

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 - SZÍNEZD ÚJRA

Szociális -és érzelmi készségek fejlesztése művészetorientált
pedagógiai módszerekkel

Iskolai szintű keretrendszer

Takumi Yada, Kristof Fenyvesi,

Ioanna Papadopoulou, Despoina Gligori, Vassilis Mitropoulos, Elisa Carboni, Valentina
Ciarpaglini, Dóra Vera Halász, Virág Suhajda



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

Table of contents

<u>1. Bevezetés</u>	<u>2</u>
<u>2. A szociális érzelmi kompetencia elméleti keretszerkezete</u>	<u>4</u>
a. Szociális érzelmi kompetencia	4
b. Instructional teaching practices Oktatási, tanítási gyakorlatok	6
<u>3. Az EU országaiban leginkább alkalmazott szociális és érzelmi pedagógiai -keretek, modellek és művészet-integrált gyakorlatok áttekintése</u>	<u>8</u>
a. Finnország	8
i. Szociális-érzelmi nevelés Finnországban.	8
ii. Arts-integrated practices from Finland	11
b. Greece Görögország	13
i. Szociális-érzelmi nevelés görögországban.	13
ii. Art integration in Greece's education	14
iii. Nem formális oktatás	15
c. Magyarország	17
i. Pillanatnyi státusza szociális-érzelmi nevelésnek Magyarországon	17
ii. Arts-integrated practices in Hungary	19
d. Italy	19
i. Current status of social and emotional education in Italy	19
ii. szociális és érzelmi nevelés: Oktatási projektek és kutatások	22
<u>4. A szociális és érzelmi nevelési programok kialakításával kapcsolatos felmérés alapján azonosított képzési igények</u>	<u>24</u>
a. Method Módszer	24
b. Results	29
<u>5. Fókuszcsoporthok a partnerországokban</u>	<u>31</u>
a. Módszer	31
b. Educational public authorities Oktatási hatóságok	32
c. Helyi civil társadalmi szervezetek (civil society organisations)	34
d. Tanulók	36



6. Összefoglalás	40
7. Beavatkozási módszerek	42
a. Greece: Method for outdoor school projects at community level connecting extra-curricular with cross curricular activities Görögország: A tanórán kívüli és a tanórákon átívelő tevékenységeket összekötő szabadtéri iskolai projektek módszere közösségi szinten	42
b. Hungary: Guidelines for arts-integrated practices in Social Emotional Education according to Rogers Foundation expertise Magyarország: A művészetekbe integrált gyakorlatok irányelvei a szociális érzelmi nevelésben a Rogers Alapítvány szakvéleménye alapján	45
c. Italy: Possible interventions in the context beavatkozások a következőkkel összefüggésben	48
	Olaszország: Lehetőségek
8. Forrásjegyzék	54

1. Bevezetés

A 21. század társadalmának változó igényei és az ezekkel járó ismétlődő kihívások, mint például a gazdasági recesszió, a szegénység, a társadalmi egyenlőtlenségek, az éghajlati és az egészségügyi válság, mély hatást gyakorolnak az oktatás területére, és szükségessé teszik, hogy a „tudásért tanulásról” áttérjünk egy olyanra megközelítésre, amely a „lenni, tenni és együtt élni tanulást” hangsúlyozza (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018). Következésképpen a formális oktatásra jellemző hagyományos megközelítés, amely a verbális-nyelvi és a logikai-matematikai intelligenciára összpontosít, nem tekinthető megfelelőnek a 21. századi emberek megnövekedett szociális és érzelmi igényeinek kielégítésére, különösen a kreatív gondolkodás, a rugalmasság és a kreativitás előmozdítása tekintetében (NESET II, 2018). Annak ellenére, hogy a legtöbb tagállam elismeri a szociális és érzelmi nevelés (SZÉN) jelentőségét, a nemzeti szakpolitikákból hiányoznak az egyértelmű célok, az iskoláknak nincsenek konkrét tervei és gyakorlati paradigmái az alkalmazására, a pedagógusoknak pedig gyakran nincs megfelelő képzettségük, tapasztalatuk vagy motivációjuk a fenntartható SZÉN programok hatékony működtetéséhez (H2020 Boost Policy Brief 2020, JRC 2019). Emellett dokumentáltan hiányoznak a bizonyítékokon alapuló pedagógiai iránymutatások és tanítási módszerek, amelyek segítenék a pedagógusokat a tanulók szociális és érzelmi készségeinek fejlesztésében (OECD, 2015). Annak ellenére, hogy léteznek kutatások, melyek szerint a művészetalapú tanulás elősegíti a tanulók jobb

2



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

elköteleződését, valamint a pozitív iskolai kultúrát és légkört (DeMoss, 2002; Camille, 2019), illetve szoros összefüggést mutat az social-emotional education célkitűzéseivel (Karen, 2014), a tanterven átívelő művészetalapú tanulás Európában továbbra is korlátozott. Ezzel párhuzamosan a Covid-19 hatása az iskolai közösségek mentális egészségére és érzelmi jóllétére, különösen a társadalmi és gazdasági kirekesztettséggel küzdő gyermekek esetében (Moroni et al., 2020, Hamedani et. al, 2015), tovább fokozza az említett szükségleteket, különösen az elhúzódozó iskolabezárások és a távoktatás fényében (JRC, EC, 2020).

A szociális és érzelmi nevelés, valamint a művészeti nevelés kombinációja hatékony eszköz lehet a tanulásban, és a készségek fejlesztésének számos kreatív és szórakoztató módját kínálja az osztályteremben. A szociális érzelmi nevelés fontos az olyan problémák kezelésében, mint a zaklatás, a szegénység és az intenzív elvárások. A művészetek mély hatást gyakorolhatnak a tanulók szociális érzelmi egészségére (Arts Integration, n.d.). A művészetek – például a művészeti alkotásokról való elmélkedés, zeneművek hallgatása és megbeszélése, filmnézés stb. – segíthetnek közösséget építeni a tanulók körében. Segíthetnek továbbá az önismeret fejlesztésében, és elmélyíthetik bármilyen tartalom tanulását azáltal, hogy az élményeken keresztül emlékezetesebbé teszik az anyagot. Ezekbe a gyakorlatokba beágyazhatók szociális és érzelmi készségek is, például történetek eljátszásával (ami lehetőséget kínál a szereplők érzelmeinek, gondolatainak és indítékainak megértésére), vagy egy-egy történelmi korszakra jellemző zene meghallgatása által a tanulók kaput nyithatnak a múlt felé, és felfedezhetik, hogyan éreztek az akkor élő emberek (Peterson, 2022).

Jelenleg szórványosan léteznek szociális érzelmi nevelési és művészeti oktatási projektek és gyakorlatok a világ különböző pontjain. Számos weboldal kínál forrásokat és tanári szakmai fejlesztési programokat a művészetek integrációjával és a szociális érzelmi tanulással kapcsolatban. Talán az egyik legnagyobb ilyen weboldal az Institute for Arts Integration and STEAM, amely számos eszközt biztosít a szociális érzelmi tanulás és a művészetek integrációjához (Arts Integration, n.d.). A The Inspired Classroom (n.d.) egy másik ilyen weboldal, amely a művészetek és a szociális érzelmi tanulás integrációjára összpontosít, mely módszer neve SEAL-nek (Social-Emotional Artistic Learning). Online szakmai fejlesztési programokat kínálnak tanároknak, hogy fejlesszék a művészetek a tanítási folyamatba történő integrációját. A The Art of Education University (n.d.) és a PBS learning media (n.d.) szintén online forrásokat biztosít a művészeteken keresztül történő szociális érzelmi tanuláshoz. Az olyan múzeumok, mint például a New York-i Metropolitan Museum of Art (2022) ingyenes óravázlatokat kínálnak ugyanebben a témában,



melyek középpontjában a saját művészeti gyűjteményük áll. Bár ezek a források online elérhetőek, többnyire az Egyesült Államokra fókuszálnak, és a művészetek, valamint a szociális érzelmi tanulás integrációjának európai gyakorlataira kevés bizonyíték van.

A fentiek fényében a REIMAGINED - SZÍNEZD ÚJRA projekt arra törekszik, hogy közösen kezelje az egész EU-ra jellemző szükségleteket azáltal, hogy pedagógiai beavatkozási kerettervet biztosít a tanárok részére, támogatva őket a szociális érzelmi nevelést elősegítő, tanterven átívelő megközelítés alkalmazásában. E keretrendszer céljai a következők: a) megvizsgálja a szociális érzelmi nevelés és a művészeti nevelés közötti összefüggéseket, és meghatározza azokat a művészeteket integráló gyakorlatokat, amelyek felhasználhatók a tanterven átívelő megközelítésben a tanulók szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése érdekében, b) meghatározza a különböző pedagógusok képzési igényeit a fenntartható szociális érzelmi nevelési programok művészeteket integráló gyakorlatok révén történő megvalósítása érdekében, c) felméri az alsó középiskolás tanulók szociális és érzelmi készségeivel kapcsolatos jelenlegi igényeket, a társadalmi kirekesztettséggel küzdő serdülőkre összpontosítva, figyelembe véve a Covid-19 miatt egy évig tartó távoktatás hatását, d) meghatározza a tantervi és tanórán kívüli iskolai tevékenységek összekapcsolásának előnyeit a tapasztalati tanulás hangsúlyozása érdekében, e) meghatározza a projekt beavatkozási keretét egy egész iskolára kiterjedő cselekvési terv révén az iskolai és iskolán kívüli környezetben.

Ami a kifejezés pontosságát illeti, a szociális érzelmi tanulás hasonló elképzelésekre utal, mint a szociális érzelmi nevelés. Bár a témákat különböző kontextusokban határozzák meg és használják, felcserélhetők. Míg a SZÉN konkrét oktatási programokra, gyakorlatokra, stratégiákra és tanításra utal (Cefai et al., 2018), addig a SZÉT-et gyakran inkább gyűjtőfogalomként használják, amely magában foglalja a szociális és érzelmi kompetenciák egész sorának fejlesztését, beleértve az érzelemszabályozást, az empátiát, a döntéshozatalt és a kapcsolatépítést (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020; Durlak et al., 2011). Ezért ebben a beszámolóban mi a SZÉT-et használjuk annak elemzésére is, hogy mire van szüksége a pedagógusoknak a fenntartható SZÉN megvalósításához, mivel az általunk használt elmélet és elemzési eszközök a SZÉT kifejezéssel együtt kerültek kidolgozásra.

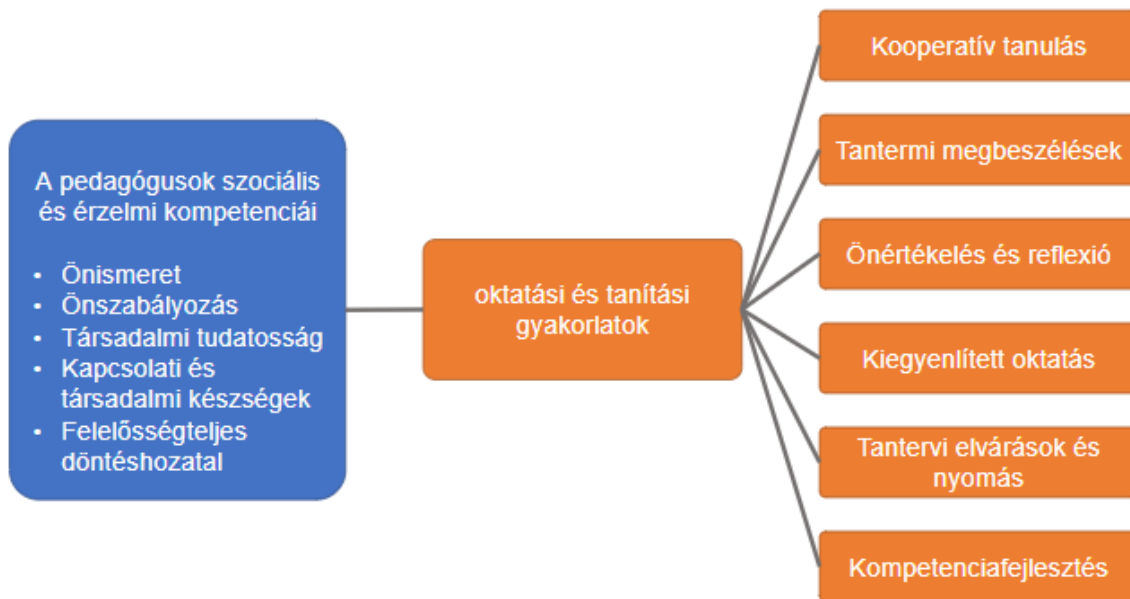


2. A szociális érzelmi kompetencia elméleti keretszerkezete

Ez a fejezet bemutatja a szociális érzelmi nevelés és tanulás a projektben alkalmazott elméleti keretét. A tanulók és az oktatók SZÉN-nel kapcsolatos igényeinek megközelítéséhez a szociális érzelmi kompetencia (SZÉK) fogalmi keretét alkalmazzuk.

Az elmúlt években a szociális érzelmi nevelés egyre fontosabbá tényezővé vált az oktatásban, mivel a pedagógusok, a szülők és a politikai döntéshozók felismerték, mennyire fontos szerepet játszanak az oktatás szociális és érzelmi aspektusai a sikeres, sokoldalú egyének formálásában. Röviden összefoglalva, a szociális érzelmi tanulás (SZÉT) az érzelmek azonosításának és szabályozásának, a problémák hatékony megoldásának és a másokkal való pozitív kapcsolatépítésnek a képessége (Zins és Elias, 2007). A SEL a tudatosság és a készségek fejlesztésének folyamatára utal az érzelmi, szociális és viselkedési területeken, és a célja, hogy elősegítse az általános jóllétet és a pozitív eredményeket (CASEL, 2003). A SZÉK a kompetenciák széles körét foglalja magában, beleértve az érzelmi tudatosságot, az empátiát, az önszabályozást, az egészséges kapcsolatokat, a rezilienciát és a felelős döntéshozatalt. Bizonyított, hogy a SZÉK nemcsak az egyéni jóllétet fokozza, hanem a tanulmányi teljesítményt is javítja, és csökkenti a problémás viselkedésformákat (Cantor et al., 2019, Durlack et al., 2011). Yodar (2014) szerint a tanárok szociális érzelmi kompetenciája különböző tanítási gyakorlatokon keresztül nyilvánul meg, és bemutatta a kettő közötti összefüggéseket (1. ábra).





1. ábra Kapcsolat a tanár szociális érzelmi kompetenciája és az általa alkalmazott tanítási gyakorlatok között (Yodar, 2014)

a. Szociális érzelmi kompetencia

Úgy tűnik, nincs egyetértés a szociális érzelmi kompetencia meghatározását illetően. Ebben a kerettanulmányban a CASEL-keretrendszer (2020) használata mellett döntöttünk annak ellenére, hogy létezik számos kifejezés, mint például az érzelmi intelligencia és az érzelmi műveltség. Ennek oka, hogy a CASEL-modell magában foglalja a szociális és érzelmi kompetencia leglényegesebb aspektusait, ahogyan azokat a vezető elméleti modellek leírják, és összekötő kapocsként szolgál az elmélet és a gyakorlat között (Zhou & Ee, 2012). A CASEL-modell a SZÉK öt aspektusát tartalmazza: *önismeret, önmenedzsment, szociális tudatosság, kapcsolatmenedzsment és felelős döntéshozatal*. A SZÉK nemcsak a diákok, hanem a tanárok számára is fontos. Egy tanulmány szerint a tanárok szociális érzelmi kompetenciája döntő fontosságú a proszociális iskolai osztályok

kialakításához, ahol a diákok együttműködőek, segítőkészek, törődnek egymással, és így kevésbé jellemzőek a viselkedési problémák (Jennings & Greenberg, 2009).

Az *önismeret* az a képesség, hogy az egyén pontosan fel tudja mérni az érzéseit, az érdeklődését, az értékeit és az erősségeit, illetve megalapozott elképzelése van a saját énhatékonyágáról (Payton et al., 2008). Az önismeret magában foglalja a saját erősségek, gyengeségek, érzések és érzelmek felismerését, valamint ezek teljesítményre gyakorolt hatásának megértését (Torrente et al., 2016; Zins & Elias, 2006). Ez egy kognitív képesség, amely reflexióhoz és az érzelmek jobb megértéséhez vezet (Zhou & Ee, 2012), ezáltal elősegíti a viselkedés szabályozását és felelős döntések meghozatalát. Az osztályteremben a tanároknak tisztában kell lenniük saját viselkedési formáikkal, korlátaikkal és azzal, hogy a személyes tényezők, mint például az érzelmek, a háttér és a személyiség hogyan befolyásolja a tanításukat (Yodar, 2014). A szociálisan és érzelmiileg kompetens tanárok megértik ezeknek a személyes tényezőknek a saját magukra és a diákokra gyakorolt hatását, és a különbözőségek áthidalásával igyekeznek erős kapcsolatokat kiépíteni (Yodar, 2014).

Az *önmenedzselés* az érzelmek kezelésének és megváltoztatásának képességére utal, az érzelmek vegyértéke, intenzitása és időtartama tekintetében (Gross, 1998). A negatív érzelmek több menedzselést igényelnek, mint a pozitívak, és a tanárok különböző mértékben képesek szabályozni saját érzelmeiket (Gross, 1998). Azok a gyerekek, akik nem rendelkeznek hatékony módszerekkel az erős érzelmeik kezelésére, szociálisan elfogadhatatlan viselkedésmódokat alakítanak ki, és nehezen építenek kapcsolatot társaikkal. Emellett az iskolai környezetben azok a tanulók, akik nehezen tudják szabályozni az érzelmeiket, általában nehezen tudnak tisztán gondolkodni és nehezen érnek el tanulmányi sikereket. (Eisenberg et al., 1995; Zhou & Ee, 2012). A szociálisan és érzelmiileg kompetens tanárok jobban megbirkóznak a tanítással járó kihívásokkal, mivel képesek felismerni saját érzelmeiket és megfelelően kezelni azokat, illetve figyelembe venni a különböző nézőpontokat (Yodar, 2014). Emellett példát és irányt mutatnak a diákoknak a saját érzelmeik szabályozásához, elősegítve a proszociális viselkedést és a tanulásra való összpontosítást (Yodar, 2014).

társadalmi tudatosság refers to the ability to read other persons' cues and to understand, and appropriately respond to their feelings (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000). This ability is closely related to prosocial abilities, such as empathy (Eisenberg, 1986), perspective taking (Grant & Berry, 2011; Parker & Axtell, 2001; Zins & Elias, 2006) and prosocial behaviours (De Dreu & Nauta, 2009).



Teachers with high social emotional competence, characterised by their társadalmi tudatosság, are better able to prevent disruptive behaviour and promote student engagement by attentively monitoring and responding to their needs (Jennings & Greenberg, 2009). This leads to improved relationships and conflict resolution (Jennings & Greenberg, 2009; Yodar, 2014).

Relationship and social skills is a specific set of abilities exhibited by an individual that enable successful completion of a social task, including cooperation, help social-emotional education and providing, and communication (CASEL, 2020; Zins & Elias, 2006). Studies suggest that children who face rejection from peers, increased feelings of loneliness and social isolation, and associate with troubled peers, are more likely to disengage from academic activities and eventually drop out of school (Sage & Kindermann, 1999; Zhou & Ee, 2012). Students at high risk for behavioural and emotional regulation difficulties benefit greatly from strong relationships with their teachers (U.S. Department of Health and Human Services, 1999). A teacher's supportive response to challenging behaviour can have a lasting positive impact on a student's social and emotional growth, particularly in the early years of their education (Jennings & Greenberg, 2009; Yodar, 2014).

Responsible decision-making refers to the ability to consider ethical, safety, and societal factors in making decisions, such that individuals can deal responsibly with daily academic and social situations and contribute to the well-being of one's school and community (CASEL, 2020). felelős döntéshozatal can be enhanced through training focusing on a sense of social responsibility towards others (CASEL, 2020). Teachers with strong social emotional competence make informed decisions about instruction, classroom management, and student interactions by using multiple sources of evidence based on their prosocial values (Yodar, 2014). They consider the individual needs, well-being, and academic goals of each student and their class as a whole, and weigh both emotional and academic considerations in both long-term planning and immediate decision making (Yodar, 2014).

b. Instructional teaching practices Oktatási, tanítási gyakorlatok

Yodar (2014) a tanítási gyakorlatok két típusát azonosította, az instrukciós és a szociális tanítási gyakorlatokat. Az instrukciós tanítási gyakorlatok közé tartozik a kooperatív tanulás, az osztálytermi beszélgetések, az önértékelés és önreflexió, a kiegyensúlyozott oktatás, a tudományos sajtó és elvárások, valamint a kompetenciafejlesztés, míg a szociális tanítási gyakorlatok inkább a kommunikációs szempontokat hangsúlyozzák, mint például a tanári nyelvezet, a melegség és a támogatás (1. ábra). Ez a kerettanulmány csak a tanítási tanítási gyakorlatokra összpontosít, mivel a

8



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

projekt célja egy olyan keretrendszer kialakítása, amellyel a művészetekbe integrált gyakorlatok növelik a tanulók szociális érzelmi kompetenciáját. A tanároknak saját szociális és érzelmi kompetenciájukat kell fejleszteniük ahhoz, hogy ezeket a gyakorlatokat hatékonyan tudják alkalmazni. A tanároknak például rendelkezniük kell a szükséges készségekkel ahhoz, hogy hatékonyan kommunikáljanak a tanulókkal, és kezeljék a kihívást jelentő helyzeteket az osztályteremben, hogy modellezzék és elősegítsék a tanulók pozitív interakcióit (Brackett et al., 2009). Az erős szociális és érzelmi készségekkel rendelkező tanárok támogató kapcsolatokat alakítanak ki a diákokkal, olyan tevékenységeket terveznek, amelyek az erősségeikre játszanak, és támogatják az osztálytermi sikerhez szükséges alapvető szociális és érzelmi készségek fejlődését (Jennings & Greenberg, 2009; Yodar, 2014). Yodar (2014) tanítási gyakorlatainak definícióit az 1. táblázat tartalmazza.

Table 1. Instructional teaching practices derived from teachers' social emotional competence (Yodar, 2014)

Practices	Explanation
Kooperatív tanulás	A kooperatív tanulás olyan oktatási módszer, amelyben a tanulók a tanár segítségével együtt dolgoznak egy közös cél érdekében. A kooperatív tanulás hatékony megvalósításához öt elemre van szükség: pozitív egymásrautaltság, egyéni felelősségvállalás, egymás sikerének elősegítése, szociális és interperszonális készségek, valamint csoportos feldolgozás. A kollektív elszámoltathatóság és a csoportos feldolgozás fontos a tanulók tanulására gyakorolt hatás, valamint a szociális és érzelmi készségek fejlesztése szempontjából.
Osztálytermi beszélgetések	Az osztálytermi beszélgetések a tanulók és a tanárok közötti beszélgetések a tanult tartalomról. Ezeket a beszélgetéseket a tanár nyílt végű kérdései segítik elő, és célja, hogy a diákok kifejtsék saját gondolataikat és társaik gondolatait. A hatékony tantermi beszélgetések a tanulók által irányítottak, és egymás gondolataira épülnek. Ennek eléréséhez a tanároknak fejleszteniük kell a tanulók kommunikációs készségeit, beleértve azt a képességet, hogy kiterjesszék saját gondolataikat és figyelmesen meghallgassák osztálytársaikat. A tanároknak azt is biztosítaniuk kell, hogy a tanulók megfelelő tartalmi ismeretekkel és az érdemi



vitákhoz szükséges készségekkel rendelkezzenek.

Az önreflexió és az önértékelés	Az önreflexió és az önértékelés olyan oktatási tevékenységek, amelyek során a tanárok arra kérik a diákokat, hogy értékeljék saját munkájukat. E folyamat elősegítése érdekében a tanároknak meg kell kérniük a diákokat, hogy értékeljék munkájukat a teljesítménykövetelményekhez képest, és arra kell ösztönözniük őket, hogy gondolkodjanak el azon, hogyan javíthatnának. A tanároknak együtt kell működniük a tanulókkal, hogy célokat és prioritásokat határozzanak meg, és meg kell tanítaniuk őket arra, hogyan kísérjék figyelemmel a fejlődésüket. Az önreflexió folyamatának magában kell foglalnia azt is, hogy megtanulják, hogyan és mikor kérjenek segítséget és keressenek forrásokat.
Kiegyensúlyozott oktatás	A kiegyensúlyozott oktatás a tanárok által alkalmazott, az aktív és közvetlen oktatás, valamint az egyéni és az együttműködésen alapuló tanulás közötti kiegyensúlyozott megközelítésre utal. A cél az, hogy a tanulóknak lehetőséget biztosítsunk arra, hogy közvetlenül megismerjék a tananyagot, és tevékenységeken keresztül, például projektalapú tanulással foglalkozzanak vele. A projektalapú tanulás során a tanulók önállóan vagy együttműködve vesznek részt egy probléma megoldásában, és meg kell tervezniük, nyomon kell követniük és reflektálniuk kell a haladásukra.
Akadémiai sajtó és elvárások	Az akadémiai sajtó azt a gyakorlatot jelenti, amikor a tanár magas, értelmes és kihívást jelentő munkakövetelményeket és elvárásokat állít fel, abban a hitben, hogy minden diák képes és képes lesz sikerrel járni. Ez a megközelítés segít megteremteni a felelősségérzetet és a sikerre irányuló nyomást, de nem lehet túl szigorú. A tudományos sajtó hatékony megvalósításához a tanároknak ismerniük kell a diákjaik tudományos képességeit és a kihívást jelentő munkára adott érzelmi reakcióikat.



**Κοινωνική-
αξιοποίηση** A κοινωνικήαξιοποίηση μαθαίνει, γιατί οι εκπαιδευτικοί δομημένο εκπαιδευτικό
κύκλο διασχίζοντας εκπαιδεύουν τους μαθητές κοινωνικές και συναισθηματικές τους
αξιοποιήσεις. Αυτό μαθαίνει οι στόχοι και οι σκοποί καθορίζονται, η νέα ύλη
εισάγεται, η ομαδική και ατομική πρακτική, καθώς και η ολοκλήρωση και η αντανάκλαση. Ο
διδάκτης κοινωνική συμπεριφορά μοντελοποιεί, και ανάσχεση δίνει στους μαθητές για
αλληλεπιδράσεις και το περιεχόμενο εμπεδώσει. Προβλήματα στην περίπτωση που ο δάσκαλος
απολύτως η πρόβλημα-λύση και αντιμετώπιση στρατηγικών.

3. Az EU országokban leginkább alkalmazott social-emotional education-keretek, modellek és művészet-integrált gyakorlatok áttekintése

Ez a fejezet összefoglalja az EU országokban leggyakrabban használt szociális és társadalmi-gazdasági kereteket, modelleket és integrált művészeti gyakorlatokat, a partnerországokra összpontosítva, ahogyan azt az irodai kutatás során megállapítottuk.

a. Finnország

i. Szociális-érzelmi nevelés Finnországban.

Finnországban a szociális és érzelmi készségek beépültek a nemzeti tantervbe és a tanfolyamokba az egész oktatásban. A Finnországban 2016-ban bevezetett nemzeti alapoktatási tanterv a hét transzverzális kompetenciaterület részeként valamennyi iskolai tantárgyba beépíti a szociális és érzelmi készségeket:

- A gondolkodás és a tanulás tanulása;
- Kulturális kompetencia, interakció és kifejezőmód;
- Önmagunkról való gondoskodás és a mindennapi élet kezelése;
- Multiliteráció (többféle csatornán való kommunikáció képessége)
- Információs és kommunikációs technológiai (IKT) kompetencia;
- Munkavállalói kompetencia és vállalkozói készség; és
- Részvétel, bevonás és fenntartható jövő építése.

11



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

Finnországban az általános iskolai oktatás első két évfolyamán a szociális és érzelmi készségek a környezetismeret részét képezik, amely a biológia, földrajz, fizika, kémia és egészségnevelés kombinációja. Célja, hogy a tanulókat a csoportmunkához szükséges készségek és érzelmi készségek gyakorlására irányítsa, valamint erősítse az önmaguk és mások iránti tiszteletet. A tanulók gyakorolják az érzelmi készségeket és a mentális jólét fejlesztését, valamint a mások iránti tiszteletet, amely megfelel az adott életszakaszuknak. A 3-6. évfolyamon a szociális és érzelmi készségeket például a hittanórákon gyakorolják, a gyermekek jogai és kötelességei; a saját nézetek kialakítása és igazolása; a barátság, a pozitív osztály- és iskolatársadalom kialakítása; a diszkrimináció megelőzése témakörökkel. A 7-9. évfolyamon a tanulók a szociális és érzelmi készségekre való felkészültséget az egészségnevelés órákon fejlesztik, ami támogatja a tanulók különböző konfliktushelyzetekben való cselekvés képessége, valamint a saját értékek és attitűdök elismerése. A tanulók olyan kérdésekkel foglalkoznak, mint az individualizáció, a közösségiség, az egyenlőség és a felelős döntéshozatal. Az érzelmek kifejezésével és szabályozásával is foglalkoznak a társadalmi interakciókban. A diákok megtanulják, hogyan kezeljék konstruktív módon a konfliktusokat, a problémás helyzeteket, a stresszt és a válságokat. Elég sok szociális és érzelmi készséget fejlesztenek ezeken a programokon keresztül, és kapcsolódnak a készségekhez - asszertivitás, együttműködés, empátia, kitartás, felelősség, önkontroll, szociabilitás, stressztűrés, tolerancia és bizalom.

A szociális és érzelmi készségek fejlesztése a felső középfokú oktatás valamennyi programjában szerepel. A szakképzési programokban részt vevő tanulók 8 élethosszig tartó tanulási kulcskészséget fejlesztenek, beleértve a társadalmi és állampolgári készségeket, amelyek magukban foglalják a szociális és érzelmi készségeket. A 2021-ben bevezetett új nemzeti tanterv az általános felső középfokú oktatásra vonatkozóan a transzverzális (általános) készségekre épül. Ezek közé tartoznak a tanulók jólétét támogató szociális és érzelmi készségek is. Az általános felső középfokú oktatásban a szociális és érzelmi készségek az egészségnevelésbe is beágyazódnak. A diákok választhatják a tanulási készségekkel kapcsolatos választható tantárgyat is, amely 3 témakört foglal magában: tanulás; társas kapcsolatok; valamint érzelmek és elme. A cél az, hogy a tanuló megértse az érzések jelentését, az érzések kialakulásának módját, valamint azt, hogy az érzések és a gondolatok hogyan hatnak egymásra. A tanulók megismerik a társas kapcsolatok szerepét a jólétük szempontjából, és elismerik felelősségüket a társas kapcsolatokban. Ezen a felső középfokú oktatási szinten a hangsúlyt a szociális és érzelmi területek és készségek fejlesztésére helyezik, mint például a feladatteljesítés (felelősség, kitartás és önkontroll), az együttműködés (empátia, bizalom és együttműködés) és a másokkal való kapcsolatteremtés (szociabilitás és asszertivitás).



Az alapoktatási tanterv végrehajtásának középpontjában az értékelés áll. Finnországban az értékelés három dimenzióra összpontosít: a tanulók tanulására, munkájára és viselkedésére. A szociális és érzelmi készségeket tehát a tanulók viselkedésének részeként értékelik. A viselkedési célok az iskola oktatási céljain és a közösség kultúráját meghatározó iskolai politikán alapulnak.

A szociális és érzelmi készségek állapotáról a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) által kidolgozott, a szociális és érzelmi készségekről szóló felmérés (SSES) szolgáltatja talán a legtöbb információt. A felmérés céljai:

- A részt vevő városok és országok tájékoztatása diákjaik szociális és érzelmi készségeiről.
- Azonosítsa azokat a tényezőket a tanulók otthoni, iskolai és kortárskörnyezetében, amelyek elősegítik vagy akadályozzák a szociális és érzelmi készségek fejlődését.
- Annak feltárása, hogy a tágabb politikai, kulturális és társadalmi-gazdasági összefüggések hogyan befolyásolják ezeket a készségeket.
- Betekintést nyújtanak abba, hogy a tanulók szociális és érzelmi készségei hogyan kapcsolódnak az élet kulcsfontosságú eredményeihez.
- Annak bizonyítása, hogy a szociális és érzelmi készségekre vonatkozó érvényes, megbízható és összehasonlítható információkat lehet előállítani különböző populációkban és környezetben.

Az OECD szociális és érzelmi készségekről szóló felmérése (SSES) 17 szociális és érzelmi készségre összpontosít, amelyek a kíváncsiságtól és a kreativitástól az érzelmi kontrollig terjednek (OECD, 2022). A finnországi SSES főbb eredményei azt mutatják, hogy Helsinkiben (Finnország fővárosában) az intellektuális kíváncsiság, a kitartás, az asszertivitás és a bizalom azok a szociális és érzelmi készségek, amelyek a legerősebben kapcsolódnak a 15 évesek iskolai teljesítményéhez az olvasás, a matematika és a művészetek terén. Összességében a tanulók szociális és érzelmi készségeiben a nemek közötti különbségek Helsinkiben valamivel hangsúlyosabbak, mint a résztvevő városok átlagában. A 15 éves fiúk az érzelemszabályozás (stresszállóság, optimizmus és érzelmi kontroll) és a másokkal való kapcsolatteremtés (szociabilitás, asszertivitás, energia) területén mutatnak magasabb képességeket Helsinkiben és az összes résztvevő városban. Hasonlóképpen, a 15 éves lányok magasabb szintű felelősségtudatot, empátiát, együttműködést és toleranciát mutatnak. A résztvevő városok átlagában a társadalmi-gazdasági szempontból előnyös helyzetű tanulók az SSES által mért valamennyi szociális és érzelmi készség magasabb szintjét mutatják, mint a hátrányos helyzetűek. A 15 évesek alacsonyabb szociális és érzelmi készségeket mutatnak, mint a 10 évesek, mind Helsinkiben, mind a résztvevő városok átlagában. A különbségek különösen az optimizmus, a



bizalom, az energia és a szociabilitás terén markánsak. Minden résztvevő városban, beleértve Helsinkit is, az iskolán kívüli művészeti tevékenységekben részt vevő diákok magasabb szintű kreativitásról számolnak be, különösen a 15 évesek körében. Helsinkiben a 10 évesek 17%-a és a 15 évesek 14%-a tapasztalt már zaklatást legalább havonta néhányszor vagy többször. A tanulók zaklatásnak való kitettsége negatív kapcsolatban áll szinte valamennyi szociális és érzelmi készséggel. Helsinkiben a tanulók jelenlegi pszichológiai jólléte szempontjából fontos szociális és érzelmi készségek közé tartozik az optimizmus, az önkontroll, a stresszel szembeni ellenállás, a bizalom és az energia.

Cefai et al. (2018) a következőképpen foglalja össze a finn social-emotional education-kutatásokat: "Finnországban számos szociális-érzelmi-nevelési projekt a gyermekek szociális és érzelmi jólétének és egészséges fejlődésének fokozására a testmozgást, a művészetet és a zenét kombinálja (Kokkonen, 2011). Az országban a legismertebb és leginkább manuálissá tett programok a Tunnemuksu (Peltonen & Kullberg-Piilola, 2005), amely a négy és kilenc év közötti gyermekek érzelmi megértésére és önszabályozására összpontosít, az Agresszió lépcsőfokai (Cacciatore, 2008), amely a 25 év alatti gyermekek és fiatalok agresszív viselkedésének csökkentését és megelőzését célozza, valamint a Lions Quest program (Talvio & Lonka, 2013)."
2009 óta Finnországban is beiktattak egy nemzeti iskolai zaklatásellenes programot "The KiVa Antibullying Programme" néven, amelynek számos előnye volt, nemcsak a zaklatás, a cyberbullying és az áldozattá válás csökkent, hanem a szorongás és a depresszió is (Williford et al., 2012), és többek között javult az iskolaszeretet, a tanulmányi motiváció és a tanulmányi teljesítmény (Salmivalli et al., 2012; Veenstra, 2014).

Haapsamo és munkatársai (2009) a "Bitsea" értékelő eszközzel már 18 hónapos finn gyermekeket vizsgáltak szociális és érzelmi fejlődési problémákra. Kirvesniemi és munkatársai (2019) a maguk részéről a finn bölcsődékre, mint a szociális-érzelmi jóllét tanulási környezetére összpontosítottak. A bölcsődékben a pedagógusok több helyen megfigyelik és figyelemmel kísérik a gyermekeket, és több helyen interakcióban vannak velük, de mégis vannak látható pillanatok vagy hosszabb időszakok, amikor a pedagógusok nem találkoznak a gyermekek igényeivel. Különösen a csendes gyermekek maradhatnak láthatatlanok, és a bölcsődék résztvevői nem mindig azonosítják a kategorizált nem normákat (Kirvesniemi et al., 2019).

Määttä és munkatársai (2017) kimutatták, hogy a finn pedagógusok különböző anyagokat és módszereket használnak a gyermekek szociális-érzelmi kompetenciájának támogatására a kisgyermekkorú nevelésben, Koivula és munkatársai (2020) pedig a Papilio, egy német szociális-



έρzelmi tanulást segítő program bevezetését vizsgálták program a finn kisgyermekkorai nevelési és gondozási központokban, amely pozitív eredményeket hozott a gyermekek szociális-érzelmi kompetenciájának javításában. Salmela-Aro és Upadyaya (2020) kimutatták, hogy a szocio-emocionális készségek, például a magas fokú kíváncsiság, a bátorság, a tanulmányi lendület, a szociális elkötelezettség és a valahová tartozás révén a diákok nagyobb valószínűséggel voltak elkötelezettek a tanulmányaikban, mintha stresszesnek vagy kiégettnek éreznék magukat.

ii. Művészeti integrációs pedagógiai gyakorlatok Finnországból

A finn iskolák tantervében szerepel a "jelenségalapú tanulás", amelyben egynél több hagyományos tananyagot kombinálnak, hogy valós életből vett forgatókönyvek vagy azok szimulációja alapján projektekből tanuljanak. A STEAM tanulási megközelítés például a természettudományokat, a technológiát, a mérnöki művészeteket és a matematikát kombinálja különböző módokon. Egy példa az ilyen tanulási helyzetre a forró területeken tapasztalható vízhiány kezelése egy Warka víztorony (lásd: <https://warkawater.org/>) építésével, amely a levegőben lecsapódó kondenzvízből gyűjti a vizet. A JYU Innovatív Tanulási Környezetek kutatócsoportja (ILE) számos ilyen STEAM-műhelyt szervezett már, és a tanárok nagyra értékelik az ilyen gyakorlati tapasztalatokat, mivel ez jó példa arra, hogy a STEAM-tanulás hogyan adhat választ a finnországi nemzeti és helyi tantervek által meghatározott számos különböző tanulási célra.







A finnországi tanároknak olyan kreatív szabadságuk van, hogy minden félévben kitalálhatják, hogyan válaszoljanak a tanterv összes igényére, így annyi művészeti integrációt építhetnek be a tanításukba, amennyit csak akarnak. Az olyan beállítások, mint a Warka víztorony építése, számos tanulási területről tartalmaznak ismereteket, anélkül, hogy a diákok egyáltalán gondolnának rá.

Az ILE interjút készített egy közép-finnországi finn iskola, a Norssi tanáraival arról, hogy milyen gyakorlatokat alkalmaznak a művészeti integráció tanítása során. A tanárok elmondták, hogy korábban hidakat építettek hungarocellből, gumiszalagokból, újságokból, szívószálakból, fogszűrőkből, borsóból, legókból stb. Az egyik osztályban volt egy középkori témájú kastélyépítési projekt kartondobozokból stb., amelyeket a diákok otthonról hoztak, és 3D-s képeket készítettek a kastélyról, majd az összes hídról rendelkeztek infrastruktúrával, és szoftveres szimuláció segítségével mozoghattak a kastélyban. Ez a projekt a történelmi ismeretek elsajátítását, valamint az építészeti és alapvető mérnöki készségek fejlesztését szolgálta.

Egy másik példa a tanárok által korábban végzett projektekre egy művészeti múzeumi együttműködés volt, ahol a diákok először megnézték egy művészeti kiállítást, majd hangkulisszát készítettek hozzá. Kézművességben építettek már katapultot és más mechanikai alkotásokat, de egy



kicsit a diákoktól függ, hogy melyik stílus illik és érdekli őket. Az egyik tanár Rómát építtette, a vászonfestéstől kezdve a központi piac megépítésén át a templomok köré építéséig, és egy szoftver segítségével virtuálisan is ábrázolták az általuk épített várost. Az ókori görög technológia és a római technológia, az összes fogalom, ami a múltban volt, nagyon erőteljesen és szemet gyönyörködtetően használható. Az akvaduktokat például úgy mutatták be, hogy megvoltak a berendezések, és meg kellett építeniük és meg kellett oldaniuk a problémát, hogyan lehet vizet szállítani a helyről b-re.

További példák következtek arra, hogyan épül be a projektalapú STEAM-oktatás a finn oktatásba. Bizonyos szinten a diákoknak valamilyen személyes, helyi és nemzetközi, illetve nemzeti terméket kell építeniük a fenntartható fejlődésre adott válaszként, és a tanárok szerint itt is a Warka víztorony működhetett példaként. A tanárok úgy gondolták, hogy az emberek nem nagyon szoktak konkrétan technológiai és mérnöki munkát végezni, vagy legalábbis nem így gondolkodnak. Az egyik tanár azt mondta, hogy nem sokan gondolják azt sem, hogy egy kilincs technológia és a mérnöki munka példája.

A tanárok úgy vélték, hogy a STEAM-ben a művészet nagyon fontos, mivel magában foglalja a kreatív kifejezést, beleértve a zenét, a kreatív írást és a rajzban vagy festészetben való művészi kifejezést. A tanárok értékelik a csoportmunka-központú munkamódszert is, amely gyakran jelen van a művészeti integrációban. Az ilyen jellegű tevékenységek során fejlesztett készségek közvetlenül támogatják a tantervek igényeit. Finnországban ezeket a dolgokat tanulóközpontú módon tanítják, ami nagyobb rugalmasságot és kifejezési szabadságot biztosít a tanulók számára, valamint lehetővé teszi, hogy a tanulók eldönthessék, milyen módon kívánnak megközelíteni egy adott feladatot.

Annak ellenére, hogy Finnországban számos példa van a művészetbe integrált gyakorlatokra, nem sok olyan tanfolyam van a felkészítő tanárok számára, vagy szakmai továbbképzés a szolgálatban lévő tanárok számára, amely a művészetbe integrálást fontolgatná, és amelyet helyben kínálnának az ilyen típusú tanításhoz. Sok a javítanivaló, és a kreatív integráció szintje a tanár elkötelezettségétől és a beépítés iránti önrányultságától függ.

b. Görögország

1. Szociális-érzelmi nevelés Görögországban.

A szociális és érzelmi nevelés jelenlegi görögországi helyzetéről nemrégiben Andreou asszony, az oktatásügyi koordinátor, Perakaki asszony, az Athéni Egyetem Zenei Tanszékének pedagógiai laboratóriumának vezetője és Adamopoulou asszony, az Oktatáspolitikai Intézet művészeti



tudományos tanácsadója vitatkoztak. A három fent említett személy az Actionaid Hellas képviselője, Papadopoulou asszony által szervezett fókuszcsoportot alkotta a Re-imagined európai projekt keretében. A beszélgetés során a következők hangzottak el a mai görögországi szociális és érzelmi nevelési gyakorlatról:

- Az *innovatív iskolai programok* olyan tanórán kívüli tevékenységek, heti 2 órában, amelyekben egyszerre legfeljebb 30 diák vehet részt különböző osztályokból. A tanár a diákokkal együttműködve választja ki a témát, amelynek meg kell felelnie a következő feltételeknek: a diákok érdeklődési körébe tartozik, magában foglalja a fenntarthatóság elveit és értékeit, elősegíti az iskolai közösség együttműködését a helyi társadalommal, demokratikus viselkedésre ösztönöz, erősíti a diákok állampolgárságát, valamint társadalmi identitásuk perspektíváját.
- Az *Ifjúsági Parlament program* egy tanórán kívüli tevékenység, amely a líceum A' és B' osztályos diákjainak (15 és 16 év közöttiek) szól. A program fő célkitűzései a diákok aktív állampolgárságának gyakorlati ápolása, a demokrácia elveinek és értékeinek, valamint a Parlament működésének és szerepének megismerése, a demokratikus gyakorlatok gyakorlása, továbbá az iskolát, a közösséget és a társadalmat érintő kérdésekben való aktivizálódás.
- Az *iskolákban dolgozó pszichológusok és szociális munkások* szükség esetén támogatják a veszélyeztetett társadalmi csoportokhoz tartozó tanulókat, illetve pszichoszociális és érzelmi támogató programokat hajtanak végre a tanulók számára.
- Az *Iskola és társadalmi élet pedagógusának* kézikönyve tartalmazza az adott ismeretkör fogalmi keretét, ahol a modern elméleti megközelítések, a nemzetközi tapasztalatok és az Iskola és társadalmi élet iskolai környezetben való alkalmazásának szükségessége kerül ismertetésre. Ezen túlmenően utal a tanulók fejlődési jellemzőire a fejlődés különböző területein (önismeret, szociális és érzelmi kompetencia, fizikai kompetencia). Ami a tanulókat illeti, az Iskola és társadalmi életen keresztül lehetőséget kapnak arra, hogy az életük és a csoportban való együttélésük szempontjából fontos szociális készségeket sajátítsanak el, miközben felkészülnek az iskolán belüli és kívüli életükre. A diákok olyan készségeket, attitűdöket és értékeket alakítanak ki, amelyek segítik őket a tanulásban, a kapcsolatépítésben, a mindennapi problémák és konfliktusok megoldásában, a változásokhoz való alkalmazkodásban, a munkára való jelentkezésben, a másokkal való harmonikus együttélésben, a kommunikációban, a védelemben és az öngondoskodásban.



- *A készséglaborok a tanterv szerinti tevékenységek a középfokú oktatás alsó tagozatán, heti 1 óra. Négy tematika van: 1) Élj jobban - Élj jól, 2) Gondoskodj a környezetről, 3) Gondoskodj és cselekedj - Társadalmi tudatosság és felelősségvállalás és 4) Alkoss és újíts - Kreatív gondolkodás és innováció. A Skill Labs az úgynevezett 21. századi készségek fejlesztésére irányul: életkészségek, soft skills, technológiai kompetenciák és természettudományos készségek. A 21. századi készségek között tájékoztató jelleggel a kritikus gondolkodás, a kreativitás, az együttműködés, a kommunikáció, a rugalmasság és alkalmazkodóképesség, a kezdeményezőkézség, a szervezési készségek, az empátia és a szociális készségek, a problémamegoldás, a digitális és technológiai írástudás fejlesztése szerepel.*

ii. Művészeti integráció a görög oktatási rendszerben

A görög oktatási rendszerben az óvodától (Nipiagogio) a középfokú oktatásig (gimnázium és líceum) a művészetek tantárgyként a tanterv részét képezik. A görög oktatási rendszerben a művészeti órák általában külön tantárgyak, és a heti tantervben a konkrét órák óraszámai korlátozottak. A középfokú oktatás magasabb osztályaiban a művészetekkel kapcsolatos órák száma csökken; ennek eredményeként a középiskolában nincs művészet. A görög tanterv áttekintve a következő:

I. Óvoda:

A. Vizuális művészetek: A képzőművészeti tanterv tartalmát négy tengelyen keresztül közelítjük meg: Tapasztalatok az anyagokkal és az ötletekkel, a képzőművészeti technikák megismerése, interakció a műalkotásokkal és a környezetből származó egyéb ingerekkel, kommunikáció a művészi alkotáson keresztül.

B. Zene: A gyermekek számára a fő cél a zenei készségek fejlesztése és ápolása.

II. Általános iskola (6 osztály)

A. Vizuális művészetek: minden korosztály számára, heti 2 óra az első 3 osztályban és heti 1 óra a 3 utolsó osztályban.

B. Zene: minden osztályban, heti 1 óra

C. Színház: csak az első 3 osztályban, heti 1 óra

III. Alsó középiskola (gimnázium / 12-14 évesek)

A. Vizuális művészetek: heti 1 óra

B. Zene: heti 1 óra

IV. Felső középiskola (Lyceum / 15-18 évesek)

A. Nincs művészeti tantárgy/tanóra

20



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

Bár intézményesen a művészeti órák nem követik a tantervbe való integrálás világméretű trendjét, sok esetben a tanárok kezdeményezik, különösen az óvodákban és az általános iskolákban, hogy a művészetet a tananyag bővítésére használják. A tanárok a művészetet eszközként vagy stratégiaként használják más tantervi területek támogatására, azonban a kifejezetten tanított művészeti formára vonatkozóan nincsenek célkitűzések. A tanárok például néhány dalt használnak arra, hogy a kisdiákok megtanulják az ábécét, de ez nem jelenti azt, hogy zenét tanulnak, beleértve a dallam és a szintézis megismerését. Emellett gyakori, hogy az általános iskolákban az iskolán kívüli művészeti programok a szülők kezdeményezésére valósulnak meg, akik fizetnek a pedagógusoknak ezekért az órákért. Az iskolán kívüli programok általában vizuális művészeteket, hagyományos görög táncokat és bizonyos esetekben színházat is tartalmaznak.

Az alsó tagozatos középiskolákban (gimnázium) néhány órában zene és képzőművészet oktatására van lehetőség, míg a felső tagozatos középiskolákban (líceum) nincs hely a művészetre. Bármilyen művészeti akció vagy tevékenység az oktatási osztályokban, különösen a falfestészet (ideiglenes művészeti akció az iskolákban) vagy/és a színházi csoport (állandóbb művészeti akció az iskolákban) a tanárok kezdeményezése, mert vagy hisznek a művészet erejében (mint tanulási eszköz, mint barátkozási eszköz, mint a kifejezőmód megteremtésének eszköze, vagy akár a jövőbeli munkájuk megtalálása érdekében), vagy mert kénytelenek kiegészíteni a munkaidejüket.

Külön említést érdemelnek a magánóvodák és általános iskolák, ahol úgy tűnik, hogy a művészetek integrációja egyre nagyobb teret nyer a fejlődésben (Impschool, 2021). Ezen a ponton említést kell tenni a 12-18 éves korosztály számára létrehozott zenei és művészeti iskolák intézményéről is, amely Görögország egyes régióiban létezik. Ezekben az iskolákban a diákok az alsó tagozatos gimnázium (Gymnasium) és a felső tagozatos gimnázium (Lyceum) tantervét követik. A tanterv részeként azonban több órában művészeti órákat tartanak: művészeti területek színház- és filmművészet, képző- és iparművészet, valamint tánc.

Külön említést kell tenni az uniós projektekről, amelyekben számos iskola vesz részt (Kmadek, 2023). Az utóbbi években sok iskola, különösen az alsó középiskolák, részt vesznek olyan művészeti uniós projekteken, mint az e-ARTinED (ArtesCommunity, 2023), ERASMUS+, Kreatív Európa projektek. A legtöbb projektben a művészeteket választható eszközként használják az egyes témák megközelítéséhez. A művészetekre, mint témára és/vagy a téma megközelítésének alapvető eszközére összpontosító programok a délkelet-európai térségben kevésbé jellemzőek.



iii. Nem formális oktatás

A nem formális oktatásban van egy kis különbség. A rendelkezésünkre álló adatok korlátozottak, mivel Görögországban nincs feljegyzés a művészeti integrációval kapcsolatos konkrét intézkedésekről. Bár megemlíthetünk néhány intézményt és szervezetet, amelyek megpróbálják a művészeteket integrálni a mindennapi gyakorlatukba:

- *ActionAid Hellas*: A művészeti órák (művészeti oktatás), a színház és a vizuális művészetek mellett a művészeti integrációs megközelítést elsősorban a gyógypedagógiai oktatásban alkalmazzuk. Ez egy kézikönyvet, egy eszköztárat hoz létre, amely számos művészeti formára (színház, képzőművészet, festészet, tánc, kreatív írás, játék, főzés stb.) épülő tevékenységeket és gyakorlatokat tartalmaz, amelyeket a tanárok a mindennapi tanítás során használhatnak. Ezt a kézikönyvet a felnőttoktatásban dolgozó tanárok is használják. Figyelembe véve, hogy a "felnőttoktatás" az ActionAid Hellasban a görög nyelv tanítását jelenti a bevándorlók számára, a művészetbe integrált oktatás figyelemre méltó eredményeket hozott, nemcsak azt illetően, hogy milyen gyorsan tanulnak, hanem azt is, hogy a tanulás egész folyamata kreatívabbá, holisztikusabbá és a tanulók számára erőteljesebbé válik.
- *Görög színházi/drámaoktatási hálózat (TENet-Gr)*: A TENet-Gr 1998-ban alakult Athénban, Görögországban, tanárok és művészek hálózataként, és bejegyzett nonprofit és nem kormányzati intézménnyé fejlődött. Tanárok és művészek szövetsége a színház, az oktatási dráma és más előadóművészetek kutatásának és gyakorlatának előmozdítására a formális és nem formális oktatásban. Kettős célja, hogy segítséget nyújtson az előadóművészeteknek, hogy főszerepet kapjanak az iskolákban, és hozzájáruljon a megközelítések és technikák fejlesztéséhez, a színházat művészeti formának, tanulási eszköznek és a társadalmi beavatkozás eszközeinek tekintve (TheatroEdu, 2023) Ez az egyesület oktatási programokat biztosít az iskolákban, óravázlatokat, cikkeket, hogy támogassa a drámát vagy más előadóművészetet a mindennapi munkájukban használó tanárokat és művészeket. Ez az egyesület ritkán használ más művészeti formákat, és amikor ez megtörténik, akkor általában a zene csak a dráma támogatására szolgál. Óraterveik és eszköztáruk inkább művészetekkel (drámával) kiegészített tanterv, mintsem a művészetek integrálása a tanítási folyamatba. Emellett rengeteg óravázlattal és anyaggal rendelkeznek a társadalmi témák drámán keresztül történő tudatosítására. Végezetül pedig számos szemináriumot és uniós finanszírozási projektet szerveznek, hogy a tanárokat megtanítsák, hogyan használhatják a drámát hatékony eszközként az oktatásban.



- *Μúzeumok*: A közönség és különösen a gyerekek számára számos művészeti múzeum van. Szinte mindegyikben művészeti műhelyeket tartanak gyerekeknek és tizenéveseknek, a művészet formáját felhasználva. A Hagyományos Görög Kerámia Múzeum például fazekas műhelyeket szervez.
- *"A művészetek integrálása az oktatásba"* - Marina Sotiropoulou-Zorbala (2019): Egy egyetemi tanárnő 2020-ban adta ki a fenti könyvet, amelyben a művészetnek az oktatási folyamatba való integrálásával kapcsolatos összes tapasztalatát összegyűjti. Az elméleti keretek mellett példákat és óravázlatokat ad arra, hogyan lehet a művészeteket integrálni az általános iskolában.
- *Nemzeti színház és görög filmközpont*: Ez a két kormányzati intézmény szemináriumokat és hosszú/rövid távú képzéseket biztosít pedagógusok számára, hogy a drámát és a filmezést a mindennapi tanításban használják, egyrészt a tananyag bővítésére, másrészt a diákok művészi kifejezőeszközeként.

Összefoglalva, a művészeti integráció, ahogyan azt fentebb definiáltuk, nem része, legalábbis nem intézményesített része a görögországi közoktatási rendszernek. A művészetek tantárgyanként a tanterv részét képezik, elsősorban a képzőművészet, a zene és a színház (csak az általános iskolában), és az ezekre az órákra szánt tanítási idő korlátozott. Sok esetben azonban a tanárok egyéni kezdeményezésükre a művészetek egy-egy formáját - főként a képzőművészetet és a színházat - használják a tananyag kiegészítésére. A fenti esetek többsége sajnos elsősorban az óvodákban és az általános iskolákban fordul elő, és csak ritkán az oktatás többi szintjén. A középfokú oktatásban, a gimnáziumban és a líceumban találunk olyan diákcsoportokat, akik pl. az iskola színjátszó csoportját alkotják. Általában egy tanár, és nem művészetpedagógus felügyeli ezt a csapatot, és az összes próba az iskolában zajlik az órák tekintetében; a legtöbbjük a heti tanítási programban szerepel. A fentiekből nyilvánvaló, hogy a közoktatási rendszerben sok a tennivaló a művészeti integráció megvalósítása érdekében.

Ami a tudományos tanulmányokat és kutatásokat illeti, görög tudósok cikkeinek sokasága bizonyítja, hogy a művészeti integráció számos előnnyel jár a diákok és a tanárok számára, és azzal a követeléssel zárul, hogy a művészeti integráció intézményesen kerüljön be az iskolai tantervbe (School Education Gateway, 2019) A fenti kérést a tanárok nagy száma osztja, mivel nagy a részvétel az olyan fizetős workshopokon/szemináriumokon, amelyek megmutatják, hogyan lehet bizonyos művészeti formákat használni az oktatási folyamatban.



A nem formális oktatásban sajnos a feltérképezés nem segít abban, hogy teljes képet kapjunk a görög közösségben folyó művészeti integrációs tevékenységekről. De természetesnek kell tekinteni, hogy a nem formális oktatásban rugalmasan lehet alkalmazni a művészeti integrációval és a művészeti oktatással kapcsolatos új módszereket. Számos magán oktatási és kulturális intézményben a civil szervezetek a művészetet kizárólagos elméletként és módszertanként használják az egyének személyes és társadalmi fejlődésére. Legtöbbjük a közoktatási modellt követi, és az intézmény profiljától függően egy-egy művészeti formát alkalmaz, pl. Nemzeti Színház - színház, Nemzeti Galéria - festészet.

A nem kormányzati szervezetekben és különösen az ActionAid Hellas esetében a művészeti oktatás mellett a művészeti formákat nemcsak az állami iskolai tanterv igényeinek kielégítésére használja, hanem az egyének, a gyermekek és a felnőttek holisztikus fejlődésének sikeréhez is. Bár nem sok adat áll rendelkezésre a művészet integrációjáról a nem formális oktatásban, az igaz, hogy a művészet manapság a tudás, a készségek és az értékek megközelítésének fő eszköze. A művészeti integráció fontossága a 2023-as görög társadalomban vita, kutatás, tanulmány és gyakorlati alkalmazás tárgya az egyetemi közösségben. Számos alap- és posztgraduális pedagógiai tantervben a művészeti integráció áll a tanulmányok középpontjában. Hasonlóképpen, egyetemi szinten több konferencia és workshop is foglalkozik ezzel a témával, így a holnap tanárai másképp viszonyulnak a művészeti integrációhoz, amit remélhetőleg a jövő tantermeiben is alkalmazni fogunk (Brown, 2010).

c. Magyarország

i. A szociális-érzelmi nevelés jelenlegi helyzete Magyarországon

Történelmileg a magyarországi közoktatás elsősorban a kognitív és nem a szociális kompetenciák fejlesztésére összpontosít. A 2020-tól hatályos Nemzeti alaptanterv azonban nagy hangsúlyt fektet a hatékony tanulási technikák tanítására, a testi és lelki egészséghez való pozitív hozzáállás kialakítására, valamint a felnőtt életre való felkészítésre, amely által a tanulók szociális és állampolgári kompetenciái fejlődnek. Jelenleg kevés olyan program és koncepció létezik, amely a magyar iskolákban segíti a tanárokat a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztésében. Hivatalos kézikönyvek, vagy ezt a folyamatot támogató nemzeti irányelvek még nem léteznek. Ennek ellenére néhány kísérlet és program bizonyítja a tudatos, tervszerű fejlesztés hatékonyságát (Zsolnay, 2012). Az egyik első komplex programot Csendes Éva hozta létre a 20. század végén, amely az olyan



életvezetési képességek fejlesztését célozta meg, mint: az önismeret, az egészséges és biztonságos életvitel, valamint az önérvényesítő és önvédelmi képességek fejlesztése az alsó tagozatos tanulók körében. (Csendes, 1998).

Mivel a kutatók bizonyítékot mutatnak arra, hogy a szociális és érzelmi készségekkel rendelkezők jobb életvezetési készségekkel rendelkeznek, egyre több projekt és program irányul e készségek fejlesztésére nemcsak a nyugati országokban, hanem Magyarországon is. A tapasztalatok azt mutatják, hogy azok a programok, amelyeket az általános tantervbe integrálnak és az iskolai tanárok vezetnek, hosszú távon hatékonyabbak a tanulók eredményei szempontjából, mint a külső szakemberek által nyújtott kiegészítő beavatkozások (Greenberg et al., 2003; Hoagwood et al., 2007).

Hogy néhány példát említsünk, érdemes kiemelni a terület legnagyobb hatású magyar kutatója és fejlesztője, Zsolnai Anikó és munkatársa, Konta Ildikó által írt könyvet a szociális készségek játékos iskolai fejlesztéséről (Zsolnai & Konta, 2002). A könyv alapos gyűjteményt tartalmaz az általános iskola alsó és felső tagozatos tanulói számára készült játékos tevékenységekből, kiegészítve a szociális fejlesztés szakirodalmával. Zsolnai neve meglehetősen ismert a magyarországi általános iskolai tanárok körében, még ha tanulmányait nem is mindenki alkalmazza pedagógiai gyakorlatában.

Bár a szociális és érzelmi nevelés nem áll a Nemzeti Tanterv középpontjában, határozott kezdeményezések vannak arra, hogy az óvodai, általános és középiskolai oktatásban programokat vezessenek be. A következő programok már működnek Magyarországon: Az úgynevezett "Komplex oktatás" módszer három módszertani pillére a több képességű feladatok, a csoportmunka és a státuszkezelés. A módszert az 1970-es években Elizabeth G. Cohen és Rachel Lotan fejlesztette ki a Stanford Egyetemen, később az Egyesült Államokban több iskolában is bevezették, a 2000-es évek elejétől pedig több magyar iskolában is sikerrel alkalmazzák. Ezek a változás iránt elkötelezett iskolák főként szegény és szociálisan fejletlen régiókban találhatók, ahol a tanárok mindennapi gyakorlatukban a reménytelenséggel, a szegénységgel, a demotivációval, az alacsony iskolai teljesítménnyel és a korai iskolaelhagyással szembesülnek. Egy másik szervezet a "Mindenütt otthon", amely a szülők és tanárok számára szervezett komplex programokra specializálódott, hogy segítse őket abban, hogy jobban támogassák a gyermekek szociális és érzelmi fejlődését. A programok közül érdemes megemlíteni a magyar kutató és pszichoterapeuta által kifejlesztett szocio-emocionális pedagógiai terápiát: Göbel Orsolya, PhD. Az ő több évtizedes tanulmányai és tapasztalatai alapján kidolgozott programja az ún: "Varázsjátékok" (Varázsjátékok) és egy speciális módszer, amely a pedagógusok, szülők, terapeuták és maguk a gyerekek segítségére szolgál. Segít a sajátos nevelési igényű gyerekeknek abban, hogy kiegyensúlyozottabb állapotba kerüljenek és beilleszkedjenek a



közösségükbe. Segít a közösségnek is elfogadni kevésbé hétköznapi tagjait, növeli a gyerekek kognitív képességeit, segít erősíteni a társas kapcsolatokat és sok más pozitív hatása van. Egy másik sikeres és eredményes program a "Boldogságóra" program, amely a pozitív pedagógiára épül, és komplex módon szólítja meg a szülőket, a pedagógusokat és a gyerekeket is.

Összefoglalva, nyilvánvaló, hogy a szociális és érzelmi nevelés iránti igény jelen van Magyarországon, és a magyar pedagógusok fejében is, akiknek nincs hivatalosan közzétett képzési anyaguk ezekre a területekre vonatkozóan. A fent említett programok a pedagógusokat, a szülőket és a gyerekeket szólítják meg, és ezek közül néhány olyan speciális program, amely a közoktatáshoz kapcsolható. Hivatalos oktatási anyagot nem lehet találni.

ii. Művészeti integráció a magyar oktatásban

Valószínűleg számos tanár alkalmazza a művészetekbe integrált módszereket egyénileg a mindennapi tanítási gyakorlatában, miközben ezekről nincs hivatalos gyűjtemény, sem útmutatás. Mindazonáltal a művészetekbe integrált szociális készségfejlesztés a Waldorf-pedagógia egyik alapvető megközelítése, ezért számos ilyen gyakorlat elérhető a Waldorf-iskolákban. Sajnos az állami iskolák és a Waldorf-iskolák közötti kapcsolat nem erős, főként az egyes iskolák tanárai tartják fenn, akik informális módon tanulhatnak egymástól. A Waldorf-pedagógiai megközelítés szerint a komplex, interdiszciplináris eszközöket is tartalmazó művészeti oktatás lehetőséget nyújt a jövő számára alapvető készségek, például a szociális és kulturális kompetenciák fejlesztésére (Mesterházy, 2014). A komplex művészeti nevelés az ő értelmezésükben magában foglalja a zenét, a táncot (eurythmia), a drámát és a képzőművészetet. Olyan eszközöket használnak, amelyek a gyermekek érzelmeit, képzeletét és képi gondolkodását szólítják meg, míg a magasabb osztályokban (12 év felett) nagyobb hangsúlyt kap a tapasztalatok tudatosítása és a kognitív feldolgozás. A Waldorf-iskolákban a projektpedagógia és a művészetalapú pedagógia kombinációjának nagyon fontos és jelentős példája az a gyakorlatuk, hogy színpadra állítanak egy drámát, amelyben egy egész osztály közel fél évig dolgozik az adott műalkotáson. Ez a munkafolyamat sok közös órát jelent, és közvetlenül és közvetve fejleszti az érzelmi és szociális készségeket, miközben egy egész műalkotás közös megformálásának élményét is adja. Az eurythmiában a gyerekek megtanulnak másokkal együttműködve átgondoltan és fegyelmezetten mozogni. Miközben ez a művészet lélekemelő és kifejező, olyan készségeket is tanít, mint az együttműködés, a tér- és érzékszervi tudatosság, az agyépítést szolgáló középvonalak keresztezése, a motoros készségek és még sok más. Az eurythmia egyszerre követeli meg és fejleszti



a koncentrációt és a jóakaratot. Az eurythmia összességében harmonizáló hatással van a résztvevő egészségére és vitalitására (Elmore, 2020).

A Waldorf-iskolákban a művészeti alapú érzelmi fejlesztés másik ága a képzőművészet. A tanulók mindennapjaiba beillesztett rajzolást, festést és számos művészeti eljárást alkalmaznak. Ezek is nagy segítséget jelenthetnek a gyermek temperamentumának megértésében és formálásában, míg a kézműveskedés során a ritmikus, ismétlődő mozdulatokkal erősítik az akaratot és a logikus gondolkodás képességét.

d. Olaszország

i. A szociális és érzelmi nevelés jelenlegi helyzetet Olaszországban

A szociális-érzelmi tanulás Olaszországban "nagy kihívás". Az elmúlt években Olaszországban, a Covid-19 influenza világvilágjárványt követően is, a szociális és érzelmi nevelés témája a tanárokat, pedagógusokat és diákokat érintő vita középpontjába került. Az iskolákban való teljes elismerésükhöz/legitimálásukhoz vezető út azonban még mindig bizonytalannak és akadályokkal tarkítottnak tűnik. Összeütközésbe kell kerülnie az olasz iskola hagyományos (és a társadalomban még mindig elterjedt) felfogásával, amelynek ősi gyökerei vannak, és amely szerint a kognitív készségek, különösen az "alapvető" készségek (nyelvi és matematikai-tudományos tantárgyak) alakítják a mai és a holnapi polgárt, és a felnőtt élethez szükséges eszközökkel ruházzák fel az embereket. A társadalmi-érzelmi nevelés szemléletét az iskolák leginkább az oktatás első ciklusában, és különösen az általános iskolában (6-11 év) fogadják el, amely rugalmasabb és nyitottabb az innovációra és a didaktikai kísérletezésre.

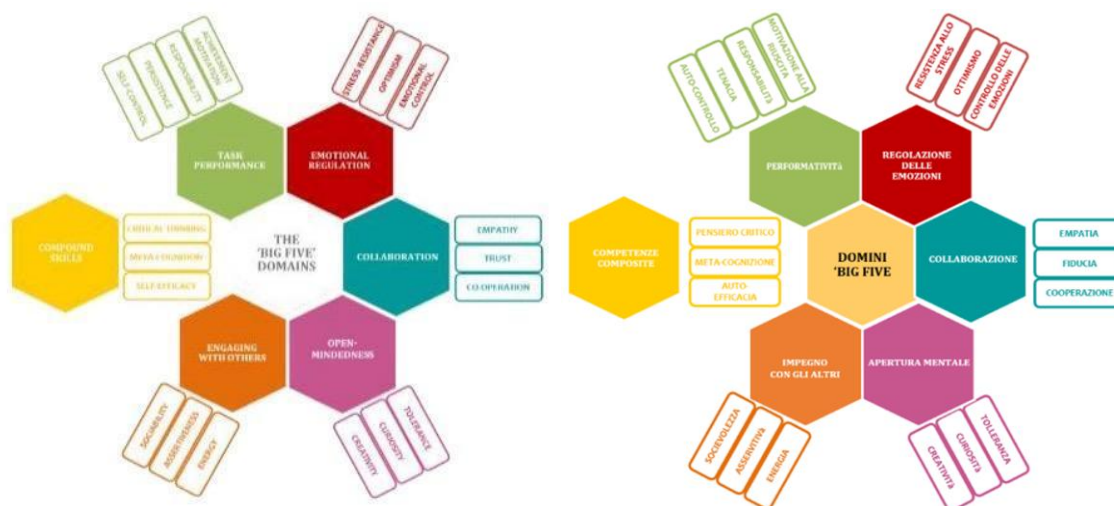
Az Olaszországban is végzett tanulmányok és kutatások a nemzetközi szakirodalomra hivatkozva rávilágítottak arra, hogy a szociális és érzelmi nevelés rövid és hosszú távon is nagyon pozitív szerepet gyakorol az egyének életének különböző aspektusaira, kiemelve különösen a "funkcionális" szerepüket (Patera, 2019). a szociális és érzelmi nevelés például elősegíti a gyermekek és fiatalok mentális egészségügyi problémáinak csökkentését, nagyobb sikerélményre hajlamosítja a fiatalokat, csökkenti a biográfiai kockázatokat, és növeli a családban, a tanulásban, a munkában és a társadalom egészében a kockázatok ellensúlyozásának képességét (Clarke et al., 2015; Durlak et al., 2011; OECD, 2015). A szociális érzelmi készségek ezért számos fontos életkilátás, például az iskolai teljesítmény (pl. Poropat, 2009), a jövedelem (pl. Danner, 2020), az újbóli elhelyezkedés sikere (pl. Gnams, 2017), az egészség (pl. Bogg és Roberts, 2004) és az élettel való elégedettség (pl.



Rammstedt et al, 2017) előrejelzői, gyakran a kognitív képességeken és szociodemográfiai tényezőkön, például az iskolai végzettségen túl (pl. Spengler et al., 2015). Egyetértés van abban, hogy a social-emotional education "egyéni képességek", amelyek a formális és informális tanulási tapasztalatok révén fejleszthetők, és az életpálya során fontos társadalmi-gazdasági eredményeket befolyásolnak (Maccarini 2021).

A szociális és érzelmi nevelés fogalma olyan jövőképet közelít, amely hangsúlyozza az alkalmazkodás és az integráció szükségességét az egyre összetettebb, összekapcsolt és együttműködő élet-, munka- és mindennapi interakciókban. A szociális és érzelmi nevelés Olaszországban is széles körben használt meghatározása e készségek értékelésére a Big Five modell széles kategóriáira utal (2. ábra):

- Nyitottság a tapasztalatokra (nyitottság)
- Lelkiismeretesség (feladatteljesítés)
- Érzelmi stabilitás (érzelmi szabályozás)
- Extraverzió (elköteleződés másokkal)
- Elfogadhatóság (együttműködés)



2. ábra. A Big Five modell - készségterületek

A társadalmi-érzelmi nevelésre és a szociális és érzelmi nevelés fejlesztésére vonatkozó utalások az olasz oktatási minisztérium több dokumentumában is megtalálhatók, kezdve az óvodai és az I. oktatási ciklus tanterveire vonatkozó nemzeti irányelvekkel (MIUR, 2012), majd a zaklatás és a számítógépes zaklatás megelőzésére és leküzdésére irányuló intézkedésekre vonatkozó iránymutatásokban (MIUR, 2015). Az olasz parlament azonban csak a legutóbbi törvényhozási ciklusban (XVIII, 2018-2022) tette meg az első lépéseket e kompetenciák iskolai környezetben való hivatalos elismerése felé, a 2020. november 13-i 2782. számú törvényjavaslattal, amelynek címe "Az érzelmi intelligencia oktatásának kísérleti oktatására vonatkozó rendelkezések minden szintű iskolában", és amelynek célja a nem kognitív kompetenciák iskolai bevezetése és az érzelmi kompetenciák megerősítése a tanítási programokban. A törvényjavaslat, amelyet a képviselőház 2022. 11/1. 11-én hagyott jóvá, az érzelmi intelligencia tantervi órájának bevezetését irányozta elő a zaklatás, az oktatási szegénység, az iskolai lemorzsolódás és más deviáns jelenségek hatékony kezelése érdekében, ösztönözve az elveszett érzelmi szókincs visszaszerzését, a kapcsolati légkör javítását - mind a diákok között, mind a diákok, tanárok és családok között -, a tanulási környezet javítását, az oktatási intézmény és a családok közötti kapcsolatok lazítását, valamint a serdülők körében az elszigetelődés és a korai patológiák kialakulásának megelőzését. A végleges jóváhagyással (a szenátusban) országos önkéntes kísérletet kellett volna kezdeni a nem kognitív készségek fejlesztését célzó tevékenységek és a tanárképzés bevonására. A törvényjavaslat szerint Olaszországban nem kellett volna több tanítási órát tartani, de a kísérletben részt vevő iskoláknak felül kellett volna vizsgálniuk tanítási módszereiket, és be kellett volna építeniük tantervükbe az életvezetési és érzelmi kompetenciákat. Az olasz parlament 2022-es feloszlásával a törvényjavaslat is hatályát veszítette. Bízunk benne, hogy hamarosan újra betérjesztik, tekintettel a széles körű parlamenti egyetértésre, amelyet összegyűjtött.

Hogyan fonódnak össze a szociális-érzelmi kompetenciák az általános és középiskolai tantervekkel? És a gyermekek és a serdülők tanulása? Ki támogatja ezeket az utakat? A harmadik szektor szereplői azok, akik olyan kezdeményezéseket javasolnak, amelyek leginkább ösztönzik a tanulók szociális-érzelmi készségeinek fejlesztését és tanáraik készségfejlesztését. Ezek a kezdeményezések konkrét vagy általánosabb projektekből származnak, amelyek tantervi és/vagy tanórán kívüli, iskolai és iskolán kívüli tevékenységeket javasolnak.

Az elmúlt években az olasz iskolarendszer jelentős európai forrásokat kapott a korai iskolaelhagyás kezelésére és az alapvető kognitív készségek helyreállítására; az ezen alapok kifizetését szabályozó



pályázati felhívásokban azonban nincs utalás a szociális érzelmi készségekre. Ezért az iskola és a tanárok érzékenységén múlik, hogy a projekt operatív meghatározási fázisában kiemelkedő "helyet" kapjanak ezek a kompetenciák, funkcionálisan az "alapvető" kognitív kompetenciák fejlesztése. Olaszországban a 6 és 18 év közötti tanulók tanulási eredményeinek felmérésére és értékelésére szolgáló nemzeti rendszer (amelyet az INVALSI Oktatási és Képzési Rendszer Értékelésének Nemzeti Intézete irányít) elsősorban a kognitív készségekre és dimenziókra épül és azokat határozza meg, és az eredmények befolyásolják a nemzeti politikákat és döntéseket a korai iskolaelhagyási programok és politikák elfogadásában. A szociális és érzelmi nevelésnek a kognitív készségek közé való felvétele, amelyet az OECD-PISA rendszer fejlesztése révén is vizsgálni kell, bár fokozatosan és kísérleti alapon, lehetővé tenné ezek integrálását az iskolai oktatási folyamatokba.

ii. szociális és érzelmi nevelés: Oktatási projektek és kutatások

A szociális-érzelmi nevelés területén néhány iskolai projektet valósítottak meg, amelyek közül néhány a SEL programokból merít, amelyek hasznos referenciaeszközöket javasolnak a fiatalok számára, amelyek szükségesek az iskola, a munka, az interperszonális kapcsolatok és általában véve az életükkel kapcsolatos projekt kezeléséhez. A szociális-érzelmi tanuláshoz az ilyen SEL-alapú projektek által javasolt pillérei alapvetően a Big Five-nak felelnek meg.

- önismeret (érzelmi tudatosság, amely lehetővé teszi az érzelmek azonosítását és felismerését).
- Érzelmi önszabályozás (az érzelmek szabályozásának és ellenőrzésének képessége);
- Felelősségteljes döntéshozatal (a személyes viselkedéssel és társadalmi interakciókkal kapcsolatos konstruktív és tiszteletteljes döntések meghozatalának képessége);
- Személyközi készségek (kommunikáció, együttműködés, tárgyalás, kölcsönzés és segítségkérés);
- Szociális tudatosság (azaz empátia, mások tisztelete és a sokféleség megbecsülése).

Az alábbiakban röviden áttekintjük két Olaszországban megvalósított projekt - egy oktatási és egy akció-kutatási - eredményeit. Az elsőt, a "Crescendo insieme si cresce" (Együtt növekszünk, együtt növekszünk) elnevezésű projektet 2013-tól kezdve egy kis észak-olaszországi területen valósították meg, a mai napig tartó folyamatossággal, és 4 általános iskolát, 400 tanulót, számos tanárt és külső szakembert, például tervezőket, pedagógusokat, pszichológusokat és pedagógusokat foglal magában. A projekt fejlesztési fázisai a következők voltak:

1. A tanárok érzelmi-kapcsolati készségeinek fejlesztése a komplex helyzetek kezeléséhez;

30



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

2. A tanulók és szülei részvételével zajló, a düh feldolgozására, valamint saját és mások érzelmi állapotának megértésére összpontosító műhelyfoglalkozások;
3. A szülői tevékenységet támogató intézkedések;
4. Folyamatos értékelési és dokumentációs fázis.

A projekt célja az érzelmek feldolgozása volt az általános iskola öt évfolyamán, az öt érzékszerv témáján keresztül (tanévenként egy-egy): 1. évfolyam (testiség tout court), 2. évfolyam (érzékszervi észlelések, különösen a látás és a tapintás), 3. évfolyam (hallás és ízlelés), 4. évfolyam (állampolgári szabályok), 5. évfolyam (általános érzelmek és társadalmi kapcsolatok). Az előnyök a következők: a tanulók jóllétének jobb érzékelése, a tanulási motiváció, jobb iskolai eredmények, az iskolai lemorzsolódás és az agresszív viselkedés megelőzése. Egy iskola több osztályának aktiválásával sikerült egy kis közösséget létrehozni, amely együttműködik és eszmét cserél, új, az igényekhez igazodó eszközöket találni, és így minden felhasználó, beleértve a tanárokat is, személyes kiteljesedését szolgálja.

A második projekt az iskolák szerepét vizsgálta a szociális és érzelmi nevelésben (címe: Schooling processes and the construction of socio-emotional competences in Italy, 2018-2021), és 11 torinói általános iskolát (V. osztály) vont be egy kidolgozott útvonalba, amelynek célja annak vizsgálata volt, hogy változnak-e és hogyan változnak a tanulók szociális és érzelmi kompetenciái egy tanév során, és hogy az osztályokon és iskolákon belüli tényezők vagy folyamatok milyen jelentős szerepet játszanak ebben a változásban. A tanulónál vizsgált kompetenciák a következők voltak: kitartás, stresszel szembeni ellenállás, szociabilitás, együttműködés és kreativitás. A tanárok esetében a szervezetséget, a stresszel szembeni ellenállást, az energikusságot, az együttműködést és a kreativitást vizsgálták. A kutatás több dimenzióban vizsgálta azokat a változókat, amelyek a legnagyobb súlyt adták a szociális érzelmi készségek kialakulásában. Az első a tanárok gyakorlatával és stílusával kapcsolatos:

- A tanárok által az oktatásnak tulajdonított érték relevánsnak bizonyult, különösen akkor, ha az egyén személyes hivatásából, érdeklődéséből és képzési igényeiből fakadó fejlődését helyezik előtérbe a pusztán iskolai teljesítménnyel szemben;
- A tanárok közötti kapcsolat típusa számít, attól függően, hogy az érdemi együttműködésen alapul-e, vagy éppen ellenkezőleg, a kollégák közötti interakcióban az antagonizmus formái dominálnak;



- Számít a nevelési stílus, amelyet inkább a meghallgatás, a kísérés, a részvételi interakció és a kommunikatív közvetítés kritériumai ihletnek, vagy tekintélyelvűnek, esetleg a nevelési kapcsolat affektív dimenziójának túlterhelésével jellemezhető. A tanulók magasabb szintű szociális és érzelmi nevelésével korreláló stílus nem individualista és versengő, nem védelmező és anyai, hanem tekintélyelvű és "paktikus": pozitív kapcsolati légkört, bizalmat és a nevelési kapcsolatok személyre szabását feltételezi;
- A konfliktuskezelés - igazságos és a sérült kapcsolatok helyreállítását célzó - társaik között a tanárok által.

A második dimenzió az iskolai környezettel korrelál, ahol a social-emotional education jobban fejlődött:

- ha az iskola autonóm identitással (megkülönböztető képességgel), vállalkozói készségekkel rendelkező vezetővel és tanárokkal, valamint a családokkal és a területtel való ésszerű kapcsolatokkal rendelkezik;
- vajon a szociális és érzelmi nevelés egy szisztematikus, szerves és összehangolt projektbe ágyazódik-e (rendszerszerűség), míg hatástalan, ha különböző típusú és célú programokba és tapasztalatokba ágyazódik;
- ha a szocio-emocionális képzés az összes érintett által megélt és gyakorolt iskolai kultúrában tükröződik (általános iskolai kultúra). E készségek elsajátítása lehetetlenné válik, ha hiányzik a különböző dimenziók (tanárok, vezetők, családok...) és a központi oktatási üzenet közötti koordináció;
- ha az érdekelt felek (családok és közösségek) valóban részt vesznek a projektben;
- ha az egyéni tanuló fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, ami különösen fontos az ilyen típusú kompetenciák esetében (a tanulói profil személyre szabása). Ez azt jelenti, hogy "szemtől-szembe", személyre szabott kapcsolatokat kell kialakítani, az osztálytermi pillanatokon és dinamikán kívül;
- ha van tanári képzés;
- ha létezik egy reflexív és integrált kormányzás, amely integrálja a különböző szakmai, készségbeli, területi és irányítási szinteket.



4. Training needs identified through a survey related to the design of social-emotional education programs. A social-emotional education programok kialakításával kapcsolatos felmérés alapján azonosított képzési igények

Ez a fejezet a középiskolák alsó tagozatos pedagógusai és igazgatói körében végzett felmérés során azonosított képzési igényeket vizsgálja. A felmérés olyan szociális és érzelmi nevelési programok kialakítására összpontosított, amelyek a tantervekben integrált művészeti gyakorlatokat és tanórán kívüli tevékenységeket foglalnak magukban. Az elemzés megvizsgálta a Covid-19 hatását a pedagógusokra és azokat a kihívásokat, amelyekkel a diákok jóllétének támogatása során szembesültek, valamint azt, hogy a különböző tantárgyakból érkező pedagógusoknak együtt kell működniük annak érdekében, hogy a szociális és érzelmi nevelés az iskolai környezetben érvényesüljön. Ezért a felmérés kutatási kérdéseit a következőképpen határozták meg:

1. A tanárok szociális-érzelmi tanítással kapcsolatos gyakorlatának mely területein mutatnak nagyobb vagy kisebb jártasságot?
2. A szociális-érzelmi kompetenciák mely aspektusaiban érzékelik a pedagógusok, hogy többlettel vagy deficittel rendelkeznek?

a. Metodológia

Résztvevők. A felmérést 2022 novembere és decembere között végeztük Görögországban, Magyarországon és Olaszországban általános és alsó középiskolai tanárok körében, kényelmi mintavételes módszerrel. Először a kutatócsoport minden országban partneriskolákat hívott fel a felmérésben való részvételre, és a kérdőíveket kiosztották azoknak az iskoláknak, amelyek beleegyeztek a részvételbe. Minden tanár online töltötte ki a kérdőívet. A finn hivatalos finnországi kutatás felelősségteljes folytatásáról és a visszaélésekkel kapcsolatos vádak kezelésére vonatkozó eljárásokról szóló hivatalos finn etikai kódexet követve (Finnish Advisory Board on Research Integrity, 2012) a felmérés elején elmagyaráztuk a felmérés szándékát, az elemzési folyamatot, a felmérésben való önkéntes részvételt és az etikai megfontolásokat, beleértve a garantált anonimizálást. Összesen 85 általános iskolai és alsó középiskolai tanártól gyűjtöttünk adatokat (25



görög, 42 magyar és 18 olasz tanár). Az átlagéletkor 50,46 (SD = 7,94) év volt, a tanárok tapasztalata pedig 20,27 (SD = 10,65) év.

Hangszerek. A tanárok szociális érzelmi tanítási gyakorlatát a Yoder (2014) által kidolgozott 39 item, a tanítási gyakorlatok önértékelése az oktatói interakcióban való megvalósításról című tétellel mértük. A skála hat dimenzióból áll: Kooperatív tanulás ($\alpha = .90$), Osztálytermi megbeszélések ($\alpha = .87$), Önértékelés és önreflexió ($\alpha = .90$), Kiegyensúlyozott oktatás ($\alpha = .83$), Tudományos sajtó és elvárások ($\alpha = .81$) és Kompetenciafejlesztés ($\alpha = .83$). A 39 tétel összesített Cronbach-alfa értéke .96 volt. A válaszkála egy hétpontos Likert-típusú skála volt, amely az 1. Nem alkalmazom ezt a gyakorlatot és az 5. pontnál volt lehorgonyozva. Rendkívül jól alkalmazom ezt a gyakorlatot. A skálák tételleírásait, valamint a tételek átlagait és szórásait a 2. táblázat tartalmazza.

A tanárok szociális érzelmi kompetenciáját a Yoder (2014) által kidolgozott 21 tétel, a tanárok saját SEL-kompetenciáinak önértékelése az oktatási interakcióban (Self-assess teacher' own SEL competencies on Instructional Interaction) segítségével mértük. A skála a szociális érzelmi nevelés öt dimenzióját foglalja magában: Öntudatosság ($\alpha = .77$), önmenedzselés ($\alpha = .77$), szociális tudatosság ($\alpha = .82$), kapcsolati és szociális készségek ($\alpha = .84$) és felelős döntéshozatal ($\alpha = .77$). A 21 tétel összesített Cronbach-alfa értéke .93 volt. A válaszkála egy négyponos Likert-típusú skála volt, amely az 1. Egyáltalán nem ért egyet és a 4. pontnál volt lehorgonyozva. Erősen egyetért. A tételek leírását, átlagát és szórását a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. A tanárok szociális érzelmi tanítási gyakorlatának és kompetenciáinak átlagai (M), szórásai (SD)

No.	Tételek	Dimension	M	SD
<i>A tanítási gyakorlatok végrehajtásának önértékelése az Oktatási interakcióban (N = 85)</i>				
Inst_1	Arra bátorítom a diákjaimat, hogy dolgozzanak együtt más diákokkal, ha gondjaik vannak egy feladattal.	kooperatív tanulás	3.58	.76
Inst_2	Olyan tanulási élményeket teremtek, amelyekben a diákjaim egymásra vannak utalva.	kooperatív tanulás	3.31	.85
Inst_3	Olyan tanulási tapasztalatokat szerzek, amelyekben a diákjaimnak pozitív szociális készségeket kell alkalmazniuk a siker érdekében.	kooperatív tanulás	3.36	1.06
Inst_4	A kicscsoportos munka során az egyéneket és a	kooperatív tanulás	3.46	1.02



	csoporthoz is felelősségre vonom a tanulásért.			
Inst_5	Lehetőséget biztosítok a diákjaimnak, hogy megosszák munkájukat és visszajelzést kapjanak egymástól.	kooperatív tanulás	3.44	1.05
Inst_6	Teret biztosítok arra, hogy a diákjaim közösen dolgozzák fel, hogyan dolgoznak együtt, és hogyan követik nyomon a céljuk felé tett előrehaladásukat.	kooperatív tanulás	3.22	.93
Inst_7	Visszajelzést adok a diákoknak arról, hogy a kooperatív tanulási tapasztalatok során hogyan lépnek kapcsolatba másokkal és hogyan tanulnak másoktól.	kooperatív tanulás	3.41	1.11
Inst_8	Segítek a diákjaimnak azonosítani, hogyan kell hallgatni (pl. a beszélő követése, mentális kapcsolatok létrehozása).	tantermi megbeszélések	3.59	1.06
Inst_9	Segítek a diákoknak megtanulni, hogyan reagáljanak társaik hozzászólásaira, és hogyan tanuljanak azokból egy vita során.	tantermi megbeszélések	3.47	1.01
Inst_10	Segítek a diákjaimnak megtanulni, hogyan kommunikálják hatékonyan álláspontjukat (pl. hogyan fejtsék ki gondolataikat).	tantermi megbeszélések	3.69	.90
Inst_11	A tartalmakról mélyreható beszélgetéseket folytatok a diákjaimmal.	tantermi megbeszélések	3.44	1.20
Inst_12	Arra kérem a diákjaimat, hogy hallgassák meg társaik véleményét, és gondolkodjanak el azon, hogy egyetértenek-e velük.	tantermi megbeszélések	3.76	.97
Inst_13	Ielmondom a diákjaimnak az egyes leckék tanulási céljait.	önértékelés és reflexió	3.60	.99
Inst_14	Megkérem a diákjaimat, hogy reflektáljanak tanulmányi céljaikra (pl. teremtsenek kapcsolatot a lecke céljaival).	önértékelés és reflexió	3.16	1.03
Inst_15	A diákjaimnak stratégiákat adok a munkájuk elemzéséhez (pl. teljesítménykritikák használata, társak általi értékelés).	önértékelés és reflexió	3.07	1.16



Inst_16	Lehetőséget teremtek a diákjaim számára, hogy nyomon kövessék és reflektáljanak a tanulási céljaik felé tett előrehaladásukra.	önértékelés és reflexió	3.22	.98
Inst_17	Lehetőséget teremtek a diákjaim számára, hogy figyelemmel kísérjék és reflektáljanak a szociális tanulásukra.	önértékelés és reflexió	3.08	1.00
Inst_18	Segítetek a diákjaimnak stratégiákat kidolgozni, hogy biztosan elérjék a tanulási céljaikat.	önértékelés és reflexió	3.59	.99
Inst_19	Lehetőséget biztosítok a diákjaimnak, hogy reflektáljanak gondolkodásukra és tanulási folyamataikra (pl. grafikus szervezők vagy naplók segítségével).	önértékelés és reflexió	3.16	1.15
Inst_20	Arra kérem a diákjaimat, hogy együtt gondolkodva adjanak visszajelzést a tanulási tevékenységek hatékonyságáról (pl. debriefing eszköz, visszajelző űrlap, egyszerű felmérés).	önértékelés és reflexió	2.62	1.13
Inst_21	Megfelelő egyensúlyt alkalmazok aközött, hogy a tanulóknak lehetőséget biztosítok az új információk közvetlen elsajátítására, valamint az anyaggal való aktív foglalkozásra..	kiegyenlített oktatás	3.62	.96
Inst_22	A diákjaimat olyan hosszabb projekteken dolgoztatom, kiegyenlített oktatás amelyek befejezéséhez legalább egy hétre van szükség.		2.73	1.32
Inst_23	A diákjaimtól azt kérem, hogy gondolkodjanak nagyobb rendszerekben, amikor túl egyszerű válaszokat adnak egy kérdésre (pl további, összetettebb kérdéseket teszek fel).	kiegyenlített oktatás	3.52	1.12
Inst_24	Többféle instrukciós stratégiát alkalmazok arra, hogy a diákjaim érdeklődését fenntartsam a tanulás irányába.	kiegyenlített oktatás	3.74	.88
Inst_25	Figyelek rá, hogy a felkínált gyakorlatok ne csupán jó szórakozást jelentsenek, hanem az egyik legjobb módot biztosítsák a diákjaim számára a tananyag	kiegyenlített oktatás	3.85	.84



elsajátításához.

Inst_26	Arra kérem a diákjaimat, hogy olyan produktumokat (pl weboldal, jelenetek, poszterek) hozzanak létre, amelyek szélesebb közönség számára (pl. szülők, helyi közösség) is megoszthatók.	kiegyenlített oktatás	2.44	1.16
Inst_27	Ha azt látom, hogy a diákjaim az egyszerűbb anyagokkal könnyedén megbirkóznak, nagyobb kihívást jelentő feladatokat keresek számukra.	tantervi nyomás és elvárások	3.71	.90
Inst_28	Gondoskodom róla, hogy a diákjaim felelősséget érezzenek a munkájuk elkészítéséért, vagy éppen a feladatuk elmulasztásáért a tanulmányaik során.	tantervi nyomás és elvárások	3.82	.83
Inst_29	Megtanítom a diákjaim számára a befektetett munka és az elért eredmények közötti összefüggést, és elvárom a diákjaimtól, hogy teljes erőbedobással dolgozzanak feladataikon.	tantervi nyomás és elvárások	3.89	.93
Inst_30	Szoktam a diákjaimnak olyan feladatokat adni, amelyekre többféle válasz lehetséges, és arra ösztönzőm őket, hogy védjék meg álláspontjukat.	tantervi nyomás és elvárások	3.59	1.09
Inst_31	Szociális és érzelmi támogatást nyújtok a diákjaimnak, amikor új vagy magasabb szintű tananyagot veszünk.	tantervi nyomás és elvárások	3.91	.92
Inst_32	Mielőtt arra kérem diákjaimat, hogy önállóan dolgozzanak, bemutatom és gyakoroltatom velük az új tananyagot.	kompetenciafejlesztés	3.89	.83
Inst_33	Egy témakört számos különböző módon mutatok be (modellezés, demonstráció, mini-órák, szövegek, stb.)	kompetenciafejlesztés	3.65	1.01
Inst_34	Megvitatom a diákjaimmal, hogy hogyan tudnának még jobban dolgozni.	kompetenciafejlesztés	3.51	.93
Inst_35	Többféle stratégiát is használok, amíg a diákjaim rá nem éreznek, hogy hogyan oldjanak meg egy problémát (pl képi rendszerezés, szintezett szövegek, felsorolások, szóbeli tippek)	kompetenciafejlesztés	3.55	.84



Inst_36	Gyakori visszajelzést adok a diákjaimnak arról, hogy hogyan haladnak az órán (a tanulásban és szociálisan)	kompetenciafejlesztés	3.75	1.00
Inst_37	A diákjaim saját maguk javítják a hibáikat (tanulási vagy szociális), a tanár és a társaik által adott visszajelzések alapján.	kompetenciafejlesztés	3.44	1.03
Inst_38	Személyre szabott, azonnali tanulási visszajelzést adok.	kompetenciafejlesztés	3.61	1.08
Inst_39	A tanítási gyakorlatomban olyan módon használom fel a diákok a hibázásait, félreértelmezéseit, hogy nem nevezem meg azt, aki a hibát ejtette.	kompetenciafejlesztés	3.86	.97

Self-assess teachers' own SEL competencies on Instructional Interaction (N = 85)

SEC_1	Tájékozott vagyok azokkal a tanítási gyakorlatokkal kapcsolatban, amelyekben fejlődőm kellene ahhoz, hogy a hivatásomban előrelépjek.	önismeret	3.06	.70
SEC_2	Hatásosan tudom a tanítási gyakorlatomat alkalmazni a diákjaimmal.	önismeret	3.13	.61
SEC_3	Általában tisztában vagyok azzal, hogy az érzelmeim, a kulturális hitvallásom és hátterem hogyan befolyásolja az érzelmi reakcióimat, és értem, hogy ezeknek milyen hatása van a tanítási gyakorlatomra a diákjaimmal.	önismeret	3.44	.61
SEC_4	Értem, hogy a diákjaim visszajelzései (pozitív és negatív) befolyásolják az érzelmeimet és a viselkedésemet a tanítási gyakorlatom során.	önismeret	3.42	.64
SEC_5	Tisztában vagyok azzal, hogy a saját kulturális hitvallásom és hátterem befolyásolja a tanítási gyakorlatomat.	önismeret	3.39	.71
SEC_6	Folyamatosan újragondolom a személyes céljaimat azzal összefüggésben, hogy hogyan tudom legjobban beépíteni azokat a tanítási gyakorlatomba, illetve a diákjaimmal való munkába.	önigazgatás/érzelemszabályozás	3.14	.68



SEC_7	Hatásosan gyakorlok többféle stratégiát (pl. légzési technikák, mindfulness) ha erős érzelmi reakciót (pl. stressz, düh) vált ki valami belőlem a tanítás során.	önigazgatás/érzelemszabályozás	2.36	.94
SEC_8	Érzelmeim hatásos kontrollálása folytán (pl. stresszoldó technikák alkalmazása) képes vagyok jobban beépíteni a tanítási gyakorlatomat az óráimba és ezzel olyan pozitív tanulási helyzetet teremtek, ami mentes a kivételezéstől és előítéletektől.	önigazgatás/érzelemszabályozás	2.82	.89
SEC_9	Viselkedésmintáimmal (pl. osztályszabályzat követése, határvonás) segítem a diákjaimat, hogy megtanulják az érzelmeiket szabályozni a tanóra folyamán.	önigazgatás/érzelemszabályozás	3.15	.72
SEC_10	Hatásosan alkalmazom a pozitív megerősítést a tanítási gyakorlatomban, általában értem a diákjaim szemléletmódját, és figyelembe tudom venni az érzelmi jelzéseiket a tanórai interakciók folyamán.	társadalmi tudatosság	3.39	.64
SEC_11	Próbálok megérteni, hogy a diákjaim miért vagy miért nem vesznek aktívan részt az órán, és sikeresen át tudom adni a szükséges képességeket arra, hogy aktívan bevonódjanak az órai munkába.	társadalmi tudatosság	3.14	.58
SEC_12	Tanítási gyakorlatomban sikeresen tudom a pozitív érzelmeket támogatni, és a negatív érzelmekre reagálni.	társadalmi tudatosság	3.18	.68
SEC_13	Tanítási gyakorlatomban figyelembe veszem a diákok közötti hasonlóságokat és a különbségeket (pl. rassz, etnikum, kutúra).	társadalmi tudatosság	3.18	.74
SEC_14	Tanulóim egyéni szükségleteit figyelembe véve határozom meg a viselkedési és tanulási elvárásokat.	kapcsolati és szociális készségek	3.15	.73
SEC_15	Könnyen segítek a diákjaimnak abban, hogy kezelni tudják a tanórán fellépő személyes konfliktusaikat. Gyakorlatomban sikert könyvelhetek el.	kapcsolati és szociális készségek	2.98	.69



SEC_16	Tanítási gyakorlatomban nagy hangsúlyt fektetek arra, hogy jó kapcsolatot létesítsek tanítványaimmal, és fejlesszem a szociális és érzelmi kompetenciáikat. Általában sikeresen létesíték jó kapcsolatokat.	kapcsolati és szociális készségek	3.13	.74
SEC_17	Tanítási gyakorlatomban figyelek arra, hogy fejlesszem a tanítványaim szociális és érzelmi képességeit. Általában sikeresen fejlesztem a szociális és érzelmi képességeiket.	kapcsolati és szociális készségek	3.05	.74
SEC_18	Tanítási gyakorlatomban jól tudok többféle szempontot szem előtt tartani, így például az egész osztály szükségleteit és viselkedését.	felelős döntéshozatal	2.96	.72
SEC_19	Tanítási gyakorlatomhoz hozzá tartozik, hogy gyakran bevonom a diákjaimat és/vagy együttműködöm a kollégáimmal, az osztályban felmerülő gondokat közösen oldjuk meg.	felelős döntéshozatal	3.29	.74
SEC_20	Tanítási gyakorlatomban jól tudok összpontosítani és következetes maradok.	felelős döntéshozatal	3.32	.58
SEC_21	Amikor a kooperatív tanítói gyakorlatokat használom, egyenlően figyelek a diákok érzelmi és tanulási szükségleteire.	felelős döntéshozatal	3.13	.70

Elemzés. Ebben a szakaszban megpróbáljuk megragadni a tanárok social-emotional education iránti igényét. Először is megvizsgáljuk a tanárok szociális érzelmi tanítási gyakorlatának területei közötti különbséget. Másodszor a tanárok szociális érzelmi kompetenciái közötti különbséget vizsgáljuk. A különbségeket ismételt mérés ANOVA-val elemezzük. Az összes adat elemzését az SPSS 28-as verziójának felhasználásával végeztük.

b. Results

Ismételt mérés ANOVA-t végeztünk annak vizsgálatára, hogy a tanárok mely területeken gyakorolják gyakran a tanítási gyakorlatot, és mely területeken érzik úgy, hogy támogatásra van szükségük. Mivel a Mauchly-féle szfericitási teszt szignifikánsnak bizonyult ($p < .001$), a Greenhouse-Geisser-féle varianciaanalízis eredményeit a szabadsági fokok figyelembevételével

40



Co-funded by
the European Union

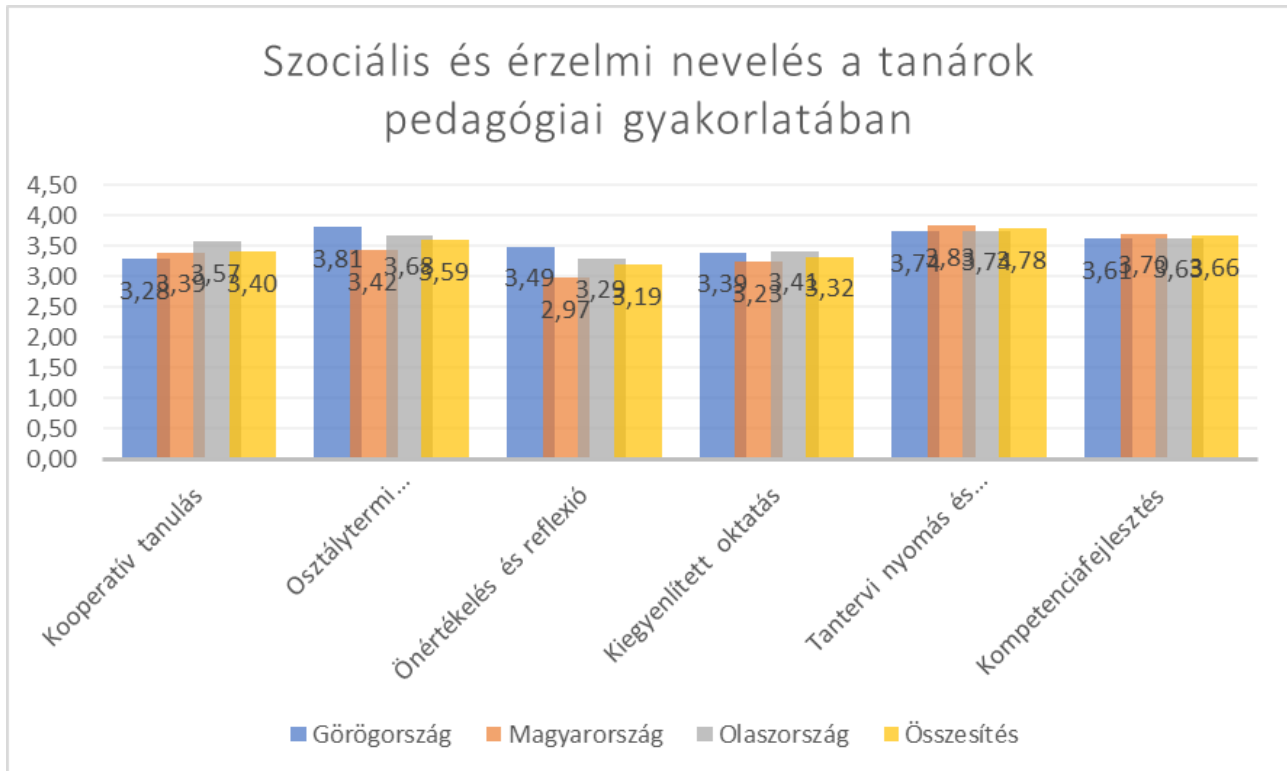
The material of the project reflects only the author's views. The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission or the Hellenic National Agency cannot be held responsible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

kiigazítva használták. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanárok social-emotional education-vel kapcsolatos oktatási gyakorlata szignifikánsan különbözik az egyes területek között, $F(1,84) = 19,74$, $p < .001$, $\eta^2 = .19$. A kölcsönhatás további feltárása érdekében poszt-hoc összehasonlításokat végeztünk a Bonferroni módszerrel a többszörös összehasonlítás kiigazításával. Az összehasonlítási eredmények azt mutatták, hogy a tanárok az Akadémiai sajtó és elvárások és a Kompetenciafejlesztés területeken valósították meg a legtöbbet, míg az Önértékelés és önreflexió és a Kiegyensúlyozott oktatás területeken a legkevésbé. A teljes összehasonlítás eredményeit a 3. táblázat mutatja be. Hasonló tendenciák figyelhetők meg Magyarországon és Olaszországban, míg Görögországban azt mutatták, hogy több osztálytermi megbeszélést és kevesebb kooperatív tanulást valósítottak meg (3. ábra).

3. táblázat. A tanárok szociális érzelmi tanítási gyakorlatának átlagai (M), szórásai (SD) és páronkénti összehasonlításai

Areas	<i>M</i>	<i>SD</i>	Páros összehasonlítás
1. Kooperatív taulás	3.40	0.77	5, 6 > 1, 3, 4
2. Osztálytermi megbeszélések	3.59	0.84	5 = 6 = 2
3. Önértékelés és önreflexió	3.19	0.82	1 = 2
4. Kiegyensúlyozott oktatás	3.32	0.78	2 > 3, 4
5. Tantervi nyomás és elvárások	3.78	0.71	3 = 4
6. Kompetenciafejlesztés	3.66	0.66	





3. ábra. A tanárok szociális érzelmi tanítási gyakorlata az egyes országokban

A másik ismételt mérés ANOVA-t annak vizsgálatára végeztek, hogy a social-emotional education kompetencia mely területein érzik úgy, hogy rendelkeznek. A Mauchly-féle szfericitási teszt nem volt szignifikáns ($p = .07$). Az eredmények azt mutatták, hogy a tanárok szociális és érzelmi nevelési kompetenciája szignifikánsan különbözik az egyes területek között, $F(1,18) = 20,82$, $p < .001$, $\eta^2 = .20$. Az összehasonlító eredmények azt mutatták, hogy a tanárok úgy érzik, hogy az önismeret és a szociális tudatosság területén rendelkeznek leginkább, míg az önmenedzselés/érzelemszabályozás területén érzik a legkevésbé kompetenciával. A teljes összehasonlítás eredményeit a 4. táblázat mutatja be. Az egyes országokban hasonló tendenciák voltak megfigyelhetők (4. ábra).

4. táblázat. A tanárok szociális érzelmi tanítási kompetenciájának átlagai (M), szórásai (SD) és páronkénti összehasonlításai

Areas	M	SD	Pairwise comparisons
-------	---	----	----------------------

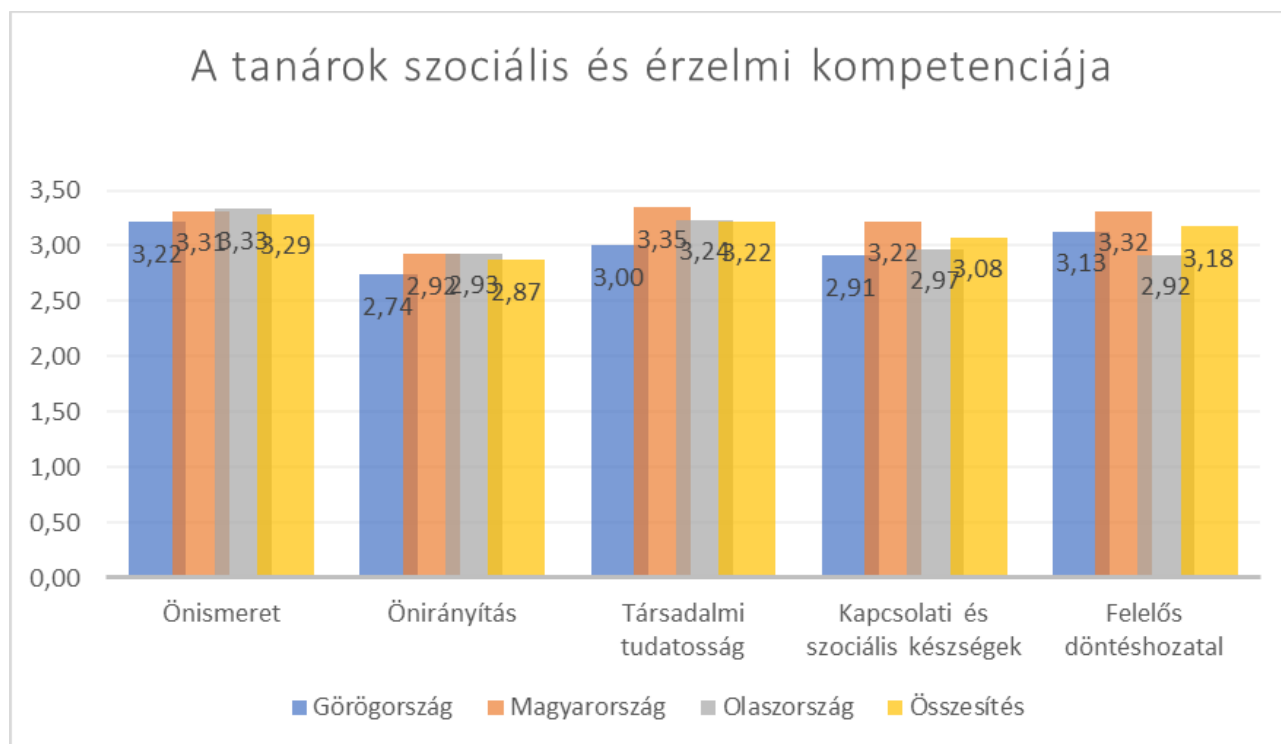
42



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

1. Öntudatosság	3.29	0.47	1 = 3 = 5
2. Önmenedzselés/mozgásszabályozás	2.87	0.62	1, 3 > 4, 2
3. Társadalmi tudatosság	3.22	0.54	4 = 5
4. Kapcsolati/társadalmi készségek	3.08	0.60	4, 5 > 2
5. Felelősségteljes döntéshozatal	3.18	0.53	



4. ábra. A tanárok szociális érzelmi kompetenciája az egyes országokban

5. Fókuszcsoportok a partnerországokban

a. Módszertan

Ez a projekt fókuszcsoportos módszert alkalmazott, hogy több érdekelt fél, köztük oktatási hatóságok, civil szervezetek és diákok véleményét gyűjtse össze. Minden fókuszcsoportban először minden egyes partner megyéből egy-egy koordinátor ismerteti a projektet. Másodsor, a résztvevőkkel



ismertetik az irányadó kérdéseket. A résztvevőknek az öt szociális és érzelmi nevelési szempont szerint kell válaszolniuk. Végül a résztvevők a Jamboardra írják fel válaszaikat. Az elemzés során a hasonló válaszokat nagyobb témaként csoportosítják.

Az oktatási hatóság fókuszcsoporthoz szervezett, amelynek résztvevői négy országból érkeztek. A résztvevők száma összesen 13 fő volt, ebből 3 fő Görögországból, 9 fő Olaszországból és 1 fő Magyarországról. A résztvevők különböző intézményekből érkeztek, többek között oktatáspolitikai intézetekből, oktatási minisztériumokból és iskolavezetői pozíciókból. A civil szervezetek fókuszcsoporthozjának résztvevői közül 7-en Görögországból, 11-en Olaszországból és 17-en Magyarországról érkeztek. Ők civil szervezetektől és nem kormányzati szervezetektől érkeztek. Mindannyian különböző kulturális és etnikai háttérű serdülőkkel dolgoznak. A diákok fókuszcsoporthozjának résztvevői közül 10-en Görögországból, 21-en Olaszországból és 14-en Magyarországról érkeztek. Általános és alsó középiskolákból érkeztek.

b. Oktatási hatóságok

Az oktatási hatóságok számára készített fókuszcsoporthozos interjúk során két kérdést tettek fel:

1. Az oktatási hatóságok szemszögéből nézve, Ön szerint milyen nemzeti politikai keretrendszer segítené elő a szociális érzelmi nevelést?
2. Az oktatási közhatóságok szemszögéből mit gondol, milyen intézményi akadályai vannak a szociális érzelmi nevelés előmozdításának?

i. A szociális és érzelmi nevelést elősegítő nemzeti politikai keretrendszer

A vita során a résztvevők jelezték, hogy számos oktatáspolitikai keret támogatja a diákok szociális és érzelmi nevelését. Mivel az oktatáspolitikai keret az oktatás számos területét lefedi, a résztvevők nehezen tudtak konkrét oktatáspolitikákat rendelni az egyes szociális és érzelmi nevelési szempontokhoz. Ezért az oktatáspolitikai keretek a tanulók szociális és érzelmi nevelésének egészét erősítik, még akkor is, ha a szakpolitikai kereteket az egyes szociális és érzelmi nevelési szempontoknál említik.

Önismeret. A diákok önismeretüket számos oktatási keret és tevékenység révén fejlesztik, többek között a klubtevékenységek, a tanórán kívüli programok széles témakínálattal, a diáktanácsok és az ifjúsági parlamenti program fokozza a diákok önismeretét. Egyes országokban a kormányok



kezdemenyezéseket tesznek a diákok szociális és érzelmi nevelésének fejlesztésére, mint például az Innovatív Iskolai Programok Görögországban.

Önmenedzselés. Görögországban néhány politikai törekvés zajlik; Innovatív iskolai programok és Egészségnevelési innovatív programok. A résztvevők egyetértettek abban, hogy az iskolai szociális munkások és pszichológusok alapvető szerepet játszanak a diákok önmenedzselésének fejlesztésében. Néhányan azt is megkövetelik, hogy a szociális és érzelmi nevelési készségek tanítását és megerősítését beépítsék a tanárok mindennapi interakcióiba és gyakorlatába a diákokkal.

Társadalmi tudatosság. A résztvevők rámutattak a családok, iskolák és közösségek kollektív támogatásának fontosságára. Több intézményi kapcsolatot igényelnek politikai szinten, például az egészségügyi és az oktatási minisztérium közötti kommunikációt az oktatási programok tervezése során.

Kapcsolati és szociális készségek. Az interdiszciplináris értékelés az egyik keret lehet a tanulók szociális és érzelmi nevelésének iskolai szintű fejlesztéséhez. Az értékelés megerősíthetné az érzelemalapú kooperatív tanuláson alapuló új, részvételi tanulási módszereket. Oktatáspolitikai szinten a tanácsadási és támogató központokban dolgozó oktatási szakemberek, például az iskolai koordinátorok/mentorok és a tanácsadók segítik a tanulók kapcsolati készségeinek fejlesztését.

Felelős döntéshozatal. Görögországban a tanárok használhatják a Pedagógusok útmutatója az iskolai és társadalmi élethez című tantervet és a készségműhelyt, amelyek bemutatják a szociális és érzelmi kompetencia fogalmi keretét. Olaszországban még mindig új perspektívát és új megközelítéseket és támogatási stratégiákat igényelnek, amelyeket meg kell tervezni.

ii. A szociális és érzelmi nevelés előmozdításának intézményi akadályai

Valamennyi résztvevő egyetértett abban, hogy a legsúlyosabb intézményi akadályok a tanárok nem megfelelő továbbképzésével és értékelésével, az iskolapszichológusok és szociális munkások elégtelen létszámával, valamint az intézkedések reflexiójának és értékelésének hiányával kapcsolatosak. Azonban minden ország más és más abban a tekintetben, hogy a szociális-érzelmi nevelés mennyire elterjedt a megyében. Olaszországban az iskoláknak nem kötelező bevezetni a szociális-érzelmi nevelést az iskolai tantervbe. Egyes iskolák tesztelik a szociális-érzelmi nevelésen alapuló tevékenységeket, míg mások nem. Azokban az országokban, ahol a szociális-érzelmi nevelés nem terjedt el az oktatáspolitikai szintjén, a szociális-érzelmi nevelés előmozdításának fő intézményi akadályai a nemzeti jogszabályok és a szociális-érzelmi nevelés iskolai bevezetésére és előmozdítására szánt források hiánya. A résztvevők azt javasolták, hogy hasznos lenne a tanárok



számára a szociális-érzelmi neveléssel kapcsolatos képzési kurzusokat indítani, és nemzeti intézményi rendszert meghatározni a tanulók által a tevékenységen kívüli iskolákban szerzett nem formális kompetenciák elismerésére. Egy másik pontként megemlítették, hogy a szociális-érzelmi nevelés a családokkal kapcsolatban érintheti a gyermekek érzékeny adatait és magánéletét. Egy magyar résztvevő azonban arra figyelmeztetett, hogy a szociális-érzelmi nevelést előre kell vinni, különben az oktatási rendszer reprodukálja a társadalmi különbségeket.

Önismeret. Először is, a tanárokat a tanárképzés során nem képzik ki a szociális-érzelmi nevelés tanítására. A tanárok továbbképzése azonban nem elegendő. Másodszor, még ha vannak is oktatási beavatkozások néhány diák számára, a nyomon követés nem elégséges, és még mindig szükség van rá. Végül a résztvevők rámutattak arra, hogy a tanároknak több tudatossággal és kompetenciával kell rendelkezniük ahhoz, hogy a szociális-érzelmi nevelést hatékonyan beépíthessék iskolai programjaikba.

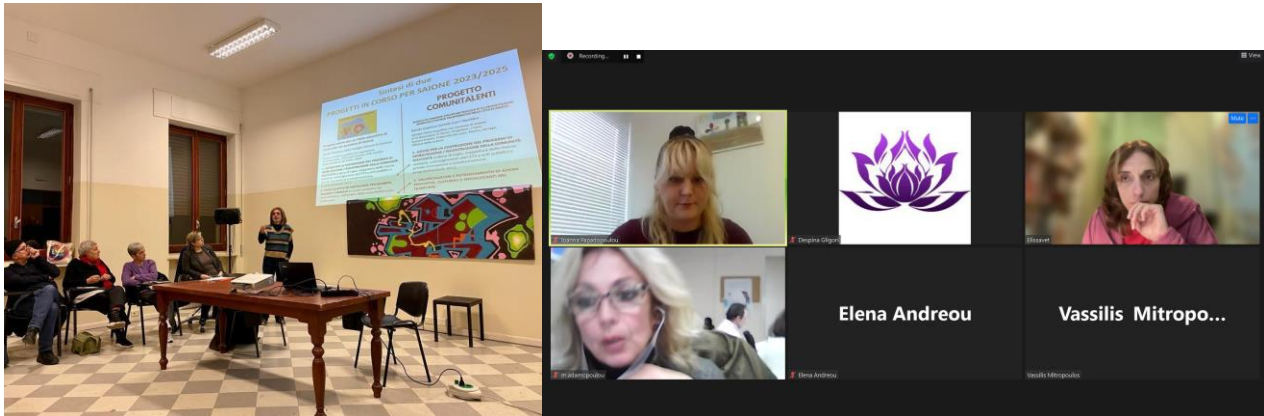
Önmenedzselés. A tanulók szociális érzelmi nevelésének fokozása előtt akadályok állnak, többek között a tanárok nem kötelező továbbképzése, valamint a pszichológusok és a szakképzett személyzet elégtelen száma az iskolákban. Olaszországban különösen a szociális érzelmi nevelésre összpontosító nemzeti oktatáspolitikai hiánya jelenti a jellemző akadályt. Ellenkező esetben a tanárokat nem köteleznék a szociális-érzelmi nevelési megközelítések alkalmazására.

Társadalmi tudatosság. Az említett akadályok a következők: a pszichológusok és a szakképzett személyzet megfelelő számának hiánya az iskolákban, az egészségügyi és oktatási minisztériumok közötti együttműködés nehézségei az oktatási programok tervezésében és végrehajtásában, valamint a szociális-érzelmi nevelés tudatosságának és végrehajtásának különbözősége az iskolák között (egyesek speciális megközelítéseket és anyagokat használnak, míg mások nem).

Kapcsolati és szociális készségek. A tanároknak nehézséget okoz a szociális-érzelmi nevelés, mivel a nemzeti tantervek hangsúlyai még mindig a kognitív célokra helyeződnek. Olaszországban vannak olyan tanárok, akik a szociális-érzelmi nevelés során a tanulók személyes és pszichológiai szempontjainak figyelembevételére törekednek. A családok félhetnek attól, hogy személyes információkról is szó esik.

Felelős döntéshozatal. Az oktatáspolitikai szintjén nincs olyan keretrendszer, amely ösztönzi a tanulók reflexióját és értékelését a tanulásukról és cselekedeteikről. Továbbá hiányzik a civil szervezetek intézményi támogatása a tanterv iskolai integrációjához.





c. Helyi civil szervezetek (civil society organisations)

A fókuszcsoporthos interjúk során a civil szervezeteknek három kérdést tettek fel:

1. Ön szerint milyen **előnyökkel jár a szociális érzelmi nevelés előmozdítása**, ha összekapcsolja az oktatási tantervi és tanórán kívüli tevékenységeket?
2. Ön szerint milyen **lehetőségek vannak a szociális érzelmi nevelés előmozdítására**, ha összekapcsolja az oktatási tantervi és tanórán kívüli tevékenységeket?
3. Ön szerint melyek **a kihívások**, amikor az oktatási tantervi és tanórán kívüli tevékenységeket összekapcsolja a szociális érzelmi nevelés elősegítése érdekében?

i. Előnyök

Általánosságban a résztvevők határozottan egyetértettek azzal, hogy az iskolán kívüli tevékenységek hatással és előnyökkel járnak a tanulókra, különösen a kiszolgáltatott helyzetben lévő tanulókra, például a korai iskolaelhagyókra vagy a kirekesztés veszélyének kitett diákokra. A szociális érzelmi nevelés javítja az önbecsülést, a saját tehetségek tudatosítását és a szociális készségeket. A résztvevők rámutattak az egyes szociális-érzelmi nevelési szempontok előnyeire:

Önismeret. Az önelfogadás azt jelenti, hogy megismerjük és elfogadjuk gondolatainkat és érzéseinket, beleértve személyiségünk nehéz részeit is. Amikor a diákok megismerik önmagukat, mentális egészségük stabilizálódik. Ez a pozitív énkép, az önbizalom és az érzelmek felismerésének és elfogadásának képességéhez vezet. Ez magában foglalja a személyes határok tudatosítását és a különböző módokon való önkifejezést, valamint saját készségeinek és képességeinek felismerését és megbecsülését is.



Önmenedzselés. Az önmenedzselés szempontjából kulcsfontosságú a jobb időbeosztás, a határok kijelölése és az új társadalmi környezetekhez való alkalmazkodás képességeinek fejlesztése. Emellett a másokkal való kapcsolatteremtés képessége és a kritikus gondolkodás fontos eszközei a sikeres önmenedzselésnek. Ezenkívül a jövőre vonatkozó célok kitűzése irányítúként szolgálhat az élethez.

Társadalmi tudatosság. A személyes határok érzékelése önmagunk és mások tiszteletéhez vezet. Boldogabb és kiegyensúlyozottabb embernek lenni, kiegyensúlyozottan cselekedni, empátiát fejleszteni, mások személyiségének megértése révén irányítani önmagunkat, és az egyének közötti közös tevékenységeken keresztül erősíteni a társadalmi kohéziót, mindez hozzájárulhat ehhez.

Kapcsolati és szociális készségek. Fontos a különböző módokon való önkifejezés, például a személyes, jelentős tapasztalatok megosztása művészi nyelvek használatával. A kreatív megnyilvánulások, beleértve a művészeteket, a gyakorlati és manuális tevékenységeket, szintén felhasználhatók az önkifejezéshez.

Felelős döntéshozatal. Az érett döntéshozatal, amely önmagunk és mások tiszteletén alapul, döntő fontosságú. Az ilyen döntéshozatal révén a tanulók képesek felelősséget vállalni a feladatokért és célokért. A szociálisan és érzelmileg képzett személy nagyobb valószínűséggel lesz stabil és sikeres az életben, és példaképként állhat mások előtt, ami vezetéshez vezet...

ii. Lehetőségek

A résztvevők azt állították, hogy a nem formális oktatási megközelítés értékeit ad a tanulók kreatív gondolkodásának, és alkalmat teremt arra, hogy a gyakorlati és művészeti nyelveket a legjobb módon használják a kifejeződéshez. A szociális-érzelmi nevelésben való részvétel a tanulók közötti együttműködő magatartás és társadalmi kohézió előmozdítására is utal az iskolában. A résztvevők a szociális-érzelmi nevelés érdekében játékos tevékenységeket alkalmaznak: csoportos játék, számos képzési tevékenység, drámajáték, társasjátékok és csoportok közötti játékok, közös főzés és étkezés, kirándulások, mesemondás és nyári táborok, ahol a diákokat szociális-érzelmi ismeretekkel rendelkező szakemberek vezetik. Szociális-érzelmi nevelési technikaként a résztvevők aktív hallgatással, beszélgetéssel (egyesével, kiscsoportokban és plenáris üléseken), a másokra való odafigyeléssel, a konfliktusmegoldás példáinak bemutatásával, valamint a viselkedés és a verbális kommunikáció következetességével foglalkoznak. Ami a lehetőségeket illeti, a résztvevők minden szempont szerint azonosították azokat:



Önismeret. Fontosak a funkcionális osztálytermek és a társadalmi környezetben való sikeres létezés képessége. A saját készségek és kompetenciák felfedezése az identitás megtalálásához vezet.

Önmenedzselés. A saját identitás megtalálása lehetővé teszi számára, hogy megtervezze a jövőbeli függetlenségét. Az érzelmek és a tudatosság előmozdítására és megosztására irányuló közös pillanatok megteremtése jótékonyan hathat az együttműködésre és a részvételre irányuló általános életszemlélet ápolására.

Társadalmi tudatosság. Fontos az állampolgári készségek fejlesztése, beleértve a kritikus gondolkodást és a problémamegoldást. Az önkifejezés is lényeges, mert megtanulhatja, hogyan reagálnak mások, amikor kifejezi magát.

Kapcsolati és szociális készségek. A kompetenciák elsajátítására és fejlesztésére szolgáló kortársképzési módszerek elfogadása, valamint a csoportos eredmények elérése érdekében az összetartozás érzésének kialakítása előnyös a kapcsolatokra és a szociális készségekre nézve. A kölcsönös tiszteleten alapuló együttműködési kultúra megteremtése, a manipulatív emberek kezelése és elkerülése, valamint a mentális egészség előmozdítása elengedhetetlen a szociálisan igazságosabb és méltányosabb közösségek kialakításához.

Felelős döntéshozatal. Hasznos lehet, ha a tanulóknak lehetőséget teremtünk arra, hogy reflektáljanak érzelmeikre és jóllétükre..

iii. Kihívások

A résztvevők megemlítették néhány kihívást a nem formális oktatás hagyományos iskolai környezetben történő megvalósításával kapcsolatban. Ezek közé tartozik a hagyományos oktatási módszerekhez szokott pedagógusok és szülők ellenállása, a nem formális oktatás iránti érdeklődés és finanszírozás hiánya, a konzervatív hozzáállás, az időhiány, valamint az elavult tananyagok és tantervek. Emellett korlátozottak lehetnek az iskolák és a közösségi szervezetek közötti együttműködési lehetőségek, és az oktatási rendszer nem ismeri el az életvezetési készségek fejlesztését. Ezen túlmenően az életvezetési készségek fontosságát elismerő intézményrendszerre (pl. rugalmas tanterv) és a politikai döntéshozók szerepvállalására van szükség.





d. Tanulók

A fókuszcsoportos interjúk során a diákoknak négy kérdést tettek fel:

1. Mit gondolsz, milyen szociális érzelmi kompetenciák **fontosak** számodra?
2. Mit gondolsz, milyen szociális érzelmi kompetenciák **az erősségeid?**
3. Ön szerint milyen szociális érzelmi kompetenciák jelentenek **kihívást** (nehezen fejleszhető, fejleszhető, elsajátítható)?
4. Hogyan hatott a **COVID-19** az Ön szociális érzelmi kompetenciáira?

i. Fontos kompetenciák

A diákok a szociális-érzelmi nevelési kompetenciákat számos szociális-érzelmi nevelési szempontból közösen említették. A gyakran említett kompetenciák a következők voltak:

- Magabiztosnak lenni
- Türelmesnek lenni
- Tudni kezelni az érzelmeiket
- Tisztelni mások hangját és személyes terét



- Megérteni mások érzéseit
- Figyelni a többiekre
- Megbocsátani
- Segíteni a többieknek
- Hatályba hozni a vezetőséget
- Megoldani a konfliktusok
- Humorosnak lenni

Mivel a kompetencia fogalma új volt a diákok számára, a szociális-érzelmi nevelésmed nehéz volt számukra a kérdések megválaszolása. A tanulók könnyebben tudtak rámutatni a szociális-érzelmi neveléssel kapcsolatos viselkedésekre és készségekre, többek között az együttműködésre, a segítségnyújtásra, az udvariasságra és a konfliktusok megoldására. Az absztraktabb szociális-érzelmi nevelési kompetenciákat (tudatosság, rugalmasság, vezetés) azonban nehezen tudták levezetni. A felelős döntéshozatal szempontja különösen nehezen volt megválaszolható számukra. Ez azt jelenti, hogy az absztraktabb kompetenciáknak és a szempontnak lehet még tér a fejlődésre.

Önismeret. Az önismeret kapcsán a diákok a magabiztosság fontosságát hangsúlyozzák. Ha önbizalmat éreznek, akkor határozottak, türelmesek, sőt nagylelkűek tudnak lenni másokkal szemben. Azt is megemlítették, hogy az értékeik szerint kell élniük.

Önmenedzselés. Az önkontroll érdekében a diákok rámutattak arra, hogy alapvető fontosságú, hogy hogyan lehet megfelelően kifejezni a saját érzelmeinket.

Társadalmi tudatosság. A diákok viselkedési és pszichológiai szociális-érzelmi nevelési kompetenciákat említettek. A viselkedési kompetenciák közé tartozik a mások meghallgatása, a mások beszédének félbeszakításának mellőzése és mások személyes terének tiszteletben tartása. A pszichológiai kompetenciák közé tartozik a felelősségtudat és mások érzelmeinek megértése. Ezek a kompetenciák fontosak a barátságok kialakításához.

Kapcsolati és szociális készségek. A diákok tudták, hogy a jó kapcsolatokhoz szükséges készségek a szociális tudatosságon alapulnak. A szociális tudatosság aspektusában a tanulók már észrevették, hogyan értnek meg másokat. Ebben az aspektusban inkább viselkedési szintű készségeket tudtak említeni: megbocsátás, kérdés, együttműködés, bocsánatkérés, udvariasság, kedvesség, konfliktusmegoldás, humor és a csoportnyomásnak való ellenállás.

Felelős döntéshozatal. A tanulók szociális-érzelmi nevelése szociális-érzelmi nevelési kompetenciák e tekintetben nehezen jönnek létre. Figyelemre méltó volt, hogy a mások segítségét és



a megbocsátást a felelős döntéshozatal kompetenciájaként említették. Érdekes felismerés volt, hogy észrevették, hogy a logikus gondolkodással rendelkeznek a felelős döntéshozatalhoz.

ii. Erősség

A fontossághoz hasonlóan a tanulók is nehezen tudtak válaszolni a szociális-érzelmi neveléssel kapcsolatos absztrakt erősségeikre. Erősségeiket inkább viselkedéses szinten tudták észrevenni: *problémamegoldás, barátkozás, másokkal való együttműködés és mások segítése.*

Önismeret. Néhány diák megemlítette, hogy a kreativitás, a barátságosság, a humor és a gondolkodás az erőssége, ha önmagukat nézik. Néhányan azt állították, hogy a saját gyengeségeinek felismerése még az erősségeik közé is tartozik.

Önmenedzselés. A diákok egyetértettek abban, hogy a problémamegoldás és a célok elérésének megszervezése az erősségük. Ha a célok és a problémák világosak, akkor tudják magukat menedzselni.

Társadalmi tudatosság. A tanulók felismerték erősségeiket a barátokkal kapcsolatban. A kapcsolatokban igyekeznek elnyerni a többi barát bizalmát, megoldani a konfliktusokat és zökkenőmentes társaságokat. Elismerték, hogy észreveszik mások érzelmi állapotát a jó kapcsolatok érdekében.

Kapcsolati és szociális készségek. Viselkedésként észrevették a szociális-érzelmi nevelési erősségeiket, mint például mások segítése, csoportvezetés, új emberek beavatása. A jobb szociális készségekkel kapcsolatos attitűdök tekintetében az erősségek között említették, hogy megbízható embernek lenni és jobb jövőt tervezni a barátokkal.

Felelős döntéshozatal. A probléma felismerése nem könnyű feladat, de készen állnak rá. Amikor problémákkal és kihívásokkal szembesülnek, hajlandóak segíteni más barátaiknak is, ami kollektív döntéshozatalhoz vezet.

iii. Kihívások

Nagyon örültünk, hogy a diákok sok mindent őszintén írtak erre a szempontra is, például: "Könnyen elveszítem a türelmemet", "Nehezen tudom elfogadni, ha nincs igazam", "Ha egy rossz emlék jut eszembe a társaimmal, akaratlanul is sírni kezdek". Ami a legnagyobb kihívást jelentő kompetenciákat illeti, sok diák említette *az érzelmeik kifejezésének képességét, a frusztráció és a düh kezelését, a funkcionális időbeosztást, az azonosítás és a kezdeményezőkézséget.*



Önismeret. A tanulók úgy érzik, hogy nehezen értik meg magukat. Bár felismerik, hogy a kreativitás fontos, mégis kihívást éreznek a kreativitásukban. Ez azzal függ össze, hogy mennyire tudnak bízni önmagukban.

Önmenedzselés. Kihívást jelentő kompetenciáik e tekintetben a szabályok követése, az önkontroll, a türelem, a saját érzelmek kifejezése, valamint a düh, a stressz és az idő kezelése. A tanulók szociális-emocionális nevelése folyamatosan küzd a külső korlátokkal való összeegyeztetésért, mint például a társadalmi szabályok és a másokkal való kapcsolatok.

Társadalmi tudatosság. Sok diák úgy érzi, hogy nem jó kezdeményezőkésséggel rendelkezik, beleértve a csoportvezetést, a kérdésfeltevést és a felelősségvállalást. Ez összefügghet azzal, amit mondtak, hogy a türelemben sem jók.

Kapcsolati és szociális készségek. Ebben a vonatkozásban az önmagukkal és másokkal kapcsolatos kihívást jelentő kompetenciákat említették. Az önmagukkal kapcsolatos kompetenciák tekintetében kihívásnak érzik a nyilvános önkifejezést, például a beszédet és az érzelmek kifejezését. Ami a másokkal való kapcsolatokkal kapcsolatos kompetenciákat illeti, az empátia, mások véleményének elfogadása, a beszélgetés kezdeményezése és mások segítségének kérése jelenti számukra a legnagyobb kihívást. Néha úgy érzik, hogy nehéz másokhoz fordulni, ha segísre van szükségük.

Felelős döntéshozatal. A hatékony kapcsolatok érdekében a tanulók megértik az emberek (barátok) sokféleségének fontosságát. Azonban nehezen tudnak nyíltan beszélgetni közöttük, például a pozitív és negatív szempontok megvitatásával. Összességében azt is nehezen érzik, hogy egy csapatot vagy csoportot vezessenek.

iv. COVID-19

A diákok sokat beszélgettek erről a témáról. Érdekes módon a diákok megemlítették, hogy a COVID-19 pozitívan és negatívan is befolyásolta a szociális érzelmi kompetenciáikat. A pozitívumok a következők voltak, például: jobban megbecsülni a barátságot, megtanulni a nehéz helyzetek önálló kezelését, nyitottabbá válni mások felé, és kevesebb veszekedés. Másrészt a negatív pontok közé tartozott, hogy félénkebbek és félénkebbek lettek, nehezebben tudtak koncentrálni a tanórákon, és sok mindent könnyen elfelejtettek.

Önismeret. A virtuális tanulási helyzetekben egyes diákok úgy érzik, hogy nem elég türelmesek. Ennek oka lehet, hogy a tanórák alatt állandóan a képernyő felé néznek. Az ilyen



helyzetekben való tanulás azonban jó lehetőség lehet néhány diák számára, mert rájönnek, hogy másképp viselkednek az iskolában és otthon.

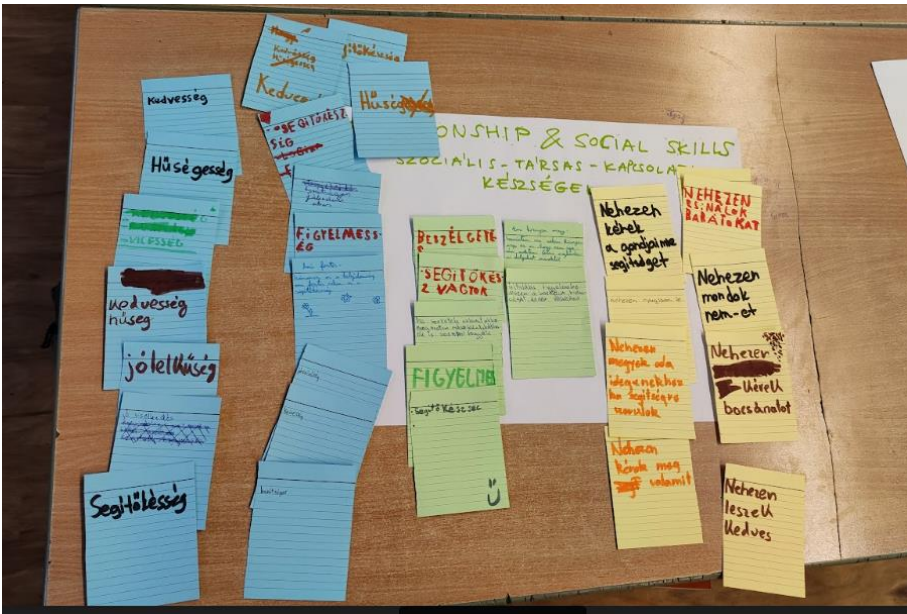
Önmenedzselés. Sok hallgató állította, hogy a COVID-19 ideje alatt nehéz volt kezelni a stresszt. Bár sok szabadidejük volt, nem tudták hatékonyan kihasználni az időt, ami miatt unatkoztak és stresszesnek érezték magukat. Ebben az értelemben néhány diák megemlítette, hogy elsajátították a helyzetek önálló kezelésének képességét.

Társadalmi tudatosság. Az online helyzetekben a diákok számára új kihívást jelentett, hogy a számítógép monitorján keresztül felismerjék mások érzelmi állapotát. Az online kommunikáció korlátozza a másokról szóló információkat, például a testbeszédet, az érzelmeket és a hangszínt.

Kapcsolati és szociális készségek. A diákok sok mindent pozitívan tanultak ebből a szempontból. Például megtanulták a humorérzékenységet, a rugalmasságot, a megbocsátást, az együttműködést és a megbízható kapcsolatok kiépítését. Ugyanakkor kihívásokkal is szembesültek. Úgy érezték, hogy messze vannak a barátaiktól, és az online barátságok kötése is nehéz volt. Az érzések és érzelmek kifejezése különösen nehéz volt online.

Felelős döntéshozatal. Érdekes volt, hogy a felelős döntéshozatallal kapcsolatban két ellentétes vélemény alakult ki. Néhány diák megemlítette, hogy a több idő pozitívan hat rájuk, mert több idejük van a mérlegelésre. Másrészt a hatékony időgazdálkodás kihívásnak bizonyul számukra, mivel alaposan meg kell fontolniuk, hogyan osztják be az idejüket a különböző feladatokra.





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

6. Összefoglalás

E kerettanulmány célja a tanárok szociális-érzelmi neveléssel kapcsolatos képzési igényeinek meghatározása volt egy kvalitatív és kvantitatív felmérés segítségével. Megtaláltuk azokat a fontos kifejezéseket vagy kifejezéseket, amelyek a tanulók igényeihez és a tanárok képzési igényeihez kapcsolódnak. Ezek a kifejezések gyakran felbukkantak a fókuszcsoportos beszélgetés során. A kifejezéseket az 5. táblázat foglalja össze.

5. táblázat. A tanárok szociális-érzelmi neveléssel kapcsolatos képzési igényeinek kulcsfogalmai

Önismeret	Önirányítás	Társadalmi tudatosság	Kapcsolati és szociális készségek	Felelős döntéshozatal
<ul style="list-style-type: none"> •Önmagunk elfogadása, az erősségek és gyengeségek felismerése •Önbizalom: önmagunk elfogadása 	<ul style="list-style-type: none"> •Érzéseink megértése •Érzéseink kezelése •Stresszkezelés 	<ul style="list-style-type: none"> •Mások érzéseinek megértése •Mások erősségeinek és gyengeségeinek megértése 	<ul style="list-style-type: none"> •Segítés és empátia mások felé •Mások meghallgatása és elfogadása 	<ul style="list-style-type: none"> •Vezetés •Segítés •Problémafelismerés és •Pozitív és negatív aspektusok megvitatása

Ezenkívül a tanárok igényeinek három olyan dimenzióját találtuk, amelyekre a szociális-érzelmi nevelés vagy a tanárképzés kialakításakor összpontosítani kell.

Az önértékelés és az önreflexió beépítése a diákok tanulásába. A kvantitatív vizsgálat kimutatta, hogy a tanárok a szociális-érzelmi nevelést az Akadémiai sajtó és elvárások és a Kompetenciaépítés területeken valósították meg jobban. A tanárok valószínűleg jónak bizonyultak a megfelelő akadémiai tanítás vagy a tanulók szintjének megfelelő tananyagok biztosításában. A tanárok azonban az önértékelés és önreflexió területén valósították meg legkevésbé a szociális-érzelmi nevelést. Sok tanár nem végzett önértékelést a tanítás során. Ez a hagyományos tanárképzésből eredhet, ahol a tanárokat értékelőként képzik ki, és a diákok az értékelendő alanyok. Ezt az eredményt a fókuszcsoport eredményei is alátámasztották. Az EPA fókuszcsoportban a résztvevők a szociális-érzelmi nevelés előmozdításának akadályaként emelték ki az értékeléssel

kapcsolatos tanári képzés hiányát. Bár az interdiszciplináris tanulás beépítése növelhetné a részvételi tanulást, amely lehetőséget adhatna arra, hogy a tanulók egymásnak visszajelzést adjanak, a szociális-érzelmi nevelésben a pedagógusok még nem kaptak képzést az interdiszciplináris tanulás felhasználására. Bár a saját tanulás önértékelését néhány országban, például Finnországban már bevezették, ez továbbra is szokatlan gyakorlat. Ennek oka lehet, hogy az iskolákban a formatív értékelés helyett az összegző értékelésre való hajlam dominál. Lehetséges, hogy a pedagógusoknak további képzésre van szükségük az önértékelés mint formatív értékelési eszköz beépítéséhez.

Multidiszciplináris és kiegyensúlyozott oktatás. Úgy tűnik, hogy a tanároknak kihívást jelent az oktatás sokféle pedagógiai módszerrel történő megvalósítása. Ezt bizonyítja a kiegyensúlyozott oktatásra kapott alacsony pontszám, ami arra utal, hogy a tanároknak nehézséget okoz a szociális-érzelmi nevelés különböző módokon, például játékalapú tanulás, online források, plakátok, közösségi interakciók stb. révén történő megvalósítása. A CSO fókuszcsoporthoz résztvevői azonban azt állították, hogy a szociális-érzelmi nevelés minősége számos megközelítéssel emelhető, különösen a nem formális oktatás területén, ahol az érzelmi megközelítésű tanulás jobban megvalósítható. Ez a drámajátékon, játékon, csoportmunkán keresztül történő érzelmkifejezésen, önismereten, mások elismerésén és kapcsolatépítésen keresztül érhető el. Ezeknek az oktatási megközelítéseknek az alacsony szintű megvalósítása az oktatás kívánt eredményeinek tisztázatlanságára és az olyan interdiszciplináris oktatás, mint a művészetbe integrált oktatás fókuszának nehéz meghatározására vezethető vissza. Elengedhetetlen az olyan oktatás megtervezése, amely egyértelműen meghatározza a szociális-érzelmi nevelés öt területének egyikére vagy többre való összpontosítást, mivel ez motiválja a tanárokat a pedagógiai módszerek elfogadására.

Kompetencia az önmenedzselésben és az érzelemszabályozásban. A kvantitatív felmérés eredményei azt mutatták, hogy a tanárok az önismeret és a szociális tudatosság területén mutatták a legmagasabb szintű kompetenciákat, és az önszabályozás/érzelemkezelés területén a legalacsonyabb szintű kompetenciákat. Úgy tűnt, hogy a tanároknak kihívást jelent az érzelmi stabilitás fenntartása és a stressz hatékony kezelése, ami akadályozza őket céljaik elérésében. Megállapítást nyert, hogy az osztályteremben szükség van az érzelmek jobb kezelésére a tanulókkal való bánásmód, a munkahelyi követelményekből eredő stressz kezelése, valamint a kollégákkal és szülőkkel való interperszonális kapcsolatokban való eligazodás során. Ezt a témát a különböző hallgatói fókuszcsoporthoz is széles körben megvitatták. Megfigyelték például, hogy a diákok nem rendelkeznek megfelelő kompetenciákkal az érzelmeik kifejezésére, különösen az online környezetben. A hallgatóknak emellett nehézséget okozott a virtuális tanulásból eredő stressz enyhítése is. Következésképpen a



tanárok érzelemszabályozással kapcsolatos kompetenciáinak fokozása alkalmas lehet a diákok érzelemszabályozással kapcsolatos kihívásainak kezelésére.

Összefoglalva, ez a beavatkozási keret az alábbi pontok felhasználását javasolja a szociális-érzelmi neveléssel kapcsolatos (művészetbe integrált) tanárképzés strukturálásakor:

- A tanárok fejleszthetik a diákok önértékelési kompetenciáját
- A tanárok fejleszthetik azokat a készségeket, amelyekkel lehetőséget biztosíthatnak a tanulóknak arra, hogy formatív értékelésként visszajelzést kapjanak másoktól.
- A tanárok használhatnak multidiszciplináris vagy nem formális oktatási tevékenységeket.
- A tanárok tisztázhatják a szociális-érzelmi nevelés öt területének egy vagy több területére való összpontosítást a multidiszciplináris vagy nem formális oktatás során.
- A tanárok előmozdíthatják a tanárok érzelmkezelési kompetenciáit (a munkából és a diákokkal, kollégákkal, szülőkkel és másokkal való kapcsolatokból eredő érzelmek és stressz), ami a diákok érzelmkezelésének fejlesztéséhez szükséges készségekhez vezet.

A kerettanulmány eredményeinek általánosíthatósága bizonyos korlátozásokkal jár. Először is, sok országban nehéz volt fókuszcsoportokat tartani. A szociális-érzelmi neveléssel kapcsolatos beszélgetésben használt kifejezések nem voltak ismerősek a diákok számára. Néhány országban a diákok nem voltak hozzászokva a csoportos vitafoglalkozásokhoz, amelyeket középiskolai szinten folytattunk. Másodsor, a kvantitatív rész esetében a minta mérete viszonylag kicsi volt. Még ha fontos eredményeket találtunk is, azok nem általánosíthatók.

7. Beavatkozási módszerek

A keretrendszer eredményei alapján a ReImagined programban részt vevő országokban a következő beavatkozásokat tervezik.



a. Görögország: A tanórán kívüli és a tanórákon átívelő tevékenységeket összekötő szabadtéri iskolai projektek módszere közösségi szinten

A szociális-érzelmi nevelés előmozdítására irányuló nemzeti politika keretével kapcsolatos kutatással kapcsolatban a görögországi problémák a következő három pontra összpontosulnak:

- Elégtelen, valamint országosan nem szervezett, a szociális-érzelmi nevelésre szakosodott pedagógusok továbbképzése.
- A diákok önértékelésének elrettentése.
- Az oktatási intézmények és más minisztériumok közötti együttműködés hiánya a szociális és érzelmi nevelési programok előmozdítása érdekében.

2011-ben az Új Iskola nevű oktatási reform részeként az Oktatási Minisztérium elkészítette az Iskola és társadalmi élet című tanári útmutatót, amelynek célja a szociális-érzelmi nevelés megvalósítása. Az anyag tudományos érvényessége és megírásának alaposága ellenére ezt az intézkedést soha nem kísérte a tanárok országos szisztematikus képzése annak érdekében, hogy kipróbálják, értékeljék, majd beépítsék az iskolai tantervbe. A REIMAGINED Erasmus-program a kísérleti alkalmazás és a várható eredmények révén új esélyt jelenthet az Oktatási Minisztérium számára, hogy az IEP-pel együttműködve újratervezze a szociális-érzelmi oktatás megvalósítását a görög iskolai oktatásban.

Az iskolák és a közösségek közötti partnerségek mind a helyi polgárok életére és jólétére, mind a diákok teljesítményére nézve előnyösek (Epstein, 2001; Epstein & Sanders, 1998; Henderson & Mapp, 2002; Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007; Sheldon, 2005). Az ActionAid Hellas Athens Community Center (ACC) célkitűzései között szerepel a kapcsolatok fejlesztése, amely elősegíti a közösségi részvételt és az iskolai közösséggel való együttműködést. Az ACC különböző projekteken keresztül igyekszik erős kötelekeket kiépíteni a helyi közösséggel, és bevonni őket a megvalósított tevékenységekbe és akciókba, mint például közösségépítő rendezvények, képzési beavatkozások, tudatosságnövelő kampányok. Jelenleg támogatott projekteket végrehajtó civil szervezetként az ACC lehetőséget biztosít az iskoláknak, hogy élvezhessék a többféle képzési beavatkozásban, közösségépítő eseményekben és a diákokat és családjaikat támogató programokban való részvételt, amit egyébként az iskolák nem tudnának megvalósítani.

Sok hátrányos helyzetű fiatalnak jelentős akadályokkal kell szembenéznie, hogy hozzáférjen a személyes és szakmai fejlődésükhöz nélkülözhetetlen oktatási és szabadidős lehetőségekhez. E probléma megoldására az ACC számos olyan ingyenes szolgáltatást és programot kínál, amelyek



célja, hogy támogassa azon fiatalok igényeit, akik máshol nem férnek hozzá ezekhez az erőforrásokhoz. Programjainkon keresztül a gyermekek és a serdülők lehetőséget kapnak arra, hogy angolórakon, javító órákon és számítógépes órákon vegyenek részt, így biztosítva számukra az iskolai sikerhez szükséges tanulmányi támogatást. Emellett sport- és szabadidős tevékenységeink, mint például a festészet és a színház, lehetőséget nyújtanak a résztvevőknek arra, hogy az osztálytermen kívül is felfedezzék érdeklődési körüket és szenvedélyeiket. Szakmai orientációs szolgáltatásokat is kínálunk, hogy megkönnyítsük a fiatalok számára a lehetséges karrierutak azonosítását és a jövőjükre vonatkozó lehetőségek feltárását. Az iskolákkal való együttműködés továbbá iskolai projektek kidolgozásában és tanórán kívüli tevékenységek tervezésében nyilvánul meg. A bizalom szintje fontos tényező a sikeres együttműködés kialakulásához. Az ACC-nek, amely 2017 óta a város szívében található egy olyan területen, ahol az embereket évek óta kihívások elé állítja a munkanélküliség és a kirekesztés veszélye, sikerült erős kapcsolatokat kiépítenie a helyi közösséggel.

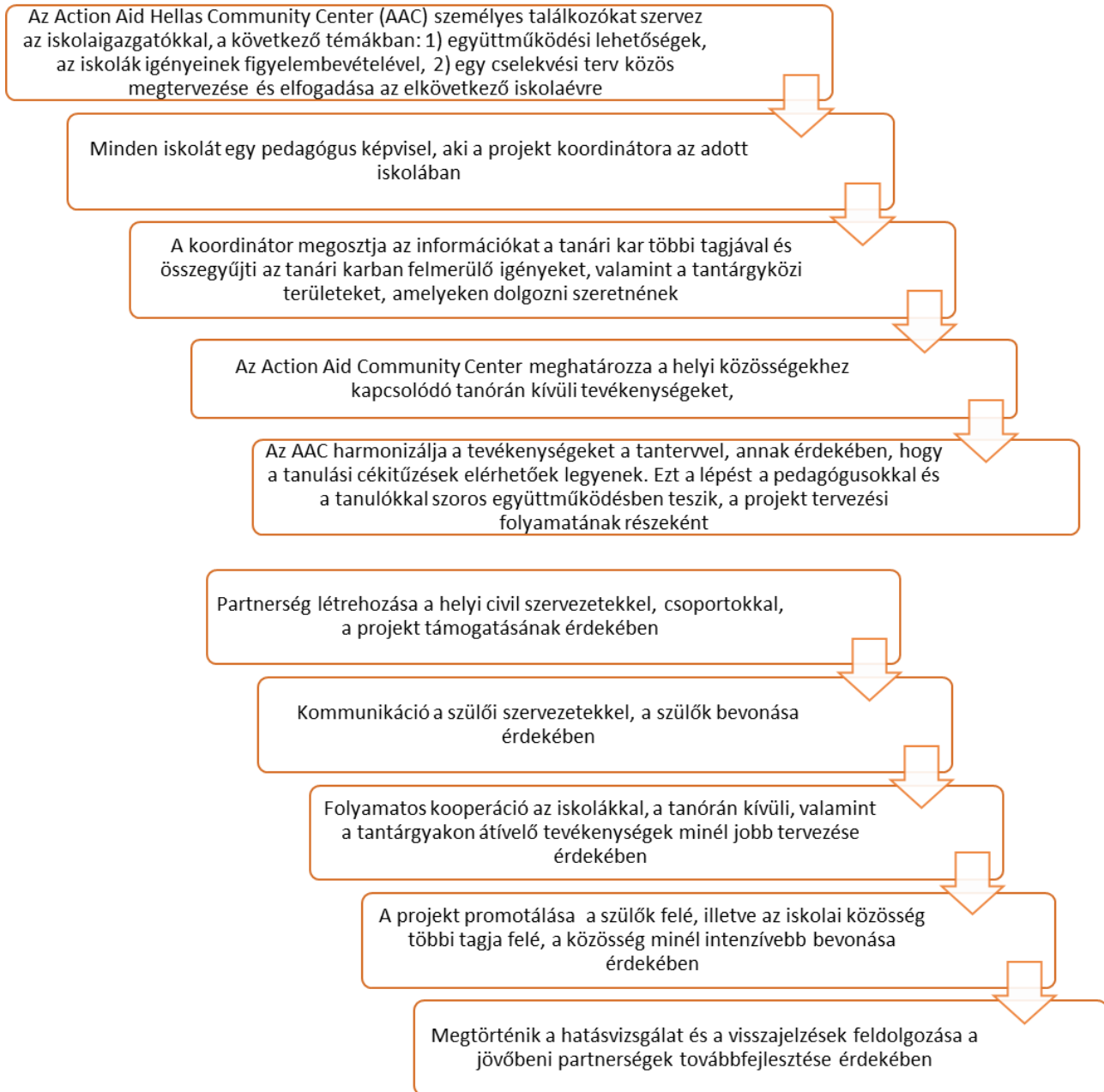
Ami a tanórán kívüli és a tanterven átívelő tevékenységeket összekötő közösségi szintű iskolai projekteket illeti, az ACC minden tanév elején személyes találkozókat szervez a környékbeli iskolák igazgatóival, és megvitatja a partnerség lehetőségeit. Ebben a szakaszban az ActionAid tájékoztatja az igazgatókat adatlapokon és prezentációkon keresztül arról, hogyan tudnának ténylegesen együttműködni, kiemelve a tanórán kívüli tevékenységek előnyeit; amikor a tanórán kívüli és a tanterven átívelő tevékenységeket összekapcsolják, a tananyag érdekesebbé és relevánsabbá válik, a diákok pedig aktívabbak lesznek és részt vesznek a tanulási folyamatban. A tanulók olyan további szerepeket vállalnak, amelyek segítik őket abban, hogy fejlesszék az életvezetési készségeiket és kompetenciáikat, amelyek mind a tanulmányi előrehaladásukhoz, mind pedig általában az életükhöz szükségesek. Általában minden iskola igazgatója egy pedagógust bíz meg az együttműködéssel, aki egyben az akció koordinátora és kapcsolattartója az ACC-vel. A pedagógus/koordinátor megkönnyíti a többi pedagógussal való kommunikáció folyamatát, és felméri az igényeiket és a tanterven átívelő témákat, amelyeken dolgozni kívánnak. A pedagógusok tanulmányozzák a tantervet, és megtalálják a lehetséges keresztezési lehetőségeket más tantárgyakkal. A pedagógus/koordinátor továbbá az ACC támogatásával találkozót szervez a pedagógusszövetséggel, hogy a beavatkozás ötletét és hatókörét tovább magyarázzák. Az ACC azonosítja azokat a tanórán kívüli tevékenységeket, amelyek kapcsolódnak a pedagógusok által választott tantárgyközi témához, és amelyek kapcsolódhatnak a közösséghez. Az ActionAidnek nagy tapasztalata van az iskolákkal való együttműködésben, az eddig kidolgozott projektek az emberi jogok, az aktív állampolgárság, a sokszínűség és a befogadás, a fiatalok erőszak, az éghajlati igazságosság és a felelős fogyasztás kérdéseire összpontosítanak. Az



ACC által gyakran alkalmazott tanórán kívüli tevékenységek módszertana a sporton és a művészen alapul. Konkrétabban, a sport tekintetében az ActionAid a labdarúgás³ (shorturl.at/egFH6) módszertanát követi a serdülők készségfejlesztése, valamint a rasszizmus és az idegengyűlölet megelőzése érdekében. Ami a művészetet illeti, az ActionAid alapvetően színházi módszertant és kreatív írói technikákat alkalmaz. Következésképpen az ACC összehangolja a tevékenységeket a tantervvel, hogy biztosítsa, hogy azok támogatják a tanulási célokat és célkitűzéseket. A pedagógusok a közösségi központ munkatársaival együtt tervezik meg a projekt formátumát, valamint rendezik a szükséges logisztikai és időbeli részleteket. Az ACC szakértői együttműködnek a pedagógusokkal, hogy a diákok számára projektet hozzanak létre. Áttekintik a tantervet, és meghatározzák a lehetséges lehetőségeket, hogy a tananyagot összekapcsolják a tanórán kívüli tevékenységekkel. A szakemberek szorosan együttműködnek, és az aktív együttműködés kulcsfontosságú. A diákokkal való beszélgetés és a tervezési folyamatba való bevonásuk a sikeresebb beavatkozás egyik mutatója. Emellett, ha szükséges, a tanórán kívüli és tanórákon átívelő tevékenységek támogatása érdekében ösztönzik a közösséggel való partnerséget. Ez magában foglalhatja a téma iránt érdeklődő helyi szervezetekkel vagy közösségi csoportokkal való együttműködést. Ha például a téma a környezetvédelem, a tevékenységek támogatása érdekében lépjen partnerségre helyi környezetvédelmi csoportokkal. Nagyon gyakran és amennyiben rendelkezésre áll, a szülői szervezetekkel is történik kommunikáció az együttműködésük és elkötelezettségük elérése érdekében. Az iskolával való együttműködés folyamatos, így az iskola biztosítja, hogy a tanórán kívüli és tanórákon átívelő tevékenységek jól megtervezettek legyenek. A projekt népszerűsítése a szülők és az iskola többi tagja körében, valamint a közösség meghívása a tevékenységekben való részvételre a következő lépés annak érdekében, hogy az összes érintett érdekelt fél elkötelezettsége létrejöjjön. Az egyes projektek eredményét, amely az ACC esetében egy művészeti élményt jelent, általában a helyi közösséggel is megosztják a környéken zajló helyi eseményeken keresztül, utcai rendezvények formájában. A projekt befejezése után a tanulási eredményekről a diákok visszajelzést adnak a tanulóknak. Végül a partnerség értékelésére is sor kerül, ahol a pedagógusok és az igazgatók megvitatják a közösségi központtal az akció eredményeit és az együttműködés lehetséges jövőbeli módosításait.

Érdemes megemlíteni, hogy a leírt folyamat tájékoztató jellegű, és a lépések a végrehajtó szervezettől, valamint az egyes országok nemzeti kontextusától és az iskolákkal való együttműködésre vonatkozó hatályos jogszabályoktól függően módosíthatók. Az együttműködési folyamat lépéseit a következő séma mutatja be:





b) Magyarország: A művészetekbe integrált gyakorlatok irányelvei a szociális érzelmi nevelésben a Rogers Alapítvány szakvéleménye alapján

A Rogers Alapítvány a Személyközpontú Oktatásért a gyermekek és fiatalok szociális és érzelmi készségeinek erősítésére szakosodott, elsősorban a pedagógusokon keresztül, képzéseken keresztül.

Az elmúlt 10 évben kidolgozott és megvalósított projektek eredményei a következőkkel foglalkoznak: az ellenálló képesség elérése a dráma és a játék segítségével, a korai iskolaelhagyás megelőzése érzelmi neveléssel, a befogadásért és a zaklatás elleni küzdelem, a szabad játék népszerűsítése az iskolákban stb.

Céljaink elérése érdekében többféle módszert alkalmazunk projektjeinkben. Az alábbi projektekben több módszertant és keretrendszert dolgoztunk ki, amelyek biztos alapját képezik a tanárképzésünknek, valamint a kidolgozott anyagaink egyénileg is letölthetők és feldolgozhatók.

Az ARTPAD-projekt célja, hogy támogassa a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok bevonását a formális és nem formális oktatásba, és ezáltal segítsen megelőzni a korai iskolaelhagyást. Az Artpad projektben drámatechnikákat alkalmaztunk a tanulással való foglalkozásra, valamint dráma és játék a társadalmi megértés és viselkedés kialakítására.

Számos pedagógiai megközelítést alkalmaztunk. Ezek egyike Dorothy Heathcote A szakértő köpenye, amely a tanulás drámai, kérdezősen alapuló megközelítését kínálja. Ebben a megközelítésben a gyermekek és a fiatalok szakértelemmel vannak felruházva. A megközelítés a tanulást a résztvevőkkel együtt kibontakozó drámában való felelősségvállalás és érzelmi elköteleződés révén irányítja. "A A szakértő köpenye megközelítés a gyermeket helyezi a tanulás középpontjába. A tanár szerepe az, hogy megteremtse azokat a feltételeket, amelyek révén a gyermek körül a vezetés, a tudás, a kompetencia és a megértés köpenye növekszik. Ez a megközelítés a tanulás progresszív, a gyermek igényeire reagáló szemléletét feltételezi." (Aitken, 2013:35). Az ARTPAD oktatói útmutató lépésről lépésre vezeti be a felhasználót a módszerbe, az ARTPAD legjobb gyakorlatok útmutatója pedig konkrét, drámajátékon alapuló gyakorlatokat kínál.

Más megközelítések, mint például Boal (1979) fórumszínháza, bevonhatja a gyerekeket és fiatalokat, lehetőséget kínálva a vitára és a megbeszélésre, valamint a különböző nézőpontok és vélemények feltárására. A játék és a dráma a gyermek szociális világában elfoglalt helyének kialakításában találkozik; mindkét tapasztalat során a gyermek gyakorolja és megtanulja, hogyan



viselkedjen, hogyan reagáljon, hogyan élje túl és hogyan legyen sikeres a szociális világában. Minden egyes sikerélménnyel a kommunikáció, az önkontroll, az önbecsülés és a rugalmasság terén olyan készségeket építik, amelyek támogatják a stressz kreatív kezelésének, a problémamegoldásnak, a tisztelet kialakításának képességét, valamint fejlesztik a szociális világukban való boldoguláshoz szükséges kompetenciáikat és képességeiket, és ezáltal a rezilienciájukat. A dráma különböző megközelítési módjainak alkalmazásával és annak világos megértésével, hogy hogyan lehet támogatni a gyermekek szabadon választott játékát, a gyermekek és fiatalok tanulását támogatni lehet, miközben lehetőséget kapnak arra, hogy fejlesszék rugalmasságukat a különböző stressztényezőkhöz való alkalmazkodás és azokkal való megbirkózás érdekében.

Az EUMOSCHOOL projekt célja egy bizonyos, korábban Olaszországban kifejlesztett és alkalmazott módszertan elterjesztése volt: "Didattica delle Emozioni"[©] (Az érzelmek didaktikája, DoE), amelyet 16 év érzelmi neveléssel kapcsolatos tapasztalatai és kutatásai alapján fejlesztettek ki. Danilo Dolci szerint az oktatás célja, hogy lehetővé tegye az élet felfedezését, és az érzelmek a szükséges eszközeink az élet és az életünk során kialakuló kapcsolatok felfedezéséhez és megbecsüléséhez. Az érzelmeinkkel való törődés azt jelenti, hogy törődünk "emberi hálózatunkkal", fejlődésünkkel és a társadalom egészével. Ezért van szükségünk az iskolák, tanárok, családok, közintézmények nagyobb mértékű bevonására - hogy támogassuk és lehetővé tegyük ezt a nevelési folyamatot a legtágabb értelemben. Az Érzelmek Didaktikája abból áll, hogy a tanároknak néhány eszközt és egyszerű stratégiát adunk a kezükbe, hogy a diákokat érzelmük felismerésére, megélésére és kezelésére neveljük. Tény, hogy a jólét, az önellátás és az önbizalom a saját belső világ hatékony felismerésén keresztül érhető el. Mindez az iskolában is megvalósítható, a tanítási program megzavarása nélkül, a tanárok és a diákok számára egyaránt nehéz feladatok nélkül. Ráadásul az Érzelmek didaktikája módszer a tanulók számára is magával ragadó. A módszert Rosanna Schiralli pszichológus, pszichoterapeuta, író, kutató és Ulisse Mariani pszichológus, pszichoterapeuta, író, kutató dolgozta ki a 2000-es évek elején.

Az EUMOSCHOOL projektben számos konkrét tevékenységet mutattunk be, és egy online tanfolyam is elérhető a honlapon: <https://eumoschool.eu/oer/> A tanfolyam alapvetően egy önképző tanfolyam, de a világjárvány idején 30 órás online tanártovábbképzést tartottunk, hogy megkönnyítsük a teljes tananyag feldolgozását. A tanfolyam egyes részei beépíthetők a ReImagined projekt keretében kidolgozandó művészeti alapú tantervbe.

A CAPS projektben a szabad játék áll a középpontban. Ebben a projektben egy kézikönyvet és egy iskolai tantervet dolgoztunk ki, hogy egész általános iskolákat segítsünk bevezetni a szabad



játék elméletébe, amely valójában egy nagyon természetes és régóta ismert, de az utóbbi időben kevésbé előtérbe helyezett módja az iskolás gyerekekkel való foglalkozásnak. A szabad játék egy szabadon választott, önirányított folyamat, amely segít a gyerekeknek megismerni a valós világ folyamatait biztonságos környezetben, ahol játékukban a valós világ elemei jelennek meg. Ez a tevékenység segít fejleszteni az önszabályozást, az önbecsülést, a felelősségvállalást, a kommunikációt, a problémamegoldást, a konfliktusmegoldást és még sok más készséget a különböző korú gyermekeknél. A CAPS kézikönyv és a képzési anyagok segítségével időről időre pedagógus-továbbképzéseket szervezünk, ahol az iskolai tanárok megtapasztalhatják a szabad játék varázsát, és ötleteket is kapnak arra vonatkozóan, hogy miként tehetik azt mindennapi tanítási gyakorlatuk és iskolai életük részévé.

A szabad játék mellett a társasjátékok széles választékát is bemutattuk, és tanfolyamot tartottunk a társasjátékok fajtáiról. Ezek a játékfajták, bár nagyon különböznek a szabad játéktól, szintén részei lehetnek a soft-skilleknek és a személyiségfejlesztésnek, hiszen segítik a gyerekeket az önszabályozó képességek elsajátításában, a szabályok betartásában, a nem győztes szerep elfogadásában és a csoportban való logikus gondolkodás elsajátításában. A társasjátékok bevezetésével azonban nagyon óvatosnak kell lennünk, hogy korlátok között használjuk őket, és szükség esetén moderáljuk a folyamatokat, hogy ne frusztráljuk a résztvevőket.

A Rogers Alapítvány különböző narratív módszereket is használ. Használjuk a népmesei munkamódszert és a mesemondást, amelyek közül az előbbi arról szól, hogy meghallgatunk egy megkomponált mesét, és a történet hőseivel való azonosuláson keresztül a hallgató új megküzdési módokat fedezhet fel. Ez segíti az öntudat és a rugalmasság fejlesztését.

Egy nemrégiben tanult módszer a portfólióinkban az úgynevezett szimbólummunka, amelyet Wilfried Schneider osztrák pszichológus dolgozott ki. Ez a módszer azon a felfedezésen alapul, hogy a szimbólumok olyan információkat közvetítenek, amelyeket az ember nem tud vagy nem akar megosztani. A szimbólumokkal való munka jó módszer egy kiválasztott témához való aktuális személyes hozzáállás azonosítására. Továbbá segít azonosítani a problémákat, akadályokat és félelmeket. Amint ezeket a nehézségeket megfelelően azonosították, a trénerek elkezdhetik a lehetséges megoldások kidolgozását. Ezért fontos, hogy a trénerek tisztában legyenek a "szimbólumok erejével".

Ez a módszer használható a döntéshozatal segítésére, az önismeret és a tervezési képesség fejlesztésére, valamint a csoporttagok iránti empátia növelésére. Lehet szociális-érzelmi nevelés, hogy ezek a projektek és módszerek mind a szociális és érzelmi készségek fejlesztését célozzák.



Külön-külön vagy kombináltan, illetve az egyénekre és a csoportokra szabva alkalmazásuk nagy lehetőséget ad arra, hogy a szakemberek konkrét célcsoportokra, illetve konkrét szükségletekre és problémákra is fókuszáljanak. Mindezek a projektanyagok és technikák rendelkezésre állnak, és beépíthetjük őket a projektünkbe.

b. Lehetséges beavatkozások a következőkkel összefüggésben

Annak ellenére, hogy Olaszországban egyre inkább elismerik a szociális-érzelmi nevelést az oktatásban, a szociális-érzelmi nevelés megközelítése továbbra is diszkrecionális, az olasz iskolák nem kötelesek bevezetni ezeket az iskolai tantervükbe, így egyes iskolák tesztelik a szociális-érzelmi nevelésen alapuló tevékenységeket, míg mások nem. Az iskolai tantervbe való beillesztésük a legérzékenyebb iskolákból származik, amelyek felismerik, hogy fontos olyan célok megvalósításában részt venni, amelyek nem kizárólag a tanításhoz kapcsolódnak.

Az elvégzett fókuszcsoporthoz során nyilvánvalóvá vált, hogy maguk a tanárok is elismerik, hogy ezek a készségek alapvető szerepet játszanak az egyes emberek fejlődésében, de azzal is tisztában vannak, hogy az olasz környezet jelenleg nem kedvez a befogadásnak, és hogy még maguk a tanárok számára sincs iránymutatás e készségek megerősítésére.

Az olasz civil szervezetek tapasztalatai szerint a tantervi és tanórán kívüli tevékenységek összekapcsolása különböző kihívásokkal jár. Sajnos az olasz iskolai környezet nem áll készen az ilyen típusú tevékenységek megvalósítására, mivel az oktatási intézmények nem rendelkeznek nemzeti jogszabályokkal: hiányoznak a pénzügyi források és a beruházások, nincsenek képzési programok a tanárok képzésére és a civil társadalmi szervezetek egyidejű bevonására. A tanárok és az iskolák még ma is a tanterveken kívüli tevékenységnek tekintik a nem formális oktatást, és a civil társadalmi szervezetek hozzájárulása kevésbé fontos, mint a hagyományos tanulási program. Felmerül a kérdés, hogy elismerik-e a tanulók által az iskolán kívüli tapasztalatok révén megszerzett szociális érzelmi nevelési készségeket.

Ehhez a helyzethez kapcsolódik, hogy az oktatási hatóságok szempontjából a szociális-érzelmi nevelés előmozdításának fő intézményi akadály a nemzeti jogszabályok és a szociális-érzelmi nevelés iskolai bevezetésére és előmozdítására szánt források hiánya.

Hasznos lehet a tanárok szociális-érzelmi neveléssel kapcsolatos továbbképzése, valamint egy olyan nemzeti intézményi rendszer meghatározása, amely elismeri a diákok által a tanórán kívüli iskolákban szerzett nem formális kompetenciákat. Figyelemre méltó pont a gyermekek érzékeny adatainak és magánéletének a családokkal kapcsolatos kérdései is.



i. Μűvészet és érzelmi készségek Olaszországban

A művészet nemcsak a mindennapi rutinunkat tereli el, hanem hatékony eszköze a tudatosság javításának és növelésének is. A művészet mindig befogadó, mert képes egyesíteni és összetartani a tárgyat és a tárgyat: gondoljunk csak a zenére, a szobrászatra, a költészetre, a balettre, a mozira, a festészetre, a művészet természeténél fogva nem szétválaszt, hanem integrál, még akkor is, ha nem tudjuk értékelni, vagy nem találjuk szépnek, vagy nem értjük meg egyértelműen az üzenetet, akkor is kölcsönhatásban vagyunk, párbeszédet folytatunk a tárggyal és önmagunkkal; az ingerek - akár akarjuk, akár nem - választ váltanak ki. Ezért a művészet lehetőséget ad arra, hogy reflektáljunk önmagunkra és a körülöttünk lévő világra.

A művészet, amely mindig is esztétikai élményeket közvetített (nem csak a szépségről), így az érzelmek és érzések megtapasztalásának és fejlesztésének számos lehetőségét kínálja nevelési szempontból is, amely dimenziót itt nevelési funkcióban értjük. A szépségre nevelni - emlékeztet Marco Dallari - érzelmi kompetenciára és érzékenységre nevelés, a "képzelet finomságának" kialakítása, ahol a szépség ellentéte nem a csúnyaság, hanem a kulturális durvaság és az érzelmi tudatlanság (Dallari, 2016). A szépségre és így a művészetre nevelés az érzelmi készségek és kompetenciák fejlesztését jelentheti, ahol a szociális és kapcsolati dimenzió is fontos szerepet játszik.

A művészet tehát az egyik legközvetlenebb eszköz arra, hogy a beszédétől eltérő módon fejezzük ki magunkat, ami gyakran nehézségeket okoz a félnkebb vagy törekenyebb emberek számára. Amikor az Oxfam gyakran kér véleményt egy-egy témáról a műhelyeiben, akkor képekkel, post-it-lapokkal, alkotásokkal kéri ki a válaszokat, hogy mindenki hozzá tudjon járulni a diskurzushoz, ami nehéz lenne, ha arra kérnék őket, hogy közvetlenül szóbeli hozzászólással szóljanak hozzá.

Tekintettel arra, hogy az új évezred egyik alapvető kihívása, hogy a fiatalabb generációkban növelni kell azokat az érzelmi és szociális készségeket, amelyek a munka és a magánélet terén a fényes jövő építéséhez szükségesek (WHO, 1993), kívánatosnak tartják, hogy a gyermekek oktatásában újraértékeljék az esztétikát, a szépséget és a multiszenzoros élményt, amely minden művészeti alkotást jellemez.

Bár a művészet és az érzelmek témája különösen az utóbbi években került a középpontba, Bruno Munari már az 1960-as években, a "Játék a művészettel" mottóval olyan didaktikai módszertant dolgozott ki, amely a multiszenzoros oktatás révén a gyermek fejlődését az egyéniség minden dimenziójában - kognitív, érzelmi, szociális, fizikai - ösztönözni tudja.



Munari számára az utánczés azt jelenti, hogy megtanulja a megfigyelt dolgok töredékes darabjait egyetlen szekvenciában újrakomponálni. Ezen a ponton bukkan fel a gyermek érzelmessége, eredetisége és kreativitása. Munari az ő modus operandijával a művészetet a gyerekekkel a kommunikáció és az érzelmi ösztönzés azon formájának tekintette, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy beavassuk őket a valóság megértésébe: egyszerű fák megformálásával, egyszerű színes papírformákkal például minden gyermek a megfelelő eszközökkel a legbuzgóbb fantáziáját szabadítja fel (Munari B., 2004).

Munari tanítása nagyon fontos, mert emlékeztet bennünket arra, hogy a művészet és az érzelmi kompetencia közötti kapcsolat mindannyiunkban már nagyon fiatal korban kialakul, és ha irányítjuk és követjük, rendkívül hasznos lehet a stabil, öntudatos és magabiztos egyének nevelésében.

- ii. Eszközök és bevált gyakorlatok: Hogyan ötvözi az Oxfam a művészetet és az érzelmeket a műhelyekben?

Számos eszköz használható az érzelmek közvetítésére, de az utóbbi években az Oxfam a digitális történetmesélés technikáját és az önéletrajzi módszert használta néhány oktatási projektben.

Önéletrajzi módszerek. Az önéletrajzi módszertanok olyan pedagógiai megközelítések, amelyek a saját vagy mások történeteinek megírására utalnak, mint önmagunkkal való törődés és a világ megismerésének aktusára, amely egész életünkön át tarthat:

Az önéletrajzi műhelyeknek három eszköze van:

A. Képes könyvek az önvizsgálathoz (képeskönyvek)

Egy jól megtervezett illusztrált könyv valóban kapu lehet más világokba. Ezért nagyon hasznos eszköz a téma bevezetésére egy önéletrajzi műhelyfoglalkozás elején. A "mesélés" általában véve, ha megfelelően végezzük, egy másik dimenzióba repíti a hallgatót, amelybe úgy merül el, hogy szinte észre sem veszi. Az illusztrált könyvek választása egy műhelyfoglalkozás kezdetén ennek az irodalmi műfajnak számos képességének köszönhető: mély és poliszémikus nyelvet beszélnek, amely szavakat és képeket kombinál; különböző nézőpontokat mutatnak be; jelentésük minden ember számára más és más, a tapasztalataiknak megfelelően; gyerekekhez és felnőttekhez egyaránt szólnak, stb... Az

68



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

illusztrált könyvek további fontos aspektusa, hogy képesek csodálatot és kíváncsiságot kelteni, két olyan érzelmet, amely segíti a fiatalokat a tanulási folyamatban. Végül a felolvasás nagylelkűsége, amellet, hogy ajándék, egy bensőséges és hasznos kapcsolatot is teremt. Személyes tapasztalatom szerint, aki részesült a hangos felolvasásból, az viszont olvasóvá válik, így az ajándék és a kapcsolat erényes köre jön létre. A felolvasás után a kör közepén egy fehér plakátot helyezünk el a földön. Megkérjük a diákokat, hogy szóban ismételjék el, majd írjanak le néhány mondatot, szót vagy képet, amelyet az olvasás felidézett bennük.

B. Írás és gyűjtés Történetek

A történetek írása vagy gyűjtése lehetővé teszi, hogy valamit megosszunk a csoporttal: A történetek elmesélése azért fontos, mert:

- A saját történet elmesélésének fontossága az öngondoskodás és a múlt újrafelfedezése szempontjából.
- A saját elbeszélés összekapcsolása a másik emberrel való találkozással: Hatással lehet-e a történetünk a hallgatóra? Ha igen, milyenre?
- Miután a tanulókkal együtt átgondolták ezeket a célokat, próbálják meg egy mondatban összefoglalni őket, például: Azért mondjuk el a történetünket, mert a történetünk fontos; a történetem elmondása azt jelenti, hogy törődöm magammal; azért mondjuk el a történetünket, hogy megosszuk másokkal.

C. Fényképes portré

A fotográfiai portré nem csupán egy műfaj: egy másik személyre való bizonyosfajta ránézés eredménye, amely olyan kifejezéseket és sajátosságokat keres, amelyek érdekessé teszik az arcot. Ha egy idegen ember fényképes portréját nézzük, azon kezdünk el tünődni, hogy ki is ez a személy, mit szeret, milyen érzései voltak, amikor a kép készült. Kezdünk megismerni egy elképzelt intimitással, ahogyan egy történet szereplőjével is tennénk.

A rajz és a fotográfia összekapcsolásának szokásos gyakorlatának köszönhetően játszhatunk a portrékkal úgy, hogy valódi karakterekként állítjuk be magunkat, és hagyjuk, hogy a rajz segítsen leküzdeni gátlásainkat, és új történeteket sugalljon. Felejtjük el a merev és zavart arckifejezéseket, mondjunk le a higgadtságról (különösen az óvatos hozzáállásról, amit manapság kénytelenek vagyunk felvenni, biztonságos távolságot tartva az elmúlt hónapokban), próbáljuk ki magunkat a "bomlott" portrékban! Teljesen új arcokká változunk, összekeverjük vonásainkat, szó szerint áttervezzük őket, hogy új szerepet játszva, félelmet nem ismerve pózoljunk osztálytársaink kamerája vagy mobiltelefonja előtt.



A digitális történetmesélés (ahogy a neve is mutatja) az emberiség történetének egyik legrégebbi művészetéből, a történetmesélésből ered. Alapja az elbeszélések létrehozása és elmesélése vagy megosztása nemcsak szavak, hanem modern informatikai eszközök és multimédiás anyagok, például grafika, videó, hang, animáció felhasználásával. A digitális történetmesélés két fő szempont szerint vizsgálható:

- mint "termék" - a multimédiás történet, amelyet a tudás, az értékek, az érzelmek és az attitűdök átadására használnak a befogadónak;
- mint olyan folyamat, amelyben a szerző a reflexió vagy az önreflexió és az alkotó munka útján épít és nyújt a befogadónak egy konkrét történetet.

A történetmesélés oktatási célú felhasználása évszázadok, ha nem évezredek óta jól ismert. Már az írás feltalálása előtt is használták az emberek a nemzedékeken át öröklődő történeteket a közösség történelmének és kultúrájának megőrzésére. A közösség által felhalmozott tudás, a megbecsült értékek és az elvárt magatartásformák ugyanilyen módon kerültek átadásra. Ezen okok miatt a mesemondás évszázadokon keresztül az oktatás és a szocializációs folyamatok szerves részét képezte.

Még jobb eredményeket hoz a digitális történetmesélés mint tanulási módszer alkalmazása. Ez abban áll, hogy a tanulókat a digitális elbeszélés alkotójának, szerzőjének szerepébe helyezzük. Az ilyen projektek elsősorban az olyan készségek fejlesztésére irányulnak, mint például:

- munkatervezés és -szervezés, időgazdálkodás,
- megbízható információforrások és digitális tartalmak keresése,
- az információk feldolgozása és kritikus elemzése,
- kreatív problémamegoldás,
- csapatmunka,
- reflexió és önreflexió a saját élet és a környező világ elemzése során,
- a digitális eszközök kezelése.

Érdeemes megjegyezni, hogy a digitális történetmesélés mint tanítási és tanulási módszer használata a tanuló feldolgozórendszerének minden szféráját érinti: a kognitív, az affektív és a pszichomotoros szférát. Ez azért lehetséges, mert a digitális mese létrehozása nemcsak információgyűjtést és -feldolgozást igényel, hanem empátiát vált ki, érzelmeket stimulál, értékekre utal, de gyakran fizikai, manuális cselekvéseket is megkövetel a szerzőtől (például: előkészít bizonyos anyagokat, használ egy adott eszközt).

A multikulturális, érzelmi és szociális nevelés ideális területek a digitális történetmesélés gyakorlati felhasználására. A digitális történetmesélés módszere, mint már említettük, nemcsak



bizonyos ismeretek bemutatását teszi lehetővé, hanem elősegíti az attitűdök képzését és a megfelelő szociális készségek fejlesztését is.

Ez azért történik, mert egy jól felépített történet érzelmeket, érzéseket mozgat meg, és egyetemes értékekre utal. Másrészt a digitális történet megalkotása kiváló lehetőség a szerző számára, hogy elemezzon és reflektáljon néhány konkrét eseményre a saját életéből és a környező valóságból. Arra is, hogy kritikusan értékelje bizonyos véleményeket, ítéleteket más nyelvi, kulturális, vallási körökkel kapcsolatban, akikkel nap mint nap találkozik. Ez a munkaforma nagyban ösztönzi a tanárokat és a diákokat arra, hogy megvitassák a sokszínűséggel, az érzelmekkel, az elfogadással, az identitással, a kulturális relativizmussal, a sztereotípiákkal és az előítéletekkel kapcsolatos kérdéseket. A digitális történetmesélés lehetővé teszi a különböző kultúrákban vagy nyelvi körökben való részvétel élményének szuggesztív módon történő bemutatását. A diákok által kapott vagy létrehozott történeteknek köszönhetően könnyebben megérthetnek más nézőpontokat és nézőpontokat. Természetes módon (a munka során szerzett tapasztalataik eredményeként) gyakorolják és fejlesztik a különböző kulturális környezetekben való együttműködés, a változó körülményekhez való alkalmazkodás, a különböző kulturális és társadalmi kontextusokra való reagálás készségeit.

Nem szabad megfeledkezni a történet digitális jellegének előnyeiről sem. Az informatikai eszközök használata lehetővé teszi, hogy megfizethető és egyszerű módon (az internet segítségével) korlátlan közönséghez jussanak el a történetek. De ami oktatási szempontból még fontosabb, ez lehetővé teszi, hogy különböző országokból származó, különböző nyelveket beszélő, különböző kultúrákban nevelkedett diákok együtt dolgozzanak egy projekten. A közvetlen kapcsolat következtében nemcsak a történeteiket, hanem a tapasztalataikat, gondolataikat, ötleteiket, érzelmeiket, érzelmeiket is kicserélik.





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

8. Forrásjegyzés

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://artesccommunity.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>

73



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

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.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *CASEL'S SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

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, social-emotional educationing 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](https://impschool.gr/deltio-site/?p=743). 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](https://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). *Sokszínű 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/ceri/social-emotional-skills-study/sses-helsinki-report.pdf>

Parker, S. K. & Axtell, C. M. (2001). social-emotional educationing 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). *Tunnemuksu*. 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.
- Yoder, N. (2014). *Self-assessing educator social and emotional competencies and instruction*. American Institute for Research.
- 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.



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