώσεις και διαχείριση- των συναισθημάτων των μαθητών και μια πιο κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

#### *14.2.2.2. Ποιοτική Αξιολόγηση των συνεντεύξεων*

Για την συλλογή των ποιοτικών στοιχείων της έρευνας, πέρα από τις κλειδες παρατήρησης, έλαβε η ερευνήτρια στο τέλος της παρέμβασης και πάλι συνεντεύξεις από τη δασκάλα του τμήματος και την παρατηρήτρια, για την ομαδοποίηση των τελικών ποιοτικών δεδομένων. Υπενθυμίζεται, ότι η ημιδομημένη συνέντευξη κάλυπτε πληθώρες διαστάσεις της σχολικής καθημερινότητας και ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων-στόχων του πιλοτικού προγράμματος, προκειμένου να είναι εφικτή η σύγκρισή όλων αυτών των στοιχείων με τα αρχικά δεδομένα και να εξεταστεί η τελική εικόνα του ψυχοκοινωνικού προφίλ των μαθητών, του σχολικού κλίματος και της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη. Οι απαντήσεις που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις οργανώθηκαν μέσω της θεματικής τους ανάλυσης, η οποία ανέδειξε ως κεντρικούς άξονες του ενδιαφέροντος την τελική εικόνα του κλίματος της τάξης, της κοινωνική αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας των παιδιών εντός και εκτός τάξης, όπως και την κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια. Συνοπτικά φαίνεται να προκύπτουν τα ακόλουθα ποιοτικά στοιχεία από τις συνεντεύξεις:

- A) Σημαντικά βελτιωμένο και *θετικότερο* κλίμα τάξης
- B) Καλύτερη *αναγνώριση, έκφραση και αυτορρύθμιση συναισθημάτων*
- Γ) Καλύτερη *ενσυναίσθηση και αποδοχή της διαφορετικότητας*

Δ) Αυξημένες και καταλληλότερες *κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες*, εντός και εκτός τάξης

Ε) Μειωμένες *δυσπροσαρμοστικές, διαταρακτικές και διασπαστικές συμπεριφορές*, εντός και εκτός τάξης

ΣΤ) Θετικότερη *αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση των μαθητών*

Ζ) Θετική επίδραση του *συντονιστικού και διαμεσολαβητικού ρόλου* της δασκάλας ειδικής αγωγής, εντός και εκτός τάξης

Η) Θετική επίδραση του *συντονιστικού και διαμεσολαβητικού ρόλου* της ομάδας των συμμαθητών στους μαθητές με δυσκολίες

Όπως φαίνεται λοιπόν από τις συνεντεύξεις της δασκάλας του τμήματος και της παρατηρήτριας, το κλίμα που επικρατούσε στην τάξη, μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος, ήταν πολύ πιο θετικό, καθώς όχι μόνο είχαν περιοριστεί σημαντικά οι διαταρακτικές και επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών, άλλα είχαν αναπτυχθεί επιπλέον θετικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές (και τους εκπαιδευτικούς). Η σταδιακή ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων και το μοίρασμα του βιώματος φάνηκε να βοηθούν όμως, όχι μόνο στη δημιουργία ενός πιο ευχάριστου κλίματος της τάξης, αλλά και στην ενίσχυση της έκφρασης των πιο συνεσταλμένων και απομονωμένων μαθητών, στη σύνδεση της ομάδας και στην προοδευτική ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων, της αυτοπεποίθησης, αλλά και της ενσυναίσθησης των μαθητών, οι οποίοι κατανοούσαν καλύτερα τη θέση των άλλων, όπως και τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους σε αυτούς.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε ο τρόπος ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς, σε πολλές περιπτώσεις, οι ίδιοι οι μαθητές που αγνοούσαν τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς ή αλληλεπίδρασης, ενθαρρύνονταν και «οριοθετούνταν» από τους συμμαθητές τους στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισής τους, μέσω του συντονιστικού ρόλου που είχε αναλάβει έμμεσα η ομάδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο θεωρούν οι ερωτώμενες ότι υποστηρίχτηκαν όλοι οι μαθητές στην ανάπτυξη και γενίκευση των ανάλογων δεξιοτήτων-στόχων και μειώθηκαν σημαντικά οι συγκρούσεις μεταξύ τους. Αντίστοιχα, όσον αφορά στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι υπόλοιποι μαθητές υπήρξαν σταδιακά όλο και πιο υποστηρικτικοί και βοηθητικοί μαζί τους, διευκολύνοντας τη συμμετοχή τους όχι μόνο στο πρόγραμμα και αλλά και στην ευρύτερη σχολική καθημερινότητα.

Καθοριστικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση έπαιξε και η παρουσία της δασκάλας ειδικής αγωγής, η οποία ως διαμεσολαβητής εξηγούσε τη δυσκολία που αντιμετώπιζε ο εκάστοτε μαθητής και παρακινούσε την ομάδα στην υποστήριξή του.

#### *14.2.2.3. Άτυπη ποιοτική αξιολόγηση των παιδικών αξιολογήσεων*

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που συνόδευαν το κάθε παραμύθι, συμπληρώνονταν από τους μαθητές μια άτυπη ποιοτική αξιολόγηση, ανάλογα με την αρέσκειά τόσο του παραμυθιού όσο και των δραστηριοτήτων. Έτσι, λόγω της αδυναμίας ανάγνωσής τους, είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε μια χαρούμενη, μια λυπημένη και μια ούτε χαρούμενη ούτε λυπημένη φατσούλα, για να υποδηλώσουν αν τους άρεσε η ιστορία και η συμμετοχή στις αντίστοιχες δραστηριότητες. Συνολικά, φάνηκε να συμπληρώνουν την θετικότερη αξιολόγηση (χαρούμενη φατσούλα) σε όλα τα παραμύθια, εκτός από τρία, που δεν είχαν τόσο παραστατική εικονογράφηση και είχαν έναν μεγαλύτερο αριθμό προτάσεων ανά σελίδα, σε σχέση με τα υπόλοιπα παραμύθια.

Αντίστοιχα, στις δραστηριότητες συμπληρώθηκε αρνητική και μέτρια αξιολόγηση μόνο σε μια από τις δραστηριότητες καλύτερης αυτογνωσίας. Όταν ερωτήθηκαν σε προσωπικό επίπεδο οι μαθητές, τι δεν τους άρεσε, ανέφεραν ότι δεν ένιωθαν άνετα που στο τέλος των δραστηριοτήτων παρουσίαζαν ένα ένα τα παιδιά τα έργα τους στους συμμαθητές τους. Όταν τους επισημάνθηκε ότι η παρουσίαση ήταν προαιρετική, φάνηκε να είχαν πιεστεί εσωτερικά για να την κάνουν «*Αφού όλοι παρουσίασαν.. Δεν γινόταν να μην σηκωθώ*» και επομένως ένιωσαν κάπως εκτεθειμένα στην ομάδα. Αν εξαιρεθεί αυτή η δραστηριότητα, υπήρχαν μόνο θετικές και σπάνια κάποιες μέτριες αξιολογήσεις για τις δραστηριότητες και τα παραμύθια. Στο τέλος του προγράμματος, που ερωτήθηκαν αν ξεχωρίζουν κάποιο παραμύθι, το οποίο τους άρεσε περισσότερο, ακούστηκαν τα ονόματα διαφόρων παραμυθιών από κάποια παιδιά, τα περισσότερα ανέφεραν όμως «*Όλα κυρία ήταν τέλεια!! Μα πιο ωραία απ'όλα ήταν αυτά που κάναμε μετά*», υποδεικνύοντας ότι πέρα από τις ιστορίες είχαν απολαύσει ακόμα περισσότερο τις βιωματικές δραστηριότητες από τον χώρο της τέχνης.



## 15. Συζήτηση

Στην έρευνά μας, σχεδιάσαμε ένα πιλοτικό Πρόγραμμα Ψυχοκοινωνικής Παρέμβασης, με σκοπό την εφαρμογή και αξιολόγηση της επίδρασής του στην βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του συνόλου των μαθητών του δείγματος, στη μείωση των δυσκολιών ψυχικής τους λειτουργίας/υγείας και στην ενίσχυση της σχολικής και κοινωνικής ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες. Ο σχεδιασμός προσανατολίστηκε στη δημιουργία ενός προγράμματος, που να είναι κατά το δυνατόν ευέλικτο, διασκεδαστικό, αποτελεσματικό και να κινητοποιεί τα παιδιά, ενθαρρύνοντας τους στην εφαρμογή των διδαγμένων δεξιοτήτων. Για την επίτευξη αυτών, κρίθηκε σημαντική η χρήση ενός ελκυστικού υλικού, με την εμπλοκή ευχάριστων παιχνιδιών, ψυχοκινητικών, μουσικών και εικαστικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών ρόλων, που μπορεί να συνδεθούν με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και να παρέχουν συχνές ευκαιρίες για την αξιοποίηση των δεξιοτήτων από τα παιδιά, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας.

Μέσα από μια εξατομικευμένη και προσωποποιημένη παρέμβαση, υλοποιώντας τόσο ατομικές όσο και ομαδικές δράσεις, τέθηκε στο επίκεντρο η ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των παιδιών του δείγματος και ειδικά αυτών με Ε.Ε.Α., ώστε να ξεπεράσουν τα εξωτερικά και εσωτερικά τους εμπόδια και να επιτευχθεί η συμπερίληψή τους στο σχολικό και κατ' επέκταση στο κοινωνικό περιβάλλον. Προτιμήσαμε συνεπώς να εμπλέξουμε περισσότερους δασκάλους στην εφαρμογή και στη συλλογή δεδομένων, ώστε να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε συνολικά για οχτώ μήνες σε μια πρώτη τάξη δημοτικού, στην οποία φοιτούσαν και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες και αξιολογήθηκε με τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν πριν και μετά την διεξαγωγή του. Η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη σύγκριση των μέσων όρων των εξαρτημένων δειγμάτων (paired sample t-test), ενώ τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν περιγραφικά, μέσω της θεματικής ανάλυσης. Πιο ειδικά, αναδείχτηκαν τα παρακάτω ερευνητικά δεδομένα για τους τομείς-στόχους:

### *15.1. Συναισθηματικές Δεξιότητες*

Μια βασική παράμετρος της έρευνας, ήταν το πιθανό κέρδος των παιδιών από τη συμμετοχή τους σε ένα Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής, όσον αφορά στις συναισθηματικές τους δεξιότητες και στην συναισθηματική τους επάρκεια. Η έρευνά έδειξε ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών ήταν χαμηλότερος κατά τη δεύτερη χορήγηση, σε σύγκριση με την πρώτη, στην υποκλίμακα των δυσκολιών και διαταραχών συναισθήματος (Πίνακας 13). Οφείλει μάλιστα να τονιστεί ότι, όλοι οι μαθητές που εμφάνιζαν υψηλούς συνολικούς δείκτες δυσκολιών πριν από την παρέμβαση, είχαν τιμές που κινούσαν υποψίες παθολογίας ή οριακές τιμές στις διαταραχές συναισθήματος. Ήταν συνεπώς ένας τομέας που έχρηζε ιδιαίτερη παρέμβαση και γι' αυτό αφιερώθηκε μεγαλύτερο διάστημα στην ανάλογη ενότητα, σε σύγκριση με άλλες. Σε κάθε περίπτωση, τόσο τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσίασαν μια στατιστικά σημαντική βελτίωση στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος, αλλά και στην αναγνώριση, έκφραση και αυτορρύθμιση των συναισθημάτων τους, δεξιότητες που φάνηκε να προάγονται μέσω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της έρευνας σημειώθηκε ότι οι ομαδικές και συνεργατικές δραστηριότητες βοηθούν πολύ τους μαθητές με δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά με τους συμμαθητές τους, να εκφράσουν με αποδεκτό τρόπο τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους και να μάθουν να επιχειρηματολογούν, υποστηρίζοντας την γνώμη και τα συναισθήματά τους -επί το πλείστον- με λογική και κριτική σκέψη, παρά με παρορμητισμό. Σαφώς η συμμετοχή, ειδικά των μαθητών με συμπεριφορικές δυσκολίες, δεν ήταν πάντοτε εύκολη, ιδιαίτερα στις κινητικές και θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες, καθώς ήταν συχνά δύσκολος ο αυτοέλεγχος και περιορισμός των παρορμήσεων τους.

Σταδιακά ωστόσο, η ευρύτερη διδασκαλία των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και η εξάσκησή τους μέσω των δραστηριοτήτων, η επίδειξη των κοινωνικών κανόνων από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και η θετική ενίσχυση της κατάλληλης συμπεριφοράς, επέφεραν μια σημαντική μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς των συγκεκριμένων μαθητών. Αντίστοιχα, οι μαθητές με χαμηλή

αυτοεικόνα χρειάζονταν για μεγάλο διάστημα έντονη παρακίνηση για τη συμμετοχή στις δραστηριότητες και συζητήσεις, καθώς δεν ήθελαν να εκτεθούν και να βρεθούν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της τάξης, ενώ εμφάνιζαν χαμηλή εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους όσον αφορά στις πιο καλλιτεχνικές και εικαστικές δραστηριότητες. Με τον χρόνο κατάφεραν βέβαια και αυτοί να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και να ενισχύσουν το αυτοσυναίσθημά τους.

Ακόμα, είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι εντοπίζεται ήδη από τον πρώτο μήνα μια βελτίωση στο κλίμα της τάξης, στο οποίο συνέβαλε σημαντικά η καλύτερη αναγνώριση, έκφραση και –σε ορισμένες περιπτώσεις- διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών. Ειδικότερα, χρησιμοποιούσαν σχόλια όπως *«Το λες αυτό επειδή είσαι θυμωμένος»* (αναγνωρίζοντας το συναίσθημα που κρυβόταν πίσω από τα λεγόμενα των συμμαθητών τους), *«Θα πάω να κάνω μια μικρή βόλτα να ηρεμήσω»* *«Γιατί μου μιλάς άσχημα; Εγώ δεν σου μιλάω έτσι και ας είμαι θυμωμένος..»* (επιλέγοντας κατάλληλους τρόπους αυτορρύθμισης και έκφρασης), *«Καθίστε εκεί (γωνιά συμφιλίωσης) και συζητήστε το»* ή *«Θέλω να είμαστε φίλοι, αλλά δεν μου αρέσει όταν με χτυπάς»* (υπενθυμίζοντας στους συμμαθητές τους τρόπους διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων ή παρορμήσεων τους και δίνοντάς τους κίνητρα γι' αυτό).

Επίσης, παρατηρήθηκε ήδη από νωρίς στο πρόγραμμα ότι τα παιδιά υποστήριζαν και ενθάρρυναν τους συμμαθητές τους στη σταδιακή αντιμετώπιση των δυσκολιών και των αρνητικών συναισθημάτων τους, όπως π.χ. *«Θα τα καταφέρεις, μην ανησυχείς»* (στη συμμαθήτριά που φοβόταν πάρα πολύ τις σκάλες και την οποία αρχικά κορόιδευαν γι' αυτήν την φοβία της) ή *«Έλα Γ. πάλι στην τάξη μαζί μας, σε θέλουμε..»*, στον μαθητή με ΔΕΠ-Υ, ο οποίος μετά από ξεσπάσματα έβγαινε ή μπαινόβγαινε στην τάξη (τον οποίο επίσης αρχικά κορόιδευαν και ενθάρρυναν να αποχωρήσει). Ακόμα, φαινόταν να χρησιμοποιούν και να δικαιολογούν πιο εύστοχα τα συναισθήματά τους, ανάλογα με τις καταστάσεις και αλληλεπιδράσεις που είχαν προηγηθεί, στο καθημερινό ημερολόγιο των συναισθημάτων που συμπληρώνονταν στο τέλος της κάθε ημέρας π.χ. *«Σήμερα ήμουν κυρίως χαρούμενη, γιατί έπαιζα με τις φίλες μου»*, *«Σήμερα ήμουν πολύ στεναχωρημένος, γιατί με κορόιδευαν στο διάλειμμα οι...»* *«Σήμερα ένιωθα ήρεμος, γιατί δεν είχαμε πολλά μαθήματα»* κλπ.

Συνολικά πάντως, η μεγάλη έμφαση που δόθηκε στην ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, μπορεί να αποδοθεί στη σημαντικότητά τους στην ευρύτερη κοινωνική προσαρμογή και στην ψυχική ευεξία των παιδιών. Οι δεξιότητες αναγνώρισης, έκφρασης και συναισθηματικής αυτορρύθμισης προωθήθηκαν, λοιπόν, καθώς ενισχύουν συνολικά και την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά των μαθητών, η οποία διευκολύνει τη σύναψη φιλικών σχέσεων και αυξάνει τις πιθανότητες αξιοποίησης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε δύσκολες και προκλητικές καταστάσεις (Smith, & Low, 2013). Το πρόγραμμα που δημιουργήθηκε έλαβε υπόψη όλους τους παραπάνω παράγοντες και έγινε σημαντική προσπάθεια συμπερίληψής τους στην στοχοθεσία και στη διδασκαλία, όπως και στη δημιουργία ευκαιριών εξάσκησής τους.

Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνονται και σε άλλες έρευνες, στις οποίες αναφέρεται ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και αγωγής είναι σε θέση να ενισχύσουν τις συναισθηματικές δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων, αποτελέσματα που μπορούν να διατηρηθούν και εις βάθος χρόνου (Ruiz-Aranda, Castillo, Salguero, et al., 2012; Stillman, Stillman, Martinez, et al., 2018). Έτσι, οι μαθητές με ανεπτυγμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες τείνουν να είναι πιο ψύχραιμοι και ευέλικτοι, είναι σε θέση διαχειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, είναι καλύτερα ενταγμένοι στο σχολικό γίγνεσθαι και πιο συγκεντρωμένοι στο μαθησιακό έργο που τους ανατίθεται, σε σχέση με εκείνους που υστερούν ψυχοκοινωνικά (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011; January, Casey, & Paulson, 2011; Jones, Greenberg, & Crowley, 2015). Τα παρεμβατικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μπορούν να έχουν συνεπώς θετικές επιδράσεις στην ανάπτυξη και εξέλιξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων, αλλά και στη μείωση των διαταραχών του συναισθήματος και των παραγόντων υψηλής επικινδυνότητας για την εμφάνιση ανάλογων δυσκολιών (Humphrey, Barlow, Wigelsworth, Lendrum, Pert, & Joyce, et al., 2016).

### *15.2. Κοινωνική απομόνωση- Διαφορετικότητα-ενσυναίσθηση*

Μια άλλη παράμετρος που αναδύθηκε στην έρευνα, μέσω των ποσοτικών αλλά και κυρίως των ποιοτικών δεδομένων της, ήταν η ανάγκη υποστήριξης των κοινωνικά απομονωμένων παιδιών, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ενίσχυση της

ενσυναίσθησης όλων των μαθητών. Η συνύπαρξη των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η σταδιακή προώθηση της αναγνώρισης των αρνητικών επιπτώσεων της κοινωνικής απομόνωσης συγκεκριμένων μαθητών, είχε δηλαδή θετικά αποτελέσματα στην βελτίωση της ενσυναίσθησης και αποδοχής τους από την ομάδα. Μέσα από την αντίστοιχη ενότητα του προγράμματος, φάνηκε να εξοικειώνονται και να μαθαίνουν για τα διάφορα είδη της διαφορετικότητας και συνειδητοποιούν πως δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες ανάγκες, αλλά ο καθένας έχει τις ιδιαιτερότητές του, γεγονός που οδήγησε σε προβληματισμούς για τη συμπεριφορά τους (τόσο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης όσο και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) και τα συναισθήματα που προκαλεί στους γύρω τους (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Έτσι μπήκαν σταδιακά στην θέση των άλλων, αποδέχτηκαν σε ένα πιο ουσιαστικό επίπεδο τη διαφορετικότητα, χωρίς σημαντικές προκαταλήψεις και στερεότυπα, κάτι που προήγαγε τη διαμόρφωση νέων αξιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2017). Σε κάθε περίπτωση, η καθημερινή επαφή, η συνεργασία και η ευχάριστη και βιωματική αλληλεπίδραση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών –που ήταν από τους βασικούς άξονες του προγράμματος- συνέβαλε στην ευκολότερη αποδοχή του των μαθητών με δυσκολίες και στην αναγνώρισή τους ως ισότιμα μέλη της τάξης και κατ' επέκταση της κοινωνίας (Κουρκούτας, 2017). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσεται μία φιλική σχέση μαζί τους και να προωθείται καλύτερα η συμπερίληψη και ένταξη όλων των μαθητών (Στασινός, 2013).

Τα παραπάνω ευρύματα συνάδουν και με τα αποτελέσματα της εξάμηνης έρευνας δράσης της Mylonakou-Keke (2012), στην οποία χρησιμοποιήθηκαν τα παραμύθια και διάφορα ψυχοεκπαιδευτικά μέσα για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων 152 μαθητών δημοτικής ηλικίας, με και χωρίς συμπεριφορικές δυσκολίες. Βασικός στόχος της εξάμηνης έρευνας ήταν η ανάπτυξη σεβασμού για κάθε μορφή διαφορετικότητας, η αναγνώριση της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης των παιδιών. Από τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν μετά την έρευνα αναδεικνύονται σημαντικές θετικές αλλαγές στο κλίμα της τάξης των παιδιών, όπως στο βαθμό ενσυναίσθησης, αναγνώρισης και αποδοχής της διαφορετικότητάς τους (Mylonakou-Keke, 2012).

### *15.3. Κοινωνικές Δεξιότητες- Κοινωνική Επάρκεια*

Μια επιπλέον παράμετρος στην οποία εστίασε σημαντικά η έρευνα ήταν η συνολική ωφέλεια όλων παιδιών, από την εμπλοκή τους σε ένα Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, όσον αφορά στις κοινωνικές τους δεξιότητες και στην κοινωνική τους επάρκεια. Η έρευνά έδειξε ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας των μαθητών του δείγματος στην Κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών ήταν χαμηλότερος κατά τη δεύτερη χορήγηση, σε σύγκριση με την πρώτη, στις υποκλίμακες που συνδέονται είτε άμεσα είτε έμμεσα με την κοινωνική συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες (Πίνακας 13). Έτσι, τόσο τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσίασαν μια στατιστικά σημαντική βελτίωση στα προβλήματα συμπεριφοράς τους και στις διαταραχές διαγωγής, στην υπερκινητικότητα και στην διάσπαση προσοχής τους, βελτιώνοντας παράλληλα τη θετική κοινωνική τους συμπεριφορά, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, δεδομένα που επιβεβαιώνονται από τα ποιοτικά στοιχεία των κλειδών παρατήρησης και των συνεντεύξεων.

Το πρόγραμμα φαίνεται να βοήθησε λοιπόν στην ανάπτυξη και εξέλιξη των ευρύτερων κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας του συνολικού δείγματος. Οφείλει βέβαια να σημειωθεί, ότι ο μέσος όρος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες ήταν υψηλότερος από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ωστόσο, σχεδόν όλοι οι μαθητές κατάφεραν να κυμαίνονται σε φυσιολογικούς δείκτες μετά την παρέμβαση. Μόνο οι μαθητές με ΔΑΦ και υποψίες ΔΕΠ-Υ, κυμαίνονταν και πάλι σε σχετικά υψηλές τιμές που κινούσαν υποψίες για την ύπαρξη παθολογίας, η φύση των ελλειμμάτων τους είναι όμως τόσο σοβαρή, που απαιτείται περισσότερος χρόνος και διεπιστημονική υποστήριξη για την εμφάνιση ουσιαστικότερων αλλαγών της συμπεριφοράς (Μανιαδάκη & Κάκουρος, 2016; Thye, Bednarz, Herringshaw, Sartin, & Kana, 2018). Σε κάθε περίπτωση, παρατηρείται ότι παρ'όλες τις δυσκολίες τους κατάφεραν να μειώσουν τον συνολικό δείκτη δυσκολιών τους στο μισό, ενώ φαίνεται να εμφανίζουν πιο επίμονες δυσκολίες στις διαταραχές διαγωγής και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στις διασπαστικές, τις διαταρακτικές και δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μειώθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση, ενώ ενισχύθηκαν σημαντικά οι φιλικές

αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Η δασκάλα αναφέρει: «Από ένα σημείο και μετά μπόρεσα να κάνω επιτέλους «κανονικό» μάθημα, χωρίς να διακόπτω συνέχεια για παρατηρήσεις και υπενθυμίσεις των κανόνων. Για μένα βέβαια ήταν ακόμα πιο σημαντικό που σταμάτησαν οι έντονες συγκρούσεις μεταξύ τους». Επίσης διαπιστώνει ότι: «Μπορεί να μην είναι όλοι μεταξύ τους φίλοι, έχει αναπτυχθεί όμως ένα αίσθημα ομάδας και όλοι μπορούν να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν και να συνυπάρξουν. Πιθανόν να βοήθησε σε αυτό η αλληλεπίδραση και συνεργασία, που χρειάστηκε να έχουν, μέσω του προγράμματος, με μαθητές που συνήθως δεν είχαν πολλές συναναστροφές». Το πρόγραμμα, με τον παιγνιώδη και βιωματικό χαρακτήρα του συνέβαλε συνεπώς, σύμφωνα με την δασκάλα και την παρατηρήτρια, στη δημιουργία φιλικών επαφών και σχέσεων ή έστω στην καλύτερη αποδοχή και αναγνώρισή όλων των παιδιών ως μέλη της ομάδας. Αυτή η θετικότερη επαφή επιβεβαιώθηκε και από τις αλληλεπιδράσεις τους στα διαλείμματα, στα οποία πλέον κανένα παιδί δεν ήταν μόνο και είτε υπήρχαν σταθερές φιλικές επαφές είτε εναλλάσσονταν οι παρέες ανάλογα με τη διάθεση ή το παιχνίδι.

Από την άλλη πλευρά, το μοίρασμα του βιώματος και γενικότερα οι βιωματικές δραστηριότητες -ειδικά οι σωματοκινητικές και θεατρικές δράσεις- φάνηκε να βοηθούν ακόμα και τους πιο συνεσταλμένους και απομονωμένους μαθητές να εκφραστούν, λεκτικά και σωματικά, και όπως αναφέρει η παρατηρήτρια «να ακουστεί επιτέλους η φωνή τους και να κάνουν αισθητή την παρουσία τους, εντός και εκτός τάξης». Έτσι, η ενεργότερη και πιο συστηματική έκφραση της συναισθηματικής κατάστασης και του βιώματος των μαθητών, βοήθησε όχι μόνο στη σύνδεση της ομάδας, στη σταδιακή ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων, της αυτοπεποίθησης, αλλά και της ενσυναίσθησης των μαθητών, καθώς κατανοούσαν καλύτερα τη θέση των άλλων, όπως και τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους σε αυτούς. Η δασκάλα, αντίστοιχα, αναφέρει «Θεωρώ ότι το είδος των δραστηριοτήτων, σε συνδυασμό με το κλίμα εμπύχωσης που καλλιεργήθηκε, σταδιακά, βοήθησε ώστε τα παιδιά να εκφραστούν χωρίς άγχος, σε ένα περιβάλλον που ενθάρρυνε το παιχνίδι και τη δράση. Εκτίμησαν περισσότερο τους συμμαθητές τους και αλληλοαποδέχτηκαν ο ένας τον άλλον. Νομίζω και οι δικές μας σχέσεις βελτιώθηκαν πολύ, καθώς αλληλεπιδράσαμε πολύ παιγνιδιάρικα και απέκτησα και μεγαλύτερη ψυχραιμία στη

*διαχείριση κρίσεων. Μπορεί να ακουστεί περίεργο, αλλά νιώθω σαν να βελτιώθηκαν και οι δικές μου δεξιότητες..»*

Αντίστοιχα, τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες, οι οποίες αναφέρουν ιδιαίτερα θετικές αλλαγές στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών που συμμετέχουν στις παρεμβάσεις και μείωση των δυσλειτουργικών ή κοινωνικά ακατάλληλων συμπεριφορών τους. Έτσι, η έρευνα των Merrell, Juskelis, Tran και Buchanan (2008) ανέδειξε στατιστικά σημαντική βελτίωση και κλινικά αξιοσημείωτες αλλαγές τόσο στην επίγνωση των υγιών κοινωνικοσυναισθηματικών συμπεριφορών όσο και στη μείωση των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική υγεία των των μαθητών που συμμετείχαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα (Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008). Ανάλογα αποτελέσματα παραθέτουν και οι Arda και Ocak (2012), που εντοπίζουν στατιστικά σημαντικές θετικές επιδράσεις στη μείωση της επιθετικής και δυσλειτουργικής συμπεριφοράς και βελτίωση της συγκέντρωσης και των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας που συμμετείχε στο πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και κάποιες εμπειρικές έρευνες, που συνάδουν με την άποψη της δασκάλας όσον αφορά στην προσωπική της εξέλιξη με τη συμμετοχή της στο πρόγραμμα, καθώς αναδεικνύουν τις θετικές επιδράσεις που μπορεί να εμφανίσουν τα συγκεκριμένα προγράμματα και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Cain, & Carnellor, 2008; MacCan, & Lipnevich, 2012). Στις τάξεις που οργανώνονται λοιπόν αποτελεσματικά αυτά τα προγράμματα, φαίνεται να χάνεται λιγότερος χρόνος στην οριοθέτηση και διαχείριση των μαθητών (Jennings, & Greenberg, 2009), ενώ σημειώνονται συχνότερα αισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας, προσωπικής επιτυχίας και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τους συναδέλφους που δεν τα αξιοποιούν (Domitrovich, Bradshaw, Berg et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν πιο ικανοί στη διεξαγωγή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης φαίνεται επίσης να βιώνουν τις περισσότερες φορές ένα πιο θετικό κλίμα στην τάξη τους, με λιγότερες δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές και γενικότερα εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα στρες και υψηλότερη αισθήματα ικανοποίησης και σιγουριάς για την αποτελεσματικότητά τους όσον αφορά στο εκπαιδευτικό τους έργο (Brackett, Reyes,



Rivers, Elbertson, & Salovey, 2011; Collie, Shapka, & Perry, 2012; Ramana, 2013; Schonert-Reichl, 2017).

Συμπερασματικά πάντως, η σημαντικότητα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών γίνεται κατανοητή αν λάβει κανείς υπόψη ότι αποτελούν από τους βασικότερους δείκτες κοινωνικής προσαρμογής, ενώ οι δυσκολίες και τα εμπόδια ανάπτυξής τους συνδέονται συχνά με την ψυχοπαθολογία (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2006). Έχει επισημανθεί, ότι η κοινωνική προσαρμογή, η συναισθηματική ισορροπία και οι σχέσεις με τα συνομήλικα παιδιά, λειτουργούν σαν προβλεπτικούς παράγοντες για την κοινωνική προσαρμογή του ενήλικου ατόμου (Gresham, 2016). Η έννοια της πρώιμης παρέμβασης, της πρόληψης και της έγκαιρης αντιμετώπισης των κοινωνικών ελλειμμάτων, εμφανίζεται συνεπώς ως επιτακτική ανάγκη, για τη διασφάλιση μιας ομαλής κοινωνικής πορείας, τόσο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και των παιδιών με ανάλογες δυσκολίες (Anyon, Nicotera, & Veeh, 2016). Η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα προς αυτή την κατεύθυνση, μέσω της βελτίωσης των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων και του αυτοελέγχου, της καλύτερης ερμηνείας και ανταπόκρισης σε κοινωνικά μηνύματα, της προσωπικής ρύθμισης της συμπεριφοράς και της βελτίωσης της αυτοπεποίθησης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών (Χατζηγηρήστου, 2015).

Η ανάγκη για κατάλληλες παρεμβάσεις στις κοινωνικές δεξιότητες –ειδικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- γίνεται επιπλέον κατανοητή, αν ληφθούν υπόψη τα ανάλογα ερευνητικά δεδομένα, όπως για παράδειγμα η πρόσφατη έρευνα στον ελλαδικό χώρο, που αναφέρει ότι τα συγκεκριμένα παιδιά βιώνουν στατιστικά σημαντικά συχνότερα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Καλαντζάκου, 2017). Ανάλογα δεδομένα αναδεικνύονται και από την δική μας έρευνα, στην οποία τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και με ευρύτερες δυσκολίες εμφανίζονταν πριν από την έρευνα με ιδιαίτερα χαμηλούς δείκτες στις κοινωνικές τους δεξιότητες, ενώ φαίνονταν να έχουν ελάχιστες φιλικές σχέσεις και επαφές. Τα στοιχεία αυτά άλλαξαν σημαντικά μετά την παρέμβαση, κυρίως λόγω της ενίσχυσης των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και της ικανότητας μεγαλύτερου αυτοελέγχου και αυτορρύθμισής τους,

χωρίς να υποτιμάται βέβαια και η σημαντικότητα της ενίσχυσης και άλλων παραγόντων π.χ. αποδοχή της διαφορετικότητας, ενίσχυση κλίματος τάξης κ.α.

#### *15.4. Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση*

Στα πλαίσια της διερεύνησης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, βρέθηκε στο επίκεντρο της έρευνας και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής τους, η οποία αξιολογήθηκε κυρίως μέσω των ποιοτικών δεδομένων. Η ανάπτυξη θετικής αντίληψης του εαυτού κρίθηκε δηλαδή σημαντική, σε ένα πολυπαραγοντικό πλαίσια ενίσχυσης των παιδιών, προκειμένου να είναι εφικτή η πολύπλευρη ανάπτυξη και υποστήριξή τους. Για την ενίσχυση της θετικής αυτοαντίληψης, λήφθηκαν λοιπόν υπόψη οι σύγχρονες έρευνες, οι οποίες συγκλίνουν στη θεώρηση της πολυδιάστατης φύσης της έννοιας του εαυτού, καθώς αντιμετωπίζεται ως ένα σύνθετο σύστημα, με ποικίλες πτυχές και αυτο-εικόνες, που αντικατοπτρίζουν τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές καταστάσεις στις οποίες στηρίζονται (Χατζηχρήστου, 2015).

Σε γενικές γραμμές, όσα παιδιά παρουσιάζουν μια αρνητική αυτοεικόνα, εμφανίζουν μια αρκετά αμυντική στάση απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους, υποτιμούν τις προσωπικές τους ικανότητες, δεν έχουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και αποφεύγουν συνθήκες στις οποίες θα χρειαστεί να συγκριθούν ή να ανταγωνιστούν με άλλους (Geldard, & Geldard, 2011; Χατζηχρήστου, 2015). Αντίστοιχα, μια θετική αυτοεικόνα μπορεί να συμβάλει στην καλή προσαρμοστικότητα, στη δημοτικότητα, σε χαμηλότερα επίπεδα άγχους, σε αυτονομία από την ομάδα, σε καλές διαπροσωπικές σχέσεις και υψηλούς μελλοντικούς στόχους των ανθρώπων (Geldard, & Geldard, 2011). Τα άτομα αυτής της κατηγορίας έχουν συνεπώς υψηλά ποσοστά αυτο-αποδοχής και εμπιστοσύνης στις προσωπικές τους ικανότητες.

Όσον αφορά στην έρευνά μας, υπήρχαν αρκετά παιδιά- ανάμεσα στα οποία βρισκόταν και η πλειοψηφία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες- που εμφάνιζαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και θετικής αυτοεκτίμησης σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Η διαφοροποίηση αυτή επηρέαζε τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, καθώς εμφανίζονταν ιδιαίτερα αποτραβηγμένα και ανασφαλή στην προσέγγιση και αλληλεπίδραση με τα άλλα

παιδιά, εύκολα παρερμήνευαν και βίωναν ως απόρριψη διάφορες καθημερινές καταστάσεις, σπάνια εξέφραζαν τη γνώμη τους και δυσκολεύονταν όταν τα βλέμματα ήταν στραμμένα πάνω τους. Γενικότερα, η επίδοση και η συμμετοχή τους δεν ανταποκρίνονταν στις εκτιμώμενες δυνατότητές τους, χρειάζονταν ιδιαίτερα παρακίνηση και ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς, καθώς παρατούσαν εύκολα την οποιαδήποτε προσπάθεια και ασκούσαν σφοδρή κριτική στον εαυτό τους.

Μετά την παρέμβαση και την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά φαίνεται να ανέπτυξαν μια θετικότερη εικόνα για τον εαυτό τους και για τους άλλους, να δέχονται καταστάσεις που δεν μπορούν να αλλάξουν και να βελτιώνουν αυτές που μπορούν, να χειρίζονται καλύτερα την ήττα, να εργάζονται και να κινούνται εντός και εκτός τάξης πιο αυτόνομα, να αυτορρυθμίζουν καλύτερα τα συναισθήματά τους (π.χ. να αντιμετωπίζουν φόβους και αναστολές), να μιλούν ελεύθερα, να μην επικρίνουν και να αποδέχονται τη θετική κριτική, να συνειδητοποιούν τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους, να σέβονται αντίστοιχα τις ανάγκες των άλλων, να αντιμετωπίζουν με θάρρος τα προβλήματα τους και να είναι αισιόδοξα, δεδομένα που έχουν παρατηρηθεί και από άλλες έρευνες (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011; January, Casey, & Paulson, 2011).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας –και ειδικά τους πρώτους μήνες– διαπιστώνονταν, ωστόσο, η ανάγκη επιπρόσθετης ενθάρρυνσης, υποστήριξης και ανατροφοδότησης ορισμένων μαθητών, λόγω της έντονη ανασφάλειάς τους και των δυσκολιών αυτόνομης εργασίας τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάζονταν μάλιστα η κατάτμηση των δραστηριοτήτων σε επιμέρους βήματα, ειδικά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όσων παρουσίαζαν γενικότερα μια χαμηλή αυτοεικόνα. Σταδιακά, βέβαια διαπιστώθηκε η δυνατότητα όλο και πιο αυτόνομης εργασίας τους, που επέτρεψε τη σταδιακή απόσυρση της επιπλέον βοήθειας. Στις πρώτες όλο και πιο αυτόνομες δραστηριότητες, υπήρχαν βέβαια αρκετά παράπονα – από το σύνολο της τάξης– για το βαθμό δυσκολίας, με ενθάρρυνση όμως παρακινούνταν να προσπαθήσουν και εν τέλει χαιρόνταν (και εκπλήσσονταν) με τα κατορθώματά τους και την αυτόνομη συμμετοχή και ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων τους.

Στη πορεία του προγράμματος, η αυξανόμενη αυτενέργεια των μαθητών, φάνηκε και μέσω των πρωτοβουλιών που άρχισαν να αναλαμβάνουν, όπως ήταν για παράδειγμα το αίτημα παρουσίασης των ατομικών τους έργων στην τάξη ή η μαζική εκφώνηση κατάλληλων επιφωνημάτων, κατά τη διάρκεια της θεατρικής αναπαράστασης ορισμένων παιδιών, χωρίς να τους έχει ζητηθεί κάτι αντίστοιχο. Εντύπωση προκαλούσε στις εμπλεκόμενες εκπαιδευτικούς ότι οι συγκεκριμένες πρωτοβουλίες ήταν ιδιαίτερα ταιριαστές με το πρόγραμμα, χωρίς όμως να προκαλούν αναστάτωση ή να αποσυντονίζουν την ομάδα.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν επομένως πιο ενεργητικός κυρίως στα πρώτα στάδια του προγράμματος και υπήρχε η δυνατότητα σταδιακής μείωσης και απόσυρσής της. Συγκεκριμένα, πέρα από την ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση των μαθητών, χρειαζόταν μια πιο ενεργή καθοδήγηση και υποστήριξη, μόνο όταν, ορισμένες φορές, το μοίρασμα του βιώματος μπορούσε να πάρει μια ανεπιθύμητη τροπή, αν το βίωμα που μοιράζονταν ήταν αρνητικό και ενέπλεκε μαθητές της τάξης, οι οποίοι συνήθως το εκλάμβαναν ως κατηγορίες τις αναφορές των συμμαθητών τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ήταν εύκολο να δημιουργηθεί μια παρεξήγηση, μια έντονη διαφωνία ή ένας καυγός και χρειαζόνταν η κατάλληλη διαμεσολάβηση από τους εμπλεκόμενους ενήλικες, προκειμένου να μην χαθεί ο στόχος της συζήτησης.

Από την άλλη πλευρά, στις δραστηριότητες αυτογνωσίας, υπήρχαν αισθητές δυσκολίες στους μαθητές με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση στην εύρεση θετικών στοιχείων στον εαυτό τους και χρειαζόνταν ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς ή τους συμμαθητές τους. Όπως ανέφερε και η εικαστικός, μερικοί μαθητές δυσκολεύτηκαν τόσο στην ενδοσκόπηση που «σκοτείνιασαν» και φάνηκε να έχουν ιδιαίτερη ανάγκη από υποστήριξη. Μάλιστα, σε μια δραστηριότητα κολάζ, που χρησιμοποιήθηκε και η φωτογραφία του κάθε μαθητή (Βλέπε Παράτημα, Ενότητα 4, δραστηριότητα 3), κάποια παιδιά (ειδικά κορίτσια), που εστίαζαν γενικότερα στην εξωτερική τους εμφάνιση, ξέσπασαν σε κλάματα γιατί ένιωθαν ότι δεν είχαν φωτογραφηθεί όμορφα. Επίσης, θεώρησαν ότι οι άλλοι τους κορόιδευαν, ενώ όλα τα παιδιά γελούσαν καλοπροαίρετα τόσο με τη δική τους φωτογραφία όσο με εκείνη των συμμαθητών τους. Οι συγκεκριμένοι μαθητές φάνηκε να παρεξηγούν όμως αυτά τα γέλια, σε σημείο που ένα κορίτσι αρνήθηκε τελείως να κολλήσει τη φωτογραφία της και ενώ συμμετείχε κανονικά στην υπόλοιπη δραστηριότητα,

δήλωσε ότι θα κολλήσει την φωτογραφία της στο σπίτι. Γενικότερα πάντως, όσο ενισχύονταν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών και ανέπτυσαν μια καλύτερη αυτοεικόνα, σημειώνονταν σπανιότερα παρόμοιες καταστάσεις, καθώς διαχειρίζονταν διαφορετικά τόσο από τα ίδια τα παιδιά όσο και από τα εμπλεκόμενα μέλη.

#### *15.5. Το κλίμα της σχολικής τάξης- Ένταξη-Συμπερίληψη*

Το κλίμα της τάξης είναι σημαντικό να είναι κατά το δυνατόν πιο θετικό, καθώς το αρνητικό κλίμα έχει συνδεθεί με αυξημένα επίπεδα σχολικού εκφοβισμού, προβλήματα συμπεριφοράς, αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη, εντάσεις, διάσπαση, προστριβές και ανταγωνιστικότητα (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011). Όταν διαμορφώνεται λοιπόν στην σχολική τάξη ένα ψυχολογικό κλίμα που είναι θετικό, έχει ως κύριο χαρακτηριστικό ότι στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές, προσφέροντάς τους άμεσες ανατροφοδοτήσεις και προωθώντας τη διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία, ενώ αναγνωρίζεται παράλληλα ως ένα σημαντικό συστατικό των επιτυχημένων και αποτελεσματικών σχολείων (Ματσαγούρας, 2003).

Γενικότερα, το κλίμα της τάξης είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και επηρεάζεται απ' όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, όπως και από τις επικρατούσες κοινωνικές αξίες (Portnow, Downer, & Brown, 2018). Συνολικά, στη σχολική καθημερινότητα, οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει το διπλό ρόλο της βελτίωσης της σχολικής επίδοσης αλλά και την καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης των μαθητών, δυο εκ φύσεως συμπληρωματικοί ρόλοι, που ενισχύονται με την ύπαρξη ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (Schonert-Reichl, 2017).

Στην παρούσα έρευνα, που βρέθηκε στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος η ενίσχυση του κλίματος της τάξης που συμμετείχε στην έρευνα, συγκεντρώθηκαν τα ανάλογα ερευνητικά δεδομένα κυρίως μέσω των ποιοτικών δεδομένων από τις κλείδες παρατήρησης και τις συνεντεύξεις. Αυτό που παρατηρήθηκε λοιπόν σταδιακά ήταν ότι, μέσω της καθημερινής επαφής και των ευκαιριών αλληλεπίδρασης που δημιούργησε το πρόγραμμα, αναπτύχθηκε μεγαλύτερη οικειότητα ανάμεσα στους

μαθητές, γεγονός που συνέβαλε στην ευρύτερη συνεργασία και αποδοχή όλων των μελών της ομάδας και στη δημιουργία ενός αισθήματος ασφάλειας μέσα στην τάξη.

Οι ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες προσέφεραν αντίστοιχα ένα αίσθημα αξίας και αυτοπεποίθησης στους μαθητές και οδήγησαν στην καλύτερη ένταξη και συμπερίληψη όσων βρίσκονταν στο περιθώριο ή αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες. Ειδικά, η προβολή όλων των μαθητών στις μουσικοκινητικές και θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες και η παρουσίαση των εικαστικών έργων, οδήγησε στην ανάδειξη και επιβράβευση όλων των συμμετεχόντων, που σταδιακά εξέλιξαν τις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες και απέκτησαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Στο ασφαλές και οικείο πλαίσιο που δημιουργήθηκε μοιράστηκαν τις προσωπικές τους αξίες, εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα και αναθεώρησαν εκείνες τις συμπεριφορές που οδηγούσαν σε εσφαλμένες και λιγότερο κοινωνικές στάσεις. Έμαθαν να ακούνε ο ένας τον άλλον, να διαπραγματεύονται και να επιλύουν προβλήματα και συγκρούσεις, να αυτορρυθμίζουν τα συναισθήματα και τις πράξεις τους, συσπειρώνοντας τη δυναμική της ομάδας και ενισχύοντας τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως παρατηρήθηκε και σε άλλες έρευνες (Wright, Diener, & Kemp, 2013).

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε ότι και οι ίδιοι οι μαθητές προήγαγαν ασυνείδητα την εκμάθηση των νέων δεξιοτήτων, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη και διατήρηση του θετικότερου κλίματος της τάξης και βοηθώντας του μαθητές που δυσκολεύονταν και χρειάζονταν περισσότερο χρόνο και εξάσκηση. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις, ενθαρρύνονταν οι μαθητές που αγνοούσαν τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς ή αλληλεπίδρασης, από τους συμμαθητές τους, οι οποίοι τους υποστήριζαν στην ανάπτυξη της αυτορρυθμισής τους, μέσω του συντονιστικού ρόλου που είχε αναλάβει έμμεσα η ομάδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι υποστηρίχτηκαν όλοι οι μαθητές στην ανάπτυξη και γενίκευση των ανάλογων δεξιοτήτων-στόχων και μειώθηκαν σημαντικά οι συγκρούσεις μεταξύ τους.

Αντίστοιχα, όσον αφορά στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι υπόλοιποι μαθητές υπήρξαν σταδιακά όλο και πιο υποστηρικτικοί και βοηθητικοί μαζί τους, διευκολύνοντας τη συμμετοχή τους όχι μόνο στο πρόγραμμα και αλλά και στην ευρύτερη σχολική καθημερινότητα. Καθοριστικό ρόλο προς αυτήν την

κατεύθυνση έπαιξε η ευαισθητοποίηση μέσω της ξεχωριστής ενότητας για τη διαφορετικότητα, η ανάδειξη των κοινών χαρακτηριστικών των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά και η παρουσία της δασκάλας ειδικής αγωγής, η οποία ως διαμεσολαβητής εξηγούσε τη δυσκολία που αντιμετώπιζε ο εκάστοτε μαθητής και παρακινούσε την ομάδα στην υποστήριξή του.

Γενικότερα όμως, πέρα από το ευρύτερο κλίμα της τάξης, αξίζει να σχολιαστεί και το κλίμα που επικρατούσε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος, όπως και ο βαθμός εμπλοκής, ο τρόπος και η προθυμία συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες και συζητήσεις. Συγκεκριμένα, από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, φάνηκε ότι συμμετείχε το σύνολο της τάξης με πολλή όρεξη και προθυμία στο πρόγραμμα, σε σημείο που αν λόγω έκτακτων συνθηκών αναβάλλονταν κάποια συνάντηση, υπήρχαν έντονα παράπονα και ανυπομονησία για την πραγματοποίησή της. Βέβαια, παρά την επιθυμία συμμετοχής και πραγματοποίησης του προγράμματος, υπήρχαν μαθητές –κυρίως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- των οποίων η συμπεριφορά απαιτούσε υποστήριξη και οριοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, κατά την ανάγνωση του παραμυθιού, σηκώνονταν συνήθως όρθιοι ο μαθητής με ΔΑΦ και ο μαθητής με υποψίες ΔΕΠ-Υ, ερχόταν κοντά στην εκπαιδευτικό και έκαναν σχόλια για την εικονογράφηση ή την ιστορία, παρεμποδίζοντας πολλές φορές το οπτικό πεδίο των άλλων μαθητών και διακόπτοντας τη ροή της ανάγνωσης. Το ίδιο συνέβαινε τον πρώτο καιρό και κατά τη διάρκεια των μετέπειτα συζητήσεων, στις οποίες δεν μπορούσαν να τηρήσουν τη σειρά των ομιλητών και χρειάζονταν καθοδήγηση και υπενθύμιση των κανόνων.

Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρέασε το βαθμό παρακολούθησης των παραμυθιών από τους μαθητές ήταν η εικονογράφηση και η έκταση του κειμένου τους ανά σελίδα. Σε τρία παραμύθια, των οποίων η εικονογράφηση δεν ήταν τόσο παραστατική, αλλά απέδιδε μόνο μια συγκεκριμένη σκηνή ανά σελίδα ή ο αριθμός των προτάσεων ξεπερνούσε τις κατά μέσο όρο τέσσερις προτάσεις ανά σελίδα, παρατηρήθηκε μια μεγαλύτερη αναστάτωση μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα, σημειώθηκε αφενός μια αισθητή μείωση στον βαθμό παρακολούθησης της ιστορίας, από την πλειοψηφία των μαθητών (και ειδικά από αυτούς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) αφετέρου υπήρχε μια διάχυτη ανησυχία μέσα στην τάξη, καθώς δυσκολεύονταν να εστιάσουν την προσοχή τους και παρασύρονταν ευκολότερα σε

διασπαστικές και διαταρακτικές συμπεριφορές. Αυτά τα κωλύματα, ανέδειξαν και επιβεβαίωσαν την ανάγκη για ιδιαίτερα προσεκτική επιλογή του υποστηρικτικού υλικού, το οποίο αν δεν ανταποκρίνεται απόλυτα στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών, δεν μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά για ορισμένους μαθητές.

Από την άλλη, όσον αφορά στις δραστηριότητες και στην προθυμία συμμετοχής των παιδιών, φάνηκε να υπάρχει ο μεγαλύτερος ενθουσιασμός στις θεατρικές και εικαστικές δραστηριότητες, ειδικά όταν αξιοποιούνταν μάσκες και πρωτότυπα υλικά (π.χ. όσπρια, ζυμαρικά, αφρός ξυρίσματος με κόλλα κλπ.) για την πραγματοποίησή τους. Οφείλει να σημειωθεί όμως ότι στις σωματοκινητικές και θεατρικές δραστηριότητες, παρουσίαζαν οι μαθητές με παρορμητικές συμπεριφορές τις μεγαλύτερες δυσκολίες αυτορρύθμισης, που καθιστούσαν πιο επιτακτική μια ενεργότερη παρέμβαση μέσω σωματικών και λεκτικών ανατροφοδοτήσεων και κατευθύνσεων από τους εκπαιδευτικούς. Με την πάροδο του κάθε μήνα, καταγράφηκε πάντως μια αισθητή βελτίωση στον τρόπο συμμετοχής και αυτορρύθμισης των μαθητών της τάξης, καθώς σημειώνονταν όλο και σπανιότερα έντονες διαταρακτικές και διασπαστικές συμπεριφορές, ενώ αυξάνονταν ο βαθμός ανεξάρτητης εμπλοκής τους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, όπως για παράδειγμα η εκπαιδευτικός αγγλικών, ανέφεραν μάλιστα ότι συνήθως επικρατούσε αρκετή αναστάτωση την ώρα του μαθήματός τους και ότι, την ώρα του προγράμματος, ήταν από τις λίγες φορές που είναι τόσο ήσυχα και συνεργάσιμα τα παιδιά.

#### *15.6. Συνολική αποτίμηση του προγράμματος παρέμβασης*

Από τους παράγοντες που συνέβαλαν στην θετική επίδραση του προγράμματος ήταν η στάση και η διάθεση των εκπαιδευτικών, το κλίμα που φρόντισαν να προωθείται εντός και εκτός της τάξης (π.χ. και τα διαλείμματα), ο διαμεσολαβητικός ρόλος της δασκάλας ειδικής αγωγής και οι επιπρόσθετες ευκαιρίες για εξάσκηση των δεξιοτήτων, που δημιουργούνταν πέρα από τα αυστηρά όρια των σχολικών ωρών που προορίζονταν για το πρόγραμμα. Όπως αναφέρουν και άλλοι ερευνητές (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011), το πλαίσιο προώθησης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων φαίνεται να παίζει έναν κεντρικό ρόλο στην ενίσχυσή τους, καθώς διδάσκονται πιο αποτελεσματικά σε υποστηρικτικά, στοργικά και καλά οργανωμένα περιβάλλοντα μάθησης. Είναι σαφές ότι η ηθική, η αυτονομία,



η αυτορρύθμιση και η αυτοπειθαρχία, αναπτύσσονται ευκολότερα σε ένα περιβάλλον που επικρατεί αμοιβαίος σεβασμός, υποστήριξη, συνεργασία και η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον διευκολύνεται, αντίστοιχα, η δοκιμή νέων δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων από τους συμμετέχοντες, παρέχονται πολυάριθμες ευκαιρίες για την κάλυψη των ατομικών τους αναγκών και υποστηρίζεται η ανάπτυξη θετικών σχέσεων τόσο με τους ενήλικες όσο και με τους συνομηλίκους τους (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Το υποστηρικτικό κλίμα που προήγαγαν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί, σε συνδυασμό με τη σταδιακή βελτίωση του κλίματος της τάξης συνέβαλε μεταξύ άλλων στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των συμμετεχόντων. Το γεγονός ότι το πρόγραμμα εντάχθηκε στα πλαίσια του ήδη υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος και δεν απευθύνθηκε αποκλειστικά στους μαθητές με δυσκολίες, συνέβαλε επιπλέον στην ενίσχυση ενός πιο υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού κλίματος, στο οποίο όλοι οι μαθητές είναι αποδεκτοί και επιθυμητοί. Η παιδαγωγική της ένταξης διευκολύνει συνεπώς μια ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής κοινότητας και επιδιώκει τη δημιουργία ενός ανοιχτού και δημοκρατικού σχολείου, που δεν κατηγοριοποιεί και δεν διαχωρίζει το μαθητικό πληθυσμό βάσει κάποιων ψυχιατρικών ή ακαδημαϊκών κριτηρίων, αλλά προωθεί ένα νέο σύνολο αξιών και τρόπων λειτουργίας, επηρεασμένων κυρίως από την ανθρωπιστική παιδαγωγική παράδοση (Kauffman, & Badar, 2014α,β; Κουρκούτας, 2011).

Παράλληλα, άλλοι θετικοί παράγοντες για την επιτυχία του προγράμματος αποτέλεσαν η ύπαρξη δυο εκπαιδευτικών στο τμήμα (δασκάλα γενικής και δασκάλα ειδικής αγωγής) και η παρουσία της δασκάλας ειδικής αγωγής και στα διαλείμματα των παιδιών, που επέτρεπε την άμεση ανατροφοδότηση, κατεύθυνση και όπου κρίνονταν αναγκαίο παρέμβασή της, βοηθώντας τα παιδιά στην υιοθέτηση, εξάσκηση και γενίκευση των νέων στάσεων και δεξιοτήτων. Από την άλλη πλευρά, η διάρκεια του προγράμματος αποτελεί από τα μεγαλύτερα θετικά του στοιχεία. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στην ουσία όλο το σχολικό έτος (Οκτώβριος-Μάιος), επιτρέποντας την εκτεταμένη διδασκαλία και επεξεργασία των δεξιοτήτων-στόχων του και διευκολύνοντας την εξάσκηση και γενίκευσή τους. Βέβαια, αναγνωρίζεται ότι η μεγάλη διάρκεια του προγράμματος μπορεί να αποτελέσει και από τους

μεγαλύτερους περιορισμούς της, λόγω της πίεσης που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί στην ολοκλήρωση της μαθησιακής ύλης, γεγονός που θα μπορούσε να αποτελέσει και αποτρεπτικό παράγοντα για τη συμμετοχή άλλων εκπαιδευτικών.

Τα συγκεκριμένα στοιχεία αναδεικνύονται και μέσα από τις τελικές συνεντεύξεις που λήφθηκαν από τη δασκάλα του τμήματος και την παρατηρήτρια της έρευνας. Έτσι η δασκάλα αναφέρει: *«Κοιτώντας πίσω, θυμάμαι ότι με είχε τρομάξει ο αριθμός των ωρών που έπρεπε να αφιερώσουμε στο πρόγραμμα. Σκεφτόμουν ότι ειδικά σε πρωτάκια δεν βγαίνει ο χρόνος γι' άλλα κ' άλλα, που ίσως θεωρούσα πιο σημαντικά, αλλά είμαι χαρούμενη που συμμετείχαμε εν τέλει στο πρόγραμμα και είδα πόσο μεγάλη αλλαγή μπορεί να υπάρξει σε ένα τμήμα, που όποιος έμπαινε τον πρώτο καιρό με ρωτούσε πώς τα καταφέρνω...»* Η παρατηρήτρια ανέφερε αντίστοιχα *«Σίγουρα βοήθησε πολύ ότι το πρόγραμμα κράτησε σχεδόν όλη τη χρονιά και υπήρχε στην ουσία μια διάχυση του στην καθημερινότητα των μαθητών και όχι μόνο την ώρα που ήταν προγραμματισμένο. Η γωνιά της συμφιλίωσης και το καθημερινό ημερολόγιο της συναισθηματικής τους κατάστασης τους έδινε συνέχεια ευκαιρίες να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να εξασκήσουν τις δεξιότητες που μαθαίνουν. Η παρουσία της δασκάλας παράλληλης στήριξης και στα διαλείμματα βοηθούσε επίσης στην επιτόπια υπενθύμιση των κανόνων και τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και αυτορρύθμισης, οπότε πολλές δεξιότητες ασκήθηκαν στην πράξη την ώρα που τις είχαν ανάγκη τα παιδιά»*.

Από την άλλη πλευρά, στους παράγοντες που συνέβαλαν στην επιτυχία του προγράμματος, δεν θα μπορούσαν να παραβλεφθούν τα μέσα επίτευξης των στόχων του. Τα παραμύθια και οι βιωματικές δραστηριότητες, φάνηκε, δηλαδή, να ενδείκνυνται ιδιαίτερα για την ανάπτυξη και ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα τα παραμύθια, όπως αναλύθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια, διαπραγματεύονται θέματα και ζητήματα, που έχουν σημαντική θέση στη ψυχοκοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ζωή των παιδιών και απεικονίζουν ή αναφέρονται στα εσωτερικά τους βιώματα και συναισθήματα (Fleer, & Hammer, 2013; Μαλαφάντης, 2006), γεγονός που οδήγησε στη διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των παιδιών κατά την ανάγνωση και επεξεργασία τους. Επίσης, διευκόλυναν τη διδασκαλία κατάλληλων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, τη υιοθέτηση

νέων μορφών συμπεριφοράς και την επεξεργασία των ψυχολογικών και αναπτυξιακών συγκρούσεων των παιδιών (Kuciarinski, 2014), μέσω της *ασυνείδητης ταύτισης* τους με τους πρωταγωνιστές και μέσω της μετέπειτα επεξεργασίας και ανάλυσής τους στην τάξη.

Αντίστοιχα, οι βιωματικές δραστηριότητες που ακολουθούσαν προήγαγαν τη βαθύτερη ενσωμάτωση της νέας γνώσης στον εσωτερικό κόσμο των μαθητών και ενίσχυαν τη δημιουργία δυναμικών επικοινωνιακών σχέσεων, με προσωπική συναισθηματική εμπλοκή (Τριλιβά, & Αναγνωστοπούλου, 2008; Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010). Έτσι διευκολύνονταν η εξωτερίκευση του δημιουργικού δυναμικού των παιδιών, η πιο ενεργή και πληρέστερη έκφρασή τους και η ανάδυση των κρυμμένων και ασυνείδητων πτυχών τους (Fleer, & Hammer, 2013; Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010). Παράλληλα, υποστηρικτικός παράγοντας για την επιτυχία του προγράμματος αποτελούσε και το αναρτημένο υλικό που βρισκόταν στην τάξη (π.χ. σχέδια δράσης για τη διαχείριση του θυμού), προϊόν των εικαστικών βιωματικών δραστηριοτήτων, η γωνιά της συμφιλίωσης και η διαθεσιμότητα της δασκάλας ειδικής αγωγής ανά πάσα στιγμή (εντός και εκτός τάξης), επέτρεπε στους μαθητές να ανακαλούν τις νέες στάσεις και δεξιότητες που διδάχτηκαν και να έχουν μια σταθερή ανατροφοδότηση για την καταλληλότητα της συμπεριφοράς και αντιμετώπισής τους.

Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στο παρόν πρόγραμμα μπόρεσαν λοιπόν σταδιακά, μέσω των παραμυθιών και των βιωματικών δραστηριοτήτων εμπνευσμένων από το χώρο της τέχνης, να μοιραστούν και να εξωτερικεύσουν σημαντικές εμπειρίες, να ευχαριστηθούν, να συνεργαστούν, να δημιουργήσουν και να ολοκληρώσουν τα έργα στα οποία είχαν κληθεί να συμμετέχουν. Απέκτησαν επίσης καλύτερη συνείδηση των συναισθημάτων τους, του τρόπου έκφρασης και διαχείρισής τους και ενίσχυσαν την ενσυναίσθησή τους, μέσω της διερεύνησης της οπτικής των άλλων ανθρώπων και του κοινού βιώματος. Ταυτόχρονα, ανέπτυξαν νέες κοινωνικές επαφές και βελτίωσαν τις ήδη υπάρχουσες σχέσεις τους, μέσω των κοινών εμπειριών και των κοινωνικοσυναισθηματικών τους δεξιοτήτων που εξελίχθηκαν. Τέλος, απέκτησαν μεγαλύτερη αυτογνωσία και καλύτερη αυτοεικόνα και αποδέχτηκαν περισσότερο τη διαφορετικότητα, στοιχεία που οδήγησαν στην προσωπική τους εξέλιξη, αλλά και στη σημαντική βελτίωση του κλίματος της τάξης και της συμπερίληψης όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στην ομάδα.

## 16.Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες προκλήσεις έχουν στρέψει τις νέες εκπαιδευτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις, που στοχεύουν στην ενίσχυση των αναμενόμενων αναπτυξιακών επιτευγμάτων σε κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο, ολοένα και περισσότερο στην ανάγκη μιας σφαιρικής και ολιστικής προσέγγισης του παιδιού, προκειμένου να επιτευχθούν τα συγκεκριμένα αναπτυξιακά βήματα (Kauffman & Landrum, 2013). Στο στόχαστρο των εκπαιδευτικών και ψυχολογικών παρεμβάσεων, που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου, βρίσκεται λοιπόν η ανάπτυξη υγιών –σωματικά και ψυχικά- μαθητών, που θα εμφανίζουν εκείνες τις ικανότητες και αξίες, που θα συμβάλουν σημαντικά στη διαμόρφωση μιας επιτυχημένης ζωής, βάσει των σύγχρονων κοινωνικών δεδομένων (Zins, & Elias, 2007). Η διαμόρφωση ανθρώπων με συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια, με καλές επικοινωνιακές δεξιότητες και διαπροσωπικές σχέσεις, με αυτοπειθαρχία, κριτική σκέψη και ικανότητα διάκρισης του σωστού και του δίκαιου, είναι μερικά από εκείνα τα στοιχεία που έχουν πλέον ιδιαίτερη βαρύτητα στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017; Χατζηχρήστου, 2015).

Πράγματι, τα σχολεία είναι πλαίσια που προσφέρονται ιδανικά για την προώθηση της μάθησης και ενίσχυσης της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, μέσω διαφόρων δράσεων, δραστηριοτήτων και κατάλληλων διδακτικών μεθόδων. Η αξιοποίηση ολιστικών και πολυπαραγοντικών προγραμμάτων -στο επίπεδο της πρόληψης και της παρέμβασης- οδηγεί σημαντικά στη μείωση των δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών στο σχολείο και προάγει την ψυχική υγεία των μαθητών του (Jones, Brown, & Aber, 2011). Τα συγκεκριμένα προγράμματα επικεντρώνονται λοιπόν στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα, στην προαγωγή των σχέσεων, της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας και στην ενίσχυση των προστατευτικών μηχανισμών και της ψυχικής ανθεκτικότητας των μελών της, τα οποία διευκολύνουν την ευρύτερη λειτουργία της (Κουρκούτας, 2017; Ματσόπουλος, 2011).

Όπως αναλύθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια, μια από τις βασικότερες προσεγγίσεις για την ενίσχυση της ψυχικής υγείας στο σχολείο είναι η κοινωνική και

συναισθηματική μάθηση. Οι δράσεις κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αποβλέπουν κυρίως στην προώθηση εκείνων των ικανοτήτων, που θα επιτρέψουν στα παιδιά να συνδυάσουν την κριτική σκέψη, την κοινωνική συμπεριφορά και το συναίσθημά τους, ώστε να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις σημαντικές καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις, να επιτύχουν στους βασικούς στόχους της ζωής και να ενταχθούν κατάλληλα στο ψυχοκοινωνικό τους περιβάλλον (Κουρκούτας, 2017; Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016; Χατζηχρήστου, 2015)

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα, πέραν του παρεμβατικού τους χαρακτήρα, πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες πρόληψης των δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών των παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισής τους (π.χ. λόγω της σχολικής τους αποτυχίας, της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής οικογενειακής τους κατάστασης κ.α.) και ως δυνατότητα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας όσων βιώνουν έντονες στερήσεις και δύσκολες καταστάσεις στη ζωή τους (Κουρκούτας, 2017). Η ανάπτυξη προστατευτικών μηχανισμών ή κατάλληλων δεξιοτήτων -που καθιστούν τους μαθητές ανθεκτικούς έναντι των αρνητικών επιδράσεων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν- τους ωθούν σε μια πιο κοινωνική και ομαλή καθημερινή προσαρμογή, δίνοντάς τους τα κατάλληλα εφόδια για μια θετική κοινωνική και μαθησιακή εξέλιξη (Zins, & Elias, 2007).

Η συμμετοχή και συμπερίληψη όλου του μαθησιακού πληθυσμού σε αυτά τα προγράμματα, δημιουργεί αντίστοιχα τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να επέλθουν αλλαγές και προσαρμογές σε ολόκληρο το σχολικό σύστημα, βελτιώνοντας τις καθημερινές σχολικές συνθήκες, όπως και τις στάσεις και τις συμπεριφορές όλων των εμπλεκόμενων μελών (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Έτσι, επιδιώκεται η μετατροπή της παραδοσιακής παιδαγωγικής κουλτούρας και η ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, μέσω συνεργατικών παρεμβάσεων και εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών πρακτικών, που δημιουργούν ένα νέο ήθος προσέγγισης των μαθητών με δυσκολίες (Κουρκούτας, 2017).

Ταυτόχρονα, πέρα από την παραπάνω προσφορά των προγραμμάτων στη θετική κοινωνική συμπεριφορά και στη συναισθηματική επάρκεια των μαθητών, ένας

αυξανόμενος αριθμός ερευνών φαίνεται να συσχετίζει ολοένα και περισσότερο τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες με τα μαθησιακά επιτεύγματά των παιδιών, τονίζοντας την ανάγκη ευρύτερης προαγωγής τους (Ashdown, & Brenard, 2012; Jones, Greenberg, & Crowley, 2015). Πιο αναλυτικά, σε αυτές τις έρευνες φαίνεται ότι οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες είναι κρίσιμης σημασία για την εστίαση της επιλεκτικής προσοχής και την αξιοποίηση εκείνων των πνευματικών διεργασιών που απαιτούνται στη μάθηση (Rudasill, Gallagher, & White, 2010; Wong, Li-Tsang, & Siu, 2014). Οι μαθητές με ανεπτυγμένη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση εμφανίζουν λοιπόν συχνά μεγαλύτερη περιέργεια και όρεξη για μάθηση (Carthy, & McGilloway, 2015; Garner, Mahatmya, Brown, & Vesely, 2014), είναι πιο προσεκτικοί και δεκτικοί σε γνωστικά ερεθίσματα (Garner, 2010), είναι πιο επίμονοι και ανθεκτικοί στην αντιμετώπιση δυσκολιών και στον χειρισμό των δυσάρεστων συναισθημάτων που πιθανόν τις συνοδεύουν (π.χ. απογοήτευση, άγχος κλπ.) (Ashdown, & Brenard, 2012), έχουν πιο ανεπτυγμένη κριτική σκέψη (Arslan, & Demirtas, 2016) και μεγαλύτερη επίγνωση της μαθησιακής διαδικασίας (Eisenberg, Sadovsky, & Spinrad, 2005).

Αντίθετα, οι μαθητές με μειωμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες παρουσιάζουν πιο συχνά δυσκολίες στην ανάκληση εκπαιδευτικών πληροφοριών (Rice, Levine, & Pizarro, 2007), στην αυτορρύθμιση σε δυσάρεστες ή στρεσογόνες καταστάσεις, έχουν ελλιπή κίνητρα μάθησης, ενώ μπορεί να εμφανίσουν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές και στους εκπαιδευτικούς τους (Espelage, Anderman, Brown, Jones, Lane, McMahon, et al. 2013). Επίσης, ανησυχίες εγείρει το γεγονός ότι σημειώνουν αυξημένα ποσοστά σχολικής διαρροής και αποβολών (Carthy, & McGilloway, 2015; Garner, Mahatmya, Brown, & Vesely, 2014), όπως και ότι χρήζουν συχνότερα ειδικής παρέμβασης (Whitted, 2011). Το επίπεδο ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών φαίνεται να επηρεάζει συνεπώς τη συνολική σχολική καθημερινότητά τους και καθιστά την ανάγκη ενίσχυσης τους ιδιαίτερα επιτακτική.

Για να είναι ωστόσο αποτελεσματικά τα προγράμματα -και να μπορούν πράγματι να συμβάλουν θετικά στην κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών- είναι σημαντικό, πριν από την εφαρμογή τους, να ληφθούν υπόψη κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την συνολική απόδοσή τους. Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις είναι λοιπόν

πιο επιτυχείς, όταν προάγονται έγκαιρα σε επίπεδο ολόκληρου σχολείου (Zins, & Elias, 2007), όταν εφαρμόζονται στα περισσότερα πλαίσια δράσης των παιδιών (στο σχολείο, στο σπίτι, στην κοινότητα) (Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011) και ενισχύουν και τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των εμπλεκόμενων ενηλίκων (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017). Ειδικότερα, όσον αφορά στις υπάρχουσες ικανότητες των εκπαιδευτικών, όσο πιο ανεπτυγμένες κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και μειωμένα επίπεδα άγχους εμφανίζουν, τόσο πιο κατάλληλοι θεωρούνται στην υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής εξέλιξης των μαθητών τους (Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013).

Παράλληλα, οι ίδιες οι σχέσεις που προάγονται στο σχολείο, το ευρύτερο σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης επηρεάζουν τις σχολικές εμπειρίες των μαθητών και οδηγούν σε σημαντικές αλλαγές στην συμπεριφορά τους (Jones, Barnes, Bailey, & Doolittle, 2017). Για να είναι βέβαια προσοδοφόρα οποιαδήποτε πιο οργανωμένη προσπάθεια ενίσχυσης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων των μαθητών, είναι σημαντικό να αφιερώνεται χρόνος για μεγάλο διάστημα και σε συστηματικό επίπεδο στην προαγωγή τους (Durlak, 2016), χωρίς να υποτιμάται η θέση τους στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, σε σχέση με τους επιδιωκόμενους γνωστικούς στόχους που τίθενται (Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012).

Ακόμα και όταν λαμβάνονται όμως υπόψη όλοι αυτοί οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων προγραμμάτων, εξακολουθεί και προκαλεί προβληματισμούς στην επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα, η εύρεση του κατάλληλου τρόπου προαγωγής τους. Όσον αφορά δηλαδή στα μέσα και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, αυτές διαφέρουν από πρόγραμμα σε πρόγραμμα και επιλέγονται ανάλογα με την ευρύτερη φιλοσοφία και τη δομή τους (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). Γενικότερα, η ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι μια διαδικασία που συντελείται, μεταξύ άλλων, μέσω των αλληλεπιδράσεων και της κοινωνικής επαφής των παιδιών με τους σημαντικούς ενήλικες της ζωής τους (Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013). Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορεί να περιλαμβάνουν ξεκάθαρες τεχνικές κοινωνικοποίησης (όπως για παράδειγμα τη διδασκαλία τεχνικών διαχείρισης του θυμού) ή να έχουν μια πιο πρακτική και καθημερινή μορφή (μέσω π.χ. μιας στοργικής εκδήλωσης που θα

προσφέρει ο εκπαιδευτικός σε ένα λυπημένο παιδί) (Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2014).

Ένα από τα μέσα που χρησιμοποιείται πάντως για την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε πολλά προγράμματα είναι τα παραμύθια. Τα στοιχεία που καθιστούν τα παραμύθια πολύτιμα εργαλεία ενίσχυσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι ότι διαπραγματεύονται θέματα και ζητήματα, που έχουν σημαντική θέση στη ψυχοκοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ζωή των παιδιών και απεικονίζουν ή αναφέρονται στα εσωτερικά τους βιώματα και συναισθήματα, που αφορούν τις βασικές διαπροσωπικές τους σχέσεις και τις αναπτυξιακές προκλήσεις της κάθε περιόδου (Fleer, & Hammer, 2013; Μαλαφάντης, 2006). Έτσι, διευκολύνεται η *ασυνείδητη* σύνδεση τους με τους πρωταγωνιστές και τις περιπέτειές τους και μέσω αυτής της *ταύτισης*, ενεργοποιούνται ψυχικές - γνωστικο-συναισθηματικές- διεργασίες που επιτρέπουν στα παιδιά να αποκτήσουν νέες αντιλήψεις, ιδέες και προοπτικές για την πραγματικότητα, θετικά πρότυπα συμπεριφοράς και μοντέλα επίλυσης των ενδο- και διαπροσωπικών συγκρούσεων, προβλημάτων, δυσκολιών, που σε βάθος χρόνου μπορούν να μετατραπούν σε νέα γνωστικά σχήματα (cognitive scripts/ schemas) (κοινωνική γνωστική μάθηση/social learning theory) (Fleer, & Hammer, 2013; Μαλαφάντης, 2006; Κουρκούτας, 2017).

Η ανάγνωση ενός παραμυθιού, φαίνεται να αποτελεί επομένως ένα σημαντικό εργαλείο εσωτερικής ανασκόπησης και ενίσχυσης της συναισθηματικής εξέλιξης των παιδιών. Αυτό που προάγει βέβαια την αφομοίωση των νέων εννοιών και τη σύνδεση μιας εξωτερικής εμπειρίας (όπως είναι η επαφή με το παραμύθι) με μια εσωτερική συναισθηματική εμπειρία είναι η βιωματική μάθηση (Τριλιβά, & Αναγνωστοπούλου, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι βιωματικές προσεγγίσεις διευκολύνουν την ανάπτυξη δυναμικών επικοινωνιακών σχέσεων, στις οποίες όλοι συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά στις επιλεγμένες δραστηριότητες, με προσωπική συναισθηματική εμπλοκή (Τριλιβά, & Αναγνωστοπούλου, 2008; Φιλίππου, & Καραντάνα, 2010). Έτσι, η βιωματική μάθηση συνιστά μια διευρυμένη μορφή μάθησης, που συνδυάζει τη γνώση και την ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, στα πλαίσια ενός συνεργατικού κλίματος (Κουρκούτας, 2017). Ως ολιστική προσέγγιση, συνδέεται με τη διαδικασία προσαρμογής και αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, χωρίς να



εμμένει στο αποτέλεσμα της μάθησης, αλλά δίνει σημαντική έμφαση στη διαδρομή και στον τρόπο κατάκτησης της γνώσης (Matsuo, 2015).

Η βιωματική μάθηση, αποτελεί λοιπόν μια εμπειρία προσωπικής ανάπτυξης και προσφέρει ευκαιρίες για την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της υπευθυνότητας, των δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων, ενώ συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας, της αυτοεκτίμησης και την αυτο-αποτελεσματικότητας των ατόμων (Baker, Jensen, & Kolb, 2005; Hedin, 2010). Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η ικανότητα θέασης των πραγμάτων πέρα από τις παιδικές φοβίες, τις αναστολές και τις ανώριμες/ εγωκεντρικές φαντασιώσεις, μέσω του κοινωνικοποιητικού ρόλου που ενέχει, αφού έχει ομαδικό χαρακτήρα και βοηθά στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας, της συν-δημιουργικότητας, της αμοιβαίας δεκτικότητας και αναγνώρισης των ίδιων συναισθημάτων, αλλά και των συναισθημάτων των άλλων (Κουρκούτας, 2017; Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018). Όλα αυτά τα στοιχεία καθιστούν τη βιωματική μάθηση ιδιαίτερα κατάλληλη μέθοδος, για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.

Λαμβάνοντας συνεπώς υπόψη τις σύγχρονες ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, προχωρήσαμε στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση ενός πιλοτικού, ενταξιακού προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, στα πλαίσια μιας έρευνας δράσης, που αξιοποίησε τα παραμύθια και τις βιωματικές δραστηριότητες για την ενίσχυση των ανάλογων δεξιοτήτων. Στον σχεδιασμό του εργαλείου παρέμβασης δόθηκε έμφαση στην ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετέχουν στην διδακτική διαδικασία, αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές τους, με στόχο την ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων από μέρους των παιδιών με τον εαυτό τους και με τον περίγυρό τους, χωρίς να επιβάλλονται οι αρχές παρέμβασης (εφαρμογή ενός ψυχοθεραπευτικού πλαισίου) από ειδικούς, αλλά αποβλέποντας πρωτίστως στην αναγνώριση των αναγκών των μαθητών. Εφαρμόζοντας τις αρχές των ψυχοδυναμικών και ενταξιακών προσεγγίσεων, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της ενδυνάμωσης (empowerment) και της ενίσχυσης της ανθεκτικότητας (resilience), με έμφαση στην ανάπτυξη συνεργασίας (Κουρκούτας, 2017).

Από την άλλη πλευρά, δεδομένης της επικέντρωσης του ελληνικού Αναλυτικού Προγράμματος στη γνώση ως εγκυκλοπαιδική μάθηση και πληροφορία -παρά τις προσπάθειες των νέων ΔΕΠΣ και ΑΠΣ, όπου συμπεριλαμβάνονται περισσότερο οι κοινωνικο- συναισθηματικές προσεγγίσεις στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης- αξιοποιήσαμε μια ποικιλία δραστηριοτήτων, ώστε να ενισχύσουμε τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό και τους άλλους (Vitalaki, Kourkoutas, & Hart, 2018). Εξάλλου, για να είναι επί της ουσίας εφικτή η συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι απαραίτητο το σχολείο να παρέχει μέσα από την οργάνωσή του υπηρεσίες και προγράμματα, που να εστιάζουν στην πρόληψη και όχι στα μειονεκτήματα των μαθητών (Στασινός, 2013). Αντίστοιχα, η ανάγκη για διεπιστημονικότητα ωθεί στον σχεδιασμό παρεμβάσεων, στις οποίες οι όλοι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στις διαδικασίες αρχικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων και δυσκολιών τους και στην επιλογή, στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης (Κουρκούτας, 2017).

Συνολικά πάντως, η αξιολόγηση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας ανέδειξαν μια σημαντική βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, σε σύγκριση με την αρχική τους εικόνα, πριν από τη διεξαγωγή του προγράμματος. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μοιράστηκαν λοιπόν σταδιακά, μέσω των παραμυθιών και των βιωματικών δραστηριοτήτων εμπνευσμένων από το χώρο της τέχνης, σημαντικές εμπειρίες, εμπυχώθηκαν, αλληλεπίδρασαν κοινωνικά και ολοκλήρωσαν τα έργα που τους είχαν ανατεθεί. Απέκτησαν επίσης καλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους, του τρόπου έκφρασης και διαχείρισής τους και ενίσχυσαν την ενσυναίσθησή τους, μέσω της διερεύνησης της οπτικής των άλλων ανθρώπων και του κοινού βιώματος. Αποδέχτηκαν περισσότερο τη διαφορετικότητα και αναγνώρισαν πιο συνειδητά την ύπαρξη ομοιοτήτων και διαφορών, ως αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Παράλληλα, βελτίωσαν τις υπάρχουσες σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και ανέπτυξαν νέες, μέσω των κοινών εμπειριών και των κοινωνικοσυναισθηματικών τους δεξιοτήτων που εξελίχθηκαν, ενώ φάνηκε να αποκτούν μεγαλύτερη αυτογνωσία και καλύτερη αυτοεικόνα για τον εαυτό τους. Τέλος, όλα αυτά τα στοιχεία συνέβαλαν θετικά στην βελτίωση του κλίματος της

τάξης και στην αύξηση του βαθμού εμπλοκής, ένταξης και συμπερίληψης όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στην ομάδα.

## **17. Περιορισμοί- Προτάσεις**

### *17.1. Δυσκολίες και Περιορισμοί*

Η παρούσα έρευνα, όπως και όλες οι έρευνες, εμφανίζει κάποιους περιορισμούς και συνάντησε ορισμένες δυσκολίες στην εφαρμογή της. Έτσι λοιπόν, πρόκειται καταρχήν για μια μελέτη περίπτωσης, καθώς διεξήχθη σε μια συγκεκριμένη τάξη πρώτης δημοτικού και η εξέταση του βαθμού αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, που χρησιμοποιεί τα παραμύθια και τις βιωματικές δραστηριότητες στις συμπεριφορές-στόχους, πραγματοποιήθηκε με τους 21 συμμετέχοντες μαθητές αυτής της τάξης. Η επιλεκτικότητα του δείγματος, σε αριθμό και σε τρόπο δειγματοληψίας, δημιουργεί ωστόσο περιορισμούς στη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς το δείγμα αυτό δεν μπορεί πληροί όλα τα χαρακτηριστικά της αντιπροσωπευτικότητας του ευρύτερου πληθυσμού, αλλά κυρίως του ίδιου του εαυτού του (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Η αποκλειστική εφαρμογή του προγράμματος σε επίπεδο μεμονωμένης τάξης και όχι σε επίπεδο σχολείου, δημιουργεί επιπλέον περιορισμούς, καθώς προάγεται ερευνητικά ολοένα και περισσότερο η διερευνημένη εφαρμογή των ανάλογων προγραμμάτων σε επίπεδο ολόκληρου σχολείου, για να εξασφαλιστεί η μέγιστη αποδοτικότητά τους (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017; Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum, 2012). Αντίστοιχα, ενισχύεται η συμπερίληψη των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στην εφαρμογή του προγράμματος, ώστε να αναλάβουν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη τις ευθύνες τους και να υπάρχει μια σύνδεση και συνέχεια των νέων γνώσεων-δεξιοτήτων σε εξωσχολικό επίπεδο (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017), κάτι που δεν ήταν εφικτό στην παρούσα έρευνα.

Άλλες δυσκολίες της έρευνας σχετίζονται με την έλλειψη follow-up μετρήσεων, για τον έλεγχο της διατήρησης των θετικών αποτελεσμάτων της, λόγω περιορισμένου χρόνου, καθώς έπρεπε να ολοκληρωθεί εντός οχτάμηνου, όπως και λόγω συνθηκών, εφόσον επήλθε το τέλος της σχολικής χρονιάς και οι μαθητές δεν ήταν πλέον

διαθέσιμοι για μετρήσεις. Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκαν και άλλες δυσκολίες, οι οποίες αφορούν σε πρακτικά και οργανωτικά ζητήματα, τα οποία έχουν επισημανθεί και από άλλες έρευνες, όπως ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, η έλλειψη πόρων και χώρου μέσα στις σχολικές αίθουσες και ο μεγάλος αριθμός μαθητών που φοιτούσε στην τάξη, η μεγάλη διάρκεια προετοιμασίας στο σπίτι που απαιτούσαν μερικές δραστηριότητες κ.α. (Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter, & Grech, 2014; Durlak, Weissberg, Dymicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι ειδικά το κόστος του προγράμματος, λόγω της ανάγκης αγοράς όλων των παραμυθιών και των καλλιτεχνικών υλικών ήταν υψηλό και επιβάρυνε ιδιαίτερα την ερευνήτρια. Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη εκτενούς εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων μελών μπορεί να θεωρηθεί ένας άλλος επιβαρυντικός παράγοντας, καθώς θα οδηγούσε πιθανώς σε μεγαλύτερες επιδράσεις του προγράμματος τόσο στα ίδια τα παιδιά όσο και σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Ashdown, & Brenard, 2012; Cefai, Ferrario, Cavioni, Carter, & Grech, 2014). Ειδικά όσον αφορά στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, το γενικότερο αίσθημά μας ήταν ότι η έρευνα δεν αντιμετωπίστηκε με γνήσιο ενδιαφέρον και διάθεση συμμετοχής από την πλειοψηφία των διδασκόντων. Αντίστοιχα, και η ίδια η διευθύντρια που δέχτηκε να διεξαχθεί η έρευνα στο σχολείο της, στην ουσία δεν εμφάνιζε ενδιαφέρον για την πορεία των παιδιών και του προγράμματος, αλλά εστίαζε περισσότερο κατά πόσο πληρούνταν οι τυπικές διαδικασίες και η έγκριση των γονέων για την πραγματοποίησή της.

### *17.2. Προτάσεις*

Η συγκεκριμένη έρευνα, παρ' ότι χαρακτηρίζεται από πολλά θετικά στοιχεία για την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των παιδιών, τόσο σε προληπτικό όσο και σε παρεμβατικό επίπεδο, θα ήταν θεμιτό, λόγω της παρουσίας των παραπάνω περιορισμών, να πραγματοποιηθούν κάποιες προσαρμογές της σε μελλοντικές έρευνες και εφαρμογές του προγράμματος. Έτσι λοιπόν, όπως διαπιστώνουν και άλλοι ερευνητές, τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης δεν μπορούν να θεωρηθούν πανάκια για την ενίσχυση της ψυχικής υγείας και των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά είναι προτιμότερο να αποτελούν μέρος μιας σειράς ψυχοεκπαιδευτικών προσεγγίσεων και παρεμβάσεων, ώστε να οδηγήσουν συνδυαστικά σε πιο στοχευμένες και

αποτελεσματικές αλλαγές, οι οποίες θα διατηρούνται εις βάθος χρόνου (Humphrey, Barlow, Wigelsworth et al., 2016).

Ειδικά όσον αφορά στη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επισημαίνεται ότι, παρά τη μεγάλη βελτίωση που μπορεί να παρουσιάσουν στις δεξιότητες που στοχεύονται, πιθανόν να χρειάζεται ο συνδυασμός των συγκεκριμένων προγραμμάτων με εξειδικευμένες παρεμβάσεις, για την διατήρηση των θετικών επιδράσεων του προγράμματος, την πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των σοβαρότερων και πιο επίμονων ελλειμμάτων τους και την πρόληψη εμφάνισης περαιτέρω δυσκολιών (Κουρκούτας, 2017). Θα ήταν επίσης ωφέλιμο, να εξεταστεί στο μέλλον αν τα θετικά αποτελέσματα της κάθε έρευνας –συμπεριλαμβανόμενης και της παρούσης- διατηρούνται εις βάθος χρόνου (follow-up μετρήσεις) και υπό ποιες συνθήκες είναι πιο αποτελεσματική η παρέμβαση. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται επιπλέον η συμπερίληψη των γονέων, ώστε να εξασκούνται και να αφομοιώνονται καλύτερα οι νέες δεξιότητες και να υπάρχει μια συνέχεια και συνέπειά τους και στα υπόλοιπα πλαίσια δράσης των παιδιών (Ashdown, & Brenard, 2012).

Γενικότερα, πέρα από τις μελλοντικές προσαρμογές που προκύπτουν για τη συγκεκριμένοι έρευνα, η πραγματοποίηση προτάσεων για τη χρησιμότητα τέτοιων προγραμμάτων είναι σημαντική, καθώς παρά τη διευρυμένη αξιοποίησή τους -σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια- παρατηρείται ακόμα η έλλειψη αναγνώρισης και εφαρμογής τους από πολλούς εκπαιδευτικούς. Μερικοί από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επιλογή τους είναι η προαπαιτούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη σωστή εφαρμογή τους, η οποία μπορεί να είναι δαπανηρή σε χρόνο ή/και χρήμα (Durlak, & DuPre, 2008), όπως και η έλλειψη σταθερής ανατροφοδότησης και συμβουλευτικής υποστήριξης κατά τη διάρκεια εφαρμογής τους, η οποία κρίνεται απαραίτητη και προσδίδει ένα αίσθημα ασφάλειας στα εμπλεκόμενα μέλη (Schonert-Reichl, 2017).

Παράλληλα, η έλλειψη χρόνου και οι πιέσεις που δέχονται οι εκπαιδευτικοί για την κάλυψη της σχολικής ύλης, στα πλαίσια του γνωσιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος που εξακολουθεί και επικρατεί, παρά τις προσπάθειες εξορθολογισμού της ύλης και ενίσχυσης της πολύπλευρης ανάπτυξης των παιδιών, δημιουργούν

πρακτικούς και συναισθηματικούς περιορισμούς στην επιλογή και εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Χατζηζήστου, 2015).

Αντίστοιχα, βασικό έλλειμμα των επίσημων Αναλυτικών Προγραμμάτων του Δημοτικού (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2017), τα οποία εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας, είναι ότι καλύπτουν την αποσπασματική και επιλεκτική εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο. Οι οδηγίες που παρέχονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2017) για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων είναι δηλαδή ελλιπείς και μια πιο σαφής και προκαθορισμένη στοχοθεσία, με αντίστοιχα προτεινόμενες ιδέες για δραστηριότητες, θα εξυπηρετούσε καλύτερα τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, αλλά δεν έχουν τα κατάλληλα εφόδια για να προωθήσουν την ανάπτυξή της μέσα στην τάξη (Κουρμούση, 2013).

Πιθανόν να συνέβαλε θετικά προς αυτήν την κατεύθυνση και η δημιουργία ενός εργαλείου-πολυμέσου, που θα περιλάμβανε εικόνες, ήχους, αλλά και σχέδια δράσης, ώστε να λειτουργήσει σαν βοηθητικό υλικό στη σχολική διαδικασία. Η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων στον χώρο του σχολείου, επιτρέπει την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και τη σταδιακή διαφοροποίηση της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί σε κάθε περίπτωση μείζον ζήτημα για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική παιδεία των μαθητών. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί βέβαια η κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπροσωπικής επικοινωνίας, ενσυναίσθησης, κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας, ώστε να αναπτυχθούν τέτοιες δεξιότητες και από τους ίδιους και για να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε σχετικά ζητήματα που θα ανακύψουν στο μέλλον.

Για να είναι ωστόσο ακόμα πιο αποτελεσματική η παραπάνω προσπάθεια, προτείνεται η ενεργή εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών της εκάστοτε τάξης (όχι μόνο των δασκάλων), προκειμένου να είναι εφικτή η καθολική εφαρμογή του προγράμματος και η διάχυση των αξιών του στη σχολική καθημερινότητα. Κρίνεται δηλαδή σημαντικό η ομάδα των συν-διδασκόντων εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής

αγωγής και ειδικοτήτων να σχεδιάζει, εφαρμόζει, επανασχεδιάζει, τροποποιεί και εκ νέου εφαρμόζει έναν προκαθορισμένα, αλλά και παράλληλα ευέλικτο κύκλο δράσεων με εμπλεκόμενους από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Προς αυτήν την κατεύθυνση θα συνέβαλε θετικά και η υποχρεωτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια βιωματικής μάθησης και ενίσχυσης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, με συστηματική συμμετοχική παρακολούθηση και πρακτική εξάσκηση (θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση), που θα περιλάμβανε έναν ικανοποιητικό αριθμό ωρών, ώστε να αφομοιωθούν επαρκώς οι νέες γνώσεις και δεξιότητες. Μετά από την εκπαίδευση, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως συντονιστές οι Σχολικοί Σύμβουλοι με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση των προγραμμάτων. Αντίστοιχα, υψίστης σημασίας θεωρείται τόσο η εκπαίδευση όσο και η εμπλοκή των γονέων στην προαγωγή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών τους, δεξιότητες που θα ενισχυθούν, μεταξύ άλλων, με τη συμπερίληψη τους στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στο σχολείο.

## Βιβλιογραφία

- Adhikari, R.P., Upadhaya, N., Satinsky, E.N., Burkey, M.D., Kohrt, B.A., & Jordans, M.D. (2018). Feasibility study of family- and school-based interbventio for child behavior problems in Nepal. *Child & adolescent Psychiatry & Mental Health*, *12*, 1-11.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making Schools Effective for All: Rethinking the Task. *School Leadership & Management*, 1–17.
- Ameln-Haffke, H., Müller, R., Schmidt, K. (2012). Heilpädagogische Kunsttherapie zur Förderung hörgeschädigter Vorschulkinder: Ein Pilotprojekt. *Frühförderung interdisziplinär*, *31*(4), 187-196.
- American Psychiatric Association (APA)(2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Text Revision* (5th ed.). Washington, DC.
- Amor, A.M., Hagiwara, M., Shogren, Thompson, J.R., Verdugo, M.A., Burke, K.M. et al. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: [10.1080/13603116.2018.1445304](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304).
- Anyon, Y., Nicotera, N., & Veeh, C.A. (2016). Contextual Influences on the Implementation of a Schoolwide Intervention to Promote Student’s Social, Emotional, and Academic Learning. *Children & Schools*, *38*(2), 81-88.
- Appelbaum, E.N., Howell, J.B., Chapman, D., Pandya, A., & Dodson, K.M. (2018). Analysis of risk factors associated with unilateral hearing loss in children who initially passed newborn hearing screening. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, *106*, 100–104.
- Arda, T.B., & Ocak, S. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies- PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *12*, 2691-2698.
- Arslan, S., & Demirtas, Z. (2016). Social emotional learning and critical thinking deposition. *Studia Psychologica*, *58*(4), 276-285.



- Ashdown, D.M., & Brenard, M.E. (2012). Can Explicit Instruction in Social and Emotional Skills Benefit the Social- Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? *Early Childhood Educational Journal*, 39, 397-405.
- Baker, A.C., Jensen P.J., & Kolb, D.A. (2005). Conversation as Experiential Learning. *Management Learning*, 36(4), 411–427.
- Banerjee, R., Weare, K., & Farr, W. (2014). Working with ‘Social and Emotional Aspects of Learning’ (SEAL): Associations with school ethos, pupil social experiences, attendance, and attainment. *British Educational Research Journal*, 40(4), 718-742.
- Βάρβογλη, Λ., & Γαλάνη, Μ. Μ. (2007). *Η Διάγνωση της Διάσπασης της Προσοχής. Πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld, *Cognitive Development*, 20, 576-590.
- Baumer, S., & Radsliff, K. (2010). Playworlds of children and adults: Cultural Perspectives on play pedagogy. *Mind, Culture, and Activity*, 17, 11-13.
- Bear, G.G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F.F. (2011). Delaware School Climate Survey- Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157-174.
- Beauchamp, M.H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64.
- Belfer, M.L. (2008). Child and adolescent mental disorders: The magnitude of the problem across the globe. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 49, 226-236.
- Βένιγκερ, Μ., & Θάρλετ, Ε. (2013). *Ένας για όλους και όλοι για έναν* (Φ. Μανδηλαράς, μτφ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Βένιγκερ, Μ., & Θάρλετ, Ε. (2011). *Μοιράζομαι σημαίνει ευτυχία* (Φ. Μανδηλαράς, μτφ.). Αθήνα: Πατάκη.

- Berger, K.S. (2011). *The developing person through the lifespan* (8<sup>th</sup> ed.). New York: Worth Publ.
- Biddulph, R. (2015). *ΓΚΡΡΡΡ! Μια ιστορία για τη φιλία* (Σ. Ρουμελιώτης, μτφ.). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Bourdon, K.H., Goodman, R., Rae, D.S., Simpson, G., & Koretz, D.S.(2005). The Strengths and Difficulties Questionnaire: U.S. normative data and psychometric properties. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44 (6), 557-64.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Broome, K., McCabe, P., Docking, K., & Doble, M. (2017). A Systematic Review of Speech Assessments for Children with Autism Spectrum Disorder: Recommendations for Best Practice. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 26(3), 1011-1029.
- Brown, V. (2017). Drama as a valuable learning medium in early childhood. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 164-171.
- Buchanan, R., Gueldner, B.A., Tran, O.K., & Merrell, K.W. (2009). Social and Emotional Learning in Classrooms: A Survey of Teachers' Knowledge, Perceptions, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25 (2), 187-203.
- Bush, N.R., Alkon, A., Obradovic, J., Stamperdahl, J., & Thomas Boyce, W. (2011). Differentiating challenge reactivity from psychomotor activity in studies of children's psychophysiology: Considerations for theory and measurement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(1), 62-79.
- Cain, G., & Carnellor, Y. (2008). 'Roots of Empathy': A research study on its impact on teachers in Western Australia. *Journal of Student Well-being*, 2, 52–73.
- Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*. Αθήνα: Ίων.

- Carthy, A., & McGilloway, S. (2015). Thinking Outside the Box: Promoting Learning Through Emotional and Social Skills Development. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 191, 2655-2660.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A., & Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116-130.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2013). Mental health surveillance among children—United States, 2005–2011. *MMWR Surveillance Summaries*, 62, 1–35.
- Chilver-Stainer, J., Gasser, L., & Perrig-Chiello, P. (2014). Children's and adolescent's moral emotional attributions and judgments about exclusion of peers with hearing impairments. *Journal of Moral Education*, 43(3), 235-249.
- Christopher, S.N. (2016). *Έτσι αισθάνομαι!*(Χ. Παπαδοπούλου, Μτφ).Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετάφ., Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, Επιμ. Μ. Κλαυδιανού). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2005). *Safe and Sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs- Illinois edition*. Chicago: Author.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204.
- Cook, C., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of childhood bullying and victimization: A meta-analytic review. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
- Cooper, P.M. (2007). Teaching Young Children Self- Regulation through Children's Books. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 315-322.
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P., & Clack, J. (2014). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Ethnography and Education*, 9(1), 16-34.

- Crean, H.F., & Johnson, D.B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and elementary school aged children's aggression: Results from a cluster randomized trial. *American Journal of Community Psychology*, 53, 56-72.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Μεταφ. Ν. Κουβαράκου, Επιστ. Επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Davis, J., Clayton, C., & Broome, J. (2018). Thinking like researchers: action research and its impact on novice teachers' thinking. *Educational Action Research*, 26(1), 59-74.
- Davies, S.C. (2012). *Our children deserve better: Prevention pays*. London: Department of Health.
- Deboys, R., Holttum, S., & Wright, K. (2017). Processes of change in school-based art therapy with children: A systematic qualitative study. *International Journal of Art Therapy*, 22(3), 118-131.
- De Dios, O. (2017). *Ρόζα το Τερατάκι* (Μ.Ψύχαλου, μτφ.). Αθήνα: Μικρή Σελήνη.
- Denham, S. A., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotional knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and emotion*, 26 (4), 667-679.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Zinnser & Wyatt, T.M. (2014). How Preschoolers' Social–Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory–Promoting, Competency- Based Assessments. *Infant and Child Development*, 23, 426–454.
- Denham, S.A., & Brown, C. (2010). “Plays Nice With Others”: Social–Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.

- Denham, S.A., Ferrier, D.E., Howarth, G.Z., Herndon, K.J., & Bassett, H.H. (2016). Key considerations in assessing young children's emotional competence. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 399-317.
- Devereaux, C. (2017). Educator perceptions of dance/movement therapy in the special education classroom. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 12(1), 50-65.
- Dewan, P. (2016). Perennially Popular: The Appeal of Classic Fairy Tales for Children. *Children and Libraries*, 14(2), 27-31.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J., Pas, E., Becker, K., Musci, R., & Ialongo, N. (2015). *How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of combined classroom management and social-emotional programs*. Paper presentation at the Society for Prevention Research, Washington, DC.
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C., & Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.
- Dorina, M. (2015). The Therapeutic Fairytale. A strategic choice for a psychological counselor. *Journal of Defense Resources Management*, 6 (2), 83-86.
- Dracinschi, M.C. (2012). The development of social and emotional abilities of primary school children. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 55, 618-627.
- Duncan, R., Washburn, I.J., Lewis, K.M., Bavarian, N., DuBois, D.L., Acock A. et al., (2017). Can universal SEL programs benefit universally? Effects of the positive action program on multiple trajectories of social- emotional and misconduct behaviors. *Prevention Science*, 18(2), 214-224.
- Durlak, J.A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008) Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Dvorsky, M., Girio-Herrera, E., Owens, J.S. (2014). School-based screening for mental health in early childhood. M.D. Weist (Ed.), *Handbook of school mental health* (pp. 297-310). New York: Springer.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 109–118.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A., & Weisberg, R.P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32, 303–319.
- Elias, M.J., & Hatzichristou, C. (2016). Special issue: SEL Training, Intervention and Research Worldwide. *The International Journal of Emotional Educational*, 8(2), 1-5.
- Espelage, D., Anderman, E.M., Brown, V., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., et al. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers. *American Psychologist*, 68, 1–13.
- Evans, R., Scourfield, J., & Murphy, S. (2015). The unintended consequences of targeting: young people's lived experiences of social and emotional learning interventions. *British Educational Research Journal*, 41(3), 381–397.
- Felsenstein, R. (2013). From uprooting to replanting: on post-trauma group music therapy for pre-school children. *Nordic Journal of Music Therapy*, 22(1), 69-85.
- Fleer, M., & Hammer, M. (2013). Emotions in Imaginative Situations: The Valued Place of Fairytales for Supporting Emotional Regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20, 240-259.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75, 203–220.

- Ζωνιού- Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε., & Παπαδοπούλου, Κ. (2017). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gallegos, J., Beretvas, T., Benavides, R., & Linan- Thompson, S. (2012). Psychosocial Interventions to Prevent Anxiety Disorders in School Settings from 1985-2007: A Meta-Analysis. *Psicologia Educativa*, 18(1), 41-51.
- Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιά.
- Garner, P.W., Mahatmya, D., Brown, E.L., & Vesely, C.K. (2014). Promoting Desirable Outcomes Among Culturally and Ethnically Diverse Children in Social Emotional Learning Programs: a Multilevel Heuristic Model. *Educational Psychology Review*, 26, 165–189.
- Gattino, G.S., Riesgo, R.S., Longo, D., Leite, J.C.L. & Faccini, S.L. (2011). Effects of relational music therapy on communication of children with autism: a randomized controlled study. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20(2), 142-154.
- Geldard, K.& Geldard, D.(2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά: Θεωρία-Εφαρμογές* (Στέλιος Μεταξάς, μτφ., Μαρία Μαλικιώση- Λοΐζου, επιμέλεια).
- Gibbs, P., Cartney, P., Wilkinson, K., Parkinson, J., Cunningham, S., Reynolds, C.J. et al. (2017). Literature review on the use of action research in higher education. *Educational Action Research*, 25(1), 3-22.
- Gillies, V. (2011) Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 185-202.
- Goleman, D. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science*, 16, 893–926.

- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη: Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ.Χατζηχρήστου. Αθήνα: Πεδίο.
- Granlund, S., Hazan, V., & Mahon, M. (2018). Children's Acoustic and Linguistic Adaptations to Peers with Hearing Impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 61*(5), 1055-1069.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.R., & Durlak, J.A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children, 27*(1), 13-32.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 319-332.
- Guerin, T.T. (2014). Relationships Matter: The Role for Social-Emotional Learning in an Interprofessional Global Health Education. *Journal of Law, Medicine & Ethics, 2*, 39-44.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education, 35*:3, 313-330.
- Hatzichristou, C., & Lianos, P.G. (2016). Social and emotional learning in the Greek educational system: A Ithaca journey. *The International Journal Of Emotional Education, 8*(2), 105-127.
- Hedin, N. (2010). Experiential Learning: Theory and Challenges. *Christian Education Journal, 7*(1), 107-117.
- Henderson, K.L., & Malone, S.L. (2012). Ethical Fairy TalesQ Using Fairy Tales as Illustrative Ethical Dilemmas with Counseling Students. *Journal of Creativity in Mental Health, 7*, 65-82.
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 156-166.



- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Α. Δαβάζογλου, & Κ. Κόκκινος, Επιμ. έκδ., Χ. Λυμπεροπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Τόπος. (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).
- Hibbin, R. (2016). The psychosocial benefits of oral storytelling in school: developing identity and empathy through narrative. *Technology, Pedagogy and Education, 34*(4), 218-231.
- Hohr, H. (2000). Dynamic Aspects of Fairy Tales: Social and emotional competence through fairy tales. *Scandinavian Journal of Educational Research, 44* (1), 89-103.
- Hohr, H. (2013). Normativity in Fairy Tales: Scope, Range and Modes of Communication. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57* (6), 600-611.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education, 42*(3), 235-255.
- Hornby, G. (2011). Inclusive Education for Children with Special Educational Needs: A critique. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(3), 321–329.
- Hours, A. (2014). Reading Fairy Tales and Playing: A way of Treating abused Children. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy, 13*, 141-151.
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. London: Sage Publications.
- Humphrey, N., Barlow, A., & Lendrum, A. (2018). Quality Matters: Implementation Moderates Student Outcomes in the PATHS Curriculum. *Prevention Science, 19*(2), 197-208.
- Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., & Joyce, C. et al. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology, 58*, 73-89.

- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Lennie, C., & Farrell, P. (2010). New Beginnings: evaluation of a short social–emotional intervention for primary- aged children. *Educational Psychology, 30* (5), 513-532.
- Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2013). Making the most out of school-based prevention: lessons from the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18*(3), 248-260.
- Hurd, N., & Deutsch, N. (2017). SEL Focused After- School Programs. *The Future of Children, 27*(1), 95-115.
- Θεοδωράκη, Μ. (2011). *Μουσικοκινητικά παιχνίδια με άξονα τα συναισθήματα*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Janan, C. (2014). *Αυτό που νιώθω* (Α. Παπαθεοδούλου, Π. Κύρδη, μτφ./επιμ.). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- January, A.M., Casey, R.J., & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychology Review, 40* (2), 242–256.
- Jeffers, O. (2014). *Πιγκουίνος χάθηκε, πιγκουίνος βρέθηκε* (Φ. Μανδηλαράς, μτφ.). Αθήνα: Ίκαρος.
- Jones, D.E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten, Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health, 11*, 2283-2290.
- Jones, S.M., Barnes, S.F., Bailey, R., & Doolittle, E.J. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children, 27*(1), 49-72.
- Jones, S.M., Bouffard, S.M., & Weissbourd, R. (2013). Educators’ Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan, 94* (8), 62-65.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report, 26*, 1–33.

- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82, 533–554.
- Jones, M.S, & Doolittle, E.J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11.
- Jones, R., & Walden, L. (2016). *Στην καρδιά και στο μυαλό... Συναισθήματα* (). Θεσσαλονίκη: Τζιαμπίρης- Πυραμίδα.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαντζάκου, Γ. (2017). *Κοινωνική επάρκεια, μοναξιά και κοινωνική δυσaréσκεια μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Φλώρινα.
- Kamali, K., & Looyeh, M.Y. (2012). Narrative Intervention: A School-Based Counseling Strategy for Students with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder. *Intervention in School and Clinic* 48(5), 307-312.
- Kann, L., Kindchen, S., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Hawkins, J., Harris, W. A., & McManus, T. (2014). Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2013. *MMWR Surveillance Summaries*, 63, 1–168.
- Kauffman, J. M. & Badar, J. (2014α) Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: an alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17 (1), 13–20.
- Kauffman, J. M. & Badar, J. (2014β). Better thinking and clearer communication will help special education. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 22 (1), 17–32.
- Kauffman, J., & Landrum, T. (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (international edition). Boston: Pearson/ Merrill.

- Khalnou, N., & Wray, L. (2014). A Whole Community Approach Toward Child and Youth Resilience Promotion: A Review of Resilience Literature. *International Journal of Mental Health Addiction*, 12, 64–79.
- ΚΕΘΕΑ (επιμ.) (1998). *Προσωπική και Κοινωνική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο- Δεξιότητες για παιδιά Δημοτικού. Προάγοντας την προστασία του παιδιού- Το εγχειρίδιο*. Αθήνα: ΚΕΘΕΑ.
- Kilgour, P., Reynaud, D., Northcote, M., & Shields, M. (2015). Role-Playing as a Tool to Facilitate Learning, Self Reflection and Social Awareness in Teacher Education. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 2(14), 8–20.
- Kimber, B., & Sandell, R. (2009). Prevention of substance use among adolescents through social and emotional training in school: A latent-class analysis of a five-year intervention in Sweden. *Journal of Adolescence*, 32(6), 1403-1413.
- Kirilova-Moutafova, I. (2017). Application possibilities of mind map in social skills training of children with behavioural problems. *Trakia Journal of Sciences*, 15(4), 325-327.
- Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D. et al. (2000). Comparing the German version of the strengths and difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and the Child Behavior Checklist. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 9(4), 271-276.
- Köksal Akyol, A. (2018). Examination of the effect of drama education on multiple intelligence areas of children. *Early Child Development and Care*, 188(2), 157-167.
- Kotnala, S., & Halder, S. (2018). Working memory, Verbal Comprehension, Perceptual reasoning and Processing speed in ADHD and Normal Children: A comparative study. *Journal of Indian Association For Child & Adolescent Mental Health*, 14(1), 60-79.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του* (Π., Τσολάκος, επιμ.). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρκούτας, Η. (2017). *Παιδιά με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές: Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές και Παρεμβάσεις στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Τόπος.

- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος (Βελτιωμένη και Εμπλουτισμένη Έκδοση του 2007).
- Kourkoutas, E., Hart, A. Kassis, W. & Graaf, U. (2017). A Resilience-based Program to Promote Reflective and Inclusive Teaching Practices in Greece during Austerity. In Amzat, H. I. & Valdez, N. (Eds.) *Teacher Professional Knowledge and Development for Reflective and Inclusive Practices* (pp. 168-178). New York, NY: Routledge.
- 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* (pp. 8-45). UK: Cambridge Scholar Publications.
- Kourkoutas, E., Vitalaki, E., & Perysinaki, E. (2015). Emotional and depressive difficulties in school- age children: Promoting positive and resilient based inclusive practices. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 232-274). Cambridge Scholar Publications.
- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βήματα για τη Ζωή. Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού και Πρόγραμμα Μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κουρμούση, Ν. (2013). *Προγράμματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλη-Κουλεδάκη.
- Kramer, T.J., Caldarella, P., Young, K.R., Fischer, L., & Warren, I.S. (2014). Implementing Strong Kids School-Wide to Reduce Internalizing Behaviors and Increase Prosocial Behaviors. *Education & Treatment of Children*, 37(4), 659-680.
- Kuciapinski, M.J. (2014). The therapeutic and educational properties of fairytale therapy in the early stages of children's development. *Pedagogika Rodiziny*, 4(2), 77-93.
- Κυπριωτάκη, Μ. Α. (2009). Πρώιμη Υποστηρικτική Παρέμβαση: Για μια αισιόδοξη έκβαση σε κάθε μορφή ανεπάρκειας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2(2), 21-32.

- Lackey, L., & Huxhold, D. (2016). Arts integration as school reform: Exploring how teachers experience policy. *Arts Education Policy Review*, 117(4), 211-222.
- Lau, P.S.Y., & Wu, F.K.Y. (2012). Emotional Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 1-8.
- Lee, S., & Liu, H.A. (2016). A pilot study of art therapy for children with special education needs in Hong Kong. *Arts In Psychotherapy*, 5(1), 24-29.
- Leeman, Y., Van Koeven, E. & Schaafsma, F. (2018). Inter-professional collaboration in action research. *Educational Action Research*, 26(1), 9-24.
- Lendrum, A., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for school-based mental health promotion. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(3), 158-164.
- Leung, C., & Lewkowicz, J. (2013) Language communication and communicative competence: a view from contemporary classrooms. *Language and Education*, 27(5), 398-414.
- Lewis, P. (2013). The child, childhood and School. In M. O'Loughlin (Ed.), *Psychodynamic Perspectives on Working with Children, Families and Schools* (pp. 39-52). Plymouth, UK: Jason Aronson.
- Lewis, M., Haviland- Jones, J.M., & Barrett, L.F. (eds.) (2008). *Handbook of emotions*. New York, NY: Guilford Press.
- Li, C.-T., Huang, C.-J., & Shan, M.-K. (2015). Automatic generation of visual story for fairy tales with digital narrative. *Web Intelligence*, 13, 115-122.
- Looyeh, M.Y., Kamali, K., & Shafieian, R. (2012). An Exploratory Study of the effectiveness of Group Narrative Therapy on the School Behavior of Girls with attention-deficit/hyperactivity symptoms. *Archives of Psychiatric Nursing*, 26(5), 404–410.
- MacCann, C., & Lipnevich, A. A. (2012). New directions in assessing emotional competencies from kindergarten to college. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 315–319.

- Μάγος, Κ. (2005) «Συνέντευξη ή Παρατήρηση» Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L.M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλαφάντης, Μ.Γ. (2006). *Το Παραμύθι στην Εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Άτραπος.
- Malchiodi, C., (2009). Εικαστική θεραπεία. Μετάφραση: Ελένη Αστερίου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2012). Effectiveness of a Universal School- Based Competence Program: The Role of Child Characteristics and Economic Factors. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 249-259.
- Μανιαδάκη, Κ. (2012). Τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στην πορεία της ανάπτυξης. Στο Ε. Κάκουρος, & Κ. Μανιαδάκη (Επιμ. έκδ.), *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση* (σσ. 19-56). Αθήνα: Gutenberg.
- Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2016). *Η Διαχείριση της ΔΕΠ-Υ. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Maras, M.A., Thompson, A.M., Lewis, C., Thornburg, K., & Hawks, J. (2015). Developing a Tiered Response Model for Social- Emotional Learning through Interdisciplinary Collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 198-223.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367–380.

- Massi, E. (2016). Storytelling in Contemporary Fairy Tales Little Lit, Folklore, and Fairy Tales Funnies by Art Spiegelman and Françoise Mouly. *Marvels & Tales: Journal of Fairy-Tale Studies*, 30(2), 309–327.
- Masten, A.S., Herbers, J.E., Cutuli, J.J., & Lafort, T.L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), 76-84.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Matson, J. L., Neal, D., Fodstad, J. C., Hess, J. A., Mahan, S., & Rivet, T. T. (2010). Reliability and validity of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters. *Behaviour Modification*, 34(6), 539–558.
- Ματσόπουλος, Α. (2011). Χαρτογράφηση Βασικών Εννοιών σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα & Ένα Νέο Μοντέλο Οικοσυστημικής Συνεργατικής Συμβουλευτικής στο Σχολικό Πλαίσιο. Στων: C., Cefai, S., Green, N., Simpson, P., Stallard, Λ., Αναγνωστάκη, Π., Γεωργίου και συν. (Α. Ματσόπουλος, επιμ. εκδ.), *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια* (σσ. 25-81). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Matsuo, M. (2015). A Framework for Facilitating Experiential Learning. *Human Resource Development Review*, 1–20.
- McBride, A.M., Chung, S., & Robertson, A. (2016). Preventing Academic Disengagement through a Middle School-Based Social and Emotional Learning Program. *Journal of Experiential Education*, 39(4), 370-385.
- McCormick, M.P., Copella, E., O'Connor, E.E., & McClowry, S.G. (2015). Context Matters for Social-Emotional Learning: Examining Variation in Program Impact by Dimensions of School Climate. *American Journal of Community Psychology*, 56, 101-119.
- McDonald, A., & StJ Drey, N. (2018). Primary-school-based art therapy: a review of controlled studies. *International Journal of Art Therapy*, 23(1), 33-44.



- McDowell, D.J., Kim, M., O'Neil, R. & Parke, R.D. (2002). Children's Emotional Regulation and Social Competence in Middle Childhood: The Role of Maternal and Paternal Interactive Style. *Marriage & Family Review*, 34(3/4), 345.
- McFerran, K.S., Thompson, G. & Bolger, L. (2016). The impact of fostering relationships through music within a special school classroom for students with autism spectrum disorder: an action research study. *Educational Action Research*, 24(2), 241-259.
- McKeen, N. (2010). *ΕΛΜΕΡ* (Α.Α.Ανδρουτσοπούλου, μτφ.) Αθήνα: Πατάκη.
- McLennan, J.D., & Sparshu, S. (2018). Returning to Stimulants in Children with Treatment Resistant ADHD: A Case Series. *Journal of Canadian Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27(1), 50-56.
- Meekums, B. (2008). Developing emotional literacy through individual Dance Movement Therapy: a pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 95-110.
- Merrell, K.W., & Gimpel, G. (2014). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, Treatment* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Merrell, K.W., Juskelis, M.P., Tran, O.K., & Buchanan, R. (2008). Social and Emotional Learning in the Classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on Students' Social-Emotional Knowledge and Symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24 (2), 209-224.
- Mertens, D.M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (Επιμ., Ε. Γιαννακοπούλου, Μετάφ., Σ. Κυρανάκης, Π. Μπιθαρά, Μ. Μαυράκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Meyers, A.B., Tobin, R.M., Huber, B.J., Conway, D.E., & Shelvin, K.H. (2015). Interdisciplinary Collaboration Supporting Social-Emotional Learning in Rural School Systems. *Journal of Educational Psychological Consultation*, 25, 109-128.
- Mitchell, M.B. (2010). Learning about Ourselves through Fairy Tales: Their Psychological Value. *Psychological Perspectives*, 53, 264-279.
- Moran, S., Kornhaber, M., & Gardner, H. (2006). Orchestrating Multiple Intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), 22-27.

- Μορόνι, Τ. (2011). *Πόσο μ' αρέσει... ο εαυτός μου* (Α. Μοσχονά, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μορόνι, Τ.(2008a). *Αγάπη* (Δ. Δάσκα, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μορόνι, Τ.(2008b). *Ζήλεια* (Δ. Δάσκα, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μορόνι, Τ.(2008c). *Θυμός* (Ρ. Ρώσση- Ζαΐρα, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μορόνι, Τ.(2008d). *Φόβος* (Δ. Δάσκα, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουλάκη, Ε. (2004). *Η παλέτα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μπίμπου-Νάκον, Ι., Κιοσέογλου, Γ., & Στογιαννίδου, Α. (2001). Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιών σχολικής ηλικίας στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 8 (4), 506-525.
- Mylonakou-Keke, I. (2012). Social and emotional education through sociopedagogical Practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 169 – 176.
- Naunheim, S. (2017). Mythen, Maerchen und moderne Geschichten im Leben und in der Psychotherapie. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 42, 108-122.
- Nix, R.L., Bierman, K.L., Domitrovich, C.E., & Gill, S. (2013). Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings From Head Start REDI. *Early Education & Development*, 24(7), 1000-1019.
- Ντ'Αλανσε, Μ. (2011). *Ο μεγάλος θυμός* (Μ. Απόστολος, επιμ., Χ. Σιδηροπούλου, μτφ.). Αθήνα: ΗΛΙΒΑΤΟΝ.
- Oberle, E., Domitrovich, C.E., Meyers, D.C., & Weissberg, R.P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation, *Cambridge Journal of Education*, 46 (3), 277-297.
- Osher, D., Bear, G.B., Sprague, J.R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, 48-58.
- Pagliano, P., & Gillies, R. (2009). Curriculum, adjustments, and adaptations. In A. Ashman & J. Elkins (eds.), *Education for inclusion and diversity* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 201-234). Frenchs Forrest, NSW: Pearson Education Australia.

- Παπαγιάννη, Μ. (2013). *Μια άλλη μέρα θα νικήσεις εσύ!* Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαναστασίου, Ε.Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παπανικολάου, Χ. (2009). *Με μουσική με κίνηση: παιχνίδια μουσικοκινητικής αγωγής*. Αθήνα: Μοτίβο.
- Parhomenko, K. (2014). Diagnostic Methods of Socio – Emotional Competence in Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 329 – 333.
- Patton, B., Jolivet, K., & Ramsey, M. (2006). Students with Emotional and Behavioral Disorders can manage their own behavior. *Teaching Exceptional Children*, 39(2), 14-21.
- Perlis, R. H., Perlis, C. S., Wu, Y., Hwang, C., Joseph, M., & Nierenberg, A. A. (2005). Industry sponsorship and financial conflict of interest in the reporting of clinical trials in psychiatry. *American Journal of Psychiatry*, 162, 1957–1960.
- Pitzer, J., & Skinner, E. (2016). Predictors of changes in students’ motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), pp. 15 – 29.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.
- Portnow, S., Downer, J.T., & Brown, J. (2018). Reductions in aggressive behavior within the context of a universal, social emotional learning program: Classroom- and student-level mechanisms. *Journal of School Psychology*, 68, 38-52.
- Πότερ, Μ. (2017). *Θέλεις να γίνουμε φίλοι; Μαθαίνω την αξία της φιλίας* (Μ. Ταυρή, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πότερ, Μ. (2016). *Πώς αισθάνεσαι σήμερα; Μαθαίνω να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου* (Μ. Ταυρή, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Poulou, M.S. (2017). The relation of Teachers’ Emotional Intelligence and Students’ Social Skills to Students’ Emotional and Behavioral Difficulties: A Study of Preschool Teachers’ Perceptions. *Early Education and Development*, 1-15.

- Powell, T., & Holleran-Steiker, L. (2017). Supporting Children After Disaster: A Case Study of a Psychosocial School- Based Intervention. *Clinical Social Work Journal*, 45(2), 176-188.
- Preda, V., & Cocoradă, E. (2016). Adolescent Psychological Development in Romanian Fairy Tales. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 9(2), 187-196.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M.L. (2013). The effects of social-emotional learning program on elementary school children: the role of pupil's characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180.
- Ramana, T. V. (2013). Emotional intelligence and teacher effectiveness: An analysis. *Voice of Research*, 2(2), 18–22.
- Ρέτσιου, Σ. (2011). *Εξερευνώντας τη μουσική και την κίνηση: θεωρητικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες μουσικοκινητικής αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας* (Ε., Νιάρχου, Χ., Παπαγεωργίου, επιμ.). Αθήνα: Ξιφαράς.
- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., & Salovey, P. (2012). The Interaction Effects of Program Training, Dosage, and Implementation Quality on Targeted Student Outcomes for The RULER Approach to Social and Emotional Learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82–99.
- Ρήγα, Β. (2008). Ψυχοκινητική ή Φυσική Αγωγή. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 62, 90-99.
- Rice, J. A., Levine, L. J., & Pizarro, D. A. (2007). “Just stop thinking about it”: effects of emotional disengagement on children's memory for educational material. *Emotion*, 7, 812–823.
- Rickson, D. (2012) Music therapy school consultation: A unique practice. *Nordic Journal of Music Therapy*, 21(3), 268-285.
- Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A. A., Baroody, A. E., Curby, T. W., Ko., M., Thomas, J. B., & DeCoster, J. (2014). Efficacy of the responsive classroom approach: Results from a 3-year, longitudinal randomized controlled trial. *American Educational Research Journal*, 51, 567–603.

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Επιμ. Κ.Μιχαλοπούλου, Μτφ. Β.Π. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Rudasill, K. M., Gallagher, K., & White, J. M. (2010). Temperamental attention and activity, classroom emotional support, and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology, 48*, 113–134.
- Rudy, J.T., & Greenhill, P. (2017). Transcultural and Intermedial Fairy Tales and Television. *Marvels & Tales: Journal of Fairy-Tale Studies, 31*(1), 15–23.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2012). Short- and Midterm Effects of Emotional Intelligence Training on Adolescent Mental Health. *Journal of Adolescent Health, 51*(5), 462–467.
- Sailor, W., McCart, A.B., & Choi, J.H. (2018). Reconceptualizing Inclusive Education through Multi-Tiered System of Support. *Inclusion, 6*(1), 3-18.
- Salvador, K., & Pasiali, V. (2017). Intersections between music education and music therapy: Education reform, arts education, exceptionality, and policy at the local level. *Arts Education Policy Review, 118*(2), 93-103.
- Sanyal, N., & Dasgupta, M. (2017). Fairy Tales: The Emotional Processors of Childhood Conflicts in Dynamic Interpretative Lens. *SIS Journal of Projective Psychology & Mental Health, 24*, 39-47.
- Sarah, L., & Davies, B. (2016). *Φίλοι στον λόφο* (Α. Παπαθεοδούλου, μτφ.). Αθήνα: Ίκαρος.
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Saricaoğlu, A., & Arikan, A. (2009). A study of multiple intelligences, foreign language success and some selected variables. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*(2), 110-122.
- Schaefer, C. E., & Drewes, A. A. (Eds.). (2014). *The therapeutic powers of play: 20 core agents of change* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

- Schonert-Reichl, K.A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155.
- Schonfeld, D.J., Adams, R.E., Fredstrom, B.K. et al. (2014). Cluster-randomized trial demonstrating impact on academic achievement of elementary social-emotional learning. *School Psychology Quarterly*, 29, 1-15.
- Selimovic, Z., Selimovic, H., & Opic, S. (2018). Development of social skills among elementary schools children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering & Education (IJCRSEE)*, 6(1), 17-30.
- Shchepacheva, I., Komar, N., Makhinina, N., Sidorova, M., & Berdnikova, O. (2017). Contemporary Christian Tale for Children: Questions of Poetics and Problems. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 647-654.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment. *Psychology in the Schools*, 49, 892-909.
- Slaten, C.D., Irby, D.J., Tate, K., & Rivera, R. (2015). Towards a Critically Conscious Approach to Social and Emotional Learning in Urban Alternative Education: School Staff Members' Perspectives. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 7(1), 41-62.
- Smith, B.H., & Low, S. (2013). The Role of Social- Emotional Learning in Bullying Prevention Efforts. *Theory Into Practice*, 52, 280-287.
- Σνάιντερ, Α., & Στράσερ, Σ. (2013). *Ο κύριος Ευτύχης & η κυρία Δυστυχία* (Μ. Σούμπερτ, μτφ.). Αθήνα: Διάπλαση.
- Σπανάκη, Ε.Ε. (2016). *Κινητικά παιχνίδια με στοιχεία θεατρικού παιχνιδιού: για την ολόπλευρη ανάπτυξη μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου: Παιχνίδια που στοχεύουν στην κινητική, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη όλων των παιδιών*. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Stillman, S. B., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A. L., & Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*, 71–92.
- Spencer, J.A., & Molina, S.C. (2018). Mentoring graduate students through the action research journey using guiding principles. *Educational Action Research, 26*(1), 144-165.
- Steele, E., Wong, E. Karahalios, A., Johnson, S., Weston, K., Kremer, P. et al. (2015). The Influence of Social Disadvantage on Children's Emotional and Behavioral Difficulties at Age 4-7 Years. *The Journal of Pediatrics, 167*(2), 442-448.
- Sunderland, M. (2017). *Using Story Telling as a Therapeutic Tool with Children*. Keynes-UK: Routledge (First edition 2001).
- Tachibana, Y., Miyazaki, C., Ota, E., Mori, R., Hwang, Y., Kobayashi, E. et al. (2017). A systematic review and meta-analysis of comprehensive interventions for pre-school children with autism spectrum disorder (ASD). *Plos ONE, 12*(12), 1-28.
- Tager-Flusberg, H. (2014). Autism Spectrum Disorder: Developmental Approaches from Infancy through Early Childhood. In M. Lewis, & K. D. Rudolph (eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 651-664). New York, NY: Springer.
- Talebzadeh, F., & Jafari, P. (2012). How sport and art could be effective in the fields of social, cognitive and emotional learning? *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 47*, 1610-1615.
- Tarasova, K.S. (2016). Development of Socio-Emotional Competence in Primary School Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 233*, 128 – 132.
- Tesar, M., Kupferman, D.W., Rodriguez, S., & Arndt, S. (2016). Forever Young: Childhoods, fairy tales and philosophy. *Global Studies if Childhood, 1-12*.
- Thye, M.D., Bednarz, H.M., Herringshaw, A.J., Sartin, E.B., & Kana, R.K. (2018). The impact of atypical sensory processing on social impairments in autism spectrum disorder. *Developmental Cognitive Neuroscience, 29*, 151-167.

- Trevis, A. (2018). What can we learn from children and young people's experiences being diagnosed with ADHD? *Assessment and Development Matters, 10*(2), 2-6.
- Τριλιβά, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ.(2008). *Βιωματική Μάθηση*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσορώνη- Γεωργιάδη, Γ. (2016). *Δωσ' μου το χέρι σου*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσορώνη- Γεωργιάδη, Γ. (2014a). *Εγώ, ο απίθανος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσορώνη- Γεωργιάδη, Γ. (2014b). *Η σκάλα της αγάπης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσορώνη- Γεωργιάδη, Γ. (2013a). *Ένας πιγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσορώνη- Γεωργιάδη, Γ. (2013b). *Ο παράταιρος ο Τέρης και ο φίλος του ο Αστέρης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσορώνη- Γεωργιάδη, Γ. (2011). *Ο μεγάλος χνουδωτός*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσορώνη- Γεωργιάδη, Γ. (2010). *Η κουκουβάγια που φοβόταν το σκοτάδι*. Αθήνα: Σαββάλας.
- UNICEF (2015). *Human rights and social emotional issues*. [Available online at: [https://www.unicef.org/lifeskills/index\\_human\\_rights.html](https://www.unicef.org/lifeskills/index_human_rights.html)] Retrived on March 14, 2018.
- Vitalaki, E., Kourkoutas, E., & Hart, A. (2018). Building Inclusion and Resilience in Students with and without SEN through the Implementation of Narrative Speech, Role-play and Creative Writing in the Mainstream Classroom of Primary Education. *International Journal of Inclusive Education, 1*-14.
- Vitova, J., & Balcarova, J.(2012). Language competence versus the mathematical concepts of pre-school children with hearing impairments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 2076 – 2081.
- Φαλκονάκη, Α. (2015). *Αλέξη μη φοβάσαι!*(Α. Παπαθεοδούλου, επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φιλίππου, Δ., & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπόχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.



- Walker, M., & Loots, S. (2018). Transformative change in higher education through participatory action research: a capabilities analysis. *Educational Action Research, 26*(1), 166-181.
- Weare, K. & Nind, M. (2010) Identifying evidence-based work on mental health promotion in schools in Europe: An interim report on the DataPrev project. *Advances in School Mental Health Promotion, 3*(2), 37–45.
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental Health Promotion and Problem Prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International, 26*, 29–69.
- White, A., Moore, D.W., & Anderson, A. (2017). A thematic and content analysis of instructional and rehearsal procedures of preschool social emotional learning programs. *Australasian Journal of Early Childhood, 42* (3), 82-91.
- Wilkerson, K.L., Perzigian, A.B.T., & Schurr, J.K. (2013). *Promoting Social Skills in the Inclusive Classroom*. New York, NY: Guilford Press.
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure, 55*, 10–16.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2012). A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Educational Psychology, 32*(2), 213-238.
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J. et al. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 347-376.
- Williams, J.L., & Deutsch, N.L. (2016). Beyond Between-Group Differences: Considering Race, Ethnicity, and Culture in Research on Positive Youth Development Programs. *Applied Developmental Science, 20*, 203-213.
- Wong, A.S.K., Li-Tsang, C.W.P., & Siu, A. M.H. (2014). Effect of a Social Emotional Learning Programme for Primary School Students. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 24*, 56-63.

- Wood, P., & Warin, J. (2014). Social and emotional aspects of learning: Complementing, compensating and countering parental practices. *British Educational Research Journal*, 40(6), 937-951.
- Woolf, A.M. (2013). Social and Emotional Aspects of Learning: teaching and learning or playing and becoming? *Pastoral Care in Education*, 31 (1), 28–42.
- Wright, C., Diener, M.L., & Kemp, J.L. (2013). Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 41, 197–210
- Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2011α). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2011β). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2014). *Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Πρόγραμμα Σπουδών, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Young, E.L., Caldarella, P., Richardson, M.J., & Young, K.R. (2012). *Positive Behavior Support in Secondary Schools. A practical Guide*. New York, NY: Guilford Press.
- Υπουργείο Παιδείας – ΠΙ (2011). *Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των εικαστικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση- Οδηγός εκπαιδευτικού: Νηπιαγωγείο-Δημοτικό-Γυμνάσιο*. Διαθέσιμο στην διεύθυνση:  
[https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10828/1910\\_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE](https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10828/1910_%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE)

[%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%91%20%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF%5B1%5D.pdf](#) Τελευταία ανασκόπηση 23-8-2018.

Zaporozhets, A.V. (2005). L.S. Vygotsky's role in the development of the concept of emotion. *International Scientific Journal Cultural- Historical Psychology*, 2, 45-66.

Ζαράγκας, Χ. (2011). *Ψυχοκινητική Αγωγή. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Zimmer, P. (2007). *Εγχειρίδιο ψυχοκινητικής. Θεωρία και πράξη της ψυχοκινητικής παρέμβασης*. Αθήνα: Αθλότυπο.

Zins, J.E., & Elias, M.J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.

Zinsler, K.M., Shewark, E.A., Denham, S.A., & Curby, T.W. (2014). A Mixed Method Examination of Preschool Teacher Beliefs About Social–Emotional Learning and Relations to Observed Emotional Support. *Infant and Child Development*, 23, 471–493

## Παραρτήματα

### Παράρτημα Ι

#### ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

**ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:** ορισμός των κανόνων συμπεριφοράς, σύναψη συμβολαίου, βελτίωση της εξοικείωσης με τους συμμαθητές, εισαγωγική συζήτηση για το σκοπό και τη θεματολογία του προγράμματος

**Διάρκεια:** 4 σχολικές ώρες

#### Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την αναμενόμενη από αυτούς συμπεριφορά
- Να μάθουν να τηρούν κανόνες για να μπορούν να συνυπάρχουν με την ομάδα
- Να έρθουν σε επαφή με όλους τους συμμαθητές τους
- Να ξεκινήσει η ανάπτυξη του κοινού βιώματος και του δεσίματος της τάξης
- Να αρχίζουν να κατανοούν τη σκοπιμότητα του προγράμματος και τους προσδοκώμενους στόχους του

**1<sup>η</sup> σχολική ώρα:** Εισαγωγική συζήτηση για το σκοπό, τη θεματολογία και τον τρόπο οργάνωσής του προγράμματος. Σύναψη και υπογραφή συμβολαίου συμπεριφοράς.

**2<sup>η</sup>-3<sup>η</sup> σχολική ώρα:** Παιχνίδια γνωριμίας και βελτίωσης της επαφής των συμμαθητών.

#### Δραστηριότητες-Παιχνίδια:

- «Το αγαπημένο μου...»

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και η εκπαιδευτικός πετάει σε ένα παιδί μια μπάλα και κάνει μια απλή ερώτηση που σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά του, π.χ. «Ποιο είναι το αγαπημένο σου χρώμα; Ποιο είναι το αγαπημένο σου παραμύθι; κλπ. Ο μαθητής, αφού πει το όνομά του και απαντήσει, πετάει την μπάλα σε έναν συμμαθητή του. Η μπάλα πρέπει να περάσει απ' όλους τους μαθητές.

- «Το αγαπημένο σου...»

Τα παιδιά είναι καθισμένα στον κύκλο και το καθένα λέει το όνομά του και κάτι που του αρέσει, π.χ. «Με λένε Κατερίνα και μου αρέσει το παστίτσιο». Το επόμενο παιδί, πρέπει να θυμηθεί το όνομά του, ότι έχει πει ότι αγαπάει και το συστήνει, π.χ. «Είναι

η Κατερίνα και της αρέσει να τρώει παστίτσιο». Μετά λέει το δικό του όνομα και το αγαπημένο του.... Αν κάποιος δε θυμάται τον διπλανό του, αυτός/αυτή ξανασυστήνεται.

- «Κίνηση και όνομα»

Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο και μπαίνει κάθε φορά ένα στη μέση, το οποίο κάνει μια κίνηση που εκφράζει το μικρό όνομα και μια άλλη για το επίθετό του. Τα υπόλοιπα παιδιά το προσέχουν και επικροτούν την προσπάθειά του.

- «Κάνε ότι κάνω»

Είναι μια δραστηριότητα που ενθαρρύνει τα παιδιά, προετοιμάζοντάς τα παράλληλα για τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια ρόλων. Η εκπαιδευτικός στέκεται μπροστά στην ομάδα και ζητάει από τα παιδιά να μιμηθούν ήχους και κινήσεις που κάνει. Όσο πιο αστεία είναι αυτά που κάνετε τόσο πιο διασκεδαστική είναι η ατμόσφαιρα που δημιουργείται. Όταν γίνει κατανοητός ο τρόπος που παίζεται το παιχνίδι, μπορεί ένα από τα παιδιά να πάρει τη θέση του διδάσκοντα.

## **ΕΝΟΤΗΤΑ 1:**Αναγνώριση, έκφραση και αυτορρύθμιση των συναισθημάτων

### **Δραστηριότητα 1**

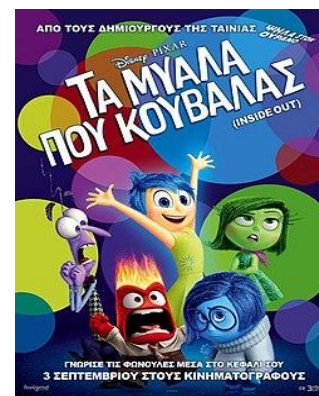
**Διάρκεια:** 4 σχολικές ώρες

#### **Βασικοί Στόχοι Δραστηριότητας:**

- Αναγνώριση των βασικότερων ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων
- Ανάπτυξη ενός λεξιλογίου συναισθημάτων
- Ήπια εισαγωγή στους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης και διαχείρισης -ειδικά των δυσάρεστων- συναισθημάτων
- Αναγνώριση της διαφορετικής συναισθηματικής απόκρισης των ανθρώπων σε κοινά βιώματα

#### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να διαχωρίζουν και να κατονομάζουν τα συναισθήματά τους



- Να προβληματιστούν μέσω της ενδοσκόπησης και να εξωτερικεύσουν μέσω της απεικόνισης τις καταστάσεις που τους προκαλούν τα συναισθήματα-στόχους του συγκεκριμένου παραμυθιού

**Παραμύθι-Ταινία:** «Τα μυαλά που κουβαλάς», ταινία της Disney (2015).

**Σύντομη Περίληψη Ταινίας:** Το να μεγαλώνεις δεν είναι εύκολη υπόθεση, για κανένα παιδί και ειδικά για τη Riley, που αναγκάζεται να αφήσει πίσω την ήσυχη ζωή της σε μια κωμόπολη της κεντροδυτικής Αμερικής, καθώς μετακομίζουν οικογενειακά στο Σαν Φρανσίσκο, όπου βρίσκεται η καινούρια δουλειά του πατέρα της. Όπως όλοι οι άνθρωποι, έτσι κι η Riley, κατευθύνεται από τα συναισθήματά της – τη Χαρά, τον Φόβο, τον Θυμό, την Αηδία και τη Θλίψη. Τα συναισθήματα ζουν στο Κέντρο Ελέγχου μέσα στο μυαλό της, απ’ όπου τη συμβουλεύουν στην καθημερινότητά της. Οι νέες συνθήκες ζωής οδηγούν όμως το κορίτσι και τα συναισθήματά του σε μεγάλη αναστάτωση. Ενώ η Χαρά, το κυρίαρχο και σημαντικότερο συναίσθημα της Riley, προσπαθεί να διατηρήσει υψηλά το ηθικό όλων, τα υπόλοιπα συναισθήματα συγκρούονται μεταξύ τους για το πώς να διαχειριστούν μια διαφορετική πόλη, ένα νέο σπίτι κι ένα καινούριο σχολείο.

**1<sup>η</sup>-2<sup>η</sup> σχολική ώρα:** Παρακολούθηση ταινίας

**3<sup>η</sup>-4<sup>η</sup> σχολική ώρα:** Συζήτηση της ταινίας και συμπλήρωση φύλλων εργασίας.

- Ποιοι ήταν οι βασικοί ήρωες της ταινίας;
- Ποιο συναίσθημα έδειχνε-αντιπροσώπευε ο κάθε ήρωας;
- Τι έγινε στην αρχή-στη μέση και στο τέλος της ιστορίας;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στην ταινία;
- Πότε νιώθετε χαρά- λύπη- θυμό-αηδία-φόβο;

**Φύλλο εργασίας 1**

ΌΝΟΜΑ:.....

Ένωσε την εικόνα με το σωστό συναίσθημα:



ΦΟΒΟΣ



ΛΥΠΗ



ΘΥΜΟΣ



ΑΗΔΙΑ



ΧΑΡΑ



**Φύλλο Εργασίας 2**











Τι σε κάνει να νιώθεις;;;



Εικόνες από την παρούσα έρευνα:

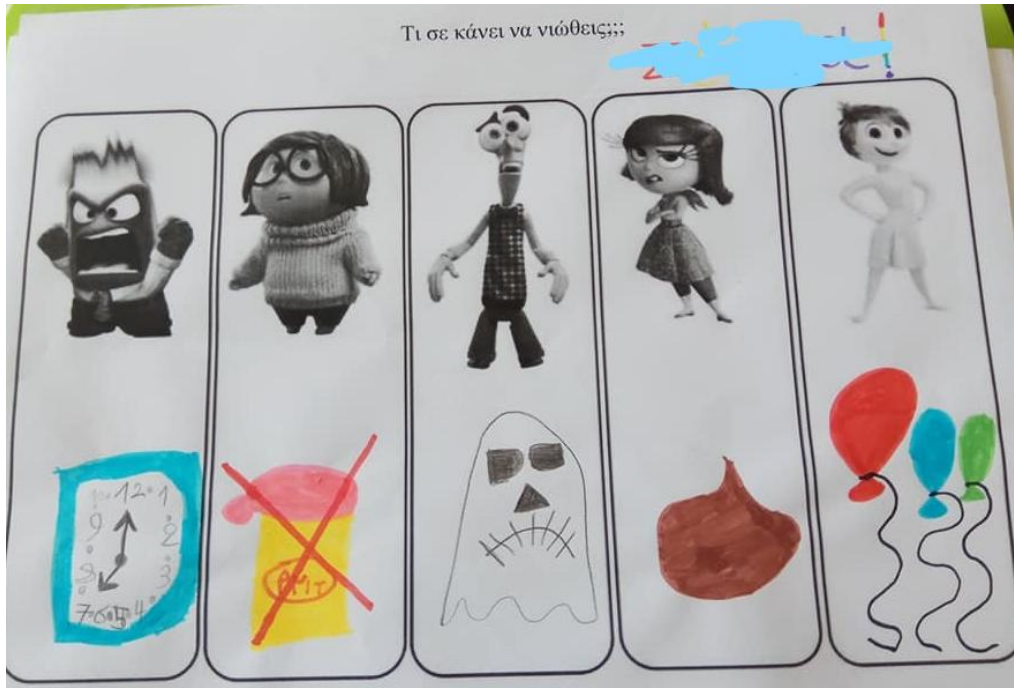
ΟΝΟΜΑ: \_\_\_\_\_

Ένωσε την εικόνα με το σωστό συναίσθημα:

	<input type="checkbox"/>	ΦΟΒΟΣ	
	<input type="checkbox"/>	ΛΥΠΗ	
	<input type="checkbox"/>	ΘΥΜΟΣ	
	<input type="checkbox"/>	ΑΗΔΙΑ	
	<input type="checkbox"/>	ΧΑΡΑ	

Hand-drawn lines connect the emotion characters to the boxes: Anger to ΑΗΔΙΑ, Sadness to ΛΥΠΗ, Fear to ΦΟΒΟΣ, Disgust to ΘΥΜΟΣ, and Joy to ΧΑΡΑ.





**Τελική αξιολόγηση παιδιών (ταινίας-δραστηριοτήτων)**


**Δραστηριότητα 2**

Σελίδα 23



**Διάρκεια:** 2 σχολικές ώρες

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριότητας:**

- Αναγνώριση των βασικότερων ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων, που αφορούν όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους και είναι φυσιολογικά
- Ανάπτυξη ενός λεξιλογίου συναισθημάτων
- Αναγνώριση της μεταβολής των συναισθημάτων των ανθρώπων, ανάλογα με τη μέρα ή ακόμα και τη χρονική στιγμή.

**Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να διαχωρίζουν και να κατονομάζουν τα συναισθήματά τους
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία και να εκφράσουν μέσω της απεικόνισης τις καταστάσεις που τους προκαλούν τα συναισθήματα-στόχους του συγκεκριμένου παραμυθιού

**Παραμύθι:** «Έτσι αισθάνομαι!»(Christopher, 2016).

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Μερικές φορές η μέρα μοιάζει ατελείωτη. Τη μια στιγμή είναι κανείς χαρούμενος, την άλλη στενοχωρημένος ή απογοητευμένος, κουρασμένος, μπουχτισμένος, ακόμα και τρελαμένος! Από τα ζώα στο δάσος μέχρι και τους γείτονες στο διπλανό σπίτι, όλοι έχουν συναισθήματα, ευχάριστα και δυσάρεστα, που αλλάζουν ανά πάσα στιγμή και τα οποία πρέπει να αποδεχτούμε και διαχειριστούμε.

**1<sup>η</sup> σχολική ώρα:** Ανάγνωση παραμυθιού, συζήτηση και φύλλο εργασίας 1.

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Ποια συναισθήματα γνωρίζετε;
- Τα συναισθήματα μας είναι κάθε μέρα ίδια ή αλλάζουν;
- Ποιος είναι ο βασικός ήρωας της ιστορίας;
- Τι συναίσθημα νιώθει σε κάθε σελίδα; (Ξεφυλλίζουμε και κατ'ονομάζουμε)
- Τι σημαίνει «απογοητευμένος»;
- Έχετε νιώσει ποτέ έτσι; Σε τι περιστάσεις;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στο παραμύθι;

**2<sup>η</sup> σκολική ώρα:** Τη δεύτερη ώρα γίνεται μια ανακεφαλαίωση όσων συζητήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα και συμπληρώνεται το φύλλο εργασίας 2 και η αξιολόγηση των μαθητών.

**Φύλλο Εργασίας 1- Αντιστοίχιση**

Όνομα:.....  
Ένωσε την εικόνα με το συναίσθημα που μπορεί να νιώθει το παιδί.



ΘΥΜΟΣ



ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ







ΧΑΡΑ



ΛΥΠΗ

**Φύλλο Εργασίας 2**

Τον τελευταίο καιρό ένιωσα:

 <p>Χαρά, όταν</p>	 <p>Θυμό, όταν</p>
 <p>Λύπη, όταν</p>	 <p>Απογοήτευση, όταν</p>

**Εικόνες από την παρούσα έρευνα:**

Όνομα:.....  
Ένωσε την εικόνα με το συναίσθημα που μπορεί να νιώθει το παιδί.



ΘΥΜΟΣ



ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ



ΧΑΡΑ

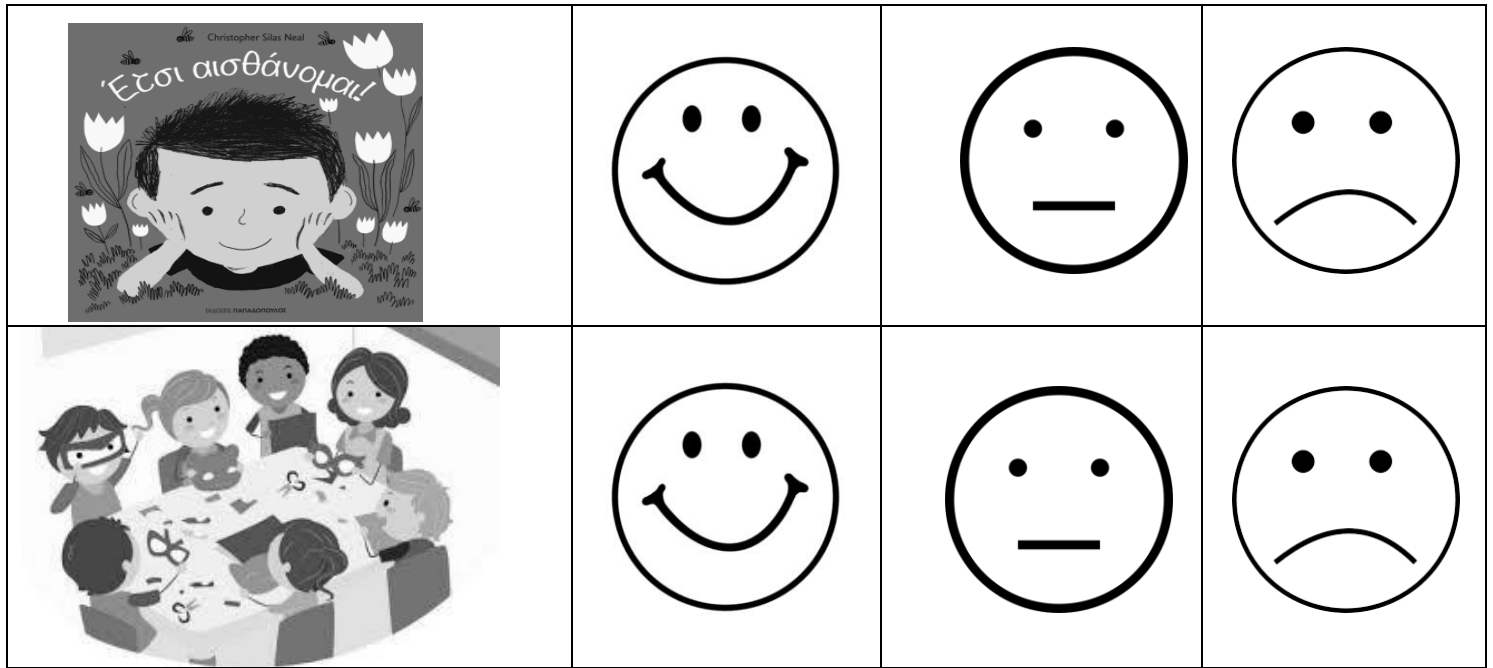


ΛΥΠΗ

Τον τελευταίο καιρό ένιωσα:



Τελική Αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):



### Δραστηριότητα 3

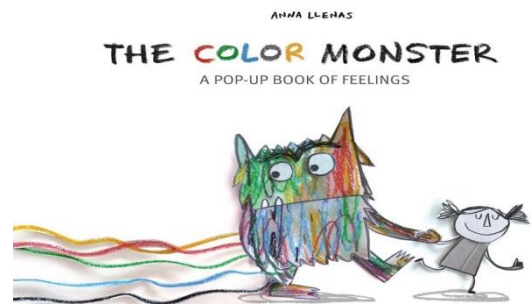
**Διάρκεια:** 1 σχολική ώρα (αγγλικών)

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριότητας:**

- Αναγνώριση των βασικότερων ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων, που αφορούν όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους και είναι φυσιολογικά
- Ανάπτυξη ενός λεξιλογίου συναισθημάτων
- Αναγνώριση της αμφιθυμίας των συναισθημάτων των ανθρώπων
- Εισαγωγή ενός ημερολογίου συναισθημάτων στη σχολική τους καθημερινότητα, ώστε να δημιουργούνται ευκαιρίες αναγνώρισης, εξωτερίκευσης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους

**Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να διαχωρίζουν και να κατονομάζουν τα συναισθήματά τους



- Να αναγνωρίσουν το αίσθημα της αμφιθυμίας που μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση, όταν κατακλύζεται ένα άτομα με πολλά αντικρουόμενα συναισθήματα
- Να συνδέσουν τα συναισθήματα με κάποιο χρώμα για την καλύτερη αναγνώρισή τους.

**Παραμύθι-Βίντεο:** «The color monster» (youtube βίντεο ανάγνωσης του ομώνυμου βιβλίου)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Ένα τερατάκι είναι πολύ μπερδεμένο συναισθηματικά και με τη βοήθεια της φίλης του «ξεκαθαρίζει» τα χρώματα/συναισθήματά του, ώστε να ισορροπήσει τη συναισθηματική του κατάσταση.

**1<sup>η</sup> σχολική ώρα:** Παρακολούθηση και τμηματική μετάφραση του παραμυθιού, συζήτηση, φύλλα εργασίας 1-2 και ομαδικό έργο.

Συζήτηση:

- Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες της ιστορίας;
- Τι πρόβλημα αντιμετωπίζει το τερατάκι; Πώς το λύνει;
- Τι συναίσθημα νιώθει σε κάθε σελίδα; (τμηματική παρακολούθηση του βίντεο, κατονομασία και επεξήγηση του κάθε συναισθήματος)
- Έχετε νιώσει ποτέ μπερδεμένοι σαν το τερατάκι; Σε τι περιστάσεις; Τι σας βοήθησε να «ξεκαθαρίσετε» τα συναισθήματά σας;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στο παραμύθι;

Φύλλα Εργασίας:



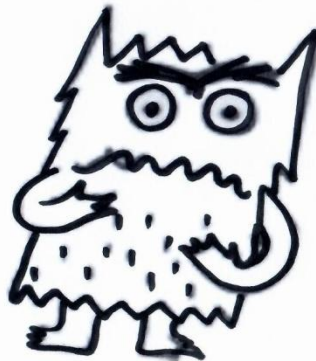
Help the color monster separate all the feelings and colors. Βοήθησε το τερατάκι των χρωμάτων να διαχωρίσει τα χρώματα και συναισθήματά του.



## The colour monster



Happiness- Χαρά



Sadness- Λύπη



Anger- Θυμός



Calm- Ηρεμία



Fear- Φόβος



Love- Αγάπη

## Εικόνες από την παρούσα έρευνα:



## Ομαδικό Έργο:

Παράλληλα με την επεξεργασία των φύλλων εργασίας, σηκώνονται οι μαθητές ανά ομάδες των 3-4 παιδιών στον πίνακα, που έχει αναρτηθεί ένα μεγάλο ομαδικό έργο και έτσι δημιουργείται ένα μπερδεμένο και πολύχρωμο τερατάκι της τάξης.



# The color monster

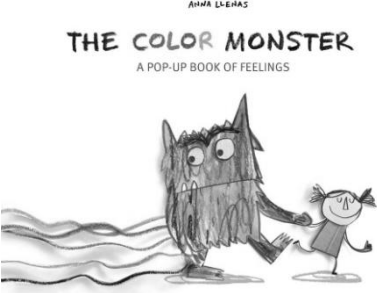





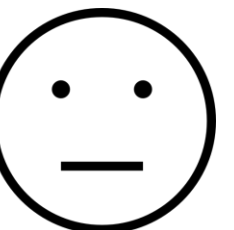



## Ημερολόγιο συναισθημάτων:

Στην τάξη αναρτιέται και το ημερολόγιο των συναισθημάτων, στο οποίο καθημερινά οι μαθητές αναγνωρίζουν την επικρατούσα συναισθηματική τους κατάσταση τη συγκεκριμένη μέρα και τοποθετούν το όνομα-μανταλάκι τους σε αυτή. Σχολιάζουν - αν το επιθυμούν- γιατί ένιωσαν έτσι και σε περίπτωση που είναι δυσάρεστο το συναίσθημα προσπαθήσει η τάξη να υποστηρίξει και να προτείνει λύσεις σε αυτό το παιδί.



### Τελική Αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):

#### Δραστηριότητα 4

**Διάρκεια:** 4 σχολικές ώρες

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριότητας:**

- Διεύρυνση της αναγνώριση των ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων, που αφορούν όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους και είναι φυσιολογικά
- Ανάπτυξη και διεύρυνση του λεξιλογίου συναισθημάτων
- Αποδοχή όλων των συναισθημάτων ως αναπόσπαστο μέρος του εσωτερικού κόσμου των ανθρώπων και σταδιακή προσπάθεια αιτιολογίας τους

**Επιμέρους Στόχοι των Θεατρικών Δραστηριοτήτων**



- Να συνδέσουν τα εσωτερικευμένα τους στοιχεία (συναισθήματα) με τα εξωτερικευμένα τους χαρακτηριστικά (εκφράσεις προσώπου και στάση σώματος ανάλογα με το συναίσθημα)
- Να αναγνωρίζουν και να εξοικειωθούν με τις εκφράσεις προσώπου που συνοδεύουν τα συναισθήματα
- Να αναγνωρίζουν τη διαφορετική χροιά της φωνής και τη στάση σώματος που υιοθετούν οι άνθρωποι ανάλογα με τα συναισθήματά τους
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και ικανότητα εξωλεκτικής αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων ανθρώπων

### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να διαχωρίζουν και να κατονομάζουν τα συναισθήματά τους
- Να συνδέσουν τα εσωτερικευμένα με τα εξωτερικευμένα τους χαρακτηριστικά ανάλογα με το συναίσθημα
- Να διασκεδάσουν και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία μέσω της προσωπικής τους πρωτοβουλίας και της προσωπικής τους επιλογής, όσον αφορά στα υλικά (ζυμαρικά και όσπρια, χρώματα) και στα χαρακτηριστικά του έργου (εκφράσεις προσώπου)
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσω της ολοκλήρωσης ενός πρωτότυπου (από άποψη υλικών) εικαστικού έργου

### **Επιμέρους Στόχοι των Μουσικών Δραστηριοτήτων**

- Να κατανοήσουν ότι τα συναισθήματα που μπορεί να γεννηθούν μέσω της επαφής τους με εξωτερικά ερεθίσματα (π.χ. ένα μουσικό κομμάτι)
- Να αναγνωρίσουν τη μουσική ως τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων
- Να ενισχύσουν την ενσυναίσθησή τους, μέσω της κατανόησης του συναισθήματος των συνθετών των μουσικών κομματιών

**Παραμύθι:** «Αυτό που νιώθω»(Janan, 2014)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Όσα νιώθουν οι άνθρωποι είναι δικά τους-η λύπη, η χαρά, ο θυμός κλπ. Άλλοτε είναι ευχάριστα άλλοτε δυσάρεστα, μα πάντα νιώθουμε

ο εαυτός μας. Ο κόσμος που βρίσκεται γύρω μας, αλλά κυρίως αυτός που υπάρχει μέσα μας νοηματοδοτείται καλύτερα όταν αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας και την αιτία που αισθανόμαστε έτσι. Η Λύπη, ο Θυμός, η Ευγνωμοσύνη, η Απελπισία, η Ντροπή, η Βαρεμάρα, ο Ενθουσιασμός, η Ζήλια, η Περηφάνια, συναισθήματα που συχνά μεγεθύνονται και πλημμυρίζουν την παιδική ψυχή, εδώ αναδεικνύονται επεξεργάζονται με έναν ευχάριστο τρόπο.

**1<sup>η</sup> σχολική ώρα (Θεατρικής Αγωγής):** Ανάγνωση παραμυθιού και συζήτηση.

Συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Ποια συναισθήματα γνωρίζετε;
- Τι συναίσθημα νιώθει η ηρωίδα σε κάθε σελίδα; (Πριν αποκαλυφθεί το συναίσθημα-στόχος της κάθε σελίδας, μαντεύουν βάσει κειμένου και εικονογράφησης)
- Έχετε νιώσει ποτέ έτσι; Σε τι περιστάσεις;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στο παραμύθι;

Μετά τη συζήτηση ακολουθούν οι θεατρικές δραστηριότητες-παιχνίδια.

Στο πρώτο παιχνίδι, οι μαθητές περπατάνε μέσα στην τάξη και μόλις χτυπήσει η εκπαιδευτικός ένα τύμπανο και φωνάζει ένα συναίσθημα, συνεχίζουν κ περπατάνε στην τάξη, κάνοντας όμως παράλληλα τη γκριμάτσα/έκφραση προσώπου του συγκεκριμένου συναισθήματος.

Στη συνέχεια παίζονται δυο παραλλαγές του παραπάνω παιχνιδιού. Στο πρώτο, οι μαθητές με το που ακούσουν το τύμπανο και το συναίσθημα-στόχο, αρχίζουν και χαιρετάνε τυχαία με χειραψία όποιον μαθητή συναντήσουν, με ύφος και φωνή ανάλογη του συναισθήματος (π.χ. θυμωμένη «Καλησπέρα»). Στο τρίτο παιχνίδι χορεύουν και περπατάνε στην τάξη, προσποιούμενη με όλη τους την στάση σώματος το συναίσθημα-στόχο (π.χ. χοροπηδώντας στη χαρά, με πεσμένα άκρα στη λύπη, με βαρύ και βιαστικό περπάτημα στο θυμό κλπ.).

**2<sup>η</sup>-3<sup>η</sup> σχολική ώρα (Εικαστικών):** Δημιουργία εικαστικών έργων (ενός ευχάριστου και ενός δυσάρεστου συναισθήματος για κάθε μαθητή), με τη χρήση όσπριων,

ζυμαρικών, νερομπογιών και πολύχρωμων χαρτιών. Στόχος ήταν η απόδοση της έκφρασης του προσώπου ανάλογα με το συναίσθημα.



Χαρούμενο Πρόσωπο:

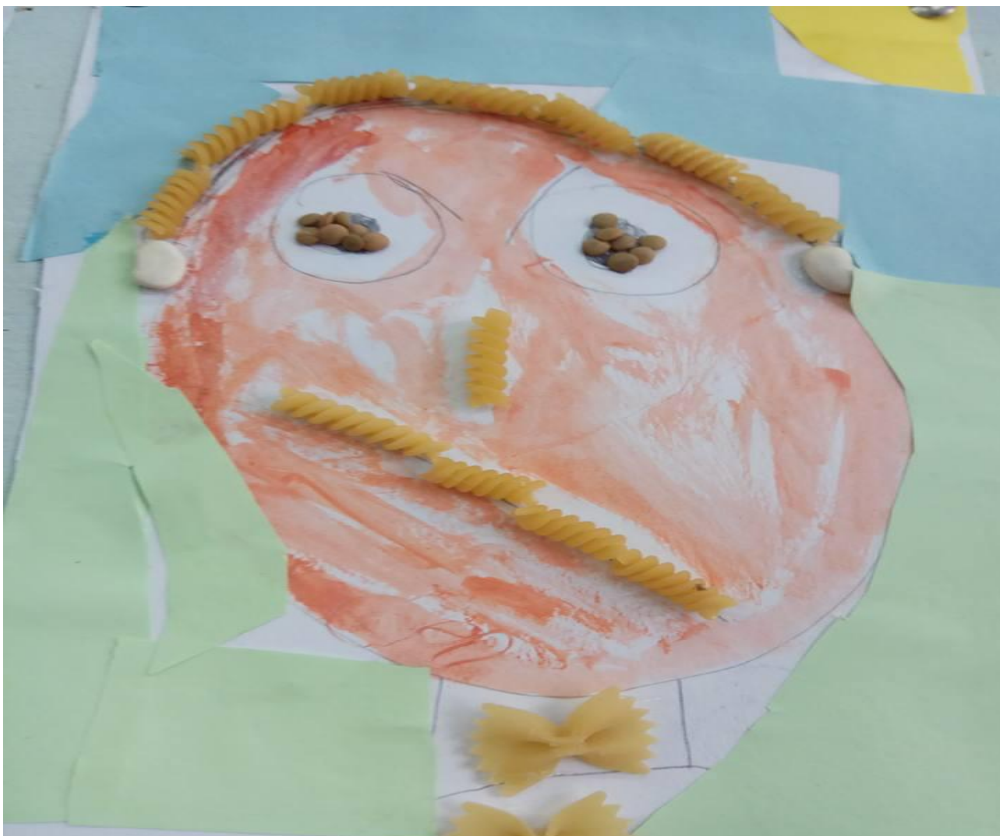




Φοβισμένο πρόσωπο:



Θυμωμένο πρόσωπο:











#### 4<sup>η</sup> σχολική ώρα (Μουσικής):

Στην πρώτη δραστηριότητα παίζει η εκπαιδευτικός διάφορα –κυρίως κλασικά- μουσικά κομμάτια, που εκφράζουν κάποια από τα συναισθήματα που έχουν προσεγγίσει ήδη στο πρόγραμμα και οι μαθητές πρέπει να εκφράσουν τη προσωπική τους γνώμη, για το συναίσθημα που τους δημιούργησε το άκουσμα.

Ως δεύτερη δραστηριότητα μοιράζονται διάφορα μουσικά όργανα και οι μαθητές καλούνται, με το που δοθεί το σήμα, να παίξουν ταυτόχρονα με τον τρόπο που θεωρούν ότι εκφράζεται το συναίσθημα-στόχος (π.χ. παίζουμε ενθουσιασμένοι, παίζουμε θυμωμένοι κλπ.).

#### **Τελική Αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):**

#### Δραστηριότητα 5

**Διάρκεια:** 2 σχολικές ώρες (θεατρικής και φυσικής αγωγής)



### **Βασικοί Στόχοι Δραστηριότητας:**

- Διεύρυνση της αναγνώριση των ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων, που αφορούν όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους και είναι φυσιολογικά
- Ανάπτυξη και διεύρυνση του λεξιλογίου συναισθημάτων
- Αποδοχή όλων των συναισθημάτων ως αναπόσπαστο μέρος του εσωτερικού κόσμου των ανθρώπων και σταδιακή προσπάθεια αιτιολογίας τους
- Αποδόμηση των συναισθημάτων και καλύτερη κατανόησή τους από τους μαθητές

### **Επιμέρους Στόχοι των Θεατρικών Δραστηριοτήτων**

- Να συνδέσουν τα εσωτερικευμένα τους στοιχεία (συναισθήματα) με τα εξωτερικευμένα τους χαρακτηριστικά (εκφράσεις προσώπου και στάση σώματος ανάλογα με το συναίσθημα)
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και ικανότητα εξωλεκτικής αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων ανθρώπων
- Να αυξηθεί ο «συντονισμός» (attunement) μεταξύ δυο ή περισσότερων παιδιών
- Να ενισχυθεί ο αυτοέλεγχός τους
- Να βελτιωθεί η ικανότητα ακολουθίας οδηγιών από ένα άλλο πρόσωπο (π.χ. των συμπαικτών τους)

### **Επιμέρους Στόχοι των Ψυχοκινητικών Δραστηριοτήτων**

- Να αναγνωρίζουν τις εκφράσεις προσώπου που συνοδεύουν τα συναισθήματα και τη διαφορετική στάση σώματος που υιοθετούν οι άνθρωποι ανάλογα με τα συναισθήματά τους
- Να αυξηθεί ο ψυχοκινητικός συντονισμός των παιδιών ανάλογα με το συναίσθημα –στόχος
- Να βελτιωθεί η επίγνωσή τους για τις «εξωγενείς επιπτώσεις»/σωματικά χαρακτηριστικά της βίωσης των διαφόρων συναισθημάτων

**Παραμύθι:** «Στην καρδιά και στο μυαλό... Συναισθήματα» (Jones, &Walden, 2016)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:**Είμαστε αυτό που νιώθουμε. Τι είναι όμως αυτό που νιώθει το κάθε παιδί μέσα του, αυτό που το κάνει να έχει πεταλούδες στην κοιλιά ή θλίψη στην καρδιά, γιατί τρέχουν δάκρυα από τα μάτια του, γιατί αισθάνεται να κοκκινίζει ολόκληρο και να νομίζει πως όλοι τον κοιτούν; Τι βιώνουμε σε κάθε περίπτωση αντανακλά το κάθε συναίσθημα του ανθρώπου ξεχωριστά (θάρος, λύπη, θυμός, χαρά, ζήλια, μοναξιά, ντροπή, ενθουσιασμός, φόβος, ηρεμία) και η σταδιακή επεξεργασία τους τα καθιστούν όλο και πιο κατανοητά.

**1 σχολική ώρα (Θεατρικής Αγωγής):**Ανάγνωση παραμυθιού και συζήτηση.

Συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Ποια συναισθήματα γνωρίζετε;
- Τι συναίσθημα νιώθει ο ήρωας σε κάθε σελίδα; (Πριν αποκαλυφθεί το συναίσθημα-στόχος της κάθε σελίδας, μαντεύουν βάσει κειμένου και εικονογράφησης)
- Έχετε νιώσει ποτέ έτσι; Σε τι περιστάσεις;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στο παραμύθι;

Μετά τη συζήτηση ακολουθούν οι θεατρικές δραστηριότητες-παιχνίδια.

Η πρώτη θεατρική δραστηριότητα λέγεται «ο ανθρώπινος καθρέφτης». Σε αυτή, δυο παιδιά στέκονται αντικριστά και ο ένας είναι ο άνθρωπος, ο άλλος ο καθρέφτης. Ο άνθρωπος πρέπει να κάνει ό,τι κάνει ο καθρέφτης, ταυτόχρονα με αυτόν. Είναι πολύ αποτελεσματική δραστηριότητα ώστε να συντονιστούν δυο μαθητές και να έρθουν «στο ίδιο μήκος κύματος». Απαιτείται ιδιαίτερη εστίαση και ευαισθησία, όπως και πλήρους εμπλοκή και από τις δύο πλευρές, διαφορετικά γίνεται απλά μια αντιγραφή των κινήσεων και όχι συντονισμός των σωμάτων.



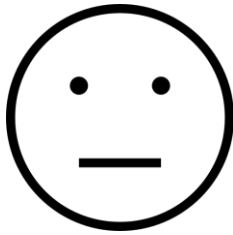



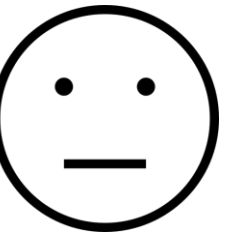

Η δεύτερη δραστηριότητα λέγεται «ο τυφλός και ο οδηγός». Σε αυτή, οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια, στα οποία ένας παίρνει το ρόλο του οδηγού και ένας του τυφλού. Ο τυφλός, περιφέρεται μέσα σε έναν χώρο με πολλά εμπόδια (π.χ. στη σχολική τάξη) με κλειστά μάτια, ακολουθώντας τις λεκτικές οδηγίες και τις ελαφριές σωματικές κατευθύνσεις του οδηγού, ο οποίος κρατιέται από την πλάτη του τυφλού σε όλη τη διαδρομή, καθώς συμπορεύονται. Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα,

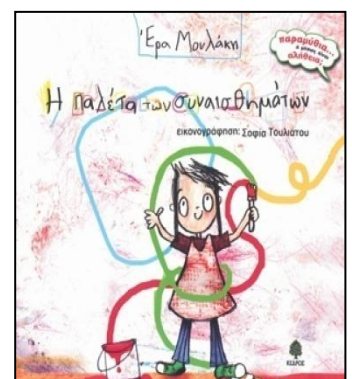
αλλάζουν ρόλους. Και η συγκεκριμένη άσκηση απαιτεί προσοχή, καλό συντονισμό και εμπιστοσύνη ανάμεσα στους μαθητές για να ολοκληρωθεί με επιτυχία.

**1 σχολική ώρα (Φυσικής Αγωγής):**

Την ώρα της φυσικής αγωγής, οι μαθητές παίζουν ένα ψυχοκινητικό παιχνίδι, εμπνευσμένο από το παραμύθι. Έτσι λοιπόν, τραβάνε κάρτες με διάφορες φατσούλες-εκφράσεις προσώπου (χαρούμενη, φοβισμένη, λυπημένη, θυμωμένη, ενθουσιασμένη, ντροπαλή, ζηλιάρα φατσούλα κλπ.) και προσπαθούν να πετάξουν μια μπάλα σε έναν τοίχο, με τέτοια κίνηση, ώστε να εκφράζει το ανάλογο συναίσθημα (π.χ. αργή και απαλή κίνηση στην λύπη, ψηλά στον ουρανό στη χαρά, γρήγορα και με δύναμη στον θυμό κλπ.). Αρχικά, μπορούν να τραβάνε ένας ένας την κάρτα και να ρίχνουν τη μπάλα και οι υπόλοιποι να λειτουργούν σαν θεατές, μαντεύοντας το πιθανό συναίσθημα που εκφράζει η συγκεκριμένη ρίψη. Στη συνέχεια, μπορούν ταυτόχρονα να ρίχνουν περισσότεροι μαθητές και να εναλλάσσεται η σειρά τους.

**Τελική Αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):**



## **Δραστηριότητα 6**

**Διάρκεια:** 2 σχολικές ώρες (εικαστικών)

### **Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Εξοικείωση με τον κατάλληλο τρόπο έκφρασης των ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων
- Εξάσκηση του λεξιλογίου των συναισθημάτων
- Αποδοχή όλων των συναισθημάτων ως αναπόσπαστο μέρος του εσωτερικού κόσμου των ανθρώπων και σταδιακή προσπάθεια αιτιολόγησής τους
- Αποδόμηση των συναισθημάτων και καλύτερη κατανόησή τους από τους μαθητές
- Αναγνώριση της ύπαρξης συναισθηματικά συγχυσμένων καταστάσεων, στις οποίες ίσως χρειαστεί να ζητήσει κανείς την υποστήριξη των άλλων, για να ξεκαθαρίσει τα συναισθήματά του

### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να συνδέσουν τα εσωτερικευμένα τους στοιχεία (συναισθήματα) με τα εξωτερικευμένα τους χαρακτηριστικά (συμπεριφορά)
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και ικανότητα εξωλεκτικής αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων ανθρώπων
- Να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους, μέσω της προσωπικής επιλογής και απόδοσης των συναισθημάτων και των διαστάσεών τους, με τις δικές τους αποχρώσεις
- Να κατανοήσουν την «ένταση» και την πολυδιάστατη φύση των συναισθημάτων, τα οποία ανάλογα με την περίσταση μπορούν να εμφανιστούν σε ήπια μορφή/απόχρωση και να φτάσουν σε πιο έντονα επίπεδα.

**Παραμύθι:** «Η παλέτα των συναισθημάτων» (Μουλάκη, 2004)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Ένα κοριτσάκι, η Συναισθηματικούλα συχνά έκλαιγε χωρίς να ξέρει ακριβώς το λόγο, και κανείς δεν μπορούσε να καταλάβει πώς αισθανόταν. Μια μέρα ωστόσο γνώρισε ένα ζωγράφο. Εκείνος της έδειξε πως όλοι

μέσα μας έχουμε χιλιάδες συναισθήματα, στο καθένα από τα οποία μπορούμε να αποδώσουμε ένα χρώμα και της έμαθε πώς να τα ξεχωρίζει. Έτσι έμαθε να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά της και βελτίωσε τις σχέσεις της με τους μεγάλους και μικρούς.

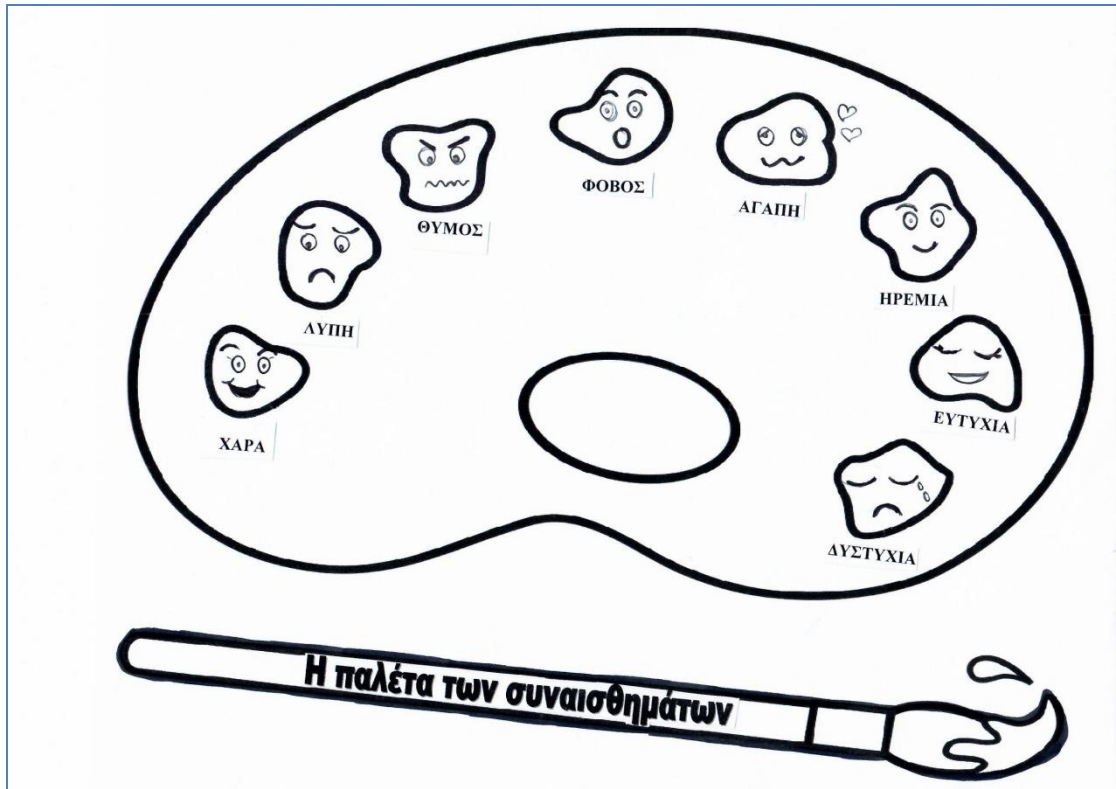
**1 σχολική ώρα (Εικαστικών):** Ανάγνωση παραμυθιού και συζήτηση.

Συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Τι μπορεί να είναι μια παλέτα συναισθημάτων;
- Ποιο ήταν το πρόβλημα της Συναισθηματικούλας;
- Ποιος βοήθησε τη Συναισθηματικούλα με τα συναισθήματά της και με ποιον τρόπο;
- Τι συναίσθημα νιώθει η Συναισθηματικούλα σε κάθε σελίδα;
- Έχετε νιώσει ποτέ έτσι μπερδεμένοι με τα συναισθήματά σας, όπως η Συναισθηματικούλα;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στο παραμύθι;

Μετά τη συζήτηση ακολουθεί η πρώτη εικαστική δραστηριότητα- φύλλο εργασίας. Σε αυτή, οι μαθητές συνδέουν το κάθε συναίσθημα με ένα χρώμα, το οποίο κατά τη γνώμη τους αντιπροσωπεύει καλύτερα το συγκεκριμένο συναίσθημα.

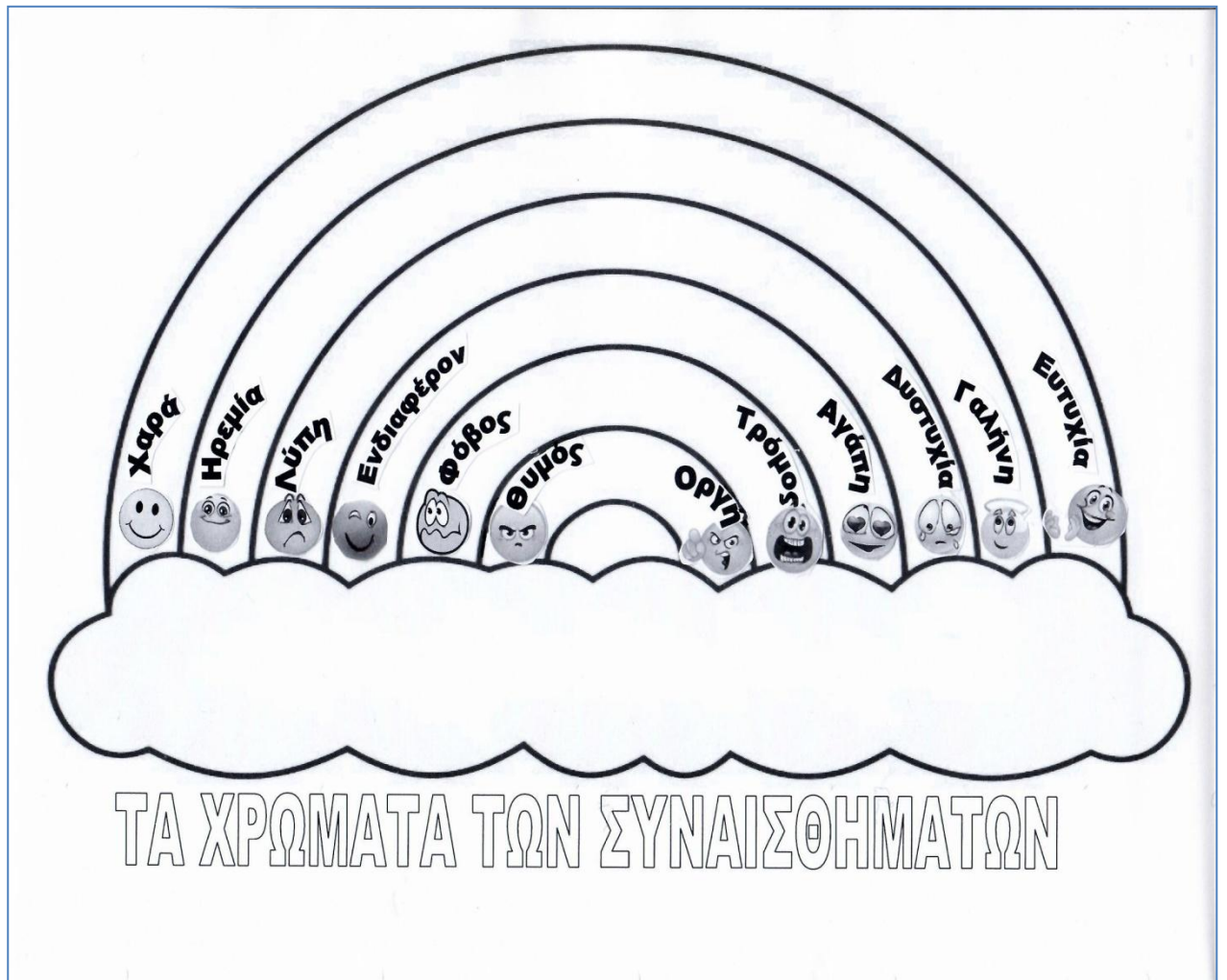


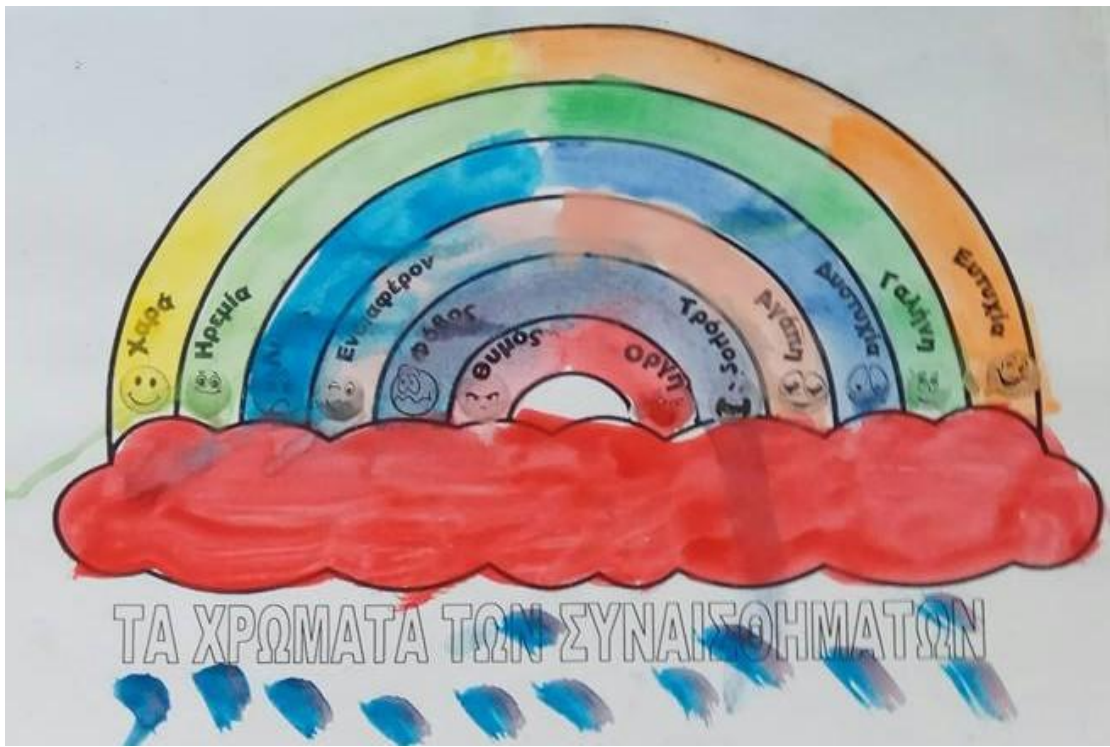




## 2<sup>η</sup> σχολική ώρα (Εικαστικών)

Στη δεύτερη εικαστική δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν με τις δικές τους αποχρώσεις τα συναισθήματα, από τα πιο ήπια προς τα πιο έντονα (π.χ. χαρά-ευτυχία, ηρεμία-γαλήνη, λύπη-δυστυχία κλπ.), για να κατανοήσουν την «ένταση» και την πολυδιάστατη φύση των συναισθημάτων, τα οποία ανάλογα με την περίσταση μπορούν να εμφανιστούν σε ήπια μορφή/απόχρωση και να φτάσουν σε πιο έντονα επίπεδα. Για την καλύτερη ανάδειξη των αποχρώσεων και τη διευκόλυνση του παιχνιδιού με τα χρώματα, συστήνεται η χρήση νερομπογιών.

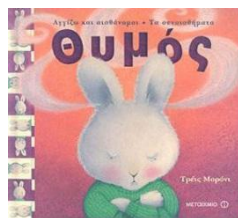




**Τελική Αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):**


## Δραστηριότητα 7

**Διάρκεια:** 2 σχολικές ώρες



### **Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Εξοικείωση με τον κατάλληλο τρόπο έκφρασης των δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως τον θυμό
- Προβληματισμός και εξάσκηση στον κατάλληλο τρόπο διαχείρισης του θυμού
- Αποδοχή όλων των συναισθημάτων –και των αρνητικών- ως αναπόσπαστο μέρος του εσωτερικού κόσμου των ανθρώπων και σταδιακή προσπάθεια αιτιολόγησής τους
- Σύνδεση των εσωτερικευμένων τους στοιχείων (συναισθημάτων) με τα εξωτερικευμένα τους χαρακτηριστικά (συμπεριφορά) και αναγνώρισης της επίπτωσης της συμπεριφοράς τους στους άλλους
- Απόκτηση μεγαλύτερης ενσυναίσθησης και ικανότητας εξωλεκτικής αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων ανθρώπων
- Καλύτερη κατανόηση της «έντασης» και της πολυδιάστατης φύσης του θυμού, ο οποίος-ανάλογα με την περίσταση- μπορεί να εμφανιστεί σε ήπια μορφή (π.χ. μικρός εκνευρισμός) και να φτάσει σε πιο έντονα επίπεδα (οργή).

#### **13. Παραμύθι:** «Θυμός»(Μορόνι, 2008c)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Ο θυμός είναι ένα πολύ έντονο συναίσθημα, που μας κάνει να νιώθουμε μέχρι και ότι θα εκραγούμε σαν ηφαίστειο. Έτσι και το κουνελάκι της ιστορίας βιώνει σε διάφορες περιστάσεις έντονα αισθήματα θυμού και βρίσκει σταδιακά τρόπους για τη διαχείρισή του.

#### **14. Παραμύθι:** «Ο Μεγάλος Θυμός» (Ντ'Αλανσε, 2008)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Μια μέρα ο Μάριος ήταν πολύ θυμωμένος και του έφταιγαν όλα. Ο πατέρας του τον έστειλε, λόγω της συμπεριφοράς του, στο δωμάτιό του για να ηρεμήσει. Εκεί, όταν έμεινε μόνος του, ένιωσε μέσα του κάτι να φουντώνει, να φουντώνει...ώσπου βγήκε με ορμή ένα τρομερό πλάσμα. Αυτό, ήταν τόσο οργισμένο, που ξεκίνησε επιτόπου να σπάει τα πράγματα του παιδιού. Ο Μάριος

δεν άργησε να συνειδητοποιήσει ότι αυτός ο παράξενος θυμός που είχε νιώσει μέσα του, είχε αρχίσει να στρέφεται εναντίον του και έπρεπε να τον διώξει από κοντά του.

#### 15. Παραμύθι: «Πώς αισθάνεσαι σήμερα;» (Πότερ, 2016)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Το βιβλίο αυτό, δεν έχει αφηγηματικό περιεχόμενο, αλλά προσφέρει πολλές ιδέες και λύσεις για τη διαχείριση και κατανόηση των συναισθημάτων των παιδιών. Το περιεχόμενό του μπορεί συνεπώς να λειτουργήσει σαν σχέδια δράσης, τα οποία επιλέγονται ανάλογα με το συναίσθημα που νιώθει ο κάθε μαθητής.

**1<sup>η</sup> σχολική ώρα:** Ανάγνωση των δυο πρώτων παραμυθιών και συζήτηση.

##### 1. Συζήτηση του πρώτου παραμυθιού («Θυμός» της Μορόνι, 2008c):

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας;
- Είναι κακό συναίσθημα ο θυμός; Το αισθάνονται όλοι οι άνθρωποι;
- Ποιο πρόβλημα αντιμετώπιζε το κουνελάκι;
- Με ποιους τρόπους αντιμετώπισε τον θυμό του;
- Εσείς πότε νιώθετε θυμωμένοι;
- Πώς αντιμετωπίζετε τον θυμό σας;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στο παραμύθι;

Συζήτηση του δεύτερου παραμυθιού («Ο Μεγάλος Θυμός» της Ντ' Αλανσε, 2008):

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Δείτε το εξώφυλλο. Τι μπορεί να είναι ο μεγάλος θυμός; Υπάρχει μικρός και μεγάλος θυμός;
- Τι χρώμα έχει για σας ο θυμός;
- Ποιο ήταν το πρόβλημα του Μάριου και πώς ένιωθε γι' αυτό;
- Τι συνέβη στο δωμάτιό του; Πώς ένιωσε όταν είδε τον μεγάλο θυμό στην αρχή και πώς στη συνέχεια (ξεφυλλίζουμε ξανά το παραμύθι);
- Πώς έδιωξε τελικά τον μεγάλο θυμό από το δωμάτιο και από μέσα του;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στο παραμύθι;
- Εσείς πώς διώχνετε τον «μεγάλο σας θυμό»;

Μετά την ανάγνωση και συζήτηση και του δεύτερου παραμυθιού, δημιουργείται μέσα στην τάξη η γωνιά της συμφιλίωσης. Σε αυτή, υπάρχει ένα θρανίο με δυο καρέκλες, στο οποίο κάθονται οι μαθητές που έχουν συγκρουστεί και έχουν ανάγκη να διαχειριστούν τα συναισθήματα και τη σχέση τους. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει την καρέκλα για τον «ακούοντα» μαθητή, στην οποία είναι κολλημένη η εικόνα ενός αυτιού και την καρέκλα για τον «ομιλητή», στην οποία είναι κολλημένο ένα στόμα. Ο μαθητής που κάθεται στην καρέκλα με το αυτάκι, πρέπει να ακούει, χωρίς σχόλια και διακοπές, τον προβληματισμό του άλλου μαθητή και μόλις ολοκληρώσει αυτά που είχε να πει, αλλάζουν καρέκλες και μπορεί να μιλήσει και να σχολιάσει ο πρώτος. Αυτή η διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί πολλές φορές, ώστε να επιλυθεί ήρεμα το θέμα που είχε ανακύψει. Στη γωνιά υπάρχει επιπλέον και ένα μπλε κουτί όπως αυτό, στο οποίο κλείνει τον θυμό του ο Μάριος, από το παραμύθι «ο Μεγάλος θυμός». Εξηγείται στους μαθητές ότι μπορούν να ζωγραφίζουν και να κλείνουν στο κουτί αυτό που τους θυμώνει, ώστε να το εκφράσουν και να το αφήσουν πίσω τους.



**2<sup>η</sup> σχολική ώρα:**

Τη δεύτερη ώρα πραγματοποιείται αρχικά μια επανάληψη-περίληψη όσων συζητήθηκαν την προηγούμενη φορά και γίνεται εξάσκηση της γωνιάς της συμφιλίωσης με κοινωνικά σενάρια. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάγνωση της ενότητας «Αισθάνομαι Θυμό», από το βιβλίο «Πώς αισθάνεσαι σήμερα» (το οποίο μπορεί να ονομαστεί και το «Βιβλίο των λύσεων») και γίνεται μια συζήτηση για όλους τους πιθανούς τρόπους διαχείρισης του θυμού των ανθρώπων. Μετά τη συζήτηση, συμμετέχουν οι μαθητές στην εικαστική δραστηριότητα, στην οποία το κάθε παιδί ζωγραφίζει τον πιο κατάλληλο γι' αυτό τρόπο διαχείρισης του θυμού του. Μόλις ολοκληρώσουν όλοι οι μαθητές τη ζωγραφιά τους, δημιουργείται ένα σχέδιο δράσης, το οποίο, αφού παρουσιαστεί και αναλυθεί μέσα στην τάξη, αναρτάται στη γωνιά της συμφιλίωσης.



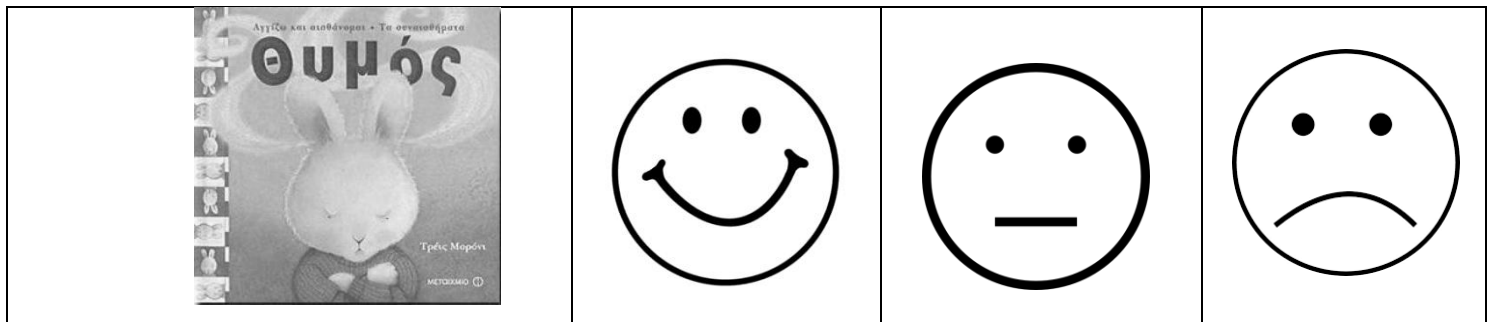




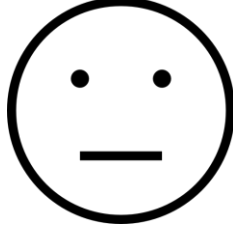



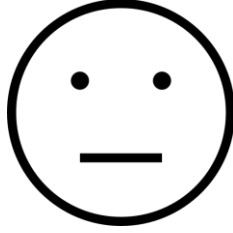



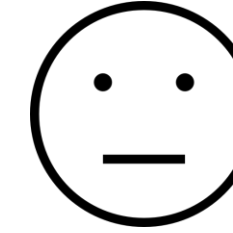

# Όταν θυμώνω...

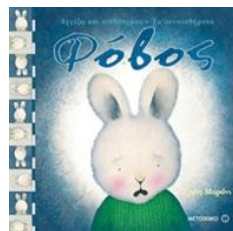




**Τελική αξιολόγηση παραμυθιών- δραστηριοτήτων**





## Δραστηριότητα 8

**Διάρκεια:** 2 σχολικές ώρες

### **Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Εξοικείωση με τον κατάλληλο τρόπο έκφρασης των δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως τον φόβο
- Προβληματισμός και εξάσκηση στον κατάλληλο τρόπο διαχείρισης του φόβου

- Αποδοχή όλων των συναισθημάτων –και των αρνητικών- ως αναπόσπαστο μέρος του εσωτερικού κόσμου των ανθρώπων και σταδιακή προσπάθεια αιτιολόγησής τους
- Γνωστική επεξεργασία των πιο συνηθισμένων παιδικών φόβων και σταδιακή προσπάθεια αποδόμησής τους
- Απόκτηση μεγαλύτερης ενσυναίσθησης και ικανότητας εξωλεκτικής αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων ανθρώπων
- Καλύτερη κατανόηση της «έντασης» και της πολυδιάστατης φύσης του φόβου

### 1. Παραμύθι: «Φόβος» (Μορόνι, 2008d)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Για να κατανοήσει κανείς τι αισθανόμαστε όταν φοβόμαστε, πως δεν είναι κακός ο φόβος και πως όλοι κάποια στιγμή της ζωής τους αισθάνθηκαν φόβο-ακόμα και η μαμά και ο μπαμπάς- δεν είναι εύκολη υπόθεση. Το κουνελάκι της ιστορίας τρέμει, τρέχει, κρύβεται κάτω από το κρεβάτι και άλλα πολλά, βρίσκει όμως σταδιακά τρόπους για τη διαχείρισή του φόβου του.

### 2. Παραμύθι: «Αλέξη μη φοβάσαι!» (Φαλκονάκη, 2015)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Ο Αλέξης κάθε φορά που φοβάται φαντάζεται ότι απειλείται από γίγαντες και τέρατα, από άγριους σκύλους και μαλλιαρούς εξωγήινους, ακόμα και από ένα τεράστιο σχολείο μέσα στο οποίο θα χαθεί. Μέσα από τα χιουμοριστικά στιχάκια της μητέρας του καταρρίπτονται και απευαισθητοποιούνται οι κλασικοί παιδικοί φόβου, καθώς προσεγγίζονται σταδιακά μέσω της λογικής.

### 3. Παραμύθι: «Πώς αισθάνεσαι σήμερα;» (Πότερ, 2016)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Βλέπε παραπάνω

**1<sup>η</sup>σχολική ώρα:** Ανάγνωση των δυο πρώτων παραμυθιών και συζήτηση.

Συζήτηση του πρώτου παραμυθιού («Φόβος» της Μορόνι, 2008d):

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας;
- Είναι κακό συναίσθημα ο φόβος; Το αισθάνονται όλοι οι άνθρωποι;

- Ποιο πρόβλημα αντιμετώπιζε το κουνελάκι;
- Με ποιους τρόπους αντιμετώπισε τον φόβο του;
- Εσείς πότε νιώθετε φοβισμένοι;
- Πώς αντιμετωπίζετε τον φόβο σας;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στο παραμύθι;

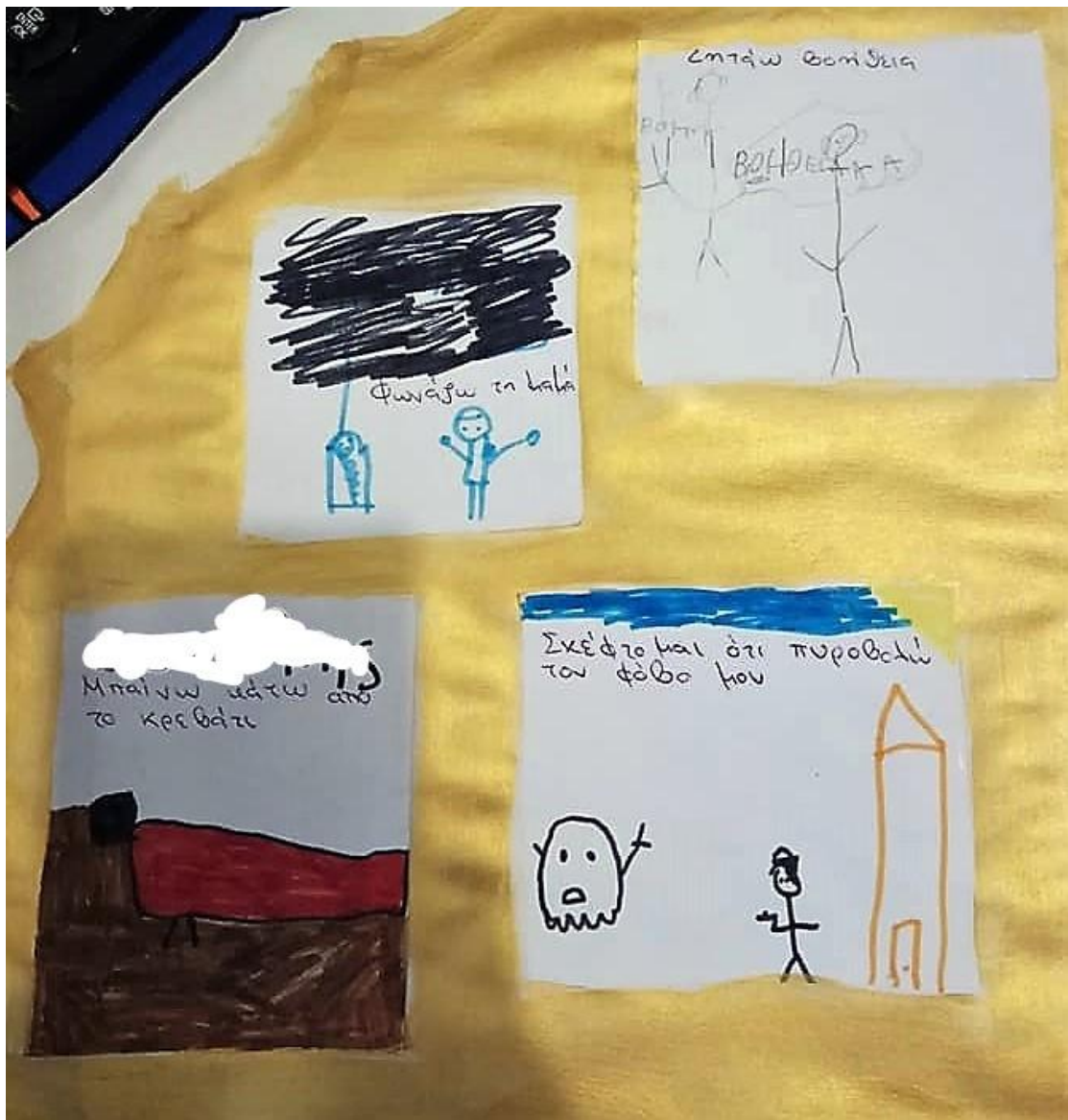
Συζήτηση του δεύτερου παραμυθιού («Αλέξη μη φοβάσαι!» της Φαλκονάκη, 2015):

- Ποιο ήταν το πρόβλημα του Αλέξη και πώς ένιωθε γι' αυτό;
- Ήταν δικαιολογημένοι οι φόβοι του;
- Ποιοι ήταν οι φόβοι του και πώς τους αιτιολογούσαν τελικά οι γονείς του (Ξεφυλλίζουμε ξανά το βιβλίο και εντοπίζουμε τον φόβο και τη «λύση» του);
- Φοβούνται μόνο τα μικρά παιδιά;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στο παραμύθι;

## **2<sup>η</sup> σχολική ώρα:**

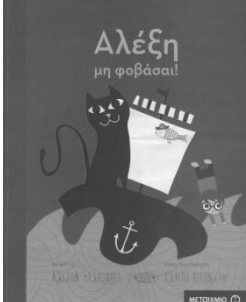

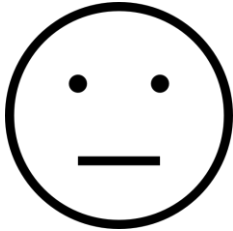
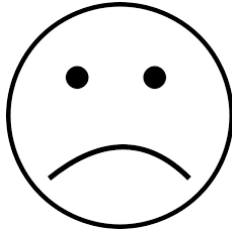


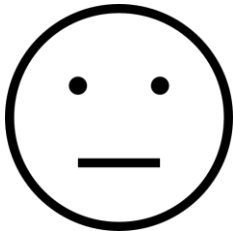
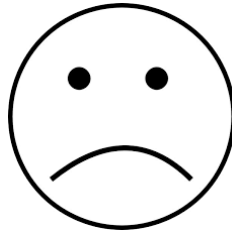


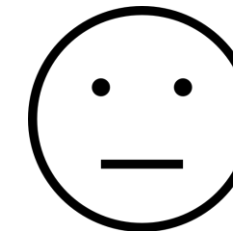
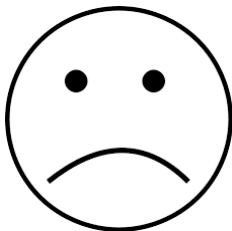
Τη δεύτερη ώρα πραγματοποιείται αρχικά μια επανάληψη-περίληψη όσων συζητήθηκαν την προηγούμενη φορά και δίνεται έμφαση στους τρόπους διαχείρισης των φόβων που προτείνουν οι μαθητές. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάγνωση της ενότητας «Αισθάνομαι Φόβο», από το βιβλίο «Πώς αισθάνεσαι σήμερα» («Βιβλίο των λύσεων») και γίνεται μια συζήτηση για όλους τους πιθανούς τρόπους διαχείρισης των φόβων των ανθρώπων. Μετά τη συζήτηση, συμμετέχουν οι μαθητές στην εικαστική δραστηριότητα, στην οποία το κάθε παιδί ζωγραφίζει τον πιο κατάλληλο γι' αυτό τρόπο διαχείρισης των φόβων του. Μόλις ολοκληρώσουν όλοι οι μαθητές τη ζωγραφιά τους, δημιουργείται ένα σχέδιο δράσης, το οποίο, αφού παρουσιαστεί και αναλυθεί μέσα στην τάξη, αναρτάται σε σημείο στο οποίο έχουν όλοι οι μαθητές οπτική πρόσβαση.





Τελική αξιολόγηση παραμυθιών-δραστηριοτήτων

--	--	--	--

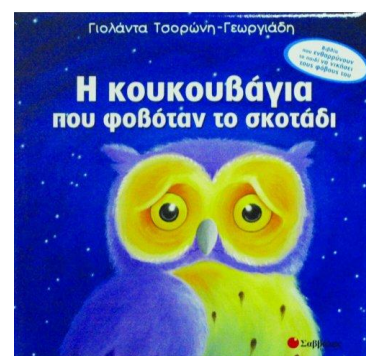
			
			
			

## Δραστηριότητα 9

**Διάρκεια:** 2 σχολικές ώρες (εικαστικών)

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Εξοικείωση με τον κατάλληλο τρόπο έκφρασης των δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως τον φόβο
- Προβληματισμός και εξάσκηση στον κατάλληλο τρόπο διαχείρισης του φόβου
- Απόκτηση μεγαλύτερης ενσυναίσθησης και ικανότητας υποστήριξης των άλλων ανθρώπων όταν βιώνουν φόβο
- Συνειδητοποίηση του κοινού πανανθρώπινου φόβου για το σκοτάδι



**Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να προσεγγίσουν γνωστικά τον φόβο τους για το σκοτάδι



- Να επεξεργαστούν και να αποδημήσουν τον φόβο τους για το σκοτάδι
- Να γίνει βίωμά η «δίδαχί» του παραμυθιού, μέσω του εικαστικού έργου που δημιουργούν
- Να ενισχύσουν την αυτογνωσία και αυτοπεποίθησή τους, μέσω της προσωπικής προσέγγισης του εικαστικού έργου, της αυτόνομης εργασίας και της ολοκλήρωσής του

**Παραμύθι:** «Η κουκουβάγια που φοβόταν το σκοτάδι» (Τσορώνη-Γεωργιάδη, 2010)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Η Βάγια η κουκουβάγια, αν και θέλει πολύ να πετάξει στο σκοτάδι με τον φίλο της τον Ερνέστο, την κουκουβάγια του αχυρώνα, αντιμετωπίζει ένα σοβαρό πρόβλημα, καθώς φοβάται το σκοτάδι. Με τη βοήθεια των φίλων της και του φεγγαριού συνειδητοποιεί ότι ο φόβος της δεν ευσταθεί, καθώς το φεγγάρι, ακόμα και όταν δεν φαίνεται, είναι πάντα εκεί κοντά της.

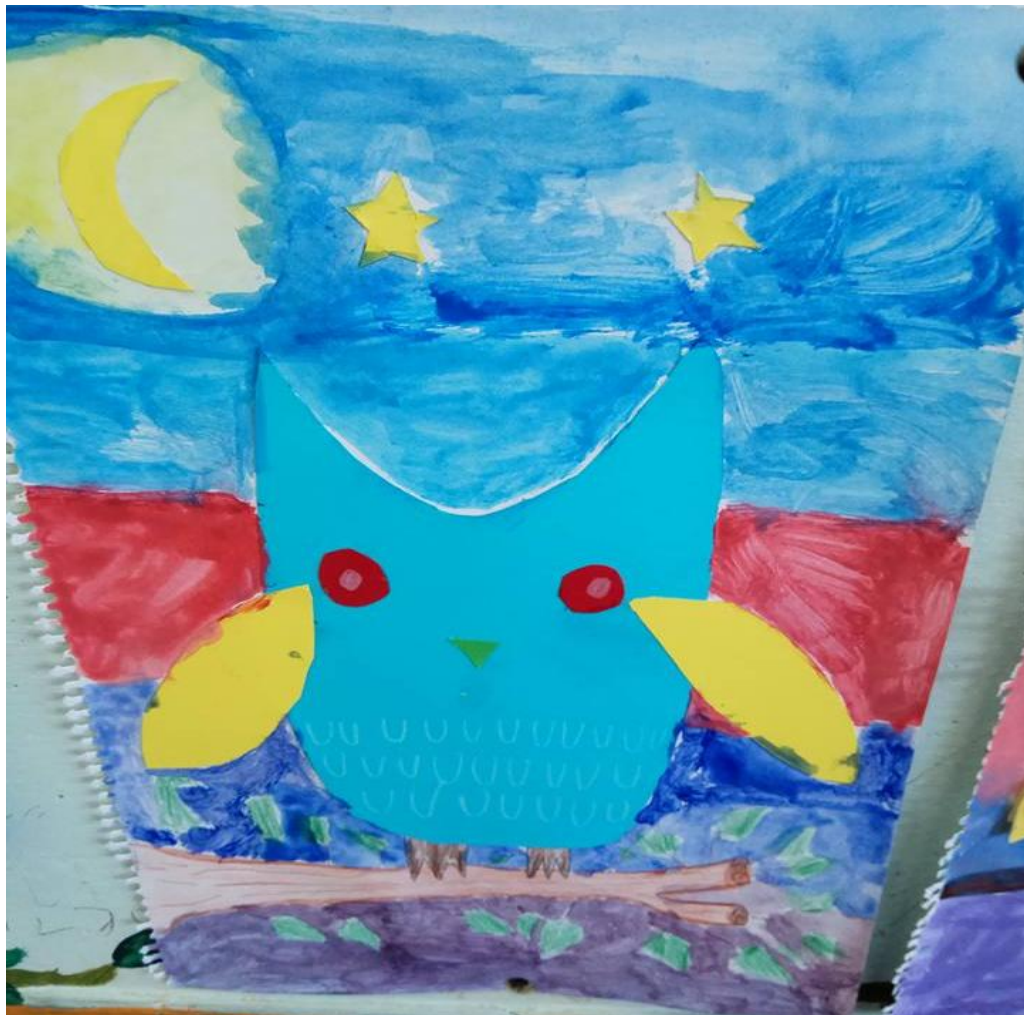
**1<sup>η</sup> σχολική ώρα εικαστικών:** Ανάγνωση του παραμυθιού και συζήτηση.

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας;
- Ποιο ήταν το πρόβλημα της κουκουβάγιας;
- Εσείς φοβάστε το σκοτάδι; Τι κάνετε για να αντιμετωπίσετε τον φόβο σας;
- Με ποιους τρόπους αντιμετώπισε τον φόβο της η κουκουβάγια;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στο παραμύθι;



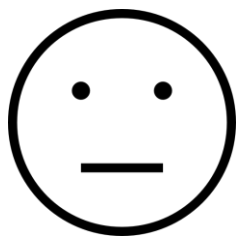





Μετά την ανάγνωση και συζήτηση του παραμυθιού, ξεκινάει η εικαστική δραστηριότητα. Σε αυτήν δημιουργούν οι μαθητές με πολύχρωμα χαρτόνια μια μεγάλη κουκουβάγια και ένα φεγγάρι που την συντροφεύει. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται την επόμενη σχολική ώρα των εικαστικών.

**2<sup>η</sup> σχολική ώρα εικαστικών:**

Τη δεύτερη ώρα πραγματοποιείται αρχικά μια επανάληψη-περίληψη όσων συζητήθηκαν την προηγούμενη φορά και δίνεται έμφαση στους τρόπους διαχείρισης του φόβου για το σκοτάδι. Στη συνέχεια, ολοκληρώνεται η εικαστική δραστηριότητα με τη χρήση νερομπογιών και τη δημιουργία ενός πολύχρωμου νυχτερινού ουρανού, με μια έντονη παρουσία του φεγγαριού σε αυτόν.



### Τελική αξιολόγηση παραμυθιού-δραστηριότητας:

### Δραστηριότητα 10

**Διάρκεια:** 3 σχολικές ώρες

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Εξοικείωση με τον κατάλληλο τρόπο έκφρασης των ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως την ευτυχία και τη δυστυχία, τη χαρά και την λύπη
- Προβληματισμός για τον κατάλληλο τρόπο διαχείρισης της λύπης και της δυστυχίας
- Απόκτηση μεγαλύτερης ενσυναίσθησης απέναντι σε άτομα που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα
- Προβληματισμός και συνειδητοποίηση των πιθανών τρόπων υποστήριξης των ανθρώπων όταν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα



### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να προβληματιστούν για το πώς θα ήταν η ζωή μας σε έναν κόσμο γεμάτο δυστυχία
- Να οραματιστούν και να διαμορφώσουν έναν ιδανικό κόσμο γεμάτο χαρά και ευτυχία
- Να δημιουργηθούν οι κατάλληλες γνωστικο-συναισθηματικές προεκτάσεις του παραμυθιού, μέσω του εικαστικού έργου που δημιουργείται
- Να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους, μέσω της προσωπικής επιλογής τόσο του κολάζ που επιθυμούν να συμμετέχουν όσο και της θέσης τους στην εκάστοτε πόλη

### **Επιμέρους Στόχοι των Θεατρικών Δραστηριοτήτων**

- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, μπαίνοντας στο ρόλο των πρωταγωνιστών του παραμυθιού
- Να βιώσουν τη δύναμη της χαράς και της ευτυχίας και της ικανότητας μετάδοσής της σε άλλους ανθρώπους
- Να συνειδητοποιήσουν την αρνητική συμπεριφορά που μπορεί να εμφανίσει ένας δυστυχισμένος άνθρωπος
- Να προβληματιστούν για τους τρόπους υποστήριξης των λυπημένων και δυστυχισμένων ανθρώπων
- Να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους, μέσω της προσωπικής εμπλοκής και προβολής στο θεατρικό παιχνίδι
- Να βελτιώσουν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, τον αυτοέλεγχο, τη συνεργασία και τη θετική εμπλοκή, μέσω του κοινού βιώματος

**Παραμύθι:** «Ο Κύριος Ευτύχης και η Κυρία Δυστυχία» (Σνάιντερ, & Στράσερ, 2013)

### **Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:**

**1<sup>η</sup>– 2<sup>η</sup> σχολική ώρα:** Ανάγνωση του παραμυθιού και συζήτηση.

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Τι είναι η ευτυχία και τι είναι η δυστυχία;

- Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην τύχη και την ευτυχία; Πείτε μερικά παραδείγματα για το πότε ένας άνθρωπος είναι τυχερός και πότε ευτυχισμένος.
- Ποιο είναι το αντίθετο της τύχης;
- Ποιο ήταν το πρόβλημα της κυρίας Δυστυχίας; Πώς ένιωθε με την παρουσία του κύριου Ευτύχη;
- Ποια ήταν τα συναισθήματα του κύριου Ευτύχη σε όλο το παραμύθι;
- Με ποιους τρόπους σκέφτηκε να τον διώξει μακριά της; Τα κατάφερε;
- Τι έγινε στο τέλος της ιστορίας;
- Τελικά τι μας έδειξε η ιστορία; Είναι «μεταδοτική» η ευτυχία; Μπορούμε να κάνουμε κάποιον άλλον ευτυχισμένο;
- Με ποιον τρόπο θα προσπαθούσατε να κάνετε πιο χαρούμενη και ευτυχισμένη την κυρία Δυστυχία;
- Μπορώ να είμαι μόνος μου ευτυχισμένος ή χρειάζομαι και άλλους ανθρώπους στη ζωή μου για να είμαι ευτυχισμένος;
- Σε ποιο σπίτι θα θέλατε να μένετε; Του κύριου Ευτύχη ή της κυρίας Δυστυχίας;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στο παραμύθι;

Μετά την ανάγνωση και συζήτηση του παραμυθιού, ξεκινάει η εικαστική δραστηριότητα. Σε αυτήν, δημιουργούν οι μαθητές -μέσω κολάζ- την πόλη της ευτυχίας και την πόλη της δυστυχίας. Η πόλη της ευτυχίας είναι χαρούμενη, ηλιόλουστη, πολύχρωμη και γεμάτη λουλούδια. Η πόλη της δυστυχίας είναι μουντή, σκοτεινή, με ασπρόμαυρες αποχρώσεις, σύννεφα και βροχή. Στη συνέχεια,



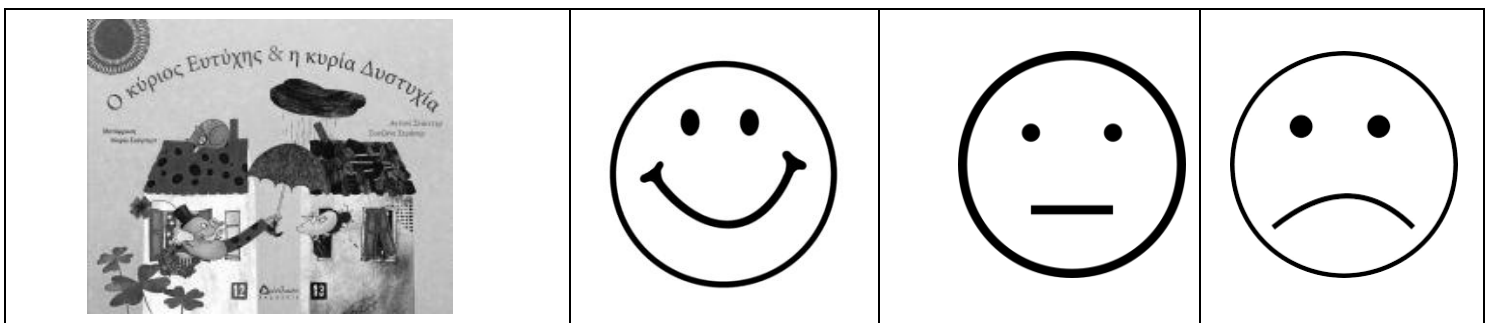
ζωγραφίζουν τον εαυτό τους και τον κολλάνε, επιλέγοντας σε ποια από τις δυο πόλεις θα επιθυμούσαν να ζήσουν.

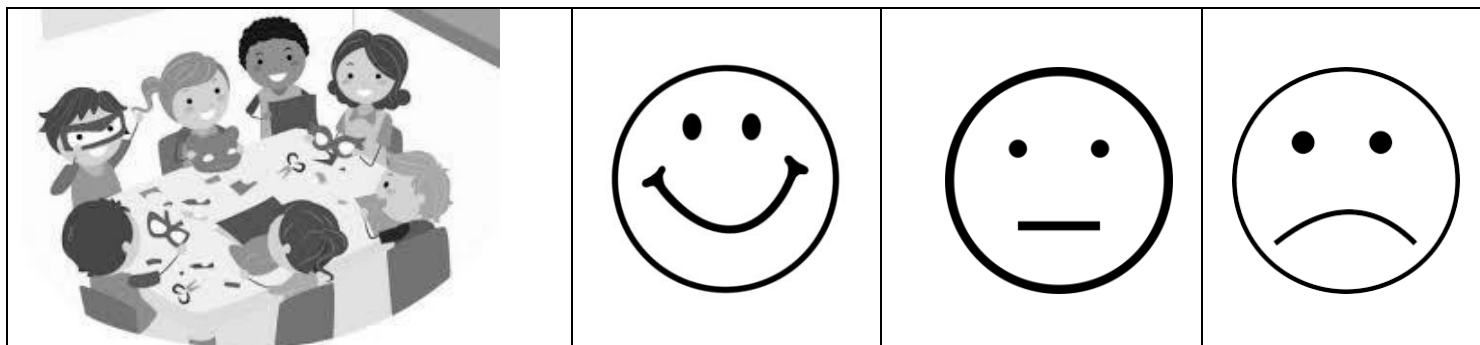
### 3<sup>η</sup> σχολική ώρα θεατρικής αγωγής:

Την τρίτη ώρα της θεατρικής αγωγής πραγματοποιείται αρχικά μια επανάληψη-περίληψη του παραμυθιού και όσων ειώθηκαν στο προηγούμενο μάθημα, για να μπορέσουν να συμμετέχουν οι μαθητές πιο αποτελεσματικά στις βιωματικές δραστηριότητες. Σαν πρώτη δραστηριότητα, γίνεται μια βιωματική αναπαράσταση κάποιας σκηνής του παραμυθιού (της αγαπημένης σκηνής του ζευγαριού που κάνει την αναπαράσταση) και οι θεατές πρέπει να ανακαλέσουν και να εντοπίσουν ποια σκηνή του παραμυθιού υποδύονται. Μιας και πρόκειται για ένα παραμύθι με μικρό σε έκταση κείμενο, μπορεί να υποδυθεί και ολόκληρο απ' όσα ζευγάρια αισθάνονται άνετα και το επιθυμούν.

Μια δεύτερη δραστηριότητα είναι η βιωματική αναπαράσταση της πόλης της ευτυχίας και της πόλης της δυστυχίας. Έτσι, οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες και υποδύονται τους κατοίκους της εκάστοτε πόλης που ανήκουν. Οι κάτοικοι της πόλης της ευτυχίας όταν περιφέρονται μέσα στην τάξη είναι ευγενικοί, χαμογελαστοί, χαρούμενοι και γλυκομίλητοι, τόσο μεταξύ τους όσο και με τους κατοίκους της άλλης πόλης. Αντίθετα, οι κάτοικοι της πόλης της δυστυχίας είναι κακόκεφοι, λυπημένοι, οξύθυμοι, απότομοι, λιγομίλητοι και αγενείς. Σταδιακά, όσο περισσότερο αλληλεπιδρούν οι δυο πόλεις μεταξύ τους, καταφέρνουν οι κάτοικοι της πόλης της ευτυχίας, να μεταδώσουν τη χαρά και ευτυχία τους και στους κατοίκους της πόλης της δυστυχίας, μέχρι που στο τέλος είναι όλοι μαζί μια μεγάλη πόλη ευτυχίας.

### Τελική αξιολόγηση παραμυθιού-δραστηριότητας:

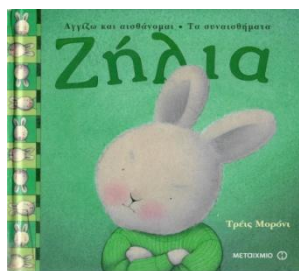




## Δραστηριότητα 10

**Διάρκεια:** 3 σχολικές ώρες

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**



- Εξοικείωση με τον κατάλληλο τρόπο έκφρασης των δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως τη ζήλια
- Προβληματισμός για τον κοινωνικά αποδεκτό τρόπο έκφρασης της ζήλιας
- Αξιοποίηση της ζήλιας και μετατροπή της σε θετικό ενισχυτή για την επίτευξη των στόχων των παιδιών
- Σύγκριση της ποιότητας ζωής τους με εκείνη των άλλων χωρών
- Ανάπτυξη της ευγνωμοσύνης για όσα πράγματα έχουν
- Ενσυναίσθηση, προβληματισμός και συνειδητοποίηση των πιθανών τρόπων υποστήριξης των ανθρώπων όταν βιώνουν αρνητικές και φτωχικές συνθήκες διαβίωσης

**Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να απενοχοποιήσουν το αίσθημα της ζήλιας, ως ένα κοινό και παναθρώπινο συναίσθημα
- Να προβληματιστούν κατά πόσο είναι πράγματι δικαιολογημένο το συναίσθημα που νιώθουν στην εκάστοτε συνθήκη
- Να ευαισθητοποιηθούν για όσα πράγματα νιώθουν ευγνώμονα που έχουν

**1. Παραμύθι:** «Ζήλια» (Μορόνι, 2008b)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Το κουνελάκι νιώθει πολλές φορές σαν ένα πράσινο, κατούφικο τέρας, όταν βλέπει ότι οι άλλοι έχουν πράγματα που τα θέλει για τον εαυτό του, όταν προσέχουν κάποιον άλλον περισσότερο από αυτό ή όταν οι άλλοι είναι καλύτεροι σε κάτι από το ίδιο. Σταδιακά μαθαίνει βέβαια τρόπος να διαχειρίζεται τη ζήλια του και να είναι χαρούμενο για όσα έχει και μπορεί να καταφέρει.

2. **Παραμύθι:** «Πώς αισθάνεσαι σήμερα;» (Πότερ, 2016)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Βλέπε παραπάνω

**1<sup>η</sup>σχολική ώρα:** Ανάγνωση του πρώτου παραμυθιού και συζήτηση.

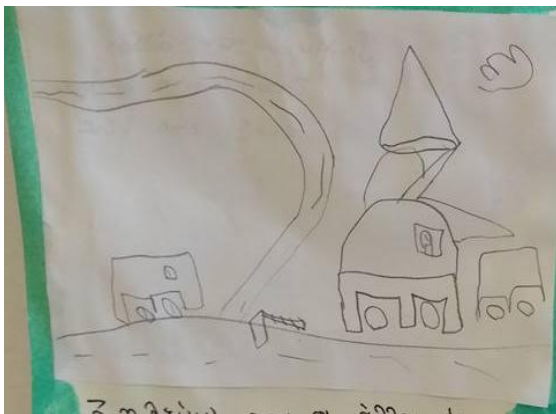
- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Τι είναι η ζήλια και πότε την νιώθουμε;
- Είναι φυσιολογικό συναίσθημα; Την αισθάνονται και οι μεγάλοι και οι μικροί;
- Γιατί νιώθει ζήλια το κουνελάκι;
- Πώς αντιμετωπίζει τελικά τη ζήλια του;
- Εσείς πότε ζηλεύετε πιο πολύ;
- Τι κάνετε για να διώξετε τη ζήλια σας;
- Τι σας άρεσε περισσότερο στο παραμύθι;

Μετά την ανάγνωση και τη συζήτηση του παραμυθιού, ανατρέχει η τάξη και πάλι στο «Βιβλίο των λύσεων», όπως το έχει ονομάσει, δηλαδή στο «Πώς αισθάνεσαι σήμερα» (Πότερ, 2016) και αναζητούνται πιθανοί τρόποι διαχείρισης της ζήλιας.

Στη συνέχεια, ξεκινάει η εικαστική δραστηριότητα, στην οποία οι μαθητές δημιουργούν ένα μεγάλο κατούφικο τέρας της ζήλιας, όπως αυτό του παραμυθιού. Μέσω αυτού, θα θυμούνται ότι το συναίσθημα της ζήλιας, το οποίο φορτίζεται συνήθως ιδιαίτερα αρνητικά από το οικογενειακό περιβάλλον, είναι κάτι απόλυτα φυσιολογικό και ανθρώπινο και μας αφορά όλους.



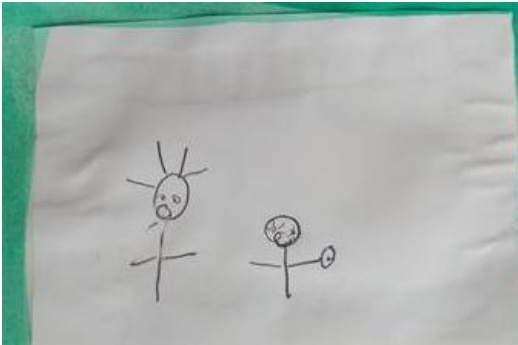




Ζηλεύω που οι άλλοι έχουν πιο γρήγορο αμάξι από μένα.



Ζηλεύω όταν η μαμά έχει πιο ωραία ρούχα από μένα.



Ζηλεύω όταν οι άλλοι έχουν πιο ωραία παιχνίδια.



Όταν οι άλλοι έχουν καλύτερα παιχνίδια από μένα.



Ζηλεύω όταν οι άλλοι έχουν πιο ωραίο σπίτι.



Ζηλεύω μια πέταλο που είναι πιο όμορφη από μένα.



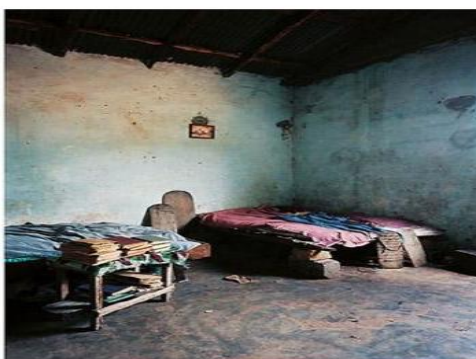
Ζηλεύω που η αδελφή μου έχει πατιντα.



Όταν κερδίσω οι άλλοι.

## 2<sup>η</sup>-3<sup>η</sup> σχολική ώρα:

Τη δεύτερη ώρα πραγματοποιείται αρχικά μια επανάληψη-περίληψη του παραμυθιού και όσων ειπώθηκαν στο προηγούμενο μάθημα και ξεκινάει μια συζήτηση για το αν νιώθουν ορισμένες φορές αδικημένα τα παιδιά. Στη συνέχεια, παρακολουθούν την ταινία-ντοκιμαντέρ «Στον δρόμο για το σχολείο». Σε αυτήν, βλέπουν οι μαθητές τον δρόμο για το σχολείο τεσσάρων παιδιών, του Τζάκσον από την Κένια, της Ζαΐρας από το Μαρόκο, του Καρλίτο από την Παταγονία και του Σάμουελ από την Ινδία, ο οποίος χαρακτηρίζεται σε κάθε περίπτωση από μεγάλες περιπέτειες και αντιξοότητες. Μετά τον σχολιασμό της ταινίας, του τρόπου διαβίωσης και εκπαίδευσης των παιδιών, ακολουθεί η σύγκριση και ο σχολιασμός των παιδικών δωματίων ανά τον κόσμο (<http://www.childit.gr/ta-ipnodomatia-10-paidion-se-diafora-meri-tou-kosμου/>). Ενδεικτικά παρατίθενται παρακάτω ορισμένα από αυτά:



Στη συνέχεια συμμετέχουν στην εικαστική δραστηριότητα, στην οποία επιλέγουν και ζωγραφίζουν κάποια από τα πράγματα για τα οποία αισθάνονται ευγνωμοσύνη.

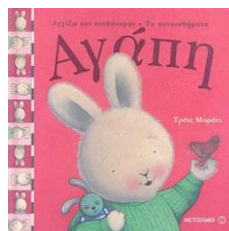




**Τελική αξιολόγηση παραμυθιού-δραστηριότητας:**


## Δραστηριότητα 11

**Διάρκεια:** 1 σχολικές ώρες



### **Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Εξοικείωση με τον κατάλληλο τρόπο έκφρασης των ευχάριστων συναισθημάτων, όπως είναι η αγάπη
- Ενίσχυσης της ικανότητας αναγνώρισης της αγάπης που εκδηλώνουν τα άλλα πρόσωπα απέναντί μας, όπως και της φιλικής και ευγενικής διάθεσης
- Σύνδεση των εσωτερικευμένων τους στοιχείων (συναισθημάτων) με τα εξωτερικευμένα τους χαρακτηριστικά (συμπεριφορά) και αναγνώρισης της επίπτωσης της συμπεριφοράς τους στους άλλους
- Απόκτηση μεγαλύτερης ενσυναίσθησης και ικανότητας εξωλεκτικής αναγνώρισης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων ανθρώπων
- Καλύτερη κατανόηση της «έντασης» και της πολυδιάστατης φύσης της αγάπης, η οποία -ανάλογα με την περίσταση και τα πρόσωπα- μπορεί να χαρακτηρίζεται από μια απλή συμπάθεια και να φτάσει ως την ειλικρινή αγάπη.

### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους, μέσω της προσωπικής επιλογής των αγαπημένων τους προσώπων, ζώων και αντικειμένων
- Να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή και αυτοεκτίμησή τους μέσω της όσο δυνατόν πιο αυτόνομης εργασίας και ολοκλήρωσης του εικαστικού τους έργου

#### **1. Παραμύθι: «Αγάπη» (Μορόνι, 2008a)**

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Όταν νιώθουμε ότι μας αγαπάνε, αισθανόμαστε δυνατοί, ξεχωριστοί και ασφαλείς. Έτσι και το κουνελάκι της ιστορίας, που συνειδητοποιεί ποια άτομα το αγαπάνε και πώς μπορεί κανείς να δείξει την αγάπη του στους άλλους ανθρώπους.

#### **2. Παραμύθι: «Πώς αισθάνεσαι σήμερα;» (Πότερ, 2016)**

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Βλέπε παραπάνω

## 1 σχολική ώρα:

Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού ακολουθεί η συζήτηση.

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Έχετε νιώσει ποτέ αυτό το συναίσθημα;
- Πώς καταλαβαίνει το κουνελάκι ποιοι το αγαπάνε;
- Εσείς πώς καταλαβαίνετε αν κάποιος σας αγαπάει;
- Πώς νιώθει το κουνελάκι όταν το αγαπάνε; Πώς νιώθετε εσείς όταν κάποιος σας αγαπάει;
- Πώς δείχνετε τη δική σας αγάπη; Σε ποιος την δείχνετε;
- Μπορούμε να νιώθουμε αγάπη μόνο απέναντι σε ανθρώπους;

Στη συνέχεια, διαβάζουμε από το βιβλίο «Πώς αισθάνεσαι σήμερα;» (Πότερ, 2016) την ενότητα του «Νιώθω αγάπη», για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης της αγάπης τους. Ακολουθεί η εικαστική δραστηριότητα, στην οποία αρχικά δημιουργείται –με τη βοήθεια και τις οδηγίες των εκπαιδευτικών- το σπίτι της αγάπης, στο εσωτερικό του οποίου ζωγραφίζουν οι μαθητές, όλα τα αγαπημένα τους πρόσωπα, ζώα και αντικείμενα.



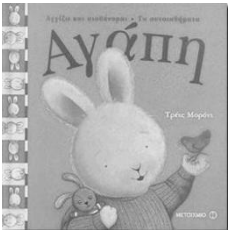

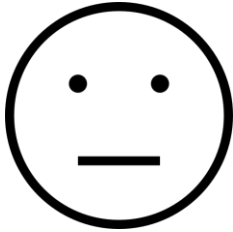



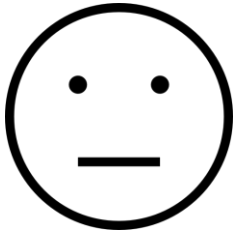
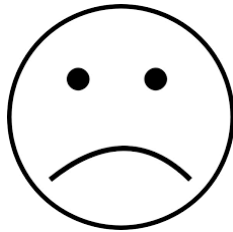


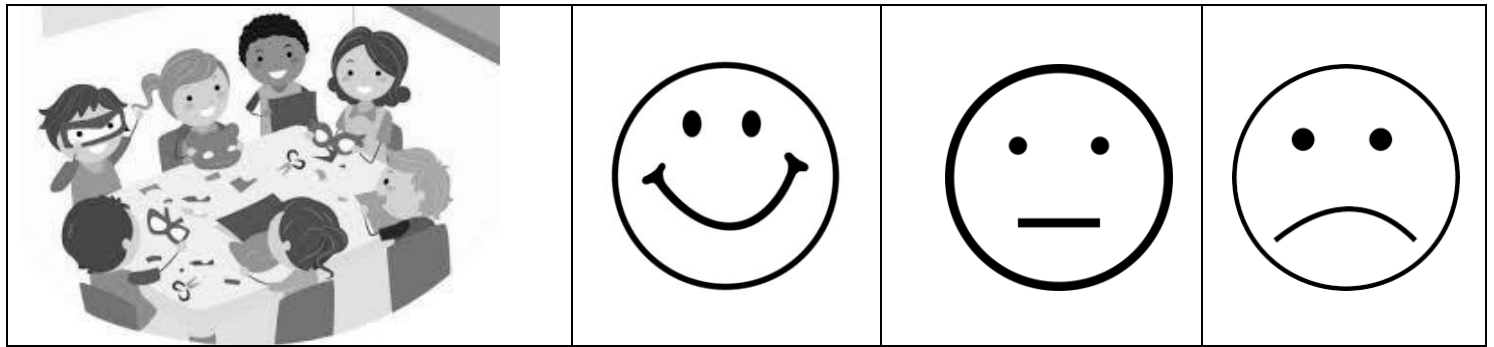






Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού- δραστηριοτήτων):



## ΕΝΟΤΗΤΑ 2: Διαφορετικότητα, κοινωνική απομόνωση, ενσυναίσθηση

### Δραστηριότητα 1

**Διάρκεια:** 2 σχολικές ώρες (εικαστικών)

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Αποδοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας
- Προβληματισμός για τις προκαταλήψεις περί διαφορετικότητας και επιφανειακής αξιολόγησης των άλλων
- Ενίσχυση της ενσυναίσθησής τους



**Επιμέρους Στόχοι εικαστικών δραστηριοτήτων:**

- Να βιώσουν ευχάριστα συναισθήματα μέσω του πειραματισμού με νέα υλικά
- Να σχηματίσουν καλύτερη αυτοεικόνα και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσω της συμμετοχής και της ολοκλήρωσης ενός σύνθετου εικαστικού έργου

**Παραμύθι:** Ο μεγάλος χνουδωτός, της Τσορώνη-Γεωργιάδη (2011)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Η μικρή Σίρα, καλείται να πάει για ψάρεμα μαζί με τον αδερφό της στην πλάτη, λόγω της ασθένειας της μητέρας της, διαφορετικά δεν θα είχαν τίποτα για φαγητό εκείνη τη μέρα. Έσκαψε λοιπόν μια τρύπα στον πάγο και βύθισε την πετονιά με το αγκίστρι. Κάποιος, όμως, τους παρακολουθούσε. Κάποιος μεγάλος και άσπρος και τρομερός! Η Σίρα, δεν αργεί να καταλάβει ότι η πρώτη εντύπωσή μας για κάποιον μπορεί να είναι εσφαλμένη, αρκεί να του δώσουμε μια

ευκαιρία. Από μεγάλος και τρομερός μπορεί να εξελιχθεί σε μεγάλος, χνουδωτός και... σωτήρας.

**1<sup>η</sup> σχολική ώρα εικαστικών:** Ανάγνωση παραμυθιού και συζήτηση.

- Ποιος είναι ο τίτλος του παραμυθιού;
- Ας αναδιηγηθούμε την ιστορία. Τι έγινε στην αρχή- στη μέση και στο τέλος;
- Πώς φάνηκε αρχικά η αρκούδα στο κορίτσι; Πώς ένιωσε όταν την είδε;
- Μόλις αλληλεπίδρασαν για λίγο, άλλαξε γνώμη; Πώς ένιωσε μετά;
- Εσείς έχετε παρεξηγήσει ποτέ κάποιον και έχετε μετανιώσει στη συνέχεια για την αρχική σας εντύπωση;
- Ας μπούμε λίγο στη θέση της μικρής Σίρας. Πώς είναι η ζωή στη Γροιλανδία; Πώς φαντάζεστε τη ζωή με πολύ κρύο και χιόνι, χωρίς ηλεκτρισμό, θέρμανση και αυτοκίνητα;
- Ας μπούμε τώρα στη θέση της άρρωστης μητέρας. Πώς ένιωσε άραγε όταν συνειδητοποίησε ότι η Σίρα και το μωρό βρισκόταν μόνοι και απροστάτευτοι στη χιονοθύελλα;
- Μπορείτε να σκεφτείτε ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία;

Μετά τη συζήτηση ακολουθεί η εικαστική δραστηριότητα. Σε αυτή, δημιουργούν οι μαθητές με τη βοήθεια των οδηγιών της εκπαιδευτικού των εικαστικών το περίγραμμα μιας αρκούδας στο μπλοκ ακουαρέλας τους. Συνίσταται να σχηματιστεί αρχικά με μολύβι και έπειτα να ξαναπεραστεί με κάποιον σκουρόχρωμο μαρκαδόρο. Στη συνέχεια, παρατηρούν και πάλι τα χρώματα του αρκτικού ουρανού από το παραμύθι και αν υπάρχει η δυνατότητα προβάλλονται και διαδικτυακές εικόνες από το βόρειο σέλας. Αυτά τα χρώματα θα λειτουργήσουν σαν έμπνευση, ώστε να σχηματιστεί ο ουρανός-φόντος πίσω από το περίγραμμα της αρκούδας, με την κατάλληλη ανάμειξη των νερομπογιών. Τέλος, σχηματίζεται και το έδαφος των βόρειων πόλων κάτω από την αρκούδα, με αφορμές που εξυπηρετεί στην αναπαράσταση των παγωμένων πλακών της συγκεκριμένης περιοχής.

**2<sup>η</sup> σχολική ώρα εικαστικών:**

Η δεύτερη σχολική ώρα των εικαστικών αφιερώνεται αρχικά στη δημιουργία ενός προτύπου εικαστικού υλικού για τον σχηματισμό της πολικής αρκούδας. Γι' αυτό αναμειγνύεται σε ένα δοχείο (π.χ. σε ένα πλαστικό ποτηράκι) ίση ποσότητα κόλλας

ατλακόλ και ίση ποσότητα λευκού αφρού ξυρίσματος. Αυτό το περιεχόμενο πρέπει να αναμειχτεί πολύ καλά ώστε να ομοιογενοποιηθεί και να δημιουργηθεί μια αρκετά σφιχτή πάστα. Αυτή απλώνεται στο εσωτερικό του περιγράμματος της αρκούδας είτε με τη βοήθεια ενός πινέλου είτε και με τα ίδια τα χέρια των παιδιών. Αυτή η πάστα όταν στεγνώσει διατηρεί τη φουσκωτή υφή της. Για να ολοκληρωθεί το έργο, προσθέτουν οι μαθητές και το στόμα και τα μάτια της αρκούδας, μέσω των αντίστοιχων σχημάτων που έχουν κόψει από ένα σκουρόχρωμο χαρτόνι (2 κύκλους και ένα τρίγωνο).

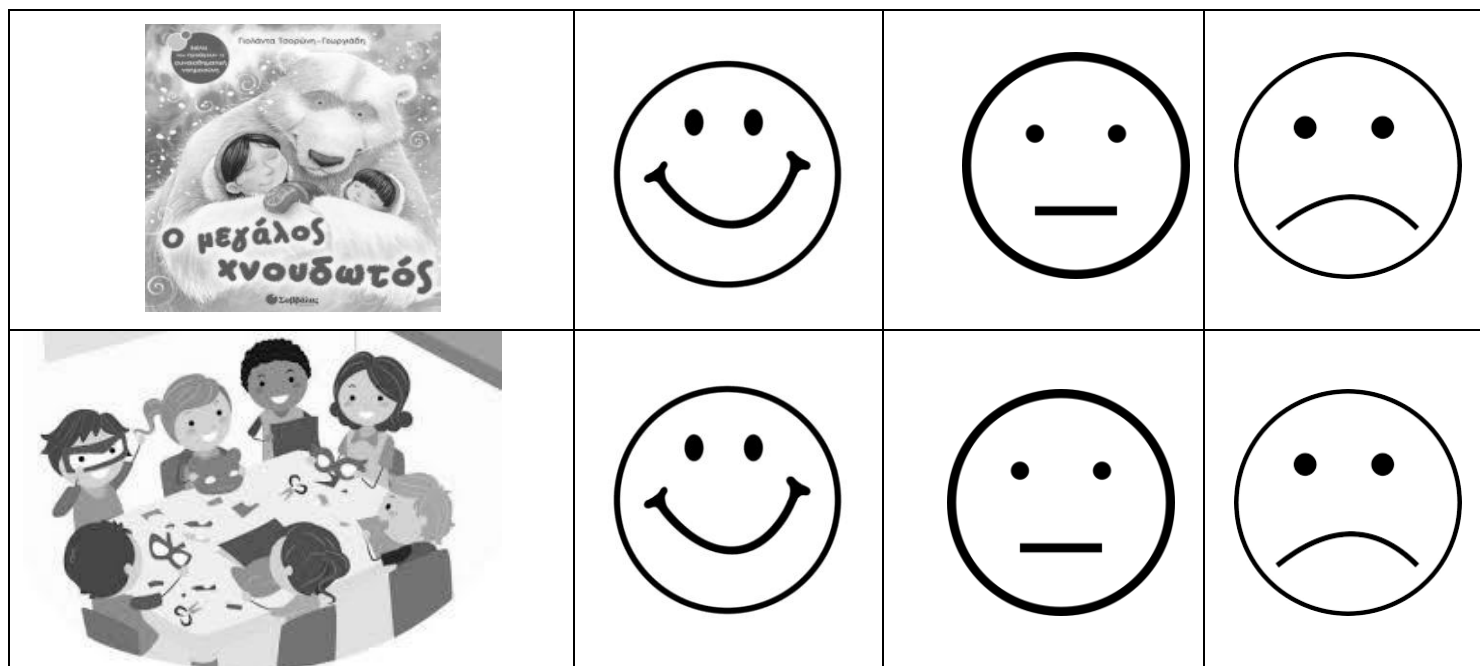






**Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):**

Σελίδα 295 από 376

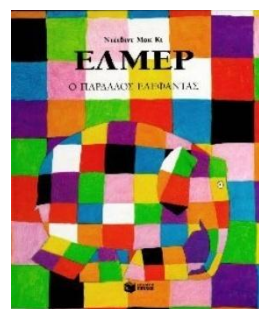


## Δραστηριότητα 2

**Διάρκεια:** 1 σχολική ώρα

### **Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Αποδοχή, εκτίμηση και σεβασμός της διαφορετικότητας
- Προβληματισμός για τις προκαταλήψεις περί διαφορετικότητας και επιφανειακής αξιολόγησης των άλλων
- Ενίσχυση της ενσυναίσθησής τους
- Ευαισθητοποίηση για τον κοινωνικό στιγματισμό ορισμένων παιδιών



### **Επιμέρους Στόχοι εικαστικών δραστηριοτήτων:**

- Να βρουν τη θέση τους μέσα στην ομάδα
- Να αναγνωρίσουν τη διαφορετικότητά τους ως θετικό χαρακτηριστικό της μοναδικότητάς τους
- Να αντιληφθούν ότι όλοι οι μαθητές της τάξης συντελούν στην ομάδα της, όλοι είναι απαραίτητοι, επιθυμητοί και αναντικατάστατοι



- Να σχηματίσουν καλύτερη αυτοεικόνα και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσω της συμμετοχής και της προσωπικής διαμόρφωσης του εικαστικού έργου

**Παραμύθι:** Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας (McKee, 2010)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Σε μια ελεφαντοπαρέα όλοι είναι κατά κάποιο τρόπο διαφορετικοί, άλλοι είναι ψηλοί, άλλοι κοντοί, άλλοι νέοι και άλλοι γέροι, μα όλοι έχουν το ίδιο χρώμα. Όλοι εκτός από τον Έλμερ, που είναι παρδαλός και πολύχρωμος. Έτσι, αποφασίζει μια μέρα να κάνει κάτι για να σταματήσει να είναι διαφορετικός. Κυλιέται στην λάσπη, παύει να έχει όλα εκείνα τα υπέροχα χρώματα και περνά απαρατήρητος σε σχέση με τους άλλους ελέφαντες. Ωστόσο, η παρέα του γρήγορα βαριέται χωρίς τον διαφορετικό και γεμάτο χαρά Έλμερ. Η βροχή είναι εκείνη που δίνει τη λύση, καθώς χαλάει γρήγορα το καμουφλάζ του και τα άλλα ελεφαντάκια τρελαίνονται στα γέλια. Από εκεί και έπειτα, γιόρταζαν κάθε χρόνο εκείνη τη μέρα ως η «μέρα του Έλμερ» και βάφονταν όλοι παρδαλοί σαν αυτόν.

**Ισχυολική ώρα:** Ανάγνωση παραμυθιού και συζήτηση.

- Ποιος είναι ο τίτλος του παραμυθιού;
- Πώς φαινόταν αρχικά το πολύχρωμο χρώμα του Έλμερ στους άλλους ελέφαντες;
- Πώς ένιωθε ο ίδιος για το διαφορετικό του χρώμα;
- Πώς προσπάθησε να αλλάξει τον εαυτό του για να μοιάσει με τους άλλους; Τα κατάφερε;
- Τελικά άρεσε στους υπόλοιπους ελέφαντες που ήταν όλοι ίδιοι;
- Πώς αποφάσισαν να γιορτάσουν την «επιστροφή» του Έλμερ;
- Εσείς έχετε παρεξηγήσει ποτέ κάποιον για ένα διαφορετικό του χαρακτηριστικό;
- Μπορείτε να σκεφτείτε ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία;

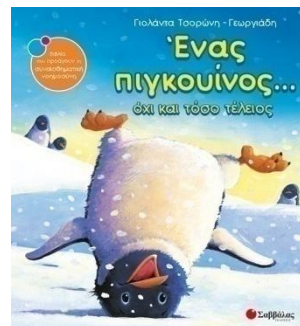
Μετά τη συζήτηση ακολουθεί η εικαστική δραστηριότητα. Σε αυτή, δημιουργούν οι μαθητές έναν μοναδικό ελέφαντα, όσο ξεχωριστό ή συνηθισμένο επιθυμούν. Έπειτα δημιουργείται μια αφίσα με όλους τους ελέφαντες, η οποία αναρτιέται μέσα στην τάξη, για να υπενθυμίζει τις «διδασχές» του παραμυθιού στους μαθητές.



**Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):**


### **Δραστηριότητα 3**

**Διάρκεια:** 4 σχολικές ώρες



#### **Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Ενίσχυση αμοιβαίας δεκτικότητας, αποδοχή και κατανόηση της διαφορετικότητας των ανθρώπων
- Ανάπτυξη ενσυναίσθησης απέναντι στις διαφορετικές συμπεριφορές, στάσεις, αντιδράσεις και στα συναισθήματα των ανθρώπων
- Βαθύτερη κατανόηση των επιπτώσεων της κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίηση ορισμένων μαθητών
- Αναγνώριση της ανάγκης για αυτορρύθμιση των μαθητών που εμφανίζουν κάποιες δυσλειτουργικές συμπεριφορές.
- Ενίσχυση της θετικής αυτοεικόνας, με την αποδοχή της πεποίθησης ότι δεν είναι αναγκαία η τελειότητα των ανθρώπων

#### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να εκφράσουν έμμεσα τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους, με τη βοήθεια των διαφόρων καλλιτεχνικών μέσων
- Να απολαύσουν αισθητηριακά και να έρθουν σε επαφή με τα εικαστικά υλικά (τέμπερα, κόλλα, βαμβάκι)
- Να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους μέσω της ανακάλυψης των προσωπικών τους προτιμήσεων
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση και περηφάνια για τις ικανότητες τους, μέσω της χαράς και της ικανοποίησης της αυτόνομης δημιουργίας τους
- Να ενισχύσουν τη συνεργασία, τη συν-δημιουργικότητα, την ομαδική εργασία και την εγκαθίδρυση μιας καλής σχέσης με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και τους εκπαιδευτικούς

#### **Επιμέρους Στόχοι των Θεατρικών Δραστηριοτήτων**

- Να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών και η βιωματική κατανόηση των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών των ηρώων και κατ'επέκταση των ατόμων που βρίσκονται σε παρόμοιες θέσεις
- Να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν, αλλά και να βελτιώσουν την κατανόηση και τον σεβασμό των προσωπικών ορίων του κάθε συμμετέχοντα
- Να εκφραστούν, αλλά και παράλληλα εξασκηθούν στην αυτορρύθμιση, μέσω της ακολουθίας ενός κοινού σεναρίου, στο οποίο ο καθένας έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άλλων
- Η εξασκηθεί η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών-θεατών, όπως και η υπομονή και αναμονή της σειράς τους
- Να διερευνήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει και να αναγνωρίσουν τη θέση τους μέσα σε αυτόν

**Παραμύθι:** «Ένας πγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος» (Γιολάντας Τσορώνη-Γεωργιάδη, 2013a).

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Οι πγκουίνοι που ζούσαν στο νησί ήταν όλοι τέλειοι. Έξυπνοι και πειθαρχημένοι. Όλοι, εκτός από τον Οδυσσέα, που ήταν ένας παιχνιδιάρης πγκουίνος, ο οποίος με τα κατώματά του ενοχλούσε τους άλλους πγκουίνους. Όταν όμως τα πειράγματα και η απερίσκεπτη συμπεριφορά του οδηγούν στον αποκλεισμό του από την ομάδα των φίλων του, βρίσκεται τελείως περιθωριοποιημένος στο κρύο, γεμάτος θλίψη και μοναξιά. Οι υπόλοιποι πγκουίνοι, ενώ αρχικά απολαμβάνουν την ηρεμία τους, γρήγορα αναγνωρίζουν τη λάθος στάση τους, την υπερεκτίμηση της τελειότητας και το συναισθηματικό κενό που δημιουργείται από την απουσία ενός μέλους της ομάδας και έτσι σπεύδουν να τον επαναφέρουν. Λίγο πριν είναι αργά και γίνει χιονοπγκουίνος, όλοι οι πγκουίνοι ενωμένοι κάνουν τον Οδυσσέα μια μεγάλη ζεστή αγκαλιά και γίνονται μια χαρούμενη παρέα. Από αυτήν την περιπέτεια αναγνωρίζουν ότι διαφορετικότητα κάνει τη ζωή ευχάριστη και ξεχωριστή, ενώ παράλληλα δεν βλέπτε να περιορίζει κανείς πράξεις που στενοχωρούνε ή ενοχλούνε τους άλλους.

### **1<sup>η</sup> σχολική ώρα**

Ανάγνωση παραμυθιού και συζήτηση.

- Ποιος είναι ο τίτλος του παραμυθιού; Μπορεί κάποιος να είναι «τέλειος»;

- Ας αναδιηγηθούμε την ιστορία. Τι έγινε στην αρχή- στη μέση και στο τέλος;
- Πώς ένιωθαν οι πιγκουίνοι σε κάθε σημείο της ιστορίας (η εκπαιδευτικός ξεφυλλίζει ξανά το βιβλίο και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα);
- Ο Οδυσσέας ήταν ένα ανήσυχος και παιγνιδιάρης πιγκουίνος, που με τα πειράγματά του ενοχλούσε ή κούραζε πολλές φορές τους άλλους. Τα έκανε επίτηδες ή απλώς ήθελε να διασκεδάσει; Εσάς σας έχει παραπονεθεί ποτέ κάποιο άλλο παιδί για τον τρόπο που παίζετε ή για τα πειράγματά σας;
- Ο Οδυσσέας θεωρεί ότι δεν έχει θέση ανάμεσα στους υπόλοιπους πιγκουίνους, επειδή δεν είναι τέλειος σαν αυτούς. Έχετε αισθανθεί ποτέ έτσι; Κάτω από ποιες συνθήκες; Όταν τον έδιωξαν οι πιγκουίνοι, το εννοούσαν πραγματικά ή ήθελαν να καταλάβει κάτι για τη συμπεριφορά του;
- Γιατί οι πιγκουίνοι, ενώ ήταν αρχικά χαρούμενοι που έφυγε ο Οδυσσέας, αποφάσισαν να τον ψάξουν μετά από λίγο να τον βρουν;
- Με ποιόν τρόπο σκαρφίστηκε ο Οδυσσέας να καλύψει το κενό της μοναξιάς του; Ο χιονοπιγκουίνος ήταν αρκετός για να νιώσει καλύτερα; Γιατί όχι;
- Ο Οδυσσέας στο τέλος λέει «Όμως δεν θα έβλαπτε, νομίζω, να πλένομαι λιγάκι πού και πού!». Γιατί πιστεύετε το είπε αυτό, αφού οι πιγκουίνοι έδειξαν ότι τον αποδέχονται τελικά όπως είναι; Έχουμε γενικά υποχρεώσεις απέναντι στους φίλους και τους ανθρώπους που συμβιώνουμε ή μπορούμε να κάνουμε ό, τι θέλουμε;

### **2<sup>η</sup>-3<sup>η</sup> σχολική ώρα (εικαστικών)**

Στην 2<sup>η</sup>-3<sup>η</sup> ώρα που αφιερώνεται στο συγκεκριμένο παραμύθι, δημιουργούνται από τους μαθητές με άσπρα και μαύρα χαρτόνια μικροί πιγκουίνοι. Ο κάθε μαθητής επιλέγει και σχεδιάζει το πόσο μεγάλο ή μικρό, λεπτό ή χοντρό, χαρούμενο ή σκυθρωπό θέλει τον πιγκουίνο του. Οι οδηγίες δίνονται βήμα βήμα και γίνεται προσπάθεια να εκτελούνται ταυτόχρονα απ' όλη την τάξη. Αφού ολοκληρωθεί ο σχεδιασμός του πιγκουίνου, κόβονται και κολλιούνται όλα τα μέλη, ώστε να σχηματιστεί το ζώο. Έπειτα, σχεδιάζεται σε ένα πολύ μεγάλο κόνσον χαρτόνι ένα διακριτικό περίγραμμα παγόβουνων και οι μαθητές σηκώνονται ανά ομάδες και κολλάνε βαμβάκι, ώστε να σχηματιστεί ένα χιονισμένο τοπίο. Στη συνέχεια, σηκώνονται και πάλι ανά 3-4 παιδιά και κολλάει ο καθένας τον πιγκουίνο του στη θέση και στη στάση που επιθυμεί, ενώ επισημαίνεται από την εκπαιδευτικό ότι

δημιουργείται μια παρέα πγκουίνων, όπως είναι και η τάξη και αντίστοιχα, όπως εκείνοι είναι διαφορετικοί και αποδεκτοί, έτσι και κάθε μέλος της ομάδας, είναι διαφορετικό, αποδεκτό και αγαπητό από τους υπόλοιπους. Σαν τελευταία «πινελιά» δημιουργούν οι μαθητές με λευκή τέμπερα τη χιονόπτωση, κάνοντας 1-2 δαχτυλιές ο καθένας.



Επίσης δημιουργούν μάσκες, που αξιοποιούνται σε μια επόμενη φάση στο μάθημα της θεατρικής αγωγής για τη βιωματική αναπαράσταση του παραμυθιού. Σε αυτήν την κατασκευή, λόγω της δυσκολίας του σχήματος της μάσκας, προετοιμάζεται το περίγραμμα από την εκπαιδευτικό, μαζί με τις τρύπες που είναι στη θέση των ματιών. Οι μαθητές καλούνται να κόψουν το περίγραμμα της μάσκας, που είναι σχεδιασμένο σε μαύρο χαρτόνι και να σχηματίσουν μια μύτη σε πορτοκαλί χαρτόνι. Έπειτα, ζωγραφίζουν με λευκή τέμπερα είτε με το πινέλο, είτε με τα δάχτυλά τους το λευκό περίγραμμα του κεφαλιού. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σημαντικό να δοθεί αρκετά μεγάλη ελευθερία στους μαθητές να επιλέξουν βάσει των αισθητηριακών και καλλιτεχνικών τους αναγκών τόσο το μέσο εφαρμογής του χρώματος, όπως και την έκταση που θα καλύψουν, ανεξάρτητα από το εικαστικό αποτέλεσμα. Στο τέλος, για να ολοκληρωθεί η μάσκα, κολλάνε τη μύτη, αναγράφουν το όνομά τους στη μέση

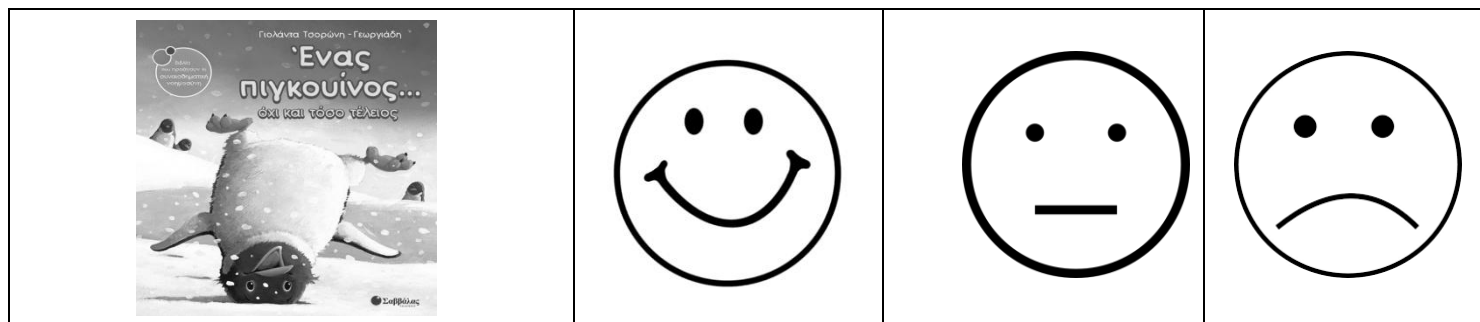
πλευρά και περιμένουν να στεγνώσει. Το λάστιχο τοποθετείται με συρραπτικό από την εκπαιδευτικό.

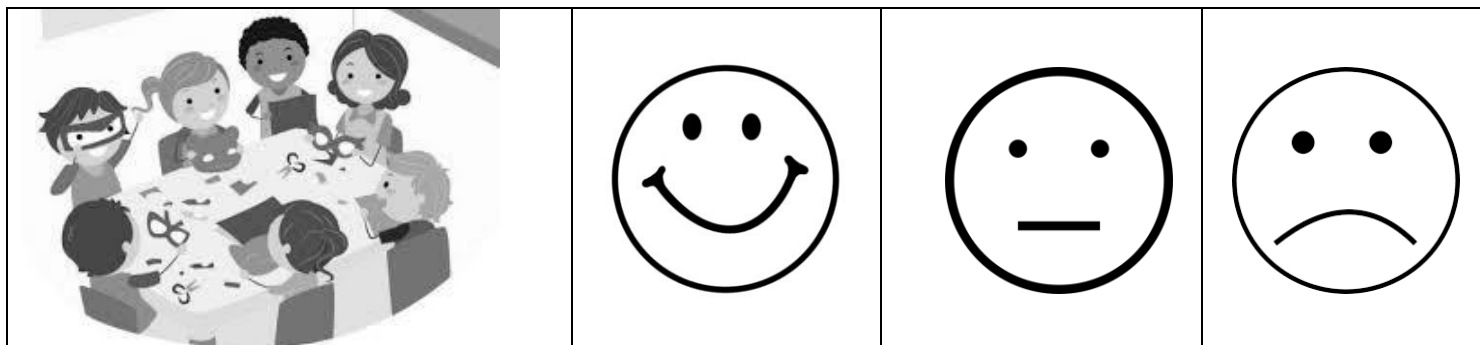


#### 4<sup>η</sup> σχολική ώρα (θεατρικής αγωγής)

Πριν από τη βιωματική αναπαράσταση του παραμυθιού πραγματοποιείται ένα ξεφύλλισμα του βιβλίου, στο οποίο, σε κάθε σελίδα, κάποιος μαθητής υπενθυμίζει στην υπόλοιπη τάξη τι έχει συμβεί στην ιστορία. Μάλιστα, δίνεται έμφαση στις εκφράσεις των ηρώων, στα πιθανά συναισθήματά τους και στα λόγια που ενδεχομένως να εκφράζουν. Έπειτα, μοιράζονται οι ρόλοι και οι μαθητές προετοιμάζονται για τα καθήκοντά και τα προνόμιά τους ως ηθοποιοί και θεατές. Το παραμύθι μπορεί να αναπαρασταθεί βιωματικά από 1-3 φορές, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών της εκάστοτε τάξης.

#### Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):





#### Δραστηριότητα 4

**Διάρκεια:** 2 σχολικές ώρες

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Ενίσχυση αμοιβαίας δεκτικότητας, αποδοχή και κατανόηση της διαφορετικότητας των ανθρώπων
- Ανάπτυξη ενσυναίσθησης απέναντι στη διαφορετική εμφάνιση, στις διαφορετικές συμπεριφορές, στάσεις, αντιδράσεις και στα συναισθήματα των ανθρώπων
- Βαθύτερη κατανόηση των επιπτώσεων της κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίηση ορισμένων ατόμων
- Προβληματισμός για τον τρόπο προσέγγισης και κοινωνικής ένταξης των παιδιών και των ατόμων που είναι κοινωνικά απομονωμένα

**Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να συνδέσουν ένα εξωτερικό ερέθισμα, όπως το παραμύθι, με τον εσωτερικό τους κόσμο και να εκφράσουν έμμεσα τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους, με τη βοήθεια των καλλιτεχνικών μέσων
- Να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους μέσω της ανακάλυψης των προσωπικών τους προτιμήσεων





- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση και περηφάνια για τις ικανότητες τους, μέσω της χαράς και της ικανοποίησης της αυτόνομης δημιουργίας τους

### **Επιμέρους Στόχοι των Θεατρικών Δραστηριοτήτων**

- Να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών και η βιωματική κατανόηση των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών των ηρώων και κατ'επέκταση των ατόμων που βρίσκονται σε παρόμοιες θέσεις
- Να εκφραστούν, αλλά και παράλληλα να εξασκηθούν στην αυτορρύθμιση, μέσω της ακολουθίας ενός κοινού σεναρίου, στο οποίο ο καθένας έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άλλων
- Η εξασκηθεί η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών-θεατών, όπως και η υπομονή και αναμονή της σειράς τους

**Παραμύθι:** «Ο παράταιρος ο Τέρης και ο φίλος του ο Αστέρης»

(Γιολάντας Τσορώνη-Γεωργιάδη, 2013b).

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Ψηλά στο βουναλάκι ζει ένα... τερατάκι! Οι κάτοικοι του κοντινού χωριού πιστεύουν ότι ο καιρός αλλάζει ανάλογα με τη διάθεσή του. Εδώ και μέρες το τερατάκι νιώθει μοναξιά και ο καιρός είναι μουντός και βροχερός. Οι χωρικοί, για να το ευχαριστήσουν και να δουν ξανά τον ήλιο, αποφασίζουν να του στείλουν ένα κέικ. Μόνο ένα θαρραλέο αγόρι, ο Αστέρης, τολμάει βέβαια να το επισκεφτεί. Όταν συνειδητοποιεί το αγόρι ότι το τερατάκι έχει παρεξηγηθεί λόγω της εμφάνισής και δεν είναι καθόλου τρομακτικό, κατεβαίνουν μαζί στο χωριό, όπου πείθουν και τους υπόλοιπους χωρικούς για την καλή και φιλική του φύση.

### **1<sup>η</sup> σχολική ώρα**

Ανάγνωση παραμυθιού και συζήτηση.

- Ποιος είναι ο τίτλος του παραμυθιού; Τι σημαίνει η λέξη «παράταιρος»;
- Ποιος πιστεύεται ότι είναι ο Τέρης και ποιος ο Αστέρης;
- Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας; Που ζει; Γιατί; Πώς άλλαξε η ζωή του όταν τον επισκέφτηκε ο Αστέρης;

- Τι έγινε στο τέλος της ιστορίας;
- Πώς ένιωθαν οι ήρωες σε κάθε σημείο της ιστορίας (η εκπαιδευτικός ξεφυλλίζει ξανά το βιβλίο και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα);
- Έχει αισθανθεί ποτέ όπως ο Τέρης;
- Τι μπορεί να κάνει ένα παιδί που νιώθει μοναξιά;
- Αν δεν υπήρχε ο Αστέρης οι άνθρωποι θα γνώριζαν τον Τέρη; Έχετε βοηθήσει ποτέ κάποιο παιδί που ήταν περιθωριοποιημένο; Με ποιον τρόπο το προσεγγίσατε;

Μετά τη συζήτηση ακολουθεί η εικαστική δραστηριότητα. Σε αυτή, ζωγραφίζουν οι μαθητές τον Τέρη, όπως εμφανίζεται στην ιστορία όταν βιώνει ένα δυσάρεστο συναίσθημα και όπως είναι ο ίδιος και ο κόσμος γύρω του όταν βιώνει ευχάριστα συναισθήματα.

**Ζωγράφισε τον Τέρη με κάποιο ευχάριστο συναίσθημα**  
(χαρά, συγκίνηση, ευτυχία, ικανοποίηση)



**Ζωγράφισε τον Τέρη με κάποιο δυσάρεστο**  
**συναίσθημα** (λύπη, θυμό, απογοήτευση)



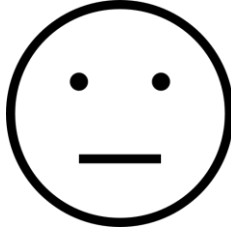




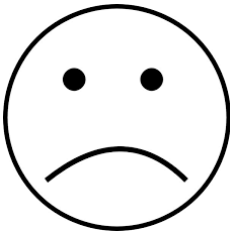




## 2<sup>η</sup> σχολική ώρα (θεατρικής αγωγής)

Την ώρα της θεατρικής αγωγής πραγματοποιείται ένα δεύτερο ξεφύλλισμα του παραμυθιού και μια αναδιήγησή του, ώστε να θυμηθούν οι μαθητές τα βασικά στοιχεία της ιστορίας και τα λόγια των πρωταγωνιστών. Έπειτα, αφηγούνται μερικοί μαθητές την ιστορία από την πλευρά του κάθε πρωταγωνιστή. Για παράδειγμα η ιστορία από την πλευρά του Τέρη θα μπορούσε να ξεκινάει «Γεια σας, είμαι ο Τέρης και ζω ολομόναχος. Κανείς δεν μου μιλάει και ούτε με επισκέπτονται, χωρίς να καταλαβαίνω τον λόγο...». Αφού κατανοήσουν την οπτική, συμπεριφορά και τα συναισθήματα όλων των πρωταγωνιστών γίνεται και μια βιωματική αναπαράσταση της ιστορίας. Ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών, μπορεί να επαναληφθεί 2-3 φορές, ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές.

## Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):

### Δραστηριότητα 5

**Διάρκεια:** 2 σχολικές ώρες

#### **Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Ενίσχυση αμοιβαίας δεκτικότητας, αποδοχή και κατανόηση της διαφορετικότητας των ανθρώπων
- Ανάπτυξη ενσυναίσθησης απέναντι στη διαφορετική εμφάνιση, στις διαφορετικές συμπεριφορές, στάσεις, αντιδράσεις και στα συναισθήματα των ανθρώπων
- Βαθύτερη κατανόηση των επιπτώσεων της κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίηση ορισμένων ατόμων

#### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να συνδέσουν ένα εξωτερικό ερέθισμα, όπως το παραμύθι, με τον εσωτερικό τους κόσμο και να εκφράσουν έμμεσα τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους, με τη βοήθεια των καλλιτεχνικών μέσων



- Να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους μέσω της ανακάλυψης των προσωπικών τους προτιμήσεων
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση και περηφάνια για τις ικανότητες τους, μέσω της χαράς και της ικανοποίησης της αυτόνομης δημιουργίας τους
- Να ενισχύσουν τη συνεργασία, τη συν-δημιουργικότητα, την ομαδική εργασία και την εγκαθίδρυση μιας καλής σχέσης με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και τους εκπαιδευτικούς
- Να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών και η βιωματική κατανόηση των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών των ηρώων και κατ'επέκταση των ατόμων που βρίσκονται σε παρόμοιες θέσεις

**Παραμύθι:** «Ρόζα το τερατάκι» της DeDios (2017).

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Η Ρόζα το τερατάκι ήταν πολύ διαφορετική, πριν καν γεννηθεί· ροζ, ψηλή, τριχωτή και χαμογελαστή σε έναν άχρωμο, συννεφιασμένο και σοβαρό κόσμο. Ώσπου μια μέρα αποφάσισε να φύγει και να βρει έναν πιο ταιριαστό για αυτήν τόπο. Ταξίδεψε πολλές μέρες μέχρι που έφτασε σε ένα ηλιόλουστο και γεμάτο χαρά μέρος, όπου όλοι οι κάτοικοι ήταν πολύχρωμοι και διαφορετικοί μεταξύ τους. Εκεί, βρήκε τη θέση της.

### **1<sup>η</sup> σχολική ώρα**

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες δραστηριότητες, πριν από τη συζήτηση προηγείται η εικαστική δραστηριότητα. Σε αυτή, οι μαθητές ζωγραφίζουν ένα ροζ, χνουδωτό τερατάκι, πριν καν διαβαστεί το παραμύθι και πριν προλάβουν να δουν το εξώφυλλο και τον τρόπο που φαντάζεται η εικονογράφος το τερατάκι. Κατ'αυτόν τον τρόπο, γίνεται προσπάθεια ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι παρ'όλου που δέχτηκαν μια κοινή οδηγία, ο καθένας έχει τη δική του άποψη, φαντασία και αποτύπωση της ιδέας. Όλες είναι σεβαστές και αποδεκτές, κανείς δεν περισσότερο σωστός σε σχέση με τους άλλους.



Έπειτα ακολουθεί η ανάγνωση του παραμυθιού και η συζήτηση:




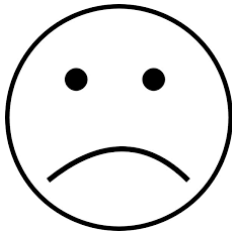


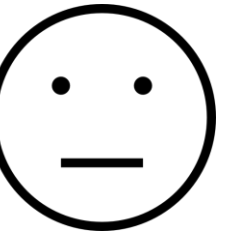
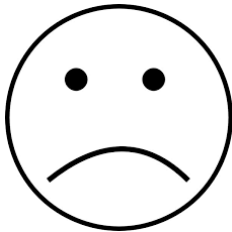
- Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας; Που ζει; Ήταν σαν τους υπόλοιπους κατοίκους;
- Πώς αποφάσισε να αλλάξει τη ζωή της; Γιατί;
- Βρήκε αυτό που έψαχνε; Πώς ήταν η νέα πόλη;
- Πώς ήταν οι νέοι κάτοικοι;
- Τι έγινε στο τέλος της ιστορίας;
- Πώς ένιωθαν οι ήρωες σε κάθε σημείο της ιστορίας (η εκπαιδευτικός ξεφυλλίζει ξανά το βιβλίο και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα);
- Θα σας άρεσε να μένατε σε ένα μέρος όπου όλοι είναι ίδιοι;
- Έχετε νιώσει ποτέ σαν τη Ρόζα;

## 2<sup>η</sup> σχολική ώρα (εικαστικών)

Μετά την αναδιήγηση και μια δεύτερη μικρή συζήτηση του παραμυθιού, καλούνται οι μαθητές να δημιουργήσουν ένα δικό τους τερατάκι και ένα κατάλληλο γι' αυτό σπίτι, ώστε να δημιουργηθεί ένα ομαδικό έργο «Η πόλη των ξεχωριστών τεράτων». Σε αυτήν όλοι έχουν μια δική τους θέση, όλοι είναι αποδεκτοί, σεβαστοί και περνάνε καλά. Μόλις ολοκληρώσουν το τερατάκι και το σπίτι τους, θα συμβάλει ο καθένας όπως επιθυμεί στην πόλη, σχεδιάζοντας ήλιους, ουράνια τόξα, σύννεφα, λουλούδια κλπ.



## Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):

### Δραστηριότητα 6

**Διάρκεια:** 1 σχολικές ώρες

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Ενίσχυση αμοιβαίας δεκτικότητας, αποδοχή και κατανόηση της διαφορετικότητας των ανθρώπων
- Ανάπτυξη ενσυναίσθησης απέναντι στη διαφορετική εμφάνιση, στις διαφορετικές συμπεριφορές, στάσεις, αντιδράσεις και στα συναισθήματα των ανθρώπων
- Ευαισθητοποίηση απέναντι στις διαταραχές λόγου
- Βαθύτερη κατανόηση των επιπτώσεων της κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίηση ορισμένων ατόμων

**Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**





- Να συνειδητοποιήσουν ότι όλα τα μέλη της τάξης είναι απαραίτητα και αναντικατάστατα, καθώς αλληλοσυμπληρώνονται
- Να αναγνωρίσουν ότι ο καθένας έχει κάτι να συμβάλει στην ομάδα
- Να συνδέσουν ένα εξωτερικό ερέθισμα, όπως το παραμύθι, με τον εσωτερικό τους κόσμο και να εκφράσουν έμμεσα τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους, με τη βοήθεια των καλλιτεχνικών μέσων
- Να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους μέσω της ανακάλυψης των προσωπικών τους προτιμήσεων
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση και περηφάνια για τις ικανότητες τους, μέσω της χαράς και της ικανοποίησης της αυτόνομης δημιουργίας τους
- Να ενισχύσουν τη συνεργασία, τη συν-δημιουργικότητα, την ομαδική εργασία και την εγκαθίδρυση μιας καλής σχέσης με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και τους εκπαιδευτικούς
- Να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών και η βιωματική κατανόηση των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών των ηρώων και κατ'επέκταση των ατόμων που βρίσκονται σε παρόμοιες θέσεις

**Παραμύθι:** «Πολυξένη» (Μιχαλίδου, 2014)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Η Πολυξένη, είναι ένα πολύ συνεσταλμένο και αποτραβηγμένο παιδί, που δυσκολεύεται ιδιαίτερα στην έκφραση και αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους. Αυτό της το χαρακτηριστικό, την θέτει συνέχεια στο επίκεντρο των σχολιασμών και των κοροϊδιών των άλλων, με τη βοήθεια των φανταστικών της φίλων, κατορθώνει όμως να εκφραστεί και να ξεπεράσει όλα όσα την κάνουν να αισθάνεται αδύναμη, μόνη και πολύ πολύ ξένη.

### **1<sup>η</sup> σχολική ώρα**

Ανάγνωση του παραμυθιού και η συζήτηση:

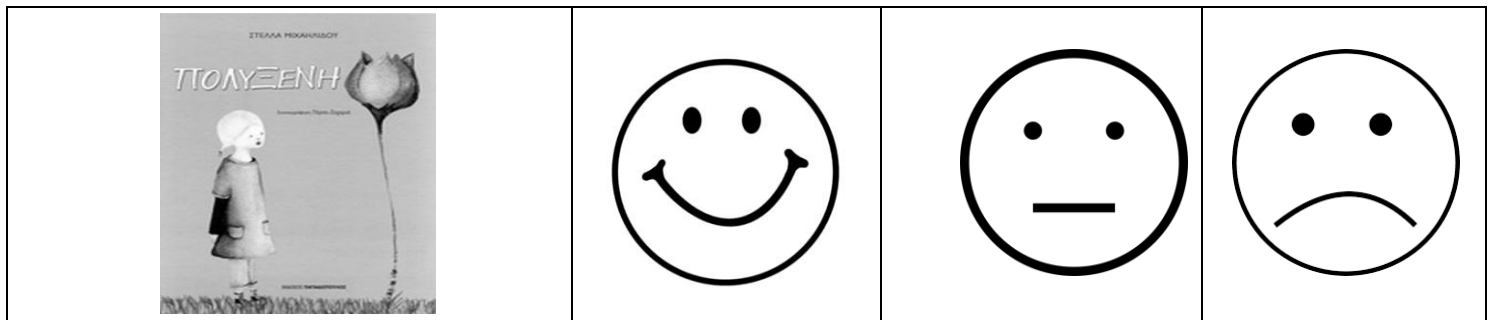
- Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας; Πώς θα την περιγράφατε εξωτερικά; Πώς παρουσιάζεται ο χαρακτήρας της;
- Ποια δυσκολία αντιμετώπιζε; Γνωρίζετε κάποιον με μια τέτοια δυσκολία;
- Με ποιους τρόπους αντιμετώπιζε τη δυσκολία της;

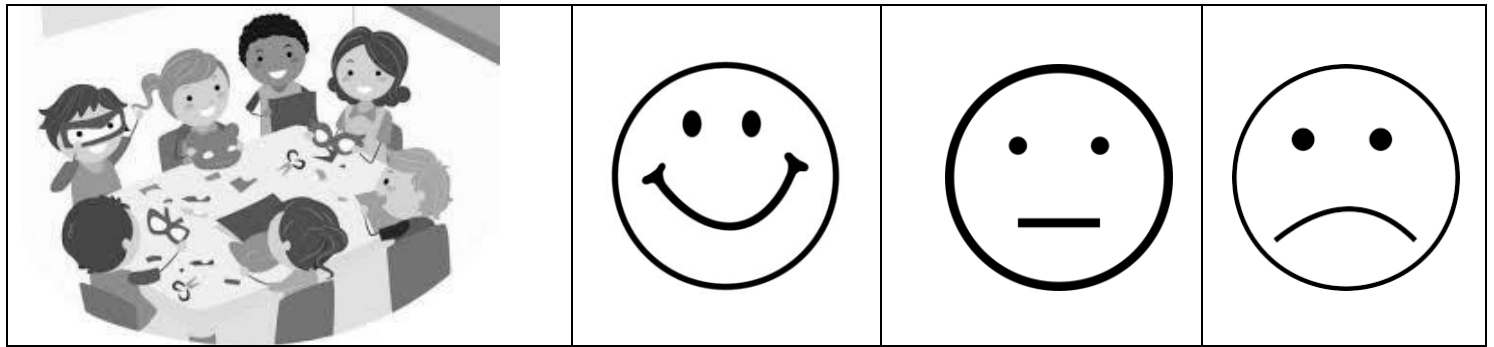
- Υπήρχε κάποιος άλλος που τη βοηθούσε να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της; Εσείς πώς θα βοηθούσατε την Πολυξένη;
- Πώς ένιωθαν οι ήρωες σε κάθε σημείο της ιστορίας (η εκπαιδευτικός ξεφυλλίζει ξανά το βιβλίο και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα);
- Έχετε νιώσει ποτέ σαν την Πολυξένη;
- Τι έγινε στο τέλος της ιστορίας;
- Στην ιστορία δεν μας αναφέρει ακριβώς τι γίνεται στο τέλος; Τι θα σας άρεσε εσάς να γινόταν στο τέλος;

Μετά τη συζήτηση καλούνται οι μαθητές να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους σε ένα κομμάτι πάζλ, το οποίο θα σχηματίσει το πάζλ της τάξης, στην οποία όλοι έχουν την θέση τους και είναι αναντικατάστατοι και απαραίτητοι, καθώς συμβάλουν ο καθένας με τον δικό τους τρόπο σε αυτή.



Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):





### ΕΝΟΤΗΤΑ 3: Κοινωνική Επάρκεια-Κοινωνικές Δεξιότητες

#### Δραστηριότητα 1

**Διάρκεια:** 2 σχολικές ώρες

#### **Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Κατανόηση της έννοιας και της σημαντικότητας της φιλίας και των τρόπων δημιουργίας και διατήρησης μιας φιλικής σχέσης
- Ενίσχυση της ενσυναίσθησης για τα κοινωνικά απομονωμένα άτομο και την ανάγκη προσέγγισής τους
- Εξοικείωση με τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης και προσέγγισης των άλλων
- Κατανόηση και καλλιέργεια της έννοιας της συνεργασίας, της αυθόρμητης επικοινωνίας και του μοιράσματος
- Καλύτερη εξοικείωση στον περιορισμό και στον όσο δυνατόν καλύτερο έλεγχο των παρορμήσεων τους

#### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να ενσωματώσουν βιωματικά μέσω της εικαστικής δημιουργίας του σχεδίου δράσης τις προτάσεις των βιβλίων
- Να σκέφτονται και να δίνουν κοινωνικά αποδεκτές λύσεις, που εξυπηρετούν τους ίδιους και τις ομάδες που συμμετέχουν



- Να αναπτύξουν περαιτέρω την κριτική τους σκέψη, την οργάνωση πληροφοριών, την επίλυση προβλημάτων, την επιχειρηματολογία
- Να γνωρίζουν που να κατατρέχουν όταν συναντούν δυσκολίες στις φιλικές τους επαφές, καθώς τα σχέδια δράσης λειτουργούν και σαν ευκαιρία ανατροφοδότησης

**Παραμύθι:** «Πιγκουίνος χάθηκε, πιγκουίνος βρέθηκε» (Jeffers, 2014)

**Σύντομη Περίληψη Πρώτου Παραμυθιού:** Μια μέρα, ένα αγόρι βρήκε στην πόρτα του έναν πιγκουίνο. Δεν ήξερε από που είχε έρθει, αλλά παρατήρησε ότι όπου και αν πήγαινε τον ακολουθούσε, ενώ φαινόταν πολύ θλιμμένος. Έψαξε και ρώτησε παντού, αλλά δεν μπορούσε να βρει από που είχε έρθει ο πιγκουίνος. Η απογοήτευσή του ήταν μεγάλη, μέχρι που ανακάλυψε ότι πρέπει να τον γυρίσει στον Νότιο Πόλο. Μετά από ένα μεγάλο και περιπετειώδες ταξίδι, που τους έδεσε σαν παρέα, έφτασαν στον προορισμό τους. Εκεί, όταν επανήλθε η λύπη του πιγκουίνου συνειδητοποίησε το αγόρι ότι δεν είχε χαθεί, αλλά ότι ένιωθε πολύ μόνος και έτσι γύρισαν και πάλι μαζί και ήταν μια χαρούμενη παρέα.

**Παραμύθι:** «Θες να γίνουμε φίλοι;» (Πότερ, 2017)

**Σύντομη Περίληψη Δεύτερου Παραμυθιού:** Το βιβλίο αυτό, δεν έχει αφηγηματικό περιεχόμενο, αλλά προσφέρει πολλές ιδέες και λύσεις για τη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων και επαφών. Το περιεχόμενό του μπορεί συνεπώς να λειτουργήσει σαν σχέδια δράσης, τα οποία επιλέγονται ανάλογα την ανάγκη για εξοικείωση με τη σωστή και κοινωνικώς αποδεκτή συμπεριφορά ενός φίλου.

### 1<sup>η</sup>-2<sup>η</sup> σχολική ώρα

Ανάγνωση του πρώτου παραμυθιού και η συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Τι πιστεύετε ότι συμβαίνει στην ιστορία και έχει τέτοιον τίτλο;
- Ποια δυσκολία αντιμετώπιζε το αγόρι;
- Με ποιους τρόπους προσπαθεί να βοηθήσει τον πιγκουίνο;
- Πώς καταλαβαίνει ότι τελικά δεν έχει χαθεί ο πιγκουίνος; Τι γίνεται τελικά στο τέλος της ιστορίας;

- Πώς ένιωθαν οι ήρωες σε κάθε σημείο της ιστορίας (η εκπαιδευτικός ξεφυλλίζει ξανά το βιβλίο και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα);
- Εσείς τι θα κάνατε για να μην νιώθει μόνος ο πιγκουίνος; Γνωρίζετε κάποιον που νιώθει μόνος; Πώς θα μπορούσατε να τον βοηθήσετε να μην νιώθει μόνος;
- Έχετε νιώσει ποτέ σαν τον πιγκουίνο;

Ανάγνωση του δεύτερου παραμυθιού και η συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Με βάσει αυτά που διαβάσαμε και στο «Πιγκουίνος χάθηκε, πιγκουίνος βρέθηκε» τι πιστεύετε, χρειαζόμαστε φίλους;
- Τι είναι φίλος;
- Πώς κάνουμε φίλους;
- Τι κάνουν μαζί οι φίλοι;
- Τι να κάνεις όταν ένας φίλος σε στεναχωρήσει;
- Πότε είμαστε καλοί φίλοι;
- Πότε δεν είμαστε και τόσο καλοί φίλοι;
- Πώς μπορείς να δείξεις σε έναν φίλο ότι νοιάζεσαι;
- Τι σκέφτονται οι φίλοι σου για σένα;
- Πώς θα ήταν ο τέλειος φίλος για σένα;
- Ποια είναι μερικά ωραία πράγματα που μπορείς να πεις σ' έναν φίλο;
- Πώς να βοηθήσεις έναν φίλο που είναι στεναχωρημένος;
- Πώς ζητάμε συγγνώμη;


Οι παραπάνω ερωτήσεις τίθενται αρχικά στην τάξη, αποτελούν ωστόσο και τα περιεχόμενα του βιβλίου «Θες να γίνουμε φίλοι;». Επομένως, ακούγονται αρχικά οι ιδέες και οι εμπειρίες των παιδιών και στη συνέχεια διαβάζονται οι προτάσεις του βιβλίου. Ακολουθούν κάποια κοινωνικά σενάρια (π.χ. σενάριο στο οποίο κάποιο παιδί αδικείται και πρέπει ο φίλος του να του ζητήσει συγγνώμη, σενάριο στο οποίο ένας μαθητής πηγαίνει σε ένα πάρτι και δεν γνωρίζει κανένα παιδί και πρέπει να βρει τρόπο να προσεγγίσει τα άλλα κλπ.), τα οποία λύνουν τα παιδιά βιωματικά και οι συμμαθητές-θεατές τους λειτουργούν ως βοηθοί, όποτε αντιμετωπίσουν δυσκολίες οι μαθητές. Στη συνέχεια, ακολουθεί η εικαστική δραστηριότητα, στην οποία δημιουργούν οι μαθητές ένα σχέδιο δράσης για το πώς δημιουργούν φιλικές σχέσεις,

πώς να χειριστούν την απογοήτευση και στεναχώρια από έναν φίλο, πώς να βοηθήσουν έναν στεναχωρημένο φίλο και πώς να ζητάνε σωστά συγγνώμη από έναν φίλο. Επίσης, δημιουργείται ένα ανθρωπάκι με τις ιδιότητες ενός καλού φίλου και ένα με τις ιδιότητες ενός όχι και τόσο καλού φίλου, για να υπενθυμίζεται η αναμενόμενη από αυτούς συμπεριφορά.



# Μάθε να ζητάς

Πες ξεκάθαρα για ποιο πράγμα ζητάς συγγνώμη.  
**Συγγνώμη που σε κάθωσα!**



Να βεβαιωθείς πως ο φίλος σου πιστεύει ότι λησάσαι πραγματικά.



Μην πεις συγγνώμη θυμωμένα!!




Να τον κοιτάξεις και να το πεις με σοβαρό ύφος. Να το εννοείς!!




## συγγνώμη

Να δέξεις να διορθώσεις τα πράγματα.



Να προσπαθήσεις να μην ξανακάνεις αυτό για το οποίο ζητάς συγγνώμη.

**Συγγνώμη**



Να συγχωρείς τους φίλους σου, όταν σου ζητούν συγγνώμη.



Ακόμα κι αν αυτό που έγινε συνέβη κατά λάθος πρέπει να ζητήσεις συγγνώμη.



ένας καλός φίλος

ένας όχι και τόσο καλός φίλος









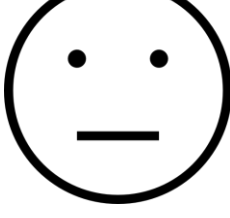



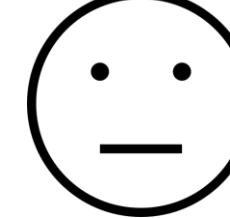

Ένας καλός φίλος:



Ένας όχι και τόσο καλός φίλος:



**Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού- δραστηριοτήτων):**

**Δραστηριότητα 2**

**Διάρκεια:** 1 σχολική ώρα

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Κατανόηση της έννοιας και της σημαντικότητας της φιλίας και των τρόπων δημιουργίας και διατήρησης μιας φιλικής σχέσης



- Αναγνώριση της δυνατότητας του μοιράσματος της φιλικής παρέας με περισσότερους ανθρώπους, χωρίς να υποβαθμίζεται η δυναμική κάθε μεμονωμένης επαφής
- Ενίσχυση της ενσυναίσθησης για τα κοινωνικά απομονωμένα άτομο και την ανάγκη προσέγγισής τους
- Εξοικείωση με τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης και προσέγγισης των άλλων
- Κατανόηση και καλλιέργεια της έννοιας της συνεργασίας, της αυθόρμητης επικοινωνίας και του μοιράσματος
- Καλύτερη εξοικείωση στον περιορισμό και στον όσο δυνατόν καλύτερο έλεγχο των παρορμήσεων τους

### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να ενσωματώσουν βιωματικά μέσω της εικαστικής δημιουργίας την κυριολεκτική και μεταφορική σημασία των κλειδιών μιας καλής φιλίας
- Να σκέφτονται και να δίνουν κοινωνικά αποδεκτές λύσεις, που εξυπηρετούν τους ίδιους και τις ομάδες που συμμετέχουν
- Να συνεργάζονται στη δημιουργία ενός ομαδικού έργου που εκπροσωπεί τη δυναμική της συνολικής ομάδας
- Να σχηματίσουν καλύτερη αυτοεικόνα και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσω της συμμετοχής και της προσωπικής διαμόρφωσης του εικαστικού έργου

### **Παραμύθι: «Φίλοι στο Λόφο» (Sarah, & Davies, 2016)**

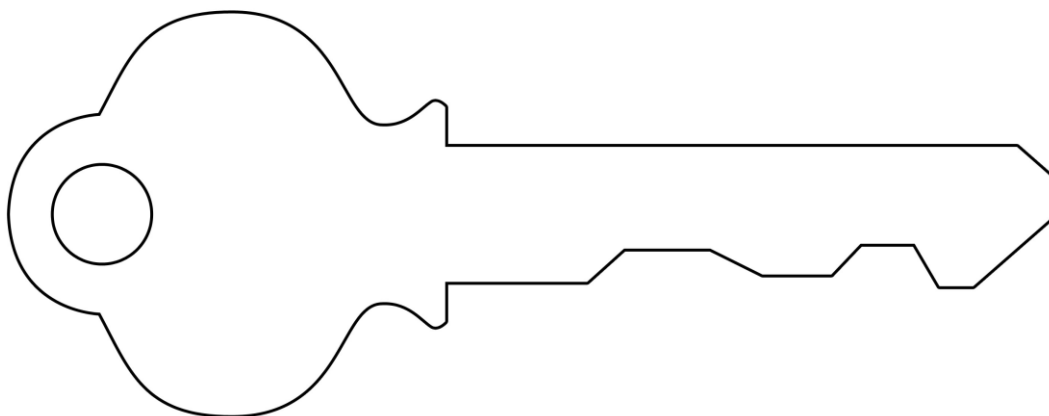
**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Ο Μπερτ και ο Έθο είναι φίλοι κολλητοί. Περνούν ώρες μαζί παίζοντας στον λόφο. Ο Μπερτ λατρεύει να είναι οι δυο τους. Μια μέρα όμως, ένα καινούργιο αγόρι, ο Σου, καταφθάνει στον λόφο και θέλει να μπει στην παρέα τους. Ο Έθο τον καλωσορίζει επιτόπου, ο Μπερτ όμως αισθάνεται απειλημένος και ζηλεύει την προσοχή που δίνει ο κολλητός του στο νέο αγόρι. Σαν αντίδραση κλείνεται στον εαυτό του και αρνείται να παίξει με τον φίλο του και τον «εισβολέα». Στο τέλος όμως, με προσπάθειες και καλή διάθεση απ' όλους αναγνωρίζει ότι η φιλία είναι πράγματι κάτι που μοιράζεται.

### **1σγολική ώρα**

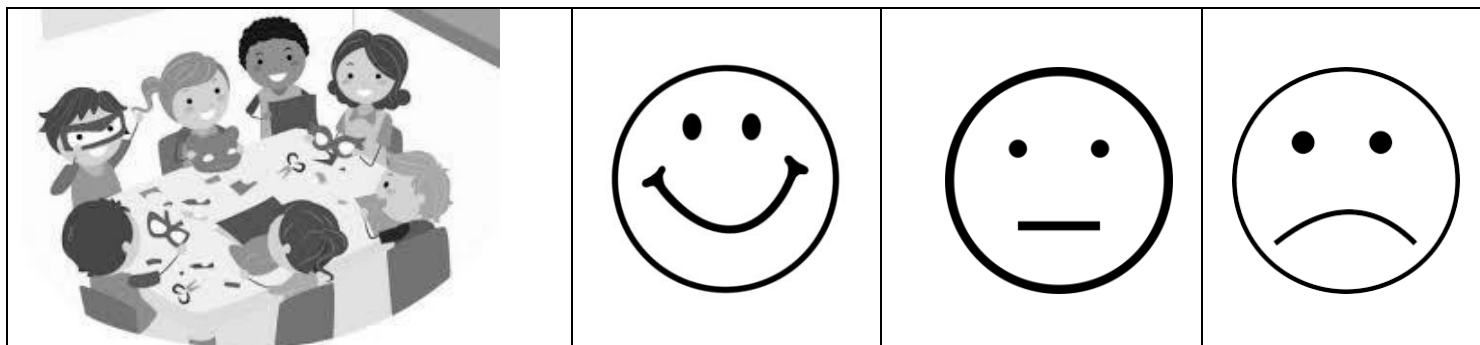
## Ανάγνωση του παραμυθιού και η συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Τι γίνεται στην αρχή-στη μέση και στο τέλος της ιστορίας;
- Ποια δυσκολία αντιμετώπιζε ο Μπερτ; Γιατί; Πώς ένιωθε γι' αυτό;
- Πώς ένιωθαν οι ήρωες σε κάθε σημείο της ιστορίας (η εκπαιδευτικός ξεφυλλίζει ξανά το βιβλίο και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα);
- Κατάφεραν τελικά να γίνουν φίλοι και τα τρία αγόρια;
- Μέχρι πόσα άτομα μπορούν να είναι φίλοι;
- Μπορεί να έρθει έτσι απλά ένα νέο μέλος στην παρέα;
- Αν κάνω παρέα με έναν φίλο μου, μπορεί να τύχει να θέλει ένας από τους δυο να κάνει για λίγο παρέα με κάποιο άλλο παιδί; Σας έχει συμβεί; Πώς νιώσατε σε κάθε περίπτωση;

Μετά τη βασική συζήτηση του παραμυθιού, γίνεται μια επανάληψη όσων συζητήθηκαν στο προηγούμενο μάθημα (Ποιος είναι φίλος; Πώς συμπεριφέρεται ένας καλός φίλος; Πώς βοηθάμε τους φίλους μας; Τι κάνουμε μαζί τους; κλπ.) και επανέρχεται στο επίκεντρο της συζήτησης οι ιδιότητες ενός καλού φίλου (π.χ. να συμπεριφέρεται όμορφα στους φίλους του, να μοιράζεται, να σέβεται και να υπερασπίζεται τους φίλους του, να έχει υπομονή, να συγχωρεί λάθη, να είναι ειλικρινής, να συνεργάζεται, να βοηθάει κλπ.). Στη συνέχεια, εξηγείται στα παιδιά ότι αυτά είναι τα κλειδιά μιας καλής φιλίας, τα εφόδια δηλαδή μιας καλής σχέσης. Έτσι, διαμορφώνουν οι μαθητές –κυριολεκτικά και μεταφορικά- τα κλειδιά που είναι σε θέση να ξεκλειδώσουν «την πόρτα της φιλίας». Κάθε μαθητής δημιουργεί ένα κλειδί με μια από τις ιδιότητες, οι οποίες παρουσιάζονται μετά μια ξανά στην τάξη, αφού ολοκληρωθεί ο χρωματισμός τους και έπειτα διαμορφώνουν όλα μαζί ένα ομαδικό εικαστικό έργο, που αναρτάται στην τάξη.







### Δραστηριότητα 3

**Διάρκεια:** 2 σχολικές ώρες

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**



- Κατανόηση και καλλιέργεια της έννοιας της συνεργασίας, της αυθόρμητης επικοινωνίας και του μοιράσματος
- Προβληματισμός και εντοπισμός των κοινωνικά αποδεκτών λύσεων σε μια κατάσταση ή σύγκρουση, που εξυπηρετούν όλους τους εμπλεκόμενους
- Ανάπτυξη ενός κοινωνικού αισθήματος ευθύνης και φροντίδας απέναντι σε άλλους
- Κατανόηση της έννοιας και της σημαντικότητας της φιλίας και των τρόπων δημιουργίας και διατήρησης μιας φιλικής σχέσης
- Εξοικείωση με τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης και προσέγγισης των άλλων
- Καλύτερη εξοικείωση στον περιορισμό και στον όσο δυνατόν καλύτερο έλεγχο των παρορμήσεων τους

**Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να ενσωματώσουν βιωματικά μέσω της εικαστικής δημιουργίας την πλοκή του παραμυθιού και να επιλέξουν τον ήρωα που τους αντιπροσωπεύει καλύτερα
- Να σχηματίσουν καλύτερη αυτοεικόνα και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσω της συμμετοχής και της προσωπικής διαμόρφωσης του εικαστικού έργου

- Να διασκεδάσουν και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία μέσω της προσωπικής τους πρωτοβουλίας και της προσωπικής τους επιλογής, όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του έργου (χρώματα, εκφράσεις προσώπου κλπ.)
- Να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσω της ολοκλήρωσης ενός πρωτότυπου εικαστικού έργου (κούκλα για κουκλοθέατρο)

### **Επιμέρους Στόχοι των Θεατρικών Δραστηριοτήτων**

- Να αναγνωρίσουν βιωματικά την ανάγκη της φιλίας, της αλληλοβοήθειας, του μοιράσματος και της ευγενής άμιλλας
- Να επικοινωνήσουν μεταξύ τους -μέσω των παιχνιδιών ρόλων- και να εξοικειωθούν με τεχνικές και τρόπους έκφρασης
- Να αναπτύξουν ένα αίσθημα ευθύνης ως προς τις ομάδες που συμμετέχουν και να αναγνωρίσουν ότι ο καθένας έχει το ρόλο του σε αυτές
- Να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών και η βιωματική κατανόηση των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών των ηρώων και κατ'επέκταση των ατόμων που βρίσκονται σε παρόμοιες θέσεις
- Να εκφραστούν, αλλά και παράλληλα να εξασκηθούν στην αυτορρύθμιση, μέσω της ακολουθίας ενός κοινού σεναρίου, στο οποίο ο καθένας έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άλλων
- Η εξασκηθεί η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών-θεατών, όπως και η υπομονή και αναμονή της σειράς τους
- Να ενσωματώσουν καλύτερα τις αξίες του παραμυθιού μέσω της βίωσής τους από την αναπαράσταση

**Παραμύθι:** «Δωσ' μου το χέρι σου» (Τσορώνη Γεωργιάδη, 2016)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Η αρκούδα με τα δυο αρκουδάκια της και η αλεπού με τα πέντε αλεπουδάκια της μαλώνουν. Η καθεμιά θέλει να πάρει δικό της το μέλι που βρήκαν στο δάσος, για να το φάει με τα παιδάκια της. Αφού είναι έτοιμες να παλέψουν βίαια για να το πάρουν, σκέφτονται να κάνουν έναν αγώνα δρόμου και η νικήτρια θα πάρει δική της τη λιχουδιά. Λίγο πριν τελειώσει ο αγώνας δρόμου, νικήτρια φαίνεται να βγαίνει η αρκούδα. Ξαφνικά όμως γίνεται μια σημαντική ανατροπή. Η αλεπού τραυματίζεται και αντί για να τρέξει ακόμα γρηγορότερα στο τέρμα η αρκούδα, την παίρνει αγκαλιά και περνούν μαζί το τέρμα! Οι νέες φίλες



αποφασίζουν λοιπόν να μοιραστούν το μέλι και να ικανοποιηθούν και οι δυο οικογένειες.

### **1<sup>η</sup> σχολική ώρα (εικαστικών)**

Ανάγνωση του παραμυθιού και η συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Τι γίνεται στην αρχή-στη μέση και στο τέλος της ιστορίας;
- Ποιο ήταν το πρόβλημα της κάθε μητέρας (αλεπούς-αρκούδας);
- Πώς σκέφτηκαν να λύσουν αρχικά τη διαφωνία τους; Θα ήταν σωστός τρόπος;
- Πώς αποφάσισαν τελικά να λύσουν τη διαφωνία; Εσείς έχετε κάποια άλλη πρόταση για τα δυο ζώα;
- Γιατί, ενώ φαινόταν ότι η αρκούδα κερδίζει τον αγώνα, γύρισε και όχι μόνο βοήθησε την αλεπού να σηκωθεί, αλλά πέρασαν μαζί το τέρμα; Εσείς τι θα κάνατε στη θέση της; Έχετε κάνει ποτέ κάτι παρόμοιο;
- Πώς ένιωθαν οι ήρωες σε κάθε σημείο της ιστορίας (η εκπαιδευτικός ξεφυλλίζει ξανά το βιβλίο και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα);
- Πώς φαντάζεστε ότι εξελίχτηκε η φιλία των δυο οικογενειών;
- Δώστε ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία.

Μετά τη συζήτηση του παραμυθιού, χρησιμοποιούνται ρολά χαρτί υγείας για τον σχηματισμό των κούκλων της αρκούδας και της αλεπούς, για την αναπαράσταση του παραμυθιού στο κουκλοθέατρο. Οι μαθητές έχουν το περιθώριο να επιλέξουν αν επιθυμούν να χρωματίσουν τα ρολά με τέμπρες ή με μαρκαδόρους, ενώ σχηματίζουν, κόβουν και χρωματίζουν τις λεπτομέρειες των ζώων σε πολύχρωμα κάνσον (ουρές, πόδια, χέρια, αυτιά). Τα κεφάλια των αλεπούδων είναι προσχεδιασμένα από την εκπαιδευτικό, καθώς θεωρούνται αρκετά δύσκολα για τα παιδιά πρώτης δημοτικού. Μόλις στεγνώσουν τα χρώματα, κολλούν και ενώνουν τα υπόλοιπα μέλη στα ρολά και οι κούκλες είναι έτοιμες.






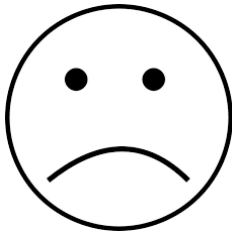


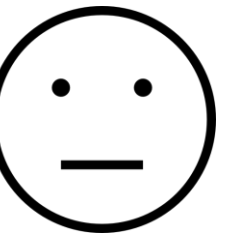

## 2<sup>η</sup> σχολική ώρα (θεατρικής αγωγής)

Την ώρα της θεατρικής αγωγής χρησιμοποιούν οι μαθητές τις κούκλες που δημιούργησαν για τη βιωματική αναπαράσταση του παραμυθιού. Πριν από το κουκλοθέατρο, ξεφυλλίζει η εκπαιδευτικός και πάλι το παραμύθι με τους μαθητές, ώστε να θυμηθούν τα βασικά του σημεία και τα πιθανά λόγια που χρησιμοποιούν οι ήρωες. Έπειτα, σε κάθε αναπαράσταση σηκώνεται μια αλεπού και μια αρκούδα, ενώ οι μαθητές-θεατές κάνουν διάφορα επιφωνήματα την ώρα του αγώνα, ενθαρρύνοντας μια το ένα ζώο μια το άλλο.





## Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):

### Δραστηριότητα 4

**Διάρκεια:** 1 σχολική ώρα

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Συνειδητοποίηση της συναισθηματικής, πνευματικής και κοινωνικής διάστασης του μοιράσματος (όχι μόνο της υλικής του διάστασης)
- Κατανόηση και καλλιέργεια της έννοιας της συνεργασίας, της αυθόρμητης επικοινωνίας και του μοιράσματος
- Προβληματισμός και εντοπισμός των κοινωνικά αποδεκτών λύσεων σε μια κατάσταση ή σύγκρουση, που εξυπηρετούν όλους τους εμπλεκόμενους
- Ανάπτυξη ενός κοινωνικού αισθήματος ευθύνης και φροντίδας απέναντι σε άλλους



- Υπέρβαση του εγωκεντρικού και ατομιστικού χαρακτήρα και υιοθέτηση ενός πιο κοινωνικού και συλλογικού πνεύματος
- Κατανόηση της έννοιας και της σημαντικότητας της φιλίας και των τρόπων δημιουργίας και διατήρησης μιας φιλικής σχέσης
- Εξοικείωση με τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης και προσέγγισης των άλλων
- Καλύτερη εξοικείωση στον περιορισμό και στον όσο δυνατόν καλύτερο έλεγχο των παρορμήσεων τους

### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να συνδράμουν όλοι στη δημιουργία ενός ομαδικού εικαστικού έργου, το οποίο αναδεικνύει την αξία και σημαντικότητα του μοιράσματος
- Να ενσωματώσουν βιωματικά μέσω της εικαστικής δημιουργίας την πλοκή του παραμυθιού και να προβληματιστούν για τα «πράγματα» που μπορεί να μοιραστεί κανείς (σκέψεις, συναισθήματα, γνώσεις, νέα, απορίες, παιχνίδια, τρόφιμα κλπ.)
- Να σχηματίσουν καλύτερη αυτοεικόνα και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσω της συμμετοχής και της προσωπικής διαμόρφωσης του εικαστικού έργου
- Να διασκεδάσουν και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία μέσω της προσωπικής τους πρωτοβουλίας και της προσωπικής τους επιλογής, όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του έργου

**Παραμύθι:** «Μοιράζομαι σημαίνει ευτυχία» (Βένιγκερ, & Θάρλετ, 2011)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Τα μήλα ωρίμασαν στις μηλιές. Να μια μοναδική ευκαιρία για γιορτή! Μόνο που, όταν πήγε ο Μαξ να κόψει τα μήλα, ανακάλυψε ότι ο Ρίκο, το κουνάβι, τα είχε κόψει όλα και είχε σκοπό να τα κρατήσει για τον εαυτό του. Οι φίλοι θύμωσαν μαζί του, αλλά δεν το έβαλαν κάτω. Είχαν σκοπό να δείξουν στον Ρίκο ότι όλα είναι καλύτερα όταν μοιράζεσαι! Όλα τα ζώα συνέβαλαν κάπως ή με κάτι, ώστε να μπορεί να γίνει η γιορτή του ώριμου μήλου, πείθοντας με τη συμπεριφορά τους ακόμα και τον Ρίκο να γυρίσει μετανιωμένος τα μήλα. Όλοι μαζί, μια ενωμένη παρέα φτιάχνουν μια υπέροχη μηλόπιτα και διασκεδάζουν γιορτάζοντας.

## 1 σχολική ώρα

Ανάγνωση του παραμυθιού και η συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Τι σημαίνει;
- Τι γίνεται στην αρχή-στη μέση και στο τέλος της ιστορίας;
- Ποιο ήταν το πρόβλημα του Μαξ; Πώς ένιωσε όταν συνειδητοποίησε ότι ο Ρίκο πήρε όλα τα μήλα;
- Πώς αποφασίζουν οι φίλοι του να τον βοηθήσουν;
- Πώς συμβάλει ο καθένας στη γιορτή του ώριμου μήλου;
- Γιατί μετανιώνει τελικά ο Ρίκο για τη συμπεριφορά του;
- Πώς ένιωθαν οι ήρωες σε κάθε σημείο της ιστορίας (η εκπαιδευτικός ξεφυλλίζει ξανά το βιβλίο και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα);
- Τι μπορεί να μοιραστεί κανείς με τους φίλους του; Σκεφτείτε όχι μόνο υλικά πράγματα.

Μετά τη συζήτηση του παραμυθιού, μοιράζεται σε κάθε μαθητή το περίγραμμα ενός μήλου, στο οποίο σχεδιάζουν τι τους αρέσει να μοιράζονται με την παρέα της τάξης. Υπενθυμίζεται στους μαθητές ότι δεν μοιραζόμαστε μόνο υλικά αντικείμενα, αλλά και σκέψεις, συναισθήματα, γνώσεις, απορίες, ευτυχισμένες στιγμές, μυστικά, ιδέες, νίκες κλπ. Μόλις ολοκληρώσουν το έργο τους, το παρουσιάζουν στην τάξη και στη συνέχεια σχηματίζεται το ομαδικό έργο, η μηλιά του μοιράσματος.

Μοιράζομαι σημαίνει ευτυχία

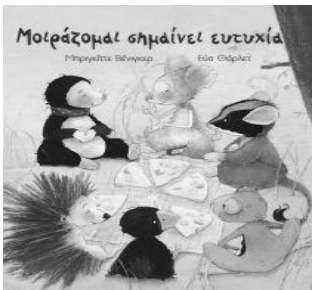


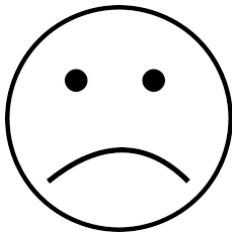


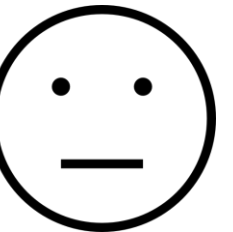
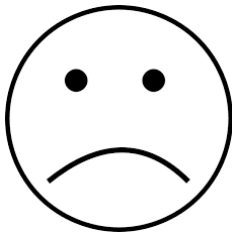








## Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):

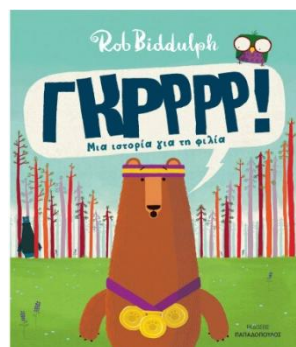
			
			

### Δραστηριότητα 5

Διάρκεια: 2 σχολική ώρα

Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:

- Εξάσκηση στον χειρισμό συναισθηματικά φορτισμένων κοινωνικών καταστάσεων, όπως την ήττα και την απώλεια σε ένα παιχνίδι με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους
- Αναγνώριση της χαράς και της απόλαυσης της συμμετοχής και όχι μόνο της νίκης
- Αναγνώριση του αντίκτυπου της συμπεριφοράς τους στους άλλους
- Κατανόηση και καλλιέργεια της έννοιας της συνεργασίας, της αυθόρμητης επικοινωνίας και του μοιράσματος
- Προβληματισμός και εντοπισμός των κοινωνικά αποδεκτών λύσεων σε μια κατάσταση ή σύγκρουση, που εξυπηρετούν όλους τους εμπλεκόμενους



- Ανάπτυξη ενός κοινωνικού αισθήματος ευθύνης και φροντίδας απέναντι σε άλλους
- Υπέρβαση του εγωκεντρικού και ατομιστικού χαρακτήρα και υιοθέτηση ενός πιο κοινωνικού και συλλογικού πνεύματος
- Κατανόηση της έννοιας και της σημαντικότητας της φιλίας και των τρόπων δημιουργίας και διατήρησης μιας φιλικής σχέσης
- Εξοικείωση με τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους έκφρασης και προσέγγισης των άλλων
- Καλύτερη εξοικείωση στον περιορισμό και στον όσο δυνατόν καλύτερο έλεγχο των παρορμήσεων τους

### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να δημιουργήσουν ένα εικαστικό έργο, το οποίο αναδεικνύει την αξία και σημαντικότητα της χαράς και της ικανοποίησης της συμμετοχής, ανεξάρτητα από τη νίκη
- Να σχηματίσουν καλύτερη αυτοεικόνα και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μέσω της συμμετοχής και της προσωπικής διαμόρφωσης του εικαστικού έργου, αλλά και του ίδιου το εικαστικού αποτελέσματος (μετάλλιο), που θα τους υπενθυμίζει τις διδαχές του παραμυθιού
- Να διασκεδάσουν και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία μέσω της προσωπικής τους πρωτοβουλίας και της προσωπικής τους επιλογής, όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του έργου

**Παραμύθι:** «ΓΚΡΡΡΡ! Μια ιστορία για τη φιλία» (Biddulph, 2015)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Ο αρκούδος Φρεντ είναι ο πρωταθλητής του δάσους. Μέρα-νύχτα προπονείται για να είναι πάντα πρώτος σε όλα τα αγωνίσματα, χωρίς να τον νοιάζει οτιδήποτε άλλο, όπως για παράδειγμα η φιλία. Όταν ξαφνικά όμως χάνει το «ΓΚΡΡΡΡ», τον τρομερό βρυχηθμό του, που είναι το πιο μεγάλο του πλεονέκτημα, ανακαλύπτει έναν άλλον κόσμο, τον κόσμο της φιλίας. Όλα τα ζώα του δάσους τον βοηθάνε να αποκαλυφθεί το μυστήριο του χαμένου βρυχηθμού, που κλάπηκε από τον μεγάλο του ανταγωνιστή, τον Μπόρις, που ήθελε με τη νίκη για να τραβήξει όλη την προσοχή πάνω του και να γίνει πιο δημοφιλής και αγαπητός. Όλα

τα ζώα συνειδητοποιούν την ανάγκη για συντροφικότητα και φιλία και γίνονται μια αγαπημένη παρέα, δίχως ανταγωνισμούς.

### **1 σχολική ώρα**

Ανάγνωση του παραμυθιού και η συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Τι σημαίνει;
- Τι γίνεται στην αρχή-στη μέση και στο τέλος της ιστορίας;
- Συμφωνείτε με τον Φρεντ; Αν είσαι πρώτος δεν χρειάζεσαι φίλους;
- Ποιο ήταν το πρόβλημα του Φρεντ; Πώς ένιωσε όταν συνειδητοποίησε ότι έχασε τον βρυχηθμό του;
- Πώς αποφασίζουν τα άλλα ζώα να τον βοηθήσουν; Γιατί πιστεύετε το κάνουν;
- Πώς καταφέρνει να νικήσει και πάλι ο Φρεντ, χωρίς τον βρυχηθμό του;
- Γιατί μετανιώνει τελικά ο Μπόρις για τη συμπεριφορά του; Πώς την δικαιολογεί;
- Πώς ένιωθαν οι ήρωες σε κάθε σημείο της ιστορίας (η εκπαιδευτικός ξεφυλλίζει ξανά το βιβλίο και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα);
- Δώστε ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία
- Πώς νιώθετε εσείς όταν νικάτε; Πώς νιώθετε όταν χάνετε; Έχετε πληγώσει ποτέ κάποιον με τη συμπεριφορά σας είτε στη μια είτε στην άλλη περίπτωση;

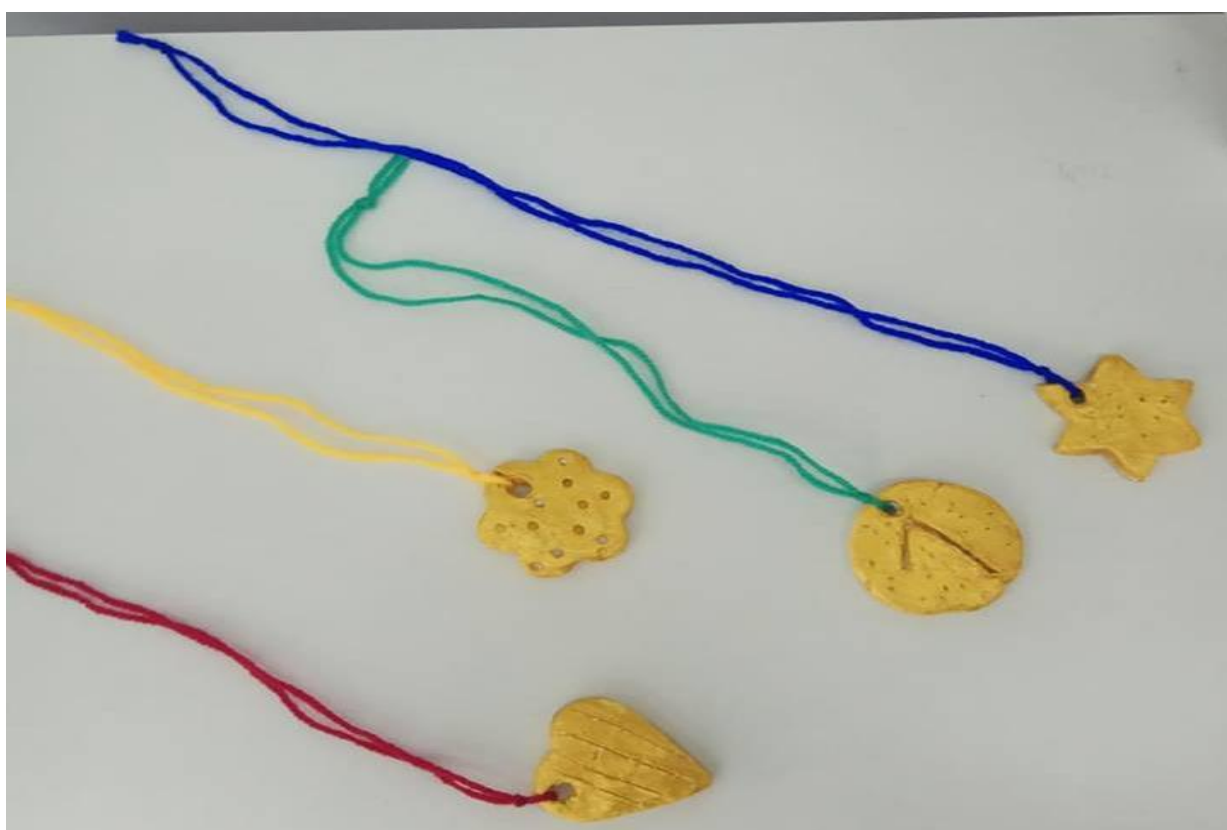
Μετά τη συζήτηση του παραμυθιού, ακολουθεί μια ευρύτερη συζήτηση για τους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν τα παιδιά σε δραστηριότητες και παιχνίδια. Στόχος αυτής της συζήτησης είναι να αναγνωρίσουν τα παιδιά ότι συμμετέχουν για να περάσουν καλά, για να αθληθούνε, για να αλληλεπιδράσουν με τους φίλους τους και να περάσουν ευχάριστα το χρόνο τους. Αληθινοί νικητές μπορούν να χαρακτηριστούν μόνο εκείνοι που παίζουν σύμφωνα με τους κανόνες, που σέβονται τους συμπαίκτες τους, που αποδέχονται την ήττα τους, που αναγνωρίζουν ότι είναι απλά ένα παιχνίδι, που είναι σωστοί φίλοι κλπ. Μετά από αυτούς τους προβληματισμούς, ακολουθεί η εικαστική δραστηριότητα, στην οποία δημιουργούν οι μαθητές τα «μετάλλια του καλού φίλου και παίκτη» από λευκό πηλό. Τα μετάλλια σχηματίζονται είτε από τις έτοιμες φόρμες που παρέχονται στα παιδιά είτε

διαμορφώνονται ελεύθερα και διακοσμούνται με περαιτέρω σχέδια κατά βούληση (τρυπούλες, γραμμές κλπ.).

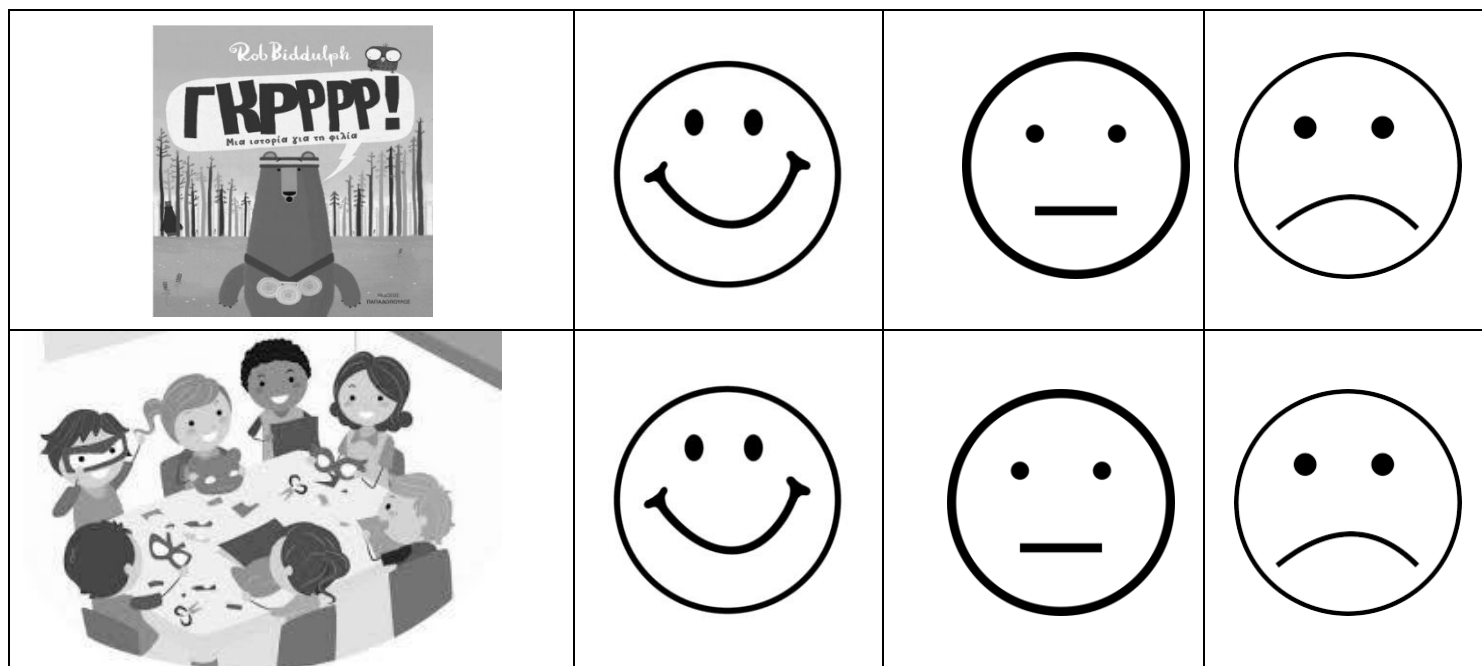
## **2<sup>η</sup> σχολική ώρα εικαστικών:**

Την 2<sup>η</sup> ώρα των εικαστικών χρωματίζονται με τέμπρες όλα τα μετάλλια και περνιέται το κορδόνι, ώστε να είναι έτοιμα να κρεμαστούν





**Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):**



## Δραστηριότητα 6

**Διάρκεια:** 1 σχολική ώρα

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Εξάσκηση στον χειρισμό συναισθηματικά φορτισμένων κοινωνικών καταστάσεων, όπως την ήττα και την απώλεια σε ένα παιχνίδι με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους
- Αναγνώριση της χαράς και της απόλαυσης της συμμετοχής και όχι μόνο της νίκης
- Αναγνώριση του αντίκτυπου της συμπεριφοράς τους στους άλλους
- Κατανόηση και καλλιέργεια της έννοιας της συνεργασίας, της αυθόρμητης επικοινωνίας και του μοιράσματος
- Προβληματισμός και εντοπισμός των κοινωνικά αποδεκτών λύσεων σε μια κατάσταση ή σύγκρουση, που εξυπηρετούν όλους τους εμπλεκόμενους





- Ανάπτυξη ενός κοινωνικού αισθήματος ευθύνης και φροντίδας απέναντι σε άλλους
- Υπέρβαση του εγωκεντρικού και ατομιστικού χαρακτήρα και υιοθέτηση ενός πιο κοινωνικού και συλλογικού πνεύματος
- Καλύτερη εξοικείωση στον περιορισμό και στον όσο δυνατόν καλύτερο έλεγχο των παρορμήσεων τους

### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να δημιουργήσουν ένα σχέδιο δράσης στο οποίο θα μπορούν να ανατρέχουν όταν χρειάζονται περαιτέρω ανατροφοδότηση για την κατάλληλη συμπεριφορά σε μια νίκη-ήττα (ομαδική ή ατομική)
- Να ενσωματώσουν βιωματικά μέσω της εικαστικής δημιουργίας την πλοκή του παραμυθιού και να προβληματιστούν για την κοινωνικά αναμενόμενη συμπεριφορά τους σε ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα
- Να συμμετέχουν σε ένα συλλογικό εικαστικό έργο, το οποίο αναδεικνύει την αξία και σημαντικότητα της χαράς και της ικανοποίησης της συμμετοχής, ανεξάρτητα από τη νίκη

**Παραμύθι:** «Μια άλλη φορά θα νικήσεις εσύ!» (Παπαγιάννη, 2013)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Ο Άρης και ο Πέτρος, τα δυο αδέρφια, πολεμάνε όλη τη μέρα, προσπαθώντας να κερδίσει ο ένας τον άλλον. Ο Άρης έρχεται πάντα πρώτος και ο Πέτρος αναρωτιέται απογοητευμένος πότε θα έρθει η δική του σειρά να φωνάξει «Σε πέρασα!». Η μητέρα τους καταβάλει μεγάλες προσπάθειες για να κατανοήσουν ότι η αληθινή ζωή είναι γεμάτη χαρές και λύπες, νίκες και ήττες. «Μια άλλη μέρα θα νικήσεις εσύ, Πέτρο» είναι μια από τις υπενθυμίσεις που χρησιμοποιούσε. Όσπου μια μέρα, ένα ατύχημα στο παιχνίδι των αγοριών, τους διδάσκει ότι πράγματι δεν έχει σημασία ποιος κερδίζει, αλλά ποιος ξεπερνάει τον εαυτό του.

### **1 σχολική ώρα**

Ανάγνωση του παραμυθιού και η συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Τι σημαίνει; Γίνεται να κερδίζει πάντα ο ίδιος;

- Τι γίνεται στην αρχή-στη μέση και στο τέλος της ιστορίας;
- Πώς σας φαίνεται η συμπεριφορά του Άρη όταν νικάει; Εσείς πώς συμπεριφέρεστε στους άλλους όταν νικάτε;
- Ποιος είναι ο προβληματισμός του Πέτρου; Έχετε νιώσει ποτέ έτσι;
- Πώς ένιωθαν οι ήρωες σε κάθε σημείο της ιστορίας (η εκπαιδευτικός ξεφυλλίζει ξανά το βιβλίο και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα);
- Τι έγινε τελικά και συνειδητοποίησαν τα αγόρια ότι δεν έχει και τόσο μεγάλη σημασία ποιος νικάει;
- Δώστε ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία
- Πώς νιώθετε εσείς όταν νικάτε; Πώς νιώθετε όταν χάνετε; Έχετε πληγώσει ποτέ κάποιον με τη συμπεριφορά σας είτε στη μια είτε στην άλλη περίπτωση;
- Τι μπορεί να πει ή να σκεφτεί ένας νικητής, χωρίς να πληγώνει τους άλλους;
- Τι μπορεί να πει ή να σκεφτεί ένας ηττημένος, χωρίς να πληγώνει τους άλλους;
- Τι μπορεί να κάνει ένας νικητής, χωρίς να πληγώνει τους άλλους;
- Τι μπορεί να κάνει ένας ηττημένος, χωρίς να πληγώνει τους άλλους;



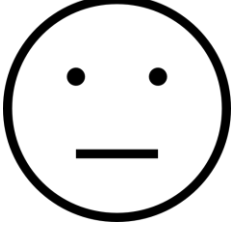



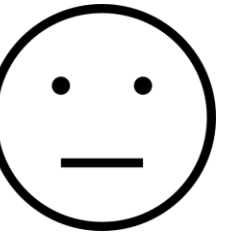

Μετά τη συζήτηση του παραμυθιού, ακολουθεί η δημιουργία του ομαδικού σχεδίου δράσης των μαθητών. Σε αυτό, υπάρχουν ανατροφοδοτήσεις για το πώς μπορούν να χειριστούν τα παιδιά μια ομαδική ή ατομική ήττα, τι μπορούν να πουν ή να σκεφτούν (π.χ. «είναι μόνο ένα παιχνίδι», «μια άλλη φορά θα νικήσω εγώ», «παίζουμε για να περάσουμε καλά/ για να γίνουμε καλύτεροι» κλπ.) και τι μπορούν να κάνουν (π.χ. κάνουμε κόλλα πέντε, δίνουμε το χέρι μας, κάνουμε ομαδική αγκαλιά κλπ.). Για να γίνει ακόμα πιο βιωματική η δραστηριότητα μπορούν να χωριστούν τα παιδιά σε δυο ομάδες και να εξασκούνται εναλλάξ (μια ως χαμένοι μια ως νικητές) στην αναμενόμενη από αυτούς συμπεριφορά.

Μια άλλη μέρα θα νικήσεις εσύ !!





## Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):

## ΕΝΟΤΗΤΑ 4: Αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα

### Δραστηριότητα 1

**Διάρκεια:** 2 σχολικές ώρες

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**



- Αναγνώριση των προσωπικών τους χαρακτηριστικών και απόψεων
- Αναγνώριση της μοναδικότητας και διαφορετικότητας των ανθρώπων και ενστερνιασμός αυτών των χαρακτηριστικών
- Ανάπτυξη ή ενίσχυση μιας θετικής αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης
- Ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, των προσωπικών τους επιτευγμάτων, αρεσκειών και μελλοντικών επιθυμιών

## Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων

- Να απελευθερωθούν από δεσμεύσεις και αναστολές και να πειραματιστούν ενεργά, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και η αυτονομία τους
- Να ενσωματώσουν βιωματικά μέσω της εικαστικής δημιουργίας τις προτάσεις του βιβλίου
- Να πειραματιστούν με τη χρήση πρωτότυπων υλικών και να νιώσουν αυτοπεποίθηση για την αυτόνομη δημιουργία του εικαστικού έργου (ποντικο-νυχτερίδα από κουκουνάρι)

**Παραμύθι:** «Εγώ ο απίθανος» (Τσορώνη-Γεωργιάδη, 2014a)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Το ποντικάκι, ο Πίπης, ξέρεις τι θέλει να γίνει όταν μεγαλώσει, ένα ποντίκι του ουρανού, μια νυχτερίδα δηλαδή! Όταν όμως γνωρίζει τη Νεκταρία, μια αληθινή νυχτερίδα, συνειδητοποιεί ότι αυτό δεν είναι η πραγματική του επιθυμία, καθώς μόνο να πετάει θέλει και τίποτε άλλο από τη ζωή μιας νυχτερίδας. Σταδιακά, αναγνωρίζει ότι το να αγαπάς και να αποδέχεσαι τον εαυτό σου, γι' αυτό που πραγματικά είναι, δεν είναι εύκολη υπόθεση, είναι όμως αυτό που έχουμε όλοι ανάγκη και που μας κάνει «απίθανους».

### 1<sup>η</sup> σχολική ώρα

Ανάγνωση του παραμυθιού και η συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Τι σημαίνει «απίθανός»;
- Ποιο ζώο απεικονίζεται στο εξώφυλλο;
- Ποιο ήταν το πρόβλημα του Πίπη; Πώς επιχείρησε να γίνει νυχτερίδα; Τα κατάφερε;
- Με ποιον τρόπο κατόρθωσε τελικά να πετάξει;
- Ο Πίπης απόλαυσε τελικά την εμπειρία του ως νυχτερίδα; Σας έχει τύχει ποτέ να θέλετε κάτι πολύ και να απογοητευτείτε όταν τελικά το καταφέρατε/αποκτήσατε;
- Μετά την περιπέτειά του αποδέχτηκε επιτόπου ότι είναι ποντίκι;
- Πώς ένιωθαν οι ήρωες σε κάθε σημείο της ιστορίας (η εκπαιδευτικός ξεφυλλίζει ξανά το βιβλίο και οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα);

- Στον Πίπη αρέσει το τυρί, ενώ στην Νεκταρία τα έντομα. Εσάς ποιο είναι το αγαπημένο σας φαγητό; Αρέσουν τα ίδια πράγματα σε όλους; Γιατί σε διαφορετικούς ανθρώπους αρέσουν διαφορετικά πράγματα;
- Θέλατε ποτέ να μοιάσετε σε κάποιον άλλον;

Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού, γίνεται μια ανακεφαλαίωση των σημαντικότερων σημείων του. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πόσο διαφορετικοί και μοναδικοί είμαστε. Δεν έχει νόημα να προσπαθούμε να γίνουμε κάτι που δεν είμαστε (όπως το ποντίκι που ήθελε να γίνει νυχτερίδα), γιατί είμαστε τέλειοι, όπως είμαστε. Άλλο να προσπαθούμε να πετύχουμε ένα στόχο και να γινόμαστε καλύτεροι και άλλο να επιδιώκουμε να αλλάξουμε τον ίδιο μας τον εαυτό. Όλοι διαφέρουμε, μας αρέσουν και είμαστε καλοί διαφορετικά πράγματα και θέτουμε διαφορετικούς στόχους/επιθυμίες για το μέλλον. Όλες όμως οι απόψεις είναι αποδεκτές και σεβαστές, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, απλά διαφορετικές. Γι' αυτό, ακολουθεί το φύλλο εργασίας, βασισμένο στο παραμύθι που στοχεύει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας των μαθητών, για εκείνα τα χαρακτηριστικά τους που τους καθιστούν «ξεχωριστούς» και για όσα θέλουν να πετύχουν στο μέλλον.



# Είμαι ξεχωριστός/ή γιατί....



# Είμαι ξεχωριστός/ή γιατί....





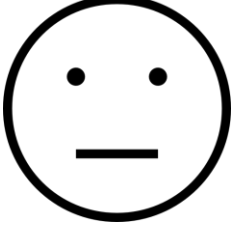
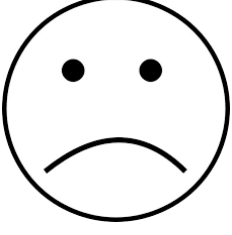


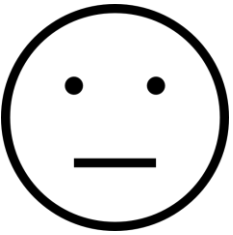



## 2<sup>η</sup> σχολική ώρα (εικαστικών)

Η δεύτερη σχολική ώρα, αφιερώνεται στη δημιουργία του ήρωα του παραμυθιού. Οι μαθητές δημιουργούν δηλαδή με κουκουνάρια που έχουν συλλέξει οι ίδιοι σε προηγούμενη σχολική εκδρομή, ένα ποντίκι και του προσθέτουν φτερά και κορδόνια, ώστε να αναπαραστήσουν την ποντικονυχτερίδα. Μόλις ολοκληρωθούν όλα τα έργα, παρουσιάζονται στην τάξη, αφού δώσει ο κάθε μαθητής ένα όνομα στο ζώο του. Την ώρα της παρουσίασης αναφέρουν οι μαθητές «Χαίρομαι που είμαι εγώ, γιατί...» και μπορούν να αναφέρουν κάποια θετικά χαρακτηριστικά είτε του εαυτού τους είτε της ποντικονυχτερίδας που έφτιαξαν, αν δεν επιθυμούν να μοιραστούν κάτι για τον εαυτό τους με την ομάδα.

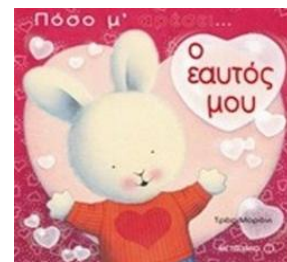


## Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):

## Δραστηριότητα 2

Διάρκεια: 1 σχολική ώρα



### Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:

- Αναγνώριση των προσωπικών τους χαρακτηριστικών και απόψεων
- Αναγνώριση της μοναδικότητας και διαφορετικότητας των ανθρώπων και ενστερνισμός αυτών των χαρακτηριστικών
- Ανάπτυξη ή ενίσχυση μιας θετικής αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης
- Ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, των προσωπικών τους επιτευγμάτων, αρεσκειών και μελλοντικών επιθυμιών

### Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων

- Να ενσωματώσουν βιωματικά μέσω της εικαστικής δημιουργίας του φύλλου εργασίας τις διδαχές του βιβλίου

- Να κάνουν μια ενδοσκόπηση και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία, αναλογιζόμενοι για εκείνα τα πράγματα που αγαπούν και είναι σημαντικά γι' αυτούς

**Παραμύθι:** «Πόσο μ' αρέσει ο εαυτός μου» (Μορόνι, 2011)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Υπάρχουν τόσα πράγματα που μπορεί να σου αρέσουν στον εαυτό σου. Από το χαμόγελό σου μέχρι τα όνειρά σου για το μέλλον! Έτσι και το κουνελάκι της ιστορίας, αναγνωρίζει πόσα πράγματα του αρέσουν στον εαυτό του και συνειδητοποιεί ότι αν αγαπάς τον εαυτό σου, μπορείς να αγαπήσεις και τους άλλους.

### 1 σχολική ώρα

Ανάγνωση του παραμυθιού και η συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας;
- Τι πράγματα αρέσουν στο κουνελάκι στον εαυτό του;
- Τα αναγνωρίζει μόνο του ή χρειάζεται και τη βοήθεια των άλλων;
- Εσάς ποια πράγματα σας αρέσουν στον εαυτό σας;
- Θέλατε ποτέ να είστε κάποιος άλλος; Γιατί;

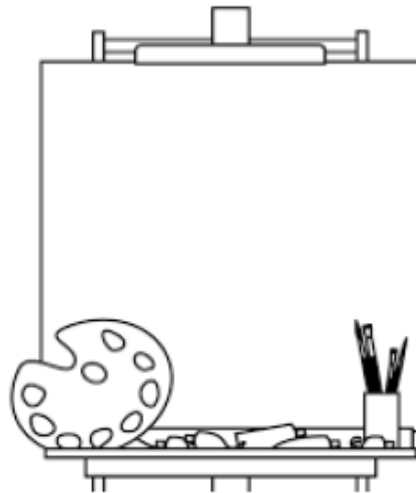
Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού, γίνεται μια ανακεφαλαίωση των σημαντικότερων σημείων του. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πόσο διαφορετικοί και μοναδικοί είμαστε. Παρά την ύπαρξη πολλών κοινών χαρακτηριστικών, αλλά και διαφορών, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι δεν υπάρχει καλύτερος ή ανώτερος ανάμεσά τους, όλοι είναι ισάξιοι και απλά διαφορετικοί. Γι' αυτό, ακολουθεί το φύλλο εργασίας, βασισμένο στο παραμύθι που στοχεύει στην ενίσχυση της αυτογνωσίας των μαθητών, για εκείνα τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά που τους καθιστούν μοναδικούς και για όσα θέλουν να πετύχουν στο μέλλον.

Ζωγράφισε, κόψε και κόλλησε ή γράψε αυτά που αγαπάς και είναι σημαντικά για εσένα!

το αγαπημένο μου παιχνίδι



οι αγαπημένοι μου φίλοι



η αγαπημένη μου ταινία



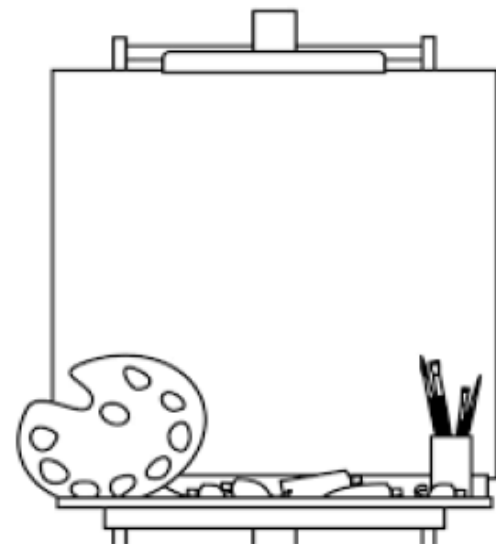
το αγαπημένο μου μέρος



η αγαπημένη μου εκδρομή

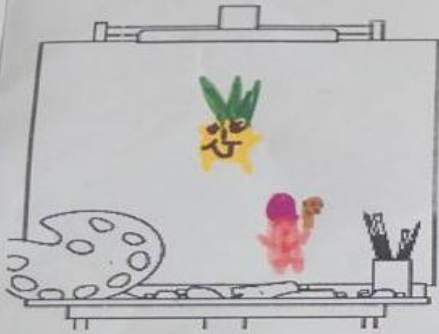


η αγαπημένη μου διασκέδαση- γόμπι



Ζωγράφισε, κόψε και κόλλησε ή γράψε αυτά που αγαπάς και είναι σημαντικά για εσένα!

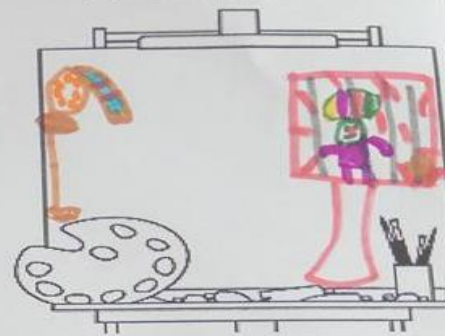
το αγαπημένο μου παιχνίδι



οι αγαπημένοι μου φίλοι



η αγαπημένη μου ταινία



το αγαπημένο μου μέρος



η αγαπημένη μου εκδρομή



η αγαπημένη μου διασκέδαση- χόμπι



η αγαπημένη μου ταινία

Ζωγράφισε, κόψε και κόλλησε ή γράψε αυτά που αγαπάς και είναι σημαντικά για εσένα!

το αγαπημένο μου παιχνίδι



οι αγαπημένοι μου φίλοι



η αγαπημένη μου ταινία



το αγαπημένο μου μέρος



η αγαπημένη μου εκδρομή



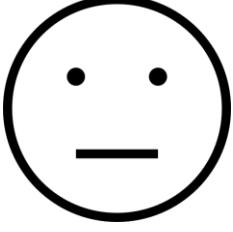



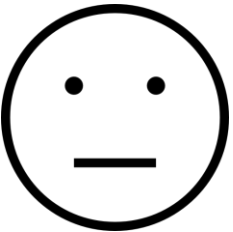



η αγαπημένη μου διασκέδαση- χόμπι



η αγαπημένη μου ταινία

### Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):

### Δραστηριότητα 3

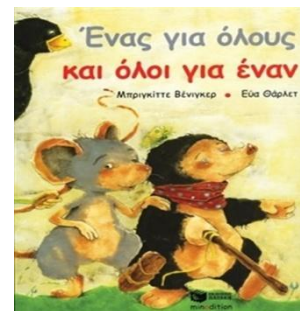
Διάρκεια: 2 σχολικές ώρες

Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:

- Εντοπισμός των ξεχωριστών χαρακτηριστικών που κάνουν τον κάθε άνθρωπο μοναδικό και ιδιαίτερο
- Αναγνώριση των προσωπικών τους χαρακτηριστικών και απόψεων
- Αναγνώριση της μοναδικότητας και διαφορετικότητας των ανθρώπων και ενστερνισμός αυτών των χαρακτηριστικών
- Ανάπτυξη ή ενίσχυση μιας θετικής αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης
- Ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, των προσωπικών τους επιτευγμάτων, αρεσκείων και μελλοντικών επιθυμιών

Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων

- Να ενσωματώσουν βιωματικά μέσω της εικαστικής δημιουργίας του φύλλου εργασίας τις διδαχές του βιβλίου



- Να βρουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά που τους καθιστούν μοναδικούς
- Να κάνουν μια ενδοσκόπηση και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία, αναλογιζόμενοι για εκείνα τα πράγματα που αγαπούν και είναι σημαντικά γι' αυτούς

**Παραμύθι:** «Ένας για όλους και όλοι για έναν» (Βένιγκερ, & Θάρλετ, 2013)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Ο Μαξ το ποντικάκι έχει γεννηθεί με το ένα πόδι του μεγαλύτερο από το άλλο. Γι' αυτόν το λόγο πολλές φορές παραπατάει και πέφτει κάτω. Αποφασίζει όμως να φύγει από τη φωλιά του για να γνωρίσει τον κόσμο, έχοντας πάντα στο μυαλό του τη συμβουλή της μαμάς του, που τον ενθάρρυνε να ακολουθεί πάντα τα όνειρά του, και να μην ξεχνάει ποτέ πως είναι ξεχωριστός. Ο Μαξ γίνεται φίλος με τον Φρέντυ, το βατράχι, που δεν ακούει καθόλου καλά, αλλά χοροπηδάει τόσο ψηλά, που κανένας δεν τον φτάνει και τη Μόλυ την τυφλοποντικίνα, που δεν βλέπει καθόλου καλά, αλλά έχει μια απίθανη όσφρηση. Κι οι τρεις μαζί συναντούν τον Τέρντο το σκαντζόχοιρο, που είναι τόσο ντροπαλός και φοβισμένος, που αρνείται να κουνηθεί από τη θέση του. Σύντονα καταφέρνουν οι τρεις φίλοι να βρουν το χάρισμα του σκαντζόχοιρου και να τον κάνουν φίλο τους, αναδεικνύοντας τη συντροφικότητα και για τα θαύματα που μπορεί να κάνει κανείς όταν εργάζεται ομαδικά, όπως και τη μοναδικότητα όλων.

### **1<sup>η</sup> -2<sup>η</sup> σχολική ώρα**

Ανάγνωση του παραμυθιού και η συζήτηση:

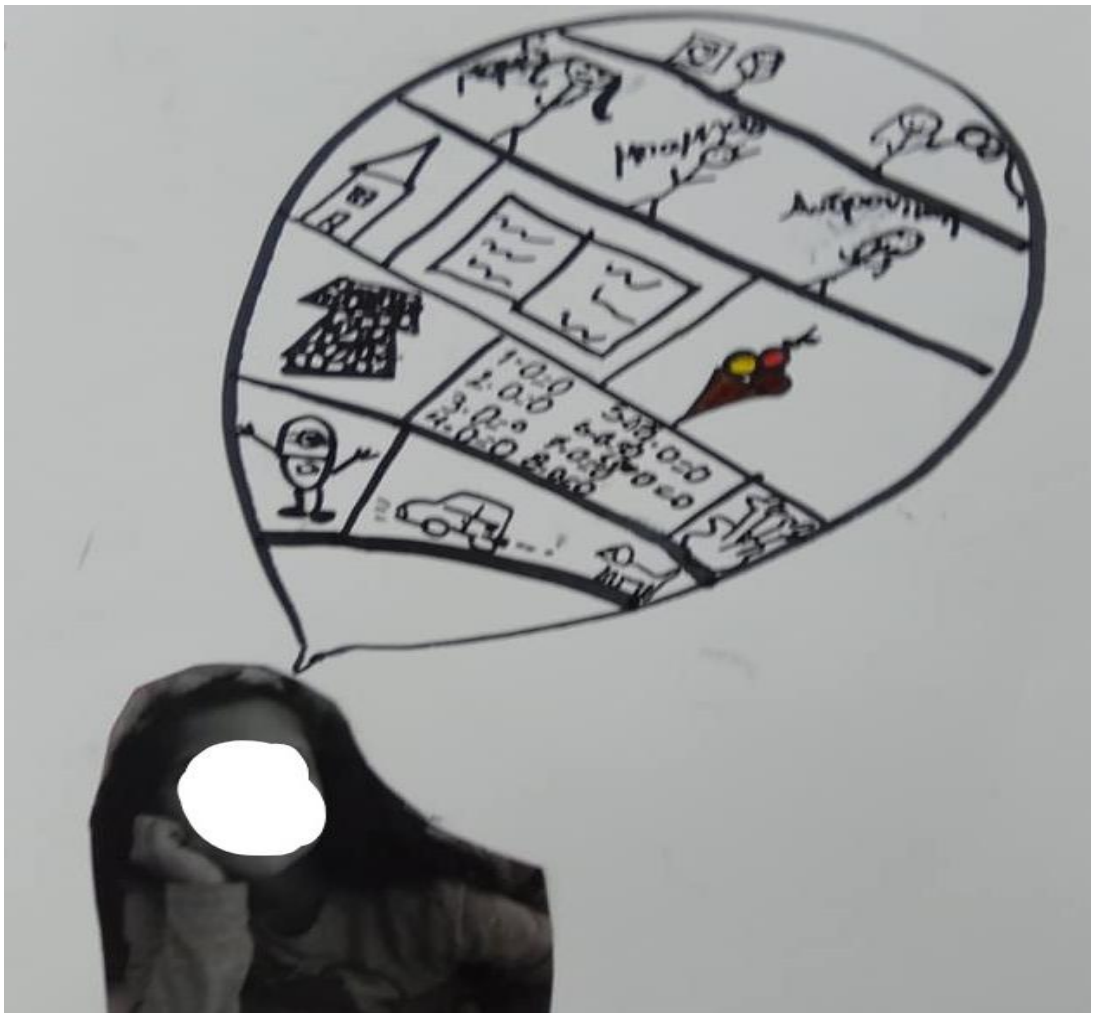
- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας;
- Ποια δυσκολία αντιμετώπιζε κάθε ζώακι της ιστορίας; Σε τι ξεχώριζε;
- Κατάφεραν να βρουν μια θετική δεξιότητα και του σκαντζόχοιρου; Υπάρχει κάποιος που δεν είναι καλός σε τίποτα;
- Κατάφεραν όλα τα ζώα να αναγνωρίσουν μόνο τα θετικά τους χαρακτηριστικά ή χρειάστηκε και η βοήθεια της ομάδας;
- Αναφέρεται ένα θετικό και ένα αρνητικό σας χαρακτηριστικό. Υπάρχει άνθρωπος που έχει μόνο θετικά χαρακτηριστικά;

Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού, γίνεται μια ανακεφαλαίωση των σημαντικότερων σημείων του. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πόσο



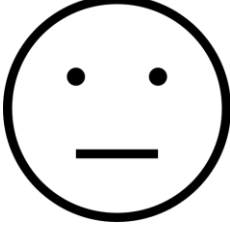



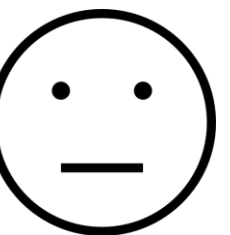

διαφορετικοί και μοναδικοί είμαστε και ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τις θετικές τους πλευρές και δεξιότητες, όπως και τα μειονεκτήματά τους, καθώς κανείς δεν είναι τέλειος και αλάνθαστος. Στη συνέχεια, ακολουθεί η δημιουργία ενός εικαστικού έργου που να αναδεικνύει τις ομοιότητες και διαφορές μας και στοιχεία του χαρακτήρα μας (είμαι καλός/η σε..., αγαπημένα πρόσωπα..., μου αρέσει να κάνω..., πού ζω, αγαπημένο φαγητό, αγαπημένο ντύσιμο, αγαπημένο μάθημα, αγαπημένες διακοπές, αγαπημένη ταινία, όνειρα ), ώστε να αναγνωρίσουν ότι παρά την ύπαρξη πολλών κοινών χαρακτηριστικών, αλλά και διαφορών, δεν υπάρχει καλύτερος ή ανώτερος ανάμεσά τους, όλοι είναι ισάξιοι και απλά διαφορετικοί. Σε αυτό, χρησιμοποιείται μια ασπρόμαυρη φωτογραφία των μαθητών και στο συννεφάκι της σκέψης τους ζωγραφίζουν όλα τα σημαντικά στοιχεία και χαρακτηριστικά του εαυτού τους.







## Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):

### Δραστηριότητα 4

**Διάρκεια:** 3 σχολικές ώρες

**Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**



- Εντοπισμός των ξεχωριστών χαρακτηριστικών που κάνουν τον κάθε άνθρωπο μοναδικό και ιδιαίτερο
- Αναγνώριση εκείνων των προσωπικών τους στοιχείων που τους κάνουν ευτυχισμένους
- Αναγνώριση της μοναδικότητας και διαφορετικότητας των ανθρώπων και ενστερνιασμός αυτών των χαρακτηριστικών
- Ανάπτυξη ή ενίσχυση μιας θετικής αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης
- Ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, των προσωπικών τους επιτευγμάτων, αρεσκειών και μελλοντικών επιθυμιών

**Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να ενσωματώσουν βιωματικά μέσω της εικαστικής δημιουργίας του φύλλου εργασίας τις διδαχές του παραμυθιού περί εσωτερικής ευτυχίας και τύχης
- Να βρουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά που τους καθιστούν μοναδικούς
- Να κάνουν μια ενδοσκόπηση και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία, αναλογιζόμενοι για εκείνα τα πράγματα που εύχονται για το μέλλον τους και είναι σημαντικά γι' αυτούς

**Παραμύθι:** «Οι ευχούληδες» (Disney, 2016)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Μετά μια εισβολή των Μπέργκεν στο χωριό των Ευχούληδων, η Πόπη, ο πιο χαρούμενος Ευχούλης και ο γκρινιάρης Κλωνάρης ξεκινούν ένα ταξίδι με στόχο την διάσωση των φίλων τους. Η αποστολή τους είναι γεμάτη περιπέτεια και ανατροπές, καθώς οι δύο αταίριαστοι σύντροφοι προσπαθούν να ανεχτούν ο ένας τον άλλον αρκετά, ώστε να πετύχουν τον στόχο τους, κι έτσι θα μάθουν πολλά για την αναζήτηση της ευτυχίας, όπως και το τι μπορεί να κάνουν κάποιοι για να την αποκτήσουν.

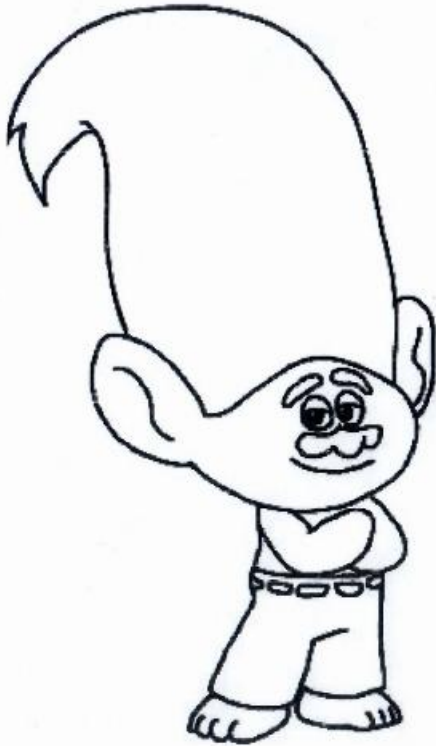
### **1<sup>η</sup> -3<sup>η</sup> σχολική ώρα**

Παρακολούθηση παιδικής ταινίας και η συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας;
- Ποιοι ήταν οι βασικοί ήρωες του παραμυθιού;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι δυο ευχούληδες της ιστορίας;
- Γιατί όλοι οι Μπέργκεν πίστευαν ότι θα γίνουν ευτυχισμένοι αν έτρωγαν τους ευχούληδες;
- Κατάφεραν στο τέλος να βρουν όλοι την ευτυχία τους; Με ποιον τρόπο;
- Εσάς τι σας κάνει ευτυχισμένους; Ποια πρόσωπα; Ποια πράγματα;

Μετά την παρακολούθηση του παραμυθιού, ακολουθεί η εικαστική δραστηριότητα στην οποία οι μαθητές αποτυπώνουν κάτι, που κάνει τους ίδιους ευτυχισμένους. Τονίζουμε ότι δεν κάνουν όλους τους ανθρώπους τα ίδια πράγματα/ άνθρωποι ευτυχισμένους και ότι δεν υπάρχει σωστή η λάθος απάντηση. Επίσης κάνουν μια ευχή για το μέλλον, ώστε να αναλογιστούν τι είναι αυτό που πιθανόν να τους κάνει ευτυχισμένους στο μέλλον.

Ζωγράφισε κάτι που σε κάνει ευτυχισμένο/η



Κάνε μια ευχή για το μέλλον:



Ζωγράφισε κάτι που σε κάνει ευτυχισμένο/η



Κάνε μια ευχή για το μέλλον:

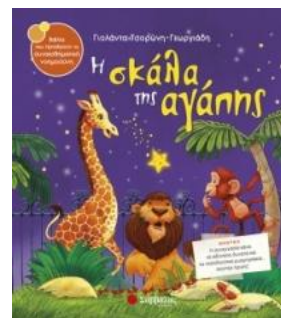




Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):


## Δραστηριότητα 5

**Διάρκεια:** 3 σχολικές ώρες



### **Βασικοί Στόχοι Δραστηριοτήτων:**

- Εντοπισμός των ξεχωριστών χαρακτηριστικών που κάνουν τον κάθε άνθρωπο μοναδικό και ιδιαίτερο
- Αναγνώριση της δυνατότητας επίτευξης σημαντικών στόχων, παρά την ύπαρξη αδυναμιών (π.χ. μεγέθους, ηλικίας κλπ)
- Ανάδειξη της αξίας και της δύναμης της συνεργασίας
- Αναγνώριση των προσωπικών τους χαρακτηριστικών και απόψεων
- Αναγνώριση της μοναδικότητας και διαφορετικότητας των ανθρώπων και ενστερνισμός αυτών των χαρακτηριστικών
- Ανάπτυξη ή ενίσχυση μιας θετικής αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης
- Ενίσχυση της αυτογνωσίας τους, των προσωπικών τους επιτευγμάτων, αρεσκειών και μελλοντικών επιθυμιών

### **Επιμέρους Στόχοι των Εικαστικών Δραστηριοτήτων**

- Να αναγνωρίσουν ότι όλοι έχουν την αξία τους, με μοναδικές και ξεχωριστές ικανότητες, που δεν πρέπει να υποτιμούνται από τους άλλους
- Να ενσωματώσουν βιωματικά μέσω της εικαστικής δημιουργίας του ομαδικού έργου τις διδαχές του βιβλίου, περί συνεργασίας και εσωτερικής δύναμης
- Να βρουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά που τους καθιστούν μοναδικούς
- Να κάνουν μια ενδοσκόπηση και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία, αναλογιζόμενοι για εκείνα τα πράγματα που αγαπούν και είναι σημαντικά γι' αυτούς

### **Επιμέρους Στόχοι των Θεατρικών Δραστηριοτήτων**

- Να αναγνωρίσουν βιωματικά την ανάγκη της συνεργασίας, της φιλίας, της αλληλοβοήθειας, του μοιράσματος και της ευγενής άμιλλας
- Να επικοινωνήσουν μεταξύ τους μέσω των παιχνιδιών ρόλων και να εξοικειωθούν με τεχνικές και τρόπους έκφρασης

- Να αναπτύξουν ένα αίσθημα ευθύνης ως προς τις ομάδες που συμμετέχουν και να αναγνωρίσουν ότι ο καθένας έχει το ρόλο του σε αυτές
- Να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των μαθητών και η βιωματική κατανόηση των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών των ηρώων και κατ'επέκταση των ατόμων που βρίσκονται σε παρόμοιες θέσεις
- Να εκφραστούν, αλλά και παράλληλα να εξασκηθούν στην αυτορρύθμιση, μέσω της ακολουθίας ενός κοινού σεναρίου, στο οποίο ο καθένας έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άλλων
- Η εξασκηθεί η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών-θεατών, όπως και η υπομονή και αναμονή της σειράς τους
- Να ενσωματώσουν καλύτερα τις αξίες του παραμυθιού μέσω της βίωσής τους από την αναπαράσταση

**Παραμύθι:** «Η σκάλα της αγάπης» (Τσορώνη-Γεωργιάδη, 2014b)

**Σύντομη Περίληψη Παραμυθιού:** Αν το αστέρι, που έχασε την ισορροπία του και έπεσε μέσα στη ζούγκλα, δεν επέστρεφε γρήγορα στον ουρανό, θα έχανε τη λάμψη του για πάντα. Έτσι, τα ζώα προσπάθησαν με χίλιους τρόπους να το γυρίσουν πίσω, αδικώς όμως. Ωστόσο, ό,τι δεν κατάφερε η δύναμη του λιονταριού, το ύψος της καμηλοπάρδαλης και η ευκινησία της μαϊμούς, το κατόρθωσε το μικροσκοπικό μυρμηγκάκι, αποδεικνύοντας στους -από τη φύση τους- ικανούς και δυνατούς πως η συνεργασία κάνει τα αδύνατα δυνατά και τα ταπεινά μυρμηγκάκια... σούπερ ήρωες! Υπάρχουν πράγματα και καταστάσεις λοιπόν που εύκολα αντιμετωπίζουμε μόνοι, τα «θαύματα» όμως γίνονται από ομάδες, από παρέες, από συνεργασίες.

### 1<sup>η</sup> σχολική ώρα

Ανάγνωση του πρώτου παραμυθιού και η συζήτηση:

- Ποιος είναι ο τίτλος της ιστορίας; Πώς φαντάζεστε εσείς την σκάλα της αγάπης;
- Ποια δυσκολία αντιμετώπιζε το αστεράκι της ιστορία;
- Με ποιον τρόπο προσφέρθηκε το κάθε ζώακι να βοηθήσει; Τα κατάφερε κάποιο; Με ποιον τρόπο;







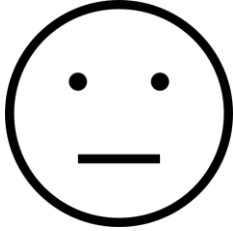





Η δεύτερη σχολική ώρα των εικαστικών, αφιερώνεται στη δημιουργία των масκών, για την μελλοντική βιωματική αναπαράσταση του παραμυθιού. Οι μαθητές ενημερώνονται για το σκοπό της δημιουργίας των масκών, προκειμένου να μπορέσουν να επιλέξουν το ζώο που θέλουν να υποδυθούν στη συνέχεια, όχι αυτό που προτιμούν γενικότερα από το ζωικό βασίλειο. Οι μάσκες δημιουργούνται από χάρτινα πιάτα και χαρτόνια, για τη διαμόρφωση όλων των μελών των ζώων (π.χ. αυτιών, κεραίων) και χρωματίζονται με τέμπερες.



### **3<sup>η</sup> σχολική ώρα (θεατρικής αγωγής)**

Την ώρα της θεατρικής αγωγής γίνεται μια βιωματική αναπαράσταση του παραμυθιού. Για να μπορέσουν οι μαθητές να ανακαλέσουν ευκολότερα το σενάριο και τα λόγια τους, ξεφυλλίζεται πρώτα και πάλι το παραμύθι και τονίζονται τα λεγόμενα του κάθε ζώου. Η συγκεκριμένη αναπαράσταση του παραμυθιού, γίνεται περισσότερες από μια φορές, καθώς συμμετέχουν όλα τα μυρμήγκια, αλλά μόνο ένα από τα άλλα ζώα σε κάθε αναπαράσταση.

Τελική αξιολόγηση (παραμυθιού-δραστηριοτήτων):

Παράρτημα ΙΙ

**Κλείδα Παρατήρησης**

**Ημερομηνία Συμπλήρωσης:**

<b><u>Κατάλογος με εξεταζόμενα στοιχεία Συμπεριφοράς Μαθητών</u></b>			
<b>0= Δεν ισχύει 1=Ισχύει κάπως 2=Ισχύει πολύ ή πολύ συχνά</b>			
1. Οι μαθητές ακούνε προσεκτικά το παραμύθι;	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Σχόλια:			
2. Συμμετέχουν ευχάριστα και πρόθυμα στη συζήτηση;	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Σχόλια:			
3. Συμμετέχουν ευχάριστα και πρόθυμα στις δραστηριότητες;	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Σχόλια:			
4. Συνεργάζονται κατάλληλα στις δραστηριότητες με τους συμμαθητές	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Σχόλια:			
5. Υπάρχουν μαθητές που χρειάζονται επιπρόσθετη ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση κατά την έναρξη ή κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων;	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Σχόλια:			
6. Δημιουργεί κάποιος μαθητής ένταση ή αναστάτωση κατά τη διάρκεια του προγράμματος;	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Σχόλια:			
7. Οι μαθητές ακολουθούν τους κανόνες που έχουν από κοινού οριστεί;	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Σχόλια:			
8. Συμπεριφέρεται κάποιο παιδί ακατάλληλα ή παρορμητικά;	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
Σχόλια:			

\*Στα σχόλια περιγράψτε τις δυσκολίες και παρεκκλίσεις π.χ. Ποιο παιδί και υπό ποιες συνθήκες δυσκολεύτηκε στην τήρηση των κανόνων.



.....  
.....

### Παράρτημα III

#### Συνέντευξη

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε γενικότερα το κλίμα της τάξης στην παρούσα στιγμή;
2. Πώς θα χαρακτηρίζατε τον τρόπο αλληλεπίδρασης των παιδιών στο διάλειμμα;
3. Υπάρχουν μαθητές που δυσκολεύονται στην τήρηση των κανόνων του σχολείου και της τάξης;
4. Υπάρχουν μαθητές που είναι πολύ συνεσταλμένοι ή κλειστοί στον εαυτό τους;
5. Έχετε εντοπίσει κάποιο μαθητή, που να αξιολογείτε ότι έχει ιδιαίτερα χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση;
6. Θεωρείτε ότι όλοι οι μαθητές της τάξης έχουν τουλάχιστον μια φιλική επαφή μέσα στην τάξη; Αν όχι, που το αποδίδεται;
7. Έχετε παρατηρήσει συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές; Αν ναι, με ποιον τρόπο επιλύονται;
8. Έχετε δουλέψει ομαδικά μέσα στην τάξη; Υπάρχουν δυσκολίες στη συνεργασία των μαθητών;
9. Τα παιδιά της τάξης αναγνωρίζουν και εκφράζουν τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς τους όποτε χρειαστεί ή τους ζητηθεί;
10. Έχουν ικανοποιητική ενσυναίσθηση; Αντιλαμβάνονται τη θέση των άλλων ατόμων;
11. Σας ανησυχεί η συναισθηματική κατάσταση κάποιου συγκεκριμένου μαθητή;
12. Έχετε παρατηρήσει κάποιες ακραίες δυσλειτουργικές, επιθετικές ή δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές από κάποιους μαθητές;
13. Έχετε παρατηρήσει κάποιες έντονες διασπαστικές ή παρορμητικές συμπεριφορές από κάποιους μαθητές;

14. Υπάρχει γενικότερα σεβασμός και αποδοχή προς τη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη;

## Παράρτημα IV

### Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-HeI)

Για κάθε θέμα, σημειώστε αν Δεν Ισχύει, Ισχύει Κάπως ή Ισχύει Σίγουρα. Θα μας βοηθήσει αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρο/η ή το θέμα φαίνεται αστειό! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στη συμπεριφορά του παιδιού κατά τους τελευταίους έξι μήνες ή στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς.

Όνομα του παιδιού: .....

Αγόρι/Κορίτσι

Ημερομηνία Γέννησης: .....

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά έχει ζεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τον/ην απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει τουλάχιστον ένα φίλο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συχνά λέει ψέμματα ή εξαπατά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν, τον/ην φοβερίζουν, τον/ην χτυπούν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Υπογραφή .....

Ημερομηνία.....

Γονέας / Δάσκαλος / Άλλος (διευκρινίστε):

Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια

© Robert Goodman, 2005

