

REIMAGINED - “Reimagining Social and Emotional Education in secondary schools through arts-integrated practices in the post Covid-19 era”
2021-1-EL01-KA220-SCH-000032804

REIMAGINED:

Ένα πλαίσιο παρέμβασης σε ολόκληρο το σχολείο για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω πρακτικών ενσωμάτωσης των τεχνών



Co-funded by
the European Union

The material of the project reflects only the author's views. The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission or the Hellenic National Agency cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|--|-----------|
| 1. Εισαγωγή | 3 |
| 2. Δομή θεωρητικού πλαισίου για την κοινωνικο- συναισθηματική επάρκεια | 5 |
| α. Κοινωνική συναισθηματική επάρκεια | 6 |
| β. Εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας | 8 |
| 3. Επισκόπηση των πιο εφαρμοσμένων πλαισίων, μοντέλων και πρακτικών ενσωμάτωσης των τεχνών στην ΚΣΑ στις χώρες της ΕΕ | 11 |
| α. Φινλανδία | 11 |
| i. Κοινωνική συναισθηματική αγωγή στη Φινλανδία | 11 |
| ii. Πρακτικές ενσωμάτωσης των τεχνών από τη Φινλανδία | 15 |
| β. Ελλάδα | 17 |
| i. Κοινωνική συναισθηματική αγωγή στην Ελλάδα | 17 |
| ii. Ενσωμάτωση των τεχνών στην Ελληνική εκπαίδευση | 19 |
| iii. Μη τυπική εκπαίδευση | 20 |
| γ. Ουγγαρία | 23 |
| i. Υφιστάμενη κατάσταση ΚΣΑ στην Ουγγαρία | 23 |
| ii. Πρακτικές ενσωμάτωσης των τεχνών στην Ουγγαρία | 24 |
| δ. Ιταλία | 25 |
| i. Υφιστάμενη κατάσταση ΚΣΑ στην Ιταλία | 25 |
| ii. ΚΣΑ: Εκπαιδευτικά έργα και έρευνα | 28 |
| 4. Ανάγκες κατάρτισης που εντοπίστηκαν μέσω έρευνας σχετικά με τον σχεδιασμό προγραμμάτων ΚΣΑ31 | |
| α. Μέθοδος | 31 |
| β. Αποτελέσματα | 38 |
| 5. Ομάδες εστίασης στις συνεργαζόμενες χώρες | 41 |
| α. Μέθοδος | 41 |
| β. Εκπαιδευτικές δημόσιες αρχές | 41 |
| γ. Τοπικές οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών (ΟΚΠ) | 44 |
| δ. Μαθητές | 47 |
| 6. Συνοπτική συζήτηση της μελέτης-πλαισίου | 52 |



| | |
|---|-----------|
| 7. Μέθοδοι παρέμβασης | 54 |
| α. Ελλάδα: Μέθοδος για υπαίθρια σχολικά προγράμματα σε επίπεδο κοινότητας τα οποία συνδέουν εξωσχολικές με διαθεματικές δραστηριότητες | 54 |
| β. Ουγγαρία: Κατευθυντήριες γραμμές για τις πρακτικές ενσωμάτωσης των τεχνών στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή όπως προσδιορίζονται από τους εμπειρογνώμονες του Ιδρύματος Rogers | 59 |
| γ. Ιταλία: Πιθανές παρεμβάσεις στο πλαίσιο | 62 |
| 8. Βιβλιογραφία | 68 |



1. Εισαγωγή

Οι εξελισσόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας του 21ου αιώνα και οι συναφείς επαναλαμβανόμενες προκλήσεις, όπως η οικονομική ύφεση, η φτώχεια, οι κοινωνικές ανισότητες, η κλιματική κρίση και η υγειονομική κρίση, έχουν βαθύτατο αντίκτυπο στο πεδίο της εκπαίδευσης, καθιστώντας αναγκαία τη μετάβαση από την προσέγγιση "μαθαίνω να γνωρίζω" σε μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στο "μαθαίνω να είμαι, να πράττω και να συμβιώνω" (Σύσταση του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης, 2018). Κατά συνέπεια, η παραδοσιακή προσέγγιση της τυπικής εκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται στη λεκτική-γλωσσική και τη λογική-μαθηματική νοημοσύνη, θεωρείται ανεπαρκής για την αντιμετώπιση των αυξημένων κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των ανθρώπων του 21ου αιώνα, ιδίως όσον αφορά την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, της ανθεκτικότητας και της δημιουργικότητας (NESET II, 2018). Παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα κράτη μέλη αναγνωρίζουν τη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής (ΚΣΑ), οι εθνικές πολιτικές δεν έχουν σαφείς στόχους, τα σχολεία δεν διαθέτουν συγκεκριμένα σχέδια και πρακτικά παραδείγματα για τη διδασκαλία και την εφαρμογή της, και οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν επαρκή κατάρτιση, εμπειρία ή κίνητρα για την αποτελεσματική υλοποίηση βιώσιμων προγραμμάτων ΚΣΑ (H2020 Boost Policy Brief 2020, ΚΚΕρ 2019). Επιπλέον, υπάρχει καταγεγραμμένη έλλειψη τεκμηριωμένων παιδαγωγικών κατευθυντήριων γραμμών και μεθόδων διδασκαλίας που να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (ΟΟΣΑ, 2015). Παρά τις υπάρχουσες έρευνες που δείχνουν ότι η μάθηση με βάση τις τέχνες οδηγεί σε βελτιωμένη συμμετοχή των μαθητών και σε θετική σχολική κουλτούρα και κλίμα (DeMoss, 2002, Camille, 2019) και έχει ισχυρή συσχέτιση με τους στόχους της ΚΣΑ (Karen, 2014), η διαθεματική μάθηση με βάση τις τέχνες στην Ευρώπη παραμένει περιορισμένη. Ταυτόχρονα, ο αντίκτυπος του Covid-19 στην ψυχική υγεία και τη συναισθηματική ευημερία των σχολικών κοινοτήτων, ιδίως για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κοινωνικό και οικονομικό αποκλεισμό (Moroni et al., 2020, Hamedani et. al, 2015), εντείνει ακόμα περισσότερο τις προαναφερθείσες ανάγκες, ιδίως με το παρατεταμένο κλείσιμο των σχολείων και την εξ αποστάσεως μάθηση (ΚΚΕρ, ΕΚ, 2020).

Ο συνδυασμός κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο για τη μάθηση, προσφέροντας στους μαθητές πολλούς δημιουργικούς και διασκεδαστικούς τρόπους για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους στην τάξη. Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή είναι σημαντική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, της φτώχειας και των έντονων προσδοκιών. Οι τέχνες μπορούν να έχουν βαθύτατο αντίκτυπο στην κοινωνική-συναισθηματική υγεία των μαθητών (Arts Integration, χ.χ.). Οι τέχνες μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία κοινότητας μεταξύ των μαθητών, καθώς μπορούν να αναλύουν έργα τέχνης, να συζητούν ή να παίζουν μουσική, να βλέπουν ταινίες κ.λπ. Οι τέχνες μπορούν να βοηθήσουν στην αυτογνωσία, αλλά και να εμβαθύνουν τη μάθηση οποιουδήποτε περιεχομένου, καθώς το περιεχόμενο αποτυπώνεται στη μνήμη μέσω των βιωμάτων. Στις τέχνες μπορούν να



ενσωματωθούν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες με την αναπαράσταση μιας σκηνής σε μια ιστορία, το οποίο προσφέρει ευκαιρίες κατανόησης των συναισθημάτων, των σκέψεων και των κινήτρων των χαρακτήρων μιας σκηνής, ή οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν μια πύλη στο παρελθόν ακούγοντας μουσική μιας εποχής του παρελθόντος και ανακαλύπτοντας πώς ένιωθαν οι άνθρωποι εκείνη την εποχή (Peterson, 2022).

Επί του παρόντος, τα προγράμματα και οι πρακτικές ΚΣΑ και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης υπάρχουν διάσπαρτα σε όλο τον κόσμο. Αρκετοί ιστότοποι προσφέρουν πόρους και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση των τεχνών και την κοινωνική συναισθηματική μάθηση. Ίσως ένας από τους μεγαλύτερους τέτοιους ιστότοπους είναι το Institute for Arts Integration and STEAM, το οποίο προσφέρει ποικιλία εργαλείων για την κοινωνική συναισθηματική μάθηση και την ενσωμάτωση των τεχνών (Arts Integration, χ.χ.). Το Inspired Classroom (χ.χ.) είναι ένας άλλος τέτοιος ιστότοπος, ο οποίος εστιάζει στην ενσωμάτωση των τεχνών στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, ονομάζοντάς την SEAL, Social-Emotional Artistic Learning (Κοινωνική-Συναισθηματική Καλλιτεχνική Μάθηση). Προσφέρουν διαδικτυακά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς, ώστε να αναπτύξουν την ενσωμάτωση των τεχνών στη διδασκαλία τους. Το The Art of Education University (χ.χ.) και το PBS learning media (χ.χ.) προσφέρουν διαδικτυακούς πόρους για την Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση μέσω των τεχνών. Μουσεία όπως το Μητροπολιτικό Μουσείο Τέχνης (2022) στη Νέα Υόρκη προσφέρουν δωρεάν σχέδια μαθημάτων σε αυτό το θέμα με επίκεντρο τη συλλογή έργων τέχνης τους. Παρόλο που αυτοί οι πόροι είναι διαθέσιμοι στο διαδίκτυο, επικεντρώνονται κυρίως στις ΗΠΑ, και υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία για τις ευρωπαϊκές τοπικές πρακτικές ενσωμάτωσης των τεχνών και της ΚΣΑ.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, το έργο REIMAGINED επιχειρεί να αντιμετωπίσει από κοινού τις ανάγκες σε ολόκληρη την ΕΕ παρέχοντας πλαίσια παιδαγωγικής παρέμβασης με σκοπό να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή μιας διαθεματικής προσέγγισης για την ενίσχυση της ΚΣΑ. Αυτό το πλαίσιο έχει στόχο: α) να εξετάσει την αλληλεπίδραση μεταξύ ΚΣΑ και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και να προσδιορίσει πρακτικές ενσωμάτωσης των τεχνών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μια διαθεματική προσέγγιση για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, β) να προσδιορίσει τις ανάγκες κατάρτισης διαφόρων εκπαιδευτικών για την υλοποίηση βιώσιμων προγραμμάτων ΚΣΑ μέσω πρακτικών ενσωμάτωσης των τεχνών, γ) να αξιολογήσει τις τρέχουσες ανάγκες για κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών γυμνασίου, με έμφαση στους εφήβους που αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό, λαμβάνοντας υπόψη τον αντίκτυπο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για ένα ολόκληρο έτος λόγω του Covid-19, δ) να προσδιορίσει τα οφέλη της σύνδεσης σχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων για να δοθεί έμφαση στην πρακτική μάθηση, ε) να προσδιορίσει το πλαίσιο παρέμβασης του έργου μέσω ενός σχεδίου δράσης για όλο το σχολείο εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

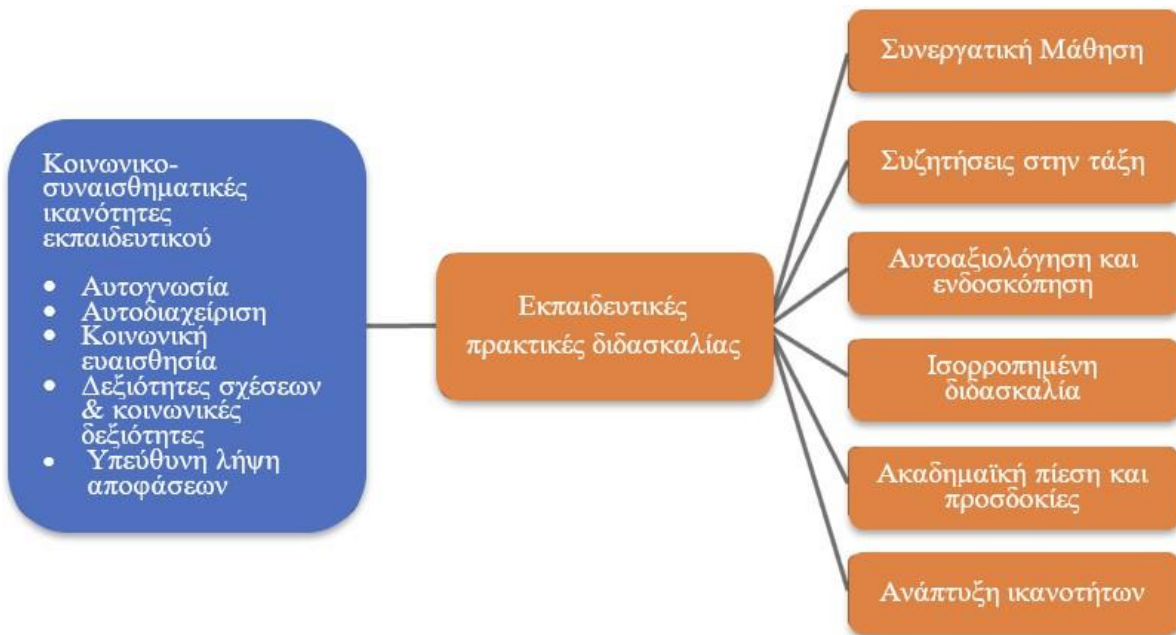
Όσον αφορά την ακρίβεια του όρου, η κοινωνική συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) αναφέρεται σε παρόμοιες έννοιες της ΚΣΑ. Παρ' ότι οι όροι ορίζονται ή χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά πλαίσια, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Ενώ η ΚΣΑ υποδηλώνει συγκεκριμένα

εκπαιδευτικά προγράμματα, πρακτικές, στρατηγικές και διδασκαλία (Cefai et al., 2018), η ΚΣΜ χρησιμοποιείται συχνά περισσότερο ως όρος-ομπρέλα που περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας σειράς κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, όπως η συναισθηματική ρύθμιση, η ενσυναίσθηση, η λήψη αποφάσεων και η οικοδόμηση σχέσεων (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2003- Durlak et al., 2011). Ως εκ τούτου, στην παρούσα έκθεση, η ΚΣΜ χρησιμοποιείται και για την ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευτικών για την παροχή βιώσιμης ΚΣΑ, διότι η θεωρία και τα εργαλεία ανάλυσης που χρησιμοποιούμε έχουν αναπτυχθεί με τον όρο ΚΣΜ.

2. Δομή θεωρητικού πλαισίου για την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο ΚΣΑ και μάθησης που εφαρμόζεται για το έργο. Προκειμένου να προσεγγίσουμε τις ανάγκες των μαθητών και των επαγγελματιών εκπαιδευτικών για ΚΣΑ, χρησιμοποιούμε το εννοιολογικό πλαίσιο της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας (ΚΣΕ).

Τα τελευταία χρόνια η ΚΣΑ έχει γίνει όλο και πιο σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης, καθώς εκπαιδευτικοί, γονείς και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αναγνωρίζουν τον ζωτικό ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση επιτυχημένων, ολοκληρωμένων ατόμων. Εν ολίγοις, η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) είναι η ικανότητα να εντοπίζεις και να ρυθμίζεις τα συναισθήματα, να βρίσκεις αποτελεσματικές λύσεις σε προβλήματα, και να χτίζεις θετικές σχέσεις με τους άλλους (Zins and Elias, 2007). Η ΚΣΜ αναφέρεται στη διαδικασία ανάπτυξης της επίγνωσης και των δεξιοτήτων στο συναισθηματικό, κοινωνικό και συμπεριφορικό πεδίο, με στόχο την προώθηση μιας συνολικής ευημερίας και θετικών αποτελεσμάτων (CASEL, 2003). Η ΚΣΕ είναι αποτέλεσμα ΚΣΜ και ΚΣΑ. Η ΚΣΕ περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων, όπως η συναισθηματική επίγνωση, η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση, οι υγιείς σχέσεις, η ανθεκτικότητα και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Τα στοιχεία έχουν δείξει ότι η ΚΣΜ μπορεί όχι μόνο να ενισχύσει την ατομική ευημερία, αλλά και να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και να μειώσει τις προβληματικές συμπεριφορές (Cantor et al., 2019, Durlack et al., 2011). Σύμφωνα με τον Yodar (2015), η κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται στην πράξη μέσω μιας σειράς εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας. Έδειξε τις σχέσεις μεταξύ της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και των πρακτικών διδασκαλίας (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Οι σχέσεις μεταξύ της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους πρακτικών (Yodanis, 2015)

α. Κοινωνική συναισθηματική επάρκεια

Φαίνεται ότι δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με τον ορισμό της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας. Στην παρούσα μελέτη-πλαίσιο, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το πλαίσιο CASEL (2003) παρά την ύπαρξη διαφόρων όρων, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και η συναισθηματική παιδεία. Και αυτό διότι το μοντέλο CASEL περιλαμβάνει τις βασικότερες πτυχές της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας όπως περιγράφεται σε κορυφαία θεωρητικά μοντέλα, λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος μεταξύ θεωρίας και πράξης (Zhou & Ee, 2012). Το μοντέλο CASEL έχει πέντε πτυχές ΚΣΕ: *αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, διαχείριση σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων*. Η ΚΣΕ δεν είναι σημαντική μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Μια μελέτη δείχνει ότι η κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τη διαμόρφωση τάξεων με θετική κοινωνική συμπεριφορά, όπου οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι, εξυπηρετικοί και νοιάζονται για τους άλλους, γεγονός που οδηγεί σε λιγότερες ανάρμοστες συμπεριφορές (Jennings & Greenberg, 2009).

Η *αυτογνωσία* είναι η ικανότητα να αξιολογεί κανείς με ακρίβεια τα συναισθήματα, τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις δυνάμεις του και να έχει μια βάσιμη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας (Payton et al., 2008). Η αυτογνωσία περιλαμβάνει την αναγνώριση των δικών

μας ικανοτήτων, αδυναμιών, αισθημάτων και συναισθημάτων και την κατανόηση των επιπτώσεών τους στην απόδοση (Torrente et al., 2016- Zins & Elias, 2006). Πρόκειται για μια γνωστική ικανότητα που οδηγεί στον αναστοχασμό και στην καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων (Zhou & Ee, 2012), οδηγώντας έτσι στη ρύθμιση της συμπεριφοράς και στη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων. Στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επίγνωση της στάσης τους, των περιορισμών τους και του πώς προσωπικοί παράγοντες όπως τα συναισθήματα, το υπόβαθρο και η προσωπικότητα επηρεάζουν τη διδασκαλία τους (Yodanis, 2015). Οι κοινωνικά και συναισθηματικά ικανοί εκπαιδευτικοί κατανοούν τον αντίκτυπο αυτών των προσωπικών παραγόντων στους ίδιους και τους μαθητές τους και στοχεύουν στη δημιουργία ισχυρών σχέσεων γεφυρώνοντας τις διαφορές (Yodanis, 2015).

Η *αυτοδιαχείριση* αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης και αλλαγής των συναισθημάτων όσον αφορά τη δύναμη, την ένταση και τη διάρκειά τους (Gross, 1998). Τα αρνητικά συναισθήματα απαιτούν περισσότερη διαχείριση από τα θετικά, και οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς την ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (Gross, 1998). Τα παιδιά που δεν διαθέτουν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης των έντονων συναισθημάτων μπορεί να επιδεικνύουν κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά και να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Επιπλέον, στο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές που δυσκολεύονται να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους συνήθως δυσκολεύονται να σκεφτούν καθαρά και να έχουν ακαδημαϊκή επιτυχία. (Eisenberg et al., 1995- Zhou & Ee, 2012). Οι κοινωνικά και συναισθηματικά ικανοί εκπαιδευτικοί είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, καθώς μπορούν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να τα διαχειρίζονται καταλλήλως, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές οπτικές γωνίες (Yodanis, 2015). Επίσης, δίνουν το παράδειγμα και καθοδηγούν τους μαθητές να ρυθμίζουν τα δικά τους συναισθήματα, προάγοντας τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και την εστίαση στη μάθηση (Yodanis, 2015).

Η *κοινωνική επίγνωση* αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να διαβάζει τα συνθήματα των άλλων και να κατανοεί και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στα συναισθήματά τους (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000). Η ικανότητα αυτή συνδέεται στενά με τις κοινωνικές ικανότητες, όπως η ενσυναίσθηση (Eisenberg, 1986), η υιοθέτηση διαφορετικής οπτικής γωνίας (Grant & Berry, 2011- Parker & Axtell, 2001- Zins & Elias, 2006) και οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (De Dreu & Nauta, 2009). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή κοινωνική συναισθηματική επάρκεια, που χαρακτηρίζονται από κοινωνική ευαισθησία, είναι πιο ικανοί να προλαμβάνουν τις διασπαστικές συμπεριφορές και να προάγουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, παρακολουθώντας προσεκτικά και ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες τους (Jennings & Greenberg, 2009). Αυτό οδηγεί στη βελτίωση των σχέσεων και στην επίλυση συγκρούσεων (Jennings & Greenberg, 2009- Yodanis, 2015).

Οι *δεξιότητες σχέσεων και κοινωνικές δεξιότητες* είναι ένα συγκεκριμένο σύνολο ικανοτήτων που επιδεικνύει ένα άτομο και οι οποίες επιτρέπουν την επιτυχή ολοκλήρωση ενός κοινωνικού έργου, π.χ. η συνεργασία, η ζήτηση και η παροχή βοήθειας, και η επικοινωνία (CASEL, 2003- Zins & Elias, 2006). Μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, αυξημένα αισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής απομόνωσης, και συναναστρέφονται με

προβληματικούς συνομηλίκους, είναι πιο πιθανό να αποσυρθούν από τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και τελικά να εγκαταλείψουν το σχολείο (Sage & Kindermann, 1999- Zhou & Ee, 2012). Οι μαθητές που διατρέχουν υψηλό κίνδυνο για δυσκολίες συμπεριφοράς και συναισθηματικής ρύθμισης ωφελούνται σε μεγάλο βαθμό από τις ισχυρές σχέσεις με τους δασκάλους τους (U.S. Department of Health and Human Services, 1999). Η υποστηρικτική ανταπόκριση ενός εκπαιδευτικού σε μία προβληματική συμπεριφορά μπορεί να έχει διαρκή θετικό αντίκτυπο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσής του (Jennings & Greenberg, 2009- Yodar, 2015).

Η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να λαμβάνει υπόψη παράγοντες ηθικής, ασφάλειας και κοινωνικής διάστασης πριν πάρει μία απόφαση, έτσι ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει με υπευθυνότητα τις καθημερινές ακαδημαϊκές και κοινωνικές καταστάσεις και να συμβάλλει στην ευημερία του σχολείου και της κοινότητάς του (CASEL, 2003). Η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων μπορεί να ενισχυθεί μέσω εκπαίδευσης με επίκεντρο την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης απέναντι στους άλλους (CASEL, 2003). Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή κοινωνική συναισθηματική επάρκεια λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία, τη διαχείριση της τάξης και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές στοιχείων με βάση τις φιλοκοινωνικές τους αξίες (Yodar, 2015). Λαμβάνουν υπόψη τους τις ατομικές ανάγκες, την ευημερία και τους ακαδημαϊκούς στόχους κάθε μαθητή και της τάξης τους στο σύνολό της και σταθμίζουν τόσο τους συναισθηματικούς όσο και τους ακαδημαϊκούς παράγοντες, και στον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και στη λήψη άμεσων αποφάσεων (Yodar, 2015).

β. Εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας

Ο Yodar (2015) προσδιόρισε δύο τύπους πρακτικών διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τις πρακτικές κοινωνικής διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας περιλαμβάνουν τη συνεργατική μάθηση, τις συζητήσεις στην τάξη, την αυτο-αξιολόγηση και την ενδοσκοπήση, την ισορροπημένη διδασκαλία, την ακαδημαϊκή πίεση και τις προσδοκίες και την ανάπτυξη ικανοτήτων, ενώ οι πρακτικές κοινωνικής διδασκαλίας δίνουν έμφαση σε πιο επικοινωνιακές πτυχές, όπως η γλώσσα, η ζεστασιά και η στήριξη του δασκάλου (Σχήμα 1). Αυτή η μελέτη-πλαίσιο επικεντρώνεται μόνο στις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας, διότι στόχος του έργου αυτού είναι να οικοδομήσει ένα πλαίσιο με το οποίο οι πρακτικές ενσωμάτωσης των τεχνών ενισχύουν την κοινωνική συναισθηματική ικανότητα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύσουν τη δική τους κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια προκειμένου να εφαρμόσουν αποτελεσματικά αυτές τις πρακτικές. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές και να χειρίζονται δύσκολες καταστάσεις στην τάξη, προκειμένου να δίνουν το παράδειγμα και να προωθούν θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών (Brackett et al., 2009). Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες δημιουργούν υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές, σχεδιάζουν δραστηριότητες που

αξιοποιούν τα δυνατά τους σημεία, και τους υποστηρίζουν στην ανάπτυξη των θεμελιωδών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιτυχία στην τάξη (Jennings & Greenberg, 2009, Yodar, 2015). Οι ορισμοί των εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας του Yodar (2015) παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας που απορρέουν από την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των εκπαιδευτικών (Yodar, 2015)

| Πρακτικές | Επεξήγηση |
|--------------------------------|---|
| Συνεργατική μάθηση | Η συνεργατική μάθηση είναι μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι μαθητές συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης, είναι αναγκαία πέντε στοιχεία: θετική αλληλεξάρτηση, ατομική υπευθυνότητα, προώθηση της επιτυχίας του άλλου, κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες και ομαδική επεξεργασία. Η συλλογική υπευθυνότητα και η ομαδική επεξεργασία είναι σημαντικές για τον αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών και την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. |
| Συζητήσεις στην τάξη | Οι συζητήσεις στην τάξη είναι συζητήσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σε σχέση με το περιεχόμενο που μελετάται. Διευκολύνονται από ερωτήσεις ανοικτού τύπου από τον εκπαιδευτικό και αποσκοπούν στο να αναπτύξουν οι μαθητές τη δική τους σκέψη και τη σκέψη των συμμαθητών τους. Οι αποτελεσματικές συζητήσεις στην τάξη καθοδηγούνται από τους μαθητές οι οποίοι συζητούν συνεχίζοντας ο ένας τη σκέψη του άλλου. Για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας να επεκτείνουν τη δική τους σκέψη και να ακούν με προσοχή τους συμμαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να φροντίζουν να έχουν οι μαθητές επαρκείς γνώσεις του περιεχομένου και τις απαραίτητες δεξιότητες για ουσιαστικές συζητήσεις. |
| Ενδοσκόπηση και αυτοαξιολόγηση | Η ενδοσκόπηση και η αυτοαξιολόγηση είναι διδακτικές δραστηριότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν οι ίδιοι την εργασία τους. Για να διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν την εργασία τους με γνώμονα τα πρότυπα απόδοσης και να τους ενθαρρύνουν να σκεφτούν πώς μπορούν να βελτιωθούν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να συνεργάζονται με τους μαθητές για να θέτουν στόχους και προτεραιότητες, και να τους διδάσκουν πώς να παρακολουθούν την πρόοδό τους. Η διαδικασία της ενδοσκόπησης θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνει την εκμάθηση του πώς και πότε να ζητούν βοήθεια και την |

εύρεση πόρων.

| | |
|---------------------------------|--|
| Ισορροπημένη διδασκαλία | Η ισορροπημένη διδασκαλία αναφέρεται στη χρήση μιας ισορροπημένης προσέγγισης από τους εκπαιδευτικούς μεταξύ ενεργητικής και άμεσης διδασκαλίας και ατομικής και συνεργατικής μάθησης. Ο στόχος είναι να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να μάθουν άμεσα για την ύλη και να ασχοληθούν με αυτήν μέσω δραστηριοτήτων όπως η μάθηση βάσει εργασιών (project). Στη μάθηση βάσει εργασιών, οι μαθητές συμμετέχουν στην επίλυση ενός προβλήματος με ανεξάρτητο ή συνεργατικό τρόπο, και πρέπει να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν και να αξιολογούν την πρόοδό τους. |
| Ακαδημαϊκή πίεση και προσδοκίες | Η ακαδημαϊκή πίεση αναφέρεται στην πρακτική ενός εκπαιδευτικού που θέτει υψηλά, ουσιαστικά και απαιτητικά πρότυπα και προσδοκίες εργασίας, με την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν και θα επιτύχουν. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στη δημιουργία αίσθησης ευθύνης και πίεσης για επιτυχία, αλλά δεν πρέπει να είναι υπερβολικά αυστηρή. Η αποτελεσματική εφαρμογή της ακαδημαϊκής πίεσης προϋποθέτει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών τους και τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους στην απαιτητική εργασία. |
| Δημιουργία ικανοτήτων | Η δημιουργία ικανοτήτων σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες στους μαθητές μέσω ενός δομημένου διδακτικού κύκλου. Αυτό περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων και σκοπών, την εισαγωγή νέου υλικού, την ομαδική και ατομική εξάσκηση, καθώς και την ολοκλήρωση και τον αναστοχασμό. Ο εκπαιδευτικός γίνεται πρότυπο θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις τους και τη μάθηση του περιεχομένου. Σε περίπτωση προβλημάτων, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές μέσω στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων. |



3. Επισκόπηση των πιο εφαρμοσμένων πλαισίων, μοντέλων και πρακτικών ενσωμάτωσης των τεχνών στην ΚΣΑ στις χώρες της ΕΕ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται μια σύνοψη των συχνότερα χρησιμοποιούμενων πλαισίων ΚΣΑ, μοντέλων και πρακτικών ενσωμάτωσης των τεχνών στις χώρες της ΕΕ, με έμφαση στις χώρες εταίρους, όπως προέκυψε από έρευνα γραφείου.

α. Φινλανδία

ί. Κοινωνική συναισθηματική αγωγή στη Φινλανδία

Στη Φινλανδία, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ενσωματώνονται στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών και στα μαθήματα σε όλη την εκπαίδευση. Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών για τη βασική εκπαίδευση, το οποίο θεσπίστηκε στη Φινλανδία το 2016, περιλαμβάνει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σε όλα τα σχολικά μαθήματα στο πλαίσιο των επτά εγκάρσιων τομέων ικανοτήτων:

- Σκέψη και μάθηση να μαθαίνεις,
- Πολιτισμική ικανότητα, αλληλεπίδραση και έκφραση,
- Φροντίδα του εαυτού σου και διαχείριση της καθημερινής ζωής,
- Πολυγραμματισμός,
- Ικανότητα στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ),
- Ικανότητα στον εργασιακό βίο και την επιχειρηματικότητα, και
- Συμμετοχή, δραστηριοποίηση και οικοδόμηση ενός βιώσιμου μέλλοντος.

Στις δύο πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Φινλανδία, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες περιλαμβάνονται στις περιβαλλοντικές σπουδές, οι οποίες είναι ένας συνδυασμός βιολογίας, γεωγραφίας, φυσικής, χημείας και αγωγής υγείας. Στόχος είναι να οδηγηθούν οι μαθητές προς την εξάσκηση δεξιοτήτων ομαδικής εργασίας και συναισθηματικών δεξιοτήτων και να ενισχυθεί ο σεβασμός προς τον εαυτό τους και τους άλλους. Οι μαθητές εξασκούνται σε συναισθηματικές δεξιότητες και την ανάπτυξη ψυχικής ευεξίας και στον σεβασμό προς τους άλλους που αρμόζει στην εκάστοτε φάση της ζωής τους. Από την 3^η ως την 6^η τάξη, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εξασκούνται, για παράδειγμα, στο μάθημα των θρησκευτικών, με θέματα σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των παιδιών, τη διαμόρφωση και αιτιολόγηση των απόψεών τους, τη φιλία, τη θετική διαμόρφωση της τάξης και της σχολικής κοινωνίας και την πρόληψη των διακρίσεων. Από τις τάξεις 7-9, οι μαθητές αναπτύσσουν ετοιμότητα σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στα μαθήματα αγωγής υγείας, η οποία υποστηρίζει την ικανότητα των μαθητών να ενεργούν σε διάφορες συγκρουσιακές καταστάσεις και να αναγνωρίζουν τις δικές

τους αξίες και στάσεις. Οι μαθητές ασχολούνται με θέματα όπως η εξατομίκευση, η κοινοκτημοσύνη, η ισότητα και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Διδάσκονται επίσης να εκφράζουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι μαθητές μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις, τις προβληματικές καταστάσεις, το άγχος και τις κρίσεις με εποικοδομητικό τρόπο. Αρκετές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αναπτύσσονται μέσω αυτών των προγραμμάτων και συνδέονται με τις δεξιότητες - αυτοπεποίθηση, συνεργασία, ενσυναίσθηση, επιμονή, υπευθυνότητα, αυτοέλεγχος, κοινωνικότητα, αντοχή στο στρες, ανεκτικότητα και εμπιστοσύνη.

Η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων έχει ενσωματωθεί και σε όλα τα προγράμματα του λυκείου. Οι μαθητές που εγγράφονται σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης αναπτύσσουν 8 βασικές δεξιότητες δια βίου μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων του πολίτη, οι οποίες περιλαμβάνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Το νέο εθνικό πρόγραμμα σπουδών για τα γενικά λύκεια που εφαρμόστηκε το 2021 βασίζεται σε εγκάρσιες (γενικές) δεξιότητες. Αυτές περιλαμβάνουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για την υποστήριξη της ευημερίας των μαθητών. Στα γενικά λύκεια, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες έχουν ενταχθεί και στην αγωγή υγείας. Οι μαθητές μπορούν επίσης να επιλέξουν ένα προαιρετικό μάθημα για τις μαθησιακές δεξιότητες, το οποίο περιλαμβάνει 3 θέματα: μελέτη, κοινωνικές σχέσεις, και συναισθήματα και νους. Στόχος είναι να κατανοήσει ο μαθητής την έννοια των συναισθημάτων, πώς διαμορφώνονται τα συναισθήματα και πώς αλληλο-επηρεάζονται τα συναισθήματα και οι σκέψεις. Οι μαθητές μαθαίνουν για το ρόλο των κοινωνικών σχέσεων για την ευημερία τους και αναγνωρίζουν την ευθύνη τους στις κοινωνικές σχέσεις. Σε αυτό το επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών τομέων και δεξιοτήτων, όπως η εκτέλεση εργασιών (υπευθυνότητα, επιμονή και αυτοέλεγχος), η συνεργασία (ενσυναίσθηση, εμπιστοσύνη και συνεργασία) και η επαφή με τους άλλους (κοινωνικότητα και αυτοπεποίθηση).

Η αξιολόγηση βρίσκεται στον πυρήνα της εφαρμογής του προγράμματος σπουδών της βασικής εκπαίδευσης. Στη Φινλανδία, η αξιολόγηση επικεντρώνεται σε τρεις διαστάσεις: τη μάθηση, την εργασία και τη συμπεριφορά των μαθητών. Έτσι, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αξιολογούνται ως μέρος της συμπεριφοράς των μαθητών. Οι στόχοι συμπεριφοράς βασίζονται στους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου και στις σχολικές πολιτικές που καθορίζουν την κουλτούρα της κοινότητας.

Ίσως, η μεγαλύτερη πηγή πληροφοριών σχετικά με την κατάσταση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι η Έρευνα στις Κοινωνικές και Συναισθηματικές Δεξιότητες (SSES), που εκπονήθηκε από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Η έρευνα έχει ως στόχο:

- Να παρέχει στις συμμετέχουσες πόλεις και χώρες πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών τους.

- Να εντοπίσει παράγοντες στο περιβάλλον του σπιτιού, του σχολείου και της συναναστροφής των μαθητών με τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι προάγουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.
- Να διερευνήσει πώς τα ευρύτερα πολιτικά, πολιτιστικά και κοινωνικοοικονομικά πλαίσια επηρεάζουν αυτές τις δεξιότητες.
- Να διαπιστώσει πώς οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών σχετίζονται με βασικά αποτελέσματα στη ζωή τους.
- Να αποδείξει ότι μπορούν να παραχθούν έγκυρες, αξιόπιστες και συγκρίσιμες πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σε διάφορους πληθυσμούς και διαφορετικά πλαίσια.

Η Έρευνα του ΟΟΣΑ στις Κοινωνικές και Συναισθηματικές Δεξιότητες (SSES) επικεντρώνεται σε 17 κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που κυμαίνονται από την περιέργεια και τη δημιουργικότητα έως τον συναισθηματικό έλεγχο (ΟΟΣΑ, 2022). Τα κυριότερα αποτελέσματα της SSES από τη Φινλανδία δείχνουν ότι στο Ελσίνκι (πρωτεύουσα της Φινλανδίας), η πνευματική περιέργεια, η επιμονή, η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που σχετίζονται πιο έντονα με τις σχολικές επιδόσεις των 15χρονων στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις τέχνες. Συνολικά, οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών είναι ελαφρώς πιο έντονες στο Ελσίνκι από τον μέσο όρο στις συμμετέχουσες πόλεις. Τα 15χρονα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερες δεξιότητες στους τομείς της συναισθηματικής ρύθμισης (αντοχή στο στρες, αισιοδοξία και συναισθηματικός έλεγχος) και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (κοινωνικότητα, διεκδικητικότητα, ενεργητικότητα), στο Ελσίνκι και σε όλες τις συμμετέχουσες πόλεις. Παρομοίως, τα 15χρονα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα υπευθυνότητας, ενσυναίσθησης, συνεργασίας και ανεκτικότητας. Κατά μέσο όρο, σε όλες τις συμμετέχουσες πόλεις, οι μαθητές σε πλεονεκτική κοινωνικοοικονομική θέση παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα σε κάθε κοινωνική και συναισθηματική δεξιότητα που μετρά η SSES σε σύγκριση με τους λιγότερο ευνοημένους. Οι 15χρονοι παρουσιάζουν χαμηλότερες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες από τους 10χρονους, στο Ελσίνκι και κατά μέσο όρο σε όλες τις συμμετέχουσες πόλεις. Οι διαφορές είναι ιδιαίτερα έντονες όσον αφορά την αισιοδοξία, την εμπιστοσύνη, την ενεργητικότητα και την κοινωνικότητα. Σε όλες τις συμμετέχουσες πόλεις, συμπεριλαμβανομένου του Ελσίνκι, οι μαθητές που συμμετέχουν σε εξωσχολικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας, ιδίως μεταξύ των 15χρονων. Στο Ελσίνκι, το 17% των 10χρονων και το 14% των 15χρονων έχουν υποστεί σχολικό εκφοβισμό τουλάχιστον μερικές φορές το μήνα ή περισσότερο. Η έκθεση των μαθητών σε σχολικό εκφοβισμό σχετίζεται αρνητικά με όλες σχεδόν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Στο Ελσίνκι, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που έχουν σημασία για την εκάστοτε ψυχολογική ευημερία των μαθητών περιλαμβάνουν την αισιοδοξία, τον αυτοέλεγχο, την αντοχή στο στρες, την εμπιστοσύνη και την ενεργητικότητα.



Οι Cefai κ.ά. (2018) συνοψίζουν τη φινλανδική έρευνα για την ΚΣΑ ως εξής: "Πολλά προγράμματα κοινωνικής-συναισθηματικής εκπαίδευσης στη Φινλανδία συνδυάζουν τη σωματική δραστηριότητα, την τέχνη και τη μουσική ως έναν τρόπο ενίσχυσης της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας και της υγιούς ανάπτυξης των παιδιών (Kokkonen, 2011). Τα πιο γνωστά προγράμματα στη χώρα είναι το Tunnemuksu (Peltonen & Kullberg-Piilola, 2005), το οποίο επικεντρώνεται στη συναισθηματική κατανόηση και την αυτορρύθμιση για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως εννέα ετών, το Steps of Aggression (Cacciatore, 2008) που στοχεύει στη μείωση και πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς σε παιδιά και νέους κάτω των 25 ετών, και το πρόγραμμα Lions Quest (Talvio & Lonka, 2013)". Από το 2009, η Φινλανδία έχει επίσης εντάξει στα σχολεία ένα εθνικό πρόγραμμα κατά του σχολικού εκφοβισμού με την ονομασία "The KiVa Antibullying Programme", το οποίο έχει αποφέρει διάφορα οφέλη, μειώνοντας όχι μόνο τον σχολικό εκφοβισμό, τον διαδικτυακό εκφοβισμό και τη θυματοποίηση, αλλά και το άγχος και την κατάθλιψη (Williford et al., 2012), μεταξύ άλλων βελτιώσεων ως προς την αγάπη για το σχολείο, τα ακαδημαϊκά κίνητρα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Salmivalli et al., 2012- Veenstra, 2014).

Οι Haapsamo κ.ά. (2009) εξέτασαν παιδιά στη Φινλανδία ηλικίας μόλις 18 μηνών για τον εντοπισμό αναπτυξιακών κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων, χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο αξιολόγησης "Bitsea". Οι Kirvesniemi κ.ά. (2019) από την πλευρά τους εστίασαν στον Φινλανδικό βρεφονηπιακό σταθμό ως περιβάλλον για την εκμάθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής ευημερίας. Στους βρεφονηπιακούς σταθμούς οι παιδαγωγοί παρατηρούν και παρακολουθούν τα παιδιά και αλληλεπιδρούν με αυτά σε διάφορα σημεία, υπάρχουν όμως εμφανείς στιγμές ή μεγαλύτερα διαστήματα κατά τα οποία οι παιδαγωγοί δεν αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των παιδιών. Ειδικότερα, τα ήσυχα παιδιά μπορεί να παραμένουν αόρατα και οι συμμετέχοντες στους παιδικούς σταθμούς δεν αναγνωρίζουν πάντα κατηγοριοποιημένα πρότυπα φύλου (Kirvesniemi et al., 2019).

Οι Määttä κ.ά. (2017) έδειξαν ότι οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικά υλικά και μεθόδους για να υποστηρίξουν την κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ οι Koivula κ.ά. (2020) διερεύνησαν την εφαρμογή του Papilio, ενός γερμανικού προγράμματος κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, σε Φινλανδικά κέντρα προσχολικής αγωγής και φροντίδας, το οποίο έχει αποφέρει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών. Οι Salmela-Aro και Uradayaya (2020) έδειξαν ότι με κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η έντονη περιέργεια, το θάρρος, η ικανότητα να ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις του σχολείου, η κοινωνικότητα και η αίσθηση του ανήκειν, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να αφοσιωθούν στη μελέτη τους παρά να αισθάνονται αγχωμένοι ή εξαντλημένοι.

ii. Πρακτικές ενσωμάτωσης των τεχνών από τη Φινλανδία

Τα φινλανδικά σχολεία έχουν στο πρόγραμμα σπουδών τους τη "μάθηση βασισμένη σε φαινόμενα", στην οποία συνδυάζονται περισσότερα από ένα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα για τη μάθηση από εργασίες (projects), με βάση σενάρια της πραγματικής ζωής ή προσομοιώσεις αυτών. Η μαθησιακή προσέγγιση STEAM, για παράδειγμα, συνδυάζει την επιστήμη, την τεχνολογία, τη μηχανική, τις τέχνες και τα μαθηματικά με διάφορους τρόπους. Ένα παράδειγμα τέτοιας περίπτωσης μάθησης είναι η αντιμετώπιση της λειψυδρίας σε θερμές περιοχές με την κατασκευή ενός πύργου νερού Warka (βλ.: <https://warkawater.org/>) για τη συλλογή νερού από τη συμπύκνωση στον αέρα. Η ερευνητική ομάδα Innovative Learning Environments (ILE) του JYU έχει οργανώσει πολλά εργαστήρια STEAM όπως αυτό, και οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν αυτό το είδος της πρακτικής εμπειρίας, καθώς είναι ένα καλό παράδειγμα του πώς η μάθηση STEAM μπορεί να απαντήσει σε πολλούς διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους που θέτουν τα εθνικά και τοπικά προγράμματα σπουδών στη Φινλανδία.





Οι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία έχουν τόση δημιουργική ελευθερία να αποφασίσουν πώς θα καλύψουν όλες τις ανάγκες του προγράμματος σπουδών σε κάθε εξαμήνο, ώστε μπορούν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους τις τέχνες σε όποιο βαθμό επιθυμούν. Πλαίσια όπως η κατασκευή του πύργου νερού Warka περιλαμβάνουν γνώσεις από πολλούς τομείς μάθησης, χωρίς να το σκέφτονται καν οι μαθητές.

Η ΙΛΕ έκανε συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς από το Φινλανδικό Σχολείο Norssi, στην Κεντρική Φινλανδία, σχετικά με το τι είδους πρακτικές χρησιμοποιούν για να διδάξουν την ενσωμάτωση των τεχνών. Οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι στο παρελθόν έχουν κατασκευάσει γέφυρες από φελιζόλ, λαστιχάκια, εφημερίδες, καλαμάκια, οδοντογλυφίδες, μπιζέλια, Lego κ.λπ. Σε μια τάξη είχε γίνει μία εργασία με θέμα τον μεσαίωνα, όπου κατασκευάστηκε ένα κάστρο από χαρτόκουτα κ.λπ. που είχαν φέρει οι μαθητές από τα σπίτια τους, και είχαν φτιάξει τρισδιάστατες εικόνες του κάστρου, και στη συνέχεια είχαν υποδομή όλων των γεφυρών και μπορούσαν να κινηθούν μέσα στο κάστρο χρησιμοποιώντας προσομοίωση βασισμένη σε λογισμικό. Ήταν μια εργασία για την εκμάθηση ιστορικών γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην αρχιτεκτονική και τη βασική μηχανική.

Ένα άλλο παράδειγμα εργασιών που είχαν κάνει οι εκπαιδευτικοί στο παρελθόν ήταν μια συνεργασία με ένα μουσείο τέχνης, όπου οι μαθητές πρώτα έβλεπαν μια έκθεση τέχνης και στη συνέχεια δημιουργούσαν ηχητικά σκηνικά γι' αυτήν. Στη χειροτεχνία, έχουν φτιάξει καταπέλτες και άλλα μηχανολογικά έργα, αλλά εξαρτάται από τους μαθητές ποιο στυλ τους ταιριάζει και τους ενδιαφέρει. Ένας εκπαιδευτικός είχε φτιάξει τη Ρώμη, από ζωγραφική σε καμβά μέχρι την κατασκευή της κεντρικής αγοράς και την κατασκευή ναών γύρω από αυτήν, ενώ έφτιαξαν και μια εικονική αναπαράσταση της πόλης που κατασκεύασαν με τη χρήση λογισμικού. Η αρχαία ελληνική

16


 Co-funded by
 the European Union

The material of the project reflects only the author's views. The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission or the Hellenic National Agency cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

τεχνολογία και η ρωμαϊκή τεχνολογία, όλες οι έννοιες που είχαν στο παρελθόν, μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολύ δυναμικά και διαφωτιστικά. Για παράδειγμα, τα υδραγωγεία παρουσιάστηκαν έτσι ώστε να έχουν τον εξοπλισμό και να πρέπει να κατασκευάσουν και να λύσουν προβλήματα για το πώς να μεταφέρουν το νερό από το σημείο Α στο σημείο Β.

Ακολούθησαν περισσότερα παραδείγματα του πώς ενσωματώνεται η διδασκαλία STEAM βάσει εργασιών (project-based) στη διδασκαλία στη Φινλανδία. Σε ένα ορισμένο επίπεδο, οι μαθητές πρέπει να κατασκευάσουν κάποιο προσωπικό, τοπικό και διεθνές και εθνικό προϊόν ως απάντηση στη βιώσιμη ανάπτυξη, και σε αυτό το σημείο οι εκπαιδευτικοί σκέφτηκαν ότι ο πύργος νερού Warka θα μπορούσε να λειτουργήσει ως παράδειγμα. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι άνθρωποι δεν κάνουν πολύ συχνά τεχνολογικές και μηχανικές εργασίες με συγκεκριμένο τρόπο, ή τουλάχιστον δεν σκέφτονται έτσι. Ένας εκπαιδευτικός είπε ότι δεν είναι πολλοί αυτοί που θα τους περάσει από το μυαλό ότι ένα πόμολο πόρτας είναι τεχνολογία και παράδειγμα μηχανικής.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στα STEAM, η Τέχνη είναι πολύ σημαντική, καθώς εμπεριέχει τη δημιουργική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της μουσικής, της δημιουργικής γραφής και της καλλιτεχνικής έκφρασης στο σχέδιο ή τη ζωγραφική. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν επίσης τον ομαδοκεντρικό τρόπο εργασίας που υπάρχει συχνά στην ενσωμάτωση των τεχνών. Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται σε τέτοιου είδους δράσεις υποστηρίζουν άμεσα τις ανάγκες των προγραμμάτων σπουδών. Στη Φινλανδία, αυτά τα πράγματα διδάσκονται με μαθητοκεντρικό τρόπο, προσφέροντας μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία έκφρασης στον μαθητή, και αφήνοντας τον μαθητή να αποφασίσει με ποιον τρόπο επιθυμεί να προσεγγίσει μια δεδομένη εργασία.

Παρά τα πολλά αυτά παραδείγματα πρακτικών ενσωμάτωσης των τεχνών στη Φινλανδία, δεν υπάρχουν πολλά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς πριν από τον διορισμό τους ή για την επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο θέμα της ενσωμάτωσης των τεχνών, τα οποία να προσφέρονται σε τοπικό επίπεδο για αυτό το είδος διδασκαλίας. Υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης, και το επίπεδο της δημιουργικής ενσωμάτωσης εξαρτάται από την αφοσίωση του εκπαιδευτικού και την αποφασιστικότητά του να την εντάξει.

β. Ελλάδα

ί. Κοινωνική συναισθηματική αγωγή στην Ελλάδα

Η σημερινή κατάσταση γύρω από την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στην Ελλάδα συζητήθηκε πρόσφατα από τις δημόσιες αρχές: κα Ανδρέου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κα Περακάκη, Υπεύθυνη του εργαστηρίου παιδαγωγικής του Τμήματος Μουσικών Σπουδών στο ΕΚΠΑ και κα Αδαμοπούλου, Επιστημονική Σύμβουλος για τις Τέχνες στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τα τρία προαναφερθέντα πρόσωπα αποτέλεσαν μια ομάδα εστίασης που οργανώθηκε από την κα Παπαδοπούλου, εκπρόσωπο της Actionaid Hellas, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έργου Re-



imagined. Μέσα από τη συζήτηση, ειπώθηκαν τα εξής για τη σημερινή πρακτική της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στην Ελλάδα:

- Τα *καινοτόμα σχολικά προγράμματα* είναι εξωσχολικές δραστηριότητες, 2 ώρες την εβδομάδα, στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν έως και 30 μαθητές από διαφορετικές τάξεις κάθε φορά. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει το θέμα σε συνεργασία με τους μαθητές, το οποίο πρέπει να πληροί τις ακόλουθες προϋποθέσεις: να εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών, να ενσωματώνει τις αρχές και τις αξίες της αειφορίας, να προάγει τη συνεργασία της σχολικής κοινότητας με την τοπική κοινωνία, να ενθαρρύνει δημοκρατικές συμπεριφορές, να ενισχύει την ιδιότητα του πολίτη καθώς και την προοπτική της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών.
- Το *Πρόγραμμα του Κοινοβουλίου Νέων* είναι μια εξωσχολική δραστηριότητα που απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ και της Β΄ τάξης του Λυκείου (ηλικίας 15 έως 16 ετών). Κύριοι στόχοι του προγράμματος είναι να καλλιεργήσουν οι μαθητές στην πράξη την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, να εξοικειωθούν με τις αρχές και τις αξίες της δημοκρατίας, καθώς και με τη λειτουργία και το ρόλο του Κοινοβουλίου, να εξασκηθούν σε δημοκρατικές πρακτικές και επιπλέον να κινητοποιηθούν σε θέματα που απασχολούν το σχολείο, την κοινότητα και την κοινωνία.
- Οι *ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί* στα σχολεία υποστηρίζουν τους μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, εάν χρειάζεται, ή εφαρμόζουν προγράμματα ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης για μαθητές.
- Ο *Οδηγός Εκπαιδευτικού για τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή* περιλαμβάνει το εννοιολογικό πλαίσιο του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου, όπου περιγράφονται οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, η διεθνής εμπειρία και η αναγκαιότητα εφαρμογής της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών σε διάφορους τομείς ανάπτυξης (αυτογνωσία, κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, σωματική ικανότητα). Όσον αφορά τους μαθητές, μέσω της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής, τους δίνεται η ευκαιρία να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για τη ζωή τους και τη συνύπαρξή τους σε μια ομάδα, ενώ παράλληλα προετοιμάζονται για τη ζωή τους εντός και εκτός σχολείου. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες, στάσεις και αξίες που τους βοηθούν να μαθαίνουν, να οικοδομούν σχέσεις, να επιλύουν καθημερινά προβλήματα και συγκρούσεις και να προσαρμόζονται στις αλλαγές, να διεκδικούν θέσεις εργασίας, να ζουν αρμονικά με τους άλλους, να επικοινωνούν, να προστατεύουν και να φροντίζουν τον εαυτό τους.
- Τα *Εργαστήρια Δεξιοτήτων* είναι σχολικές δραστηριότητες στο γυμνάσιο, 1 ώρα την εβδομάδα. Υπάρχουν τέσσερις θεματικές ενότητες: 1) Ζω καλύτερα – Ευ Ζην, 2) Φροντίζω το περιβάλλον, 3) Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη και 4) Δημιουργώ και Καινοτομώ - Δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στοχεύουν στην ανάπτυξη των λεγόμενων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα: δεξιότητες ζωής, κοινωνικές δεξιότητες, ικανότητες τεχνολογίας και δεξιότητες της



επιστήμης. Ενδεικτικά, μεταξύ των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μπορούμε να βρούμε την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, την πρωτοβουλία, τις οργανωτικές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, την επίλυση προβλημάτων, τον ψηφιακό και τεχνολογικό γραμματισμό.

ii. Ενσωμάτωση των τεχνών στην Ελληνική εκπαίδευση

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το Νηπιαγωγείο μέχρι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο) τα Καλλιτεχνικά έχουν ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών, ως μάθημα. Γενικά, τα Καλλιτεχνικά στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ξεχωριστά μαθήματα και οι ώρες των συγκεκριμένων μαθημάτων είναι περιορισμένες στο εβδομαδιαίο αναλυτικό πρόγραμμα. Στις μεγαλύτερες τάξεις του Λυκείου, μειώνονται τα μαθήματα που σχετίζονται με τις τέχνες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν Καλλιτεχνικά στο Λύκειο. Το Ελληνικό πρόγραμμα σπουδών με μια ματιά είναι ως εξής:

I. Νηπιαγωγείο:

- A. Εικαστικές τέχνες: Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών των εικαστικών τεχνών προσεγγίζεται μέσω τεσσάρων αξόνων: Εμπειρίες με υλικά και ιδέες, εξοικείωση με την τεχνική των εικαστικών τεχνών, αλληλεπίδραση με έργα τέχνης και άλλα ερεθίσματα από το περιβάλλον, επικοινωνία μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργίας.
- B. Μουσική: Κύριος στόχος για τα παιδιά είναι να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τις μουσικές τους δεξιότητες.

II. Δημοτικό σχολείο (6 τάξεις)

- A. Εικαστικές τέχνες: για όλες τις ηλικίες, 2 ώρες την εβδομάδα για τις 3 πρώτες τάξεις και 1 ώρα την εβδομάδα για τις 3 τελευταίες τάξεις.
- B. Μουσική: για όλες τις τάξεις, 1 ώρα την εβδομάδα
- Γ. Θέατρο: μόνο για τις 3 πρώτες τάξεις, 1 ώρα την εβδομάδα

III. Γυμνάσιο (12-14 ετών)

- A. Εικαστικές τέχνες: 1 ώρα την εβδομάδα
- B. Μουσική: 1 ώρα την εβδομάδα

IV. Λύκειο (15-18 ετών)

- A. Κανένα μάθημα καλλιτεχνικών

Παρ' ότι θεσμικά τα μαθήματα Καλλιτεχνικών δεν ακολουθούν την παγκόσμια τάση ενσωμάτωσης στο πρόγραμμα σπουδών, σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί παίρνουν την πρωτοβουλία, ιδίως στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία, να χρησιμοποιήσουν την τέχνη για να ενισχύσουν το πρόγραμμα σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις τέχνες ως εργαλείο ή στρατηγική για την υποστήριξη άλλων αντικειμένων του προγράμματος σπουδών- ωστόσο, δεν υπάρχουν στόχοι στη μορφή τέχνης που διδάσκεται ρητά. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί

χρησιμοποιούν κάποια τραγούδια για να μάθουν οι μικροί μαθητές την αλφάβητο, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι μαθαίνουν μουσική, π.χ. δεν μαθαίνουν για τη μελωδία και τη σύνθεση. Επιπλέον, είναι σύνηθες για τα δημοτικά σχολεία να έχουν προγράμματα καλλιτεχνικών μαθημάτων μετά το σχολικό ωράριο ως πρωτοβουλία των γονέων, οι οποίοι πληρώνουν εκπαιδευτικούς για τα μαθήματα αυτά. Συνήθως, τα εξωσχολικά προγράμματα περιλαμβάνουν εικαστικά, παραδοσιακούς ελληνικούς χορούς και σε κάποιες περιπτώσεις θέατρο.

Στα Γυμνάσια υπάρχουν λίγες ώρες διδασκαλίας μουσικής και εικαστικών τεχνών, ενώ στα Λύκεια δεν υπάρχει χώρος για την τέχνη. Οποιαδήποτε καλλιτεχνική δράση ή δραστηριότητα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ιδιαίτερα η τοιχογραφία (προσωρινή καλλιτεχνική δράση στα σχολεία) ή/και η θεατρική ομάδα (πιο μόνιμη καλλιτεχνική δράση στα σχολεία) αποτελεί πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών είτε γιατί πιστεύουν στη δύναμη της τέχνης (ως εργαλείο μάθησης, ως εργαλείο ανάπτυξης φιλίας, ως εργαλείο δημιουργίας ενός τρόπου για να εκφραστούν ή ακόμα και για να βρουν τη μελλοντική τους εργασία) είτε γιατί αναγκάζονται να συμπληρώσουν το ωράριό τους.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, όπου φαίνεται ότι η ενσωμάτωση των τεχνών κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος για ανάπτυξη (Impschool, 2021). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει αναφορά και στο θεσμό των Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων, για ηλικίες 12-18 ετών, τα οποία υπάρχουν σε ορισμένες περιοχές της Ελλάδας. Σε αυτά τα σχολεία, οι μαθητές ακολουθούν το πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου και του Λυκείου, αλλά έχουν περισσότερες ώρες καλλιτεχνικών μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα: καλλιτεχνικοί τομείς θέατρο-κινηματογράφος, εικαστικά-χειροτεχνία και χορός.

Μια άλλη ειδική αναφορά θα πρέπει να γίνει στα προγράμματα της ΕΕ, στα οποία συμμετέχουν πολλά σχολεία (Krnaked, 2023). Πολλά σχολεία τα τελευταία χρόνια, ιδίως Γυμνάσια, συμμετέχουν σε καλλιτεχνικά προγράμματα της ΕΕ, όπως τα e-ARTinED (ArtesCommunity, 2023), ERASMUS +, Creative Europe. Στα περισσότερα από τα προγράμματα, οι τέχνες χρησιμοποιούνται ως προαιρετικά εργαλεία για την προσέγγιση κάθε θέματος. Προγράμματα εστιασμένα στην τέχνη, ως θέμα και/ή ως βασικό εργαλείο για την προσέγγιση του θέματος, είναι λιγότερα για την ΚΣΑ.

iii. Μη τυπική εκπαίδευση

Στη μη τυπική εκπαίδευση, υπάρχει μια μικρή διαφορά. Τα στοιχεία που διαθέτουμε είναι περιορισμένα, καθώς δεν υπάρχει καταγραφή συγκεκριμένων δράσεων για την ενσωμάτωση των τεχνών στην Ελλάδα. Αν και μπορούμε να αναφέρουμε κάποια ιδρύματα και οργανισμούς που προσπαθούν να ενσωματώσουν τις τέχνες στην καθημερινή τους πρακτική:

- *ActionAid Hellas*: Εκτός από τα μαθήματα καλλιτεχνικών (καλλιτεχνική αγωγή), το θέατρο και τις εικαστικές τέχνες, ο κύριος τομέας στον οποίο χρησιμοποιούμε την Προσέγγιση της Ενσωμάτωσης των Τεχνών είναι η ενισχυτική διδασκαλία. Δημιουργείται ένα εγχειρίδιο, μια εργαλειοθήκη, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες και ασκήσεις, βασισμένες σε πολλές μορφές τέχνης (θέατρο, εικαστικά, ζωγραφική, χορός, δημιουργική γραφή, παιχνίδια,

μαγειρική, κ.λπ.) που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την καθημερινή τους διδασκαλία. Το εγχειρίδιο αυτό χρησιμοποιείται και από τους εκπαιδευτικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι "εκπαίδευση ενηλίκων" στην ActionAid Hellas σημαίνει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες, η εκπαίδευση με ενσωμάτωση των τεχνών απέφερε αξιοσημείωτα αποτελέσματα, όχι μόνο στο πόσο γρήγορα μαθαίνουν, αλλά και στο πώς η όλη διαδικασία της μάθησης γίνεται πιο δημιουργική, πιο ολιστική και ενδυναμώνει τους μαθητές.

- *Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (TENet-Gr)*: Το TENet-Gr ιδρύθηκε το 1998 στην Αθήνα ως δίκτυο εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών και εξελίχθηκε σε αναγνωρισμένο μη κερδοσκοπικό και μη κυβερνητικό οργανισμό. Είναι μια ένωση εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών για την προώθηση της έρευνας και της πράξης του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος και άλλων παραστατικών τεχνών στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Ο διττός σκοπός του είναι να βοηθήσει ώστε να αποκτήσουν οι παραστατικές τέχνες κεντρικό ρόλο στα σχολεία και να συνεισφέρει στην ανάπτυξη προσεγγίσεων και τεχνικών για το θέατρο ως μορφή τέχνης, ως εργαλείο μάθησης και ως εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης (TheatroEdu, 2023) Η ένωση αυτή παρέχει εκπαιδευτικά προγράμματα στα σχολεία, σχέδια μαθημάτων, άρθρα για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των καλλιτεχνών που χρησιμοποιούν το θέατρο ή άλλες παραστατικές τέχνες στην καθημερινή τους εργασία. Αυτή η ένωση σπάνια χρησιμοποιεί άλλες μορφές τέχνης, και όταν αυτό συμβαίνει, συνήθως η μουσική είναι μόνο για να υποστηρίξει το θέατρο. Τα σχέδια μαθημάτων και η εργαλειοθήκη τους είναι περισσότερο πρόγραμμα σπουδών που ενισχύεται από τις τέχνες (θέατρο) παρά ενσωμάτωση των τεχνών στη διδακτική διαδικασία. Εκτός αυτού, διαθέτουν πολλά σχέδια μαθημάτων και υλικό για την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά θέματα μέσω του θεάτρου. Τέλος, διοργανώνουν πολλά σεμινάρια και προγράμματα εφαρμογής χρηματοδοτούμενα από την ΕΕ για να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς πώς μπορούν να χρησιμοποιήσουν το θέατρο ως ισχυρό εργαλείο στην εκπαίδευση.
- *Μουσεία*: Υπάρχουν πολλά μουσεία τέχνης για το ευρύ κοινό και ειδικά για τα παιδιά. Σχεδόν όλα παρέχουν εργαστήρια τέχνης για παιδιά και εφήβους, χρησιμοποιώντας τη μορφή της τέχνης. Για παράδειγμα, το Μουσείο Παραδοσιακής Ελληνικής Κεραμικής οργανώνει εργαστήρια κεραμικής.
- *"Ενσωματώνοντας τις τέχνες στην εκπαίδευση" της Μαρίνας Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά (2019)*: Το 2020 μια καθηγήτρια πανεπιστημίου εξέδωσε το παραπάνω βιβλίο, στο οποίο συγκεντρώνει όλη την εμπειρία της στην ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο, δίνει παραδείγματα και σχέδια μαθημάτων για το πώς μπορούν να ενσωματωθούν οι τέχνες στο δημοτικό σχολείο.
- *Εθνικό Θέατρο και Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου*: Οι 2 αυτοί κρατικοί φορείς παρέχουν σεμινάρια και μακροχρόνια/βραχυχρόνια προγράμματα κατάρτισης σε εκπαιδευτικούς προκειμένου να χρησιμοποιούν το θέατρο και τον κινηματογράφο στην καθημερινή τους



διδασκαλία, πρώτον για να ενισχύσουν το πρόγραμμα σπουδών και δεύτερον για να αποτελέσουν καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών.

Συνοψίζοντας, η ενσωμάτωση των τεχνών, όπως ορίσαμε τον όρο παραπάνω, δεν αποτελεί μέρος, τουλάχιστον θεσμοθετημένο, του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Οι τέχνες εντάσσονται στο πρόγραμμα σπουδών ως μάθημα, κυρίως οι εικαστικές τέχνες, η μουσική και το θέατρο (μόνο στο δημοτικό σχολείο), και ο διδακτικός χρόνος για τα μαθήματα αυτά είναι περιορισμένος. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς μια μορφή τέχνης, κυρίως τα εικαστικά και το θέατρο, για την ενίσχυση του προγράμματος σπουδών, αλλά πρόκειται για ατομική τους πρωτοβουλία. Οι περισσότερες από τις παραπάνω περιπτώσεις συναντώνται δυστυχώς κυρίως στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία και σπάνια στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Γυμνάσιο και Λύκειο, βλέπουμε ομάδες μαθητών που συγκροτούν π.χ. τη θεατρική ομάδα του σχολείου. Συνήθως, την ομάδα αυτή επιβλέπει ένας καθηγητής, και όχι ένας εκπαιδευτικός τέχνης, και όλες οι πρόβες γίνονται στο σχολείο όσον αφορά τις ώρες- οι περισσότερες περιλαμβάνονται στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα μαθημάτων. Για όλους τους παραπάνω λόγους, είναι προφανές ότι στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν πολλά που πρέπει να γίνουν για να επιτευχθεί η ενσωμάτωση των τεχνών.

Όσον αφορά τις ακαδημαϊκές μελέτες και έρευνες, υπάρχει πληθώρα άρθρων Ελλήνων επιστημόνων που αποδεικνύουν τα πολλαπλά οφέλη για μαθητές και εκπαιδευτικούς από την ενσωμάτωση των τεχνών και καταλήγουν στο αίτημα για θεσμική ένταξη της ενσωμάτωσης των τεχνών στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων (School Education Gateway, 2019) Το παραπάνω αίτημα φαίνεται να συμμερίζεται μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχει μεγάλη συμμετοχή σε αμειβόμενα εργαστήρια/σεμινάρια που δείχνουν πώς χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες μορφές τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη μη τυπική εκπαίδευση, δυστυχώς, η καταγραφή δεν βοηθάει να έχουμε πλήρη εικόνα των δραστηριοτήτων ενσωμάτωσης των τεχνών στην Ελληνική κοινότητα. Θα πρέπει όμως να θεωρείται δεδομένο ότι στη μη τυπική εκπαίδευση υπάρχει ευελιξία για την εφαρμογή νέων μεθοδολογιών όσον αφορά την ενσωμάτωση των τεχνών και την καλλιτεχνική εκπαίδευση. Σε πολλά ιδιωτικά εκπαιδευτικά και πολιτιστικά ιδρύματα, οι ΜΚΟ χρησιμοποιούν την τέχνη ως αποκλειστική θεωρία και μεθοδολογία για την ανάπτυξη των ατόμων, σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Τα περισσότερα από αυτά ακολουθούν το μοντέλο του δημόσιου σχολείου, αξιοποιώντας μια μορφή τέχνης, ανάλογα με το προφίλ του ιδρύματος π.χ. Εθνικό Θέατρο - θέατρο, Εθνική Πινακοθήκη - ζωγραφική.

Στις ΜΚΟ και ειδικά για την ActionAid Ελλάδος, εκτός από την καλλιτεχνική εκπαίδευση, χρησιμοποιούνται μορφές τέχνης όχι μόνο για να καλυφθούν οι ανάγκες του προγράμματος σπουδών του δημόσιου σχολείου, αλλά και για να επιτευχθεί η ολιστική ανάπτυξη των ατόμων, των παιδιών και των ενηλίκων. Αν και δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία για την ενσωμάτωση των τεχνών στη μη τυπική εκπαίδευση, είναι αλήθεια ότι η τέχνη αποτελεί σήμερα το κύριο εργαλείο για την προσέγγιση γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών. Η σημασία της ενσωμάτωσης των τεχνών στην ελληνική κοινωνία

του 2023 αποτελεί αντικείμενο συζήτησης, έρευνας, μελέτης και πρακτικής εφαρμογής στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Πολλά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά παιδαγωγικά προγράμματα σπουδών έχουν την ενσωμάτωση των τεχνών στο επίκεντρο των σπουδών τους. Ομοίως, υπάρχουν αρκετά συνέδρια και εργαστήρια για το θέμα αυτό σε πανεπιστημιακό επίπεδο, έτσι ώστε οι αυριανοί εκπαιδευτικοί να έχουν μια διαφορετική σχέση με την ενσωμάτωση των τεχνών, την οποία ελπίζουμε να εφαρμόσουμε στη σχολική τάξη του μέλλοντος (Brown, 2010).

γ. Ουγγαρία

ί. Υφιστάμενη κατάσταση ΚΣΑ στην Ουγγαρία

Ιστορικά, η δημόσια εκπαίδευση στην Ουγγαρία επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη γνωστικών και όχι κοινωνικών ικανοτήτων. Ωστόσο, το Εθνικό Βασικό Πρόγραμμα Σπουδών που ισχύει από το 2020 δίνει μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία αποτελεσματικών τεχνικών μάθησης, στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη σωματική και ψυχική υγεία, και στην προετοιμασία για την ενήλικη ζωή, μέσω των οποίων αναπτύσσονται οι κοινωνικές ικανότητες των μαθητών και οι ικανότητές τους που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. Επί του παρόντος, υπάρχουν λίγα προγράμματα και έννοιες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες στα Ουγγρικά σχολεία. Δεν υπάρχουν ακόμη επίσημα εγχειρίδια ή εθνικές κατευθυντήριες γραμμές που να υποστηρίζουν αυτή τη διαδικασία. Εν τούτοις, κάποια πειράματα και προγράμματα αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της συνειδητής, σχεδιασμένης ανάπτυξης (Zsolnai, 2012). Ένα από τα πρώτα σύνθετα προγράμματα δημιουργήθηκε από την Eva Csendes στα τέλη του 20ου αιώνα, το οποίο στόχευε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής όπως: αυτογνωσία, υγιής και ασφαλής διαβίωση και αυτο-ενδυνάμωση και ικανότητα αυτοπροστασίας των μαθητών Γυμνασίου (Csendes, 1998).

Καθώς οι ερευνητές αποδεικνύουν ότι όσοι διαθέτουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες έχουν καλύτερες δεξιότητες ζωής, όλο και περισσότερα προγράμματα και έργα στοχεύουν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων όχι μόνο στις δυτικές χώρες αλλά και στην Ουγγαρία. Η εμπειρία δείχνει ότι τα προγράμματα που ενσωματώνονται στο γενικό πρόγραμμα σπουδών και καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο είναι μακροπρόθεσμα πιο αποτελεσματικά για τα αποτελέσματα των μαθητών από ό,τι οι συμπληρωματικές παρεμβάσεις που παρέχονται από εξωτερικούς επαγγελματίες (Greenberg et al., 2003- Hoagwood et al., 2007).

Για να αναφέρουμε μερικά παραδείγματα, αξίζει να εστιάσουμε στο βιβλίο που έγραψε η ερευνήτρια με τη μεγαλύτερη επιρροή και συμβολή στην ανάπτυξη του τομέα αυτού, η Anikó Zsolnai, μαζί με τη συνάδελφό της Ildikó Konta, σχετικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στα σχολεία μέσα από το παιχνίδι (Zsolnai & Konta, 2002). Το βιβλίο περιλαμβάνει πλούσια συλλογή δραστηριοτήτων παιχνιδιού για μικρότερους και μεγαλύτερους μαθητές του δημοτικού σχολείου, καθώς και βιβλιογραφία για την κοινωνική ανάπτυξη. Το όνομα της Zsolnai

είναι αρκετά γνωστό στους δασκάλους δημοτικού στην Ουγγαρία, ακόμη και αν δεν εφαρμόζουν όλοι τις μελέτες της στην παιδαγωγική τους πρακτική.

Παρ' ότι η ΚΣΑ δεν βρίσκεται στο επίκεντρο του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών, υπάρχουν ισχυρές πρωτοβουλίες για την εισαγωγή προγραμμάτων στην προσχολική, πρωτοβάθμια και γυμνασιακή εκπαίδευση. Τα ακόλουθα προγράμματα λειτουργούν ήδη στην Ουγγαρία: Οι τρεις μεθοδολογικοί πυλώνες της λεγόμενης "Σύνθετης διδασκαλίας" είναι οι εργασίες πολλαπλών ικανοτήτων, η εργασία σε ομάδες και η ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών. Η μέθοδος αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970 στο Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ από την Elizabeth G. Cohen και τη Rachel Lotan και αργότερα εισήχθη σε πολλά σχολεία στις ΗΠΑ, ενώ από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 υιοθετήθηκε με επιτυχία σε πολλά σχολεία της Ουγγαρίας. Τα σχολεία αυτά, τα οποία έχουν δεσμευτεί για την αλλαγή, βρίσκονται κυρίως σε φτωχές και κοινωνικά υπανάπτυκτες περιοχές, όπου οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους έρχονται αντιμέτωποι με την απελπισία, τη φτώχεια, την αποθάρρυνση, τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Μια άλλη οργάνωση είναι η "Παντού στο σπίτι" η οποία ειδικεύεται σε σύνθετα προγράμματα για γονείς και εκπαιδευτικούς που τους βοηθούν να υποστηρίξουν καλύτερα την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Μεταξύ άλλων προγραμμάτων, ένα που αξίζει να αναφερθεί είναι η κοινωνικο-συναισθηματική παιδαγωγική θεραπεία που αναπτύχθηκε από μία Ουγγαρέζα ερευνήτρια και ψυχοθεραπεύτρια: Orsolya Göbel, PhD. Το πρόγραμμά της, που βασίζεται σε δεκαετίες μελέτης και εμπειρίας, ονομάζεται: "Παιχνίδια γοητείας" (Varázsjátékok) και είναι μια ειδική μέθοδος για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους θεραπευτές και τα ίδια τα παιδιά. Βοηθάει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να είναι πιο ευδιάθετα και να ενταχθούν στην κοινότητά τους. Βοηθά επίσης την κοινότητα να αποδεχτεί τα λιγότερο συνηθισμένα μέλη της, αυξάνει τη γνωστική ικανότητα των παιδιών, βοηθά στην ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων και έχει πολλά άλλα θετικά αποτελέσματα. Ένα άλλο επιτυχημένο και αποδοτικό πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα "Happy Hour" (Boldogságóra), το οποίο βασίζεται στη θετική παιδαγωγική και απευθύνεται επίσης στους γονείς, τους παιδαγωγούς και τα παιδιά με σύνθετο τρόπο.

Συνοψίζοντας, είναι προφανές ότι υπάρχει η ανάγκη για ΚΣΑ στην Ουγγαρία, καθώς και στο μυαλό των Ούγγρων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν έχουν επίσημα δημοσιευμένο εκπαιδευτικό υλικό για αυτούς τους τομείς. Τα προαναφερθέντα προγράμματα απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα παιδιά και ορισμένα από αυτά τα προγράμματα είναι εξειδικευμένα κατά τρόπο που μπορούν να συνδεθούν με τη δημόσια σχολική εκπαίδευση. Επίσημο εκπαιδευτικό υλικό δεν υπάρχει.

ii. Πρακτικές ενσωμάτωσης των τεχνών στην Ουγγαρία

Πιθανότατα αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεμονωμένα μεθόδους ενσωμάτωσης των τεχνών στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική, ενώ δεν υπάρχει επίσημη συλλογή αυτών των μεθόδων, ούτε κάποια σχετική καθοδήγηση. Παρ' όλα αυτά, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων με την

ενσωμάτωση των τεχνών είναι μια από τις θεμελιώδεις προσεγγίσεις της παιδαγωγικής Waldorf, επομένως πολλές από αυτές τις πρακτικές είναι διαθέσιμες στα σχολεία Waldorf. Δυστυχώς, δεν είναι ισχυρή η σύνδεση μεταξύ δημόσιων σχολείων και σχολείου Waldorf, και διατηρείται κυρίως από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς των σχολείων, οι οποίοι μπορούν να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον με ανεπίσημο τρόπο. Σύμφωνα με την παιδαγωγική προσέγγιση Waldorf, η σύνθετη καλλιτεχνική εκπαίδευση με τη χρήση διαθεματικών εργαλείων αποτελεί ευκαιρία για την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων για το μέλλον, όπως οι κοινωνικές και πολιτιστικές ικανότητες (Mesterházy, 2014). Η σύνθετη καλλιτεχνική εκπαίδευση κατά την αντίληψή τους περιλαμβάνει τη μουσική, τον χορό (ευρυθμία), το θέατρο και τις εικαστικές τέχνες. Χρησιμοποιούν εργαλεία που απευθύνονται στα συναισθήματα, τη φαντασία και την εικονογραφική σκέψη των παιδιών, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις (άνω των 12 ετών), μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην επίγνωση των εμπειριών τους και στη γνωστική επεξεργασία. Ένα πολύ σημαντικό παράδειγμα του συνδυασμού παιδαγωγικής βάσει έργων (project) και παιδαγωγικής με βάση την τέχνη στα σχολεία Waldorf, είναι η πρακτική τους να ανεβάζουν την παράσταση ενός θεατρικού έργου, όπου μια ολόκληρη τάξη ασχολείται με το συγκεκριμένο έργο τέχνης για σχεδόν μισό χρόνο. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει πολλές ώρες συνεργασίας και αναπτύσσει άμεσα και έμμεσα συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα δίνει στους μαθητές την εμπειρία της διαμόρφωσης ενός ολόκληρου έργου τέχνης από κοινού. Στην Ευρυθμία, τα παιδιά μαθαίνουν να κινούνται προσεκτικά και πειθαρχημένα σε συνεργασία με τους άλλους. Ενώ αυτή η τέχνη είναι αισθαντική και εκφραστική, διδάσκει και δεξιότητες όπως η συνεργασία, η χωρική και αισθητηριακή επίγνωση, η διάσχιση της μέσης γραμμής για την ανάπτυξη του εγκεφάλου, οι κινητικές δεξιότητες και πολλά άλλα. Η ευρυθμία προϋποθέτει αλλά και αναπτύσσει την εστίαση και την καλή θέληση. Η ευρυθμία έχει μια συνολική εναρμονιστική επίδραση στην υγεία και τη ζωτικότητα του συμμετέχοντα (Elmore, 2020).

Ο άλλος κλάδος της συναισθηματικής ανάπτυξης με βάση την τέχνη στα σχολεία Waldorf είναι οι εικαστικές τέχνες. Χρησιμοποιείται το σχέδιο, η ζωγραφική και διάφορες καλλιτεχνικές διεργασίες που εντάσσονται στην καθημερινή ρουτίνα των μαθητών. Μπορούν επίσης να βοηθήσουν πολύ στην κατανόηση και τη διαμόρφωση της ιδιοσυγκρασίας ενός παιδιού, ενώ χρησιμοποιούνται ρυθμικές, επαναλαμβανόμενες κινήσεις κατά τη διάρκεια της χειροτεχνίας για την ενίσχυση της θέλησης και της ικανότητας λογικής σκέψης.

δ. Ιταλία

ι. Υφιστάμενη κατάσταση ΚΣΑ στην Ιταλία

Η ΚΣΑ στην Ιταλία αποτελεί "μεγάλη πρόκληση". Τα τελευταία χρόνια στην Ιταλία, και μετά την πανδημία γρίπης από τον Covid-19, το θέμα της ΚΣΑ έχει βρεθεί στο επίκεντρο μιας συζήτησης στην οποία συμμετέχουν δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές. Ωστόσο, ο δρόμος για την πλήρη αναγνώρισή/νομιμοποίησή της στα σχολεία εξακολουθεί να φαίνεται αβέβαιος και γεμάτος εμπόδια. Έρχεται σε αντίφαση με την παραδοσιακή αντίληψη του Ιταλικού σχολείου (που εξακολουθεί να

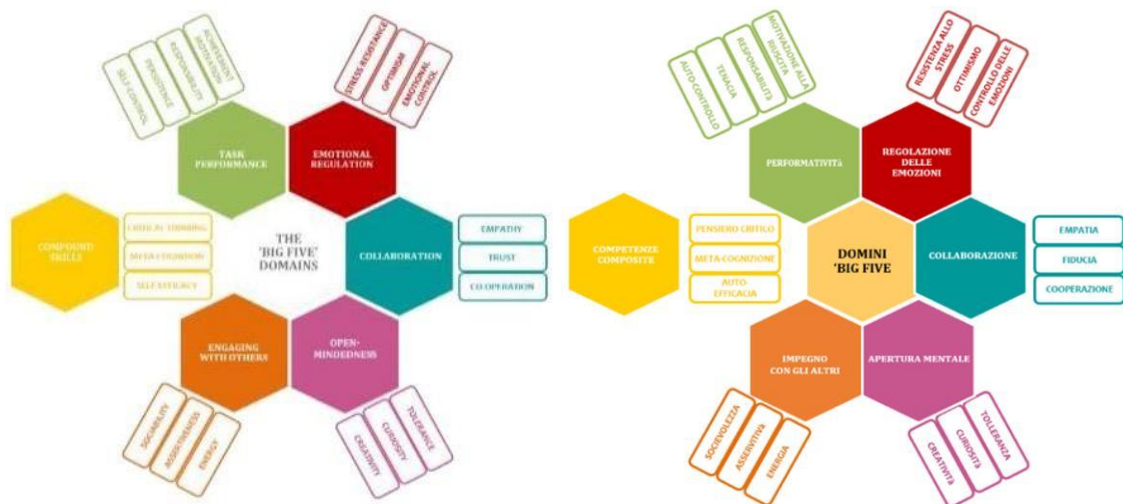


είναι διάχυτη στην κοινωνία) η οποία έχει αρχαίες ρίζες, σύμφωνα με την οποία οι γνωστικές δεξιότητες, ιδιαίτερα οι "βασικές" (γλωσσικά και μαθηματικά-επιστημονικά αντικείμενα) είναι αυτές που διαμορφώνουν τον πολίτη του σήμερα και του αύριο και εφοδιάζουν τους ανθρώπους με τα απαραίτητα εργαλεία για να αντιμετωπίσουν την ενήλικη ζωή. Πράγματι, η οπτική της κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής υιοθετείται κυρίως στα σχολεία στον πρώτο κύκλο της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο (6-11 ετών), το οποίο είναι πιο ευέλικτο και ανοιχτό σε καινοτομίες και διδακτικούς πειραματισμούς.

Μελέτες και έρευνες που έχουν διεξαχθεί και στην Ιταλία, παραπέμποντας στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν επισημάνει πώς η ΚΣΑ ασκεί πολύ θετικό ρόλο σε διάφορες πτυχές της ζωής των ανθρώπων, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, τονίζοντας ιδιαίτερα τον "λειτουργικό" της ρόλο (Patera, 2019). Η ΚΣΑ συμβάλλει, για παράδειγμα, στη μείωση των προβλημάτων ψυχικής υγείας των παιδιών και των νέων, προδιαθέτει τους νέους προς μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας, μειώνει τους βιογραφικούς κινδύνους και αυξάνει την ικανότητα αντιμετώπισης αυτών των κινδύνων στην οικογένεια, τις σπουδές, την εργασία και την κοινωνία γενικότερα (Clarke et al., 2015- Durlak et al., 2011- ΟΟΣΑ, 2015). Επομένως, οι κοινωνικές συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν προγνωστικούς παράγοντες για ένα ευρύ φάσμα σημαντικών αποτελεσμάτων της ζωής, όπως η σχολική επίδοση (π.χ. Poropat, 2009), το εισόδημα (π.χ. Danner, 2020), η επιτυχής επιστροφή στην απασχόληση (π.χ. Gnambs, 2017), η υγεία (π.χ., Bogg and Roberts, 2004) και η ικανοποίηση από τη ζωή (π.χ., Rammstedt et al., 2017), συχνά πέρα από τις γνωστικές ικανότητες και τους κοινωνικο-δημογραφικούς παράγοντες, όπως το μορφωτικό επίπεδο (π.χ., Spengler et al., 2015). Υπάρχει συναίνεση ότι η ΚΣΑ είναι "ατομικές ικανότητες" που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω εμπειριών τυπικής και άτυπης μάθησης και επηρεάζουν σημαντικά κοινωνικο-οικονομικά αποτελέσματα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Maccarini 2021).

Η έννοια της ΚΣΑ προσεγγίζει ένα όραμα το οποίο δίνει έμφαση στην ανάγκη προσαρμογής και ενσωμάτωσης σε όλο και πιο πολύπλοκα, αλληλένδετα και συνεργατικά πλαίσια ζωής, εργασίας και καθημερινών αλληλεπιδράσεων. Ο ορισμός της ΚΣΑ που χρησιμοποιείται ευρέως και στην Ιταλία για την αξιολόγηση αυτών των δεξιοτήτων, αναφέρεται στις ευρείες κατηγορίες του μοντέλου των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων 'Big Five' (Σχήμα 2):

- Ανοιχτότητα στην εμπειρία (ανοιχτό μυαλό)
- Ευσυνειδησία (εκτέλεση έργου)
- Συναισθηματική σταθερότητα (συναισθηματική ρύθμιση)
- Εξωστρέφεια (αλληλεπίδραση με τους άλλους)
- Προσήνεια (συνεργασία)



Σχήμα 2. Το μοντέλο Big Five - τομέας δεξιοτήτων

Αναφορές στην κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή και την ανάπτυξη της ΚΣΑ βρίσκονται σε διάφορα έγγραφα του Ιταλικού Υπουργείου Παιδείας, ξεκινώντας από τις Εθνικές Κατευθύνσεις για το πρόγραμμα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης και του πρώτου κύκλου εκπαίδευσης (MIUR, 2012) και στη συνέχεια στις Κατευθυντήριες Γραμμές για δράσεις πρόληψης και καταπολέμησης του σχολικού εκφοβισμού και του εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο (MIUR, 2015). Ωστόσο, μόλις στην τελευταία νομοθετική περίοδο (XVIII, 2018-2022) το Ιταλικό Κοινοβούλιο έκανε τα πρώτα βήματα προς την επίσημη αναγνώριση αυτών των ικανοτήτων στο σχολικό περιβάλλον, με το Νομοσχέδιο αριθ. 2782 της 13/11/2020, με τίτλο "Διατάξεις για την πειραματική διδασκαλία της εκπαίδευσης συναισθηματικής νοημοσύνης στα σχολεία όλων των βαθμίδων", με στόχο την εισαγωγή μη γνωστικών ικανοτήτων στο σχολείο και την ενίσχυση των συναισθηματικών ικανοτήτων στα προγράμματα διδασκαλίας. Το νομοσχέδιο, το οποίο εγκρίθηκε από τη Βουλή των Αντιπροσώπων στις 11/1/2022, προέβλεπε την εισαγωγή μιας διδακτικής ώρας συναισθηματικής νοημοσύνης για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του εκφοβισμού, της εκπαιδευτικής φτώχειας, της εγκατάλειψης του σχολείου και άλλων αποκλινόντων φαινομένων, ενθαρρύνοντας την ανάκτηση του χαμένου συναισθηματικού λεξιλογίου, τη βελτίωση του σχεσιακού κλίματος - τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και οικογενειών -, τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, τη χαλάρωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού ιδρύματος και οικογένειας και την πρόληψη της απομόνωσης και της πρώιμης εκδήλωσης παθολογιών στους εφήβους. Με την τελική έγκρισή του (στη Γερουσία), θα έπρεπε να έχει ξεκινήσει ένας εθελοντικός πειραματισμός σε όλη την επικράτεια για την ένταξη δραστηριοτήτων με στόχο την ανάπτυξη μη γνωστικών δεξιοτήτων και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το νομοσχέδιο, δεν θα απαιτούνταν περισσότερες διδακτικές ώρες στην Ιταλία, αλλά τα σχολεία που θα συμμετείχαν στον πειραματισμό θα έπρεπε να αναθεωρήσουν τις διδακτικές μεθόδους τους και να εντάξουν στο πρόγραμμα σπουδών τους δεξιότητες ζωής και

συναισθηματικές ικανότητες. Με τη διάλυση του Ιταλικού Κοινοβουλίου το 2022, εγκαταλείφθηκε και το νομοσχέδιο. Πιστεύουμε ότι θα επανέλθει σύντομα, λαμβάνοντας υπόψη την ευρεία κοινοβουλευτική συναίνεση που είχε συγκεντρώσει.

Πώς συνυφαίνονται οι κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες με τα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Και με τη μάθηση των παιδιών και των εφήβων; Ποιος προάγει αυτές τις διαδρομές; Είναι οι φορείς του τρίτου τομέα που προτείνουν τις πρωτοβουλίες οι οποίες ενθαρρύνουν περισσότερο την ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές και την εκπαίδευση δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς τους. Οι πρωτοβουλίες αυτές προέρχονται από ειδικά ή γενικότερα έργα τα οποία προτείνουν δραστηριότητες εντός ή/και εκτός του προγράμματος σπουδών, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού ωραρίου.

Τα τελευταία χρόνια, το Ιταλικό σχολικό σύστημα έχει λάβει σημαντικά ευρωπαϊκά κονδύλια για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και την ανάκτηση βασικών γνωστικών δεξιοτήτων- ωστόσο, δεν υπάρχει καμία αναφορά σε κοινωνικές συναισθηματικές δεξιότητες στις προσκλήσεις υποβολής προτάσεων που ρυθμίζουν την εκταμίευση αυτών των κονδυλίων. Επομένως, εναπόκειται στην ευαισθησία του σχολείου και των εκπαιδευτικών, κατά τη φάση του επιχειρησιακού καθορισμού του έργου, να αποδώσουν εξέχουσα "θέση" σε αυτές τις ικανότητες, προκειμένου αυτές να συμβάλουν στην ανάπτυξη των "βασικών" γνωστικών ικανοτήτων.

Στην Ιταλία, το εθνικό σύστημα για την έρευνα και την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών ηλικίας 6 έως 18 ετών (το οποίο διευθύνεται από το Εθνικό Ινστιτούτο Αξιολόγησης του Συστήματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης INVALSI) ορίζεται και βασίζεται κυρίως στις γνωστικές δεξιότητες και διαστάσεις, και τα αποτελέσματα επηρεάζουν τις εθνικές πολιτικές και τις αποφάσεις για την υιοθέτηση προγραμμάτων και πολιτικών για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Η ένταξη της ΚΣΑ μεταξύ των γνωστικών δεξιοτήτων, ώστε να ερευνώνται και μέσω της ανάπτυξης του συστήματος ΟΟΣΑ-PISA, έστω και σταδιακά και σε πειραματική βάση, θα επέτρεπε την ενσωμάτωσή της στις σχολικές εκπαιδευτικές διαδικασίες.

ii. ΚΣΑ: Εκπαιδευτικά έργα και έρευνα

Στο πεδίο της κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής έχουν υλοποιηθεί ορισμένα σχολικά έργα, κάποια από τα οποία ακολουθούν το παράδειγμα προγραμμάτων ΚΣΜ που προτείνουν χρήσιμα εργαλεία αναφοράς για τους νέους, απαραίτητα για την αντιμετώπιση του σχολείου, της εργασίας, των διαπροσωπικών σχέσεων και γενικότερα των στόχων της ζωής τους. Οι πυλώνες της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης που προτείνονται από αυτά τα προγράμματα με βάση την ΚΣΜ αντιστοιχούν βασικά στους Πέντε Σημαντικούς Παράγοντες ('Big Five')

- Αυτογνωσία (συναισθηματική επίγνωση, η οποία επιτρέπει τον εντοπισμό και την αναγνώριση των συναισθημάτων)

- Συναισθηματική αυτορρύθμιση (η ικανότητα ρύθμισης και ελέγχου των συναισθημάτων),
- Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (η ικανότητα πραγματοποίησης εποικοδομητικών επιλογών σχετικά με την προσωπική συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, με σεβασμό προς τους άλλους),
- Διαπροσωπικές δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία, διαπραγμάτευση, προσφορά και αναζήτηση βοήθειας),
- Κοινωνική συνείδηση (δηλαδή ενσυναίσθηση, σεβασμός των άλλων και εκτίμηση της διαφορετικότητας).

Εδώ εξετάζουμε εν συντομία τα αποτελέσματα δύο έργων που υλοποιήθηκαν στην Ιταλία, ενός εκπαιδευτικού και ενός ερευνητικού. Το πρώτο, με την ονομασία "Crescendo insieme si cresce" (Μεγαλώνοντας μαζί μεγαλώνουμε), υλοποιήθηκε σε μια μικρή περιοχή της Βόρειας Ιταλίας ξεκινώντας το 2013 με συνέχεια μέχρι σήμερα, και περιλαμβάνει 4 δημοτικά σχολεία, 400 μαθητές, πολυάριθμους δασκάλους και εξωτερικούς συνεργάτες, όπως σχεδιαστές, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και παιδαγωγούς. Οι φάσεις ανάπτυξης του έργου περιλάμβαναν:

1. Ενίσχυση των συναισθηματικών-σχεσιακών δεξιοτήτων των δασκάλων, για τη διαχείριση σύνθετων καταστάσεων,
2. Δραστηριότητες εργαστηρίων με τη συμμετοχή μαθητών και των γονέων τους σε μια διαδρομή ανάπτυξης εστιασμένη στην επεξεργασία του θυμού και στην κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης της δικής τους και των άλλων,
3. Δράσεις για την υποστήριξη των γονέων στο ρόλο τους,
4. Φάση συνεχούς αξιολόγησης και τεκμηρίωσης.

Το έργο σχεδιάστηκε με αντικείμενο τα συναισθήματα κατά τα πέντε έτη του δημοτικού σχολείου, μέσω του θέματος των πέντε αισθήσεων (μία σε κάθε σχολικό έτος): έτος 1 (μόνο σωματικότητα), έτος 2 (αισθητηριακές αντιλήψεις και ειδικότερα όραση και αφή), έτος 3 (ακοή και γεύση), έτος 4 (κανόνες του πολίτη), έτος 5 (γενική συναισθηματικότητα και κοινωνικές σχέσεις). Τα οφέλη που προέκυψαν είναι τα εξής: βελτιωμένη αντίληψη της ευημερίας των μαθητών, κίνητρα για μάθηση, βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων, πρόληψη της εγκατάλειψης του σχολείου και της επιθετικής συμπεριφοράς. Μέσω της δραστηριοποίησης αρκετών τάξεων σε ένα σχολείο, μπόρεσε να δημιουργηθεί μια μικρή κοινότητα η οποία να συνεργάζεται και να ανταλλάσσει ιδέες, αλλά και να βρεθούν νέα εργαλεία προσαρμόσιμα στις ανάγκες όλων των χρηστών, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, με στόχο την προσωπική τους ολοκλήρωση.

Το δεύτερο έργο εξέτασε τον ρόλο των σχολείων στην ΚΣΑ (με τίτλο Σχολικές διαδικασίες και η δημιουργία κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων στην Ιταλία, 2018-2021) και αφορούσε 11 δημοτικά σχολεία στο Τορίνο (5^η τάξη) σε μια ανεπτυγμένη πορεία με σκοπό να διερευνηθεί εάν και πώς αλλάζουν οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους και ποιοι παράγοντες ή ποιες διαδικασίες εντός των τάξεων και των σχολείων παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτή την αλλαγή. Οι δεξιότητες που διερευνήθηκαν στους μαθητές ήταν:

επιμονή, αντοχή στο στρες, κοινωνικότητα, συνεργασία και δημιουργικότητα. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, διερευνήθηκαν η οργάνωση, η αντοχή στο στρες, η ενεργητικότητα, η συνεργασία και η δημιουργικότητα. Η έρευνα διερεύνησε τις μεταβλητές που είχαν τη μεγαλύτερη βαρύτητα στην εμφάνιση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων σε διάφορες διαστάσεις. Η πρώτη σχετίζεται με τις πρακτικές και τα στυλ των εκπαιδευτικών:

- Έχει αποδειχθεί σημαντική η αξία που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην αγωγή, ιδίως εάν έχει προτεραιότητα η ανάπτυξη του ατόμου από τις προσωπικές του κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες και όχι η απλή σχολική επίδοση,
- Έχει σημασία ο τύπος της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, αναλόγως του αν βασίζεται σε ουσιαστική συνεργασία ή, αντιθέτως, αν επικρατούν μορφές ανταγωνισμού στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων,
- Παίζει ρόλο το εκπαιδευτικό στυλ, το οποίο μπορεί να εμπνέεται περισσότερο από κριτήρια ακρόασης, συνοδείας, συμμετοχικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνιακής διαμεσολάβησης, ή να χαρακτηρίζεται ως αυταρχικό, ή ακόμη και να επιβαρύνει τη συναισθηματική διάσταση της εκπαιδευτικής σχέσης. Το στυλ που συσχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα ΚΣΑ στους μαθητές δεν είναι ούτε ατομικιστικό και ανταγωνιστικό, ούτε προστατευτικό και μητρικό, αλλά βασισμένο στο κύρος και τις 'συμφωνίες': προϋποθέτει θετικό κλίμα στις σχέσεις, εμπιστοσύνη και προσωποποίηση των εκπαιδευτικών σχέσεων,
- Διαχείριση συγκρούσεων - δίκαιη και με στόχο την αποκατάσταση των κατεστραμμένων σχέσεων - μεταξύ συμμαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Η δεύτερη διάσταση συσχετίζεται με το σχολικό περιβάλλον, όπου διαπιστώθηκε ότι η ΚΣΑ αναπτύσσεται περισσότερο:

- αν το σχολείο διαθέτει αυτόνομη ταυτότητα (διακριτότητα), με διευθυντή και εκπαιδευτικούς που έχουν επιχειρηματικές δεξιότητες, λογικές σχέσεις με τις οικογένειες και την περιοχή,
- αν η ΚΣΑ εντάσσεται σε ένα συστηματικό, οργανικό και συντονισμένο σχέδιο (συστημικότητα), ενώ είναι αναποτελεσματική αν εντάσσεται σε προγράμματα και εμπειρίες διαφόρων ειδών και με διαφορετικούς στόχους,
- αν η κοινωνικο-συναισθηματική εκπαίδευση αντανακλάται σε μια σχολική κουλτούρα που βιώνεται και εφαρμόζεται από όλους τους εμπλεκόμενους (συνολική σχολική κουλτούρα). Η εκμάθηση αυτών των δεξιοτήτων καθίσταται αδύνατη εάν υπάρχει έλλειψη συντονισμού μεταξύ των διαφόρων διαστάσεων (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, οικογένειες...) και του κεντρικού εκπαιδευτικού μηνύματος,
- αν υπάρχει πραγματική συμμετοχή των ενδιαφερομένων μερών (οικογένειες και κοινότητες) στο εγχείρημα,
- αν υπάρχει εστίαση στην ανάπτυξη του κάθε μαθητή, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική για αυτό το είδος ικανοτήτων (εξατομίκευση του προφίλ του μαθητή). Σημαίνει τη δημιουργία εξατομικευμένων σχέσεων "πρόσωπο με πρόσωπο", εκτός των στιγμών και της δυναμικής της τάξης,

- αν υπάρχει κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- αν υπάρχει αναστοχαστική και ολοκληρωμένη διακυβέρνηση που ενσωματώνει διαφορετικά επίπεδα επαγγελματισμού, δεξιοτήτων, γεωγραφίας και διοίκησης.

4. Ανάγκες κατάρτισης που εντοπίστηκαν μέσω έρευνας σχετικά με τον σχεδιασμό προγραμμάτων ΚΣΑ

Το κεφάλαιο αυτό εξετάζει τις ανάγκες κατάρτισης που εντοπίστηκαν μέσω έρευνας σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα επικεντρώθηκε στον σχεδιασμό προγραμμάτων ΚΣΑ που ενσωματώνουν πρακτικές και εξωσχολικές δραστηριότητες ενσωμάτωσης των τεχνών σε όλα τα προγράμματα σπουδών. Η ανάλυση εξέτασε τον αντίκτυπο του Covid-19 στους εκπαιδευτικούς και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν για την υποστήριξη της ευημερίας των μαθητών, καθώς και την ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικών από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα για την ενσωμάτωση της ΚΣΑ στο σχολικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, τα ερευνητικά ερωτήματα για την έρευνα τίθενται ως εξής:

1. Σε ποιους τομείς πρακτικών των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κοινωνικο-συναισθηματική διδασκαλία παρουσιάζουν μεγαλύτερη ή μικρότερη επάρκεια;
2. Σε ποιες πτυχές των κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων θεωρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν πλεόνασμα ή έλλειμμα;

α. Μέθοδος

Συμμετέχοντες. Η έρευνα διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, την Ουγγαρία και την Ιταλία, από τον Νοέμβριο έως τον Δεκέμβριο του 2022, με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Αρχικά, η ερευνητική ομάδα κάλεσε τα συνεργαζόμενα σχολεία σε κάθε χώρα να συμμετάσχουν στην έρευνα, και διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια στα σχολεία που συμφώνησαν να συμμετάσχουν. Κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά. Σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας για τις επίσημες κατευθυντήριες γραμμές της Φινλανδίας σχετικά με την Υπεύθυνη Διεξαγωγή Έρευνας και τις Διαδικασίες Διαχείρισης Ισχυρισμών περί Παρεκτροπών στη Φινλανδία (Φινλανδικό Συμβούλιο για την Ακεραιότητα της Έρευνας, 2012), εξηγήσαμε την πρόθεση της έρευνας, την αναλυτική διαδικασία, την εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα και θέματα δεοντολογίας, όπως η διασφάλιση ανωνυμοποίησης, στην αρχή της έρευνας.

Συνολικά, συλλέχθηκαν δεδομένα από 85 εκπαιδευτικούς σε σχολεία πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (25 από την Ελλάδα, 42 από την Ουγγαρία και 18 από την Ιταλία). Ο

μέσος όρος ηλικίας ήταν 50,46 (SD = 7,94) έτη και η εμπειρία αυτών των εκπαιδευτικών ήταν 20,27 (SD = 10,65) έτη.

Εργαλεία. Μετρήθηκε η πρακτική κοινωνικο-συναισθηματικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με τη χρήση 39 στοιχείων, Αυτοαξιολόγηση της εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη Διδακτική Αλληλεπίδραση, που αναπτύχθηκε από τον Yoder (2014). Η κλίμακα αποτελείται από έξι διαστάσεις: Συνεργατική μάθηση ($\alpha = .90$), Συζητήσεις στην τάξη ($\alpha = .87$), Αυτο-αξιολόγηση και ενδοσκόπηση ($\alpha = .90$), Ισορροπημένη διδασκαλία ($\alpha = .83$), Ακαδημαϊκή πίεση και προσδοκίες ($\alpha = .81$) και Ανάπτυξη ικανοτήτων ($\alpha = .83$). Ο συνολικός δείκτης α του Cronbach και των 39 στοιχείων ήταν .96. Η κλίμακα απαντήσεων ήταν μια επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert με άγκυρα το 1. Δεν εφαρμόζω αυτή την πρακτική και το 5. Εφαρμόζω αυτή την πρακτική εξαιρετικά καλά. Οι περιγραφές των στοιχείων των κλιμάκων και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των στοιχείων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Η κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με τη χρήση 21 στοιχείων, Αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων ΚΣΜ των ίδιων των εκπαιδευτικών στη Διδακτική Αλληλεπίδραση, που αναπτύχθηκε από τον Yoder (2014). Η κλίμακα περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις της κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής: Αυτογνωσία ($\alpha = .77$), Αυτοδιαχείριση ($\alpha = .77$), Κοινωνική συναίσθηση ($\alpha = .82$), Δεξιότητες σχέσεων και κοινωνικές δεξιότητες ($\alpha = .84$) και Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων ($\alpha = .77$). Ο συνολικός δείκτης α του Cronbach και των 21 στοιχείων ήταν .93. Η κλίμακα απαντήσεων ήταν μια τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert με άγκυρα το 1. Διαφωνώ εντελώς και το 4. Συμφωνώ απόλυτα. Οι περιγραφές των στοιχείων, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των στοιχείων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) της πρακτικής και των ικανοτήτων κοινωνικο-συναισθηματικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών

| Αρ. | Στοιχεία | Διάσταση | M | SD |
|--|--|--------------------|------|------|
| <i>Αυτο-αξιολόγηση της εφαρμογής διδακτικών πρακτικών στη Διδακτική Αλληλεπίδραση (N = 85)</i> | | | | |
| Inst_1 | Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να συνεργάζονται με άλλους μαθητές όταν δυσκολεύονται σε μία άσκηση. | Συνεργατική μάθηση | 3.58 | .76 |
| Inst_2 | Δημιουργώ μαθησιακές εμπειρίες στις οποίες οι μαθητές μου εξαρτώνται ο ένας από τον άλλον. | Συνεργατική μάθηση | 3.31 | .85 |
| Inst_3 | Δημιουργώ μαθησιακές εμπειρίες στις οποίες οι μαθητές μου πρέπει να εφαρμόσουν θετικές κοινωνικές δεξιότητες για να επιτύχουν. | Συνεργατική μάθηση | 3.36 | 1.06 |
| Inst_4 | Την ευθύνη για τη μάθηση έχουν τα άτομα και η ομάδα καθώς εργάζονται σε μικρές ομάδες. | Συνεργατική μάθηση | 3.46 | 1.02 |

| | | | | |
|---------|---|--------------------------------|------|------|
| Inst_5 | Παρέχω ευκαιρίες για να μοιράζονται οι μαθητές μου τις εργασίες τους και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση ο ένας από τον άλλον. | Συνεργατική μάθηση | 3.44 | 1.05 |
| Inst_6 | Αφήνω χώρο για να μπορούν οι μαθητές μου να επεξεργαστούν από κοινού τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται και να παρακολουθούν την πρόοδό τους προς τον στόχο τους. | Συνεργατική μάθηση | 3.22 | .93 |
| Inst_7 | Δίνω στους μαθητές ανατροφοδότηση για το πώς αλληλεπιδρούν και μαθαίνουν από τους άλλους κατά τη διάρκεια εμπειριών συνεργατικής μάθησης. | Συνεργατική μάθηση | 3.41 | 1.11 |
| Inst_8 | Βοηθώ τους μαθητές μου να αντιληφθούν πώς πρέπει να ακούν (π.χ. παρακολουθώντας τον ομιλητή, κάνοντας νοητικές συνδέσεις). | Συζητήσεις στην τάξη | 3.59 | 1.06 |
| Inst_9 | Βοηθώ τους μαθητές να μάθουν πώς να απαντούν και να μαθαίνουν από τις συνεισφορές των συμμαθητών τους κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης. | Συζητήσεις στην τάξη | 3.47 | 1.01 |
| Inst_10 | Βοηθώ τους μαθητές μου να μάθουν πώς να επικοινωνούν αποτελεσματικά τις απόψεις τους (π.χ. να αναπτύξουν τη σκέψη τους). | Συζητήσεις στην τάξη | 3.69 | .90 |
| Inst_11 | Κάνω διεξοδικές συζητήσεις για το περιεχόμενο με τους μαθητές μου. | Συζητήσεις στην τάξη | 3.44 | 1.20 |
| Inst_12 | Ζητώ από τους μαθητές μου να ακούν και να σκέφτονται τις απόψεις των συμμαθητών τους και αν συμφωνούν με αυτές. | Συζητήσεις στην τάξη | 3.76 | .97 |
| Inst_13 | Λέω στους μαθητές μου τους μαθησιακούς στόχους για κάθε μάθημα. | Αυτοαξιολόγηση και ενδοσκόπηση | 3.60 | .99 |
| Inst_14 | Βάζω τους μαθητές μου να σκεφτούν σχετικά με τους προσωπικούς ακαδημαϊκούς τους στόχους (π.χ. να κάνουν συνδέσεις με τους στόχους του μαθήματος). | Αυτοαξιολόγηση και ενδοσκόπηση | 3.16 | 1.03 |
| Inst_15 | Παρέχω στους μαθητές μου στρατηγικές για να αναλύουν την εργασία τους (π.χ. χρησιμοποιώντας ρουμπρίκες απόδοσης, αξιολογήσεις από συμμαθητές). | Αυτοαξιολόγηση και ενδοσκόπηση | 3.07 | 1.16 |
| Inst_16 | Δημιουργώ ευκαιρίες για να παρακολουθούν και να αναλογίζονται οι μαθητές μου την πρόοδό τους προς τους μαθησιακούς τους στόχους. | Αυτοαξιολόγηση και ενδοσκόπηση | 3.22 | .98 |
| Inst_17 | Δημιουργώ ευκαιρίες για να παρακολουθούν και να αναλογίζονται οι μαθητές μου την κοινωνική τους | Αυτοαξιολόγηση και ενδοσκόπηση | 3.08 | 1.00 |

μάθηση.

| | | | | |
|---------|---|---------------------------------|------|------|
| Inst_18 | Βοηθώ τους μαθητές μου να αναπτύξουν στρατηγικές για να διασφαλίσουν ότι θα επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. | Αυτοαξιολόγηση και ενδοσκόπηση | 3.59 | .99 |
| Inst_19 | Παρέχω στους μαθητές μου ευκαιρίες να συλλογίζονται σχετικά με τη σκέψη τους και τις μαθησιακές τους διαδικασίες (π.χ. χρησιμοποιώντας γραφικές αναπαραστάσεις ή ημερολόγια). | Αυτοαξιολόγηση και ενδοσκόπηση | 3.16 | 1.15 |
| Inst_20 | Ζητώ από τους μαθητές μου να σκέφτονται μαζί για να δίνουν ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών δραστηριοτήτων (π.χ. εργαλείο απολογισμού, έντυπο ανατροφοδότησης, απλό ερωτηματολόγιο). | Αυτοαξιολόγηση και ενδοσκόπηση | 2.62 | 1.13 |
| Inst_21 | Χρησιμοποιώ την κατάλληλη ισορροπία μεταξύ του να παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες να μαθαίνουν άμεσα νέες πληροφορίες, αλλά και να συμμετέχουν ενεργά στην ύλη. | Ισορροπημένη διδασκαλία | 3.62 | .96 |
| Inst_22 | Αναθέτω στους μαθητές μου εργασίες μεγάλης διάρκειας που απαιτούν τουλάχιστον μία εβδομάδα για να ολοκληρωθούν. | Ισορροπημένη διδασκαλία | 2.73 | 1.32 |
| Inst_23 | Απαιτώ από τους μαθητές μου να επεκτείνουν τη σκέψη τους όταν δίνουν βασικές απαντήσεις (π.χ. να θέτουν πολλαπλές συμπληρωματικές ερωτήσεις). | Ισορροπημένη διδασκαλία | 3.52 | 1.12 |
| Inst_24 | Χρησιμοποιώ πολλαπλές διδακτικές στρατηγικές για να συμμετέχουν οι μαθητές μου ενεργά στη μάθηση. | Ισορροπημένη διδασκαλία | 3.74 | .88 |
| Inst_25 | Φροντίζω οι δραστηριότητές μου να μην είναι απλώς διασκεδαστικές, αλλά να αποτελούν έναν από τους καλύτερους τρόπους για να μάθουν οι μαθητές το περιεχόμενο. | Ισορροπημένη διδασκαλία | 3.85 | .84 |
| Inst_26 | Ζητώ από τους μαθητές να δουλέψουν πάνω σε προϊόντα (π.χ. ιστοσελίδες, σκετς ή αφίσες) με σκοπό να παρουσιαστούν σε πολλαπλά ακροατήρια (π.χ. γονείς, μέλη της κοινότητας). | Ισορροπημένη διδασκαλία | 2.44 | 1.16 |
| Inst_27 | Δίνω στους μαθητές μου πιο δύσκολα προβλήματα όταν τα έχουν καταφέρει με την ευκολότερη ύλη. | Ακαδημαϊκή πίεση και προσδοκίες | 3.71 | .90 |
| Inst_28 | Φροντίζω οι μαθητές μου να αισθάνονται υπεύθυνοι για την ολοκλήρωση ή μη της σχολικής τους εργασίας. | Ακαδημαϊκή πίεση και προσδοκίες | 3.82 | .83 |

| | | | | |
|---------|--|---------------------------------|------|------|
| Inst_29 | Διδάσκω στους μαθητές μου τη σχέση μεταξύ προσπάθειας και αποτελέσματος και περιμένω από τους μαθητές μου να καταβάλλουν τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια. | Ακαδημαϊκή πίεση και προσδοκίες | 3.89 | .93 |
| Inst_30 | Δίνω στους μαθητές μου εργασίες που έχουν περισσότερες από μία σωστές απαντήσεις και τους ζητώ να υπερασπιστούν τις απαντήσεις τους. | Ακαδημαϊκή πίεση και προσδοκίες | 3.59 | 1.09 |
| Inst_31 | Υποστηρίζω κοινωνικά και συναισθηματικά τους μαθητές μου όταν τους δυσκολεύω με νέα ή υψηλότερα επίπεδα μάθησης. | Ακαδημαϊκή πίεση και προσδοκίες | 3.91 | .92 |
| Inst_32 | Δίνω το παράδειγμα και εξασκούμαστε μαζί με τους μαθητές μου σε ό,τι καινούριο μαθαίνουν πριν τους ζητήσω να το κάνουν μόνοι τους. | Ανάπτυξη ικανοτήτων | 3.89 | .83 |
| Inst_33 | Παρουσιάζω μια έννοια χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία (π.χ. μοντελοποίηση, επιδείξεις, μίνι μαθήματα ή κείμενα). | Ανάπτυξη ικανοτήτων | 3.65 | 1.01 |
| Inst_34 | Συζητώ με τους μαθητές μου τρόπους για να βελτιώσουν την εργασία τους. | Ανάπτυξη ικανοτήτων | 3.51 | .93 |
| Inst_35 | Χρησιμοποιώ πολλαπλές στρατηγικές με τους μαθητές μου μέχρι να καταλάβουν πώς να λύσουν το πρόβλημα (π.χ. γραφικές αναπαραστάσεις, κείμενο κατάλληλου επιπέδου, λίστα ελέγχου, λεκτικές υποδείξεις). | Ανάπτυξη ικανοτήτων | 3.55 | .84 |
| Inst_36 | Δίνω στους μαθητές μου συχνή και συγκεκριμένη ανατροφοδότηση για να τους ενημερώνω πώς τα πηγαίνουν στην τάξη μου (ακαδημαϊκά και κοινωνικά). | Ανάπτυξη ικανοτήτων | 3.75 | 1.00 |
| Inst_37 | Βάζω τους μαθητές μου να διορθώνουν τα λάθη τους (ακαδημαϊκά ή κοινωνικά) με βάση την ανατροφοδότηση από εμένα ή τους συμμαθητές τους. | Ανάπτυξη ικανοτήτων | 3.44 | 1.03 |
| Inst_38 | Παρέχω συγκεκριμένη ανατροφοδότηση που επικεντρώνεται στην εκάστοτε σχολική εργασία. | Ανάπτυξη ικανοτήτων | 3.61 | 1.08 |
| Inst_39 | Χρησιμοποιώ τις παρανοήσεις των μαθητών για να καθοδηγώ τη διδασκαλία μου χωρίς να ξεχωρίζω τον μαθητή. | Ανάπτυξη ικανοτήτων | 3.86 | .97 |

*Αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων ΚΣΜ των ίδιων των εκπαιδευτικών στη Διδακτική
Αλληλεπίδραση (N = 85)*

| | | | | |
|-------|---|---|------|-----|
| SEC_1 | Γνωρίζω τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας που πρέπει να βελτιώσω προκειμένου να εξελιχθώ επαγγελματικά. | Αυτογνωσία | 3.06 | .70 |
| SEC_2 | Μπορώ να εφαρμόζω αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας με τους μαθητές μου. | Αυτογνωσία | 3.13 | .61 |
| SEC_3 | Συνήθως έχω επίγνωση του πώς τα συναισθήματά μου, οι πολιτισμικά θεμελιωμένες πεποιθήσεις μου και το υπόβαθρό μου διαμορφώνουν τις συναισθηματικές μου αντιδράσεις, και καταλαβαίνω πώς επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές μου πρακτικές διδασκαλίας με τους μαθητές μου. | Αυτογνωσία | 3.44 | .61 |
| SEC_4 | Καταλαβαίνω πώς οι αντιδράσεις των μαθητών (θετικές και αρνητικές) επηρεάζουν τα συναισθήματά μου και τη συμπεριφορά μου κατά τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας. | Αυτογνωσία | 3.42 | .64 |
| SEC_5 | Έχω επίγνωση του πώς οι πολιτισμικές μου πεποιθήσεις και το πολιτισμικό μου υπόβαθρο επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας μου με τους μαθητές μου. | Αυτογνωσία | 3.39 | .71 |
| SEC_6 | Αναπροσαρμόζω συνεχώς τους προσωπικούς μου στόχους για το πώς θα εφαρμόσω καλύτερα τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας με τους μαθητές μου. | Αυτοδιαχείριση/ρύθμιση συναισθημάτων | 3.14 | .68 |
| SEC_7 | Χρησιμοποιώ αποτελεσματικά πολλαπλές στρατηγικές (π.χ. τεχνικές αναπνοής και συνειδητότητα) όταν έχω κάποια έντονη συναισθηματική αντίδραση στην τάξη (π.χ. άγχος, θυμός) κατά την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών. | Αυτοδιαχείριση/ρύθμιση συναισθημάτων | 2.36 | .94 |
| SEC_8 | Μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων μου (π.χ. χρήση τεχνικών μείωσης του στρες), είμαι σε θέση να εφαρμόζω καλύτερα τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας και να αναπτύσσω ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον χωρίς μεροληψία και προκατάληψη. | Αυτοδιαχείριση/ρύθμιση συναισθημάτων | 2.82 | .89 |
| SEC_9 | Διαμορφώνω συμπεριφορές (π.χ. διαμορφώνω κατευθυντήριες γραμμές, θέτω όρια) για να βοηθήσω τους μαθητές να μάθουν να ρυθμίζουν τα | Αυτοδιαχείριση/ρύθμιση συναισθημάτων | 3.15 | .72 |

συναισθήματα κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας.

| | | | |
|--------|---|--|----------|
| SEC_10 | Για να εφαρμόσω αποτελεσματικά θετικές πρακτικές διδασκαλίας, συνήθως κατανοώ την οπτική γωνία των μαθητών μου και μπορώ να δίνω προσοχή στα συναισθηματικά τους συνθήματα κατά τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη. | Κοινωνική ευαισθησία | 3.39 .64 |
| SEC_11 | Προσπαθώ να καταλάβω γιατί οι μαθητές μου συμμετέχουν ή δεν συμμετέχουν ενεργά και συνήθως καταφέρνω να παρέχω στους μαθητές μου τις απαραίτητες δεξιότητες για να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας. | Κοινωνική ευαισθησία | 3.14 .58 |
| SEC_12 | Υποστηρίζω με επιτυχία τα θετικά συναισθήματα και ανταποκρίνομαι στα αρνητικά συναισθήματα κατά τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας. | Κοινωνική ευαισθησία | 3.18 .68 |
| SEC_13 | Αντιμετωπίζω τις ομοιότητες και τις διαφορές (π.χ. φυλετικές, εθνοτικές, πολιτισμικές) που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών όταν εφαρμόζω τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας. | Κοινωνική ευαισθησία | 3.18 .74 |
| SEC_14 | Επικοινωνώ με σαφήνεια τις προσδοκίες ως προς τη συμπεριφορά και τις σχολικές επιδόσεις, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες και τα δυνατά σημεία των μαθητών κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας. | Δεξιότητες σχέσεων/ κοινωνικές δεξιότητες | 3.15 .73 |
| SEC_15 | Νιώθω άνετα να βοηθώ τους μαθητές μου να λύσουν διαπροσωπικές συγκρούσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας και το έχω κάνει με επιτυχία. | Δεξιότητες σχέσεων/ κοινωνικές δεξιότητες | 2.98 .69 |
| SEC_16 | Χρησιμοποιώ τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας για να βοηθήσω στη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές μου και να καλλιεργήσω τις δεξιότητές τους ΚΣΜ, και συνήθως καταφέρνω να αναπτύξω ουσιαστικές σχέσεις. | Δεξιότητες σχέσεων/ κοινωνικές δεξιότητες | 3.13 .74 |
| SEC_17 | Χρησιμοποιώ τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας για να βοηθήσω στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων ΚΣΜ των μαθητών μου, και συνήθως καταφέρνω να αναπτύξω τις δεξιότητές τους ΚΣΜ. | Δεξιότητες σχέσεων/ κοινωνικές δεξιότητες | 3.05 .74 |



| | | | |
|--------|---|-------------------------|----------|
| SEC_18 | Κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας, λαμβάνω υπ' όψιν πολλαπλές μορφές τεκμηρίων, όπως η εξισορρόπηση των αναγκών και των συμπεριφορών ολόκληρης της τάξης μου. | Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων | 2.96 .72 |
| SEC_19 | Περιλαμβάνω τακτικά τους μαθητές μου ή/και συνεργάζομαι με συναδέλφους για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στην τάξη και σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας. | Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων | 3.29 .74 |
| SEC_20 | Όταν εφαρμόζω εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας είμαι συνεχώς συγκεντρωμένος/η και συνεπής. | Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων | 3.32 .58 |
| SEC_21 | Όταν εφαρμόζω τις εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας, ισορροπώ την επίγνωση των συναισθηματικών αναγκών και των ακαδημαϊκών αναγκών των μαθητών. | Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων | 3.13 .70 |

Ανάλυση. Σε αυτή την ενότητα, προσπαθούμε να κατανοήσουμε την ανάγκη των εκπαιδευτικών για ΚΣΑ. Πρώτον, εξετάζουμε τη διαφορά μεταξύ των πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στην κοινωνικο-συναισθηματική διδασκαλία. Δεύτερον, διερευνούμε τη διαφορά μεταξύ των κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι διαφορές αναλύονται με ANOVA επαναλαμβανόμενων μετρήσεων. Η ανάλυση όλων των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του SPSS Version 28.

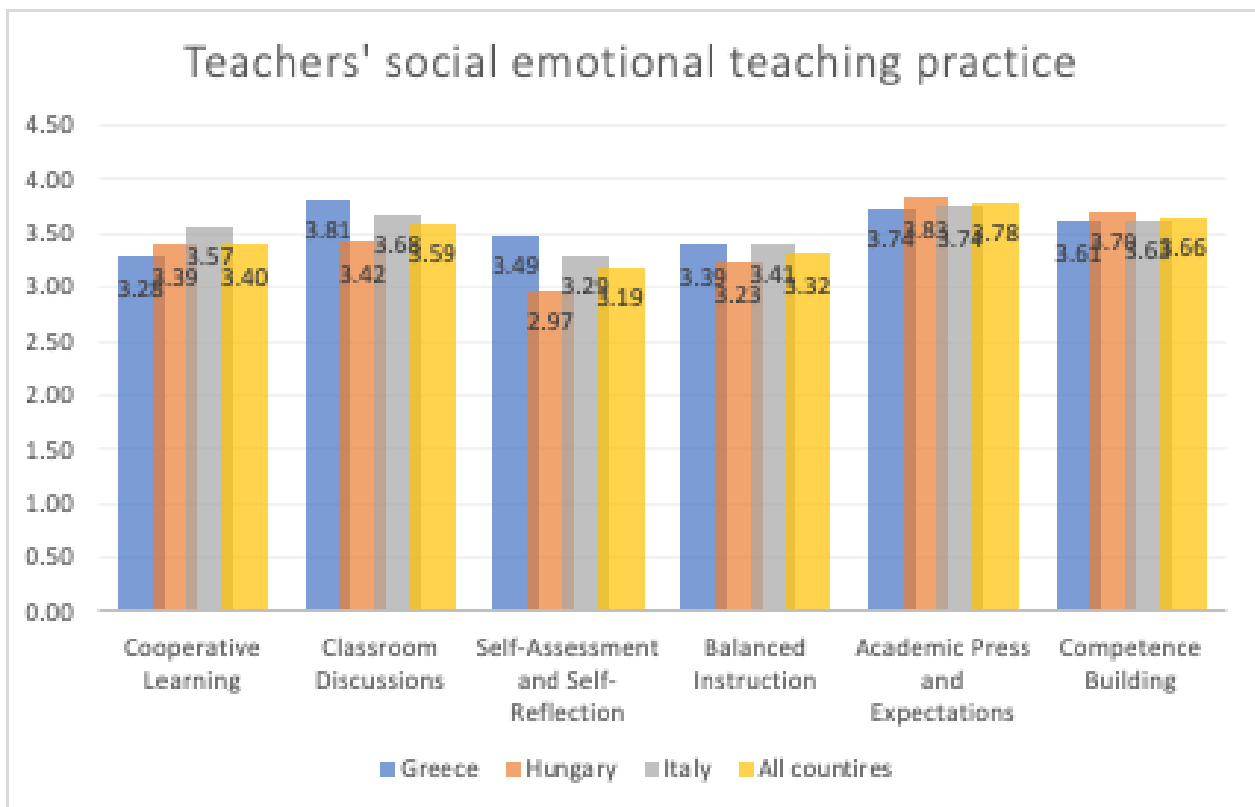
β. Αποτελέσματα

Πραγματοποιήθηκε ANOVA επαναλαμβανόμενων μετρήσεων για να εξεταστεί ποιους τομείς διδακτικής πρακτικής χρησιμοποιούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί και αισθάνονται ότι χρειάζονται υποστήριξη. Καθώς ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly ήταν σημαντικός ($p < .001$), χρησιμοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης Greenhouse-Geisser με προσαρμογή για τους βαθμούς ελευθερίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών στην ΚΣΑ διέφερε σημαντικά μεταξύ των τομέων, $F(1,84) = 19,74, p < .001, \eta^2 = .19$. Για την περαιτέρω διερεύνηση της αλληλεπίδρασης, πραγματοποιήθηκαν post-hoc συγκρίσεις με τη μέθοδο Bonferroni της προσαρμογής για πολλαπλές συγκρίσεις. Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υλοποιήσει περισσότερο τους τομείς Ακαδημαϊκή πίεση και προσδοκίες και Ανάπτυξη ικανοτήτων, ενώ έχουν εφαρμόσει λιγότερο τους τομείς Αυτοαξιολόγηση και ενδοσκόπηση και Ισορροπημένη διδασκαλία. Το σύνολο των αποτελεσμάτων της σύγκρισης παρουσιάζεται στον Πίνακα 3. Παρόμοιες τάσεις παρατηρούνται στην Ουγγαρία και την Ιταλία, ενώ

η Ελλάδα έδειξε ότι εφαρμόστηκαν περισσότερο οι Συζητήσεις στην τάξη και λιγότερο η Συνεργατική μάθηση (Σχήμα 3).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και συγκρίσεις ανά ζεύγη της πρακτικής των εκπαιδευτικών στην κοινωνικο-συναισθηματική διδασκαλία

| Τομείς | <i>M</i> | <i>SD</i> | Συγκρίσεις κατά ζεύγη |
|------------------------------------|----------|-----------|-----------------------|
| 1. Συνεργατική μάθηση | 3,40 | 0,77 | 5, 6 > 1, 3, 4 |
| 2. Συζητήσεις στην τάξη | 3,59 | 0,84 | 5 = 6 = 2 |
| 3. Αυτοαξιολόγηση και ενδοσκόπηση | 3,19 | 0,82 | 1 = 2 |
| 4. Ισορροπημένη διδασκαλία | 3,32 | 0,78 | 2 > 3, 4 |
| 5. Ακαδημαϊκή πίεση και προσδοκίες | 3,78 | 0,71 | 3 = 4 |
| 6. Ανάπτυξη ικανοτήτων | 3,66 | 0,66 | |



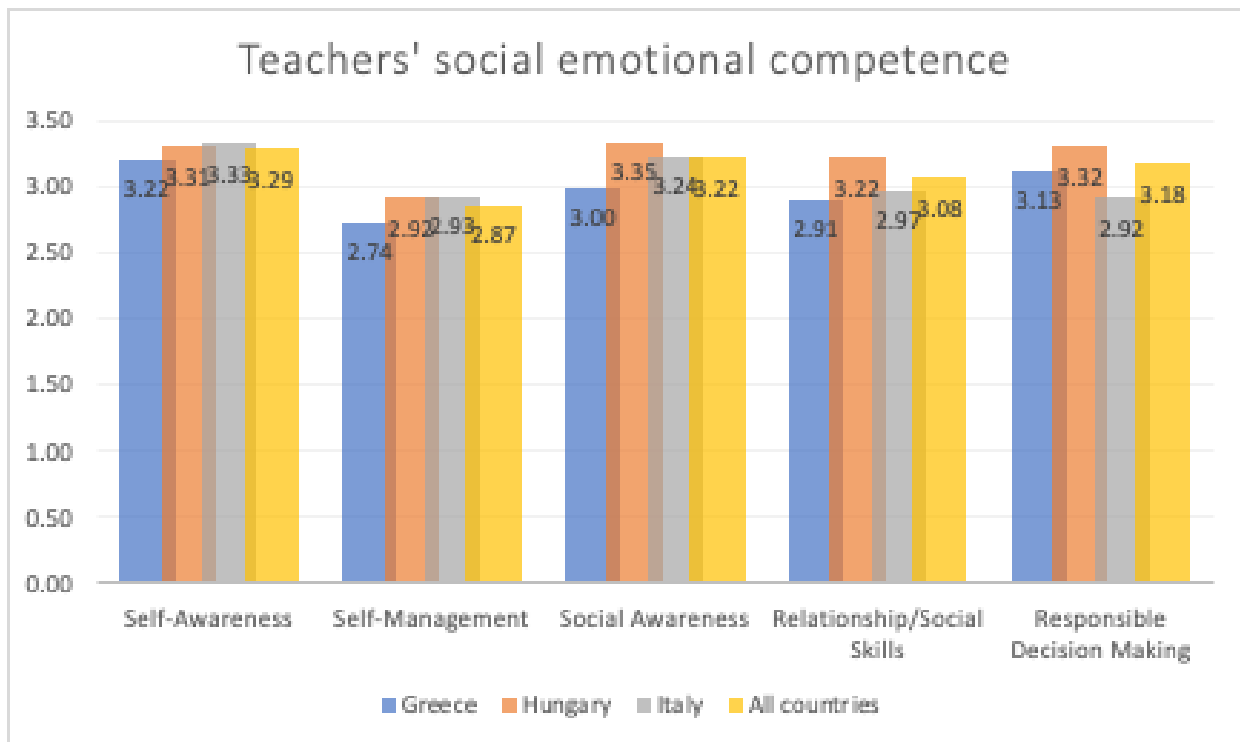
Σχήμα 3. Πρακτική κοινωνικο-συναισθηματικής διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε κάθε χώρα

Η άλλη ANOVA επαναλαμβανόμενων μετρήσεων διενεργήθηκε για να εξεταστεί ποιους τομείς ικανοτήτων ΚΣΑ θεωρούν ότι διαθέτουν. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Mauchly δεν ήταν

σημαντικός ($p = .07$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επάρκεια ΚΣΑ των εκπαιδευτικών διέφερε σημαντικά μεταξύ των τομέων, $F(1,18) = 20.82, p < .001, \eta^2 = .20$. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν τις ικανότητες ΚΣΑ περισσότερο στους τομείς της Αυτογνωσίας και της Κοινωνικής ευαισθησίας, ενώ αισθάνονται ότι έχουν λιγότερο τις ικανότητες στον τομέα της Αυτοδιαχείρισης/ρύθμισης των συναισθημάτων. Το σύνολο των αποτελεσμάτων της σύγκρισης παρουσιάζεται στον Πίνακα 4. Παρόμοιες τάσεις παρατηρήθηκαν σε κάθε χώρα (Σχήμα 4).

Πίνακας 4. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και συγκρίσεις ανά ζεύγη της ικανότητας των εκπαιδευτικών στην κοινωνικο-συναισθηματική διδασκαλία

| Τομείς | M | SD | Συγκρίσεις κατά ζεύγη |
|---|------|------|-----------------------|
| 1. Αυτογνωσία | 3,29 | 0,47 | 1 = 3 = 5 |
| 2. Αυτοδιαχείριση/Ρύθμιση συναισθημάτων | 2,87 | 0,62 | 1, 3 > 4, 2 |
| 3. Κοινωνική ευαισθησία | 3,22 | 0,54 | 4 = 5 |
| 4. Δεξιότητες σχέσεων/Κοινωνικές δεξιότητες | 3,08 | 0,60 | 4, 5 > 2 |
| 5. Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων | 3,18 | 0,53 | |



Σχήμα 4. Κοινωνική συναισθηματική επάρκεια των εκπαιδευτικών σε κάθε χώρα

5. Ομάδες εστίασης στις συνεργαζόμενες χώρες

α. Μέθοδος

Το έργο αυτό εφάρμοσε τη μέθοδο των ομάδων εστίασης για τη συλλογή απόψεων από πολλούς εμπλεκόμενους φορείς, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών δημόσιων αρχών, των ΟΚΠ και των μαθητών. Σε κάθε ομάδα εστίασης, αρχικά, ένας συντονιστής από κάθε συνεργαζόμενη χώρα εξηγεί το έργο. Δεύτερον, παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες οι καθοδηγητικές ερωτήσεις. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σύμφωνα με τις πέντε πτυχές της ΚΣΑ. Τέλος, οι συμμετέχοντες γράφουν τις απαντήσεις τους σε Jamboard. Κατά την ανάλυση, οι παρόμοιες απαντήσεις ομαδοποιούνται ως ένα μεγαλύτερο θέμα.

Η δημόσια εκπαιδευτική αρχή οργάνωσε μια ομάδα εστίασης, με συμμετέχοντες από τέσσερις χώρες. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 13, εκ των οποίων 3 από την Ελλάδα, 9 από την Ιταλία και 1 από την Ουγγαρία. Οι συμμετέχοντες αυτοί προέρχονταν από διάφορους φορείς, όπως ινστιτούτα εκπαιδευτικής πολιτικής, υπουργεία Παιδείας και θέσεις ηγεσίας σχολείων. Για την ομάδα εστίασης των ΟΚΠ, οι συμμετέχοντες περιλάμβαναν 7 από την Ελλάδα, 11 από την Ιταλία και 17 από την Ουγγαρία. Προέρχονται από ΟΚΠ και ΜΚΟ. Όλοι τους εργάζονται με εφήβους διαφορετικής πολιτισμικής και εθνοτικής προέλευσης. Για την ομάδα εστίασης μαθητών, οι συμμετέχοντες περιλάμβαναν 10 από την Ελλάδα, 21 από την Ιταλία και 14 από την Ουγγαρία. Προέρχονταν από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

β. Εκπαιδευτικές δημόσιες αρχές

Στις συνεντεύξεις των ομάδων εστίασης για τις εκπαιδευτικές δημόσιες αρχές, τους τέθηκαν δύο ερωτήσεις:

1. Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δημόσιων αρχών, τι είδους **εθνικό πλαίσιο πολιτικής** πιστεύετε ότι θα προωθούσε την κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή;
2. Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δημόσιων αρχών, ποια πιστεύετε ότι είναι **τα θεσμικά εμπόδια** για την προώθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής;
 - i. Εθνικό πλαίσιο πολιτικής για την προώθηση της ΚΣΑ

Κατά τη συζήτηση, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι πολλά πλαίσια εκπαιδευτικής πολιτικής υποστηρίζουν την ΚΣΑ των μαθητών. Επειδή οι εκπαιδευτικές πολιτικές καλύπτουν πολλούς τομείς της εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν να κατανεύσουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές σε κάθε πτυχή της ΚΣΑ. Ως εκ τούτου, τα πλαίσια εκπαιδευτικής πολιτικής ενισχύουν την ΚΣΑ των μαθητών συνολικά, παρ' όλο που τα πλαίσια πολιτικής αναφέρονται σε κάθε πτυχή της ΚΣΑ.

Αυτογνωσία. Οι μαθητές αναπτύσσουν την αυτογνωσία τους μέσω πολλών εκπαιδευτικών πλαισίων και δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των δραστηριοτήτων σε συλλόγους/λέσχες, των εξωσχολικών προγραμμάτων με ευρύ φάσμα θεμάτων, των μαθητικών συμβουλίων και του προγράμματος του Κοινοβουλίου των νέων, που ενισχύουν την αυτογνωσία των μαθητών. Σε ορισμένες χώρες, οι κυβερνήσεις παίρνουν πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη της ΚΣΑ των μαθητών, όπως τα Καινοτόμα Σχολικά Προγράμματα στην Ελλάδα.

Αυτοδιαχείριση. Στην Ελλάδα, διεξάγονται ορισμένα πολιτικά εγχειρήματα, όπως τα Καινοτόμα Σχολικά Προγράμματα και τα Καινοτόμα προγράμματα Αγωγής Υγείας. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι ψυχολόγοι στα σχολεία παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτοδιαχείρισης των μαθητών. Επίσης, κάποιιοι, ζητούν την ενσωμάτωση της διδασκαλίας και της ενίσχυσης των δεξιοτήτων ΚΣΑ στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

Κοινωνική επίγνωση. Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν τη σημασία της συλλογικής υποστήριξης από οικογένειες, σχολεία και κοινότητες. Ζητούν περισσότερες θεσμικές διασυνδέσεις σε επίπεδο πολιτικής όπως η επικοινωνία μεταξύ των Υπουργείων Υγείας και Παιδείας κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Δεξιότητες σχέσεων και κοινωνικές δεξιότητες. Η διεπιστημονική αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει ένα πλαίσιο για τη βελτίωση της ΚΣΑ των μαθητών στο επίπεδο του σχολείου. Η αξιολόγηση θα μπορούσε να ενισχύσει νέες μεθόδους συμμετοχικής μάθησης βασισμένες στη συνεργατική μάθηση με βάση τα συναισθήματα. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, οι επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης σε κέντρα συμβουλευτικής και υποστήριξης, όπως οι συντονιστές/μέντορες και σύμβουλοι βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους όσον αφορά τις σχέσεις.

Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το πρόγραμμα σπουδών του Οδηγού του Εκπαιδευτικού για τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, που θεσπίζουν το εννοιολογικό πλαίσιο για τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Στην Ιταλία, ακόμη αναζητούν μια νέα προοπτική, νέες προσεγγίσεις και στρατηγικές υποστήριξης οι οποίες πρέπει να σχεδιαστούν.

ii. Θεσμικά εμπόδια στην προώθηση της ΚΣΑ

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι τα πιο σοβαρά θεσμικά εμπόδια σχετίζονται με την ελλιπή ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την ανεπαρκή στελέχωση των σχολείων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, καθώς και με την απουσία εξέτασης και αξιολόγησης των δράσεων. Όμως, σε κάθε χώρα είναι διαφορετικό το επίπεδο διάδοσης της ΚΣΑ. Στην Ιταλία, τα σχολεία δεν υποχρεούνται να περιλάβουν την ΚΣΑ στα σχολικά προγράμματα σπουδών. Κάποια σχολεία πειραματίζονται με δραστηριότητες βασισμένες στην ΚΣΑ, ενώ άλλα όχι. Στις χώρες όπου η ΚΣΑ δεν κατέχει επιφανή θέση σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, τα θεσμικά εμπόδια είναι η απουσία εθνικής νομοθεσίας και ειδικών κονδυλίων για την εισαγωγή και προώθηση

της ΚΣΑ στα σχολεία. Οι συμμετέχοντες πρότειναν ότι θα ήταν χρήσιμο να οργανωθούν εκπαιδευτικά σεμινάρια ΚΣΑ για τους εκπαιδευτικούς και να δημιουργηθεί ένα εθνικό θεσμικό σύστημα για την αναγνώριση των μη-τυπικών ικανοτήτων που αποκτούν οι μαθητές σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Ένα άλλο θέμα που αναφέρθηκε είναι ότι η διεξαγωγή της ΚΣΑ ενδέχεται να θίγει τα ευαίσθητα δεδομένα και την ιδιωτική ζωή των παιδιών σε σχέση με τις οικογένειες. Όμως, ένας συμμετέχων από την Ουγγαρία, προειδοποίησε ότι πρέπει να προωθήσουμε την ΚΣΑ, ειδάλλως το εκπαιδευτικό σύστημα θα συνεχίσει να αναπαράγει τις κοινωνικές διαφορές.

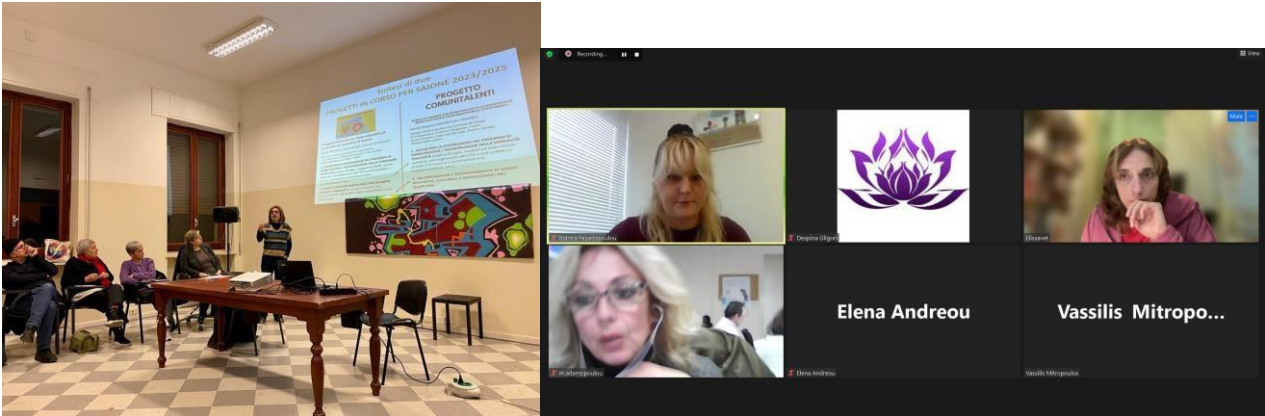
Αυτογνωσία. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύονται στη διδασκαλία ΚΣΑ όταν κάνουν τις σπουδές τους. Όμως, η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση δεν είναι αρκετή. Δεύτερον, παρ' ότι υπάρχουν κάποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για κάποιους μαθητές, δεν δίνεται αρκετή συνέχεια, όπως θα έπρεπε. Τέλος, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν την ανάγκη να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερη επίγνωση και περισσότερες ικανότητες ώστε να μπορούν να ενσωματώσουν με αποτελεσματικό τρόπο την κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή στα προγράμματα των σχολείων τους.

Αυτοδιαχείριση. Υπάρχουν εμπόδια στη βελτίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των μαθητών, όπως το γεγονός ότι η ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι προαιρετική και ότι δεν υπάρχουν αρκετοί ψυχολόγοι και εξειδικευμένο προσωπικό στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, η απουσία μιας εθνικής πολιτικής παιδείας εστιασμένης στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή αποτελεί χαρακτηριστικό εμπόδιο στην Ιταλία. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δεν υποχρεούνται να χρησιμοποιούν προσεγγίσεις ΚΣΑ.

Κοινωνική επίγνωση. Τα εμπόδια που αναφέρθηκαν είναι τα εξής: έλλειψη επαρκούς αριθμού ψυχολόγων και εξειδικευμένου προσωπικού στα σχολεία, δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ Υπουργείων Υγείας και Παιδείας κατά τα στάδια σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, και η ανομοιογένεια του βαθμού επίγνωσης και υλοποίησης της ΚΣΑ μεταξύ σχολείων (κάποια χρησιμοποιούν συγκεκριμένες προσεγγίσεις και υλικό, ενώ άλλα όχι).

Δεξιότητες σχέσεων και κοινωνικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παροχή ΚΣΑ, διότι τα εθνικά προγράμματα σπουδών παραμένουν προσηλωμένα σε γνωστικούς στόχους. Στην Ιταλία, υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανησυχούν μήπως, κατά την ΚΣΑ, παρεισφρήσουν σε προσωπικές και ψυχολογικές πτυχές των μαθητών. Οι οικογένειες μπορεί να φοβούνται ότι θα γίνει λόγος για τις προσωπικές τους πληροφορίες.

Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν υπάρχει πλαίσιο που να ενθαρρύνει τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση, εκ μέρους των μαθητών, των γνώσεων και των δράσεών τους. Επιπλέον, υπάρχει έλλειψη θεσμικής υποστήριξης των ΟΚΠ για να εντάξουν το πρόγραμμα αυτό στα σχολεία.



γ. Τοπικές οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών (ΟΚΠ)

Στις συνεντεύξεις της ομάδας εστίασης για τις ΟΚΠ, τέθηκαν τρεις ερωτήσεις:

1. Ποια πιστεύετε ότι είναι **τα οφέλη της προώθησης της κοινωνικής συναισθηματικής αγωγής** όταν συνδέετε εκπαιδευτικές σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες;
2. Ποιες πιστεύετε ότι είναι **οι ευκαιρίες για να προωθήσετε την κοινωνική συναισθηματική αγωγή** όταν συνδέετε εκπαιδευτικές σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες;
3. Ποιες πιστεύετε ότι είναι **οι προκλήσεις** όταν συνδέετε εκπαιδευτικές σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής;

i. Οφέλη

Γενικά, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν απόλυτα με τα θετικά αποτελέσματα και οφέλη των εξωσχολικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές, ειδικά για μαθητές σε ευάλωτες καταστάσεις, όπως αυτοί που εγκατέλειψαν το σχολείο πρόωρα ή που κινδυνεύουν από αποκλεισμό. Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή βελτιώνει την αυτοεκτίμησή τους, την επίγνωση των ταλέντων και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Οι συμμετέχοντες επεσήμαναν τα οφέλη για κάθε πτυχή της ΚΣΑ:

Αυτογνωσία. Η αποδοχή του εαυτού σημαίνει εξοικείωση και αποδοχή των σκέψεων και των συναισθημάτων μας, συμπεριλαμβανομένων και των προβληματικών πλευρών της προσωπικότητάς μας. Όταν οι μαθητές γνωρίζουν τον εαυτό τους, η ψυχική τους υγεία γίνεται πιο σταθερή. Αυτό οδηγεί σε μια πιο θετική εικόνα του εαυτού τους, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, και ικανότητα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματά τους. Επίσης, συνειδητοποιούν τα προσωπικά τους όρια και εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους, ενώ αναγνωρίζουν και εκτιμούν τις δεξιότητες και ικανότητές τους.

Αυτοδιαχείριση. Η καλύτερη διαχείριση του χρόνου, η θέσπιση ορίων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων προσαρμογής σε νέα κοινωνικά περιβάλλοντα αποτελούν βασικούς παράγοντες της αυτοδιαχείρισης. Επιπλέον, η ικανότητα του σχετίζεσθαι με τους άλλους και η χρήση της κριτικής

σκέψης είναι σημαντικά εργαλεία για την επιτυχή αυτοδιαχείριση. Επιπρόσθετα, ο καθορισμός στόχων για το μέλλον μπορεί να λειτουργήσει ως πυξίδα για τη ζωή.

Κοινωνική επίγνωση. Η αντίληψη των προσωπικών ορίων οδηγεί στο σεβασμό του εαυτού και των άλλων. Όταν κάποιος είναι πιο ευτυχισμένος και ισορροπημένος, λειτουργεί με ισορροπημένο τρόπο, αναπτύσσει ενσυναίσθηση, έχει τον έλεγχο του εαυτού του κατανοώντας τις προσωπικότητες των άλλων, και ενισχύει την κοινωνική συνοχή μέσω συλλογικών δραστηριοτήτων, όλα αυτά συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνικής επίγνωσης.

Δεξιότητες σχέσεων και κοινωνικές δεξιότητες. Είναι σημαντικό να μπορεί κάποιος να εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους, όπως να μοιράζεται προσωπικές σημαντικές εμπειρίες μέσω διαφόρων μορφών τέχνης. Δημιουργικές ασχολίες, όπως οι τέχνες ή οι πρακτικές και χειρωνακτικές δραστηριότητες, αποτελούν επίσης τρόπους προσωπικής έκφρασης.

Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Η ώριμη λήψη αποφάσεων που βασίζεται στο σεβασμό του εαυτού και των άλλων, είναι ζωτικής σημασίας. Μέσω τέτοιων αποφάσεων, οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη για τα καθήκοντα και τους στόχους τους. Ένα άτομο με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες έχει περισσότερες πιθανότητες να είναι σταθερό και επιτυχημένο στη ζωή του και να αποτελέσει πρότυπο για άλλους, κάτι που το προετοιμάζει για ηγετικό ρόλο στο μέλλον.

ii. Ευκαιρίες

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η προσέγγιση της μη τυπικής εκπαίδευσης προσδίδει αξία στη δημιουργική σκέψη των μαθητών και τους δίνει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν πρακτικούς και καλλιτεχνικούς τρόπους για να εκφραστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η συμμετοχή στην ΚΣΑ παραπέμπει επίσης στην προώθηση συνεργατικών συμπεριφορών και κοινωνικής συνοχής μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν δραστηριότητες με βάση το παιχνίδι για την ΚΣΑ: ομαδικά παιχνίδια, διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, θεατρικές παραστάσεις, επιτραπέζια και παιχνίδια μεταξύ ομάδων, κοινό μαγείρεμα και γεύματα, εκδρομές, αφηγήσεις ιστοριών, και θερινές κατασκηνώσεις όπου οι μαθητές καθοδηγούνται από επαγγελματίες με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Σε επίπεδο τεχνικών ΚΣΑ, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν την ενεργητική ακρόαση, τη συνομιλία (ένας-ένας, μικρές ομάδες, και ολομέλειες), εστίαση της προσοχής στους άλλους, παρουσίαση παραδειγμάτων για επίλυση συγκρούσεων και συνέπεια τόσο στη συμπεριφορά όσο και στην προφορική επικοινωνία. Ως προς τις ευκαιρίες, οι συμμετέχοντες τις προσδιόρισαν σε κάθε πτυχή:

Αυτογνωσία. Σημαντικό στοιχείο είναι οι λειτουργικές τάξεις και η ικανότητα της επιτυχούς υπαρξής σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Το να ανακαλύπτει κάποιος τις δεξιότητές και ικανότητες του, τον οδηγεί να βρει την ταυτότητά του.

Αυτοδιαχείριση. Όταν ένας άνθρωπος ανακαλύπτει την ταυτότητά του, είναι σε θέση να σχεδιάσει και το μέλλον του ως ανεξάρτητο άτομο. Η δημιουργία συλλογικού χρόνου όπου τα άτομα

μπορούν να εκφράσουν και να μοιραστούν συναισθήματα και επίγνωση, μπορεί να καλλιεργήσει μια γενικότερη στάση ζωής βασιζόμενη στη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα.

Κοινωνική επίγνωση. Σημαντική είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του πολίτη, στις οποίες συγκαταλέγονται η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων. Η έκφραση του εαυτού είναι επίσης αναγκαία, διότι το άτομο μπορεί να καταλάβει πώς αντιδρούν οι άλλοι όταν εκφράζεται.

Δεξιότητες σχέσεων και κοινωνικές δεξιότητες. Η υιοθέτηση μεθόδων εκπαίδευσης από συνομηλίκους για τη μάθηση και τη βελτίωση ικανοτήτων, καθώς και η ανάπτυξη μιας αίσθησης του ανήκειν για την επίτευξη ομαδικών αποτελεσμάτων, ωφελεί τις σχέσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η δημιουργία μιας κουλτούρας συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού, η διαχείριση και η αποφυγή των χειριστικών ανθρώπων, καθώς και η προαγωγή της ψυχικής υγείας είναι απαραίτητες για τη δημιουργία κοινοτήτων με μεγαλύτερη κοινωνική δικαιοσύνη και ισοτιμία.

Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Μπορεί να είναι χρήσιμη η δημιουργία ευκαιριών για να αναστοχάζονται οι μαθητές τα συναισθήματά τους και την ευεξία τους.

iii. Προκλήσεις

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν κάποιες προκλήσεις σχετικές με την εφαρμογή της μη τυπικής εκπαίδευσης σε ένα παραδοσιακό σχολικό πλαίσιο. Τέτοιες προκλήσεις είναι η αντίσταση εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των γονέων οι οποίοι είναι συνηθισμένοι σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, η έλλειψη ενδιαφέροντος και χρηματοδότησης για τη μη τυπική εκπαίδευση, οι συντηρητικές στάσεις, η έλλειψη χρόνου, καθώς και τα απαρχαιωμένα διδακτικά υλικά και προγράμματα σπουδών. Επιπλέον, μπορεί να είναι περιορισμένες οι ευκαιρίες για συνεργασίες μεταξύ σχολείων και κοινοτικών οργανώσεων και να μην αναγνωρίζεται η σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής από το εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, ζητείται ένα θεσμικό σύστημα που να αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα των δεξιοτήτων ζωής (π.χ., ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών) και οι φορείς χάραξης πολιτικής καλούνται να παίξουν κάποιο ρόλο σε αυτό.



δ. Μαθητές

Στις συνεντεύξεις της ομάδας εστίασης για τους μαθητές, τέθηκαν τέσσερις ερωτήσεις:

1. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι πιο **σημαντικές** κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες;
2. Ποιες θεωρείτε ότι είναι **οι πιο δυνατές** σας κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες;
3. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που αποτελούν για σας **πρόκληση** (είναι δύσκολο να αναπτύξετε, να βελτιώσετε και να αποκτήσετε);
4. Πώς επηρέασε ο **COVID-19** τις κοινωνικές και συναισθηματικές σας ικανότητες;

i. Σημαντικές ικανότητες

Οι μαθητές ανέφεραν ικανότητες ΚΣΑ οι οποίες είναι κοινές σε πολλές πτυχές της ΚΣΑ. Οι ικανότητες που αναφέρθηκαν συχνά ήταν οι εξής:

- Να έχουν αυτοπεποίθηση
- Να έχουν υπομονή
- Να μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους
- Να σέβονται τη φωνή και το χώρο των άλλων
- Να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων
- Να ακούν τους άλλους
- Να συγχωρούν τους άλλους
- Να βοηθούν τους άλλους
- Να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους
- Να επιλύουν συγκρούσεις

- Να έχουν χιούμορ

Επειδή η ιδέα της ικανότητας ήταν καινούργια για τους μαθητές, δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Οι μαθητές μπορούσαν, με μεγαλύτερη ευκολία, να επισημάνουν συμπεριφορές και δεξιότητες ΚΣΑ, όπως το να συνεργάζονται, να βοηθούν, να είναι ευγενικοί και να επιλύουν συγκρούσεις. Ωστόσο, δυσκολεύτηκαν να αναδείξουν τις πιο αφηρημένες δεξιότητες (συνειδητότητα, ανθεκτικότητα, ηγεσία). Η πτυχή της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα στις απαντήσεις τους. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ίσως περιθώριο ανάπτυξης για τις πιο αφηρημένες ικανότητες.

Αυτογνωσία. Όσον αφορά την αυτογνωσία, οι μαθητές τονίζουν τη σημασία της αυτοπεποίθησης. Αν νιώθουν αυτοπεποίθηση, μπορούν να είναι και αποφασιστικοί, υπομονετικοί, ακόμη και γενναιόδωροι προς τους άλλους. Ανέφεραν επίσης ότι πρέπει να ζουν σύμφωνα με τις αξίες τους.

Αυτοδιαχείριση. Οι μαθητές επεσήμαναν ότι για να έχουν τον έλεγχο του εαυτού τους, είναι ζωτικής σημασίας να μπορούν να διαχειρίζονται τον τρόπο με τον οποίο εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

Κοινωνική επίγνωση. Οι μαθητές αναφέρθηκαν στις συμπεριφορικές και ψυχολογικές ικανότητες ΚΣΑ. Οι ικανότητες συμπεριφοράς περιλαμβάνουν την ακρόαση των άλλων χωρίς να τους διακόπτουμε, και τον σεβασμό του προσωπικού χώρου των άλλων. Στις ψυχολογικές ικανότητες συγκαταλέγονται η υπευθυνότητα και η αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων. Αυτές οι ικανότητες είναι σημαντικές για την απόκτηση φίλων.

Δεξιότητες σχέσεων και κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθητές γνωρίζουν ότι οι δεξιότητες των αρμονικών σχέσεων βασίζονται στην κοινωνική επίγνωση. Στην πτυχή της κοινωνικής επίγνωσης, οι μαθητές έχουν ήδη παρατηρήσει πώς καταλαβαίνουν τους άλλους. Σε αυτή την πτυχή, μπόρεσαν να αναφέρουν δεξιότητες που εμπίπτουν περισσότερο στην κατηγορία των συμπεριφορικών δεξιοτήτων: το να συγχωρούν, να κάνουν ερωτήσεις, να συνεργάζονται, να ζητούν συγγνώμη, να είναι ευγενικοί, να έχουν καλοσύνη, να επιλύουν συγκρούσεις, να έχουν χιούμορ και να αντιστέκονται στην πίεση των συνομηλίκων τους.

Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να βρουν δεξιότητες ΚΣΑ σε αυτή την πτυχή. Είναι αξιοσημείωτο το ότι ανέφεραν τη βοήθεια προς τους άλλους και τη συγχώρηση των άλλων ως ικανότητα υπεύθυνης λήψης αποφάσεων. Μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση ήταν ότι για την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων χρειάζεται η λογική σκέψη.

ii. Δυνατά σημεία

Εξίσου σημαντικό είναι ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να προσδιορίσουν τα δυνατά τους σημεία αναφορικά με την ΚΣΑ. Μπόρεσαν όμως να αντιληφθούν τα δυνατά τους σημεία σε επίπεδο συμπεριφοράς: *επίλυση προβλημάτων, απόκτηση φίλων, συνεργασία με τους άλλους και βοήθεια προς τους άλλους.*

Αυτογνωσία. Κάποιοι μαθητές ανέφεραν για τον εαυτό τους ότι θεωρούν δυνατά τους σημεία τη δημιουργικότητα, τη φιλικότητα, την αίσθηση του χιούμορ και τη σύνεση. Κάποιοι δήλωσαν μάλιστα, ότι θεωρούν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους, ως ένα από τα δυνατά τους σημεία.

Αυτοδιαχείριση. Οι μαθητές συμφώνησαν ότι τα; δυνατά τους σημεία είναι η επίλυση προβλημάτων και η οργάνωση τρόπων για την επίτευξη των στόχων τους. Όταν είναι σαφείς οι στόχοι και τα προβλήματα, μπορούν να διαχειριστούν τον εαυτό τους.

Κοινωνική επίγνωση. Οι μαθητές αναγνώρισαν τα δυνατά τους σημεία σε συνάρτηση με τους φίλους τους. Στις σχέσεις, προσπαθούν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των φίλων τους, να επιλύουν συγκρούσεις, και να έχουν ομαλές συνεργασίες. Αναγνώρισαν ότι είναι σημαντικό να αντιλαμβάνεσαι τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου για να έχεις μια καλή σχέση μαζί του.

Δεξιότητες σχέσεων και κοινωνικές δεξιότητες. Σε επίπεδο συμπεριφορών, διαπίστωσαν τα ισχυρά τους σημεία στο πλαίσιο της ΚΣΑ, όπως είναι η βοήθεια προς τους άλλους, η ηγεσία μιας ομάδας, και η εισαγωγή νέων ανθρώπων. Ως προς τη στάση τους απέναντι στην απόκτηση καλύτερων κοινωνικών δεξιοτήτων, ανέφεραν ως δυνατά σημεία την αξιοπιστία και το να μπορεί κανείς να σχεδιάζει ένα καλύτερο μέλλον μαζί με φίλους.

Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Ο εντοπισμός ενός προβλήματος δεν είναι εύκολος, αλλά είναι έτοιμοι να το κάνουν. Όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με προβλήματα και προκλήσεις, είναι επίσης πρόθυμοι να βοηθήσουν άλλους φίλους, γεγονός που οδηγεί σε συλλογική λήψη αποφάσεων.

iii. Προκλήσεις

Είμαστε πολύ ικανοποιημένοι που οι μαθητές εκφράστηκαν με ειλικρίνεια και έγραψαν πολλά πράγματα και σε αυτή την πτυχή, π.χ. “Χάνω εύκολα την ψυχραιμία μου”, “Δεν το παραδέχομαι εύκολα όταν έχω άδικο”, και “Όταν σκέφτομαι μια κακή ανάμνηση με τους συμμαθητές μου, μπορεί να με πιάσουν τα κλάματα χωρίς να το θέλω”. Όσον αφορά τις πιο δύσκολες ικανότητες, πολλοί μαθητές ανέφεραν την ικανότητα έκφρασης των *συναισθημάτων τους, τη διαχείριση της απογοήτευσης και του θυμού, τη λειτουργική διαχείριση του χρόνου, τον εντοπισμό και τη λήψη πρωτοβουλιών.*

Αυτογνωσία. Οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον εαυτό τους. Αν και αναγνωρίζουν ότι η δημιουργικότητα είναι σημαντική, έχουν δυσκολία στο να είναι δημιουργικοί. Αυτό σχετίζεται με το βαθμό της αυτοπεποίθησης τους.

Αυτοδιαχείριση. Οι ικανότητες που τους δυσκολεύουν περισσότερο σε αυτή την πτυχή είναι η συμμόρφωση με τους κανόνες, ο έλεγχος του εαυτού, η υπομονετικότητα, η έκφραση των συναισθημάτων τους, και η διαχείριση του θυμού, του άγχους και του χρόνου. Οι μαθητές φάνηκε να αγωνίζονται διαρκώς να συμβιβαστούν με εξωτερικούς περιορισμούς, όπως οι κοινωνικοί κανόνες και οι σχέσεις με τους άλλους.

Κοινωνική επίγνωση. Πολλοί μαθητές αισθάνονται ότι δεν είναι καλοί στο να παίρνουν πρωτοβουλίες, όπως το να ηγηθούν μιας ομάδας, να κάνουν ερωτήσεις, και να αναλάβουν κάποια ευθύνη. Αυτό μπορεί να συσχετιστεί με την προηγούμενη δήλωσή τους ότι δεν είναι υπομονετικοί.

Δεξιότητες σχέσεων και κοινωνικές δεξιότητες. Σε αυτή την πτυχή, ανέφεραν δυσκολίες σε ικανότητες που αφορούν τον εαυτό και τους άλλους. Ως προς τις ικανότητες που αφορούν τον εαυτό, αισθάνονται ότι δυσκολεύονται να εκφραστούν δημόσια, κάνοντας μια ομιλία ή εκφράζοντας συναισθήματα. Όσο για τις ικανότητες στο πεδίο των σχέσεων με τους άλλους, οι μεγαλύτερες δυσκολίες τους είναι να δείχνουν ενσυναίσθηση, να δέχονται τις γνώμες των άλλων, να αρχίζουν μια συζήτηση και να ζητούν τη βοήθεια των άλλων. Κάποιες φορές δυσκολεύονται να προσεγγίσουν τους άλλους όταν χρειάζονται βοήθεια.

Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σημασία της διαφορετικότητας των ανθρώπων (φίλων) για την ύπαρξη ουσιαστικών σχέσεων. Ωστόσο, δυσκολεύονται να μιλήσουν ανοιχτά μεταξύ τους, για παράδειγμα, συζητώντας θετικές και αρνητικές πλευρές. Γενικά, δυσκολεύονται να ηγηθούν μιας ομάδας.

iv. COVID-19

Οι μαθητές συζήτησαν εκτενώς αυτό το θέμα. Είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθητές ανέφεραν ότι ο COVID-19 είχε θετικές και αρνητικές επιπτώσεις στις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ικανότητες. Μεταξύ των θετικών επιπτώσεων ανέφεραν π.χ. τα εξής: ότι εκτίμησαν περισσότερο τη φιλία, ότι έμαθαν να χειρίζονται μόνοι τους δύσκολες καταστάσεις, έγιναν πιο ανοικτοί με τους άλλους και καυγάδιζαν λιγότερο. Από την άλλη, οι αρνητικές επιπτώσεις ήταν ότι έγιναν πιο ντροπαλοί, δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν στα μαθήματά τους και ξεχνούσαν πολλά πράγματα εύκολα.

Αυτογνωσία. Σε καταστάσεις εξ αποστάσεως μάθησης, κάποιοι μαθητές αισθάνονται ότι δεν είναι αρκετά υπομονετικοί. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι περνούν πολλές ώρες μπροστά σε μια οθόνη, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους. Ωστόσο, η φοίτηση σε τέτοιες περιστάσεις μπορεί να αποτελέσει καλή ευκαιρία για κάποιους μαθητές διότι έτσι συνειδητοποιούν ότι συμπεριφέρονται διαφορετικά στο σχολείο και στο σπίτι.

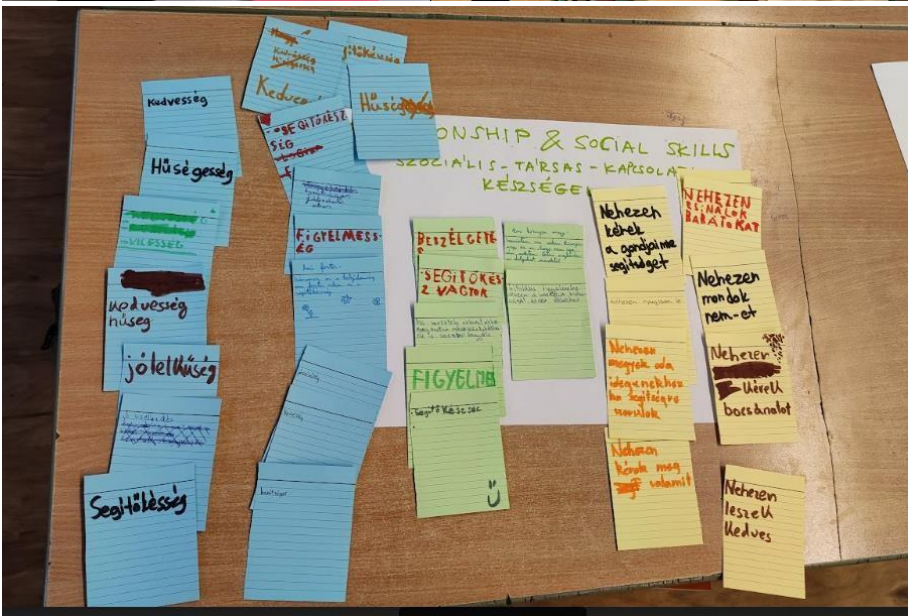
Αυτοδιαχείριση. Πολλοί μαθητές είπαν ότι ήταν δύσκολο να διαχειριστούν το στρες την περίοδο του COVID-19. Αν και είχαν πολύ ελεύθερο χρόνο, δεν μπορούσαν να τον αξιοποιήσουν αποτελεσματικά, και αυτό τους άγχωνε, ενώ ταυτόχρονα τους δημιουργούσε πλήξη. Με αυτή την έννοια, κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι απέκτησαν την ικανότητα να χειρίζονται μόνοι τους τις καταστάσεις.

Κοινωνική επίγνωση. Κατά την περίοδο που επικοινωνούσαν online, οι μαθητές αντιμετώπισαν μια νέα πρόκληση: να αναγνωρίζουν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων μέσα από μια οθόνη υπολογιστή. Οι διαδικτυακές επικοινωνίες περιορίζουν τις πληροφορίες για τους άλλους, όπως είναι η γλώσσα του σώματος, τα συναισθήματα και ο τόνος της φωνής.

Δεξιότητες σχέσεων και κοινωνικές δεξιότητες. Οι μαθητές αναμφίβολα έμαθαν πολλά σε αυτή την πτυχή. Για παράδειγμα, απέκτησαν μια αίσθηση του χιούμορ, έγιναν πιο ευέλικτοι, έμαθαν να συγχωρούν, να συνεργάζονται και να κάνουν αξιόπιστες σχέσεις. Ωστόσο, αντιμετώπισαν και

προκλήσεις. Ένωσαν ότι ήταν μακριά από τους φίλους τους, και ήταν δύσκολο να κάνουν φιλίες εξ αποστάσεως. Τους ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να εκφράζουν τα συναισθήματά τους online.

Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Είναι ενδιαφέρον ότι εκφράστηκαν δύο αντίθετες απόψεις περί υπεύθυνης λήψης αποφάσεων. Κάποιοι μαθητές ανέφεραν ως θετικό το γεγονός ότι είχαν περισσότερο χρόνο, διότι μπορούσαν να έχουν πιο πολύ χρόνο για να σκεφτούν. Από την άλλη, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου αποδείχτηκε δύσκολη για αυτούς, διότι έπρεπε να σκεφτούν προσεκτικά πώς να τον καταναείμουν μεταξύ των διαφόρων καθηκόντων τους.



6. Συνοπτική συζήτηση της μελέτης-πλαίσιου

Αυτή η μελέτη-πλαίσιο είχε στόχο να προσδιορίσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για κατάρτιση στην ΚΣΑ μέσω μια ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Βρήκαμε τους σημαντικούς όρους ή τις σημαντικές φράσεις που σχετίζονται με τις ανάγκες των μαθητών και τις ανάγκες για κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Αυτοί οι όροι εμφανίστηκαν συχνά κατά τη συζήτηση της ομάδας εστίασης. Οι όροι συνοψίζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Βασικοί όροι για τις ανάγκες κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην ΚΣΑ

| Αυτογνωσία | Αυτοδιαχείριση | Κοινωνική επίγνωση | Δεξιότητες σχέσεων και κοινωνικές δεξιότητες | Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων |
|---|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Αυτοαποδοχή: αναγνωρίζω τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες μου • Αυτοπεποίθηση: αποδέχομαι τον εαυτό μου | <ul style="list-style-type: none"> • Αντιλαμβάνομαι τα συναισθήματά μου • Διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου • Αντιμετωπίζω το άγχος μου | <ul style="list-style-type: none"> • Αντιλαμβάνομαι τα συναισθήματα των άλλων • Αντιλαμβάνομαι τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των άλλων | <ul style="list-style-type: none"> • Βοηθώ και συναισθάνομαι τους άλλους • Ακούω και αποδέχομαι τους άλλους | <ul style="list-style-type: none"> • Ηγεσία • Βοηθώ τους άλλους • Εντοπίζω ένα πρόβλημα • Συζητώ και τις θετικές και τις αρνητικές πτυχές |

Επιπλέον, εντοπίσαμε τρεις διαστάσεις των αναγκών των εκπαιδευτικών στις οποίες πρέπει να εστιάσουμε όταν σχεδιάζουμε προγράμματα ΚΣΑ ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτήν.

Ενσωμάτωση της αυτοαξιολόγησης και της αυτοκριτικής στη μάθηση των μαθητών. Η ποσοτική μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί εφήρμοσαν την ΚΣΑ περισσότερο στους τομείς Ακαδημαϊκή πίεση και προσδοκίες και Ανάπτυξη ικανοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να παρέχουν την κατάλληλη ακαδημαϊκή διδασκαλία ή εκπαιδευτικά υλικά σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εφήρμοσαν την ΚΣΑ λιγότερο στον τομέα της Αυτοαξιολόγησης και αυτοκριτικής. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάνει ποτέ αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην παραδοσιακή εκπαίδευσή τους, κατά την οποία εκπαιδεύονται ως αξιολογητές, ενώ οι μαθητές είναι πάντοτε οι αξιολογούμενοι. Αυτό το πόρισμα υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα στην ομάδα εστίασης. Στην ομάδα εστίασης των Δημόσιων Εκπαιδευτικών Αρχών, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στον τομέα της αξιολόγησης ως εμπόδιο στην προώθηση της ΚΣΑ. Παρ' ότι η ενσωμάτωση της

διεπιστημονικότητας στις σπουδές θα μπορούσε να ενισχύσει τη συμμετοχική μάθηση η οποία θα έδινε την ευκαιρία στους μαθητές να παρέχουν ανατροφοδότηση μεταξύ τους, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ακόμα εκπαιδευμένοι για την αξιοποίηση της διεπιστημονικής μάθησης. Αν και η αυτοαξιολόγηση της μάθησης έχει εφαρμοστεί σε κάποιες χώρες όπως η Φινλανδία, εξακολουθεί να παραμένει ασυνήθιστη πρακτική. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε μια κυρίαρχη προτίμηση για αθροιστική/τελική αξιολόγηση αντί για διαμορφωτική αξιολόγηση στα σχολεία. Είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να χρειάζονται επιπλέον κατάρτιση για να ενσωματώσουν την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Διεπιστημονική και ισορροπημένη εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν δυσκολίες στη διδασκαλία με ποικίλες παιδαγωγικές μεθόδους. Αυτό αποδείχθηκε από τη χαμηλή βαθμολογία που δόθηκε στην Ισορροπημένη διδασκαλία, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παροχή ΚΣΑ μέσω διαφορετικών μεθόδων όπως η μάθηση μέσω παιχνιδιού, on line υλικό, αφίσες, αλληλεπιδράσεις σε επίπεδο κοινότητας, κλπ. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στις ομάδες εστίασης των ΟΚΠ δήλωσαν ότι η ποιότητα της ΚΣΑ μπορεί να βελτιωθεί μέσα από μια πληθώρα προσεγγίσεων, ειδικά στο χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης όπου οι συναισθηματικές προσεγγίσεις της μάθησης βρίσκουν πιο πρόσφορο έδαφος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συναισθηματική έκφραση μέσω του θεάτρου, του παιχνιδιού, της αυτογνωσίας μέσα από την ομαδική δουλειά, την αναγνώριση των άλλων και τη δημιουργία σχέσεων. Ο χαμηλός βαθμός υλοποίησης αυτών των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη σαφήνειας ως προς τα επιθυμητά αποτελέσματα της εκπαίδευσης και στη δυσκολία καθορισμού της εστίασης της διαθεματικής εκπαίδευσης όπως, π.χ. η ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση. Είναι επιτακτική ανάγκη να σχεδιαστεί μια παιδεία η οποία να ορίζει με σαφήνεια την εστίαση σε μια ή περισσότερες από τις πέντε συνιστώσες της ΚΣΑ, καθώς αυτό θα παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν αυτές τις παιδαγωγικές μεθόδους.

Ικανότητα αυτοδιαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τα υψηλότερα επίπεδα επάρκειας στους τομείς Αυτογνωσίας και Κοινωνικής Επίγνωσης, και τα χαμηλότερα επίπεδα ικανοτήτων στην Αυτοδιαχείριση/Συναισθηματική ρύθμιση. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν δυσκολίες στη διατήρηση της συναισθηματικής τους σταθερότητας και την αποτελεσματική διαχείριση του άγχους, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ικανότητα επίτευξης των στόχων τους. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ανάγκη για καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων τους στην τάξη όταν ασχολούνται με τους μαθητές, όταν καλούνται να διαχειριστούν το στρες των απαιτήσεων της δουλειάς τους, καθώς και στις διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους και γονείς. Το θέμα αυτό συζητήθηκε ευρέως και στις διάφορες ομάδες εστίασης των μαθητών. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές παρουσιάζουν ελλείμματα στην ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων τους, ειδικά σε διαδικτυακό περιβάλλον. Επιπλέον, οι μαθητές δεν μπορούν εύκολα να μειώσουν το άγχος που τους προξενεί η εξ αποστάσεως διδασκαλία. Κατά συνέπεια, η βελτίωση της ικανότητας συναισθηματικής

ρύθμισης των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στις δικές τους δυσκολίες συναισθηματικής ρύθμισης.

Εν κατακλείδι, αυτό το πλαίσιο παρέμβασης προτείνει τη χρήση των παρακάτω σημείων στη διάρθρωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ΚΣΑ (με ενσωμάτωση των τεχνών):

- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες ώστε να δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές να λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τους άλλους ως διαμορφωτική αξιολόγηση
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν διαθεματικές ή μη-τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εστιάσουν σε έναν ή περισσότερους από τους πέντε τομείς της ΚΣΑ στο πλαίσιο της διαθεματικής ή μη-τυπικής εκπαίδευσης
- Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητες διαχείρισης των δικών τους συναισθημάτων (συναισθήματα και άγχος που πηγάζουν από τη δουλειά και τις σχέσεις τους με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς και άλλους), το οποίο οδηγεί σε δεξιότητες για να αναπτύξουν οι μαθητές τη διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Η γενίκευση των αποτελεσμάτων αυτής της μελέτης-πλαίσιου υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Πρώτον, ήταν δύσκολο να διεξαχθούν ομάδες εστίασης μαθητών σε πολλές χώρες. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν στις συζητήσεις για την ΚΣΑ δεν ήταν οικείοι στους μαθητές. Σε κάποιες χώρες, οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με δραστηριότητες ομαδικής συζήτησης όπως αυτές που κάναμε σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δεύτερον, από ποσοτικής άποψης, το μέγεθος του δείγματος ήταν σχετικά μικρό. Αν και αντλήσαμε τα σημαντικότερα πορίσματα, δεν είναι δυνατή η γενίκευσή τους.

7. Μέθοδοι παρέμβασης

Με βάση τα αποτελέσματα του πλαισίου, στις χώρες που συμμετέχουν στο ReImagined προβλέπονται οι ακόλουθες παρεμβάσεις.

α. Ελλάδα: Μέθοδος για υπαίθρια σχολικά προγράμματα σε επίπεδο κοινότητας τα οποία συνδέουν εξωσχολικές με διαθεματικές δραστηριότητες

Σχετικά με την έρευνα για το πλαίσιο της εθνικής πολιτικής για την προώθηση της ΚΣΑ, τα προβλήματα στην Ελλάδα εστιάζονται στα ακόλουθα τρία σημεία:

- Ανεπαρκής και μη οργανωμένη, σε εθνικό επίπεδο, εξειδικευμένη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ΚΣΑ.
- Αποθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης των μαθητών.
- Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών θεσμών και άλλων υπουργείων για την προώθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής.

Το 2011, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την ονομασία Νέο Σχολείο, το Υπουργείο Παιδείας εκπόνησε τον οδηγό του εκπαιδευτικού ‘Σχολείο και Κοινωνική Ζωή’ με σκοπό την εφαρμογή της ΚΣΑ. Παρά την επιστημονική εγκυρότητα και την άρτια συγγραφή του υλικού, η δράση αυτή δε συνοδεύτηκε ποτέ από συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί πιλοτικά, να αξιολογηθεί και στη συνέχεια να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Το πρόγραμμα Erasmus REIMAGINED, μπορεί, μέσω της πιλοτικής του εφαρμογής και των αποτελεσμάτων της, να αποτελέσει μια νέα ευκαιρία για το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με το ΙΕΠ, να σχεδιάσει εκ νέου την υλοποίηση της ΚΣΑ στην Ελληνική σχολική εκπαίδευση.

Οι συνεργασίες μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων έχουν ευεργετικά αποτελέσματα τόσο για τη ζωή και την ευημερία των πολιτών, όσο και για τις επιδόσεις των μαθητών (Epstein, 2001- Epstein & Sanders, 1998- Henderson & Mapp, 2002- Henderson, Mapp, Johnson, & Davies, 2007- Sheldon, 2005). Μεταξύ των στόχων του Κέντρου της ActionAid Hellas στην Αθήνα, είναι η ανάπτυξη σχέσεων που προάγουν τη συμμετοχή της κοινότητας και τη συνεργασία της με τη σχολική κοινότητα. Μέσα από διαφορετικές δράσεις, το Κέντρο προσπαθεί να δημιουργήσει ισχυρούς δεσμούς με την τοπική κοινότητα και να διασφαλίσει τη συμμετοχή της στις δραστηριότητες και δράσεις που υλοποιούνται, όπως εκδηλώσεις για τη συγκρότηση της κοινότητας, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, εκστρατείες ευαισθητοποίησης. Ως ΜΚΟ που υλοποιεί επί του παρόντος χρηματοδοτούμενα προγράμματα, το Κέντρο παρέχει στα σχολεία την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε πολλαπλές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, σε εκδηλώσεις συγκρότησης της τοπικής κοινότητας και σε προγράμματα που υποστηρίζουν τους μαθητές και τις οικογένειές τους, κάτι που, διαφορετικά, δε θα μπορούσαν να το υποστηρίξουν μόνο τους τα σχολεία.

Πολλοί μη-προνομιούχοι νέοι αντιμετωπίζουν σοβαρά εμπόδια πρόσβασης σε εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές ευκαιρίες που είναι ζωτικής σημασίας για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για να αντιμετωπίσει το θέμα αυτό, το Κέντρο της ActionAid Hellas στην Αθήνα προσφέρει μια σειρά δωρεάν υπηρεσιών και προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν τις ανάγκες των νέων οι οποίοι αλλιώς δεν έχουν πρόσβαση σε αυτούς τους πόρους. Μέσω των προγραμμάτων μας, τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μαθήματα αγγλικών, μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και μαθήματα πληροφορικής, που τους παρέχουν την απαραίτητη ακαδημαϊκή υποστήριξη για μια επιτυχημένη σχολική πορεία. Επιπλέον, οι αθλητικές και ψυχαγωγικές μας δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική και το θέατρο, προσφέρουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εξερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους έξω από τη σχολική τάξη. Επίσης, παρέχουμε υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού για να διευκολύνουμε τους νέους

να εντοπίσουν πιθανές σταδιοδρομίες και να διερευνήσουν εναλλακτικές επιλογές για το μέλλον τους. Επιπλέον, η συνεργασία με τα σχολεία έχει τη μορφή ανάπτυξης σχολικών προγραμμάτων και σχεδιασμού εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Το επίπεδο εμπιστοσύνης είναι σημαντικός παράγοντας μιας επιτυχούς συνεργασίας. Το Κέντρο, το οποίο βρίσκεται από το 2017 στην καρδιά της πόλης, σε μια περιοχή όπου οι κάτοικοι έχουν ταλαιπωρηθεί πολλά χρόνια από την ανεργία και τον κίνδυνο αποκλεισμού, έχει καταφέρει να δημιουργήσει ισχυρούς δεσμούς με την τοπική κοινότητα.

Αναφορικά με τα σχολικά προγράμματα σε επίπεδο κοινότητας, τα οποία συνδυάζουν εξωσχολικές με διαθεματικές δραστηριότητες, το Κέντρο, στην έναρξη κάθε σχολικού έτους, οργανώνει προσωπικές συναντήσεις με τους διευθυντές των σχολείων της γειτονιάς για να συζητήσουν πιθανότητες συνεργασίας. Στη φάση αυτή, η ActionAid ενημερώνει τους διευθυντές μέσω ενημερωτικών δελτίων και παρουσιάσεων, για το πώς θα μπορούσαν να συνεργαστούν, τονίζοντας τα οφέλη των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Όταν συνδυάζονται οι εξωσχολικές με τις διαθεματικές δραστηριότητες, η ύλη γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και σχετική και οι μαθητές γίνονται πιο δραστήριοι και συμμετέχουν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρόσθετους ρόλους οι οποίοι τους βοηθούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες ζωής και άλλες ικανότητες απαραίτητες για τη σχολική τους πρόοδο και τη ζωή τους γενικότερα. Συνήθως, ο διευθυντής κάθε σχολείου αναθέτει σε έναν εκπαιδευτικό την όλη συνεργασία και εκείνος λειτουργεί ως συντονιστής της δράσης και ως σύνδεσμος με το Κέντρο. Ο εκπαιδευτικός/συντονιστής διευκολύνει τη διαδικασία επικοινωνίας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και αξιολογεί τις ανάγκες τους, καθώς και τα διαθεματικά αντικείμενα πάνω στα οποία επιθυμούν να δουλέψουν. Οι εκπαιδευτικοί μελετούν το πρόγραμμα σπουδών και βρίσκουν ευκαιρίες για διαθεματικές δραστηριότητες. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός/συντονιστής, με την υποστήριξη του Κέντρου, οργανώνει συνάντηση με τον σύλλογο των εκπαιδευτικών, προκειμένου να εξηγηθεί περαιτέρω η ιδέα και το εύρος της παρέμβασης. Το Κέντρο εντοπίζει εξωσχολικές δραστηριότητες οι οποίες είναι σχετικές με το διαθεματικό αντικείμενο που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί και που μπορεί να συνδεθεί με την κοινότητα. Η ActionAid διαθέτει μεγάλη πείρα στη συνεργασία με τα σχολεία, και τα προγράμματα που έχουν εκπονηθεί μέχρι σήμερα εστιάζουν σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενεργού συμμετοχής στα κοινά, διαφορετικότητας και ένταξης, βίας μεταξύ των νέων, κλιματικής δικαιοσύνης και υπεύθυνης κατανάλωσης. Οι μεθοδολογίες για τις εξωσχολικές δραστηριότητες τις οποίες εφαρμόζει συχνά το Κέντρο βασίζονται στον αθλητισμό και τις τέχνες. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον αθλητισμό, η ActionAid εφαρμόζει τη μεθοδολογία football3 (shorturl.at/egFH6) με σκοπό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εφήβων και την πρόληψη του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Όσον αφορά τις τέχνες, η ActionAid εφαρμόζει, βασικά, τις μεθοδολογίες και τεχνικές του θεάτρου και της δημιουργικής γραφής. Έτσι, το Κέντρο ευθυγραμμίζει τις δραστηριότητες με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών ώστε να διασφαλίσει ότι υποστηρίζουν τους μαθησιακούς στόχους και σκοπούς. Οι εκπαιδευτικοί μαζί με το προσωπικό του Κέντρου σχεδιάζουν τη μορφή του προγράμματος, και διευθετούν τις υλικοτεχνικές λεπτομέρειες και το απαραίτητο χρονικό πλαίσιο. Οι ειδικοί του Κέντρου συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία ενός προγράμματος για τους μαθητές.



Εξετάζουν το σχολικό πρόγραμμα σπουδών και εντοπίζουν πιθανές ευκαιρίες για τη σύνδεση σχολικών μαθημάτων με εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι επαγγελματίες συνεργάζονται στενά και η ενεργός συνεργασία είναι ζωτικής σημασίας. Η συζήτηση με τους μαθητές και η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία σχεδιασμού αποτελούν δείκτη πιο επιτυχούς παρέμβασης. Επιπλέον, εφόσον κριθεί απαραίτητο, ενθαρρύνονται οι συνεργασίες με την κοινότητα για την υποστήριξη των εξωσχολικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων. Αυτό μπορεί να συνεπάγεται τη συνεργασία με τοπικές οργανώσεις ή ομάδες σε επίπεδο κοινότητας οι οποίες έχουν το ίδιο ενδιαφέρον για το θέμα. Για παράδειγμα, αν το θέμα είναι σχετικό με την προστασία του περιβάλλοντος, η συνεργασία γίνεται με τοπικές περιβαλλοντικές ομάδες για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων. Πολύ συχνά, γίνεται επικοινωνία και με τους συλλόγους γονέων, αν υπάρχουν, προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία και η συμμετοχή τους. Η συνεργασία με το σχολείο είναι συνεχής ούτως ώστε να διασφαλιστεί ο ορθός σχεδιασμός των εξωσχολικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων. Η προώθηση του προγράμματος στους γονείς και το υπόλοιπο σχολείο καθώς και η πρόσκληση στην κοινότητα να συμμετάσχει στις δραστηριότητες είναι το επόμενο βήμα προκειμένου να εδραιωθεί η δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων μερών. Το αποτέλεσμα κάθε προγράμματος, που στην περίπτωση του Κέντρου είναι σχετικό με τις τέχνες, συνήθως παρουσιάζεται στην τοπική κοινότητα μέσω τοπικών εκδηλώσεων σε επίπεδο γειτονιάς και με τη μορφή δρώμενων στο δρόμο. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, πραγματοποιείται αξιολόγηση της όλης εμπειρίας, με ανατροφοδότηση εκ μέρους των μαθητών, σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, γίνεται και μια αξιολόγηση της συνεργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές συζητούν με το Κέντρο Κοινότητας τα αποτελέσματα της δράσης και πιθανές τροποποιήσεις της συνεργασίας στο μέλλον.

Ας σημειωθεί εδώ ότι η περιγραφόμενη διαδικασία είναι ενδεικτική και τα βήματά της μπορούν να τροποποιηθούν ανάλογα με την οργάνωση που υλοποιεί τη δράση, καθώς και με το εθνικό πλαίσιο της κάθε χώρας και την ισχύουσα νομοθεσία που διέπει τη συνεργασία με τα σχολεία. Τα βήματα αυτής της διαδικασίας συνεργασίας απεικονίζονται στο γράφημα που ακολουθεί:





β. Ουγγαρία: Κατευθυντήριες γραμμές για τις πρακτικές ενσωμάτωσης των τεχνών στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή όπως προσδιορίζονται από τους εμπειρογνώμονες του Ιδρύματος Rogers

Το Ίδρυμα Rogers για την Προσωποκεντρική Εκπαίδευση (*Rogers Foundation for Person-Centred Education*) ειδικεύεται σε μια σειρά μέσων ενίσχυσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά και τους νέους, κυρίως μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τους.

Τα αποτελέσματα των έργων που εκπονήθηκαν και υλοποιήθηκαν τα τελευταία 10 χρόνια αφορούν την επίτευξη ανθεκτικότητας μέσω του θεάτρου και του παιχνιδιού, την πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μέσω της συναισθηματικής αγωγής, την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού, την ένταξη, την προώθηση του ελεύθερου παιχνιδιού στα σχολεία κ.ο.κ.

Για να επιτύχουμε τους στόχους μας, χρησιμοποιούμε διάφορες μεθόδους στις δράσεις μας. Στις δράσεις που ακολουθούν, αναπτύξαμε διάφορες μεθοδολογίες και πλαίσια που αποτελούν μια στιβαρή βάση για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών μας, ενώ το υλικό που έχουμε αναπτύξει μπορεί να τηλεφορτωθεί και να αποτελέσει αντικείμενο ατομικής επεξεργασίας.

Η δράση ARTPAD στόχο έχει να υποστηρίξει την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών και των νέων από μειονεκτικά περιβάλλοντα στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, ούτως ώστε να μην εγκαταλείψουν το σχολείο πρόωρα. Στη δράση Artpad χρησιμοποιήσαμε τεχνικές θεάτρου για την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία με το θέατρο και το παιχνίδι ώστε να αναπτύξουν την κοινωνική τους αντίληψη και συμπεριφορά.

Χρησιμοποιήσαμε διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Μια από αυτές είναι 'Ο Μανδύας του Ειδικού' της Dorothy Heathcote η οποία προσφέρει μια διερευνητική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας θεατρικού χαρακτήρα. Στην προσέγγιση αυτή, τα παιδιά και οι νέοι αποκτούν το δώρο της εμπειριστατωμένης γνώσης. Η προσέγγιση καθοδηγεί τη μάθηση μέσω της ιδιοκτησίας και της συναισθηματικής εμπλοκής στο θεατρικό δρώμενο που εκτυλίσσεται με τους συμμετέχοντες. «.....Η προσέγγιση 'Μανδύας του Ειδικού' τοποθετεί το παιδί στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει τις συνθήκες για να αναπτυχθεί, γύρω από το παιδί, ένας μανδύας ηγετικής ικανότητας, γνώσης, ικανότητας και κατανόησης. Αυτή η προσέγγιση υιοθετεί μια προοδευτική θεώρηση της μάθησης, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού.» (Aitken, 2013:35). Ο οδηγός εκπαιδευτή ARTPAD εισάγει τον χρήστη στη μέθοδο βήμα-βήμα, ενώ ο οδηγός βέλτιστης πρακτικής ARTPAD παραθέτει συγκεκριμένες ασκήσεις με βάση το θεατρικό παιχνίδι.

Άλλες προσεγγίσεις, όπως η χρήση του Θεάτρου Φόρουμ (*Forum Theatre*) του Boal (1979), μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και των νέων για συμμετοχή στο δρώμενο και προσφέρουν ευκαιρίες για συζήτηση και διάλογο παρουσιάζοντας διαφορετικές απόψεις και γνώμες προς διερεύνηση. Το παιχνίδι και το θέατρο συναντώνται εκεί όπου αναπτύσσεται η θέση

του παιδιού στον κοινωνικό του κόσμο. Και στις δύο εμπειρίες, το παιδί εξασκείται και μαθαίνει πώς να συμπεριφέρεται, να ανταποκρίνεται, να επιβιώνει και να επιτυγχάνει στον κοινωνικό του περίγυρο. Με κάθε επιτυχία, βελτιώνει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, τον αυτοέλεγχο, την αυτοεκτίμηση και την ευελιξία του, που θα το βοηθήσουν να διαχειρίζεται δημιουργικά το στρες, να επιλύει προβλήματα, να εμπνέει σεβασμό και να αναπτύσσει τις δεξιότητές του καθώς και την ικανότητά του να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις του κοινωνικού του περιβάλλοντος, αναπτύσσοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την ανθεκτικότητά του. Χάρη στη δυνατότητα χρήσης διαφορετικών προσεγγίσεων του θεάτρου, και με σαφή κατανόηση του τρόπου υποστήριξης του παιχνιδιού που τα παιδιά επέλεξαν με απόλυτη ελευθερία, υποστηρίζεται η μάθηση παιδιών και νέων, ενώ παράλληλα τους παρέχονται ευκαιρίες να αναπτύξουν την ανθεκτικότητά τους ώστε να μπορούν να προσαρμόζονται και να ανταπεξέρχονται σε διαφόρους στρεσογόνους παράγοντες.

Το πρόγραμμα EUMOSCHOOL είχε ως στόχο τη διάδοση μιας συγκεκριμένης μεθοδολογίας που είχε νωρίτερα αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί στην Ιταλία: “Didattica delle Emozioni”© (Η Διδακτική των Συναισθημάτων, ΔτΣ). Η μέθοδος είναι ο καρπός 16 ετών εμπειρίας και έρευνας στον τομέα της συναισθηματικής αγωγής.

Σύμφωνα με τον Danilo Dolci, ο ρόλος της παιδείας είναι να εξυπηρετεί την ανακάλυψη της ίδιας της ζωής, και τα συναισθήματα είναι τα απαραίτητα εργαλεία για να ανακαλύπτουμε και να εκτιμάμε τη ζωή και όλες τις σχέσεις που δημιουργούμε στη διάρκεια της ζωής μας. Φροντίζουμε τα συναισθήματά μας σημαίνει φροντίζουμε το “ανθρώπινο δίκτυό μας”, την ανάπτυξή μας και την κοινωνία γενικά. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο χρειαζόμαστε μεγαλύτερη συμμετοχή από τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς, τις οικογένειες, τους δημόσιους θεσμούς – για να υποστηρίξουμε και να καταστήσουμε δυνατή αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία με την ευρύτερη δυνατή έννοια. Η Διδακτική των Συναισθημάτων εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με κάποια εργαλεία και απλές στρατηγικές ώστε να εκπαιδεύουν τους μαθητές να αναγνωρίζουν, να βιώνουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Είναι γεγονός πως η ευημερία, η αυτάρκεια και η αυτοπεποίθηση επιτυγχάνονται μέσω της ουσιαστικής αναγνώρισης του εσωτερικού μας κόσμου. Όλα αυτά μπορούν να γίνουν στο σχολείο, χωρίς να διαταράσσεται το πρόγραμμα διδασκαλίας και χωρίς υπερβολικό φόρτο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές. Επιπλέον, η μέθοδος της Διδακτικής των Συναισθημάτων είναι ελκυστική για τους μαθητές. Τη μεθοδολογία αυτή ανέπτυξαν η Rosanna Schiralli, ψυχολόγος, ψυχοθεραπεύτρια, συγγραφέας, ερευνήτρια, και ο Ulisse Mariani, ψυχολόγος, ψυχοθεραπευτής, συγγραφέας, ερευνητής, στην αρχή της δεκαετίας του 2000.

Στα πλαίσια του προγράμματος EUMOSCHOOL παρουσιάστηκε μια σειρά από συγκεκριμένες δραστηριότητες, καθώς και ένα μάθημα online για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://eumoschool.eu/oer/>. Το μάθημα αυτό είναι βασικά μια αυτοδιδασκαλία αλλά, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, παρείχαμε 30 ώρες κατάρτισης των εκπαιδευτικών online για να τους διευκολύνουμε να επεξεργαστούν ολόκληρη τη διδακτέα ύλη. Μέρη του μαθήματος μπορούν να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών που βασίζεται στην ενσωμάτωση των τεχνών και που πρόκειται να αναπτυχθεί στο πλαίσιο του έργου ReImagined.

Στο πρόγραμμα CAPS το ελεύθερο παιχνίδι βρίσκεται στο επίκεντρο. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, δημιουργήσαμε ένα εγχειρίδιο και ένα σχολικό πρόγραμμα σπουδών ώστε να εισαχθούν ολόκληρα δημοτικά σχολεία στη θεωρία του ελεύθερου παιχνιδιού, το οποίο είναι στην πραγματικότητα πολύ φυσικό και γνωστό, αλλά τελευταία χρησιμοποιείται όλο και λιγότερο ως τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών του σχολείου. Το ελεύθερο παιχνίδι είναι μια διαδικασία ελεύθερης και αυτόνομης επιλογής που βοηθάει τα παιδιά να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες του πραγματικού κόσμου σε ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου στο παιχνίδι τους εμφανίζονται στοιχεία του πραγματικού κόσμου. Αυτή η δραστηριότητα βοηθά στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, της αυτοεκτίμησης, της υπευθυνότητας, της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, και άλλων δεξιοτήτων σε παιδιά διαφόρων ηλικιών. Με τη βοήθεια του εγχειριδίου της προσέγγισης CAPS και των εκπαιδευτικών υλικών, κατά καιρούς οργανώνουμε συνεδρίες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί των σχολείων μπορούν να βιώσουν τη μαγεία του ελεύθερου παιχνιδιού, αλλά και να πάρουν ιδέες για το πώς να το εντάξουν στην καθημερινή τους διδακτική πράξη και τη σχολική τους ζωή.

Εκτός από το ελεύθερο παιχνίδι, χρησιμοποιήσαμε και μεγάλη ποικιλία επιτραπέζιων παιχνιδιών, και κάναμε και ένα μάθημα για τα είδη επιτραπέζιων παιχνιδιών. Τα παιχνίδια αυτά, αν και διαφέρουν ριζικά από το ελεύθερο παιχνίδι, μπορούν να αποτελέσουν μέρος των κοινωνικών δεξιοτήτων και της προσωπικής ανάπτυξης, καθώς βοηθούν τα παιδιά να μάθουν δεξιότητες αυτορρύθμισης, να τηρούν κανόνες, να αποδέχονται ότι δε μπορούν να είναι πάντοτε οι νικητές και να αναπτύσσουν λογικούς συλλογισμούς από κοινού μέσα σε μια ομάδα. Πρέπει όμως να είμαστε πολύ προσεκτικοί με τα επιτραπέζια, να τα χρησιμοποιούμε εντός ορίων και να ελέγχουμε την όλη διαδικασία, εφόσον χρειάζεται, για να μην απογοητεύονται οι συμμετέχοντες.

Χρησιμοποιούνται επίσης, διαφορετικές αφηγηματικές μέθοδοι ως εργαλεία του Ιδρύματος Rogers. Χρησιμοποιούμε τη μέθοδο εργασίας αφήγησης Λαϊκών Παραμυθιών και ιστοριών. Το πρώτο αφορά την ακρόαση ενός δομημένου παραμυθιού και μέσα από την ταύτιση με τους ήρωες της ιστορίας, ο ακροατής ανακαλύπτει νέους τρόπους να ανταπεξέρχεται. Αυτό τον βοηθά να αναπτύξει την αυτοσυνειδησία και την ανθεκτικότητά του.

Μια μέθοδος την οποία μάθαμε πρόσφατα είναι η λεγόμενη ‘εργασία με σύμβολα’ (*symbol work*) που αναπτύχθηκε από τον Wilfried Schneider, έναν Αυστριακό ψυχολόγο. Η μέθοδος αυτή βασίζεται στην ανακάλυψη ότι τα σύμβολα μεταδίδουν πληροφορίες που κάποιος δεν μπορεί ή δεν θέλει να μοιραστεί. Η εργασία με σύμβολα είναι ένας καλός τρόπος για να διαπιστώσουμε την προσωπική στάση κάποιου, τη δεδομένη χρονική στιγμή, απέναντι σε ένα επιλεγμένο θέμα. Επιπλέον, η μέθοδος αυτή βοηθάει να εντοπίζουμε προβλήματα, εμπόδια και φόβους. Μόλις διαγνωστούν αυτές οι δυσκολίες, οι εκπαιδευτές μπορούν να αρχίσουν να επεξεργάζονται ενδεχόμενες λύσεις. Επομένως, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές να έχουν επίγνωση της “δύναμης των συμβόλων”.

Αυτή η μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων, την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της ικανότητας προγραμματισμού, αλλά και για τη δημιουργία

ενσυναίσθησης με τα άλλα μέλη της ομάδας. Είναι ευνόητο ότι αυτά τα προγράμματα και αυτές οι μέθοδοι στοχεύουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η χρήση τους, χωριστά ή σε συνδυασμό, ή προσαρμοσμένη στα άτομα ή στις ομάδες, δίνει μια μεγάλη ευκαιρία στους ειδικούς να εστιάσουν σε συγκεκριμένες ομάδες-στόχους και σε συγκεκριμένες ανάγκες και συγκεκριμένα προβλήματα επίσης. Όλα αυτά τα υλικά και οι τεχνικές είναι στη διάθεσή μας και μπορούν να ενταχθούν στο εκάστοτε πρόγραμμά μας.

γ. Ιταλία: Πιθανές παρεμβάσεις στο πλαίσιο

Παρά την αυξανόμενη αναγνώριση της ΚΣΑ στην εκπαίδευση στην Ιταλία, η προσέγγιση αυτή παραμένει στη διακριτική ευχέρεια των σχολείων. Τα Ιταλικά σχολεία δεν έχουν την υποχρέωση να την εντάξουν στα προγράμματα σπουδών τους και έτσι, κάποια από αυτά πειραματίζονται με δραστηριότητες ΚΣΑ ενώ άλλα όχι. Η ένταξη τέτοιων δραστηριοτήτων στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών παρατηρείται στα πιο ευαισθητοποιημένα σχολεία, τα οποία αναγνωρίζουν ότι είναι αναγκαίο να ασχοληθούν με την επιδίωξη στόχων που δεν συνδέονται αποκλειστικά με τη διδασκαλία.

Στις ομάδες εστίασης που πραγματοποιήθηκαν, είναι προφανές ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι αυτές οι δεξιότητες είναι ουσιώδους σημασίας για την ανάπτυξη κάθε ατόμου, αλλά έχουν και επίγνωση του γεγονότος ότι η Ιταλική πραγματικότητα δεν ευνοεί την ένταξη τέτοιων δεξιοτήτων, επί του παρόντος, και ότι δεν υπάρχει καμία κατεύθυνση προς την ενίσχυση τους, ούτε καν στους εκπαιδευτικούς.

Οι εμπειρίες των Ιταλικών ΟΚΠ αναδεικνύουν τις διάφορες δυσκολίες στη σύνδεση μεταξύ σχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Δυστυχώς, η πραγματικότητα της Ιταλικής εκπαίδευσης δεν είναι έτοιμη να υλοποιήσει τέτοιου είδους δραστηριότητες λόγω έλλειψης εθνικής νομοθεσίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών θεσμών: υπάρχει έλλειψη χρηματικών πόρων και επενδύσεων, δεν υπάρχουν προγράμματα κατάρτισης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τα οποία να εμπλέκουν και τις ΟΚΠ ταυτόχρονα. Ακόμα και σήμερα, εκπαιδευτικοί και σχολεία θεωρούν την μη τυπική εκπαίδευση ως μια επιπλέον δραστηριότητα του προγράμματος σπουδών, και τη συμβολή των ΟΚΠ λιγότερο σημαντική από ότι το παραδοσιακό πρόγραμμα μάθησης. Υπάρχει ζήτημα αναγνώρισης των δεξιοτήτων της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής που αποκτούν οι μαθητές μέσω των εξωσχολικών δραστηριοτήτων τους.

Σε σχέση με αυτή την κατάσταση, από πλευράς των δημοσίων εκπαιδευτικών αρχών, τα σημαντικότερα θεσμικά εμπόδια για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, είναι η έλλειψη εθνικής νομοθεσίας και ειδικών πόρων για την εισαγωγή και προώθηση της ΚΣΑ στα σχολεία.

Θα ήταν χρήσιμο να υπάρξει πρόβλεψη για ένα πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών στο θέμα της ΚΣΑ και να δημιουργηθεί ένα εθνικό θεσμικό σύστημα για την αναγνώριση των μη τυπικών ικανοτήτων που αποκτούν οι μαθητές από τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Επίσης, ένα θέμα

που χρήζει προσοχής αφορά τα ευαίσθητα δεδομένα και την ιδιωτικότητα των παιδιών και των οικογενειών τους.

i. Τέχνη και συναισθηματικές δεξιότητες στην Ιταλία

Η τέχνη δεν είναι απλώς μια ευχάριστη αλλαγή στην καθημερινή μας ρουτίνα, είναι και ένα αποτελεσματικό εργαλείο βελτίωσης και ευαισθητοποίησης. Η τέχνη είναι πάντοτε συμπεριληπτική διότι μπορεί και ενώνει το αντικείμενο με το υποκείμενο: σκεφτείτε τη μουσική, τη γλυπτική, την ποίηση, το μπαλέτο, τον κινηματογράφο, τη ζωγραφική. Εκ φύσεως, η τέχνη δεν διαχωρίζει, αλλά ενώνει, ακόμα και όταν δεν είμαστε σε θέση να την εκτιμήσουμε, ακόμα και αν δεν την βρίσκουμε όμορφη ή δεν μπορούμε να αποκωδικοποιήσουμε το μήνυμά της, ακόμα και τότε αλληλεπιδρούμε με αυτήν, μπαίνουμε σε διάλογο με το αντικείμενο και με τον εαυτό μας. Τα ερεθίσματα παράγουν μια δική μας απόκριση, είτε το θέλουμε είτε όχι. Γι' αυτό η τέχνη είναι μια ευκαιρία να αναστοχαστούμε τον εαυτό μας και τον κόσμο γύρω μας.

Η τέχνη, η οποία ανέκαθεν μετέδιδε αισθητικές εμπειρίες (όχι μόνον εμπειρίες κάλλους), προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες για να αναπτύξουμε συναισθήματα και να βιώσουμε συγκινήσεις και από εκπαιδευτική άποψη, μια διάσταση που εδώ νοείται ως εκπαιδευτική λειτουργία. Εκπαίδευση στο ωραίο, υπενθυμίζει ο Marco Dallari, σημαίνει εκπαίδευση συναισθηματικής ικανότητας και ευαισθησίας, δημιουργία 'λεπτότητας της φαντασίας', όπου το αντίθετο του ωραίου δεν είναι το άσχημο αλλά η πολιτισμική τραχύτητα και η συναισθηματική άγνοια (Dallari, 2016). Εκπαίδευση στο ωραίο και άρα στην τέχνη, μπορεί να σημαίνει και ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων όπου η κοινωνική διάσταση και η διάσταση των σχέσεων παίζουν σημαντικό ρόλο.

Η τέχνη, επομένως, είναι ένα από τα πιο άμεσα μέσα έκφρασης του εαυτού, με διαφορετικό τρόπο από τον λόγο, ο οποίος μπορεί να δυσκολένει όσους είναι ντροπαλοί ή πιο εύθραστοι. Όταν η Oxfam ζητά, συχνά, γνώμες πάνω σε κάποιο θέμα των εργαστηρίων της, ζητά τις απαντήσεις σε εικόνες, σε σημειώματα post-it, σε δημιουργίες, έτσι ώστε να μπορούν όλοι να συνεισφέρουν στη συζήτηση, η οποία θα τους δυσκόλευε αν έπρεπε να κάνουν μια προφορική παρέμβαση.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι μια από τις βασικές προκλήσεις της νέας χιλιετίας είναι η ενίσχυση, για τους νέους, των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους, οι οποίες είναι απαραίτητες για την οικοδόμηση ενός λαμπρού μέλλοντος για την επαγγελματική και προσωπική τους ζωή (ΠΟΥ, 1993), θεωρείται επιθυμητό, στην εκπαίδευση των παιδιών, να γίνει μια εκ νέου αξιολόγηση της αισθητικής, του κάλλους και της πολυαισθητηριακής εμπειρίας που χαρακτηρίζει κάθε καλλιτεχνική παραγωγή.

Αν και το θέμα της τέχνης και των συναισθημάτων έχει αποκτήσει κεντρική σημασία ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, ήδη από τη δεκαετία του 1960 ο Bruno Munari, με το σύνθημα "Παίζοντας με την τέχνη", δημιούργησε μια διδακτική μεθοδολογία η οποία μέσω της πολυαισθητηριακής εκπαίδευσης μπορεί να δώσει ώθηση στην ανάπτυξη όλων των διαστάσεων της ατομικότητας των παιδιών: τη γνωστική, τη συναισθηματική, την κοινωνική, τη σωματική.

Η μίμηση κατά τον Munari σημαίνει ικανότητα ανασύνθεσης, σε μια ενιαία ακολουθία, των αποσπασμάτων όσων έχουμε παρατηρήσει. Σε αυτό το σημείο αναδύονται η συναισθηματικότητα, η

πρωτοτυπία και η δημιουργικότητα του παιδιού. Ο Munari, σε αυτό τον τρόπο λειτουργίας, θεωρούσε την τέχνη, στην περίπτωση των παιδιών, ως τη μορφή επικοινωνίας και συναισθηματικής ενθάρρυνσης που είναι απαραίτητη για τη μύησή τους στην αντίληψη και κατανόηση της πραγματικότητας: με την απλή οδηγία σχεδιασμού απλών δέντρων, με απλά χρωματιστά χαρτιά διαφόρων σχημάτων, για παράδειγμα, κάθε παιδί με τα κατάλληλα εργαλεία μπορεί να απελευθερώσει την πιο ζωντανή φαντασία του (Munari B., 2004).







Η διδασκαλία του Munari είναι πολύ σημαντική διότι μας θυμίζει ότι η σχέση μεταξύ τέχνης και συναισθηματικής ικανότητας υπάρχει μέσα σε όλους μας από πολύ μικρή ηλικία, και αν καθοδηγηθεί και καλλιεργηθεί μπορεί να αποβεί εξαιρετικά χρήσιμη για την καλλιέργεια σταθερότητας, αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης.

- ii. Εργαλεία και καλές πρακτικές: Πώς η Oxfam συνδυάζει την τέχνη και το συναίσθημα στα εργαστήριά της

Υπάρχουν πολλά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την μεταφορά των συναισθημάτων μας, αλλά, τα τελευταία χρόνια, η Oxfam έχει χρησιμοποιήσει την τεχνική της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών και την αυτοβιογραφική μέθοδο σε κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα.

Αυτοβιογραφικές μεθοδολογίες. Οι αυτοβιογραφικές μεθοδολογίες είναι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στη συγγραφή ιστοριών για τον εαυτό μας ή για τρίτους, ως πράξη φροντίδας του εαυτού και γνώσης του κόσμου, η οποία μπορεί να γίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας:



- 
 φροντίζω τον εαυτό μου, ξαναβρίσκω την ιστορία μου, ξανακερδίζω ένα σημαντικό κομμάτι του παρελθόντος μου
- 
 ενεργοποιώ μια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης μέσα από την αναζήτηση "νέων αφηγημάτων" του εαυτού μου και της πραγματικότητας, ενισχύοντας τις θετικές εμπειρίες της ζωής
- 
 μιλάω στους άλλους, μοιράζομαι την ιστορία μου, μεταφέρω σημαντικές εμπειρίες και σκέψεις
- 
 διηγούμαι ιστορίες που οι άλλοι δε γνωρίζουν
- 
 αναλαμβάνω κοινωνική δράση για να προτείνω διαφορετικές εικόνες της πραγματικότητας, να επιβεβαιώσω δικαιώματα και να πυροδοτήσω αλλαγές σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο
- 
 τροφοδοτώ τον διαπολιτισμικό διάλογο, γάφη στην αποτελεσματικότητα των ιστοριών στην αμοιβαία γνωριμία και κατανόηση μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες, υπερνικώντας τους πολιτισμικούς φραγμούς, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.

Υπάρχουν τρία εργαλεία για τα εργαστήρια αυτοβιογραφίας:

Α. Εικονογραφημένα βιβλία για ενδοσκόπηση (εικονογραφημένα βιβλία)

Ένα καλοσχεδιασμένο εικονογραφημένο βιβλίο μπορεί να γίνει πραγματικά μια πύλη εισόδου σε άλλους κόσμους. Γι' αυτό, είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την εισαγωγή του θέματος στην αρχή μιας δραστηριότητας αυτοβιογραφικού εργαστηρίου. "Η αφήγηση" γενικά, όταν γίνεται σωστά, μεταφέρει τον ακροατή σε μια άλλη διάσταση μέσα στην οποία αυτός βυθίζεται χωρίς καν να το καταλάβει. Η επιλογή εικονογραφημένων βιβλίων γίνεται στην αρχή του εργαστηρίου λόγω των πολλαπλών ιδιοτήτων αυτού του λογοτεχνικού είδους: μιλούν μια βαθιά και πολυσημάντη γλώσσα που συνδυάζει λέξεις και εικόνες. Παρουσιάζουν διαφορετικές οπτικές γωνίες, το νόημά τους είναι διαφορετικό για κάθε άτομο ανάλογα με τις εμπειρίες του, απευθύνονται τόσο σε παιδιά όσο και σε ενήλικες, κλπ... Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο των εικονογραφημένων βιβλίων είναι η ικανότητά τους να εμπνέουν θαυμασμό και περιέργεια, δύο συναισθήματα που βοηθούν τους νέους στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η γενναιοδωρία της πράξης της μεγαλόφωνης ανάγνωσης, εκτός του ότι αποτελεί ένα δώρο προς τους ακροατές, δημιουργεί επίσης μια στενή και επωφελή σχέση. Σύμφωνα με προσωπική μου εμπειρία, όποιος έχει ωφεληθεί από τη μεγαλόφωνη ανάγνωση, γίνεται με τη σειρά του αναγνώστης, δημιουργώντας έτσι έναν ενάρετο κύκλο δώρου και σχέσης. Μετά την



ανάγνωση, τοποθετούμε έναν λευκό πίνακα στο πάτωμα, στο κέντρο του κύκλου. Ζητούμε από τους μαθητές να επαναλάβουν προφορικά και μετά να γράψουν κάποιες φράσεις, λέξεις ή εικόνες που η ανάγνωση τους έφερε στο νου.

B. Συγγραφή και συλλογή ιστοριών

Η συγγραφή ή η συλλογή των ιστοριών είναι ένας τρόπος μοιράσματος με την ομάδα: Η αφήγηση ιστοριών είναι σημαντική επειδή:

- Τονίζει πόσο σημαντική είναι η αφήγηση της ιστορίας κάποιου για να φροντίσει τον εαυτό του και να ανακαλύψει εκ νέου το παρελθόν
- Συνδέει την αφήγηση κάποιου με τη συνάντηση με το άλλο πρόσωπο: Μπορεί η ιστορία μας να έχει κάποιον αντίκτυπο στον ακροατή μας; αν ναι, τι είδους;
- Αφού σκεφτούμε και συζητήσουμε αυτούς τους στόχους με τους μαθητές, προσπαθούμε να τους συνοψίσουμε σε μια πρόταση, όπως: Λέμε την ιστορία μας διότι η ιστορία μας είναι σημαντική. Λέω την ιστορία μου σημαίνει φροντίζω τον εαυτό μου. Λέμε την ιστορία μας για να τη μοιραστούμε με άλλους.

Γ. Φωτογραφικό πορτρέτο

Το φωτογραφικό πορτρέτο δεν είναι απλά μια μορφή τέχνης: είναι το αποτέλεσμα ενός συγκεκριμένου τρόπου με τον οποίο κοιτάμε ένα άτομο, αναζητώντας εκφράσεις και ιδιαιτερότητες που κάνουν το πρόσωπο αυτό ενδιαφέρον. Κοιτάζοντας το φωτογραφικό πορτρέτο ενός αγνώστου, αρχίζουμε να αναρωτιόμαστε ποιος είναι αυτός ο άνθρωπος, τι του αρέσει, ποια ήταν τα συναισθήματά του τη στιγμή της λήψης της φωτογραφίας. Αρχίζουμε και εξοικειωνόμαστε σε μια φανταστική σχέση, όπως θα κάναμε και με τον ήρωα μιας ιστορίας.

Χάρη στη συνήθη πρακτική συνδυασμού σχεδίου και φωτογραφίας, μπορούμε να παίζουμε με τα πορτρέτα σκηνοθετώντας τους εαυτούς μας ως πραγματικούς χαρακτήρες και με τη βοήθεια του σχεδίου, ξεπερνάμε τις αναστολές μας και προτείνουμε νέες ιστορίες. Ας ξεχάσουμε τις τυποποιημένες και αμήχανες εκφράσεις, ας αφήσουμε κατά μέρος την επιφυλακτικότητα (ειδικά την επιφυλακτική στάση που αναγκαζόμαστε να υιοθετήσουμε τον τελευταίο καιρό λόγω των αποστάσεων ασφαλείας που πρέπει να τηρούμε), και ας δοκιμάσουμε το ταλέντο μας στα “αποδομημένα” πορτρέτα! Θα γίνουμε εντελώς διαφορετικά πρόσωπα, θα αναμείξουμε τα χαρακτηριστικά μας, και θα τα επανασχεδιάσουμε κυριολεκτικά, έτσι ώστε να παίζουμε ένα νέο ρόλο και να ποζάρουμε άφοβα μπροστά στο φακό της φωτογραφικής μηχανής ή του τηλεφώνου των συμμαθητών μας.

Η ψηφιακή αφήγηση (όπως δηλώνει το όνομα) προέρχεται από μια από τις αρχαιότερες τέχνες στην ιστορία του ανθρώπου – την αφήγηση ιστοριών. Βασίζεται στη δημιουργία και την αφήγηση ή το μοίρασμα των ιστοριών, χρησιμοποιώντας όχι μόνον λέξεις, αλλά και σύγχρονα εργαλεία πληροφορικής και υλικά πολυμέσων: γραφικά, βίντεο, ήχο, κινούμενα σχέδια. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να έχει δύο μορφές:

- ως “προϊόν” - η ιστορία στα πολυμέσα χρησιμοποιείται για να μεταφέρει στον αποδέκτη γνώσεις, αξίες, συναισθήματα, στάσεις,

- ως διεργασία στην οποία ο δημιουργός, μέσω στοχασμού και ενδοσκόπησης και μέσα από δημιουργική δουλειά, φτιάχνει και προσφέρει στους αποδέκτες μια συγκεκριμένη ιστορία.

Η εκπαιδευτική χρήση των αφηγήσεων είναι γνωστή από αιώνες, αν όχι χιλιετίες. Ακόμη και πριν από την εφεύρεση της γραφής, οι άνθρωποι χρησιμοποιούσαν τις ιστορίες, που μεταφέρονταν από γενιά σε γενιά, για τη διατήρηση της ιστορίας και του πολιτισμού της κοινότητάς τους. Με τον ίδιο τρόπο μεταλαμπαδεύονταν οι γνώσεις που συσσώρευε μια κοινότητα, οι αξίες που πρόσβευε και οι αναμενόμενες συμπεριφορές. Για τους λόγους αυτούς, η αφήγηση ιστοριών αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος των διαδικασιών της εκπαίδευσης και της κοινωνικοποίησης για εκατονταετίες.

Ακόμη καλύτερα είναι τα αποτελέσματα από μια εφαρμογή ψηφιακής αφήγησης ιστοριών ως μεθόδου μάθησης. Σε αυτή, οι μαθητές αναλαμβάνουν το ρόλο του δημιουργού, του συγγραφέα της ψηφιακής αφήγησης. Τέτοια έργα κυρίως στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως:

- προγραμματισμός και οργάνωση της εργασίας, διαχείριση του χρόνου,
- αναζήτηση αξιόπιστων πηγών πληροφοριών και ψηφιακού περιεχομένου,
- επεξεργασία και κριτική ανάλυση των πληροφοριών,
- δημιουργική επίλυση προβλημάτων,
- ομαδική εργασία,
- στοχασμός και ενδοσκόπηση στην ανάλυση της δικής μας ζωής και του κόσμου γύρω μας,
- χειρισμός των ψηφιακών εργαλείων.

Είναι αξιοσημείωτο ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης εμπλέκει κάθε σφαίρα του συστήματος επεξεργασίας του μαθητή: γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική. Αυτό συμβαίνει διότι η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας δεν απαιτεί μόνο τη συλλογή και την επεξεργασία πληροφοριών, αλλά πυροδοτεί και την ενσυναίσθηση, διεγείρει τα συναισθήματα, παραπέμπει σε αξίες, αλλά και συχνά απαιτεί από τον δημιουργό να προβεί σε φυσικές, χειρωνακτικές ενέργειες (για παράδειγμα: προετοιμασία κάποιων υλικών, χρήση συγκεκριμένων εργαλείων).

Η πολυπολιτισμική, συναισθηματική και κοινωνική αγωγή είναι τομείς που προσφέρονται για την πρακτική χρήση της ψηφιακής αφήγησης. Η μέθοδος της ψηφιακής αφήγησης, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, εκτός του επιτρέπει την παρουσίαση κάποιας γνώσης, ευνοεί και τη διαμόρφωση συμπεριφορών και την ανάπτυξη επιθυμητών κοινωνικών δεξιοτήτων.

Αυτό συμβαίνει διότι μια καλοφτιαγμένη ιστορία κινητοποιεί αισθήματα και συναισθήματα και παραπέμπει σε καθολικές αξίες. Από την άλλη, η δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας αποτελεί εξαιρετική ευκαιρία για τον δημιουργό να αναλύσει και να αντικατοπτρίσει κάποια συγκεκριμένα γεγονότα της ζωής του και της περιβάλλουσας πραγματικότητας. Επίσης, του παρέχει την ευκαιρία να κάνει μια κριτική αξιολόγηση άλλων γλωσσικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών κύκλων με τους οποίους έρχεται καθημερινά σε επαφή. Αυτού του είδους η εργασία ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικούς και μαθητές να συζητήσουν θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα, το συναίσθημα, την αποδοχή, την ταυτότητα, τον πολιτισμικό σχετικισμό, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Η ψηφιακή αφήγηση γίνεται το μέσον για να παρουσιαστεί με υποκειμενικό τρόπο η εμπειρία της

συμμετοχής σε διαφορετικές κουλτούρες ή γλωσσικούς κύκλους. Χάρη στις ιστορίες που λαμβάνουν ή δημιουργούν, οι μαθητές μπορούν εύκολα να κατανοήσουν άλλες οπτικές γωνίες και απόψεις. Με φυσικό τρόπο (ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που αποκτούν από τη δουλειά) εκπαιδεύονται και αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, προσαρμογής σε μεταβαλλόμενες συνθήκες, ανταπόκρισης σε ποικίλες πολιτισμικές και κοινωνικές καταστάσεις. Δεν πρέπει επίσης να ξεχνάμε το πλεονέκτημα της ψηφιακής φύσης της ιστορίας. Η χρήση εργαλείων Πληροφορικής επιτρέπει, με οικονομικά προσιτό και εύκολο τρόπο (με τη χρήση του Διαδικτύου), την προσέγγιση απεριόριστου κοινού για τις ιστορίες. Αλλά αυτό που είναι πιο σημαντικό από εκπαιδευτική άποψη, είναι η δυνατότητα που έχουν οι μαθητές να συνεργαστούν σε ένα πρόγραμμα με μαθητές από διαφορετικές χώρες, που μιλούν διαφορετικές γλώσσες και που έχουν μεγαλώσει σε διαφορετικές κουλτούρες. Χάρη στην άμεση επαφή και επικοινωνία τους, μπορούν και ανταλλάσσουν όχι μόνον τις ιστορίες τους, αλλά και τις εμπειρίες, τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους.

8. Βιβλιογραφία

Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle-of-the-Expert Approach to Teaching and Learning: A Brief Introduction. In D. Fraser, V. Aitken, & B. Whyte (Eds.), *Connecting curriculum, linking learning* (pp. 34-56). Wellington: New Zealand Council for Educational Research (NZCER).

ArtesCommunity. (n.d.). *E-ARTinED*. Artescommunity.eu. Retrieved from: <https://artescommunity.eu/e-artined/>

Arts Integration. (n.d.). *Social-Emotional Learning*. Arts Integration. Retrieved from: <https://artsintegration.com/topics/approaches/social-emotional-learning/>

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London. Pluto Press.

Bogg, T., & Roberts, B. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: A meta-analysis of the leading behavioral contributors to mortality. *Psychological Bulletin*, 130(6), 887–919. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.887>



Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N., Chisholm, C., et al. (2009). A sustainable, skill-based model to building emotionally literate schools. In R. Thompson, M. Hughes, & J. B. Terrell (Eds.), *Handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools* (pp. 329–358). New York, NY: Wiley.

Brown, B. [TED]. (2010). *The power of vulnerability* [Video]. YouTube. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=J6TIBaRH8dY>

Cacciatore, R. (2008). *Steps for Aggression. Teaching material for the schools*. Helsinki: Finnish National Board of Education and the Family Federation.

Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., Rose, T., Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., Rose, T., Cantor, P., & Osher, D. (2019). Malleability , plasticity , and individuality : How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, 0(0), 1–31. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>

Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V, & Downes, P., (2018). *Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU : a review of the international evidence. (NESET II report)*. Luxembourg.

Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. M. (2015). *What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A report produced by the WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research*. National University of Ireland Galway.

Csendes, É. (1998). *Életvezetési ismeretek és készségek*. Műszaki könyvkiadó.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Author.

Community Planning Toolkit. (n.d.). Retrieved from <https://www.communityplanningtoolkit.org/>

Dallari, M. (2016). *A scuola con afrodite. Esperienze della bellezza*. In corso di pubblicazione.

Dallari, M. (2018). Telling Pictures, Seeing Words. Metaphors and Images of Emotional Competence. *Encyclopaideia*, 22(50), 1–20.

- Danner, D., Lechner, C., & Rammstedt, B. (2020). A cross-national perspective on the associations of grit with career success. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(2), 185-201.
- De Dreu, C. K. W., & Nauta, A. (2009). Self-interest and other-orientation in organizational behavior: Implications for job performance, prosocial behavior, and personal initiative. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 913–926.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., Karbon, M., & Richard, A. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning : A longitudinal study. *Child Development*, 66(5), 1360–1384.
- Elmore, S. (2020, September 29). *What is Eurythmy? Waldorf School at Moraine Farm*. <https://blog.waldorfmoraine.org/2020/09/what-is-eurythmy/>
- Finnish Advisory Board on Research Integrity. (2012). *Responsible conduct of research and procedures for handling allegations of misconduct in Finland*. Retrieved on 5 July, 2016 from: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102–112.
- Gnambs, T. (2017). Human capital and reemployment success: the role of cognitive abilities and personality. *Journal of Intelligence*, 5(1), 9. <https://doi.org/10.3390/jintelligence5010009>
- Grant, A. M., & Berry, J. W. (2011). The necessity of others is the mother of invention: Intrinsic and prosocial motivations, perspective taking, and creativity. *Academy of Management Journal*, 54(1), 73–96.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>



- Gross, J. J. (1998). Antecedent and response focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224–237
- Haapsamo, H., Hanna Ebeling, Hanna Soini, Leena Joskitt, Katja Larinen, Varpu Penninkilampi-Kerola, Alice Carter & Irma Moilanen (2009). Screening infants with social and emotional problems: A pilot study on the brief infant toddler social and emotional assessment (Bitsea) in northern Finland, *International Journal of Circumpolar Health*, 68:4, 386-393, DOI: 10.3402/ijch.v68i4.17365
- Hands, C. (2015). Creating links between the school and the community beyond its walls: What teachers and principals do to develop and lead school-community partnerships. *Teaching and Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.26522/tl.v9i1.429>
- Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M., & Saka, N. (2007). Empirically based school interventions target at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(5), 66–94. <https://doi.org/10.1177/10634266070150020301>
- IMPSchool. (2021). Παρουσίαση Βιβλίου “Η Ελλάδα και η Παγκόσμια Οικονομία 1940-1950” του καθηγητή Γεωργίου Καλτσάς. Impschool.gr. Retrieved from: <https://impschool.gr/deltio-site/?p=743>
- Izzo, F. (2016). *Arte e Bisogni Educativi Speciali Sviluppare intelligenze con l'argilla* (a scuola, in età pre-adolescenziale). Email: izzofrancesco66@gmail.com.
- Kmaked. (n.d.). *Δελτία Τύπου European*. Kmaked.pde.sch.gr. Retrieved from: <https://kmaked.pde.sch.gr/site/index.php/european/deltia-typou-european?start=42>
- Koivula, M., Laakso, M.-L., Viitala, R., Neitola, M., Hess, M. and Scheithauer, H. (2020), Adaptation and implementation of the German social–emotional learning programme Papilio in Finland: A pilot study. *International Journal of Psychology*, 55: 60-69. <https://doi.org/10.1002/ijop.12615>
- Kokkonen, M. (2011). Multi-Level Promotion of Social and Emotional Well-Being in Finland. In F. M. Botin Report, *Social and emotional education. An international analysis* (pp. 105-141). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín Press.
- Maccarini, A.M. (2021). L’ educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria [Socio-emotional education. Character skills, actors, and processes in primary school]. Bologna: Il Mulino.



Mesterházy, M. (2014). *Sokszinű pedagógiai kultúra*. ISBN 978-80-89691-05-0, 468-474.

MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* [National Guidelines for the Curriculum of Early Childhood and Primary Education]. Roma.

MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2015). *Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto a bullismo e al cyberbullismo* [Guidelines for prevention and contrast actions against bullying and cyberbullying]. Roma.

Munari, B. (1968). *Design e comunicazione visiva: contributo ad una metodologia didattica*. Laterza, Bari. Retrieved from <https://www.antrodichirone.com/index.php/it/2020/03/16/educare-con-larte-emozioni-per-fare-e-per-pensare/>

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa* [Supporting children's social-emotional skills in early childhood education]. Helsinki, Finland: Finnish National Agency for Education. Retrieved from: http://oph.fi/julkaisut/2017/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuk_sessa

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). "Survey on Social and Emotional Skills (SSES): Helsinki (Finland)", in *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a0642101-en>. <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/sses-helsinki-report.pdf>

Parker, S. K. & Axtell, C. M. (2001). Seeing another viewpoint: Antecedents and outcomes of employee perspective taking. *Journal of Applied Psychology*, 44(3), 1085–1100.

Patera, S. (2019). Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: Come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali. *Scuola democratica*, 10(1), 195-208.



Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., et al. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505370.pdf>

PBS LearningMedia. (n.d.). Social-Emotional Learning & the Arts for Every Classroom. PBS LearningMedia. Retrieved from: <https://www.pbslearningmedia.org/collection/social-emotional-learning-the-arts-for-every-classroom/>

Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. (2005). *Tunnekuksu*. Helsinki: Lastenkeskus.

Peterson, E. (2022) *Encouraging Social and Emotional Learning Through the Arts*. *Edutopia*. Retrieved from: <https://www.edutopia.org/article/encouraging-social-and-emotional-learning-through-arts>

Pietropolli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Laterza, Bari.

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>

Rammstedt, B., Danner, D., & Lechner, C. M. (2017). Personality, competencies, and life outcomes: Results from the German PIAAC longitudinal study. *Large-Scale Assessments in Education*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0035-9>

Sage, A., & Kindermann, T. A. (2013). *Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom*. *Merrill-Palmer Quarterly*. 45(1), 143–171.

Salmela-Aro, K. & Katja Upadyaya (2020) School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills, *European Journal of Developmental Psychology*, 17:6, 943-964, DOI: 10.1080/17405629.2020.1785860

Salmivalli, C., Garandeau, C., Veenstra, R. (2012). KiVa Anti-Bullying Program: Implications for School Adjustment. In G. Ladd, A. Ryan, *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 279-307). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

School Education Gateway. (2019). *Poll on Arts for Learning*. *School Education Gateway*. Retrieved from: <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/surveys/poll-on-arts-for-learning.htm>



- Sotiropoulou-Zorbala, M. (2019). *Incorporating the arts in education*. Nomiki Bibliothiki.
- Spengler, M., Brunner, M., Damian, R. I., Lüdtke, O., Martin, R., & Roberts, B. W. (2015). Student characteristics and behaviors at age 12 predict occupational success 40 years later over and above childhood IQ and parental socioeconomic status. *Developmental psychology*, 51(9), 1329–1340. <https://doi.org/10.1037/dev0000025>
- Talvio, M., Lonka, K. (2013). International Variation in Perceiving Goals of a Youth Development Programme (Lions Quest). *European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 6(3).
- TheatroEdu. (n.d.). TheatroEdu. Retrieved from: <http://theatroedu.gr/>
- The Art of Education. (n.d.). *Social-Emotional Learning in the Art Room*. The Art of Education. Retrieved from: <https://theartofeducation.edu/sel/>
- The Metropolitan Museum of Art. (2022). *Social and Emotional Learning Through Art - Lessons for the Classroom* [PDF file]. The Metropolitan Museum of Art. New York. Retrieved from: https://www.metmuseum.org/-/media/files/learn/for-educators/learning-resources/edu4108_nyct-lesson-plans_full_011422_final.pdf?sc_lang=en&hash=B9E0EF50DDE1E8D1D6EFBFE6101A2C73
- Torrente, C., Rivers, S. E., & Brackett, M. A. (2016). Teaching emotional intelligence in schools: an evidence-based approach. *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice*, 325-346.
- U.S. Department of Health and Human Services. (1999). *Mental health: A report of the surgeon general*. Washington, DC: National Institutes of Health, National Institute of Mental Health.
- West Lothian Council. (n.d.). *Engaging communities toolkit*. Retrieved from https://www.westlothian.gov.uk/media/9397/Community-Engagement-Toolkit/pdf/Engaging_Communities_Toolkit.pdf
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Karna, A., Little, T., Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa antibullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 289-300.



Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *International Journal of Emotional Education*, 18(3), 1–23.
www.enseceurope.org/journal

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 233–255.
<https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

Zsolnai, A. (2012). *A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata*. Iskolakultúra, 22(9), 12–23. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21302>

Zsolnai, A., & Konta, I. (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti könyvkiadó.

