



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:
“ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗ
ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ”**

**Όνομα συγγραφέα
Ασημίνα Μπαντή**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**(Υποβλήθηκε στο: ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ)**

Θεσσαλονίκη 2010



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**«ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗ
ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ»**

**Όνομα συγγραφέα
Ασημίνα Μπαντή**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
(Υποβλήθηκε στο: ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ)**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Πλατσίδου
Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Μέλη - Βαθμολογήτριες:
Λευκοθέα Καρτασίδου
Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Λελούδα Στάμου
Καθηγήτρια Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης

Θεσσαλονίκη 2010

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	
ABSTRACT.....	
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Εισαγωγή στο θέμα της διπλωματικής εργασίας.....	
1.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση.....	
1.2. Ορισμός της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	
1.2.1. Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους Mayer και Salovey.....	
1.2.2. Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης από τον Daniel Goleman.....	
1.2.3. Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης από τον Reuven Bar-On.....	
1.3. Σκοπός συγγραφής της διπλωματικής εργασίας.....	
1.4. Στόχοι της διπλωματικής εργασίας.....	
1.5 Διάρθρωση της εργασίας.....	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Η Συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση.....	
2.1. Η σημασία της διδασκαλίας της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο.....	
2.2. Η πρακτική εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης.....	
2.3. Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση και η ακαδημαϊκή επιτυχία.....	
2.4. Ιστορική αναδρομή και θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	
2.4.1. Η θεωρία του Edward Thorndike.....	
2.4.2. Η θεωρία του Howard Gardner.....	
2.4.3. Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Reuven Bar –On.....	
2.4.4. Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer, Salovey και Caruso.....	
2.4.5. Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Daniel Goleman.....	
2.4.6. Η κριτική στα «μεικτά μοντέλα».....	
2.4.7. Το μοντέλο του Cooper.....	
2.5. Η εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική πραγματικότητα....	
2.6. Στρατηγικές για τη διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	

- 2.7. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και τα πλεονεκτήματά της.....
- 2.8. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.....

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Παραδείγματα προγραμμάτων συναισθηματικής ανάπτυξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής.....

- 3.1. Η Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση στις Η.Π.Α.....
- 3.1.1. Μετα - ανάλυση προγραμμάτων της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης στις Η.Π.Α.....
- 3.1.2. Προδιαγραφές Περιεχόμενου των Προγραμμάτων της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης.....
- 3.1.3. Βασικές Δεξιότητες της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στις Η.Π.Α.....
- 3.1.4. Η δημιουργία των προτύπων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.....
- 3.1.5. Προϋποθέσεις για επιτυχία στην εφαρμογή της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης.....
- 3.2. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση ως εθνική εκπαιδευτική προτεραιότητα στις Η.Π.Α.....
- 3.2.1. Τα πρότυπα και τα σημεία αναφοράς για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στις Η.Π.Α.....
- 3.2.2. Το Νομοσχέδιο του 2009 για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση.....
- 3.3. Προγράμματα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και η συμβολή τους στη σχολική επιτυχία – Η Εκπαίδευση Χαρακτήρα.....
- 3.4. Δεξιότητες και οφέλη της εκπαίδευσης διαχείρισης των συγκρούσεων.....
- 3.5. Νομοθεσία και πρότυπα για την εκπαίδευση στην επίλυση των συγκρούσεων - Παραδείγματα προγραμμάτων από τις Η.Π.Α.....
- 3.5.1. Η Εκπαίδευση για την Επίλυση Συγκρούσεων σε Παγκόσμιο επίπεδο
- 3.5.2. Η Εκπαίδευση για την Επίλυση των Συγκρούσεων στις Η.Π.Α και το περιεχόμενό της.....
- 3.5.3. Το Πρόγραμμα “The Second Step”.....
- 3.5.4. Το Πρόγραμμα Peaceable School Initiative for High Schools.....

3.5.5. Το Πρόγραμμα του Peace Education Foundation (PEF).....	
3.6. Άλλα Προγράμματα Διαχείρισης Συγκρούσεων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α.....	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Προγράμματα συναισθηματικής μάθησης στην ελληνική πραγματικότητα.....

4.1. Το θεσμικό πλαίσιο για το σχεδιασμό προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής και την υλοποίησή τους.....	
4.1.1. Η υλοποίηση ενός προγράμματος Α.Υ. – Η μεθοδολογία και τα στάδιά της....	
4.1.2. Στόχοι της εφαρμογής Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην ελληνική εκπαίδευση.....	
4.2. Προγράμματα διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας.....	
4.2.1. Η σύνδεση της εφαρμογής των προγραμμάτων διαχείρισης των συγκρούσεων με την πρόληψη της βίας.....	
4.2.2. Εκπαιδευτικό υλικό για τη διαχείριση των συγκρούσεων.....	
4.2.3. Προϋποθέσεις για την επιτυχή διεξαγωγή των προγραμμάτων	
4.3. Παραδείγματα από Προγράμματα Επίλυσης Συγκρούσεων τα οποία έχουν εφαρμοστεί στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	
4.3.1. Πρόγραμμα διαχείρισης συγκρούσεων στο 14 ^ο Γυμνάσιο Λάρισας	
4.3.2. Το Πρόγραμμα «Γνωρίζω τον εαυτό μου, μαθαίνω να διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου» ΕΠΑΛ Ροδόπολης	
4.3.3. Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ ΙΙ (DAPHNE ΙΙ).....	
4.3.4. Το Πρόγραμμα Daphne ΙΙ - Emergency Break.....	
4.4. Αξιολόγηση των προγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων – Τα οφέλη από τα προγράμματα για τη διαχείριση των συγκρούσεων στην εκπαίδευση.....	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Συζήτηση -Συμπεράσματα.....

5.1. Ανακεφαλαίωση.....	
5.2. Προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ.....
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως πρωταρχικό της στόχο να εξετάσει διεξοδικά τις διάφορες επιστημονικές θεωρίες που ασχολούνται με το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη στηρίζει την κοινωνική και συναισθηματική εκμάθηση καθώς και με το πώς η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επιτυχία στο σχολείο και ειδικότερα στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν μέσω της μελέτης που ακολουθεί αποδεικνύουν ότι αν οι μαθητές διδαχτούν μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων το πώς να ελέγχουν, αλλά και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους με τρόπο τέτοιο ώστε να πλουτίσουν τη μάθηση αλλά και να αναπτύξουν την κοινωνική συναλλαγή τους και το πώς να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων, τότε έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν στη ζωή τους. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές επιτυγχάνουν, τόσο ακαδημαϊκά όσο και επαγγελματικά, και το σημαντικότερο από όλα στην προσωπική τους ζωή. Επομένως, τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στα σχολεία μπορούν να αυξήσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και να μειώσουν την αντικοινωνική συμπεριφορά.

Σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη ενός συναισθηματικά νοήμονος μαθητή αποτελεί το περιβάλλον, όπου αυτός διδάσκεται να μπορεί να προσαρμόζεται και να μεταμορφώνεται, καθώς και να είναι ανοιχτό στις αρχές της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ο οποίος αναλαμβάνει την εκτέλεση του προγράμματος θα πρέπει να είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τους τρόπους της προσέγγισης της θεωρίας και να ενσωματώνει τις κύριες αρχές της στις μεθόδους διδασκαλίας.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, το να εφαρμόζονται προγράμματα της συναισθηματικής ανάπτυξης στα σχολεία φαίνεται να είναι πραγματικά πολύ σημαντικό, αλλά και επίκαιρο όσο ποτέ.

Λέξεις – κλειδιά:

Προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης, εκπαιδευτικές πολιτικές, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχολική επιτυχία, αξιολόγηση προγραμμάτων, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή

ABSTRACT

This study's primary objective is to examine in detail the various scientific theories that deal with up to which extent the emotional intelligence supports the social and emotional learning and how emotional intelligence relates to academic success in school and especially in the area of secondary education.

The conclusions obtained through the study that follows shows that if students learn through appropriate training programs how to control and handle their emotions so as to improve learning and develop their social communication and how to understand the feelings of the other, they are more likely to succeed in life. In this way students achieve both academically and professionally and, most importantly, in their personal lives. Therefore, programs of emotional and social learning in schools can increase academic success and decrease antisocial behaviour.

An important element in developing an emotionally intelligent student is that the learning environment should be able to adapt and transform, and be open to the principles of the theory of emotional intelligence. In addition, the teacher responsible for implementing the program should be able to realize the ways to approach of the theory and incorporate the main principles of the methods of teaching.

For all the above reasons, implementing emotional development programs in schools seem to be really important and topical as ever.

Key – words:

Development of Emotional Intelligence programs, educational policies, secondary education, school success, evaluation of programs, social and emotional education

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και συχνότερα συζήτηση σχετικά με τη χρησιμότητα της συναισθηματικής αγωγής και την αναγκαιότητα της καλλιέργειας των συναισθημάτων των μαθητών στα σχολεία που θα έχει ως επιδίωξη της την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η αναγκαιότητα αυτή πηγάζει κατά κύριο λόγο από τη συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του ρόλου που έχει στη σημερινή κοινωνία η συναισθηματική ανάπτυξη των νέων ανθρώπων, παράλληλα με τη νοητική τους ανάπτυξη και την απόκτηση γνώσεων που συνεπάγεται η αποφοίτησή τους από τα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η συνειδητοποίηση αυτή ουσιαστικά πηγάζει από την αναγνώριση και την επισήμανση από πλευράς των ίδιων των εκπαιδευτικών ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές παίζουν κρίσιμο ρόλο για τη μελλοντική τους εξέλιξη σε ενήλικα άτομα που θα είναι ικανά να ανταπεξέλθουν στις ιδιαίτερα απαιτητικές ανάγκες που έχει το εργασιακό καθεστώς μέσα στη σύγχρονη κοινωνία.

Τις τελευταίες δεκαετίες μέσα από έρευνες που γίνονται σε διάφορες χώρες εμφανίζεται η ολοένα και πιο συχνή αύξηση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των νέων παιδιών, τα οποία εμφανίζονται να είναι εκτεθειμένα στην κατάθλιψη, το άγχος, την απομόνωση. Παράλληλα, πολλά από αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν επιθετικές συμπεριφορές, ανυπακοή και έλλειψη ενδιαφέροντος για απασχόληση με οτιδήποτε. Για όλους αυτούς τους λόγους, τα τελευταία χρόνια το επιστημονικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στην αναζήτηση νέων και καινοτόμων τρόπων διαπαιδαγώγησης των παιδιών με σκοπό την αντιμετώπιση όλων αυτών των προβλημάτων με αποτελεσματικό τρόπο.

Τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί τις τελευταίες δεκαετίες αποτελούν αποδεδειγμένα έναν από τους πιο σύγχρονους τρόπους για την στήριξη των παιδιών που βρίσκονται στο χώρο του σχολείου και τη σωστή διαπαιδαγώγησή τους. Σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι να ενισχυθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και να καλλιεργηθούν από πλευράς τους οι απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να μπορούν να εκφράζουν, να διαχειρίζονται και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους καλύτερα όταν αλληλοεπιδρούν με τους άλλους, να γίνονται

δηλαδή συναισθηματικά επαρκή άτομα. Η ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων, των αξιών και των στάσεων που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ουσιαστικά το κίνητρο που θα ενεργοποιεί τα παιδιά να αντιστέκονται σε αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, ενώ συγχρόνως θα τα καθιστά πιο υπεύθυνα και ικανά να παίρνουν συνετές αποφάσεις και να αναζητούν ευκαιρίες για πρόοδο και μάθηση στη ζωή τους.

Έτσι λοιπόν, τα εν λόγω προγράμματα βοηθούν τα παιδιά να εξασκούνται σε δεξιότητες αντιμετώπισης της καθημερινής ζωής μέσω της απόκτησης ικανοτήτων καλύτερης διαχείρισης των συναισθημάτων τους, ενσυναίσθησης, χειρισμού των προκλήσεων από τους συνομηλίκους τους, ουσιαστικότερης επικοινωνίας, καθώς και επίλυσης των διαφορών και των συγκρούσεών τους με τους άλλους. Όλα τα παραπάνω αποτελούν μέρος της σχολικής πραγματικότητας και πολλές φορές τα παιδιά χρειάζεται να προσαρμοστούν σε καταστάσεις δύσκολες και αγχογόνες για αυτά, όπως επίσης και σε διάφορους κίνδυνους, στους οποίους είναι εκτεθειμένα, όπως για παράδειγμα είναι η χρήση των ναρκωτικών. Η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα εξασφαλίζει την παροχή φροντίδας και ενδιαφέροντος προς τους μαθητές αποτελεί τον πιο σίγουρο τρόπο για την εξέλιξή τους σε υπεύθυνους, παραγωγικούς και συναισθηματικά υγιείς ενήλικες πολίτες (Elias, 2003).

Επιπλέον, πολλά από τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα σε διάφορες χώρες του εξωτερικού έχουν εγκαθιδρύσει βασικούς κανόνες στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων τους με σκοπό την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία και της διδασκαλίας συγκεκριμένων δεξιοτήτων συναισθηματικής επάρκειας μέσω αυτής. Βασική προϋπόθεση όλων αυτών είναι να υπάρξει πρώτα η κατάλληλη ευαισθητοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες αυτές απαιτήσεις και να αποτελέσουν τους φορείς που θα θέσουν τα θεμέλια του κατάλληλου παιδαγωγικά κλίματος στην τάξη, ώστε να προαχθεί η ψυχική και η συναισθηματική υγεία των μαθητών. Εξάλλου, την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μεγάλη αύξηση του ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη της προαγωγής της ψυχικής και κοινωνικής υγείας στο σχολείο από διάφορους διεθνείς οργανισμούς, καθώς και από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η τάση που επικρατεί σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες είναι η προώθηση εξειδικευμένων προγραμμάτων κοινωνικής και

συναισθηματικής αγωγής, καθώς και η ένταξη ιδιαίτερων προγραμμάτων προσωπικής ανάπτυξης στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα.

Για όλους τους παραπάνω λόγους λοιπόν, η εργασία αυτή αναλύει κατά κύριο λόγο τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης που εφαρμόζονται για περισσότερο από δύο δεκαετίες σε διάφορες χώρες του εξωτερικού, κατά κύριο λόγο στην Αμερική, όπως και σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης, ενώ συγχρόνως γίνεται και μια περιγραφή της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας όσον αφορά στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των ανάλογων καινοτόμων προγραμμάτων που διενεργούνται στη χώρα μας στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

«Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής εργασίας μου κ. Πλατσίδου Μαρία για την πολύτιμη και ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε σε όλη την διάρκεια εκπόνησης αυτής, καθώς και για την καθοδήγησή της, και τα ουσιαστικά σχόλια της. Επίσης, ευχαριστώ τους γονείς μου για την κατανόηση και την υποστήριξη τους, καθώς και τους συμφοιτητές μου για την συμπαράσταση που μου έδειξαν όλο αυτό το διάστημα».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή στο θέμα της διπλωματικής εργασίας

1.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στην εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη έννοια, αλλά έχει ταυτόχρονα πολλές και διάφορες προεκτάσεις. Όπως διαπιστώνεται από έρευνες που έχουν γίνει από διάφορους μελετητές, η συναισθηματική νοημοσύνη (Σ.Ν.) είναι απαραίτητο να προάγεται στην περίπτωση των παιδιών, καθώς είναι σημαντικό να στηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, ώστε να μπορούν να πιστεύουν στις δυνάμεις τους και στις ικανότητές τους και συγχρόνως να αποκτούν τη δυνατότητα για δράση και πρωτοβουλία. Επιπλέον, το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι ένα απλό προσόν το οποίο φέρει ο άνθρωπος σαν έμφυτο χαρακτηριστικό, αλλά αντιθέτως αποτελεί παράγοντα τον οποίο θα αποκτήσει με τον καιρό, αποτελεί απόδειξη της δυνατότητας να μπορεί να μεταδοθεί προς τους εκπαιδευόμενους μαθητές. Η συναισθηματική συμπεριφορά μαθαίνεται και αναπτύσσεται, όταν παρέχονται οι κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γνωστική συμπεριφορά (Βρεττός & Καψάλης, 1997).

Ειδικότερα, η συναισθηματική αγωγή, δηλαδή η συναισθηματική εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση, αναφέρεται στην καλλιέργεια όλων των ικανοτήτων που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο. Πρόκειται στην ουσία για δεξιότητες που μπορούν να βοηθήσουν το νέο άτομο στην πρόοδο και την βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων, ώστε να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις όποιες τυχόν δυσκολίες μπορεί να του παρουσιαστούν στην καθημερινότητά του.

Όσον αφορά τα προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη χρησιμότητά τους, θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι μεγάλο το όφελος που αποκομίζεται από αυτά. Σύμφωνα με την Gibbs (1995), πουθενά δεν είναι τόσο επιβεβλημένο ως αντικείμενο συζήτησης η συναισθηματική νοημοσύνη όσο στο σχολείο το οποίο αποτελεί ένα χώρο, όπου οι στόχοι για τους νέους είναι πάντοτε υψηλοί και οι ευκαιρίες προόδου επίσης πολλές. Η κοινωνική και συναισθηματική

μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της εφαρμογής επιστημονικών μεθόδων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων και κατ' αυτόν τον τρόπο να συντελέσει στην ολοκλήρωση ενός νέου ατόμου το οποίο θα εφαρμόσει και στην προσωπική και την επαγγελματική του ζωή όλα όσα μπορεί να του αποδειχθούν χρήσιμα στη μετέπειτα εξέλιξή του. Σύμφωνα και με τον Goleman (1995), οι απόψεις του οποίου ταυτίζονται με αυτές που εκφράζουν και άλλοι μελετητές, (Gardner, 1990. Sternberg & Wagner, 1986) η επιτυχία στην ενήλικη ζωή εξαρτάται όχι μόνο από την ακαδημαϊκή ικανότητα, αλλά και από την ενδοπροσωπική, ή πρακτική ευφυΐα, που αφορά ικανότητες που συνεπάγεται η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Μεγάλο μέρος από τα αποτελέσματα που μπορεί να έχει κοινωνική και συναισθηματική μάθηση συνδέονται με την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών που αφορούν είτε σε συναισθηματικές διαταραχές, είτε στην κακή επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους, αλλά και με τους γονείς, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς τους. Τα προβλήματα αυτά των μαθητών σχετίζονται συχνά με τις χαμηλές επιδόσεις τους και στο σχολείο. Αυτό συνήθως έχει ως συνέπεια να αναπτύσσονται σε αυτά τα άτομα σημαντικά προβλήματα, όπως για παράδειγμα χαμηλή αυτοεκτίμηση, κακή στάση των διδασκομένων απέναντι στο θεσμό του σχολείου, έλλειψη κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αδυναμία επίλυσης προβλημάτων, άρνηση ανάληψης ευθύνης για μάθηση και διάφορα άλλα. Εξάλλου, η διαδικασία ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης μειώνει το άγχος για άτομα και οργανώσεις με τη μείωση των συγκρούσεων, καθώς και με την αύξηση της σταθερότητας και της αρμονίας.

1.2. Ορισμός της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η **συναισθηματική νοημοσύνη** είναι ένας ορισμός που δόθηκε από τον ψυχολόγο **John Mayer** και τον **Peter Salovey** σε ένα άρθρο τους το 1990 για να περιγράψει ένα σύνολο από ικανότητες που σχετίζονται με το συναίσθημα. Ο ορισμός αυτός χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη δυνατότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων, καθώς επίσης και να ελέγχουν τα συναισθήματα αυτά με τρόπο τέτοιο, ώστε να βελτιώνεται η ζωή τους. Το επιστημονικό έργο των παραπάνω συγγραφέων, όπως επίσης και οι μελέτες των επιστημόνων **Daniel Goleman** και **Reuven Bar-On** αντιπροσωπεύουν

τις τρεις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις - μοντέλα της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης (βλ. Παράρτημα 1).

1.2.1. Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους Mayer και Salovey

Ο αρχικός ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης των **Salovey** και **Mayer** το 1990 ήταν: «*Είναι το υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που αφορά την ικανότητα να ανιχνεύει κανείς τα δικά του καθώς και τα αισθήματα και συναισθήματα των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη δική του σκέψη και τις πράξεις*» (Mayer & Salovey, 1990, σ.189). Αυτός ο ορισμός δηλώνει ότι τα συναισθήματα μπορούν να καθοδηγήσουν τη λογική σκέψη και τις ενέργειες που προσανατολίζονται στην επίτευξη στόχων, ότι τα συναισθήματα μπορούν να επαυξήσουν τη λογική. Στο άρθρο τους αυτό του 1990, οι 3 συνιστώσες του μοντέλου τους ήταν: **αξιολόγηση και έκφραση των συναισθημάτων, συναισθηματική ρύθμιση, και συναισθηματική διαχείριση**. Το 1997 δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση σε συναισθηματικό - γνωστικές αλληλεπιδράσεις, επισήμαναν ότι: «*Η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι ακριβώς, να αξιολογείς και να εκφράζεις τα συναισθήματα, την ικανότητα να προσεγγίζεις και να παράγεις συναισθήματα όταν διευκολύνουν τη σκέψη, την ικανότητα να καταλαβαίνεις το συναίσθημα και τη συναισθηματική γνώση και την ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα για να προωθείς τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη*» (Mayer & Salovey, 1997, σ.10).

1.2.2. Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης από τον Daniel Goleman

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ευρέως δημοφιλής το 1995 από τον **Daniel Goleman** στο βιβλίο του που εκδόθηκε, με τίτλο «*Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*», όπου ο Goleman προσπάθησε να αποδείξει ότι οι άνθρωποι, οι οποίοι έχουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης κατορθώνουν να γίνουν πιο επιτυχημένοι στη ζωή τους από όσους, πέρα από τον κλασικό δείκτη ευφυΐας τους (I.Q.), διαθέτουν χαμηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης. Το μικτό μοντέλο του Goleman για τη

συναισθηματική νοημοσύνη το 1995 αφορούσε «τις ικανότητες να μπορεί να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του και να επιμένει ενάντια στις ματαιώσεις, να ελέγχει τις παρορμήσεις και να καθυστερεί την ικανοποίηση, να ρυθμίζει τις διαθέσεις του και να μην αφήνει την ανησυχία να εμποδίζει την ικανότητα για σκέψη, να έχει ενσυναίσθηση και να ελπίζει» (Goleman, 1995, σ.34). Επίσης, έδωσε ακόμη έναν ορισμό για τη Σ.Ν. λέγοντας για αυτήν: «Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι οτιδήποτε σχετικά με το πώς διαχειρίζεσαι τον εαυτό σου, το πώς τα πας με τους ανθρώπους, και το πώς εργάζεσαι μέσα σε ομάδες. Είναι η ικανότητα να κινητοποιείς τον εαυτό σου, και να επιμένεις ενάντια στη ματαιώση, να ελέγχεις τον παρορμητισμό και να καθυστερείς την ικανοποίηση, να ρυθμίζεις τις διαθέσεις σου και να συναισθάνεσαι τους άλλους» (Goleman, 1995, σ. 43).

Αργότερα, σε συνεργασία με τον **Richard Boyatzis**, έδωσε έναν αναθεωρημένο ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο «η συναισθηματική νοημοσύνη παρατηρείται όταν ένα άτομο επιδεικνύει τις ικανότητες που συνιστούν αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση και κοινωνικές δεξιότητες στις σωστές στιγμές και τρόπους να είναι αποτελεσματικό στην κατάσταση με επαρκή συχνότητα» (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000, σ. 344).

1.2.3. Ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης από τον Reuven Bar-On

Το 1997 ο **Reuven Bar-On** όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «μια συστοιχία από προσωπικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να επιτύχει στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και αναγκών» (σ. 3). Μια ακόμη συνεισφορά του Bar - On ήταν η κατασκευή του *Emotional Quotient* το 1992, ενός δείκτη για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ή αλλιώς του **E.Q.**, αντιστοίχου με αυτό που μετράει τη γνωστική νοημοσύνη (**I.Q.**) για το οποίο γίνεται λόγος στη συνέχεια.

1.3. Σκοπός συγγραφής της διπλωματικής εργασίας

Η μελέτη που ακολουθεί εστιάζει την προσοχή της κυρίως στα μέσα και τους στόχους των προγραμμάτων συναισθηματικής ανάπτυξης, κυρίως σε χώρες του εξωτερικού, όπως επίσης και στην Ελλάδα, έτσι ώστε να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα που έχουν οι εκάστοτε μέθοδοι διαπαιδαγώγησης, οι οποίες εφαρμόζονται για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1.4. Στόχοι της διπλωματικής εργασίας

Οι στόχοι της ακόλουθης εργασίας έχουν κατά κύριο λόγο να κάνουν με την ανάδειξη της σημασίας της εφαρμογής των προγραμμάτων ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η εργασία αυτή διαπραγματεύεται τις πρακτικές εφαρμογές που έχουν τα διάφορα μοντέλα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο του σχολείου μέσα από μια βιβλιογραφική θεώρηση προγραμμάτων παρέμβασης για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, ενώ παράλληλα στοχεύει να διερευνήσει κατά πόσο έχει προσαρμοστεί και στην πράξη μέσα στη σχολική πραγματικότητα η έννοια αυτή στην Αμερική, σε διάφορες χώρες της Ευρώπης, αλλά και στην Ελλάδα.

Αναλυτικότερα, μέσα από τη συγκριτική αυτή μελέτη δίνονται κάποια παραδείγματα για το περιεχόμενο ορισμένων από τα πολυάριθμα προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, κυρίως του εξωτερικού, αλλά και εντός της ελληνικής επικράτειας, ενώ γίνεται και μια λεπτομερής ανάλυση σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους που αυτά θέτουν. Εξετάζονται, επίσης, με λεπτομέρεια οι διάφορες παράμετροι που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν το έργο του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων, με την περιγραφή συγκεκριμένων παραδειγμάτων, ώστε να φανεί ποια είναι η αποτελεσματικότητά τους μέσα στην τάξη. Επιπλέον, διερευνάται το κατά πόσο οι συγκεκριμένες μέθοδοι διαπαιδαγώγησης για την άσκηση συναισθηματικών ικανοτήτων μπορούν να εφαρμόζονται στα σχολεία, το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις αρχές της θεωρίας κατά την εκπαιδευτική πράξη, καθώς και ποιες ακριβώς είναι οι διαδικασίες με τις οποίες ενσωματώνονται τα προγράμματα αυτά μέσα στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Τέλος, γίνονται ορισμένες εκτιμήσεις σχετικά με τη δυνατότητα διεύρυνσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης για τη συναισθηματική εκμάθηση στην Ελλάδα, την πιθανή διάχυση των ενοτήτων τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ή ακόμη και τη σύνδεσή τους με αυτό, καθώς και προτάσεις σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τα προγράμματα συναισθηματικής αγωγής στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης.

1.5 Διάρθρωση της εργασίας

Η παρούσα εργασία έχει χωριστεί σε πέντε κεφάλαια, το καθένα με υπό-ενότητες. Το πρώτο κεφάλαιο είναι εισαγωγικό και περιγράφει σύντομα τη σημασία που έχει η συναισθηματική μάθηση για τους νέους στην εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο επισημαίνεται η σημασία της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων που επιφέρει για τους μαθητές η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στους μαθητές. Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη αναλύεται ως θεωρία, ενώ συγχρόνως περιγράφονται και τα κύρια μοντέλα της.

Στο τρίτο κεφάλαιο η εργασία εστιάζει στην περιγραφή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των Η.Π.Α. και μάλιστα σε θέματα που αφορούν τη συναισθηματική μάθηση και ειδικότερα τη διενέργεια προγραμμάτων που επικεντρώνουν στη διαχείριση συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια ανάλυση της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, το οποίο αρχίζει πλέον να δίνει μεγαλύτερη σημασία στην προαγωγή της ψυχικής υγείας μέσα στα πλαίσια των προγραμμάτων Προαγωγής Υγείας που έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία. Επίσης, γίνεται η περιγραφή ορισμένων προγραμμάτων που υλοποιούνται στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας με θέμα τη Διαχείριση Συγκρούσεων, καθώς και την Πρόληψη της Βίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, παρουσιάζονται κάποια συμπεράσματα που εξάγονται από τη διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος και προσωπικές εκτιμήσεις από τα ευρήματα που προέκυψαν, καθώς και προτάσεις σχετικά με την υλοποίηση των εν λόγω προγραμμάτων στην Ελλάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η Συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση

2.1. Η σημασία της διδασκαλίας της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο

Η εκπαίδευση παγκοσμίως, και ειδικότερα στο δυτικό κόσμο, έχει επιφορτιστεί από την κοινωνία με το δύσκολο έργο του να παράσχει στα παιδιά τις απαραίτητες σχεδιασμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για να ενισχύσουν τις δυνατότητες που έχουν, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο τις γνώσεις και τις αξίες που αποκτούν στο σχολείο και στη μετέπειτα κοινωνική τους συναλλαγή με τους υπόλοιπους συνανθρώπους τους με στόχο να ζήσουν μια καλύτερη και πιο ποιοτική ζωή.

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων σε θέματα που αφορούν στην ψυχική υγεία για τη βελτίωση της διαχείρισης των συναισθημάτων, καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεων, της επικοινωνίας, αλλά και της αυτοεκτίμησης δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πιο κατάλληλο χώρο από το σχολείο, το οποίο αποτελεί τον πλέον φυσικό χώρο μετάδοσης γνώσεων και αξιών μέσω των διαφόρων σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων. Και, καθώς το κάθε παιδί μέσα σε μια φυσιολογική κοινωνία πηγαίνει στο σχολείο, αυτό αποτελεί και το κατάλληλο μέρος, όπου θα του δίνονται τα βασικά μαθήματα για τη ζωή, τα οποία δε θα μπορέσει να πάρει διαφορετικά. Η εξάσκηση στις κοινωνικές δεξιότητες επιτυγχάνεται μέσα από την διαδικασία απόκτησης ενός συνόλου κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς, όπως η αναγνώριση και ο χειρισμός των συναισθημάτων και η επικοινωνία με «ενσυναίσθηση» με τους άλλους (Τριλίβα & Chimenti, 1998).

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στο σχολείο σε παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα σε αυτήν είναι το πιο ωφέλιμο μέσο για να μπορέσουν να αναστρέψουν κάθε είδους προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν αυτά στη ζωή τους και τα οποία μπορεί να αφορούν είτε στο χαμηλό επίπεδο της ακαδημαϊκής τους προόδου, είτε στον τρόπο που χειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς και στις πιθανές δυσκολίες στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς (Bracket & Katulak, 2007).

Οι συναισθηματικές δεξιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των νέων παιδιών. Όπως επισημαίνουν ερευνητές των επιστημών συμπεριφοράς, έλλειμμα στην συναισθηματική νοημοσύνη υποδηλώνει και μεγαλύτερο κίνδυνο για την υπονόμηση του ανθρωπίνου νου. Ο υψηλότερος κίνδυνος εντοπίζεται στα παιδιά και τους εφήβους, καθώς, όπως υποστηρίζουν, αυτοί είναι εκτεθειμένοι σε κοινωνικά

φαινόμενα, όπως ο εκφοβισμός, η εγκληματικότητα, οι ενέργειες επιθετικότητας, η κατάθλιψη, το αλκοόλ και η χρήση ναρκωτικών (Elias, 2003).

Εξασκώντας τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες της Σ.Ν. οι νέοι μαθητές θα έχουν μετέπειτα τη δυνατότητα να τις εφαρμόσουν πέρα από τη σχολική εκπαίδευση και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής τους, όπως για παράδειγμα στην περίοδο που θα γίνουν γονείς ή ακόμη και όταν βρεθούν σε πιο υψηλά επίπεδα ευθύνης, όπως π.χ. κατά την ανάληψη ενός πόστου διαχείρισης του εργατικού δυναμικού (Elias, 2003). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μέσω των προγραμμάτων της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης μπορούν να προετοιμάσουν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις συνεχείς αλλαγές στον τρόπο εργασίας, βοηθώντας τα να αποκτήσουν εκείνες τις κοινωνικο - συναισθηματικές ικανότητες που είναι σημαντικές για την επιτυχία. Τα νέα παιδιά μπορούν να μάθουν τεχνικές διαπροσωπικών σχέσεων, τρόπους αντιμετώπισης δυνατών συναισθημάτων, τεχνικές διαχείρισης χρόνου και επίτευξης στόχων (Low & Nelson, 2005).

Η έρευνα εξάλλου καταδεικνύει ότι τα προγράμματα της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι από τα πιο επιτυχημένα για τη νεολαία σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα που προσφέρονται στους νέους σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με έρευνα, φαίνεται πως οι αντιλήψεις των μαθητών του γυμνασίου για την «έννοια του σχολείου ως κοινότητας» είχαν άμεση σχέση με μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, δραστηριότητες προσανατολισμένες στη μάθηση, αίσθημα αυτονομίας και αποτελεσματικότητας, κοινωνικές ικανότητες, λιγότερη ανάμειξη σε παραβατική συμπεριφορά και σεβασμό στους εκπαιδευτικούς (Battistich, Soloman, Watson & Shaps, 1997, σσ. 137 - 151). Το σχολείο που ικανοποιεί τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών τα βοηθά να αισθάνονται πιο δεμένα με τις σχολικές ηθικές αξίες. Με βάση τα ευρήματα αυτά είναι επόμενο να συνιστάται από τους ερευνητές να ενθαρρύνουν τις κρατικές και τοπικές πολιτικές και πρακτικές στην ευρεία εφαρμογή καλά σχεδιασμένων προγραμμάτων κατά τη διάρκεια του σχολείου.

2.2. Η πρακτική εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Payton και άλλους συγγραφείς (2000), ως προγράμματα συναισθηματικής μάθησης ορίζονται αυτά που παρέχουν «συστηματική διδασκαλία στην τάξη, η οποία θα προωθεί τις ικανότητες των παιδιών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να εκτιμούν την οπτική των άλλων, να έχουν κοινωνικούς στόχους και να επιλύουν προβλήματα, και να χρησιμοποιούν μια ποικιλία διαπροσωπικών δεξιοτήτων για να χειρίζονται, αποτελεσματικά και ηθικά, αναπτυξιακά σχετικά καθήκοντα» (σ.13).

Το βασικό ερώτημα για το κατά πόσο μπορεί να διδαχθεί η συναισθηματική νοημοσύνη στα σχολεία και να αποτελεί μέρος του σχολικού αναλυτικού προγράμματος έρχεται να απαντηθεί από πολυάριθμες έρευνες που αποδεικνύουν πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί με συγκεκριμένες μεθόδους μάθησης που θα εφαρμοστούν από τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα. Το κύριο ζητούμενο σε μια τέτοια διαδικασία είναι η σωστή και κατάλληλη κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα πρέπει να αναπτύξουν πρώτα τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη, έτσι ώστε με τη σειρά τους να μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους ως επαγγελματίες στη μετάδοση των δεξιοτήτων της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης και συνακόλουθα να συμβάλλουν τόσο στη μόρφωση όσο και στην προσωπική τους ευημερία. Πιθανή έλλειψη των δεξιοτήτων της Σ.Ν. στους εκπαιδευτικούς είναι πιθανόν να προκαλεί προβλήματα και αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές σε μια τάξη, ενώ η κατάρτισή τους σε αυτές μπορεί να δημιουργήσει ένα πιο σταθερό, δημιουργικό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης, το οποίο θα ενθαρρύνει τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση και τη θέληση για μάθηση ανάμεσα στα παιδιά (Bracket & Katulak, 2007).

Σε γενικές γραμμές, οι θετικές επιδράσεις που προσφέρει η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών μέσα στην τάξη είναι αρκετά ευρείες. Όπως αναφέρουν σε άρθρο τους οι Zins, Elias, Greenberg και Weissberg (2000), η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών είναι το μέσο που θα τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις μεταξύ τους, να παραμείνουν προσηλωμένοι σε μια δραστηριότητα μέχρι να τελειώσει, να κινητοποιούνται με το να θέτουν στόχους, καθώς και με το να επιμένουν παρά τα οποία τυχόν εμπόδια αντιμετωπίσουν. Επιπλέον, όπως επισημαίνει και η Marziyah Panju (2008) για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών «αυτή τους βοηθάει να καταλαβαίνουν την άποψη των άλλων, τους ενθαρρύνει προς την ανάληψη της ευθύνης των πράξεών τους, καθώς και να σχετίζονται και να επικοινωνούν σωστά με τους άλλους» (σ. 53).

2.3. Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση και η ακαδημαϊκή επιτυχία

Το κύριο στοιχείο που αποδεικνύει και εξηγεί τη χρησιμότητα της διδασκαλίας της Σ.Ν. στο σχολείο είναι ότι όλες οι σχετικές έρευνες που έχουν γίνει συνηγορούν στο γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων που έχουν επιτύχει στη ζωή τους δεν έχουν απαραίτητα και πιο υψηλή ακαδημαϊκή νοημοσύνη, αλλά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό συμβαίνει επειδή, για παράδειγμα, ένας μαθητής με υψηλή νοημοσύνη που έχει άγχος κατά τη διάρκεια ενός τεστ μπορεί να αποτύχει εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν έχει διδαχθεί αποτελεσματικές στρατηγικές για να αντιμετωπίζει αυτό το πρόβλημα. Επομένως, η εξάσκηση σε συναισθηματικές δεξιότητες μπορεί να επιφέρει μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία (Bracket & Katulak, 2007). Όπως επίσης φαίνεται και από μελέτες ειδικών ερευνητών (Weissberg & Greenberg, 1998) τα παιδιά που τους δίνονται οι ευκαιρίες για να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες, κατέχουν τις απαραίτητες ικανότητες για επιτυχία, ενώ όταν ανταμείβονται σωστά έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς με το σχολείο.

2.4. Ιστορική αναδρομή και θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η ιδέα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης έχει απασχολήσει πολλούς επιστήμονες κατά τον τελευταίο αιώνα. Το πιο πρόσφατο ενδιαφέρον για τη Σ.Ν. ανακύπτει από συνεχή έρευνα των τελευταίων 20 χρόνων στο χώρο της ψυχολογίας, που ασχολείται με τις γνωστικές διεργασίες και τα συναισθήματα. Παρόλα αυτά δεν είναι καινούρια σαν έννοια, εκείνο που είναι καινούριο όμως είναι ότι έχει πλέον αναγνωριστεί επιστημονικά η αλληλοσύνδεση των γνωστικών και συναισθηματικών μερών του μυαλού μας. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να έγινε πρόσφατα ιδιαίτερα δημοφιλής, όμως όπως υποστηρίζουν οι μελετητές δεν πρόκειται για μια καινούρια έννοια, αλλά «μάλλον για μια συστηματοποιημένη και εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδιατύπωση παλαιότερων θεωρητικών απόψεων» (Πλατσίδου,

2004, σ. 27). Η δημοτικότητα της έννοιας έχει οδηγήσει επιπλέον στη διαπίστωση και από πλευράς ψυχολόγων, παιδαγωγών και άλλων επιστημόνων ότι τα συναισθήματα παίζουν νευραλγικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και πως είναι εξίσου βάσιμα για να μπορούμε να παίρνουμε τις σωστές αποφάσεις στη ζωή.

Στο βιβλίο των Salovey και Sluyter “*Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*” ορίζεται ως συναισθηματική νοημοσύνη «η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα, να προσεγγίζουμε και να παράγουμε συναισθήματα, έτσι ώστε να βοηθάμε τη σκέψη, να κατανοούμε τα συναισθήματα και τη συναισθηματική γνώση και να ρυθμίζουμε στοχαστικά τα συναισθήματα για να προάγουμε τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη» (Salovey & Sluyter, 1997, σ.4). Ωστόσο, όπως εξηγούν οι δυο ερευνητές, για να γίνει κατανοητή η ιδέα της συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει πρώτα να εξερευνηθούν οι ρίζες της έννοιας αυτής.

2.4.1. Η θεωρία του Edward Thorndike

Ο πρώτος που αναφέρθηκε σε μια διαφορετική «νοημοσύνη» από την κλασική της έννοια που έχει ακόμη και σήμερα υπήρξε ο Αμερικανός ψυχολόγος **Edward Thorndike** το 1920. Το νέο στοιχείο που εισήγαγε ο Αμερικανός επιστήμονας ήταν ο όρος «κοινωνική νοημοσύνη», δίνοντας μια νέα αντίληψη περί της έννοιας της νοημοσύνης. Ο ορισμός που έδωσε ο Thorndike στην καινούρια έννοια ήταν η ικανότητα να χειρίζεται κανείς τις ανθρώπινες σχέσεις με σοφία. Ο Thorndike έκανε το διαχωρισμό της νοημοσύνης σε τρεις μεγάλες κατηγορίες της και συγκεκριμένα σε: α) αφηρημένη, που αφορά στη διαχείριση των ιδεών, β) μηχανική, που αναφέρεται στο χειρισμό αντικειμένων και γ) σε κοινωνική, που αναφέρθηκε παραπάνω.

Αργότερα, ο Αμερικανός ερευνητής R.W. Leeper έκανε λόγο για τη «συναισθηματική σκέψη», αλλά η ιδέα αυτή δεν είχε ιδιαίτερη απήχηση σε άλλους ψυχολόγους ή θεωρητικούς της εποχής εκείνης.

2.4.2. Η θεωρία του Howard Gardner

Το 1983 ένας ακόμη Αμερικανός ψυχολόγος στο Πανεπιστήμιο του Harvard, ο **Howard Gardner**, δημοσιεύοντας το βιβλίο του “*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*” έκανε αναφορά στη θεωρία του περί της έννοιας της συνύπαρξης «πολλαπλών ειδών νοημοσύνης». Η ψυχολογική θεωρία του Gardner αναφερόταν στην πραγματικότητα σε ένα διαχωρισμό μεταξύ διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής ευφυΐας και των διαφορετικών ικανοτήτων που εμπεριέχει η καθεμία από αυτές. Σύμφωνα με όσα έγραψε στην έρευνά του ο Gardner, για την «διαπροσωπική ευφυΐα» (1983, 1993), την όρισε ως την ικανότητα να καταλαβαίνουμε τους ανθρώπους, το τι τους κινητοποιεί, το πώς δουλεύουν και πώς να δουλεύουμε μαζί τους συνεργατικά. Όσο για την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, κλειδί για την αυτοεπίγνωση, συμπεριέλαβε την «πρόσβαση του ανθρώπου στα προσωπικά του αισθήματα και την ικανότητα να τα διακρίνει μεταξύ τους και να αντλεί από αυτά στοιχεία που θα καθοδηγούν τη συμπεριφορά του».

Όπως υποστήριξε στη θεωρία του ο Gardner, η διαφοροποίηση των επτά ειδών νοημοσύνης έχει ως εξής: γλωσσική, μαθηματική - λογική, μουσική, χωροταξική, σωματικό - κινησιοαισθητική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Gardner, 1983, σσ. 62 - 69). Τα επτά αυτά είδη, όπως υποστήριξε, δε λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά τείνουν να χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα και να αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους, κατά την άσκηση δραστηριοτήτων ή επίλυσης προβλημάτων από τους ανθρώπους. Το 1999 πρόσθεσε ακόμη ένα είδος, νοημοσύνης, το φυσιοκρατικό.

Με τη θεωρία του γύρω από την «πολλαπλή νοημοσύνη» ο Gardner υποστηρίζει ότι η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζει στο καθένα από τα είδη νοημοσύνης του ανθρώπου ξεχωριστά. Η πολύπλευρη αυτή άποψη της νοημοσύνης προσφέρει μια πλουσιότερη εικόνα της ικανότητας ενός παιδιού και του δυναμικού του για επιτυχία από ότι ο καθιερωμένος Δείκτης Νοημοσύνης. Η θεωρία του είχε μεγάλη ανταπόκριση σε μια σειρά εκπαιδευτικών και θεωρητικών, ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ενώ πολλές από τις αρχές της εφαρμόζονται από τους δασκάλους και τους πολιτικούς ιθύνοντες για τα προβλήματα της σχολικής εκπαίδευσης.

2.4.3. Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Reuven Bar – On

Ο επόμενος ερευνητής - ψυχολόγος που εισήγαγε μια καινούρια διάσταση στον τομέα της έρευνας για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ήταν ο Αμερικανός ψυχολόγος **Reuven Bar - On**. Η έρευνά του εστίασε στο ερώτημα που έθεσε, το οποίο αναφερόταν στο γιατί κάποιοι άνθρωποι που διαθέτουν λιγότερες πνευματικές ικανότητες από άλλους καταφέρνουν να επιτύχουν ευκολότερα στη ζωή, σε αντίθεση με κάποιους άλλους που έχουν υψηλότερο δείκτη ευφυΐας, οι οποίοι τείνουν να αποτύχουν ευκολότερα. Για να απαντήσει στο ερώτημα αυτό ο Bar - On εισήγαγε έναν καινούριο όρο, το **E.Q.** (Emotional Quotient), αντίστοιχο με τον όρο **I.Q.** (Intelligence Quotient), που αποδίδει το Δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης.

Από αυτό το μοντέλο προέκυψε η ανάπτυξη του **EQi**, ενός εργαλείου μέτρησης και αναγνώρισης των κοινωνικών και συναισθηματικών λειτουργιών, που συνδέονται με την ψυχολογική ευημερία (Bar - On, 1997. Bar - On & Parker, 2000). Το αποτέλεσμα στο τεστ **EQ-I** αποδίδει ένα γενικό **Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης** και υψηλή επίδοση σε αυτό σημαίνει ότι κάποιον τον διακρίνει συναισθηματική και κοινωνική ευφυΐα. Επίσης, το τεστ δίνει πέντε ξεχωριστούς δείκτες εκ των οποίων ο καθένας αντιστοιχεί σε μία από τις πέντε ευρείες κατηγορίες, από τις οποίες αποτελείται το μοντέλο, που με τη σειρά τους υποδιαιρούνται σε 15 υποκλίμακες. Οι πέντε αυτές ψυχολογικές συνιστώσες είναι οι εξής: α) οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, β) οι διαπροσωπικές ικανότητες, γ) η προσαρμοστικότητα, δ) η διαχείριση του άγχους, και ε) η γενική διάθεση.

Το τεστ του Bar - On θεωρείται αρκετά έγκυρο, καθώς δίνει τέσσερις δείκτες προσδιορισμού της εγκυρότητας: βαθμό παράλειψης, δείκτη ασυνέπειας, δείκτες θετικής και αρνητικής εντύπωσης. Οι δυο τελευταίοι δείκτες αποτελούν ένα ενσωματωμένο κριτήριο διόρθωσης της μέτρησης αυξάνοντας το βαθμό εγκυρότητας. Το μοντέλο του Bar - On ανήκει στα λεγόμενα **μεικτά μοντέλα** και περιλαμβάνει την αντίληψη που έχει κάποιος για τις ικανότητές του, την «αντοχή στο άγχος», καθώς και βασικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως είναι η «αισιοδοξία» (Brackett & Katulak, 2007). Τέλος, το νέο δεδομένο στο οποίο κατέληξε ο Bar - On μέσω της εξέτασης του μοντέλου του ήταν ότι οι άνθρωποι αναπτύσσουν μέχρι και την πέμπτη δεκαετία της ζωής τους τη συναισθηματική νοημοσύνη τους.

2.4.4. Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer, Salovey και Caruso

Το 1990 οι ερευνητές **Mayer, Salovey και Caruso**, διατύπωσαν τη θεωρία τους για ένα νέο είδος νοημοσύνης, την «**συναισθηματική νοημοσύνη**» (“**emotional intelligence**”), η οποία εμπεριείχε συγχρόνως και την έννοια της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης του Gardner, ως ικανότητα προσαρμογής σε κοινωνικές καταστάσεις. Οι καθηγητές Mayer και Salovey μέσα από ένα άρθρο τους θέλοντας να δώσουν έναν ορισμό των υγιών ατόμων, με αυτο-πραγμάτωση, υποστήριξαν ότι «*οι άνθρωποι που έχουν αναπτύξει δεξιότητες σχετικές με τη συναισθηματική νοημοσύνη κατανοούν και εκφράζουν καλύτερα τα δικά τους συναισθήματα, αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, ρυθμίζουν το συναίσθημα και χρησιμοποιούν τις διαθέσεις και τα συναισθήματα για να ενεργοποιήσουν προσαρμοστικές συμπεριφορές*» (σ. 200).

Σύμφωνα με τους δυο ερευνητές, η ανάπτυξη της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει ως αφετηρία της την αντίληψη ότι τα συναισθήματα είναι μέρος των διανοητικών διεργασιών μαζί με την υποκίνηση και τη γνώση, δίνοντας έτσι μια επιστημονική εξήγηση στη γενικότερη διαπίστωση ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ συναισθημάτων και διάνοησης. Συγκεκριμένα, σε μελέτη που έκαναν οι Mayer και Salovey το 1997 ανέφεραν ότι τα συναισθηματικά ευφυή άτομα κατορθώνουν να επανέλθουν σε θετική συναισθηματική κατάσταση πιο γρήγορα από άτομα που τα διακρίνει χαμηλότερη συναισθηματική ευφυΐα.

Το παραπάνω μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης περιέχει τέσσερα ξεχωριστά πεδία ικανοτήτων που είναι τα εξής: α) συναισθηματική αντίληψη και έκφραση, β) χρήση συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης, γ) κατανόηση και διαμόρφωση του τρόπου σκέψης μέσω των συναισθημάτων και δ) ορθή διαχείριση των συναισθημάτων για την προώθηση της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης (Mayer & Salovey, 1997). Όσον αφορά αυτές τις τέσσερις βασικές διαστάσεις του μοντέλου τους, η καθεμία περιλαμβάνει και από τέσσερις άλλες συγκεκριμένες ικανότητες. Στο μοντέλο αυτό, που έχει αναπτυξιακή δομή, το σύνολο των ικανοτήτων που συμπεριλαμβάνονται στις τέσσερις κύριες ομάδες οργανώνεται με ιεραρχικό τρόπο διάταξης, καθώς τοποθετούνται σε έναν πίνακα ξεκινώντας από τα χαμηλότερα επίπεδα με τις πιο βασικές ψυχολογικές λειτουργίες και καταλήγοντας στις υψηλότερες και πιο σύνθετες διεργασίες (Mayer, Salovey και Caruso, 2000a). Το μοντέλο αυτό των Mayer et al. (1999, 2000b) αποτελεί το χαρακτηριστικότερο από τα **μοντέλα ικανότητας** και δίνει έμφαση στην

αλληλεπίδραση μεταξύ συναισθημάτων και γνώσεων. και τις συνακόλουθες διεργασίες πληροφοριών.

Μέσα από την παρουσίαση του θεωρητικού σχήματος των τεσσάρων παράλληλων διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης, οι Mayer και Salovey επιδίωξαν να τεκμηριώσουν την άποψή τους ότι τα άτομα με υψηλότερο δείκτη Σ.Ν. μπορούν να διαχειριστούν με μεγαλύτερη ευκολία τις υψηλότερες των διεργασιών που βρίσκονται στα δύο τελευταία επίπεδα. Όπως υποστηρίζουν οι Mayer, Salovey και Caruso (2000b), τα μοντέλα ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι εκείνα που ορίζουν τη Σ.Ν. ως ένα σύνολο από ικανότητες αντίληψης, έκφρασης και ρύθμισης του συναισθήματος, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν στη θεωρία τους άλλες δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Έχοντας ως πρόθεση να προχωρήσουν και στην αξιολόγηση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το μοντέλο τους, οι εισηγητές της θεωρίας Mayer και Salovey, κατασκεύασαν δύο κλίμακες μέτρησης ικανοτήτων, αρχικά την *MEIS* (Multifactor Emotional Intelligence Scale, 1997), ενώ αργότερα, σε συνεργασία με τον Caruso, επινόησαν την κλίμακα *MSCEIST* (Mayer- Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test, 2002) για τους ενήλικες και την κλίμακα *MSCEIST - UV* για τα παιδιά και τους εφήβους. Τα τεστ αυτά μετρούν την ικανότητα ενός ατόμου να εξασκεί συγκεκριμένες δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ειδικότερα, η κλίμακα *MSCEIST* περιλαμβάνει μια σειρά από 141 αντικειμενικές και απρόσωπες ερωτήσεις και ασκήσεις, Επίσης, χρειάζεται 30- 45 λεπτά για να συμπληρωθεί και μετρά το κατά πόσο καλά οι άνθρωποι εκτελούν καθήκοντα και επιλύουν συναισθηματικά προβλήματα, χωρίς να τους ζητάει να παρέχουν την προσωπική τους εκτίμηση των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων (Mayer, P. Salovey & D. R. Caruso, 2002). Το *MSCEIST test* μεταφράστηκε στα ελληνικά και χρησιμοποιήθηκε σε έρευνες από τον Καφέτσιο (2004). Όπως φαίνεται από έρευνες για το τεστ αυτό (Lopes et al., 2003. Lopes, Brackett, Nezlek et al., 2004) , η προγνωστική ικανότητα του τεστ έχει επιβεβαιωθεί, καθώς προσεγγίζει επιτυχώς το λειτουργικό ορισμό της Σ.Ν. (Mayer & Salovey, 1997) και τις αντίστοιχες τέσσερις πλευρές των ικανοτήτων της, όπως καλή θεωρείται και η προγνωστική εγκυρότητα του τεστ.

2.4.5. Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Daniel Goleman

Ο **Daniel Goleman**, ο διεθνώς αναγνωρισμένος συγγραφέας του βιβλίου που έγινε best- seller *“Emotional Intelligence: Why it can matter more than I.Q.”* το 1998 στο βιβλίο του για τη Σ.Ν. *«Working with Emotional Intelligence»* ανέπτυξε την επιχειρηματολογία του σύμφωνα με την οποία οι μη γνωστικές δεξιότητες έχουν εξίσου μεγάλη σημασία με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη την οποία όρισε ως «μια δομή από ιδιότητες, όπως η εσυναίσθηση, τα κίνητρα, η αυτοπεποίθηση, η επιρροή, η προσαρμοστικότητα, κ.α.» (Goleman, 1998). Το μεγάλο ενδιαφέρον που προσέλκυσε η έκδοση των δύο βιβλίων από τον Daniel Goleman το 1995 και το 1998 για τη συναισθηματική νοημοσύνη έκανε την έννοια αυτή γνωστή στο ευρύ κοινό, ενώ παράλληλα ώθησε και άλλους επιστήμονες να ερευνήσουν τις πρακτικές εφαρμογές της σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η εργασία και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Σε γενικές γραμμές, ο Goleman στο μοντέλο του για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την οποία περιγράφει ως μια δομή από την οποία προκύπτει η **συναισθηματική επάρκεια (emotional competence)**, υποστηρίζει ότι αυτή αποτελείται από πέντε διαστάσεις ικανοτήτων που ενέχουν 25 διαφορετικές συναισθηματικές δεξιότητες. Επιπλέον, υποστήριξε ότι η Σ.Ν. δεν έχει σχέση με τις γνωστικές ικανότητες και τη διαχώρισε από το I.Q., καθώς και ότι η Σ.Ν. είναι πολύ- παραγοντική και δεν αποτελεί μια ενιαία και απλή κατασκευή. Πιο αναλυτικά, ο Goleman θεωρεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως το σύστημα δυο διαφορετικών όψεων της ευφυΐας, οι οποίες αφορούν, κατά πρώτον, στις προσωπικές μας δεξιότητες και, κατά δεύτερον, στις κοινωνικές μας δεξιότητες.

Οι πέντε διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σύμφωνα με τον Goleman είναι: 1) να γνωρίζεις τα συναισθήματά σου, 2) να μπορείς να τα διαχειρίζεσαι, 3) να κινητοποιείς τον εαυτό σου, 4) να αναγνωρίζεις και να κατανοείς τα συναισθήματα των άλλων και 5) να διαχειρίζεσαι τις σχέσεις με τους άλλους (Goleman, 1995). Με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μας σε αυτούς τους πέντε τομείς, όπως υποστηρίζει στη θεωρία του ο Goleman, μπορούμε να γίνουμε πιο παραγωγικοί και επιτυχείς σε αυτό που κάνουμε, καθώς επίσης να βοηθήσουμε και τους άλλους να είναι πιο παραγωγικοί και επιτυχημένοι σε ό,τι κάνουν, ενώ συγχρόνως δίνεται στο άτομο η ικανότητα να επηρεάζει τους άλλους και να τους κατευθύνει προς μια επιθυμητή συμπεριφορά. Επιπλέον, η συναισθηματική επάρκεια, όπως την περιγράφει ο Goleman, είναι ένα σύνολο ικανοτήτων, η οποία μαθαίνεται και εξασκείται.

Η μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας έγινε μέσω της κατασκευής του *Emotional Competence Inventory 360 (ECI - 360)* από τον Goleman και το συνεργάτη του Richard Boyatzis το 2000, ενός τεστ τύπου 360 μοιρών, που βασίζεται σε αναφορές άλλων, στη γνώμη δηλαδή που έχουν για ένα άτομο η οικογένεια, οι φίλοι ή οι συνάδελφοί του. Το αποτέλεσμα στο τεστ αυτό αποδίδει μια αξιολόγηση των τεσσάρων διαφορετικών συστοιχιών ικανοτήτων, οι οποίες εμπεριέχουν 20 ικανότητες συνολικά. Οι τέσσερις συστοιχίες των ικανοτήτων που μετράει το *ECI - 360* είναι: α) η αυτογνωσία, β) η αυτοδιαχείριση, γ) η κοινωνική ενημερότητα και δ) οι κοινωνικές δεξιότητες. Ως προς την εφαρμογή του συνήθως χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας εργαζομένων σε επιχειρήσεις και οργανισμούς ή ακόμη και για το προφίλ συναισθηματικής επάρκειας σε έναν ολόκληρο οργανισμό.

2.4.6. Η κριτική στα «μεικτά μοντέλα»

Τα παραπάνω μοντέλα είναι του Goleman, αλλά και του Bar-On, αποτελούν τα λεγόμενα «μεικτά μοντέλα», καθώς αναμειγνύουν διάφορα χαρακτηριστικά, που δεν είναι αμιγώς συνδεδεμένα με το συναίσθημα, μέσα στην έννοια «συναισθηματική νοημοσύνη». Το *ECI - 360 test* δέχτηκε κριτική από αρκετούς επιστήμονες που το χαρακτήρισαν ως μη αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης, καθώς δεν έχει εφαρμοστεί εμπειρικά σε άλλες επιστημονικές έρευνες. Επίσης, όπως συμβαίνει και με το τεστ του Bar - On, έτσι και το *ECI - 360* δε θεωρείται ως ένα εργαλείο που μετρά τις πραγματικές ικανότητες ή δυνατότητες ενός ανθρώπου, αλλά ως ένα τεστ αυτο - αναφοράς. Στην πραγματικότητα, όπως λένε ακαδημαϊκοί ερευνητές, το τεστ του Goleman, αλλά και αυτό του Bar - On, υπολογίζει τις διάφορες πλευρές της προσωπικότητας, όπως κάνουν και πολλά ακόμη παρόμοια τεστ προσωπικότητας (Mayer , Salovey & Caruso, 2000).

Επιπλέον, διαφωνούν με την άποψη του Goleman ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που περιέχει η θεωρία για τη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να μεταβληθούν, καθώς δεν είναι δυνατή αυτή η μεταβολή, αφού τα περισσότερα από αυτά είναι γενετικά προκαθορισμένα και, κυρίως, έχουν διαμορφωθεί κατά την παιδική ηλικία, οπότε δεν υφίσταται καμία πιθανότητα διαμόρφωσής τους στην

ενήλικη ζωή. Ένα ακόμη σφάλμα του Goleman σύμφωνα με διάφορους επικριτές της θεωρίας του ήταν το γεγονός ότι συμπεριέλαβε στον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» κάθε ανθρώπινο χαρακτηριστικό ή συμπεριφορά, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες, τα κίνητρα, η ενσυναίσθηση, κ.α., συγχωνεύοντας με αυτόν τον τρόπο μέσα σε μια έννοια διαφορετικά και ξεχωριστά ψυχολογικά γνωρίσματα.

2.4.7. Το μοντέλο του Cooper

Τέλος, στις θεωρίες για τη Σ.Ν που έχουν ως πλαίσιο την προσωπικότητα προστίθεται ακόμη ένα μοντέλο, αυτό του **R. K. Cooper**. Ο Cooper για τη μέτρηση της Σ.Ν. κατασκεύασε μια κλίμακα, την οποία ονόμασε «*Χάρτη του Δείκτη Συναισθήματος*» ή αλλιώς *E.Q. - Map*, (Cooper, 1997). Το μοντέλο του **Cooper** βασίζεται σε ένα **σύνολο από πέντε διαστάσεις ικανοτήτων** και χαρακτηριστικών, ενώ η καθεμιά περιλαμβάνει και συγκεκριμένες δεξιότητες. Οι πέντε αυτές διαστάσεις που μετράει το E.Q. - Map αφορούν: α) το εκάστοτε περιβάλλον, β) τον συναισθηματικό αλφαριθμητισμό, γ) τις ικανότητες του δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας, δ) τις αξίες και στάσεις του συναισθηματικού δείκτη, και ε) τα αποτελέσματα του χάρτη του συναισθηματικού δείκτη.

2.5. Η εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική πραγματικότητα

Ένα μεγάλο μέρος από τα οφέλη που μπορεί να έχει ο εκπαιδευόμενος διαμέσου της συμπερίληψης της Σ.Ν. στο σχολικό πρόγραμμα έχουν σχέση και με τη βελτίωση της συμπεριφοράς του, καθώς τα καλύτερα από προγράμματα της **εκπαίδευσης χαρακτήρα (character education)** και της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μοιράζονται πολλούς εκπαιδευτικούς στόχους που επικαλύπτονται μεταξύ τους (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab - Stone & Shriver, 1997).

Ειδικότερα, στο σημερινό εκπαιδευτικό χώρο υπάρχουν πολλαπλών ειδών προβλήματα που αφορούν στη συμπεριφορά «δύσκολων» μαθητών που πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς, τα οποία πολλές φορές παρεμποδίζουν

ακόμη και την ίδια την παραμονή τους στο σχολείο. Όπως έχει αποδειχθεί και από έρευνες στο εκπαιδευτικό σύστημα χωρών, όπως για παράδειγμα είναι η Βρετανία, αποδεικνύεται πως η εισαγωγή της συναισθηματικής μάθησης στο σχολείο κατάφερε να βοηθήσει στην ένταξη των «δύσκολων» μαθητών στο σχολικό χώρο και να τους κάνει να έχουν θετικότερη στάση απέναντι σε αυτό, εμποδίζοντας παράλληλα την πρόωρη εγκατάλειψή του από μεγάλο ποσοστό αυτών. Από τη στιγμή που εισήχθη η συναισθηματική επικοινωνία στα σχολεία της Αγγλίας, από χρόνο σε χρόνο οι αποκλεισμοί από αυτά έχουν σταθερά όλο και πιο καθοδική τάση, από 113 το 1997 σε 22 το 2000 (Marziyah Panju, 2008, σ. 17).

Θα πρέπει επίσης να τονιστεί πως σημαντικό ρόλο και με ιδιαίτερο αντίκτυπο στη σωστή ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον παίζουν και άλλοι παράγοντες, όπως: α) οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν τα πλέον κρίσιμα πρότυπα για τους μαθητές σε αυτόν τον τομέα, καθώς διδάσκουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και μόνο με τον τρόπο που θα χειριστούν δύσκολες καταστάσεις, με τον τρόπο που θα χειριστούν τα παιδιά που νιώθουν αποκομμένα από τα άλλα και με τη σωστή χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου θα συζητήσουν με αυτά για τα συναισθήματά τους ενθαρρύνοντας τα να αντιμετωπίζουν θετικά τις όποιες μεταξύ τους διαφορές β) οι διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι με την ανάπτυξη της δικής τους συναισθηματικής νοημοσύνης, επικεντρώνοντας την προσοχή τους στη διατήρηση καλής επικοινωνίας με τους μαθητές και την όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική κρίση από πλευράς τους, μένοντας ανοιχτοί στο να κατανοούν διαφορετικές απόψεις γ) η διδασκαλία ψυχολογικών αρχών μέσα στην τάξη με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με αυτές από σχολικούς συμβούλους που θα συμβάλλουν σε ένα υγιές συναισθηματικά σχολικό περιβάλλον και θα διευκολύνουν και θα συντονίζουν τέτοιου είδους παρεμβάσεις (Fasano & Pellittery 2006).

2.6. Στρατηγικές για τη διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει καταστεί πλέον μια χρήσιμη διαδικασία στην εκπαιδευτική πράξη, αφού αποτελεί προτεραιότητα στην προσπάθεια για την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών για γονείς και εκπαιδευτικούς. Η διδασκαλία της Σ.Ν. μέσα σε μια σχολική τάξη αποτελεί μια διαδικασία που παράγεται μεταξύ των εκπαιδευτικών που τη διδάσκουν και των μαθητών που εκπαιδεύονται πάνω σε αυτήν. Σύμφωνα με τον Daniel Goleman, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επικεντρώνεται κυρίως στο πώς θα γίνεται η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης παρά στο τί θα περιλαμβάνει, που σημαίνει ότι όσο προσηλωμένη κι αν είναι η τάξη στην έννοια της Σ.Ν. εκείνο που μετράει περισσότερο είναι ο τρόπος που αυτή διδάσκεται.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι έχουν σχεδιαστεί επτά στρατηγικές που δείχνουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές πώς να εφαρμόσουν τη θεωρία της Σ.Ν. στην πράξη. Αυτές οι στρατηγικές, με το όνομα **ELEVATE**, που προέρχεται από τα αρχικά της κάθε στρατηγικής στην αγγλική γλώσσα, δομούν την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, με το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και με τον εκπαιδευτικό (Marziyah Panju, 2008). Όπως αναλυτικά περιγράφεται και παραπάνω, η βελτίωση των μαθητών μέσω των προγραμμάτων ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται στους τομείς που αφορούν τις στάσεις τους, τη συμπεριφορά τους και τις επιδόσεις τους.

Ο σχεδιασμός της τάξης που θα περιλαμβάνει και θα προωθεί συγχρόνως και τη συναισθηματική και την πνευματική μάθηση από τον εκπαιδευτικό μπορεί να γίνει ευκολότερα με τις εξής επτά στρατηγικές: α) δημιουργία ενός ασφαλούς και θετικού περιβάλλοντος για μάθηση, β) το χτίσιμο της «γλώσσας» των συναισθημάτων, γ) εγκαθίδρυση σχέσεων φροντίδας και εμπιστοσύνης για το μαθητή, δ) αξιολόγηση των συναισθημάτων του για την εξάλειψη εντάσεων μαζί του, ε) ενθάρρυνση της «ενεργητικής συμμετοχής» από πλευράς του (μέσω της εφαρμογής των δυο διαστάσεων της, της ανεξάρτητης μάθησης και της ενεργητικής εργασίας), στ) η ενσωμάτωση των υψηλότερων δεξιοτήτων σκέψης στη μάθηση, και ζ) η ενδυνάμωση μέσω της συνεχούς και χρήσιμης ανατροφοδότησης. Αν οι παραπάνω στρατηγικές υιοθετηθούν μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό που θα αναλάβει να διαπαιδαγωγήσει τα παιδιά με τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης σε καθημερινή βάση, πολλές από τις δεξιότητές της θα μπορούν να εξασκηθούν με έναν τρόπο που θα είναι πραγματικά γεμάτος σημασία, καθώς οι στρατηγικές αυτές

αποτελούν ένα μέσο διδασκαλίας που θα γίνεται μέσω της εξάσκησης, αφού ο εκπαιδευόμενος θα μαθαίνει στην πράξη τις δεξιότητες αυτές (Marziyah Panju, 2008).

Ως προς την κατάρτιση του προσωπικού του σχολείου, αυτή περιλαμβάνει ειδική εκπαίδευση όχι μόνο για τους καθηγητές, αλλά και για τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, τα οποία ενημερώνονται καλά για τις αντιλήψεις, το λεξικό, καθώς και για τους στόχους του προγράμματος που έχει επιλεγθεί να τους δοθεί έμφαση (Elias, 2003). Οι διευθυντές, οι καθηγητές της ειδικής εκπαίδευσης, οι σχολικοί νοσοκόμοι, οι φύλακες στην αυλή, οι σχολικοί οδηγοί, καθώς και οι σχολικοί σύμβουλοι και οι ψυχολόγοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών και είναι απαραίτητη η αποτελεσματική επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επιπλέον, όπως αναφέρεται στον εκπαιδευτικό οδηγό *“Safe and Sound: An educational Leader’s guide to evidence based Social and emotional Learning Programmes”*, ο οποίος είναι διαθέσιμος και στο Ίντερνετ, τα προγράμματα υψηλής ποιότητας προσφέρουν εργαστήρια (**workshops**) ανάπτυξης του προσωπικού για να εισάγουν τους εκπαιδευτικούς στο περιεχόμενο του προγράμματος μαθημάτων και τους δίνουν την ευκαιρία να εξασκήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την εφαρμογή τους. Ωστόσο, επειδή δεν είναι αρκετή η ανάπτυξη του προσωπικού μόνο με τα workshops, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στον οδηγό αυτό, «πολλά προγράμματα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης παρέχουν πιο προχωρημένη ανάπτυξη του προσωπικού και/ ή επί τόπου υποστήριξη, η οποία μπορεί να είναι τριών ειδών: α) παρατήρηση και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς από το προσωπικό του προγράμματος, β) συναντήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εμπειρίες και απόψεις με πιο έμπειρους συναδέλφους στο πρόγραμμα και γ) εξάσκηση συνομηλίκων» (σ. 21).

Παράλληλα, υπάρχουν παιδαγωγικές πρακτικές που μπορούν να διασφαλίσουν το πλέον ασφαλές και θετικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να έρχονται πιο εύκολα κοντά στον εκπαιδευτικό, να επιδεικνύουν θετική διαγωγή, και να αισθάνονται ότι η μάθηση ενδυναμώνεται. Οι διαδικασίες αυτές μπορούν να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς από την αρχή του σχολικού έτους και να παρέχουν στους μαθητές το κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να αισθάνονται ασφαλείς να εκφράζονται ανοιχτά και να λένε τις απόψεις τους σε συζητήσεις μέσα στην τάξη. Μερικές από τις παιδαγωγικές αυτές πρακτικές είναι οι παρακάτω: η καθιέρωση μιας σειράς κανόνων στην τάξη, η δημιουργία μιας

κοινότητας μαθητών, η τόνωση της αυτοπεποίθησής τους μέσα από την παροχή θετικής επιβεβαίωσης, οι υψηλές προσδοκίες που αναμένονται από αυτούς, η συχνή τους επιβράβευση, καθώς και η κατανόηση της σημασίας του χιούμορ και η τακτική του χρησιμοποιήσεως μέσα στο μάθημα (Marziyah Panju, 2008).

Τέλος, το πιο σημαντικό από όλα στην εκπαίδευση των παιδιών και στη συναισθηματική ανάπτυξή τους είναι «ο εκπαιδευτικός να έχει ως στόχο να τα εφοδιάζει όχι μόνο με γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και με αυτοπεποίθηση, ώστε να είναι σίγουροι για τον εαυτό τους και να γίνουν ενημερωμένοι πολίτες- αυτοί οι πολίτες δηλαδή που συνεχίζουν να βλέπουν τον εαυτό τους ως δια βίου μαθητευομένους» (Marziyah Panju, 2008, σ. 59).

2.7. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και τα πλεονεκτήματά της

Όπως περιγράφηκε και παραπάνω, η διδασκαλία των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης δεν είναι μια διαδικασία που στηρίζεται τόσο στην προφορική κατάρτιση, όσο στην προτεραιότητα που απαιτείται για την πρακτική εξάσκηση σε αυτές, ώστε να μπορέσουν να γίνουν ένα μέρος του συνόλου των εγγενών συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων του ανθρώπου. Το ερώτημα που γεννάται όμως είναι το κατά πόσο αποτελεσματική είναι η εξάσκηση στις δεξιότητες αυτές.

Για την απάντηση στο παραπάνω ερώτημα έχουν διεξαχθεί έρευνες με σκοπό να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων προγραμμάτων στις συναισθηματικές δεξιότητες που συνθέτουν τη Σ.Ν. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. σε πολλά από τα προγράμματα που διενεργούνται υπό τη σφραγίδα της **Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης** βρίσκονται πολύ θετικά πορίσματα όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους (π.χ. Weissberg & O' Brien, 2004). Τα αποτελέσματα αυτά συνηγορούν στο γεγονός ότι οι δεξιότητες της συναισθηματικής μάθησης μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην προσπάθεια για την καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών που παρουσιάζουν για παράδειγμα προβλήματα ένταξης στη σχολική διαδικασία, αλλά και διανοητικά ή ακόμη και μαθησιακά προβλήματα. Δεν είναι εξάλλου λίγα τα παραδείγματα στην κοινωνία, όπου συναντώνται άνθρωποι με πολύ σημαντική εξέλιξη στην επαγγελματική τους

πορεία που δεν κατόρθωσαν να σπουδάσουν ή και να τελειώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στην αδυναμία που είχε μέχρι και το τέλος του 20^{ου} αιώνα η κοινωνία και ειδικότερα η εκπαίδευση να αντιμετωπίσει τις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών και να τις εντάξει στις προτεραιότητές της (Elias, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση μπορεί να αυξήσει την ικανότητα για εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου, την ενεργοποίηση για μάθηση, καθώς και το χρόνο που αφιερώνεται για το διάβασμα, ενώ συγχρόνως βελτιώνει την παρακολούθηση, τα ποσοστά αποφοίτησης, καθώς και τις προοπτικές για δημιουργική εργασία, ελαττώνοντας συγχρόνως τις αποβολές και τη διακοπή φοίτησης στο σχολείο. Επιπρόσθετα, τα προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης και οι δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω αυτών, παρέχουν ένα ευρύ φάσμα από θετικές επιδράσεις σε πολλούς άλλους τομείς, πέρα από τη διαμόρφωση του χαρακτήρα, όπως είναι η πρόληψη της βίας, η ικανότητα για τη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, η εκπαίδευση για την προσφορά υπηρεσιών, η ακαδημαϊκή μάθηση, η αποφυγή χρήσης των ναρκωτικών, η υγεία, κ.α. (Elias, Zins, et al., 1997).

Παράλληλα, με τη συμμετοχή τους στα προγράμματα ανάπτυξης της Σ. Ν. οι μαθητές αυξάνουν ταυτόχρονα και την αυτοεκτίμησή τους, ενώ μαθαίνουν πώς να ελέγχουν τον παρορμητισμό τους. Αυτό τους επιτρέπει να μπορούν να επιδεικνύουν τέτοια συμπεριφορά που θα τους επιτρέπει να διαχειρίζονται καλύτερα το θυμό τους, έτσι ώστε να μην πληγώνουν τους γύρω τους, αλλά και αυτούς τους ίδιους, να αποκτήσουν δηλαδή δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων με τους συνομηλίκους τους, χωρίς να έχουν οποιοδήποτε συναίσθημα επιθετικότητας. Τα προγράμματα αυτά ουσιαστικά τους δίνουν τα εφόδια που χρειάζονται για να μπορούν να αξιοποιούν τα οποιαδήποτε σημεία έντασης ή μιας σύγκρουσης, αποκρινόμενα σε αιτήματα πρόληψης της βίας στο σχολικό περιβάλλον, αφού βασίζονται στην απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, δηλαδή στην εκπαίδευση που θα αναβαθμίσει την κοινωνική τους συμπεριφορά.

Επιπλέον, η βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών που επιφέρει η ανάπτυξη της Σ.Ν. στο σχολείο αφορά και σε άλλες παραμέτρους, όπως είναι η υγεία τους, καθώς και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Elias, 2003). Πιο συγκεκριμένα, τα αρνητικά συναισθήματα που συσσωρεύονται από τη βίωση διαφόρων συναισθηματικών κρίσεων στη ζωή των παιδιών μπορούν να τους προκαλέσουν ποικιλία προβλημάτων υγείας, όπως π.χ. είναι η κατάθλιψη και το

καλύτερο μέσο για την αντιμετώπισή τους είναι η διατήρηση καλών κοινωνικών σχέσεων. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις από την άλλη που διατηρούν τα παιδιά και οι έφηβοι τους βοηθάει να δείχνουν κατανόηση απέναντι στους συνομηλίκους τους και να μπορούν να «ακούγονται» από τους άλλους, αλλά και να παίρνουν βοήθεια όταν τη ζητήσουν. Όλα αυτά προϋποθέτουν ότι η μετάδοση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης θα γίνεται σε ένα σχολείο, όπου η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση θα αποτελεί την βάση και το γενικό πλαίσιο στο οποίο θα διεξάγεται το εκπαιδευτικό έργο.

2.8. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

Τα σχολεία σε όλο τον κόσμο θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά τα κατάλληλα πνευματικά και πρακτικά εφόδια για να τα μεταφέρουν στις οικογένειές τους, στα σχολεία τους και στις κοινότητες όπου ζουν. Παρόλα αυτά όμως, ακόμη και στον 21^ο αιώνα πολλές φορές οι συνθήκες δεν επιτρέπουν ακόμη και στα πιο οικονομικά προηγμένα κράτη να προσφέρουν με τον κατάλληλο τρόπο στα παιδιά τους αναγκαίους εκπαιδευτικούς και πολιτιστικούς πόρους. Αυτό όμως έρχεται σε αντίφαση με τα λόγια της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (στο άρθρο 29) σχετικά με το πώς μπορεί να εκτιμηθεί η υλική ευημερία των παιδιών και με τα οποία προβλέπει πως οι περιστάσεις θα πρέπει να «επιτρέπουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, των ταλέντων του και των πνευματικών και φυσικών του ικανοτήτων στην πληρέστερη δυνατότητά τους».

Επιπλέον, σύμφωνα με μελέτες που έχουν διεξαχθεί από τον ΟΟΣΑ σχετικά με την ευημερία στο χώρο της εκπαίδευσης στις ηλικίες από 15 έως 19 χρονών, αποδεικνύεται πως πολλές από τις φτωχές, σε σχέση με τις υπόλοιπες, χώρες παρουσιάζουν στατιστικά καλύτερες συνθήκες εκπαίδευσης από άλλες χώρες που βρίσκονται ανάμεσα στις πλουσιότερες, όπως για παράδειγμα είναι η Βρετανία και οι ΗΠΑ. Ειδικότερα, μετρήθηκαν σε 24 χώρες διάφοροι παράγοντες που καταδεικνύουν την εκπαιδευτική ευημερία, όπως είναι η σχολική επιτυχία, η παραμονή στην εκπαίδευση πέρα από τη βασική, καθώς και η ηλικία μετάβασης στην εργασία (καταμέτρηση ποσοστών δεκαπεντάχρονων παιδιών που αναμένουν να βρουν εργασία με τις κατώτερες δεξιότητες ή που δεν είναι σε κανένα χώρο- είτε στην

εκπαίδευση είτε στην εργασία) και τα αποτελέσματα έδειξαν κάποια μάλλον παράδοξα στοιχεία. Για παράδειγμα, χώρες που βρίσκονται στην κορυφή είναι το Βέλγιο και ο Καναδάς, ενώ αμέσως μετά ακολουθεί η Πολωνία, που είναι ανάμεσα στις φτωχότερες χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ χώρες πλούσιες, όπως η Βρετανία, η Γαλλία και η Αυστρία βρίσκονται πολύ χαμηλότερα στην κατάταξη και μάλιστα πολύ κοντά με τις τέσσερις νότιο- ανατολικές χώρες, ανάμεσα στις οποίες είναι και η Ελλάδα.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω στοιχεία, μπορεί εύκολα κανείς να συμπεράνει ότι ο υλικός πλούτος μιας χώρας δε συνεπάγεται απαραίτητα και την καλύτερη παροχή παιδείας στη σύγχρονη εποχή και πως τα παιδιά πολλές φορές στερούνται τα προνόμια που πρέπει να τους παρέχονται από το κράτος για ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση. Επιπλέον, ίσως και η αδυναμία των πλούσιων κρατών να ανταπεξέλθουν στην υποχρέωσή τους αυτή να οφείλεται και στη γενική παραδοχή ότι τα πλέον υπερσύγχρονα κράτη ενέχουν περισσότερους κινδύνους για τα νέα παιδιά, όπως για παράδειγμα είναι οι κοινωνικές πιέσεις, οι μεταβολές στη σύνθεση της οικογένειας, η διάλυση των οικογενειών και η όλο και λιγότερη επαφή των νέων ανθρώπων με τους γονείς, καθώς και η συνεχής έκθεσή τους στα ΜΜΕ που ενθαρρύνει την επιβλαβή για την υγεία συμπεριφορά. Για όλους τους παραπάνω λόγους, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι η συναισθηματική και κοινωνική μάθηση αποτελεί το πιο χρήσιμο μέσο αντιμετώπισης των σύγχρονων προβλημάτων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι νέοι στην καθημερινότητά τους με μεγαλύτερη αισιοδοξία, αναπτύσσοντας την πλέον θετική ταυτότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Παραδείγματα προγραμμάτων συναισθηματικής ανάπτυξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

3.1. Η Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση στις Η.Π.Α.

Όπως αναλύθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας για την ένταξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο. Για το λόγο αυτό στην τελευταία δεκαετία έχουν δημιουργηθεί ειδικά προγράμματα για να βοηθήσουν τα σχολεία στην προώθηση της. Στο στόχο αυτόν συμβάλλουν και ειδικά σχεδιασμένοι οργανισμοί οι οποίοι έχουν ιδρυθεί με απώτερο σκοπό την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (social and emotional learning) ως ουσιώδους μέρους της εκπαίδευσης. Ένας από αυτούς είναι και ο Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (εφεξής **CASEL**), ένας διεθνής οργανισμός που από το 1994 έχει ως στόχο του την προαγωγή και εφαρμογή των προγραμμάτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο χώρο του σχολείου από την προσχολική ηλικία ως και τις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου.

Επιμέρους στόχοι του CASEL είναι η ανάπτυξη της επιστήμης της SEL και η ταυτόχρονη μεταφορά της σχετικής επιστημονικής γνώσης σε σχολικές πρακτικές που θα υιοθετούνται διαμέσου κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών, για να προωθήσουν την κατάρτιση εκπαιδευτικών με τρόπο τέτοιο που θα τους βοηθήσει στην εκτέλεση προγραμμάτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης με υψηλή ποιότητα και που θα συμβάλλουν στην αύξηση του συντονισμού των προσπαθειών για την εφαρμογή της. Ο CASEL έχει προσδιορίσει ένα σύνολο από κοινωνικό- συναισθηματικές δεξιότητες που ενισχύουν την όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική απόδοση σε ένα ευρύ φάσμα από κοινωνικούς ρόλους και καθήκοντα αντλώντας τα συμπεράσματά του από έρευνες σε διάφορους τομείς, όπως είναι η λειτουργία του εγκεφάλου και οι μέθοδοι μάθησης και διδασκαλίας, δίνοντας στους νέους τις κατευθύνσεις προς μια επιτυχημένη πορεία στη ζωή.

3.1.1. Μετα - ανάλυση προγραμμάτων της Συναισθηματικής και Κοινωνικής Μάθησης στις Η.Π.Α.

Σε μια πρόσφατη δημοσίευση του CASEL περιέχεται μια μετα - ανάλυση, η οποία περιλαμβάνει πορίσματα από 213 έρευνες σε σχολικά προγράμματα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που έχουν εφαρμοστεί μέχρι και σήμερα. (Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K., 2008)). Στις έρευνες αυτές εξεταστήκαν οι επιπτώσεις που έχουν προγράμματα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε παιδιά και εφήβους ηλικίας μεταξύ πέντε έως και 18 χρονών όσον αφορά στην απόκτηση των δεξιοτήτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στους μαθητές, με έμφαση στις στάσεις απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους, στη θετική κοινωνική συμπεριφορά, στη διαχείριση του άγχους και στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της μετα- ανάλυσης που έγινε πάνω σε 213 μελέτες προγραμμάτων, στις οποίες συμμετείχαν περισσότεροι από 270.034 μαθητές σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές οι οποίοι συμμετέχουν σε σχολικά προγράμματα που εστιάζουν στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση επωφελούνται με πολλαπλούς τρόπους. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσίασαν οι μαθητές στην προκείμενη έρευνα, αυτοί επέδειξαν βελτίωση αναφορικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τις στάσεις απέναντι στους ίδιους και τους άλλους, αλλά και στο σχολείο, την κοινωνική τους συμπεριφορά και τη διαγωγή τους στην τάξη, στα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η επιθετικότητα, στους συναισθηματικούς κινδύνους, όπως το άγχος και η κατάθλιψη και τέλος, επιτυχία στους βαθμούς, συμπεριλαμβανομένης και της αύξησης κατά 11% στην ακαδημαϊκή επιτυχία (πηγή αποτελεί η *Ερευνητική Ομάδα του CASEL*, 2010, στην ιστοσελίδα: <http://www.casel.org/sel/meta.php>).

Ένα σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης μετα - ανάλυσης είναι ότι το σύνολο των προγραμμάτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης επηρέασε τους μαθητές σε πολλά πεδία, που αφορούν είτε σε κοινωνικές δεξιότητες είτε στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η μετα -ανάλυση εντόπισε τρία κύρια είδη σχολικών προγραμμάτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης: α) προγράμματα στη τάξη που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς, β) προγράμματα στην τάξη που διεξάγονται από ερευνητές και γ) προγράμματα πολλαπλών στοιχείων, τα οποία προσθέτανε ένα επιπλέον θέμα υπό διερεύνηση στις στρατηγικές που εφαρμόζονται στην τάξη και οι οποίες ποικίλλανε ανάλογα με την έρευνα. Επιπλέον, η εφαρμογή

των προγραμμάτων είχε μεγάλη επίδραση στα αποτελέσματα. Όπως φαίνεται κι από τα ευρήματα, τα προγράμματα που είναι καλά σχεδιασμένα, καλά εφαρμοσμένα και διδάσκονται από δασκάλους ή καθηγητές καταφέρνουν να προωθήσουν την κοινωνικό - συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, τη συμπεριφορά τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Ένα ακόμη συμπέρασμα που εξάγεται από τη μελέτη είναι ότι είναι σημαντικό να πραγματοποιείται προσεκτικός σχεδιασμός για την παρακολούθηση της εφαρμογής του προγράμματος και να εξασφαλίζει ότι το πρόγραμμα διεξάγεται, όπως είχε σχεδιαστεί και προγραμματιστεί αρχικά. Αυτό σημαίνει ότι αν ένα πρόγραμμα δεν εκτελεστεί καλά, οι πιθανότητες να επωφελούνται οι μαθητές από αυτό μειώνονται σημαντικά. Μια ακόμη σαφής διαπίστωση της μελέτης υποδεικνύει ότι για να είναι πιο αποτελεσματικοί οι μηχανισμοί για τον προγραμματισμό της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης από το προσωπικό του σχολείου πρέπει να υποστηρίζονται από συντονισμένες κρατικές και εκπαιδευτικές πολιτικές και καθιστά απαραίτητη την επαγγελματική στήριξη του σχολικού προσωπικού για την ενίσχυση των καλύτερων αποτελεσμάτων.

3.1.2. Προδιαγραφές Περιεχόμενου των Προγραμμάτων της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης

Όσον αφορά το περιεχόμενο των προγραμμάτων για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, έχουν καθοριστεί ειδικές προδιαγραφές μάθησης στις ικανότητες που εμπίπτουν σε αυτήν για κάθε βαθμό από το νηπιαγωγείο μέχρι το τελευταίο έτος του γυμνασίου σε διάφορες χώρες και θα πρέπει στο αναλυτικό πρόγραμμα να περιλαμβάνεται η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων για κάθε τάξη. Επίσης, προσδιορίστηκαν τα χαρακτηριστικά εκείνα των προγραμμάτων που είναι ζωτικής σημασίας για την ουσιαστική ενίσχυση αυτών των ικανοτήτων.

Όπως αναφέρει ο Daniel Goleman στον προσωπικό του δικτυακό τόπο στο internet, στο Ιλλινοϊς της Αμερικής μέχρι τα τέλη της στοιχειώδους μάθησης θα πρέπει η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, μέσω των μαθημάτων για την ενσυναίσθηση, να βοηθάει τα παιδιά να μπορούν να προσδιορίζουν από τις μη λεκτικές ενδείξεις τον τρόπο που αισθάνεται κάποιος άλλος. Στις πρώτες τάξεις του

γυμνασίου θα πρέπει οι μαθητές να είναι σε θέση να αναλύουν το τί είναι αγχωτικό για τους ίδιους ή και ποιά είναι τα κίνητρα που τους ωθούν, ώστε να έχουν καλύτερη απόδοση. Στις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου τα προγράμματα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης να περιλαμβάνουν υψηλές δεξιότητες, όπως τρόπους που βοηθούν το μαθητή να ακούει και να μιλάει, να επιλύει τις συγκρούσεις και να αποφεύγει την κλιμάκωσή τους, καθώς και να διαπραγματεύεται για τις win-win λύσεις, δηλαδή λύσεις που αφορούν στην επίλυση των συγκρούσεων με αποτελεσματική επικοινωνία και θετικές κοινωνικές συμπεριφορές.

Το 2002 η UNESCO ξεκίνησε μια παγκόσμια πρωτοβουλία για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, αποστέλλοντας ανακοίνωση για τις δέκα βασικές αρχές για την εφαρμογή της προς τα Υπουργεία Παιδείας σε 140 χώρες. Οι αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης έχουν προβληθεί ως ένα ενοποιημένο πλαίσιο για τα συντονίζονται όλα τα συγκεκριμένα προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολείο κάτω από τη βασική προϋπόθεση ότι τα προβλήματα που απασχολούν τους νέους προκύπτουν από τους ίδιους συναισθηματικούς κινδύνους. Ειδικά στις Η.Π.Α. σε πολλές πολιτείες η κατοχή ενός συγκεκριμένου επιπέδου ικανοτήτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε κάθε τάξη θεωρείται απαραίτητη από το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως συμβαίνει και με τα μαθηματικά και τη γλώσσα.

3.1.3. Βασικές Δεξιότητες της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στις Η.Π.Α.

Όσον αφορά τις βασικές δεξιότητες που έχει καθιερώσει ο CASEL στα πλαίσια της ακαδημαϊκής και της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, αυτές χωρίζονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται : α) στη γνώση του εαυτού και των άλλων, β) στη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων, γ) στο ενδιαφέρον για τους άλλους και δ) στο να γνωρίζει κανείς το πώς πρέπει να ενεργεί.

Στην πρώτη κατηγορία οι δεξιότητες που αναπτύσσονται έχουν ως στόχο την απόκτηση από πλευράς των μαθητών της ικανότητας να καταλαβαίνουν τα συναισθήματά τους και να διαχειρίζονται τον εαυτό τους καλύτερα γνωρίζοντας τις δυνάμεις τους, για να κατακτούν ευκολότερα την επιτυχία είτε στο σχολείο είτε στη

ζωή. Στη δεύτερη κατηγορία, οι δεξιότητες που αποκτώνται έχουν κατά κύριο λόγο να κάνουν με τη διαχείριση των συναισθημάτων, την κατανόηση των εκάστοτε συνθηκών και καταστάσεων, τη θέσπιση στόχων και επιδιώξεων και τέλος, με την επίλυση προβλημάτων με δημιουργικό τρόπο, αναζητώντας συγχρόνως εναλλακτικές λύσεις (Elias, 2003). Στην τρίτη κατηγορία οι δεξιότητες της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, που αφορούν στο ενδιαφέρον του ενός ανθρώπου για τον άλλον, περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, το σεβασμό απέναντι στους άλλους και την εκτίμηση της διαφορετικότητας ανάμεσα στους ανθρώπους. Τέλος, στην τέταρτη κατηγορία οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν περιλαμβάνουν την αποτελεσματική επικοινωνία, το χτίσιμο σχέσεων, τη δίκαιη διαπραγμάτευση, τη δυνατότητα για απόρριψη των προκλήσεων ή την άρνηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, την αναζήτηση βοήθειας, όποτε και από όπου χρειαστεί, και την ανάληψη ηθικών δράσεων, σύμφωνων με τις αρχές που προέρχονται είτε από κώδικες νομιμότητας είτε από άγραφα συστήματα ηθικής.

3.1.4. Η δημιουργία των προτύπων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης

Ένα άλλο πεδίο στο οποίο πρωτοστατεί ο CASEL τόσο στις Η.Π.Α. όσο και σε άλλες χώρες του εξωτερικού είναι ότι έχει βοηθήσει στην ανάπτυξη πολλών προτύπων (**standards**) μάθησης, καθώς και ορόσημων (**benchmarks**) και πολιτικών σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση για τους μαθητές. Τα πρότυπα αυτά και τα ορόσημα παρέχουν σημαντική υποστήριξη στα σχολεία στην προσπάθειά τους για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, καθώς με το να περιγράφουν τις επιθυμητές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες με τη μορφή των προτύπων μάθησης ενισχύουν την εγκυρότητα και την επιμέλεια που δίνεται στη διδασκαλία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ενώ δίνουν και την ευκαιρία σε κάθε παιδί να αναπτύξει τις συγκεκριμένες δεξιότητες. Επιπλέον, παρέχουν ένα πλαίσιο με συγκεκριμένους στόχους για κάθε παιδί, δίνοντας παράλληλα στα σχολεία την ευελιξία να χρησιμοποιούν παραλλαγές διαφόρων προγραμμάτων, πρακτικών και στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων τους.

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια αναφορά στη δημιουργία των Social Emotional Learning Standards, ενός ολοκληρωμένου συνόλου κοινωνικών προτύπων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, από το Illinois Board of

Education, στα **Illinois Learning Standards** και στους τρεις βασικούς στόχους που αυτά εξυπηρετούν για κάθε τάξη ξεχωριστά από το νηπιαγωγείο μέχρι και τη δωδέκατη σχολική τάξη στις Η.Π.Α. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος στόχος εξυπηρετεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων της αυτογνωσίας και της αυτοδιαχείρισης, που παρέχουν τη δυνατότητα για το χειρισμό του άγχους, των παρορμητικών ενεργειών και την κινητοποίηση του εαυτού να ξεπερνάει τα εμπόδια για την επίτευξη στόχων. Ο δεύτερος στόχος εξυπηρετεί τη χρησιμοποίηση της κοινωνικής επίγνωσης και των ενδοπροσωπικών δεξιοτήτων για την εμπέδωση και τη διατήρηση θετικών σχέσεων. Ο τρίτος στόχος αφορά την επίδειξη των δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων και την υπεύθυνη συμπεριφορά σε προσωπικό επίπεδο, στο σχολείο, και στα πλαίσια της κοινότητας. Σημαντικό, επίσης, είναι να τονιστεί πως για τον καθένα από τους τρεις αυτούς στόχους αντιστοιχούν και διαφορετικές κατηγορίες επιπέδων μάθησης. Κάθε πρότυπο περιλαμβάνει πέντε επίπεδα αναφοράς που περιγράφουν αυτό που οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να κάνουν στις αρχές του δημοτικού (τάξεις K - 3), στην ύστερη στοιχειώδη εκπαίδευση (τάξεις 4 - 5), στο middle - school / μικρό γυμνάσιο (τάξεις 6 - 8), στο γυμνάσιο (τάξεις 9 - 10), και στο λύκειο (τάξεις 11 - 12). Το Γραφείο Εκπαίδευσης του Ιλλινόις έχει δημοσιεύσει την περιγραφή των κατάλληλων επιδόσεων για κάθε ηλικία για καθεμία από αυτές τις δέκα δεξιότητες. Τα πρότυπα αυτά αντιπροσωπεύουν και ένα ορόσημο για την δημιουργία πολιτικής, ορίζοντας ακριβώς το τι θα πρέπει να γνωρίζουν και να κάνουν τα παιδιά στα πλαίσια της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.

3.1.5. Προϋποθέσεις για επιτυχία στην εφαρμογή της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης

Όσον αφορά τις ενέργειες που κάνει ο CASEL για την προώθηση των πρακτικών της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, διακρίνονται οι εξής τρεις βασικότεροι τρόποι: **η ανάπτυξη των πολιτικών** σε εθνικό, πολιτειακό και τοπικό επίπεδο, **η κατάρτιση και η τεχνική υποστήριξη και οι στρατηγικές επικοινωνίας**. Σε όλους τους παραπάνω τομείς ο CASEL αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.

Ένας άλλος τομέας όπου ο CASEL δίνει προτεραιότητα είναι **η αξιολόγηση των προγραμμάτων**, αφού έχει αποδειχθεί από έρευνες πάνω στη σχολική εξέλιξη και τη μαθητική επιτυχία πως είναι σημαντικό να γίνεται η λήψη αποφάσεων και η

εκπαιδευτική ανατροφοδότηση μέσω εμπειρικών δεδομένων. Σημαντικό στοιχείο για την επίτευξη των στόχων του CASEL, όσον αφορά την επέκταση στον τομέα της έρευνας και των πρακτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, είναι να διαθέτει αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησής της (Elias, 2003). Τα εργαλεία αυτά είναι απαραίτητα, καθώς βοηθούν στην αξιολόγηση των προσπαθειών που γίνονται από τα σχολεία για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Επίσης, καταγράφουν επίσημα τις επιδράσεις που έχει η εφαρμογή των πρακτικών της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης τόσο στους μαθητές όσο και στα σχολεία που την υιοθετούν. Αναγνωρίζουν ακόμη τα κοινωνικό - συναισθηματικά πεδία στα οποία οι μαθητές εμφανίζουν αδυναμίες και στα οποία χρειάζονται ενίσχυση από τους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και τα δυνατά και αδύνατα σημεία που εμφανίζουν τα σχολικά συγκροτήματα κατά την εφαρμογή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Ακόμη, εξίσου σημαντικά είναι και τα εργαλεία που διαθέτει ο CASEL, τα οποία βοηθούν τους εκπαιδευόμενους, π.χ. με προσωπικές μαθητικές κάρτες αναφοράς, αλλά και τους γονείς τους να κατανοήσουν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς στόχους της κοινωνικό - συναισθηματικής μάθησης, με απώτερο στόχο την επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων (Elias, 2003).

Αν και υπάρχουν διάφοροι λόγοι που τα προγράμματα αποτυγχάνουν να εφαρμοστούν καλά, είναι απαραίτητο να υφίστανται οι εξής βασικές προϋποθέσεις, σύμφωνα με τα στοιχεία του CASEL: κατά πρώτον, η σχολική κοινότητα να είναι αποφασισμένη, όταν αναλαμβάνει την πρωτοβουλία του προγράμματος για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και, κατά δεύτερον, να έχει τις ικανότητες να το διεκπεραιώσει μαζί με την υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας, των πολιτικών και των δομών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Elias, et al, 1997). Η επιτυχής υιοθέτηση της σχολικής πρωτοβουλίας για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση προϋποθέτει μια σειρά βήματα και συνεχή προσπάθεια, καθώς χρειάζεται τουλάχιστον τρία με πέντε χρόνια για κάθε οργανωτική αλλαγή, ώστε να εφαρμοστεί πλήρως σε ευρύτερο επίπεδο. Για να αντιμετωπιστούν οι διάφορες μεταβλητές στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση παρέχεται στους εκπαιδευτικούς μια κοινή γλώσσα και πλαίσιο για την οργάνωση των δραστηριοτήτων τους, υπερβαίνοντας έτσι την πολυδιάσπαση, ελαχιστοποιώντας τον ανταγωνισμό για τους πόρους, και την υπονόμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος (Elias, 2003).

Η διαδικασία που συνιστά την επιτυχημένη εφαρμογή των προγραμμάτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αφορά ενέργειες, όπως την κατασκευή μιας υπόθεσης βασισμένης σε στοιχεία για τους ενδιαφερομένους, την επιλογή και την υλοποίηση του προγράμματος που ταιριάζει καλύτερα στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός σχολείου, την αξιολόγηση των προσπαθειών και την συνεχή αφοσίωση στο πρόγραμμα κατά τη διάρκεια του χρόνου. Όσον αφορά την επιλογή του προγράμματος της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης από το σχολείο που ενδιαφέρεται να το εφαρμόσει, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις τοπικές ανάγκες, τους στόχους, τα ενδιαφέροντα και τις οδηγίες, που έχουν προσδιοριστεί, καθώς και τις δεξιότητες του προσωπικού, τις προϋπάρχουσες προσπάθειες, τη φύση των διαδικασιών διδασκαλίας, την ποιότητα των υλικών, την αναπτυξιακή καταλληλότητα του προγράμματος και το σεβασμό για τη διαφορετικότητα, συμπεριλαμβάνοντας και τις πολιτισμικές και μαθησιακές διαφορές (Elias, et al. 1997, σ.91).

Θα πρέπει, πάντως, να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται σημαντική αύξηση του ενδιαφέροντος των επιστημόνων, των εκπαιδευτικών και άλλων φορέων σε ολόκληρο τον κόσμο για την αντιμετώπιση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης με πιο συστηματικό τρόπο. Θεωρείται ως ένα μέσο που θα προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή μετά το σχολείο, που θα προωθήσει την ιδέα της ιδιότητας του πολίτη και θα μεγιστοποιήσει τη μάθηση για όλους τους μαθητές. Για το λόγο αυτό η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση περιλαμβάνεται αυτή τη στιγμή στο βασικό πρόγραμμα της Σιγκαπούρης και της Βρετανικής Κολομβίας, και σε τμήματα του Ηνωμένου Βασιλείου, της Αυστραλίας, σε περιφέρειες σε όλη την Ισπανία, καθώς και σε πολλά άλλα μέρη (πηγή αποτελεί η ετήσια έκθεση του CASEL: Past, Present, Future – Annual Report, στην ιστοσελίδα: <http://www.casel.org/downloads/15yrreport.pdf>).

3.2. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση ως εθνική εκπαιδευτική προτεραιότητα στις Η.Π.Α.

Η διαπίστωση που γίνεται σύμφωνα και με τα όσα έχουν περιγραφεί παραπάνω, ότι δηλαδή τα παιδιά που τους παρέχονται σαφή πρότυπα συμπεριφοράς και κοινωνικές δεξιότητες, θα εμφανίζουν καλύτερη σχολική συμπεριφορά και θα μαθαίνουν περισσότερα, αποτελεί και το βασικότερο λόγο για τον οποίο στις Η.Π.Α. έχει γίνει κοινή συνείδηση το γεγονός ότι δε χρειάζεται να επιλέξουν μεταξύ ακαδημαϊκής επίτευξης και της διαμόρφωσης του χαρακτήρα στα δημόσια σχολεία. Αντιθέτως, έχει γίνει κατανοητό ότι πρέπει να επικεντρωθεί η προσπάθεια στην εξισορρόπηση μεταξύ των δυο αυτών στόχων της διδασκαλίας στη δημόσια εκπαίδευση, με την καθιέρωση από πλευράς της πολιτείας σημείων αναφοράς που θα χρησιμοποιούνται στην κοινωνική μάθηση και στην αγωγή του πολίτη . Επιπλέον, η κατάλληλη υποστήριξη στην τάξη μπορεί να βοηθήσει να κλείσουν τα κενά που δημιουργούν οι φυλετικές και οι οικονομικές διαφορές που είναι ιδιαίτερα μεγάλες στις Η.Π.Α. Είναι προφανές, ότι οι αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, θα πρέπει να διδάσκονται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, ώστε να χρησιμοποιούνται μετέπειτα σε αίθουσες διδασκαλίας της δημόσιας εκπαίδευσης μιας χώρας με τόσο έντονα τα στοιχεία της πολύ - πολιτισμικότητας (Elias, 2003).

Στις Η.Π.Α. υπάρχουν ήδη πολλές πολιτείες που προσαρμόζουν τις πρακτικές της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που αφορούν τον εκφοβισμό, καθώς και την εκπαίδευση του χαρακτήρα, ενώ κάποιες πολιτείες συνεργάζονται με τον CASEL, ώστε να παίρνουν βοήθεια για τη διαμόρφωση της νομοθεσίας για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Σύμφωνα με στοιχεία που παρέχονται από τον CASEL, δύο πολιτείες στην Αμερική, το Ιλλινόις και η Νέα Υόρκη, έχουν ήδη ψηφίσει ειδική νομοθεσία που προϋποθέτει για το καθένα από τα σχολεία τους να γίνεται η καθιέρωση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και μάθησης. Η Καλιφόρνια προωθεί τη χρηματοδότηση έργων που γίνονται μεταξύ των σχολείων και των οργανισμών για την ψυχική υγεία και που εργάζονται από κοινού για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ενώ εξετάζει την περίπτωση να υποστηρίξει την προώθηση της νομοθεσίας, ώστε να βοηθήσει όλους τους μαθητές να πετύχουν στα μαθήματα αξιώνοντας από τα σχολεία να αναλαμβάνουν ενέργειες για την καλύτερη αντιμετώπιση των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών.

3.2.1. Τα πρότυπα και τα σημεία αναφοράς για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στις Η.Π.Α

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ένας μεγάλος αριθμός πολιτειών, περιφερειών και περιοχών στις Η.Π.Α. έχουν αναπτύξει πρότυπα (**standards**) και σημεία αναφοράς (**benchmarks**) για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Τα πρότυπα που έχουν αναπτυχθεί είναι δύο ειδών: υφίστανται είτε ως ξεχωριστές αυτόνομες περιοχές ως προς το περιεχόμενο είτε ως υπό-ενότητες της υγείας, των γλωσσικών τεχνών, της εκπαίδευσης για τη σταδιοδρομία, καθώς και άλλων θεματικών περιοχών και μαθημάτων. Όπως αναφέρεται στη Δημόσια Πράξη 93-0495 Ψυχικής Υγείας του Παιδιού - Παράγραφος 15 - το Κρατικό Γραφείο Παιδείας του Ιλλινόις αναλαμβάνει «να αναπτύξει και να εφαρμόσει ένα σχέδιο για την ενσωμάτωση των προτύπων για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στα πλαίσια των Προτύπων Μάθησης του Ιλλινόις». Η δημιουργία ξεχωριστών προτύπων για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, εκφράζει, πέρα από τη μεγάλη σημασία που έχουν, συγχρόνως και τη μεταξύ τους διασύνδεση. Αφότου γράφτηκαν τα πρότυπα μάθησης του Ιλλινόις, χρησιμοποιήθηκαν σχόλια από το κοινό και πληροφορίες για ανατροφοδότηση από την ομάδα γραφής για την αναθεώρηση των προτύπων πριν από την έγκριση από το Illinois State Board of Education.

Τα πρότυπα και τα σημεία αναφοράς που δημιουργήθηκαν αναμένονταν να ακολουθήσουν κάποια βασικά κριτήρια, όπως το να συμπεριλαμβάνουν έναν κατάλληλο συνδυασμό γνώσεων και δεξιοτήτων, να γίνονται σαφή και κατανοητά στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την κοινότητα. Επίσης, είναι βασική προϋπόθεση τα πρότυπα αυτά να είναι συγκεκριμένα για να μεταφέρονται στους μαθητές όλα όσα πρέπει να μαθαίνουν, όπως και αρκετά διευρυμένα, ώστε να επιτρέπουν μια ποικιλία προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και την ευθυγράμμιση με τα προγράμματα σπουδών. Επίσης, προβλέπεται τα πρότυπα και τα σημεία αναφοράς να είναι αρκετά συγκεκριμένα, ώστε να επιτρέπουν την αξιολόγηση στην τάξη και τη μέτρηση της προόδου των μαθητών. Προκειμένου, τέλος, να αναδείξει τα σημαντικά και τα πιο αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του κάθε προτύπου η εν λόγω εκπαίδευση μέσω των προτύπων αναφοράς (**benchmarks**) πρέπει να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων που αντιστοιχεί σε καθεμία ομάδα από τις πέντε βαθμίδες – επίπεδα (**grade - levels**) μάθησης.

3.2.2. Το «Νομοσχέδιο του 2009 για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση

Επιπλέον, σε περσινή συνεδρίαση της Βουλής των Αντιπροσώπων των Η.Π.Α. και της Γερουσίας για την υποστήριξη του προγραμματισμού της κοινωνικής και της συναισθηματικής μάθησης, ψηφίστηκε ένα νομοσχέδιο που ονομάστηκε «Νομοσχέδιο του 2009 για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση» (“Academic, Social, and Emotional Learning Act, 2009”), όπου ανάμεσα σε άλλα, θεσπίστηκε «η επιχορήγηση του ομοσπονδιακών προγραμμάτων για τη στήριξη του προγραμματισμού της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Ως προς το περιεχόμενο του όρου «προγραμματισμός για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση», στην Παράγραφο 105 (Sec. 105) του Νομοσχεδίου δίνεται ο ορισμός του, σύμφωνα με τον οποίο «πρόκειται για τη διαδικασία που αναφέρεται στη διδασκαλία στην τάξη και στις σχολικές δραστηριότητες και πρωτοβουλίες οι οποίες: α) ενσωματώνουν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο σχολικό πρόγραμμα, β) παρέχουν συστηματική εκπαίδευση σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες διδάσκονται εξασκούνται, κι εφαρμόζονται έτσι ώστε οι μαθητές να τις χρησιμοποιούν ως μέρος της καθημερινής τους συμπεριφοράς, γ) διδάσκουν στα παιδιά να εφαρμόζουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για την πρόληψη συγκεκριμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως τη χρήση ουσιών, τη βία, τον εκφοβισμό, καθώς και τη σχολική αποτυχία, αλλά και για την προώθηση θετικών συμπεριφορών στην τάξη, το σχολείο, καθώς και για κοινωνικές δραστηριότητες». Επίσης, οι σχολικές αυτές δραστηριότητες «καθιερώνουν ασφαλείς συνθήκες στα μαθησιακά περιβάλλοντα που θα προωθούν τη συμμετοχή των σπουδαστών, τη συνεχή δέσμευση και τη σύνδεση με τη μάθηση και το σχολείο».

Τέλος, θα πρέπει σημειωθεί ότι πέρα από τον προσδιορισμό του πλαισίου των στοιχείων για την ποιότητα των προγραμμάτων και την επιλογή των προγραμμάτων που ενσωματώνουν καλύτερα τα στοιχεία αυτά, υφίστανται οι προκλήσεις των πολιτικών για την απόκτηση εμπειριών, καθώς και για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική εφαρμογή και τη θεσμοθέτηση προγραμμάτων

της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, υψηλής ποιότητας (The Journal of School Health, Μάιος 2000, σσ. 179-185).

3.3. Προγράμματα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και η συμβολή τους στη σχολική επιτυχία – Η Εκπαίδευση Χαρακτήρα

Τα παιδιά και οι νέοι που κατέχουν τις αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης επωφελούνται από μια σειρά πλεονεκτημάτων κατά τη διάρκεια του σχολικού τους βίου, όπως αποδεικνύεται από μια σειρά ερευνών που έχουν γίνει στην αμερικανική κυρίως εκπαίδευση, που είχαν ως στόχο την εξέταση της συσχέτισης που έχει η κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη με τη γνωστική εξέλιξη και πρόοδο των μαθητών (Elias, 2003). Όπως φαίνεται κι από έρευνες που διεξήγαγε ο CASEL μέσα σε μία περίοδο 20 χρόνων, η κατοχή κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων είναι απαραίτητη στη σχολική επιτυχία. Πιο συγκεκριμένα, αποδεικνύεται πως τα παιδιά που έχουν κοινωνικές δεξιότητες μπορούν ευκολότερα να διατηρούν καλές σχέσεις με τους καθηγητές τους, οι οποίοι τους παρέχουν περισσότερη υποστήριξη. Το σημαντικότερο είναι ότι οι μαθητές που έχουν μεγαλύτερο κοινωνικό κύκλο και καλύτερες κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, νιώθουν μεγαλύτερο δέσιμο με το σχολείο και κατά επέκταση έχουν περισσότερα κίνητρα να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις και βαθμολογίες, συμπεριφέρονται καλύτερα μέσα στην τάξη και έχουν πιο μικρή πιθανότητα να χάσουν μια σχολική χρονιά.

Όλες οι παράμετροι που αναφερθήκαν παραπάνω ενισχύουν την άποψη ότι είναι αναγκαίο να θεμελιωθεί η εφαρμογή προγραμμάτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στην εκπαίδευση. Ειδικότερα στην Αμερική υπάρχουν οργανισμοί οι οποίοι έχουν ως στόχο την προώθηση της διδασκαλίας και την ανάπτυξη συγκεκριμένων μεθόδων και μοντέλων εκπαίδευσης που θα χρησιμεύουν στην ενσωμάτωση των αρχών της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στα σχολεία. Ένας οργανισμός που έχει δημιουργηθεί στις ΗΠΑ με σκοπό τη μοντελοποίηση των αρχών της **Εκπαίδευσης Χαρακτήρα (Character Education)**, είναι ο CHARACTER EDUCATION PARTNERSHIP (C.E.P). Ο οργανισμός αυτός ανέπτυξε Έντεκα Αρχές για την Αποτελεσματική Εκπαίδευση Χαρακτήρα (Lickona,

T., Schaps, E., & Lewis, C., 2003), ώστε αυτές να χρησιμεύσουν ως κριτήρια για τα σχολεία που σκοπεύουν να προγραμματίσουν την εφαρμογή των θετικών αξιών που προωθούν τα διάφορα προγράμματα της εν λόγω εκπαίδευσης, καθώς και για την αξιολόγηση των διαφόρων προγραμμάτων της εκπαίδευσης χαρακτήρα, των βιβλίων και των προγραμμάτων σπουδών που την αφορούν.

Ως προς το τι ακριβώς περιλαμβάνει η Εκπαίδευση Χαρακτήρα, ο Victor Battistich του Πανεπιστημίου του Missouri στο άρθρο του με τίτλο “*Character Education, Prevention, and Positive Youth Development*” δίνοντας έναν ορισμό για αυτήν λέει πως «είναι η εσκεμμένη χρήση όλων των διαστάσεων της σχολικής ζωής για την προώθηση της βέλτιστης ανάπτυξης χαρακτήρων» (σ.3). Επιπλέον, υποστηρίζει ότι «αυτή η ολοκληρωμένη προσέγγιση σχετικά με τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης αξιοποιεί κάθε πτυχή της σχολικής εκπαίδευσης, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τη διαδικασία της διδασκαλίας, την ποιότητα των σχέσεων, το χειρισμό της πειθαρχίας, στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και το ήθος του συνόλου του σχολικού περιβάλλοντος, για να προάγει τον καλό χαρακτήρα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας» (σ.3).

3.4. Δεξιότητες και οφέλη της εκπαίδευσης διαχείρισης των συγκρούσεων

Μέρος της εκπαίδευσης χαρακτήρα μπορεί να θεωρηθεί η εκπαίδευση διαχείρισης των συγκρούσεων (**conflict resolution education**). Οι δεξιότητες στην εκπαίδευση για τη διαχείριση των συγκρούσεων περιλαμβάνουν τις δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στη διαμεσολάβηση (mediation), οι οποίες μαθαίνονται εμπειρικά και εφαρμόζονται σε διάφορες καταστάσεις. Ακόμη, οι μαθητές παίρνουν μαθήματα από εγχειρίδια πάνω στην ενεργητική ακρόαση, σε επικοινωνιακές προσεγγίσεις, σε στυλ συγκρούσεων, στη διαχείριση του θυμού, στην κλιμάκωση και αποκλιμάκωση των συγκρούσεων, στην αντίληψη της οπτικής του άλλου, στον καταγιισμό ιδεών, στην win-win επίλυση προβλημάτων, στη διαπραγμάτευση, καθώς και στη διαμεσολάβηση. Οι μαθητές διδάσκονται μέσω των τεχνικών αυτών ότι η διαδικασία μπορεί να είναι εξίσου σημαντική με το αποτέλεσμα.

Οι δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων θα πρέπει να είναι θεμελιώδες μέρος της διδακτέας ύλης στα σχολεία, στις προσεγγίσεις πειθαρχίας και στο στυλ της διαχείρισης: οι μελέτες έχουν επανειλημμένα διαπιστώσει ότι όσο περισσότερο οι

τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων διαπερνούν την ατμόσφαιρα και το πρόγραμμα σπουδών στα σχολεία, τόσο μεγαλύτερη είναι η μείωση της βίας, η βελτίωση της διαχείρισης της τάξης και η ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Jones, T., Ph.D., 2004).

Τα πλεονεκτήματα που μπορεί να αποφέρει ένα πρόγραμμα διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι τα εξής: αυξάνεται ο χρόνος διδασκαλίας λόγω της μείωσης του χρόνου που αφιερώνεται στη διαχείριση των διαμαχών, αυξάνεται η ικανότητα του ελέγχου της συμπεριφοράς σε καταστάσεις συγκρούσεων, προλαμβάνεται η βία, βελτιώνεται το σχολικό κλίμα, αυξάνεται η ικανότητα να αντιμετωπίζεται δημιουργικά ο θυμός και άλλα έντονα συναισθήματα, βελτιώνεται η ικανότητα σεβασμού των άλλων απόψεων, η ικανότητα αναγνώρισης κοινών ενδιαφερόντων και επίτευξης των win-win λύσεων, καθώς και η ικανότητα να αναλύεται το πώς κλιμακώνονται και αποκλιμακώνονται οι συγκρούσεις.

3.5. Νομοθεσία και πρότυπα για την εκπαίδευση στην επίλυση των συγκρούσεων - Παραδείγματα προγραμμάτων από τις Η.Π.Α.

Σύμφωνα με την Ένωση για την Επίλυση των Συγκρούσεων, (Association for Conflict Resolution) η Εκπαίδευση για την Επίλυση των Συγκρούσεων «προτυποποιεί και διδάσκει με πολιτισμικά σημαντικούς τρόπους μια σειρά από πρακτικές μεθόδους και δεξιότητες που βοηθούν στο να αναλαμβάνουμε τις ατομικές, διαπροσωπικές και θεσμικές συγκρούσεις και στη δημιουργία ασφαλών και φιλόξενων κοινοτήτων. Αυτές οι διαδικασίες, οι πρακτικές και οι δεξιότητες βοηθούν τα άτομα να κατανοούν τις διαδικασίες των συγκρούσεων και τα ενδυναμώνουν, έτσι ώστε να χρησιμοποιούν την επικοινωνία και τη δημιουργική σκέψη για την οικοδόμηση των σχέσεων και την επίλυση των συγκρούσεων δίκαια και ειρηνικά» (πηγή: Association for Conflict Resolution, 2002, στην ιστοσελίδα: <http://www.acresolution.org/teaching-conflict-resolution.html>). Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω ορισμό, αλλά σύμφωνα και με τα όσα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, σκοπός των προγραμμάτων για την επίλυση των συγκρούσεων είναι η διδασκαλία δεξιοτήτων, αντιλήψεων και στρατηγικών διαπραγμάτευσης, οι οποίες στόχο τους έχουν να βοηθήσουν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές σχολείων και τους γονείς να επιλύουν τις συγκρούσεις τους με αποτελεσματικό τρόπο.

3.5.1. Η Εκπαίδευση για την Επίλυση Συγκρούσεων σε Παγκόσμιο επίπεδο

Σήμερα έχει δημιουργηθεί ειδική νομοθεσία πάνω στην Εκπαίδευση για την Επίλυση των Συγκρούσεων σε όλες τις περιοχές του κόσμου. Παρακάτω δίνεται ένα δείγμα χωρών που προχώρησαν στην εφαρμογή της εν λόγω νομοθεσίας, καθώς και των ομάδων των κυβερνητικών και μη κυβερνητικών οργανώσεων, οι οποίες βοηθούν, ώστε αυτή να θεσμοθετηθεί στις αντίστοιχες χώρες τους: Ταϊλάνδη, Γκάνα, Σιέρα Λεόνε, Γερμανία, Νορβηγία, Αρμενία, Κύπρος, Ουκρανία, Βουλγαρία, Αγγλία, Β. Ιρλανδία, Ιρλανδία, Ισραήλ, Ιορδανία, Λίβανος, Καναδάς, Η.Π.Α., Αυστραλία, Κολομβία. Η σχετική νομοθεσία εφαρμόζεται στις περισσότερες πολιτείες στις Η.Π.Α., ενώ ανάλογη νομοθεσία, πρότυπα και οδηγίες υιοθετούνται στις περισσότερες περιοχές του κόσμου.

Παραδείγματα της σχετικής νομοθεσίας αφορούν την ένταξη της Εκπαίδευσης για την Επίλυση των Συγκρούσεων σε διάφορες θεματικές περιοχές του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και την ένταξη της διαμεσολάβησης και της κατάρτισης σε δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Επίσης, θεωρείται καθήκον, σε εθνικό επίπεδο, να εφαρμόζονται οι εκθέσεις και οι πολιτικές για την πρόληψη του εκφοβισμού σε όλα τα σχολεία. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι τον Ιούλιο του 2005, στο πλαίσιο της Διάσκεψης των Ηνωμένων Εθνών, ομάδα εργασίας για την Εκπαίδευση της Ειρήνης (*Peace Education*, εφεξής *P.E.*) και την Εκπαίδευση στη Διαχείριση των Συγκρούσεων (*Conflict Resolution Education*, εφεξής *C.R.E.*) συγκλήθηκε από 47 άτομα που εκπροσωπούσαν 25 χώρες από όλο τον κόσμο. Στόχοι της ομάδας εργασίας ήταν να ενημερωθούν τα μέλη της για τις τρέχουσες πρακτικές στην *P.E.* και την *C.R.E.* και για το επίπεδο της συνεργασίας ανάμεσα στις κυβερνήσεις και τις μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) μεταξύ των εθνών που παρίσταντο, να εντοπιστούν οι καλύτερες πρακτικές για την πρόληψη των βίαιων συγκρούσεων και οι προκλήσεις για την εφαρμογή αυτών των πρακτικών, καθώς και να ξεπεραστούν οι προκλήσεις αυτές και να ενθαρρυνθούν οι ΜΚΟ να συνεργαστούν με τις κυβερνήσεις με συγκεκριμένα σχέδια δράσης και

ανάληψη ευθύνης στο μέτρο του δυνατού (πηγή: *CRE Around the World*, 2005, στην ιστοσελίδα: <http://disputeresolution.ohio.gov/creworld.htm>).

3.5.2. Η Εκπαίδευση για την Επίλυση των Συγκρούσεων στις Η.Π.Α και το περιεχόμενό της

Όπως είναι γνωστό, στις Η.Π.Α. τα σχολεία αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στην αντιμετώπιση καταστάσεων, όπως είναι οι συγκρούσεις που διεξάγονται σε μη υγιή επίπεδα, καθώς και τα συχνά κρούσματα βίας. Οι καταστάσεις αυτές μπλοκάρουν τη δημιουργία θετικού κλίματος για την διαδικασία της μάθησης με αποτέλεσμα να παρεμποδίζονται συγχρόνως οι αναπτυξιακές δυνατότητες και η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Για το λόγο αυτό έχει αναπτυχθεί η δημιουργία σωρείας σχολικών προγραμμάτων για την επίλυση των συγκρούσεων, ώστε να διδάσκονται οι μαθητές και άλλες μεθόδους και στρατηγικές για την επίτευξη συμφωνίας πέρα από τη χρήση βίας.

Σε μια συγκέντρωση ερευνητών, εκπαιδευτικών και επαγγελματιών που ασχολούνται με τη διαχείριση συγκρούσεων που πραγματοποιήθηκε το Μάρτιο του 2000 στην Ουάσιγκτον, συγκλήθηκε από το Δίκτυο Εκπαίδευσης για την Επίλυση Συγκρούσεων ένα ερευνητικό συμπόσιο, που χρηματοδοτήθηκε από το αμερικανικό Υπουργείο Παιδείας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκέντρωσης αυτής, που δημοσιεύτηκαν από την ένωση Association for Conflict Resolution: η **Εκπαίδευση για την Επίλυση των Συγκρούσεων** αυξάνει την κατανόηση της οπτικής των άλλων, την εποικοδομητική συμπεριφορά στις συγκρούσεις, την εποικοδομητική επίλυση συγκρούσεων στο σπίτι και στο σχολείο, μειώνει την επιθετικότητα, τις αναφορές και τις αποβολές για βίαιη συμπεριφορά, αυξάνει την σχολική επιτυχία, τις πνευματικές επιδόσεις και την ετοιμότητα για εργασία, βελτιώνει το σχολικό κλίμα, κ.α. (Jones, T. S. & Kmitta, D., 2000).

Σύμφωνα με το συγγραφέα πολυάριθμων βιβλίων, άρθρων και κεφαλαίων σε διάφορα βιβλία Maurice J. Elias, η σύνδεση των προγραμμάτων σχολικής διαχείρισης των συγκρούσεων με άλλα σχολικά προγράμματα που επικεντρώνονται στην πρόληψη της βίας, στις προκαταλήψεις, στην κατάχρηση του αλκοόλ και των ναρκωτικών μπορεί να βοηθήσει τους νέους να κάνουν καλύτερες επιλογές είτε όταν

αντιμετωπίζουν κάποιες διαφωνίες, είτε σε προβλήματα με τους συνομηλίκους τους, είτε σε περιστατικά βίας και διαφόρων καταχρήσεων (2003). Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η ένταξη των αρχών της επίλυσης συγκρούσεων στις τάξεις βοηθάει τους μαθητές στο να κατανοούν καλύτερα τη σχέση μεταξύ των μαθημάτων και του πραγματικού κόσμου.

Για αυτούς τους λόγους στις Η.Π.Α. πολλά από τα σχολικά προγράμματα για την επίλυση των συγκρούσεων περιλαμβάνουν στα προγράμματα σπουδών τους τα βασικά στοιχεία της CRE, όπως είναι η **διαμεσολάβηση των συνομηλίκων (peer mediation)**, κατά την οποία μαθητές που εκπαιδεύονται κατάλληλα μέσα από ειδικά προγράμματα, τα **peer mediation programs**, καθοδηγούν άλλους μαθητές που αναμειγνύονται σε μια διαμάχη μέσω της διαδικασίας της μεσολάβησης να αναπαράγουν επιλογές, ώστε να καταλήξουν σε μια κοινά αποδεκτή συμφωνία. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε μέσα στην τάξη είτε εκτός αυτής και συνήθως κάποια σχολεία εκπαιδεύουν όλους τους μαθητές τους για να γίνουν διαμεσολαβητές. Τα διάφορα είδη διαμάχης που αντιμετωπίζουν τα προγράμματα αυτά αφορούν προβλήματα και καταστάσεις όπως ζήλιες, παρεξηγήσεις, φήμες, εκφοβισμό, λογομαχίες, περιστατικά σχετικά με προκαταλήψεις και πολλά άλλα.

3.5.3. Το Πρόγραμμα “The Second Step”

Ανάλογο περιεχομένου είναι το αμερικανικό βραβευμένο πρόγραμμα ***The Second Step*** που ελαχιστοποιεί τις επιθετικές συμπεριφορές σε μαθητές του γυμνασίου χτίζοντας τη συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια που είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Το πρόγραμμα σπουδών του *Second Step* ενισχύει την κριτική σκέψη των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, όπως επίσης και των αντίστοιχων κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι μαθητές στις τάξεις του γυμνασίου μέσω του προγράμματος αυτού μαθαίνουν δεξιότητες ενσυναίσθησης, όπως για παράδειγμα είναι η παροχή βοήθειας και φροντίδας, καθώς και επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως είναι η ενεργητική ακρόαση, δεξιότητες επίλυσης των προβλημάτων, αλλά και δεξιότητες για τη διαχείριση του θυμού.

Με βάση τις δεξιότητες ενσυναίσθησης και τη διδασκαλία τους στο πρόγραμμα *Second Step*, δημιουργείται μια διαπαιδαγώγηση κατανόησης και μέριμνας για τους άλλους μέσα στο σχολείο διαμέσου της χρήσης μιας κοινής γλώσσας και της διαδικασίας που «προτυποποιεί» τους ενήλικες (modeling). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν βασικές ηθικές αξίες, όπως η δικαιοσύνη και ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων, ώστε να μαθαίνουν να ενεργούν σύμφωνα με αυτές. Τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν ηθικές αξίες με την κατάλληλη συνεχόμενη ενίσχυση και πρακτική. Η ενσυναίσθηση αποτελεί το κίνητρο για την επίλυση συγκρούσεων, ενώ άλλες κοινωνικές δεξιότητες που ενισχύονται συγχρόνως είναι ο έλεγχος του παρορμητισμού και η επίλυση προβλημάτων, καθώς και η διαχείριση του θυμού.

Όλες οι παραπάνω δεξιότητες συνδέονται με τους εξής προστατευτικούς παράγοντες που προφυλάσσουν τους μαθητές: μείωση των ακατάλληλων συμπεριφορών μέσα στην τάξη, μείωση της απόρριψης από τους συνομηλίκους, αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και αυξημένη δέσμευση με το σχολείο. Επιπλέον, οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία αυτή μαθαίνουν να σκέφτονται λογικά και να διαχειρίζονται τις καθημερινές τους συγκρούσεις και τα προβλήματά τους, αναπτύσσοντας σεβασμό για τις απόψεις των άλλων. Τα συναισθήματα που δημιουργούν οι ανεπίλυτες συγκρούσεις μπορούν να εμποδίσουν τη διαδικασία της μάθησης και να υποχρεώνουν τους καθηγητές να σπαταλούν πολύτιμο χρόνο στην τάξη προσπαθώντας να επιλύουν τις διαφορές, ενώ οι μαθητές αποστέλλονται στο γραφείο του διευθυντή χάνοντας χρόνο από τη διδασκαλία. Το εν λόγω πρόγραμμα σπουδών δημιουργεί ένα κλίμα μάθησης, όπου οι απόψεις των παιδιών υπολήπτονται από τους εκπαιδευτικούς και τα συναισθήματά τους κατανοούνται.

Άλλα στοιχεία που συνθέτουν το πρόγραμμα του *Second Step* περιλαμβάνουν τη συζήτηση μέσα στην τάξη ιστοριών, τις οποίες διαδέχονται η προτυποποίηση κοινωνικών συμπεριφορών από τους καθηγητές και η πρακτική εξάσκηση των δεξιοτήτων από τους μαθητές. Ο *οδηγός του καθηγητή* του *Second Step* ωθεί τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη με την ενδυνάμωση των προσωπικών σχέσεων, χρησιμοποιώντας παράλληλα παιδαγωγικές μεθόδους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, που περιλαμβάνουν την αντανάκλαστική ακρόαση, την προτυποποίηση κοινωνικών συμπεριφορών, καθώς και το σχεδιασμό ενός φιλόξενου χώρου μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται στη χρήση μη επικριτικών

απαντήσεων στις ερωτήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια συζητήσεων, ενώ το περιεχόμενο του μαθήματος και οι στρατηγικές μάθησης προσφέρουν ισχυρή ενίσχυση σε θεωρητικό επίπεδο.

Οι μαθητές, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, πέρα από τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης, εξασκούνται σε επικοινωνιακές δεξιότητες. Το *Second Step* προωθεί τις τεχνικές της ηρεμίας, της επίλυσης προβλημάτων και της διαχείρισης του θυμού και χρησιμοποιεί αφίσες με ανάλογο περιεχόμενο είτε μέσα στις αίθουσες, είτε στο εστιατόριο, στη βιβλιοθήκη και στην αυλή, ενώ υποστηρίζει το προσωπικό στην παροχή υποστήριξης προς τους μαθητές για την εφαρμογή των παραπάνω δεξιοτήτων. Επιπλέον, ο *Οδηγός του Διευθυντή* του *Second Step* περιλαμβάνει πρότυπα για την συγκρότηση ομάδας υποστήριξης, την παροχή κατάρτισης του προσωπικού, την εξοικείωση των οικογενειών με το πρόγραμμα και την αξιολόγηση της προόδου που σημειώνεται με την εφαρμογή του.

Τέλος, μετά από εκτεταμένες μελέτες που έχουν γίνει από ερευνητές σε σχολεία των Η.Π.Α. είναι δεδομένο το γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα του προγράμματος *Second Step* σε μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο, είτε φυλετικό, είτε κοινωνικοοικονομικό είναι εξαιρετικά μεγάλη. Αυτό κατά μεγάλο ποσοστό οφείλεται και στην προσφορά που παρέχεται από την ομάδα υποστήριξης του προγράμματος στο εκάστοτε σχολικό συγκρότημα που το υλοποιεί και η οποία συνήθως αποτελείται από το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους και τους εκπροσώπους των γονέων που συνεργάζονται μεταξύ τους δίνοντας προτεραιότητα στην ποιοτική εφαρμογή του εν λόγω προγράμματος. Η επιτυχία του *Second Step* είναι ότι κατορθώνει να μειώσει τις προβληματικές και επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών με την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων τους που είναι αποφασιστικής σημασίας για τη σχολική επιτυχία.

3.5.4. Το Πρόγραμμα Peaceable School Initiative for High Schools

Ένα ανάλογο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνεται ειδικά σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το ***Peaceable School Initiative for High Schools*** που έχει πραγματοποιήσει ο οργανισμός ***ESR*** (Educators for Social Responsibility) στα πλαίσια μιας σειράς μαθημάτων, με το όνομα ***Conflict Resolution and Violence Prevention Lessons for High School***. Ο οργανισμός αυτός

εργάζεται απευθείας με τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή συστηματικών μεθόδων και πρακτικών που θα δημιουργούν ασφαλή και κατάλληλα εξοπλισμένα σχολεία με στόχο τη δημιουργία νέων ανθρώπων που θα πετυχαίνουν στη ζωή και στο σχολείο.

Ο **ESR** είναι επικεφαλής στις Η.Π.Α. όσον αφορά στην μεταρρύθμιση των σχολείων και παρέχει επαγγελματική ανάπτυξη, διαβούλευση, καθώς και εκπαιδευτικούς πόρους προς τους ενήλικες, οι οποίοι διδάσκουν σε παιδιά που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία μέχρι και στις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου. Συγκεκριμένα, ο ESR εκπαιδεύει το προσωπικό του σχολείου για να διδάσκει στους μαθητές κατάλληλα επιλεγμένες ενότητες διάρκειας 50 λεπτών με τελικό στόχο να τις συμπεριλάβει στο σχολικό πρόγραμμα. Τα μαθήματα αυτά περιλαμβάνονται στον οδηγό ***Conflict Resolution in the High School*** και μπορούν να ενσωματωθούν είτε σε μαθήματα αγωγής υγείας, προσανατολισμού (στην ενάτη τάξη), είτε σε προγράμματα καθοδήγησης, συμβουλευτικής, καθώς και σε διερευνητικές τάξεις και σε μαθήματα επιλογής. Περιλαμβάνουν θεματικές ενότητες μερικές εκ των οποίων είναι οι εξής: *Οικοδόμηση ενός Ειρηνικού Σχολείου, Παροχή και Λήψη Σεβασμού, Αποκλιμάκωση των Συγκρούσεων και Εκτόνωση του Θυμού, Επίλυση Προβλημάτων WIN- WIN, Έκφραση Συναισθημάτων, Αναγκών, Στόχων και Ιδεών, Πώς Κλιμακώνεται μια Διαμάχη; Αντίληψη της οπτικής του άλλου και Ενσυναίσθηση, Διαπραγμάτευση, Λήψη Καλών Αποφάσεων*, κ.α. (πηγή για τα παραπάνω αποτελεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός ESR, στην ιστοσελίδα: <http://esrnational.org/professional-services/middle-school/prevention/conflict-resolution-violence-prevention-middle-school/>).

Ως προς το **Peaceable Schools Initiative (P.S.I)** για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω, συγκροτείται μια ομάδα με τη συμμετοχή 12 περίπου μαθητών και 12 μελών του διδακτικού προσωπικού που κατασκευάζουν από κοινού μια σειρά από 12 έως 15 εργαστήρια (workshops) επίλυσης συγκρούσεων και πρόληψης της βίας για μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών στο σχολείο. Το σχολείο θα πρέπει να διαλέξει να επικεντρώσει σε μία από τις τρεις ακόλουθες μεθόδους για τη λειτουργία των εργαστηρίων: είτε με την εφαρμογή τους σε μαθητές από μια συγκεκριμένη τάξη, είτε με τη συμπερίληψή του ως μάθημα σε διάφορες τάξεις, είτε με την εβδομαδιαία συμμετοχή ενός συγκεκριμένου γκρουπ μαθητών στα εργαστήρια. Επίσης, τα παιδιά

που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, παίρνουν μέρος σε μια αξιολόγηση στην αρχή και στο τέλος της σειράς των εργαστηρίων.

Μέσω της εφαρμογής του Peaceable Schools Initiative στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συντελείται μια σημαντική βελτίωση στο χώρο της σχολικής πραγματικότητας. Το PSI συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας κοινής γλώσσας για το σεβασμό, την ανοχή, και την επίλυση των συγκρούσεων σε όλο το σχολείο, στην ενίσχυση των ικανοτήτων των μαθητών και του προσωπικού για την πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων, ενώ συγχρόνως παρέχεται κατάρτιση σε μέρος του διδακτικού προσωπικού με σκοπό τη συμμετοχή τους στα εργαστήρια διαχείρισης των συγκρούσεων στα σχολεία τους.

3.5.5. Το Πρόγραμμα του Peace Education Foundation (PEF)

Ένας ακόμη μη κερδοσκοπικός οργανισμός που ασχολείται με την προώθηση καινοτόμου προγραμματισμού για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι ο *Peace Education Foundation (P.E.F.)*, ο οποίος έχει ως αποστολή του να εκπαιδεύει τα παιδιά και τους ενήλικες στη δυναμική των συγκρούσεων και να προωθεί τις δεξιότητες για την αποκατάσταση της ειρήνης (**peacemaking skills**).

Τα προγράμματα σπουδών του Peace Education Foundation έχουν συγκεκριμένο επίπεδο ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και είναι ειδικά εξετασμένα μέσα σε σχολική αίθουσα, ξεκινώντας από την τάξη πριν το νηπιαγωγείο (Pre-K) μέχρι και τη δωδεκάτη τάξη. Παρόλο που το κάθε πρόγραμμα σπουδών παρουσιάζεται με μια συγκεκριμένη μορφή αναπτυξιακά, όλα τα προγράμματα σπουδών του PEF έχουν ενιαία έκταση και ακολουθία περιεχομένου και δεξιοτήτων. Το PEF παρέχει συστηματική κατάρτιση στην Επίλυση Συγκρούσεων και στη Διαμεσολάβηση μέσω της προώθησης της εφαρμογής του προγράμματος στην τάξη, στα σχολεία και στο εύρος μιας περιοχής. Η επίλυση συγκρούσεων, η οποία, δεδομένης της αποστολής του PEF αποτελεί και τον κύριο κινητήριο μοχλό του προγράμματός του, «είναι το σύνολο της γνώσης και των δεξιοτήτων που εξοπλίζει τους ανθρώπους με την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές, αναπόφευκτες συγκρούσεις στη ζωή

τους με μη βίαιο και εποικοδομητικό τρόπο» (Peace Education Foundation - White Paper, 2005, σ. 3).

Ως προς το περιεχόμενο του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών στην επίλυση των συγκρούσεων, το Peace Education Foundation Conflict Resolution Program συμπεριλαμβάνει μια ευρεία σειρά από δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε έξι κατηγορίες: α) την Οικοδόμηση κοινωνικών δεσμών, β) τη Διδασκαλία Αναπτυξιακά Σωστών Κανονισμών, γ) την Κατανόηση των Συγκρούσεων, δ) τη Διορατικότητα, την κατανόηση δηλαδή διαφορετικών απόψεων, συμπεριλαμβανομένης και της Ενσυναίσθησης, ε) τη Διαχείριση του Θυμού και στ) τις Δεξιότητες Επικοινωνίας.

Αφού οι μαθητές αποκτήσουν τις δεξιότητες που ανήκουν σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες, η κοινωνική επάρκεια των μαθητών μπορεί να ενδυναμωθεί με πιο πολύπλοκες δεξιότητες από το φάσμα των συστατικών στοιχείων που συναπαρτίζουν τον προγραμματισμό του PEF. Τα πρόσθετα αυτά προσόντα και οι δεξιότητες συμπεριλαμβάνουν χαρακτηριστικά, όπως είναι η θετική ατομική ταυτότητα, οι δεξιότητες άρνησης προς τους συνομηλίκους, η ενδυνάμωση του εαυτού, η αντιμετώπιση των εκφοβισμών, ο αυτοέλεγχος, η δραστηριοποίηση με αυτοπεποίθηση και τόλμη, οι σχέσεις με το άλλο φύλο, το να γίνεται κάποιος ειρηνοποιός. Το σημαντικότερο ρόλο για την επιτυχία ενός προγράμματος βέβαια τον έχει ο εκπαιδευτικός, καθώς αυτός είναι που μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία μέσα από την οποία μπορεί να τελειοποιήσει τις παραπάνω δεξιότητες στους μαθητές του.

Τα βήματα που διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό σε αυτήν τη διαδικασία είναι τα εξής: 1) η κατασκευή προτύπων, κατά την οποία οι μαθητές διδάσκονται ποιες είναι οι συμπεριφορές και οι πρακτικές που ο εκπαιδευτικός περιμένει από αυτούς να επιδείξουν σε καταστάσεις της «πραγματικής ζωής», 2) η διδασκαλία, όπου οι μαθητές διδάσκονται με επαναλήψεις όλες τις τεχνικές και το λεξιλόγιο που πρέπει να γνωρίζουν σε καταστάσεις που δημιουργούνται μέσα από παιχνίδια ρόλων, 3) η εξάσκηση, κατά την οποία οι μαθητές παίρνουν στήριξη και ανατροφοδότηση με σκοπό να μαθαίνουν να μετατρέπουν τη γνώση και τη θεωρία σε πράξη, 4) η ενθάρρυνση, διαδικασία κατά την οποία ο στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν σωστή συμπεριφορά και να αναπτύξουν την ικανότητά τους να ενεργούν χωρίς εξάρτηση από την παρουσία των ενηλίκων, 5) η «Διανομή» και η

«Εξαγωγή», όπου οι μαθητές επιδεικνύουν την ικανότητά τους στην απόκτηση των δεξιοτήτων με το να διδάσκουν σε πιο άπειρους μαθητές.

Θα πρέπει ακόμη να αναφερθεί ότι υπάρχουν και ορισμένες άλλες συνιστώσες στο PEF Conflict Resolution Program, όπως είναι η **Διαμεσολάβηση**, κατά την οποία επεμβαίνει ένας **διαμεσολαβητής (mediator)** σε καταστάσεις συγκρούσεων, όπου απαιτείται ουδέτερη επέμβαση από κάποιον που θα είναι έμπειρος και εξειδικευμένος στην επίλυσή τους. Επίσης, μια άλλη συνιστώσα στο πρόγραμμα, η οποία είναι καίριας σημασίας, είναι ο παράγοντας του Γονέα. Σύμφωνα με το PEF Conflict Resolution Program είναι απαραίτητη η ανάμειξη των γονέων και για αυτόν το λόγο συνεργάζεται με πολλές σχολικές περιφέρειες στην Αμερική εκδίδοντας ένα εγχειρίδιο ως οδηγό για να εφαρμόζουν το στοιχείο αυτό στα προγράμματά τους για την επίλυση συγκρούσεων μέσω διαφόρων μοντέλων. Αυτά περιλαμβάνουν 20-40λεπτες παρουσιάσεις σε μεγάλα γκρουπ, συναντήσεις μικρότερων γκρουπ με διαδραστικές δραστηριότητες, καθώς και εξάσκηση πάνω σε ένα στοιχείο του Conflict Resolution που θα γίνεται σε δυο συναντήσεις για όλη την οικογένεια.

Ακόμη, το PEF έχει επινοήσει μια ποικιλία από μοντέλα εφαρμογής των προγραμμάτων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε σε μια μόνο τάξη, είτε σε ένα σχολείο, ή και σε μια ολόκληρη σχολική περιφέρεια. Τα μοντέλα εφαρμογής των προγραμμάτων του PEF έχουν ως στόχο την επιτυχή πραγματοποίησή τους στα σχολεία και είναι τα εξής: η χρήση του προγράμματος σπουδών από τον εκπαιδευτικό, η διάχυση των συστατικών της Διαχείρισης Συγκρούσεων στα παραδοσιακά ακαδημαϊκά μαθήματα, η διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων του PEF σε συνδυασμό με καθορισμένες θεματικές περιοχές, η αφιέρωση ξεχωριστού χρόνου που δίνεται σε τακτά διαστήματα για τη διδασκαλία των προγραμμάτων σπουδών του PEF, η κατάρτιση επιλεγμένου αριθμού του σχολικού προσωπικού στο μοντέλο του PEF.

Παρακάτω δίνεται ένα παράδειγμα μαθήματος του PEF στη διαχείριση των συγκρούσεων και στην αντιμετώπιση της βίας. Στόχοι που τίθενται σε ένα μάθημα είναι να ορίσουν οι μαθητές τις έννοιες «σύγκρουση» και «βία», να διευρύνουν τις αντιλήψεις τους για τη βία και να αντιληφθούν τη σύγκρουση σαν μια ευκαιρία και όχι ως ένα εμπόδιο. Αρχικά οι μαθητές χωρίζονται σε μικρά γκρουπ και τους ζητείται με τον καταιγισμό ιδεών να πουν λέξεις και συναισθήματα που συσχετίζονται με τη *Σύγκρουση*. Στη συνέχεια καταγράφονται και ταξινομούνται οι απαντήσεις των γκρουπ σε ομάδες που έχουν ως εξής: τα Συναισθήματα, όπου συγκεντρώνονται όλων

των ειδών τα συναισθήματα, όπως π.χ. «θυμός», η Διαχείριση, όπου καταγράφονται τρόποι χειρισμού των συγκρούσεων, όπως για παράδειγμα «βία», «αποφυγή», «συζήτηση», «συμβιβασμός» και, τέλος, τα Αίτια, όπου συγκαταλέγονται λέξεις που περιγράφουν τα πιο συνήθη αίτια των συγκρούσεων, όπως «προσδοκίες», «ιδέες», «αξίες», «θρησκεία», «ιδιοκτησία», κ.α.

Στη συνέχεια, οι μαθητές ζητείται να επαναλάβουν την ίδια διαδικασία με τη *Βία*. Οι κατηγορίες των λέξεων που συγκεντρώθηκαν χωρίζονται στα είδη της βίας, όπως είναι η Ψυχολογική, με λέξεις όπως «απομόνωση», «αποκλεισμός», η Θεσμική, όπως «προκατάληψη», «ρατσισμός», «πολιτική, θρησκευτική καταπίεση», η Λεκτική, με λέξεις που περιγράφουν τη λεκτική βία, όπως «σαρκασμός», «ταπείνωση», «υποτίμηση», «παρενόχληση», η Σωματική, κ.ο.κ. Επίσης, γίνονται ερωτήματα στους μαθητές, όπως π.χ. «Υπάρχει κάποιος που να μην έχει συμμετάσχει σε μια διαμάχη; Σκεφτείτε τότε ήταν η τελευταία σας διαμάχη και προσπαθήστε να θυμηθείτε τα συναισθήματα που σχετίζονταν με αυτήν. Τελείωσε αυτή η σύγκρουση με βία; Είναι η σύγκρουση το ίδιο πράγμα με τη βία; Πώς είναι παρόμοια μεταξύ τους η σύγκρουση με τη βία; Και πώς είναι διαφορετική; Τι είναι η θεσμική βία;» (πηγή: Peace Education Foundation Inc., 1994, στην ιστοσελίδα: <http://peaceeducation.org/miami.html>).

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί πως ο στόχος των δραστηριοτήτων που εντάσσονται στο μάθημα αυτό είναι να γίνει κατανοητό από τους μαθητές πως υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ της διαμάχης και της βίας. Ως διαμάχη ορίζεται «η διαφωνία μεταξύ δυο ή περισσότερων πλευρών», ενώ η βία «είναι ένας τρόπος να απαντήσουμε στη διαμάχη». Επιπλέον, ως στόχος της επίλυσης συγκρούσεων θεωρείται, σύμφωνα με τον Peace Education Foundation, το να μαθαίνουμε να απαντάμε με μη βίαιες απαντήσεις, καθώς, όπως χαρακτηριστικά περιγράφεται στο εν λόγω μάθημα, «όταν αντιλαμβανόμαστε τη σύγκρουση ως μια ευκαιρία, τότε ανοίγει ένα ουράνιο τόξο από πιθανότητες να βρεθούν δημιουργικές λύσεις *win-win*».

3.6. Άλλα Προγράμματα Διαχείρισης Συγκρούσεων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α.

Άλλα σχολικά προγράμματα με θέμα την επίλυση συγκρούσεων, τα οποία εφαρμόζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις Η.Π.Α., πέρα από αυτά που περιγράφηκαν παραπάνω, είναι τα εξής: το **Michigan Model for Comprehensive**

Health Education 1995- *Managing Conflicts & Preventing Violence*, που αποτελεί μέρος του ***Bullying Prevention in the 9-12 Michigan Model***, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του σχολείου. Μέσα από το πρόγραμμα αυτό οι μαθητές μαθαίνουν και εξασκούνται πάνω σε δεξιότητες για τη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων, όπως για παράδειγμα: το να σκέφτονται διαφορετικά, το να ακούνε, τη διαχείριση του θυμού, την ενσυναίσθηση και την εποικοδομητική επικοινωνία.

Άλλο πρόγραμμα που αφορά στη διαχείριση των συγκρούσεων είναι το **“Teenage Health Teaching Modules, (των ετών 1983, 1991, 1994, 1996 και 1998) - *Agressors, Victims and Bystanders*”**, του οποίου η «σπονδυλική στήλη» είναι το **“*Think- First Model of Conflict Resolution*”**, που αποτελείται από τέσσερα βήματα – στάδια, που έχουν ως εξής: 1^ο βήμα: «μείνε ήρεμος», 2^ο βήμα: «υπολόγισε την κατάσταση», 3^ο βήμα: «σκέψου την κατάσταση», 4^ο βήμα: «κάνε το σωστό πράγμα». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών σε σχολεία που βρίσκονται σε κοινότητες με υψηλό κίνδυνο για βία άλλαξε τις αντιλήψεις και τις ενέργειες των μαθητών αποτρέποντάς τους από την εξάσκηση βίας και αυξάνοντας σε αυτούς την πεποίθηση ότι η επιθετικότητα δεν είναι μια επιθυμητή συμπεριφορά, καθώς και την πρόθεση να επιλύουν τις διαμάχες τους χωρίς επιθετικότητα.

Το **“Lions- Quest (“Skills” Series) 1992, 1995, 1998 και 2001**, και πιο συγκεκριμένα το **“*Skills for Adolescence - Three Year Matrix*”**, είναι ένα άλλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στις Η.Π.Α. και μέσα στο οποίο ένα μέρος του προγράμματος σπουδών είναι αφιερωμένο στη διδασκαλία των δεξιοτήτων επικοινωνίας που βοηθούν στην αποτελεσματική συνεργασία με τους άλλους και στην ικανότητα να προλαμβάνονται, να διαχειρίζονται και να επιλύονται οι διαπροσωπικές συγκρούσεις με εποικοδομητικούς τρόπους. Το πρόγραμμα αυτό είναι ένα ειδικά σχεδιασμένο, ευέλικτο πρόγραμμα το οποίο επιτρέπει μια ποικιλία χρήσεων στα γυμνάσια, ενώ μπορεί να ενσωματωθεί στα θεωρητικά ή και στα άλλα θεματικά πεδία, όπως οι κοινωνικές επιστήμες, οι επιστήμες για την οικογένεια και τον καταναλωτή, καθώς και για την υγεία. Ακόμη, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα συμβουλευτικό μάθημα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και εκπαίδευσης του χαρακτήρα.

Ένα άλλο πρόγραμμα που σχετίζεται με την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο και ειδικότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι το **“*Productive Conflict Resolution Program: A Whole School Approach: 1997-98*”**. Στο πρόγραμμα αυτό

συμπεριλαμβάνεται το πρόγραμμα σπουδών για την εκπαίδευση στην επίλυση των συγκρούσεων, καθώς κι ένας οδηγός για τους εκπαιδευτικούς. Τα κεφάλαια ενδεικτικά έχουν τους παρακάτω τίτλους: «Κατανόηση των συγκρούσεων», «Δεξιότητες στην Ακρόαση», «Δεξιότητες στην Έκφραση», «Επίλυση προβλημάτων», «Εκτίμηση της Διαφορετικότητας», «Συγχώρεση και Συμφιλίωση» και «Γραμματισμός στην Επικοινωνία» (Media Literacy).

Άλλα προγράμματα για τη διαχείριση των συγκρούσεων που εφαρμόζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις Η.Π.Α. είναι: το **“Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)”**, το οποίο εστιάζει στις συγκρούσεις που πηγάζουν από τις διακρίσεις και τη διαφορετικότητα του σχολικού πληθυσμού στις τάξεις ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο μέχρι και τη δωδεκάτη τάξη. Το πρόγραμμα αυτό έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να κατανοήσουν και να αντιληφθούν τις επιλογές που έχουν όταν αντιμετωπίζουν τις διαμάχες, να αναγνωρίζουν και να αντιτίθενται στις προκαταλήψεις, να περιορίζουν τη βία και να αυξάνουν την κατανόηση ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Επίσης, ανάλογο περιεχόμενο έχουν και τα προγράμματα **“Conflict Resolution Curriculum Module, 1996”**, το **“Conflict Resolution and Peer Mediation Program (Knopf) 1995”**, (3^η έκδοση), το **“Conflict Resolution Curriculum (Mediation Network of North Carolina) του 1996 και του 1999”**, καθώς και το **“Project Northland, 1990 - Resolving Conflict Creatively”** (πηγή αποτελεί ο εκπαιδευτικός οδηγός *“Safe and sound: An educational leader’s guide to evidence based social and emotional learning programs”*, 2002, σσ. 37- 48, στην ιστοσελίδα: http://www.casel.org/downloads/Safe%20and%20Sound/1A_Safe_&_Sound.pdf).

Εφαρμόζονται, εξάλλου, στις Η.Π.Α. και τα εξής εκπαιδευτικά προγράμματα: το Conflict resolution και Peer mediation πρόγραμμα **“Vers le Pacifique / Pacific Path”** με χρονική διάρκεια δύο ετών, το οποίο περιλαμβάνει δύο φάσεις, πρώτα την επίλυση συγκρούσεων κι έπειτα τη μεσολάβηση ενηλίκων. Το πρόγραμμα αυτό έχει ως στόχο του να εμποδίσει τη βία προωθώντας συμπεριφορές ειρηνοποίησης στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, στο ίδιο πνεύμα κινούνται κι εφαρμόζονται τα Conflict resolution και peer mediation προγράμματα **“Teaching Students to be Peacemakers”** και **“Working Together to Resolve Conflict”**. Ένα ακόμη πρόγραμμα κατά της βίας είναι το Bullying και Conflict resolution πρόγραμμα **“Safe and Caring Schools” (SACS)”**, που εστιάζει συγχρόνως και στην Παρενόχληση

(Harassment) και στο Σεβασμό της διαφορετικότητας (Respecting diversity). Τελειώνοντας, θα πρέπει να γίνει αναφορά και στο Conflict resolution πρόγραμμα “**Creating the Peaceable School**”, το Peer mediation πρόγραμμα “**Conflict Managers**”, καθώς και τα Conflict resolution προγράμματα “**Aggressors, Victims & Bystanders: Thinking and Acting to Prevent Violence**”, το “**Violence Prevention Curriculum for Adolescents**”, το “**Resolution: A Curriculum for Youth Providers Conflict**”, καθώς και το “**Project Peace: A Safe-Schools Skills Training Program for Adolescents**” (πηγή αποτελεί το ηλεκτρονικό εγχειρίδιο “Prevention Programs Addressing Bullying and Conflict Resolution”, 2002, στην ιστοσελίδα: <http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/English/reviewprog/bullyintro.htm>).

Τελειώνοντας το κεφάλαιο αυτό, είναι σημαντικό να τονιστεί η άποψη που δίνεται από τον αμερικανικό εκπαιδευτικό οργανισμό **Ohio Commission on Dispute Resolution & Conflict Management**, που συνεργάζεται με διάφορους φορείς για την εξεύρεση επικοδομητικών μεθόδων για την επίλυση των συγκρούσεων, ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα είναι μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή της *σφαιρικής προσέγγισης (comprehensive approach)* στη σχολική διαχείριση των συγκρούσεων. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, «ολόκληρη η σχολική κοινότητα μαζί με την τοπική κοινότητα θα πρέπει να γνωρίζει και συχνά να χρησιμοποιεί τις win-win προσεγγίσεις στην προσπάθεια επίλυσης των συγκρούσεων». Ένα σφαιρικό πρόγραμμα, επίσης, «προσφέρει στα μέλη της σχολικής και τοπικής κοινότητας την ευκαιρία να μάθουν, να εξασκήσουν και να προπλάθουν τις δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων». Αυτή η άποψη δικαιολογείται από το γεγονός ότι όσο περισσότεροι μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς βιώνουν τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας της διαχείρισης συγκρούσεων, τόσο περισσότερο θα εξαπλώνεται και το ίδιο το πρόγραμμα είτε στις αίθουσες είτε και στην ίδια την κοινότητα.

Οι πιο ολοκληρωμένες προσεγγίσεις επιδιώκουν να μεταβάλλουν όχι μόνο την ατομική συγκρουσιακή συμπεριφορά, αλλά και να δημιουργήσουν μια ασφαλέστερη, δίκαια και γεμάτη φροντίδα σχολική παιδεία - παρόμοια με τις προσπάθειες της SEL. Τα περισσότερα προγράμματα της CRE χρησιμοποιούν αυτήν την προσέγγιση και δεν εστιάζουν μόνο στην επίλυση συγκρούσεων, αλλά ταυτόχρονα και στην SEL

και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών ενάντια στις προκαταλήψεις και τη διαφορετικότητα. Συγκεκριμένα, τα περισσότερα προγράμματα της CRE περιλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα από συστατικά προγραμμάτων, όπως: κατάρτιση σε δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας, συμπεριλαμβανομένης της επίλυσης συγκρούσεων για μαθητές και ενήλικες, ειρηνικές αίθουσες διδασκαλίας, ενσωμάτωση και διδασκαλία των κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών, συστήματα θετικής πειθαρχίας, ευαισθητοποίηση κατά της διαφορετικότητας και των προκαταλήψεων, συμμετοχή και κατάρτιση των γονέων και της κοινότητας, διαμεσολάβηση από συνομηλίκους και ηγεσία της ειρήνης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Προγράμματα συναισθηματικής μάθησης στην ελληνική πραγματικότητα

4.1 .Το θεσμικό πλαίσιο για το σχεδιασμό προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής και την υλοποίησή τους

Η Αγωγή Υγείας στα σχολεία είναι μια κατεξοχήν **διαθεματική** δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Σκοπός της Αγωγής Υγείας είναι «η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών με την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και της κριτικής τους σκέψης, καθώς και με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους» (βλέπε Παράρτημα 2). Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας αναπτύσσονται στα ελληνικά σχολεία από το 1996 σε πανελλήνια κλίμακα. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι «να βοηθήσουν τα παιδιά και τους εφήβους στην απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα τα κάνουν ικανά να κάνουν συνειδητά υπεύθυνες και συνειδητές επιλογές στη ζωή τους» (Κόζυβα, 2004, σ.13).

Για την Υλοποίηση και το Σχεδιασμό των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία της Β/θμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Λύκεια, ΤΕΕ) το νομικό πλαίσιο καθορίζεται από την Γ2/4867/28-8-92 (ΦΕΚ 629 τ..Β/23--10-1992) Υπουργική Απόφαση. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, καθώς και των μαθητών είναι εθελοντική, ενώ η διάρκεια και το ωράριο υλοποίησης των προγραμμάτων έχουν ως εξής: ένα πρόγραμμα Α.Υ. για τη Β/θμια Εκπαίδευση μπορεί να είναι τουλάχιστον πέντε μήνες και εβδομαδιαίως διατίθεται ένα δίωρο το οποίο ορίζεται συγκεκριμένα και αναγράφεται στο πρακτικό του συλλόγου καθηγητών του σχολείου που εγκρίνει το πρόγραμμα και το οποίο συνοδεύει το σχέδιο υποβολής του προγράμματος.

Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναλαμβάνει ένα πρόγραμμα και να συμμετέχει μέχρι και σε δύο, ενώ ο κάθε μαθητής μπορεί να συμμετάσχει μέχρι και σε δύο προγράμματα. Επιπλέον, είναι επιθυμητό το κάθε πρόγραμμα να υποστηρίζεται από ομάδα (ενός μέχρι τεσσάρων) εκπαιδευτικών στους οποίους χορηγείται βεβαίωση συμμετοχής κατά την ολοκλήρωσή του, από τον Διευθυντή και τον Υπεύθυνο της Διεύθυνσης. Ακόμη, στο τέλος της σχολικής χρονιάς για όλες τις

δραστηριότητες μπορεί να διατίθεται ένα διήμερο προκειμένου να γίνει η παρουσίαση των προγραμμάτων. Ο Διευθυντής κάθε σχολείου σε ειδική παιδαγωγική συνεδρίαση ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και αυτοί που επιθυμούν να αναλάβουν την υλοποίηση προγράμματος συγκροτούν **εθελοντική μαθητική ομάδα**, η οποία μπορεί να αποτελείται είτε από κανονικό σχολικό τμήμα, είτε από ομάδα μαθητών διαφορετικών τάξεων ή τμημάτων, είτε από μαθητές του σχολείου σε συνεργασία με μαθητές άλλου σχολείου. Αφού συγκροτηθεί η ομάδα, ο εκπαιδευτικός επιλέγει το **θέμα** του προγράμματος σε συνεργασία με τους μαθητές. Ο ιδανικός αριθμός ατόμων σε μια ομάδα είναι 15 με απόκλιση δύο ατόμων.

Είναι σημαντικό, επίσης, να τονιστεί η δυνατότητα συμμετοχής ενός σχολείου σε δίκτυα σε ένα νομό (π.χ. ομάδα από δέκα σχολεία), καθώς και η δυνατότητα συμμετοχής του σε ευρωπαϊκά Προγράμματα με κοινή θεματολογία (π.χ. Leonardo Da Vinci) μετά από πρόσκληση που γίνεται από τα γραφεία Αγωγής Υγείας. Μετά την επιλογή του θέματος ακολουθεί ο σχεδιασμός του προγράμματος που περιλαμβάνει τα εξής: τον τίτλο, τα υποθέματα, τους στόχους, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης, τις συνεργασίες, το ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων και τα ονοματεπώνυμα των μαθητών και των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν.

4.1.1. Η υλοποίηση ενός προγράμματος Α.Υ. – Η μεθοδολογία και τα στάδιά της

Κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος Α.Υ. τα στάδια που πραγματοποιούνται είναι τα εξής: 1) **γνωριμία της ομάδας** με το αντικείμενο της Α.Υ. και επιλογή του θέματος που θα απασχολήσει την ομάδα, 2) **θεμελίωση της συνοχής της ομάδας** – και υπογραφή ενός «**συμβολαίου**» από όλα τα μέλη της ομάδας, οι όροι του οποίου θα αποτελούν το πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας, θα τους σέβονται όλοι και θα καθορίζονται από όλους, 3) **διερεύνηση γνώσεων και στάσεων** επί του θέματος, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με τεχνικές όπως ο **καταιγισμός ιδεών**, το **γράψιμο ιστορίας** ή επιστολής, η **συζήτηση σε δυάδες** και το μοίρασμα στη μεγάλη ομάδα, 4) **καθορισμός των στόχων**, που χωρίζονται σε ειδικούς, σε γενικούς, σε ορατούς (π.χ. πρόγραμμα που αφορά τη χρήση των ναρκωτικών) και αόρατους στόχους (π.χ. αύξηση αυτοεκτίμησης μαθητών κ.α.).

Τα υπόλοιπα στάδια είναι τα εξής: 5) **διερεύνηση του θέματος** (π.χ. με **έρευνα πεδίου**, δηλαδή **επισκέψεις** σε χώρους που επιλέγουν τα μέλη της ομάδας), 6) ερμηνεία- κατανόηση του ζητήματος με **βιωματικές τεχνικές**, όπως **παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, προσομοιώσεις**, κ.α., 7) **παιδαγωγική παρέμβαση** στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών των μαθητών – επειδή ακριβώς η μεθοδολογία της Α.Υ. αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για επιλογές που προάγουν την ψυχική, σωματική και κοινωνική υγεία, μέσω της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης, ως καταλληλότερο μοντέλο για την προσέγγιση αυτή θεωρείται το οποίο εισάγει την έννοια των **κοινωνικών δεξιοτήτων** και αναπτύσσει **τρόπους επικοινωνίας, επίλυσης συγκρούσεων, λήψης αποφάσεων**, κ.α. Κάθε πρόγραμμα ξεκινάει με τη θεματολογία κορμού και στη συνέχεια ενσωματώνεται το ειδικό θέμα που επιλέχθηκε. Η **Αυτοεκτίμηση**, η **Ατομική Ταυτότητα**, τα **Συναίσθηματα**, η **Επικοινωνία**, η **Ενεργητική Ακρόαση** αποτελούν της θεματολογίας αυτής και αποτελούν την ενιαία βάση για την επεξεργασία των επιμέρους θεμάτων, ενώ είναι αναγκαία η επαναλαμβανόμενη αναφορά σε αυτά σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής ενός προγράμματος.

Επόμενα και τελευταία στάδια είναι τα εξής: 8) **Στρατηγικές δράσης**, όπως είναι η **ενεργητική συμμετοχή** μέσω της οποίας οι μαθητές διδάσκονται να παίρνουν πρωτοβουλία σε διάφορα θέματα και, τέλος, 9) **Αξιολόγηση**, διαδικασία κατά την οποία μέσω ερωτηματολογίου ελέγχονται παράγοντες όπως η καταλληλότητα, ο συντονισμός, οι μέθοδοι του προγράμματος, η επανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες και η οποία εξελίσσεται σε δύο φάσεις: σε αυτήν που γίνεται κατά τη διάρκεια του προγράμματος και στην τελική, όπου γίνεται η συνολική του αποτίμηση. Η υποστήριξη της υλοποίησης των προγραμμάτων στα σχολεία γίνεται από το Γραφείο Αγωγής Υγείας και τον Υπεύθύνό του.

Όσον αφορά το υλικό που χρησιμοποιείται στην Α.Υ. και στα προγράμματα που υλοποιούνται από αυτήν, μπορεί να διαχωριστεί κυρίως σε δύο κατηγορίες: α) σε αυτό που χορηγείται από το **Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας**, που σε συνεργασία με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ανέλαβε την τεχνική υποστήριξη και διαχείριση των προγραμμάτων Α.Υ. που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.). Παραδείγματα τέτοιου εκπαιδευτικού υλικού είναι το «*Στηρίζομαι στα πόδια μου*», το «*Αγωγή Υγείας*», το «*Συζητήσεις*

Εφήβων», κ.α. β) στο υλικό που έχει παραχθεί μέσω της συνεργασίας των διάφορων Κέντρων Πρόληψης με το Γραφείο Αγωγή Υγείας.

4.1.2. Στόχοι της εφαρμογής Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στην ελληνική εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα – **σχολική δραστηριότητα** στην Α.Υ. δεν αποτελεί τυπικό σχολικό μάθημα και διαφοροποιείται από τη συμβατική διδασκαλία. Το πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων διακρίνεται ως προς το **θεματικό χαρακτήρα** του γνωστικού αντικειμένου, την **ομαδοσυνεργατική μέθοδο** εργασίας και ως προς τη **δομή**, αφού περιλαμβάνει μελέτη πεδίου και εργαστήρια θεματικών δραστηριοτήτων.

Ο εκπαιδευτικός/ **συντονιστής** που εμπλέκεται στην υλοποίηση ενός προγράμματος Α.Υ. θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με θέματα όπως η **δυναμική της ομάδας**, για την οποία γίνεται λόγος παρακάτω, καθώς και με μεθοδολογίες που βασίζονται στη μετάδοση εμπειριών, στην ομαδική και δυαδική συζήτηση και στην κατανόηση και διαχείριση συναισθημάτων. Το κυριότερο όμως είναι ότι θα πρέπει να βοηθάει την ομάδα στη δημιουργία ενός **κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού**.

Τελικός στόχος των προγραμμάτων Α.Υ. είναι η διαμόρφωση πολιτών που θα πάρουν τη ζωή στα χέρια τους και για αυτόν το λόγο επικεντρώνονται στην **καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, των ικανοτήτων λήψης αποφάσεων και αντίστασης ενάντια στην πίεση συνομηλίκων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και δημιουργικότητας**. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί και το γεγονός ότι «η **βιωματική μάθηση** θεωρείται ως ο πιο κατάλληλος τρόπος μάθησης στην εφαρμογή των προγραμμάτων Α.Υ., όπου ο σκοπός τους δεν είναι η παροχή γνώσεων, αλλά κυρίως η αλλαγή, ή διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών σε θέματα που σχετίζονται με την Υγεία και όχι μόνο». (Κόζυβα, 2004).

Με δεδομένο ότι η διεθνής και η ελληνική εμπειρία θεωρεί ως αποτελεσματικά τα προγράμματα συνολικής πρόληψης τα οποία προβλέπουν τη συνεχή παρέμβαση σε μεγάλο εύρος νέων ατόμων, η ελληνική εκπαίδευση μέσω της Αγωγής Υγείας και σε συνεργασία με διάφορα **Κέντρα Πρόληψης** προχωρούν στην

εφαρμογή προγραμμάτων που στοχεύουν στην εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτό γίνεται μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια που έχουν στόχο τους την ενίσχυση των δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η χρηματοδότηση από πλευράς κράτους στην Αγωγή Υγείας είναι ελλιπής στην Ελλάδα. Για το λόγο αυτό προκειμένου να διασφαλιστεί η πρακτική της Α.Υ. έχει εφαρμοστεί ένα μοντέλο με εναλλακτικούς τρόπους αυτοχρηματοδότησης μέσα από τη συνεργασία σε επίπεδο Νομού, Δήμων, αλλά και με διάφορες Μ.Κ.Ο., τα Πανεπιστήμια, ιδιώτες, καθώς και από ευρωπαϊκά κονδύλια.

4.2. Προγράμματα διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας

Τα προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής εντάσσονται στην Αγωγή και Προαγωγή της Υγείας και κατά κύριο λόγο έχουν ως στόχο τους να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους (**αυτογνωσία - αυτοεκτίμηση**) και τους συμμαθητές τους και να αποκτούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με αυτούς. Ειδικότερα, τα προγράμματα επίλυσης συγκρούσεων στην εκπαίδευση συνδέονται με έννοιες, όπως «η δημοκρατία, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του καθενός, η προαγωγή της συνεργασίας, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η μείωση των προκαταλήψεων, η παρεμπόδιση της βίας, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων» (Χατζηχρήστου, 2004, σ.17).

Όπως συμβαίνει και σε διάφορες άλλες χώρες, έτσι και στην Ελλάδα τα προγράμματα για την επίλυση συγκρούσεων σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται όχι αποσπασματικά, αλλά ως μέρος ευρύτερων προγραμμάτων πρόληψης της ψυχικής υγείας. Το γεγονός ότι τα προγράμματα τα οποία είναι ευρύτερα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτούν ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικών δεξιοτήτων στο επίπεδο της πρωτογενούς πρόληψης, συμπεριλαμβανομένων της **συναισθηματικής επάρκειας**, του **αυτοελέγχου** και της **επίλυσης προβλημάτων**, τα

καθιστά πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που έχουν ήδη εκδηλωθεί, δηλαδή στο επίπεδο της δευτερογενούς πρόληψης (Χατζηχρήστου, 2004).

4.2.1. Η σύνδεση της εφαρμογής των προγραμμάτων διαχείρισης των συγκρούσεων με την πρόληψη της βίας

Ειδικότερα, τα περισσότερα προγράμματα που εφαρμόζονται σε ελληνικά σχολεία, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σύμφωνα με τα όσα προβλέπουν οι πολιτικές σε πολλά κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι οποίες εστιάζουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων ειρηνικής επίλυσης διαφορών και διαμεσολάβησης. Οι πολιτικές αυτές προέκυψαν ως άμεση θεσμική απάντηση στο πρόβλημα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού σε όλο το διάστημα της δεκαετίας του '90. Τα περισσότερα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανταποκρίθηκαν με θεσμικές παρεμβάσεις στο ζήτημα της σχολικής βίας, που εντάχθηκε στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η αντιμετώπιση της σχολικής βίας στις περισσότερες χώρες της Ε.Ε. στα πλαίσια της υιοθέτησης μιας **ολοκληρωμένης πολιτικής για το σχολείο (whole school approach)** αποτυπώνεται σε τρία επίπεδα παρέμβασης: την πρωτογενή, τη δευτερογενή και την τριτογενή (Αρτινοπούλου, 2001).

Στον ελληνικό χώρο η σχολική βία, όπως και στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει αυξηθεί αισθητά κυρίως εξαιτίας των διαφόρων οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών, καθώς και των μετακινήσεων πληθυσμών που συμβαίνουν στην Ευρώπη τα τελευταία 15 χρόνια. Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από το σχεδιασμό και την οργάνωση παρεμβάσεων, καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προχωράει σε πολιτικές για την πρόληψη της βίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πολλά από τα κράτη- μέλη της Ε.Ε. έχουν σχεδιάσει και εφαρμόσει μέτρα για την πρόληψη της βίας στο σχολείο, ενώ το πρόβλημα αντιμετωπίζεται σφαιρικά. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στο θέμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη **διαχείριση των πολιτισμικών, συναισθηματικών, ψυχικών και άλλων συγκρούσεων** που συμβαίνουν τόσο μέσα στην τάξη, όσο και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάγκη δημιουργίας μιας όσο το δυνατόν ασφαλέστερης ατμόσφαιρας στο σχολικό περιβάλλον είναι συνδεδεμένη με τις προσπάθειες αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής βίας. Για το λόγο αυτό είναι τόσο σημαντική η αναβάθμιση των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των παιδιών. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να περιλαμβάνει όχι μόνο τεχνικές πρόληψης, αλλά και αντιμετώπισης αυτού του φαινομένου.

Ειδικότερα, όσον αφορά την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με την έρευνα που διεξάγεται τις δύο τελευταίες δεκαετίες γύρω από το θέμα της αντιμετώπισής του, απαιτείται μια συνολική προσέγγιση που θα κινητοποιεί όχι μόνο το σχολείο, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Σύμφωνα λοιπόν και με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η «**ολιστική σχολική προσέγγιση**» και τα **ολιστικά προγράμματα**, που στην πλειονότητα τους περιλαμβάνουν δράσεις που αφορούν το σχολείο, την τάξη και το άτομο, αποτελούν από τις πλέον αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού (Μακρή & Ήργης., 2010). Από τα πιο διαδεδομένα μέσα για την πρόληψη της βίας και της επιθετικότητας ή και του εκφοβισμού (bullying) είναι οι **τεχνικές της επίλυσης των συγκρούσεων και της διαχείρισης του θυμού**, που σε συνδυασμό με την κατάρτιση σε κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν τα πλέον αποτελεσματικά εργαλεία στην προσπάθεια για την εξάλειψη περιστατικών βίας στα σχολεία.

4.2.2. Εκπαιδευτικό υλικό για τη διαχείριση των συγκρούσεων

Σύμφωνα με το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχει το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγιεινής και της Μάθησης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση «**Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο**»,¹ η σύγχρονη τάση που επικρατεί να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται τα παρεμβατικά προγράμματα

¹Το Πρόγραμμα «**Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο**» το οποίο εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με την καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας Δρα Χρυσή Χατζηχρήστου και σε συνεργασία με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου είναι ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης και εφαρμόζεται από σχολικούς ψυχολόγους, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, μετά από επιμόρφωση και υπό συνεχή εποπτεία κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του.

εκπαίδευσης στην επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο ως μέρος **ευρύτερων προγραμμάτων πρόληψης** της ψυχικής υγείας των παιδιών δίνει σε αυτά ικανότητες όπως: να μπορούν να προσαρμόζονται ευκολότερα, να εξασκούνται σε δεξιότητες που τα βοηθούν να διατηρούν καλύτερες κοινωνικές σχέσεις, να επιδεικνύουν μεγαλύτερη συνεργατικότητα με τους εκπαιδευτικούς και μεταξύ τους, αλλά ταυτόχρονα να βελτιώνεται και να ευνοείται η μάθηση και η ανάπτυξή τους.

Επίσης, το «**Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής της Υγείας**» (ΕΔΙΣΠΥ), στο οποίο συμμετέχουν 39 ευρωπαϊκές χώρες μεταξύ των οποίων είναι και η Ελλάδα από το 1992, υιοθετεί μια **ολιστική προσέγγιση για το σχολείο** και έχει ως βασική του προτεραιότητα την ανάπτυξη «υγιών» σχολείων. Για το λόγο αυτό έχει δημιουργήσει και ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο με τίτλο «**Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο**» για να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς και το οποίο στοχεύει να παρουσιάσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η ψυχική και συναισθηματική υγεία στο σχολείο μέσα από μια ποικιλία από ενεργητικές μεθόδους μάθησης και επικοινωνίας.

Βασικός στόχος του εγχειριδίου είναι να συμβάλει, μέσα από το πρόγραμμα που παρουσιάζει, «στην ενίσχυση των δεξιοτήτων που θα πρέπει να κατέχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και μαθητές προκειμένου να βελτιώνεται η ποιότητα των σχέσεων στο σχολείο, καθώς και η ποιότητα του σχολικού περιγύρου, η οποία, όπως είναι γνωστό συμβάλλει στην μείωση της επιθετικότητας και της βίας» (Weare, K. & Gray, G., 2000, σ.15). Το εκπαιδευτικό αυτό εγχειρίδιο, που χρησιμοποιείται ως οδηγός στο πλαίσιο διαφόρων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σχολείο για την προαγωγή της υγείας στο σχολείο, περιλαμβάνει ενότητες, όπως: **Ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, Ανάπτυξη της δεξιότητας προσεκτικής ακρόασης και της αποτελεσματικής ανταπόκρισης, Διαχείριση του άγχους, Αποτελεσματική επικοινωνία και κατηγορηματικότητα- διεκδικητικότητα, Πορεία αλλαγής της συμπεριφοράς στα σχολεία, κ.α.**

Στον ίδιο άξονα κινείται και το εκπαιδευτικό υλικό του Προγράμματος «**Στηρίζομαι στα πόδια μου**» και ειδικότερα το βιβλίο με τίτλο «**Αυτοπεποίθηση και Συναισθήματα**», του εξάτομου εκπαιδευτικού υλικού «**Στηρίζομαι στα πόδια μου**», (τίτλος πρωτοτύπου: “**On my own two feet**”). Στο συγκεκριμένο βιβλίο παρουσιάζονται τρόποι για την αντιμετώπιση της κριτικής, καθώς και δεξιότητες για την ομαλή επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ γονέων και παιδιών με εποικοδομητικό τρόπο. Μέθοδοι που ακολουθούνται είναι ο ελεύθερος συνειρμός για τα αίτια της

σύγκρουσης, το παιχνίδι ρόλων, η εργασία σε μικρές ομάδες, κ.α.(ελλ. έκδοση: Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.- Ο.Κ.Α.Ν.Α., 1996)

Ανάλογο περιεχόμενο έχει και το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο «*Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*» της Σοφίας Τριλίβα και του Giovanni Chimienti, το οποίο παρέχει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης σε κοινωνικές δεξιότητες για μαθητές προεφηβικής ηλικίας, με στόχους όπως είναι η **μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς** με τη διδασκαλία μεθόδων έκφρασης του θυμού, η **προώθηση της συνεργασίας** μέσα από την κατανόηση του οφέλους της συλλογικής δουλειάς, η **προώθηση του σεβασμού προς τα δικαιώματα και τα συναισθήματα των άλλων** (Τριλίβα & Chimienti, 1998).

4.2.3. Προϋποθέσεις για την επιτυχή διεξαγωγή των προγραμμάτων

Όπως συμβαίνει και με τα περισσότερα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο, έτσι και η πλειονότητα των προγραμμάτων διαχείρισης των συγκρούσεων στηρίζονται στο βιωματικό τρόπο μάθησης που βασίζεται στο τρίπτυχο ακούω – προτείνω - ενεργώ. Η προσέγγιση αυτή, που στηρίζεται στην εμπειρία, το βίωμα, ανάμεσα σε άλλα περιλαμβάνει την κατανόηση της **λειτουργίας της ομάδας**, τη **διάταξη** των θέσεων των μαθητών που συμμετέχουν **σε κύκλο**, όπου στη μέση του τοποθετείται ο εκπαιδευτικός. Σημαντική είναι και η **δυναμική της ομάδας** για την υλοποίηση των προγραμμάτων, όρος που διατύπωσε ο Kurt Lewin στο έργο του “Field theory in social science” (1951) επισημαίνοντας τη σημασία που έχει η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της, η οποία δημιουργεί δυνάμεις που προκαλούν την εξέλιξη της. Η διασφάλιση ενός κλίματος συνεργασίας στο **πλαίσιο της ομάδας** διασφαλίζεται από την πλευρά του **εκπαιδευτικού-συντονιστή**.

Σημαντικό ρόλο για τη διεξαγωγή των προγραμμάτων παίζει η οικειοποίηση των μαθητών στις τεχνικές ενεργητικής μάθησης, που περιλαμβάνουν: τα **παιδαγωγικά παιχνίδια**, τον **ελεύθερο συνειρμό**, το **παιχνίδι ρόλων (role - playing)** και τη **δραματοποίηση**, δηλαδή την εξάσκηση των μαθητών σε καταστάσεις που ενέχουν πιθανότητα σύγκρουσης, τεχνική που βοηθάει στην καλύτερη ενσυναίσθηση κάποιων συναισθημάτων και απόψεων των άλλων, τη **ζωγραφική- σχέδιο**, την **εργασία σε μικρές ομάδες**, τη **συζήτηση ανά ζεύγη**, την **«αντιμετώπιση**

περιπτώσεων», όπου οι μαθητές καταγράφουν πώς θα αντιμετώπιζαν δημιουργικά την κάθε κατάσταση και διάφορες άλλες παιδαγωγικές διαδικασίες.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να τονιστεί ότι κατά τη διάρκεια των συναντήσεων στα προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων θεωρείται απαραίτητο να τηρούνται από τους μαθητές δύο ακόμη παράγοντες. Πρώτον, δεν επιτρέπεται να διακόπτει κανένας τον άλλον ενώ μιλάει και, δεύτερον, θα πρέπει να αναφέρεται ο καθένας στα δικά του συναισθήματα και όχι στο τί είπε ο άλλος σε μία συζήτηση. Οι όροι αυτοί θεωρούνται απαραίτητοι για τους συμμετέχοντες κατά τη διαδικασία των συναντήσεων, για την όσο το δυνατόν πιο σωστή εφαρμογή των διαφόρων δραστηριοτήτων μέσα στην ομάδα.

4.3. Παραδείγματα από Προγράμματα Επίλυσης Συγκρούσεων τα οποία έχουν εφαρμοστεί στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

4.3.1. Πρόγραμμα διαχείρισης συγκρούσεων στο 14^ο Γυμνάσιο Λάρισας

Στο πλαίσιο της αναζήτησης μιας θετικής λύσης στη σύγκρουση και της ισορροπίας μεταξύ «των δικών μας επιλογών» και «του σεβασμού του άλλου» κινείται και το Πρόγραμμα διαχείρισης συγκρούσεων που υλοποιήθηκε το 2006 στο 14^ο Γυμνάσιο της Λάρισας. Με αφετηρία την προσέγγιση της βιωματικής-ενεργητικής μάθησης, που βασίζεται στο τρίπτυχο «ακούω- προτείνω- ενεργώ» και με η βοήθεια των τεχνικών της, όπως είναι τα **παιδαγωγικά παιχνίδια**, ο **ελεύθερος συνειρμός**, τα **παιχνίδια ρόλων** και οι **δραματοποιήσεις**, καθώς και η εργασία σε μικρές ομάδες οι μαθητές ανακάλυψαν μέσα από το πρόγραμμα αυτό να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους μέσω της γνώσης συγκεκριμένων μηχανισμών, καθώς και δεξιοτήτων στο διάλογο και τη διαπραγμάτευση. Έμαθαν ακόμη ότι ούτε η επίθεση ούτε η φυγή δίνουν μία θετική λύση σε μια σύγκρουση και ότι βασική προϋπόθεση για να πετύχουν κάτι τέτοιο είναι να διαθέτουν τόλμη στην επικοινωνία, καθώς και ικανότητα στο «σχετίζεσθαι». Επίσης, έμαθαν ότι «η αδικία και η περιφρόνηση προκαλούν αισθήματα αγανάκτησης και αυτά στη συνέχεια κλιμακώνουν τη βία, η οποία δεν είναι παρά το όργανο της επικυριαρχίας» (Κόζυβα, 2006, σ.4).

Ως προς το περιεχόμενο των 15 συναντήσεων που έγιναν κατά την υλοποίηση του προγράμματος, αυτές είχαν ως περιεχόμενό τους τις εξής δραστηριότητες: 1) **Γνωριμία των μελών** και τοποθέτηση των μαθητών της **ομάδας σε κύκλο**. Ο εκπαιδευτικός/συντονιστής της ομάδας ζητά από τους μαθητές να έχουν μαζί τους κάρτες και φωτογραφίες τους και να διηγηθεί ο καθένας πράγματα από τη ζωή του, ώστε να τα μοιραστεί με τους υπόλοιπους. 2) **Συμβόλαιο της ομάδας – Προσδοκίες** Αφού μοιραστεί στον καθένα μια σελίδα χαρτί χωρισμένη στα δύο, όπου ο καθένας καταγράφει τους κανόνες λειτουργίας που θέλει να ισχύουν, καθώς και τι περιμένει από τη συμμετοχή του στο πρόγραμμα. Έπειτα η ομάδα χωρίζεται σε **υποομάδες** και η καθεμιά καταλήγει σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Ο συντονιστής, αφού συζητηθούν τα πλαίσια των μικρών ομάδων, τα συγκεντρώνει και συνθέτει το πλαίσιο των κανόνων, το «συμβόλαιο» και της προσδοκίες της ομάδας. 3) **Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας**. Ο κάθε μαθητής καταγράφει μέσα σε κύκλους όλους τους ανθρώπους με τους οποίους έρχεται σε επικοινωνία, έτσι ώστε να φανεί με πόσους διαφορετικούς ανθρώπους επικοινωνούμε. Στη συνέχεια καταγράφονται στον πίνακα δύο στήλες με το τι διευκολύνει την επικοινωνία και τι την παρεμποδίζει. Ανάμεσα στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται είναι ο **καταιγισμός ιδεών**, διαδικασία κατά την οποία δίνεται μία έννοια και ζητείται από τα παιδιά να πούνε ό,τι τους έρχεται στο μυαλό τους αυτόματα. Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να αναγνωριστεί η ύπαρξη της επικοινωνίας, η αναγκαιότητα και η ευχαρίστηση που απορρέει από αυτήν, όπως επίσης να αναγνωριστούν τα διάφορα είδη επικοινωνίας και να καταγραφούν οι συνθήκες που τη διευκολύνουν ή την εμποδίζουν. 4) **Το σπασμένο τηλέφωνο**. Η δραστηριότητα αυτή, όπως και οι επόμενες, βοηθούν μέσα από ασκήσεις **ενεργητικής ακρόασης** στο να γίνει κατανοητή η έννοια της καλής επικοινωνίας και στο να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες πάνω σε αυτή. Στόχος της δραστηριότητας είναι να γίνει κατανοητό πως πρέπει να ελέγχονται οι πληροφορίες που φθάνουν σε μας μέσω τρίτων και πως συχνά ακούμε από τον άλλον αυτά που εμείς θέλουμε να ακούσουμε. 5) **Όταν δεν ακούω... όταν δεν ακούω**. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας αυτής πρώτα γίνεται μια διαδικασία δυο διαφορετικών συνομιλιών ανάμεσα σε ζευγάρια και έπειτα καταγράφεται τι διευκόλυνε την επικοινωνία ανάμεσά τους και τι την παρεμπόδιζε, καθώς και τα συναισθήματα στην καθεμιά περίπτωση. 6) **Ο κύκλος του λόγου**. Η δραστηριότητα αυτή έχει ως εξής: τοποθετείται στο κέντρο ενός κύκλου ένα αντικείμενο και όποιος θέλει να μιλήσει το παίρνει και μιλάει, ενώ στη συνέχεια το ίδιο κάνουν και οι υπόλοιποι, μαζί τους και ο

συντονιστής. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής τα μέλη της ομάδας μαθαίνουν να εφαρμόζουν τον κανόνα πως όταν κάποιος μιλάει θα πρέπει να τον παρακολουθούν. Μαθαίνουν ακόμη πως πρέπει να εκφράζουν τη δικιά τους άποψη για ένα γεγονός, χωρίς να μιλάνε για κανέναν άλλον (π.χ. πώς αισθάνθηκε ο άλλος).

7) **Βλέπω και με τα μάτια του άλλου.** Στη δραστηριότητα αυτή μοιράζεται μία παραλλαγή του παραμυθιού της «Κοκκινοσκουφίτσας» στην ομάδα κι έπειτα, αφού διαβαστεί σε όλους, χωρίζεται η ομάδα σε **υποομάδες**. Αφού τα παιδιά πούνε τα συναισθήματα που αισθάνθηκαν σε μια περίπτωση όπου ήρθαν σε σύγκρουση με κάποιον, στη συνέχεια αυτά καταγράφονται στον πίνακα. Στόχος της δραστηριότητας είναι να γίνει κατανοητό ότι δεν υπάρχει μια και μοναδική αλήθεια σε αυτά που συμβαίνουν γύρω μας και η εξάσκηση στο να μπαίνουμε στη θέση του άλλου.

Οι υπόλοιπες δραστηριότητες είναι οι εξής: 8) **Τα διαφορετικά πρόσωπα.** Στόχος της δραστηριότητας είναι να γίνει αντιληπτό από τα μέλη της ομάδας πως δεν υπάρχει μία και μοναδική λύση, ούτε μία και μοναδική οπτική, αρκεί να μάθουν να τις ψάχνουν και πως οι μικρές, διαφορετικές «αποχρώσεις» μπορούν να κάνουν τη διαφορά. 9) **Πώς θα αισθανόσουν.** Σκοπός της δραστηριότητας είναι να γίνει από τους μαθητές η αναγνώριση των συναισθημάτων τους και της σημασίας τους, ενώ συγχρόνως να αναπτυχθεί ένα λεξιλόγιο για την έκφραση των συναισθημάτων τους. Μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η **ζωγραφική σε ομάδες**, καθώς και η **παρουσίαση** των εικόνων και η **συζήτηση** σε όλη την ομάδα σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές στις αντιδράσεις των ανθρώπων στην ίδια κατάσταση. 10) **Αναγνώριση των συναισθημάτων.** Στόχος της δραστηριότητας είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα συναισθήματά τους και να εξασκηθούν στο να ακούνε και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων. Τεχνική που χρησιμοποιείται είναι καταγραφή των συναισθημάτων των μελών της ομάδας σε κάρτες και η συζήτηση. 11) **Κατανόηση των συναισθημάτων.** Η τεχνική του **ελεύθερου συνειρμού** βοηθάει με τη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, και ειδικά τα αρνητικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξασκηθούν τα παιδιά στο να αναγνωρίζουν τα κοινωνικά «αποδεκτά» και τα «μη αποδεκτά συναισθήματα» και στο πώς μπορούν να βελτιώνουν τις σχέσεις τους όσο και την υγεία τους μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων τους. 12) **Έκφραση των συναισθημάτων.** Ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν διαφορετικά συναισθήματα με διαφορετικούς τρόπους, είτε λεκτικά είτε σωματικά. Στόχος της δραστηριότητας είναι να μάθουν οι μαθητές να βρίσκουν υγιείς τρόπους να εκφράζουν τα συναισθήματά

τους, να τα διαχειρίζονται σωστά και όχι να τα καταπιέζουν ή να τα αρνούνται. 13) **Αντιμετώπιση του θυμού Ι.** Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν το θυμό, είτε το δικό τους είτε των άλλων. Μέσα από τις τεχνικές του ελεύθερου συνειρμού και με τη χρήση **γραφικών παραστάσεων**, όπου παρουσιάζονται οι πιθανές τεχνικές αντιμετώπισης του θυμού, αλλά και του λεγόμενου «**Θερμόμετρου Συναισθημάτων**» (κατατάσσοντας σε κλίμακα 1 - 10 ένα συναίσθημα, π.χ. απογοήτευση, ανάλογα με την περίσταση), οι μαθητές εξασκούνται στο να εκφράζουν το θυμό τους με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο. 14) **Αντιμετώπιση του θυμού ΙΙ - Μέσα από ένα παραμύθι.** Η δραστηριότητα με το παραμύθι της «Βασιλοπούλας που ήταν φυλακισμένη από τους καθρέπτες» ακολουθεί την ίδια περίπου διαδικασία με αυτήν της έβδομης δραστηριότητας. 15) **Διαχείριση των συγκρούσεων.**

Στην τελευταία δραστηριότητα στόχοι είναι τρεις: α) να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τους τρόπους με τους οποίους αντιδρούν στις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν β) να αντιληφθούν ότι εκτός από το θυμό, τη φυγή ή την υποταγή υπάρχουν και άλλοι τρόποι επίλυσης των διαφορών και γ) να γνωρίσουν και να εφαρμόζουν κάποιους από αυτούς τους τρόπους. Οι μαθητές, αφού χωριστούν πάλι σε υποομάδες, μέσα από μια διαδικασία **πέντε δράσεων**, προσπαθούν να ανακαλύψουν και να καταγράψουν τους καλύτερους τρόπους που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν για να ξεπεράσουν μια σύγκρουση αναζητώντας τις τεχνικές που ταιριάζουν καλύτερα στον χαρακτήρα του καθένα.

Τέλος, στο πρόγραμμα που περιγράφηκε παραπάνω δίνονται και κάποιες γενικές οδηγίες για την κάθε συνάντηση. Ζητείται από τον εκπαιδευτικό – συντονιστή της ομάδας να ξεκινάει με μία δραστηριότητα ενεργοποίησης των μελών και εμπέδωσης της εμπιστοσύνης μεταξύ τους, λέγοντας π.χ. κάτι ευχάριστο που τους συνέβη κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Επίσης, τους συνιστάται να κάνουν στο τέλος μιας συνάντησης μια συνοπτική αναφορά στο τι έγινε στην ομάδα κατά τη διάρκεια της ημέρας, ώστε ο καθένας να πάρει φεύγοντας μαζί του και ένα συγκεκριμένο συναίσθημα που έχει εκείνη την ώρα. Μια τελευταία οδηγία που τους δίνεται είναι πως θα πρέπει να κάνουν μια δραστηριότητα κλεισίματος, ώστε οι μαθητές να φεύγουν με θετικά συναισθήματα. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στο εν λόγω πρόγραμμα βασίστηκε κατά κύριο λόγο στο βιβλίο με τίτλο «*Συναισθήματα*» του εκπαιδευτικού υλικού «*Στηρίζομαι στα πόδια μου*», για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω.

4.3.2. Το Πρόγραμμα «Γνωρίζω τον εαυτό μου, μαθαίνω να διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου» ΕΠΑΛ Ροδόπολης

Άλλο ένα πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας και αφορά στη διαχείριση συγκρούσεων σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το «**Γνωρίζω τον εαυτό μου, μαθαίνω να διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου**», το οποίο πραγματοποιήθηκε στο ΕΠΑΛ Ροδόπολης του νομού Σερρών. Στόχος του προγράμματος ήταν να δοθεί στους μαθητές της ομάδας που συμμετείχε σε αυτό η ευκαιρία να καλλιεργήσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους μέσα από ευχάριστες συναναστροφές μεταξύ τους. Μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν **τα παιχνίδια ρόλων, η συζήτηση και η ζωγραφική αφισών** με το περιεχόμενο των συναντήσεων που έγιναν. Οι μαθητές προβληματίστηκαν πάνω σε θέματα, όπως η **επιρροή των συνομηλίκων** και το ρόλο που αυτή παίζει στη **λήψη των αποφάσεων**.

Απώτερος στόχος του προγράμματος ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι πρέπει να έχουν ανεξάρτητη σκέψη και να αντιστέκονται σε αρνητικές επιρροές και πιέσεις. Επίσης, συζητήθηκε η ικανότητα **αναγνώρισης των συναισθημάτων** και υποδείχθηκαν διαφορετικοί τρόποι έκφρασής τους, ενώ συγχρόνως τονίστηκε πως η ικανότητα να κατανοεί και να αντιμετωπίζει κανείς τα συναισθήματά του είναι ουσιαστική για τη διατήρηση της ψυχικής του υγείας και των καλών του διαπροσωπικών σχέσεων. Ακόμη, τονίστηκε η σημασία της **αυτογνωσίας** στο πλαίσιο συζήτησης για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Άλλες θεματικές ενότητες ήταν: η **αναγνώριση της ταυτότητας** και των πολλαπλών διαστάσεων της που έχουν αναπτύξει οι μαθητές, η **διαχείριση των έντονων συναισθημάτων** και η αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται από αυτά.

4.3.3. Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ II (DAPHNE II)

Στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ΔΑΦΝΗ II (**DAPHNE II**) της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ετών 2007-9 από χώρες της Ε.Ε. εφαρμόστηκε το Σχέδιο **Artsafe and conflict transformation (Διαχείριση Συγκρούσεων μέσω της Τέχνης)** με τη συγχρηματοδότηση της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς. Οι πέντε φορείς – εταίροι που συμμετείχαν στο σχέδιο – Ιταλία,

Γερμανία, Πορτογαλία, Ισπανία και Ελλάδα- δημιούργησαν ένα **μεθοδολογικό εργαλείο παρέμβασης** που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς με τους μαθητές και τις μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την πρόληψη και τη διαχείριση των περιστατικών εκφοβισμού (**bullying**) και συγκρούσεων που προκύπτουν στα σχολεία λόγω της εθνικότητας, της θρησκείας, του φύλου ή της κοινωνικής θέσης. Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου Βάσω «στην Ελλάδα ο όρος “ bullying” που περιλαμβάνει όχι μόνο περιστατικά βίας, αλλά και το πείραγμα, τη λεκτική κακοποίηση και άλλες μορφές βίας στην οποία εμπλέκονται μαθητές της πρωτοβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης δε χρησιμοποιείται συχνά και είναι δύσκολο να μεταφραστεί. Οι επικρατέστεροι όροι είναι η «σχολική βία» και η «παραβατικότητα των ανηλίκων» (Αρτινοπούλου, 2001, σ.92).

Το πρόγραμμα **ΔΑΦΝΗ II** αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ομάδες μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε διαπολιτιστικά σχολεία, σε κέντρα νέων, κ.α. Το σχέδιο αυτό βασίστηκε στην **Εκπαίδευση Συνομηλίκων** και στη **Βιοματική Προσέγγιση** μέσω της Τέχνης. Ως προς την εκπαίδευση συνομηλίκων, πρόκειται για μια νέα προσέγγιση, η οποία στοχεύει στην ενεργοποίηση πάνω σε κοινωνικά θέματα. Πρόκειται στην ουσία για την εκπαίδευση νέων στο συντονισμό ομάδων και στον τρόπο παρέμβασης, ώστε αυτοί στη συνέχεια να εκπαιδεύσουν τους συνομηλίκους τους. Η βιοματική προσέγγιση είναι η πιο κατάλληλη μεθοδολογία στις παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και την ενεργοποίηση των νέων. Η **δουλειά μέσω της Τέχνης** είναι ιδιαίτερα βοηθητική ως τρόπος έκφρασης και διαχείρισης συγκεκριμένων πολύπλοκων συναισθημάτων, π.χ. ζήλια, θυμός, φόβος, κ.α. Σημαντικός είναι ο ρόλος του **συντονιστή**, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης προς τον εαυτό και τους άλλους, για την τήρηση κανόνων και ορίων προκειμένου να αισθάνονται ασφάλεια οι μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους και τη δημιουργία ενός πλαισίου ομαλής λειτουργίας της ομάδας. Στην Ελλάδα την υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος σε σχολεία ανέλαβε το κέντρο «**Γέναθλον**» με τη δημιουργία μιας ομάδας εννιά νέων 16 - 25 ετών, οι οποίοι λειτουργώντας ως εκπαιδευτές των συνομηλίκων τους έκαναν από δυο δίωρες επεμβάσεις σε επτά σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης.

Το αποτέλεσμα της πιλοτικής εφαρμογής του Σχεδίου από τους πέντε εταίρους των χωρών που συμμετείχαν σε αυτό ήταν ένα **πακέτο μεθοδολογικών εργαλείων παρέμβασης** που περιλαμβάνει ασκήσεις και το οποίο θα μπορούν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές της Β/θμιας εκπαίδευσης, καθώς και

οι συντονιστές ομάδων προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της βίας . Η αξιολόγηση του συγκεκριμένου ευρωπαϊκού εργαλείου παρέμβασης έγινε σε Συνάντηση Εργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, φορέων και ειδικών επιστημόνων που ασχολούνται με το θέμα αυτό. Σε γενικές γραμμές το εργαλείο θεωρήθηκε ιδιαίτερα βοηθητικό και πρωτοποριακό για την Ελλάδα, όπου για πρώτη φορά εφαρμόστηκε κάτι τέτοιο, ενώ έγιναν προτάσεις βελτίωσης, που αφορούσαν τη διεύρυνση της εφαρμογής του στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και την ευαισθητοποίηση για τους διευθυντές και τους διδάσκοντες, ώστε να εφαρμοστεί μέσα από την εκπαιδευτική ύλη όλων των θεμάτων, διαμέσου της **διαθεματικής προσέγγισης**.

4.3.4. Το Πρόγραμμα Daphne II - Emergency Break

Στα πλαίσια του ίδιου διακρατικού προγράμματος **Daphne II-Emergency Break** και για δύο συνεχή έτη εφαρμόστηκε ένα ακόμη πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα Α.Υ. για εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης με τίτλο «**Οι έφηβοι λένε όχι στη βία**», το οποίο περιλάμβανε ένα εκπαιδευτικό σεμινάριο 12 ωρών σε καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου, οι οποίοι εφάρμοσαν το πρόγραμμα στους μαθητές του σχολείου τους. Την υλοποίηση του προγράμματος ανέλαβε το Κέντρο Πρόληψης «*Ελπίδα*» και βασίστηκε στη βιωματική μέθοδο, ενώ η εφαρμογή του έγινε σε σχολεία της Θεσσαλονίκης με τη συμμετοχή 18 καθηγητών και 95 μαθητών. Το πρόγραμμα στόχευε στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα πρόληψης της βίας. Στόχοι της πρόληψης ήταν οι εξής: α) ανάπτυξη της επίγνωσης σχετικά με την έννοια της πρόληψης της βίας στους ανθρώπους που δουλεύουν με τους νέους, β) μείωση της πιθανότητας άσκησης βίας στην ομάδα – στόχο των νέων και η δημιουργία ατμοσφαιρας σεβασμού ανάμεσά τους, και γ) υιοθέτηση **εναλλακτικών τρόπων επίλυσης συγκρούσεων** μεταξύ των νέων.

Στο πρόγραμμα, που περιλάμβανε εκπαιδευτικό σεμινάριο με τους εκπαιδευτικούς, πρόγραμμα μαθητών, εποπτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και ατομική υποστήριξη των μαθητών δόθηκε έμφαση: α) στη διερεύνηση της έννοιας και των μηχανισμών της βίας β) στην εκπαίδευση σε εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης και έκφρασης του θυμού γ) στην εκπαίδευση σε τρόπους αυτοπροστασίας από επιθετική - βίαιη συμπεριφορά δ) στην ενίσχυση των ικανοτήτων αντιμετώπισης

της πίεσης ομάδων συνομηλίκων. Το πρόγραμμα των 10 συναντήσεων με τους μαθητές είχε ως περιεχόμενό του ενότητες όπως **Δυναμική της ομάδας**: ενδυνάμωση σχέσεων και θέσεις μέσα στην ομάδα, **Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων**, **Αυτοεκτίμηση**: Ανάπτυξη κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων, **Έκφραση και διαχείριση του θυμού**: Κατανόηση της σημασίας να ρυθμίζουμε την ένταση, τη διάρκεια και την επιλογή του περιβάλλοντος εκδήλωσης του θυμού, **Επικοινωνία** και σύνδεσή της με τη βία, **Πίεση συνομηλίκων**: Αναγνώριση της επιρροής που ασκεί η ομάδα των συνομηλίκων, κ.α.

Από την αξιολόγηση του πιλοτικού προγράμματος **Daphne II-Emergency Break** φάνηκε ότι οι καθηγητές και οι μαθητές αναγνώρισαν τη σημασία της ενασχόλησης με ένα τέτοιο θέμα. Επίσης, οι μαθητές τόνισαν ότι είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να εξασκηθούν σε διαφορετικούς ρόλους μέσα σε ένα πλαίσιο ελεγχόμενο και ασφαλές, ώστε να μάθουν να αντιμετωπίζουν καλύτερα τις καταστάσεις της πραγματικότητας δοκιμάζοντας, παράλληλα, τις δεξιότητές τους. Επίσης, μπόρεσαν να μπουν πιο εύκολα στη θέση κάποιου άλλου και να κατανοήσουν την άποψή του, να γνωρίσουν καλύτερα τους άλλους, να μοιραστούν σκέψεις που δεν έλεγαν στην τάξη και να έρθουν πιο κοντά με τα άλλα παιδιά. Πήραν, ακόμη, υποστήριξη και κατανόηση και αντιλήφθηκαν την έννοια της συνεργασίας. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι μέσω της συμμετοχής τους αναγνώρισαν τις προσωπικές τους στάσεις και αξίες σχετικά με τη βία, πήραν ιδέες για το πώς να χειρίζονται ανάλογα κοινωνικά θέματα και ανέπτυξαν μια ιδιαίτερη σχέση με τους μαθητές των ομάδων τους. Τέλος, όπως και οι μαθητές, έτσι και αυτοί διαπίστωσαν πως ανέπτυξαν καλύτερες σχέσεις και επικοινωνία μεταξύ τους.

4.4. Αξιολόγηση των προγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων – Τα οφέλη από τα προγράμματα για τη διαχείριση των συγκρούσεων στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, η πλειονότητα των σχολικών παρεμβατικών προγραμμάτων επίλυσης των συγκρούσεων εστιάζει στην αντιμετώπιση των ολοένα αυξανόμενων περιστατικών εκδήλωσης βίας στα σχολεία. Οι ειδικοί, εξάλλου, διαπιστώνουν ότι η μείωση της επιθετικότητας και των κρουσμάτων βίας στο σχολείο επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό μέσω της

μετάδοσης γνώσεων στους μαθητές για το χειρισμό των συγκρούσεων, της εξάσκησης σε δεξιότητες επίλυσής τους, όπως είναι η **διαπραγμάτευση - διαμεσολάβηση** και της εφαρμογής τους σε αληθινές καταστάσεις (Χατζηχρήστου, 2004). Παρατήρησαν, επίσης, σημαντική **βελτίωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης** των μαθητών, όπως και στην **ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων**, μεταξύ των οποίων είναι ο αυτοσεβασμός, η ομαδική εργασία, η ενσυναίσθηση, κ.α.

Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των προγραμμάτων επίλυσης συγκρούσεων στο σχολείο είναι η **οικοδόμηση κοινών στόχων και αξιών** μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών. Τα τελευταία χρόνια μέσω των παρεμβατικών προγραμμάτων επίλυσης των συγκρούσεων έχουν παρατηρηθεί σημαντικά οφέλη, τα οποία, πέρα από τις συναισθηματικές – κοινωνικές δεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στους εξής τομείς: **πρόληψη της βίας** και της **υπεύθυνης συμπεριφοράς** των μαθητών, όπως επίσης και **κατανόηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους, βελτίωση των διαπροσωπικών και διομαδικών σχέσεων**, καθώς και των **σχολικών επιδόσεών τους** (Χατζηχρήστου, 2004). Επίσης, από την εφαρμογή του προγράμματος **«Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο»** σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου και μετά από την αξιολόγηση ερωτηματολογίων των μαθητών από την ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Αθηνών, ανάμεσα στις διαπιστώσεις που έγιναν όσον αφορά την αποτελεσματικότητά του, ένας από τους στόχους που επιτεύχθηκαν ήταν και η αναγνώριση της λεκτικής ή σωματικής βίας ως αναποτελεσματικού τρόπου επίλυσης των συγκρούσεων.

Όσον αφορά σε επίσημα αποτελέσματα αξιολογήσεων σχολικών προγραμμάτων επίλυσης των συγκρούσεων που έχουν ήδη εφαρμοστεί στην Ελλάδα, αν και αυτά έχουν περιορισμένο αριθμό, με βάση τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί έως σήμερα, έχει αναφερθεί βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και της διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων των συγκρούσεων των μαθητών που έχουν εκπαιδευτεί μέσα από **προγράμματα διαμεσολάβησης**. Επίσης, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση του αριθμού των συγκρούσεων, αύξηση της συνεργατικότητας των μαθητών με στόχο την επίτευξη λύσης των κοινών προβλημάτων με την ταυτόχρονη επιδίωξη κοινής συναίνεσης.

Η εμπειρία από την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων σε χώρες της Ευρώπης συγκριτικά με αυτά που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα καταδεικνύει την

ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ανάπτυξη του λεξιλογίου σε σχέση με το σεβασμό και τη δικαιοσύνη, τα δικαιώματα και την αναγκαιότητα τήρησης των κανόνων. Σύμφωνα με όσα λέει και η Αρτινοπούλου Βάσω, με την ιδιότητά της ως ιδρυτικού μέλους του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για τη Σχολική Βία και αναφερόμενη στα οφέλη που μπορεί να έχει η θεσμοθέτηση της διαμεσολάβησης στο χώρο του σχολείου στην Ελλάδα, «η προσέγγιση και οι τεχνικές της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων και η σχολική διαμεσολάβηση θα πρέπει να ενταχθούν στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συζήτηση - Συμπεράσματα

5.1. Ανακεφαλαίωση

Όπως φαίνεται από την παρούσα μελέτη, το ευρύ φάσμα των θετικών επιπτώσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί στοιχείο που την καθιστά απαραίτητη στην ολοένα αυξανόμενη αναζήτηση από πλευράς εκπαιδευτικών φορέων για μια συστηματική λύση για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο. Επί πολλές δεκαετίες τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί ερευνητές είχαν περιορίσει τους εκπαιδευτικούς στόχους στη μάθηση και την επιτυχία, ματαιώνοντας τις κοινωνικές ανάγκες κι επιδιώξεις των μαθητών. Επιπλέον, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς προσπαθούν να προωθήσουν τους δικούς τους στόχους δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο πίεση στον αγώνα των παιδιών να είναι αυτόνομα (Elias, 2003).

Η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων, η ανάληψη της ευθύνης για την προσωπική τους υγεία και ευημερία, η ανάπτυξη ωφέλιμων κοινωνικών σχέσεων, όπως είναι το μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά και να συναναστρέφονται άτομα από διαφορετικές κουλτούρες, αλλά και να γίνουν πολίτες που σέβονται τους άλλους όντας έτοιμοι να αναλαμβάνουν ρόλους που είναι απαραίτητοι για μελλοντική πρόοδο μπορούν να εκφραστούν με ένα μοναδικό όρο, την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Ο συνδυασμός αυτής της μορφής της εκπαίδευσης, παράλληλα με την ακαδημαϊκή μάθηση, αποτελεί τον πλέον υποσχόμενο τρόπο για να επιτευχθεί η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή στο σχολείο (Elias, 2003).

Η κριτική που γίνεται στην επιστημονική εγκυρότητα της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν αναιρεί τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει η εφαρμογή των προγραμμάτων συναισθηματικής ανάπτυξης. Όπως συμβαίνει με καθετί που είναι καινούριο και καινοτόμο, έτσι και για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση χρειάζεται να επενδυθεί χρόνος, έτσι ώστε να γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και τους γονείς. Είναι απαραίτητο, επίσης, να γίνεται σωστά η κατανομή του χρόνου και των πόρων σε όσους εμπλέκονται στην προετοιμασία των προγραμμάτων και στο συντονισμό τους. Κάθε κράτος που θα προσπαθήσει να υποστηρίξει μέσω του προϋπολογισμού του την

εφαρμογή προγραμμάτων που προάγουν τη συναισθηματική μάθηση, με σωστό σχεδιασμό και προγραμματισμό, παρά τις όποιες οικονομικές πιέσεις και τις περικοπές σε εκπαιδευτικά κονδύλια, θα έχει κάνει μια βασική επένδυση που θα εξασφαλίζει ένα ευοίωνο και με πολλά θετικά οφέλη για τη νεολαία μέλλον.

5.2. Προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων διαχείρισης συγκρούσεων στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, η διεύρυνση της εφαρμογής των προγραμμάτων ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και ειδικότερα στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας πολιτικής που θα διατυπώνει τον τρόπο με τον οποίο η ακαδημαϊκή και η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση θα εναρμονίζονται μεταξύ τους στο σχολείο. Οι προσπάθειες για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι απαραίτητο να ξεκινούν με πιλοτικό τρόπο εφαρμόζοντας μικρά σχέδια – projects - που θα συντίθενται από ειδικά εκπαιδευμένους επιστήμονες πάνω στις αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής διδασκαλίας.

Ειδικότερα για τα προγράμματα με θέμα τη διαχείριση των συγκρούσεων που υλοποιούνται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η βιωματική μάθηση, η εκπαίδευση συνομηλίκων και η θεσμοθέτηση της σχολικής διαμεσολάβησης, για τα οποία έγινε αναφορά παραπάνω, συνιστούν τις πιο αποτελεσματικές και σύγχρονες μεθοδολογίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για μεγαλύτερη επιτυχία σε αυτά. Η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία και η πλήρης ενημέρωση των διευθυντών, καθώς και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου στις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρούνται εξίσου απαραίτητα για την επιτυχημένη υλοποίηση των προγραμμάτων. Σημαντικό είναι, επίσης, να αφιερώνεται αρκετό χρονικό διάστημα για να επεξεργαστούν τα αποτελέσματα των πιλοτικών προγραμμάτων από ειδικούς ερευνητές, προτού επεκταθούν και ξεκινήσουν να εφαρμόζονται συστηματικά σε πιο μεγάλη κλίμακα σε περισσότερα σχολεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο-Ερευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*, Εκδόσεις Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου Β. (2010, Μάιος), Ημερίδα με θέμα *Σχολική Διαμεσολάβηση : Ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο*, Ρέθυμνο.

Διαθέσιμο:<http://diamesolavisi.blogspot.com/2010/05/blog-post.html>

(Προσπελάστηκε στις 3 Ιουνίου 2010).

Barbara L. McCombs, (2004). The learner - centered Psychological Principles: A framework for Balancing Academic Achievement and Social- Emotional Learning Outcomes. In: Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, Herbert J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?* (pp. 23-37). New York and London: Teacher's College, Columbia University

Bar-On, (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQi) A test of emotional Intelligence*, Toronto: Multi – Health Systems.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Shaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32, (137-51).

Battistich, V. (1997). *Character Education, Prevention, and Positive Youth Development*, University of Missouri, St. Louis, USA

Διαθέσιμο: <http://www.rucharacter.org/file/Battistich%20Paper.pdf> (Προσπελάστηκε στις 7 Μαΐου 2010).

Boyatzis, R.E., Goleman D., & Rhee, K.S. (2000), Clustering competences in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. In: R. Bar – On & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey - Bass.

Brackett, M. & Katulak, N., (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for teachers and students In: Joseph Chiarrochi & Marziyah Panju (2008). *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*, Great Britain: MPG Books Ltd.

Βρεττός Γ., & Καψάλης Α., (1997). *Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..

Carnaze, M. (2009), Salovey & Mayer on Emotional Intelligence (1990)

Διαθέσιμο:<http://mindfulconstruct.com/2009/03/31/salovey-mayer-on-emotional-intelligence-1990/> (Προσπελάστηκε στις 1 Δεκεμβρίου 2010)

Compton, R. (χ.χ.) Conflict Resolution Education and Social Emotional Learning Programs: A critical comparison of school-based efforts. 1st edition: Cohen, J. Compton, R., & Diekman, C. (2000).

Διαθέσιμο:<http://www.disputeresolution.ohio.gov/pdfs/compton.pdf> (Προσπελάστηκε στις 9 Μαΐου 2010).

Cooper, R. K. (1996/1997). E.Q Map. San Francisco: AIT and Essi Systems

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K. (2008), *Benefits of SEL, Meta-analyses, (Syntheses of SEL Research Study Findings)*, CASEL

Διαθέσιμο: <http://www.casel.org/sel/meta.php> (Προσπελάστηκε στις 3 Μαΐου 2010).

Elias M. J. & Arnold H. (2006) *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*, CA: Corwin Press

Διαθέσιμο:<http://www.casel.org/downloads/Elias2006BookCh1.pdf> (Προσπελάστηκε στις 3 Μαΐου 2010).

Elias M. J., (2003), “*Academic and Social- Emotional learning*”, The International Academy of Education – IAE, The International Academy of Education, France: SADAG

Διαθέσιμο:<http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac11e.pdf> Προσπελάστηκε στις 1 Δεκεμβρίου 2010)

Fasano, C. & Pellittery, J., (2006). Infusing Emotional Learning into the school environment. In: John Pellittery et al. (Eds.), *Emotionally intelligent school counseling*, (pp. 65-78). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gardner Howard, (1983 & Second Edition: 1993). *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.

Gardner Howard, (1993). *Multiple Intelligences: The Theory In Practice*. New York: Basic Books

Gibbs, Nancy, (1995, October). ‘The E.Q Factor: New Brain Research suggests that emotions, not I.Q., may be the true measures of human intelligence’, *Time Magazine*, 146, No.14.

Διαθέσιμο στο:

<http://www.eqj.org/timeart.htm> (Προσπελάστηκε στις 1 Δεκεμβρίου 2010)

Goleman D., (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Goleman D., (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη, γιατί το E.Q. είναι σημαντικότερο από το I.Q.* (3η έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη* (Επιμ. Χατζηχρήστου, Χ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωαννίδη, Β. (2003). *Η Αγωγή Υγείας ως μέσο γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ 2ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ*

ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Αθήνα.

Διαθέσιμο: http://benl.primedu.uoa.gr/database1/agwgi_ws_meson.pdf

(Προσπελάστηκε στις 3 Ιουνίου 2010).

Jones, T., Ph.D. (2000). Conflict Resolution Education: Goals, Models, Benefits and Implementation Temple University - summarizing research findings by U.S. Department of Education. In: Jeanne Asherman, *Decreasing Violence through Conflict Resolution Education in Schools*, (2002)

Διαθέσιμο: http://www.mediate.com/articles/asherman.cfm#N_1 (Προσπελάστηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2010)

Jones T. S., (2002). Proven benefits of conflict resolution education research.

Διαθέσιμο: http://www.creducation.org/resources/Proven_Benefits_of_CRE_Rese_arch.ppt (Προσπελάστηκε στις 3 Ιουνίου 2010).

Καφέτσιος Κ. & Καφέτσιου Α. (2004). Το MSCEIT τεστ (Μεταφορά στα ελληνικά του Mayer – Salovey - Caruso Emotional Intelligence Test), Τορόντο: MHS International.

Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου Α. (2005) Ικανότητες Συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνικής και ποιότητα ζωής, Τμήμα Ψυχολογίας- Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Διαθέσιμο: http://www.soc.uoc.gr/psycho/papers%20pdf/Epetirida/Elefterna-V_2.pdf

(Προσπελάστηκε στις 3 Ιουνίου 2010).

Κόνσολας, Ν. (2007). Η Συναισθηματική αγωγή στην Προσχολική Εκπαίδευση: Μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα.

Διαθέσιμο: http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/440_447.pdf

(Προσπελάστηκε στις 3 Ιουνίου 2010).

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. In: D. Cartwright (Ed.). New York: Harper & Row.

Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2003). *CEP's Eleven Principles of Effective Character Education*. Washington, DC: Character Education Partnership

Διαθέσιμο: <http://www.rucharacter.org/file/Battistich%20Paper.pdf> (Προσπελάστηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2010)

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social Interaction. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.

Loretta C. Novince, (χ.χ.) *Nurturing the emotional IQ of youth at risk for engaging in bullying behaviors*

Διαθέσιμο:<http://gwired.gwu.edu/hamfish/merlincgi/p/downloadFile/d/16942/n/off/other/1/name/Novince5240SessionPlanpdf/> (Προσπελάστηκε στις 5 Ιουλίου 2010).

Low, G. & Nelson, D. (2005). Emotional Intelligence: The Role of Transformative Learning in Academic Excellence. *TEXAS STUDY magazine* (χ.χ.)

Διαθέσιμο:<http://www.unic.ac.cy/media/Research/Photos/parispapergreek.pdf> (Προσπελάστηκε στις 5 Ιουλίου 2010).

Μακρή, Ο. & Ηργης, Α., (2010), *Όταν οι γονείς θέλουν ... μπορούν*, Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων «Ασύλου του Παιδιού».

Mayer J. D. & Salovey P., (1997). What is Emotional Intelligence? In: Salovey, P., and Sluyter, D. J (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp.3-31), New York: Basic Books

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000a). Models of emotional intelligence. In:

R. J. Steinberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420), Cambridge, U.K: Cambridge Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000b). Selecting a measure of emotional Intelligence: the case for ability scales. In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 320-342), San Francisco: Jossey – Bass.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual. Toronto, Ontario, Canada: MultiHealth Systems

Mayer J., D. (2005). *Applying Emotional Intelligence*. New York: Psychology Press.

Maurice J. Elias, Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Karin S. Frey, Mark T. Greenberg, Norris M. Haynes, Rachael Kessler, Mary E. Schwab-Stone and Timothy P. Shriver, (1997), *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, USA

Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C., Weissberg, R., P., (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviours in children and youth, *The Journal of School Health*, 70. No. 5, 179-185.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες Προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας, Στο: *Επιστήμες της Αγωγής I*, σ.27-39.

Πουγιούτας, Φ., Σολωμού, Α. Ιωάννου, Χ. (χ.χ.). *Συναισθηματική Νοημοσύνη - Η κυπριακή πραγματικότητα*.

Διαθέσιμο στο: <http://www.unic.ac.cy/media/Research/Photos/parispapergreek.pdf> (Προσπελάστηκε στις 3 Μαΐου 2010).

Ρέππα, Α. Α., (χ.χ.). *Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ Διδάσκοντος - Διδασκομένου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ).*

Διαθέσιμο: <http://agogi.duth.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=77>

(Προσπελάστηκε στις 3 Μαΐου 2010).

Smith, M. K., (2002 & 2008). Howard Gardner, Multiple Intelligences and Education. *The encyclopaedia of informal education* (χ.χ.).

Διαθέσιμο στο: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm#cite> (Προσπελάστηκε στις 1 Σεπτεμβρίου 2010).

Weare, K., Gray, G., (2000). *Promoting mental and emotional health in the European network of health promoting schools*, Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Γραφείο Ευρώπης, (Μετάφραση: Σώκου, Κ.), «Η Προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Weissberg, R. P., Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In: W. Damon (Series Ed.) & I. E. Sigel & K. A. Renninger (Eds.). *Handbook of child psychology: Child psychology in practice*, (pp. 877-954). New York: John Wiley & Sons.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης- Κοινωνική και Συναισθηματική Υγεία στο Σχολείο, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Zins, J., Elias, M., Greenberg, M.T. & Weissberg, R.P. (2000). Promoting social and emotional, competence in children. In: K.M. Minke & G.C. Bear (Eds.), *Preventing school problems – promoting school success: Strategies and programs that work* (pp.71- 100). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Zins, J., Weissberg, R. P., Walberg, H. J., & Wang, M. C. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.

Διαθέσιμο: <http://www.partnershipforchildren.org.uk/uploads/AcademicAchievement>.

[pdf.pdf](#) (Προσπελάστηκε στις 1 Σεπτεμβρίου 2010).

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bipartisan Legislation Makes Social and Emotional Learning a National Education Priority. (2009)

Διαθέσιμο: http://casel.org/downloads/SELECT_2009_pressrelease.pdf

(Προσπελάστηκε στις 3 Σεπτεμβρίου 2010).

CASEL: Past, Present, Future, CASEL (Annual Report)

Διαθέσιμο: <http://www.casel.org/downloads/15yrreport.pdf> (Προσπελάστηκε στις 9 Σεπτεμβρίου 2010).

Children's Mental Health Act, (2006) *Legislative Justification for Social-Emotional Development and Learning*, New York,

Διαθέσιμο: <http://www.casel.org/downloads/2006NYChildren'sMHLawjustification.pdf> (Προσπελάστηκε στις 9 Σεπτεμβρίου 2010).

Committee for Children Organization, *THE SECOND STEP PROGRAM*, Seattle, Washington, USA

Διαθέσιμο: <http://www.cfchildren.org/programs/ssp/overview/>

CONFLICT RESOLUTION, ACRResolution.org. (2010)

Διαθέσιμο: <http://www.acresolution.org/teaching-conflict-resolution.html>

(Προσπελάστηκε στις 9 Σεπτεμβρίου 2010).

Design for Social and Emotional Learning Standards

Διαθέσιμο: http://isbe.net/ils/social_emotional/pdf/introduction.pdf (Προσπελάστηκε στις 1 Σεπτεμβρίου 2010).

Goleman, D., *Emotional Intelligence*.

Διαθέσιμο: <http://danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/> (Προσπελάστηκε στις 1 Σεπτεμβρίου 2010).

Illinois Children’s Mental Health Act, Effective Date: 8/8/2003

Διαθέσιμο:http://www.casel.org/downloads/cmh_act.pdf (Προσπελάστηκε στις 1 Σεπτεμβρίου 2010).

Ohio Commission on Dispute Resolution & Conflict Management, Conflict Resolution in Education Around the World, (2005)

Διαθέσιμο: <http://disputeresolution.ohio.gov/crecountry.htm> (Προσπελάστηκε στις 1 Σεπτεμβρίου 2010).

Peace Education Foundation Inc., (1994) και Peace Education Foundation White Paper, (July 26, 2005)

Διαθέσιμο:<http://peaceeducation.org/miami.html> (Προσπελάστηκε στις 9 Σεπτεμβρίου 2010).

Πρόγραμμα "ΔΑΦΝΗ" – “Διαχείριση Συγκρούσεων μέσω της Τέχνης”

Διαθέσιμο:<http://www.genathlon.gr/Shows.aspx?C=130> (Προσπελάστηκε στις 3 Σεπτεμβρίου 2010).

RESOLVE Alberta, “Prevention Programs Addressing Bullying and Conflict Resolution”, University of Calgary, Canada

Διαθέσιμο:<http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/English/reviewprog/bullyprogs.htm#prog1> (Προσπελάστηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2010).

“Safe and Sound, An Educational Leader’s Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs”, (2003), The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) & The Laboratory for Student Success (LSS)

Διαθέσιμο:http://www.casel.org/downloads/Safe%20and%20Sound/1A_Safe_&_Sound.pdf (Προσπελάστηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2010).

SEL Research Group, (2010). *The Benefits of School-Based Social and Emotional Learning Programs: Highlights from a Major New Report*, CASEL

Διαθέσιμο:http://www.casel.org/downloads/Metaanalysis_summary.pdf (Προσπελάστηκε στις 18 Σεπτεμβρίου 2010).

School Mental Health Project, Dept. of Psychology, UCLA, *Common Behaviour Problems at School: A Natural Opportunity for Social and Emotional Learning*, Los Angeles, USA

Διαθέσιμο: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/practicenotes/behaviorsocialemot.pdf> (Προσπελάστηκε στις 12 Σεπτεμβρίου 2010).

Standards and Policies- Student SEL Learning Standards, CASEL

Διαθέσιμο: <http://www.casel.org/standards/learning.php#IL> (Προσπελάστηκε στις 18 Σεπτεμβρίου 2010).

The peaceable Schools Initiative for High Schools (PSI Initiative)

Διαθέσιμο: <http://esrnational.org/professional-services/high-school/prevention/the-peaceable-schools-initiative-high-school/> (Προσπελάστηκε στις 30 Σεπτεμβρίου 2010).

UNICEF Innocenti Research Centre, (2007). *Innocenti Report Card 7*, The United Nations Children's Fund

Διαθέσιμο: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf (Προσπελάστηκε στις 18 Σεπτεμβρίου 2010).

111th CONGRESS, 1st Session, (2009) *To support evidence-based social and emotional learning programming*

Διαθέσιμο: http://casel.org/downloads/SELACT_2009.pdf (Προσπελάστηκε στις 30 Σεπτεμβρίου 2010).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ). (Eds.). (χ.χ.). *Ψυχική Υγεία-Διαπροσωπικές σχέσεις*, ΕΠΙΨΥ- ΥΠΕΠΘ, Αθήνα

- Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ). (Eds.). (1996). *«Στηρίζομαι στα πόδια μου»*, τόμος «Συναισθήματα», ΕΠΙΨΥ-ΟΚΑΝΑ, Αθήνα.
- Κόζυβα, Π. (2006). Διαχείριση συγκρούσεων (Περιεχόμενο συναντήσεων – Εκπαιδευτικό υλικό), Λάρισα.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς - Πρόγραμμα Ελέγχου των συγκρούσεων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. Τα κύρια μοντέλα για τη Σ.Ν.

Μοντέλα Αντίληψη Σ.Ν. Δομικά Στοιχεία Μετρήσεις Μέθοδος αξιολόγησης

Mayer & Salovey Ικανοτήτων Συναισθηματική αντίληψη MEIS Επίδοσης

*Διευκόλυνση σκέψης και MSCEIT
Συναισθηματική κατανόηση
Διαχείριση συναισθημάτων*

*Goleman Μεικτό Αυτο- επίγνωση ECI Αυτοαναφοράς/360
(Boyatzis, Goleman & Rhee,2000)
Αυτο-διαχείριση
Κοινωνική επίγνωση
Κοινωνικές δεξιότητες*

*Bar-On Μεικτό Ενδοπροσωπικές ικανότητες E.Q.i Αυτοαναφοράς
(2000)*

*Διαπροσωπικές ικανότητες
Προσαρμοστικότητα
Διαχείριση άγχους
Γενική Διάθεση*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

Η Παιδεία ποτέ δεν ήταν και δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την υπόλοιπη κοινωνία, από το τι γίνεται έξω από το σχολείο. Σκοπός της Παιδείας δεν ήταν ποτέ να δώσει μόνο γνώσεις στο μαθητή. Σκοπός της είναι πάνω από όλα η διάπλαση του χαρακτήρα, η διάπλαση ενός ελεύθερου ατόμου με κριτική σκέψη και δεξιότητες, για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της ζωής μέσα στην κοινωνία, όπως ακριβώς αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση του νόμου πλαίσιο για την Παιδεία:

α) *Η εκπαίδευση έχει ως κύριο σκοπό τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου και καθολικού ανθρώπου, σε σχέση με τον εαυτό του (ατομική προσωπικότητα, επάγγελμα, δεξιότητες και ιδανικά), σε σχέση με την κοινωνία (ατομική και συλλογική συνείδηση*

και στάση), σε σχέση με τη γνώση..., σε σχέση με το έθνος... και τέλος, σε σχέση με τους συνανθρώπους κάθε φυλής (ανθρωπισμός).

β) Η εκπαίδευση είναι βασική κοινωνική λειτουργία μέσα από την οποία συντελούνται η αποδοχή και οικειοποίηση κανόνων συμπεριφοράς, διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικής στάσης».

(Ν.1566/85, Γενικό μέρος, Γ. Θεωρητικό πλαίσιο)

(Πηγή: http://www.pi-schools.gr/programs/agogi_ygeias/agogi_ygeias.pdf)