



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

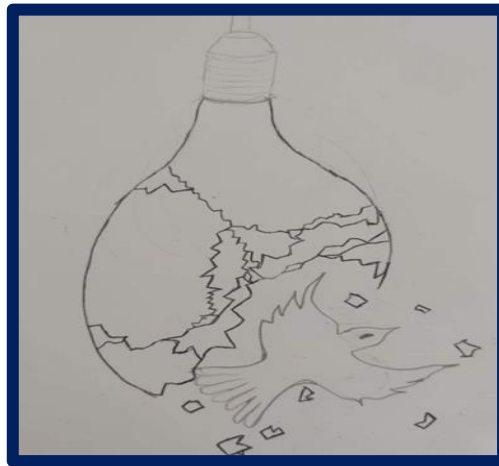
Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η συναισθηματική και κοινωνική οργάνωση ως αναγκαιότητα
για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις
και πρακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.**

POST GRADUATE THESIS

**Emotional and social organization as a necessity for inclusive education.
Theoretical approaches and practical applications in Primary Education.**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ
Κωνσταντίνα Φιλίππου
Konstantina Filippou

Ερμιόνη Δελή
Ermioni Deli

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

**Emotional and social organization as a necessity for inclusive education.
Theoretical approaches and practical applications in Primary Education.**

Konstantina Filippou

A21132

filippounti@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

Ermioni Deli

SECOND SUPERVISOR

Eleni Mousena

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 16/2/2024

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1^{ος} Εξεταστής Ερμιόνη Δελή

2^{ος} Εξεταστής Ελένη Μουσένα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Κωνσταντίνα Φιλίππου του Ιωάννη, με αριθμό μητρώου 21132 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο/Η Δηλών/ούσα

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού διϊδρυματικού προγράμματος «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» και στην κατεύθυνση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης που πραγματοποιεί το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Στο σημείο αυτό, αισθάνομαι έντονα την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου και τις ευχαριστίες μου στα άτομα εκείνα που στάθηκαν αρωγοί κι εμπυχωτές σε τούτη την προσπάθεια. Πρώτιστα οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Ερμιόνη Δελή για τη συνεχή υποστήριξη κι εμπύχωση της καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής, την καθοδήγησή της και τις καίριες υποδείξεις της. Το γόνιμο κλίμα συνεργασίας, η αμείωτη προθυμία της να ανταποκριθεί άμεσα στους όποιους προβληματισμούς και απορίες έθετα με επιστημονικότητα κι ουσιαστικό ενδιαφέρον ήταν καθοριστικοί παράγοντες που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Κατά δεύτερο θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που είναι η αδερφή μου, ο σύζυγός της και τα δυο τους παιδιά που συνεχώς ήταν δίπλα μου και με ενθάρρυναν. Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω στους μαθητές μου που αποτελούν συνεχή έμπνευση για μένα και αποτελούν λόγο να συνεχίσω να προσφέρω με όλες μου τις δυνάμεις στον ευαίσθητο χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης καθώς και να παλεύω με όλους τους πρόσφορους τρόπους για τα δικαιώματά τους.

Αφιερώσεις

Σε όλους τους μαθητές μου

Εκατό Γλώσσες

Το παιδί αποτελείται από εκατό.
Το παιδί έχει εκατό γλώσσες, εκατό χέρια, εκατό σκέψεις,
εκατό τρόπους σκέψης, παιχνιδιού, ομιλίας.

Εκατό πάντα εκατό τρόπους να ακούει, να θαυμάζει, να αγαπά.
Εκατό χαρές για να τραγουδά και να καταλαβαίνει.
Εκατό κόσμους να ανακαλύπτει.
Εκατό κόσμους να εφευρίσκει.
Εκατό κόσμους να ονειρεύεται.

Το παιδί έχει εκατό γλώσσες
(κι εκατό, εκατό, εκατό ακόμη).
Αλλά του κλέβουν τις ενενήντα εννιά.
Το σχολείο και ο πολιτισμός
διαχωρίζουν το κεφάλι από το σώμα.

Λένε στο παιδί:
να σκέφτεται χωρίς τα χέρια,
να τα καταφέρνει χωρίς το μυαλό,
να ακούει και να μη μιλάει,
να καταλαβαίνει χωρίς να χαίρεται,
να αγαπάει και να θαυμάζει μόνο το Πάσχα και τα Χριστούγεννα.

Λένε στο παιδί να ανακαλύψει έναν κόσμο που ήδη υπάρχει.
Κι από τις εκατό του κλέβουν τις ενενήντα εννιά.

Λένε στο παιδί ότι:
η εργασία και το παιχνίδι,
η πραγματικότητα και η φαντασίωση,
η επιστήμη και η φαντασία,
ο ουρανός και η γη,
η λογική και το όνειρο,
είναι πράγματα που δεν ταιριάζουν.

Και έτσι λένε στο παιδί
ότι οι εκατό γλώσσες δεν υπάρχουν.
Το παιδί αντίθετα λέει:
«Αποκλείεται! Οι εκατό υπάρχουν!»

LORIS MALAGUZZI

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διαπραγματεύεται την αναγκαιότητα της Συναισθηματικής και Κοινωνικής οργάνωσης για την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Στο Α΄ Μέρος θα παρουσιαστεί η θεωρητική προσέγγιση της Συναισθηματικής και Κοινωνικής οργάνωσης και ο σημαντικός ρόλος του σχολείου. Στο Β΄ Μέρος θα παρουσιαστούν Εκπαιδευτικές προτάσεις και Πρακτικές εφαρμογές και πιο ειδικά, προγράμματα παρέμβασης για την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε, επειδή τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αυξηθεί σημαντικά τα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών τα οποία προκαλούν αρνητική επίδραση στις ακαδημαϊκή τους επίδοση, τη σωματική και ψυχική τους υγεία και συνολικά στην προσαρμογή τους. Τα παραπάνω προβλήματα μεγιστοποιούνται όταν οι μαθητές ανήκουν στην ομάδα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, γεγονός που επηρεάζει την μετέπειτα εξέλιξη και πορεία τους στην ενήλικη ζωή, αν τα προβλήματα παγιωθούν και δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα.

Σκοπός της συγγραφής της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη σπουδαιότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Επομένως μέσα λοιπόν σε αυτό το συμπεριληπτικό πλαίσιο εκπαίδευσης και στο οποίο βασική αρχή κι επιδίωξη είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά και η αλλαγή κουλτούρας οι οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και πρακτικές με σύγχρονα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής οργάνωσης είναι μια αναγκαιότητα.

Με την εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης τα παιδιά θα μπορούν να αξιοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυνατότητές τους, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να επιλύουν συγκρούσεις, να αποδέχονται τις διαφορές και να υιοθετούν στάσεις κι αξίες που προάγουν τη συμπερίληψη.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική οργάνωση, κοινωνική οργάνωση, δεξιότητες, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, προγράμματα παρέμβασης, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

This thesis deals with the necessity of Emotional and Social organization for Inclusive Education. The theoretical approach of Emotional and Social organization and the significant role of school are presented in the first Part. Educational proposals and practical applications and especially intervention programs, for the cultivation of social and emotional skills in the school environment, are presented in the second Part.

The choice of the specific subject was made because during the last decades the problems of psychosocial adjustment of students, have increased significantly. Those difficulties cause a negative effect on their academic performance, their physical and mental health and overall their adjustment. The above problems are maximized when students belong to the group with Special Educational Needs, a fact that also affects their subsequent development in their adult life, if the problems are consolidated and not dealt with in time.

The purpose of writing this paper is to highlight the importance of social and emotional development programs. Therefore, within this inclusive framework of education and in which the basic principle and pursuit is the acceptance of difference and the change of culture, organized educational interventions and practices with modern programs of Social and Emotional organization become a necessity.

With the implementation of the intervention programs children will be able to make the most of their potential, manage their emotions and interpersonal relationships, resolve conflicts, accept differences and adopt attitudes and values that promote inclusion.

Key words: emotional organization, social organization, skills, Inclusive Education, intervention programs, Primary Education

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Εκατό Γλώσσες.....	vi
Περίληψη	vii
Abstract.....	viii
Συνομογραφίες.....	xi
Μέρος Α: Θεωρητικές Προσεγγίσεις.....	1
Πρόλογος	1
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η κοινωνική οργάνωση	2
1. 1 Η ανάπτυξη των παιδιών.....	2
1. 2 Η κοινωνική οργάνωση	3
1. 3 Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων	5
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η συναισθηματική οργάνωση	7
2. 1 Η οργάνωση των συναισθημάτων	7
2. 2 Η σημασία των συναισθηματικών δεξιοτήτων	9
2. 3 Η συναισθηματική νοημοσύνη	10
Κεφάλαιο 3 ^ο : Το σχολικό περιβάλλον	12
3. 1 Ο ρόλος του σχολείου	12
3. 2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	14
3. 3 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση	16
Κεφάλαιο 4 ^ο : Ο ρόλος της συναισθηματικής και κοινωνικής οργάνωσης στην εκπαίδευση.....	18
4. 1 Παραβατική συμπεριφορά και Δυσκολίες Μάθησης.....	18
4. 2 Η σπουδαιότητα της διδασκαλίας των συναισθημάτων	19
4. 3 Κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και δυσκολίες μάθησης.....	20
Μέρος Β: Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις	23
Κεφάλαιο 1 ^ο : Τα Προγράμματα Συναισθηματικής και Κοινωνικής Οργάνωσης στο σύγχρονο σχολείο.....	23
1. 1 Ανάγκη δημιουργίας κι εφαρμογής προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής οργάνωσης στο συμπεριληπτικό σχολείο.....	23
1. 2 Η σημασία των Προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Οργάνωσης στο Τμήμα Ένταξης και στη σχολική ζωή των παιδιών με Ε. Ε. Α και αναπηρίες.....	24

Κεφάλαιο 2 ^ο : Εφαρμογή Προγραμμάτων Συναισθηματικής και Κοινωνικής Οργάνωσης	27
2. 1 Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο - Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα.....	27
2. 1. 1 Ενοιολογικό πλαίσιο και θεματικές ενότητες του προγράμματος	27
2. 1. 2 Αποτελεσματικότητα του προγράμματος	29
2. 2 Η Αριάδνη στη χώρα του Μαλλιά Κουβάρια – Πρόγραμμα Συναισθηματικής και Κοινωνικής Οργάνωσης.....	30
2. 2. 1 Σκοπός και στόχοι του προγράμματος	30
2. 2. 2 Διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος Ανάπτυξης Συναισθηματικής και Κοινωνικής Οργάνωσης.....	31
2. 2. 3 Οργάνωση ομάδας και προετοιμασία του χώρου για την εφαρμογή του προγράμματος.....	32
2. 2. 4 Ενδεικτικές Δραστηριότητες.....	34
2. 2. 5 Αξιολόγηση του προγράμματος -Ανατροφοδότηση	48
2. 3 Συμπεράσματα	54
Αναφορές.....	55
Πηγές Εικόνων.....	64

Συντομογραφίες

ΤΕ Τμήμα Ένταξης

ΠΑΠΕΑ Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής

ΕΜΔ Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Α. Π Αναλυτικό Πρόγραμμα

ΕΑΕ Ειδική Αγωγή Εκπαίδευση

ΕΕΠ Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Π. Κ. Σ. Ο Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Οργάνωσης

ΕΕΑ Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Μέρος Α: Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Πρόλογος

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η κοινωνική και συναισθηματική οργάνωση των παιδιών είναι πολύ σημαντική για την εύκολη και αποτελεσματική προσαρμογή στο σχολικό και κατ'επέκταση στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες είναι πρωταρχικής σημασίας και συνεισφέρουν στην ψυχική υγεία καθώς και στην εύρυθμη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών (Merrell, 2003· Merrell & Gimpel, 1998).

Σύμφωνα με τους Bronfenbrenner και Morris (1998), τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους καλλιεργούν τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την επαφή τους με το περιβάλλον τους. Ειδικότερα η οικογένεια και το σχολείο επιδρούν στην κοινωνική και συναισθηματική οργάνωση των μαθητών καθιστώντας ευκολότερη ή δυσκολότερη την ομαλή τους κοινωνικοποίηση.

Δεν είναι λίγες οι φορές που έχει υποστηριχθεί σε ερευνητικές μελέτες ότι οι μαθητές ξεκινούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μη έχοντας αποκτήσει όλες εκείνες τις απαραίτητες δεξιότητες σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, που όχι μόνο θα τους επιτρέψουν αλλά και θα τους διευκολύνουν να προσαρμοστούν στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000).

Καθίσταται αναγκαία η κοινωνική και συναισθηματική οργάνωση των παιδιών, τόσο για να κατανοήσουν τον εαυτό τους, όσο και για να επικοινωνήσουν με επιτυχία με τους συνανθρώπους τους. Βαρύνουσα σημασία αποδίδεται στην καλλιέργεια των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων για την επιτυχημένη σχολική σταδιοδρομία, την οικογενειακή ευημερία και την κοινωνική καταξίωση (Merrell, 2003· Merrell & Gimpel, 1998· Merrell, Guldner, & Tran, 2008).

Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη με τις δυσοίωνες προβλέψεις που υποστηρίζει, σύμφωνα με διαχρονικές έρευνες, ότι οι ατέλειες στην καλλιέργεια των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, έχουν ως αποτέλεσμα χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ματαίωση, εγκατάλειψη του σχολείου, ψυχικά προβλήματα και εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς (Asher & Coie, 1990· Buhs & Ladd, 2001· Merrell & Gimpel, 1998· McCabe, 2005· Rudolph & Asher, 2000).

Η κοινωνική και συναισθηματική οργάνωση είναι ένας συνδυασμός γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων. Η επίτευξη της σωματικής, γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης εξυπηρετείται μέσω της ψυχοκοινωνικής επάρκειας (Obradović, Van Dulmen, Yates, Carlson, & Egeland, 2006).

Η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται με ευχέρεια τα συναισθήματά του, να αλληλεπιδρά ικανοποιητικά με τους συνανθρώπους του, να δημιουργεί υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να ανταποκρίνεται με επιτυχία στην επίλυση των προκλήσεων της καθημερινότητάς του απαιτεί κοινωνική και συναισθηματική οργάνωση (Elias et al., 1997).

Κεφάλαιο 1^ο: Η κοινωνική οργάνωση

1. 1 Η ανάπτυξη των παιδιών

Τα παιδιά από τη γέννησή τους αναπτύσσονται σε βιολογικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Σε βιολογικό επίπεδο τα παιδιά αναπτύσσονται ως προς τη φυσική και κινητική τους κατάσταση. Σύμφωνα με την DeBord (1996), σωματικές αλλαγές κάνουν την εμφάνισή τους, όπως επίσης ο κινητικός συντονισμός, η ισορροπία, και ο έλεγχος της δύναμης (Cole & Cole, 1996). Μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παρατηρούνται διαφορετικές αλλαγές στη φυσική ανάπτυξη.

Αντίστοιχα σε γνωστικό επίπεδο στην παιδική ηλικία, αξιοσημείωτες είναι οι αλλαγές στις νοητικές διεργασίες. Η λογική ταξινόμηση, η μνημονική ικανότητα, η επίλυση προβλημάτων χρησιμοποιώντας στρατηγικές, η ανάκληση πληροφοριών αποτελούν μόνο μερικές από τις νοητικές διεργασίες σε αυτό το ηλικιακό στάδιο.

Η πληθώρα των γνώσεων και των νεοαποκτηθέντων δεξιοτήτων ενισχύονται επίσης και από το πολιτισμικό περιβάλλον που ζουν και δραστηριοποιούνται (Cole & Cole, 1996). Στο χώρο του σχολείου τα παιδιά εκπαιδεύονται στην απόκτηση των βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής.

Επιπλέον σε συναισθηματικό επίπεδο, τα παιδιά μεγαλώνοντας αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, ενώ ομοίως προσπαθούν και τα ίδια να ελέγχουν τα δικά τους συναισθήματα και να εκφράζουν πως νιώθουν και αισθάνονται.

Τέλος σε κοινωνικό επίπεδο, τα παιδιά δρουν και αντιδρούν με τα άτομα που συναναστρέφονται. Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (1990), η κοινωνική τους ανάπτυξη συντελείται σταδιακά και πάντα επηρεάζεται από την ανάπτυξη στα διάφορα στάδια του βιολογικού, γνωστικού και γλωσσικού πεδίου.

Κατά την κοινωνική ανάπτυξη τους τα παιδιά αποκτούν κοινωνικούς ρόλους, κάθε φορά που σχετίζονται και επικοινωνούν με τα μέλη της οικογένειάς τους και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους (Χατζηχρήστου, 1990· Τσομπανίδης 2003). Παράλληλα η κοινωνική

τους ανάπτυξη πλαισιώνεται από την επιτυχημένη κοινωνικοποίησή τους και κορυφώνεται με την ολοκληρωμένη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους αποκτώντας προσωπική γνώμη και άποψη.

Εξάλλου η ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται και επηρεάζεται από την ομαλή ή δυσλειτουργική ανάπτυξη σε όλα τα ανωτέρω επίπεδα. Τα συναισθήματά τους και ο τρόπος που τα βιώνουν καθορίζουν και τον τρόπο που σκέπτονται και ενεργούν. Με την είσοδό τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αφήνουν το στενό οικογενειακό περιβάλλον (DeBord, 1996), και αρχίζουν να διαδραματίζουν και άλλους κοινωνικούς ρόλους.

Ειδικότερα μέχρι και την είσοδο στην εφηβική ηλικία λαμβάνουν μέρος σε διαφορετικές και ποικίλες δραστηριότητες επιδεικνύοντας υπευθυνότητα και αυτονομία (Cole & Cole, 2002). Ο τρόπος που αλληλεπιδρούν με τον περίγυρό τους καταδεικνύει και την ικανότητά τους να αντιδρούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά στο κοινωνικό περιβάλλον.

1. 2 Η κοινωνική οργάνωση

Στη σύγχρονη πραγματικότητα έχουν αλλάξει οι καθημερινές κοινωνικές ανάγκες. Οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες υπογραμμίζουν τη διαμόρφωση νέων δεδομένων για την επιβίωση και ειδικότερα τη συμβίωση των ανθρώπων.

Ερευνητικές μελέτες συνηγορούν ότι έχουν κάνει την εμφάνισή τους στη ζωή των μαθητών ένα πλήθος ψυχοκοινωνικών δυσκολιών. Συγκεκριμένα αγχώδεις διαταραχές, ανασφαλείς συμπεριφορές, τάσεις απομόνωσης, επιθετικές συμπεριφορές, έλλειψη ενδιαφερόντων και απείθαρχη διαγωγή σκιαγραφούν το νέο πλαίσιο νεανικής συμπεριφοράς και κοινωνικότητας (Αναστασοπούλου, Ζυγούρη & Καζταρίδου, 2014).

Αναδύεται λοιπόν η απαίτηση να αναδιαρθρωθεί το σχολικό πλαίσιο και να τεθεί εκ νέου μια καινούρια βάση, αναφορικά με τις εμφανιζόμενες ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού πλαισίου (Kress, 1999). Σύμφωνα με τους Cole & Cole (2001), απαιτείται να επικεντρωθεί το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον από την καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των παιδιών.

Απαραίτητες δεξιότητες για τους μαθητές για να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους και να καλλιεργήσουν τα ψυχικά και συναισθηματικά τους χαρίσματα. Τα παιδιά που δεν έχουν ψυχική και συναισθηματική ολοκλήρωση, είναι πιθανό να απομονωθούν, να αποτύχουν στις σχολικές τους υποχρεώσεις και εν τέλει να εγκαταλείψουν το σχολείο ερχόμενα αντιμέτωπα με πληθώρα προβλημάτων στην καθημερινή τους ζωή (Asher, Oden & Gottman, 1992).

Το άτομο όταν αλληλεπιδρά με τους συνανθρώπους του με κοινωνικό και λειτουργικό αποδεκτό τρόπο, μη επιζήμιο για αυτούς, μέσα σε ένα δομημένο κοινωνικό πλαίσιο,

θεωρείται ότι διαθέτει κοινωνική επάρκεια (Gresham, Sugai, & Horner, 2001). Αποτελεί έναν όρο που αξιολογεί είτε την αποδοτικότητα του ανθρώπου στις κοινωνικές του συναναστροφές, είτε την αποτελεσματικότητά του να φέρει εις πέρας τις δραστηριότητές του στον κοινωνικό του περίγυρο (Merrell & Gimpel, 1998). Αντίστοιχα ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δεξιότητες εκείνες που κρίνονται απαραίτητες για να ολοκληρώσει τη επιτυχή επίτευξη ενός έργου, σε κοινωνικό επίπεδο, ονομάζονται «κοινωνικές δεξιότητες».

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των θεωρητικών μοντέλων που αναφέρονται στην κοινωνική επάρκεια οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται στις σχέσεις με άτομα της ίδιας ηλικίας, στον τρόπο διεκδίκησης, στην υπακοή και στη συμμόρφωση στους κανόνες. Επίσης περιγράφουν τις δεξιότητες του ατόμου μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα τα κίνητρα μάθησης, τον τρόπο που οργανώνει και διεκπεραιώνει μια σχολική δραστηριότητα, την επιμονή στην ολοκλήρωση ενός έργου και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Gresham & Elliott, 1990).

Βιβλιογραφικά οι κοινωνικές δεξιότητες μέσα στο σχολικό περιβάλλον αναφέρονται και περιγράφουν τον τρόπο που επικοινωνούν και συνδιαλέγονται οι μαθητές με το εκπαιδευτικό προσωπικό σύμφωνα με το συστημικό μοντέλο ανάπτυξης (Pianta, & Stuhlman, 2004).

Το παιδί σε κάθε ηλικιακή φάση αναπτύσσεται σε πολλούς τομείς. Μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων που αναμένεται να εξελίξει κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι να περιμένει τη σειρά του όταν παίζει με τους συνομήλικους του, να μοιράζεται τα παιχνίδια του, να είναι ικανό να ξεκινήσει και να διατηρήσει μια φιλική σχέση.

Αντίστοιχα κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, ένα παιδί θεωρείται κοινωνικά επαρκές όταν μπορεί να συνεργάζεται με τους άλλους συμμετέχοντας σε μία ομαδική εργασία, όταν επικοινωνεί αποτελεσματικά, δημιουργώντας φιλικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από σταθερότητα και εν τέλει όταν απολαμβάνει την αποδοχή και το σεβασμό των μελών της σχολικής ομήγυρης (Obradović et al., 2006).

Η κοινωνική συμπεριφορά σύμφωνα με ευρήματα ερευνητικών διαχρονικών μελετών αναπτύσσεται σταθερά. Αναφέρεται μια σχετικότητα στην εξέλιξη της κοινωνικής συμπεριφοράς του ατόμου σε όλες τις ηλικιακές φάσεις της ζωής του. Όπως για παράδειγμα στην προσχολική, τη σχολική και την μετεφηβική (Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland, & Carlo, 1999).

Σύμφωνα με τους Eisenberg et al., (1999) το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει την άποψη ότι τα παιδιά είναι κοινωνικά επαρκέστερα από άλλα, όταν έχουν την ικανότητα να ρυθμίζουν μόνα τους τα συναισθήματά τους και τους τρόπους που συμπεριφέρονται. Με

αυτό τον τρόπο οι συγκρούσεις με τα μέλη που αλληλεπιδρούν αποφεύγονται λαμβάνοντας παράλληλα μεγαλύτερη αποδοχή από τα μέλη της ομάδας τους.

1.3 Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων

Κατά τους Χατζηγηρήστου (2008) και Landy (2009) τα παιδιά αναπτύσσονται σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο από μικρή ηλικία. Η διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, να ξεχωρίζουν τα όρια και τους κανόνες που τους τίθενται και να εκδηλώνουν συμπεριφορές αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο.

Τα παιδιά αλληλεπιδρούν και έρχονται καθημερινά σε επαφή με τα μέλη της οικογένειάς τους και τους ανθρώπους του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας τα παιδιά, ολοκληρώνοντας το Νηπιαγωγείο, συνεχίζουν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Δημοτικό σχολείο. Περίοδοι εξαιρετικά σημαντικές για την κοινωνικοσυναισθηματική τους ενδυνάμωση σύμφωνα με το Department for Children, Schools and Families (2008).

Τα παιδιά καταφέρνουν να επιτύχουν την ομαλή κοινωνικοποίησή τους ερχόμενα σε επαφή με άλλους ανθρώπους. Αυτή η αλληλεπίδραση επιτυγχάνεται αρχικά με τα μέλη της οικογένειάς τους και του ευρύτερου οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Σε αυτούς τους χώρους τα παιδιά δημιουργούν τους πρώτους κοινωνικούς δεσμούς. Δευτερευόντως, ερχόμενα σε επαφή με το χώρο του σχολείου, διευρύνουν τις γνώσεις τους και καλλιεργούν τους τρόπους συμπεριφοράς σε κοινωνικό αποδεκτά πλαίσιο. Αποκτούν θετική αυτοεικόνα, πιστεύουν στις δυνατότητές τους και δημιουργούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Παρασκευόπουλος, 1982).

Οι κοινωνικές δεξιότητες περιγράφουν την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τα άλλα μέλη του περιβάλλοντός του με επιτυχία, να ακολουθεί τους αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς. Κατά τους Gardner (1983) και Goleman (1998) ο βαθμός ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων σχετίζεται με το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχοκοινωνικής επάρκειας (Triliva & Chimienti, 2002).

Κατά την προσχολική ηλικία σύμφωνα με τους Craig & Baucum (2007), τα παιδιά εμφανίζουν γοργή ανάπτυξη και εξελίσσουν τις γλωσσικές, τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Η συμβολή του σχολείου έχει βαρύνουσα σημασία γιατί τα παιδιά μπορούν να ενταχθούν ομαλά με τη στήριξη των εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση προγραμμάτων παρέμβασης (Edwards, Gandini & Forman, 2012).

Η επαφή που ωστόσο προσφέρει πολλαπλά οφέλη στην κοινωνικοποίηση των μαθητών είναι η καθημερινή συναναστροφή με τους συνομήλικους στο σχολικό περιβάλλον. Οι εμπειρίες και η καθημερινή αλληλεπίδραση δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να μιλήσουν, να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους και να καλλιεργήσουν σημαντικές επικοινωνιακές ευκαιρίες. Το σχολείο ως διαμορφωτής των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών ενισχύει την ομαλή προσαρμοστικότητα των μελών του, θωρακίζει την προσωπικότητά τους, ενισχύει τις σχολικές τους επιδόσεις και ελαχιστοποιεί τις δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν στο μέλλον (Χατζηχρήστου, 2008).

Ο χώρος του σχολείου αποτελεί το ιδανικό μέρος για να αναπτυχθούν και να εδραιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Επιπρόσθετα αυτή η καλλιέργεια θα αποτελέσει το ορόσημο για τη μετέπειτα επιτυχημένη πορεία των μαθητών στη σχολική, προσωπική και επαγγελματική τους πορεία (Schaffer, 1996). Οπωσδήποτε η κοινωνικοσυναισθηματική οικοδόμηση του χαρακτήρα του παιδιού εντός του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη μελλοντική του εξέλιξη και ευημερία (Κυρίδης, 1996).

Σύμφωνα με τους Mayer και συν. (1997) τα κοινωνικοσυναισθηματικά προτερήματα αποτελούν κάποιο είδος νοημοσύνης, που συνεισφέρουν στην προσωπική επιτυχία των παιδιών σημειώνοντας παράλληλα καλές σχολικές επιδόσεις. Ερευνητικές μελέτες αναδεικνύουν την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων διότι αποτελούν το μέσο όχι μόνο να εξλειφθούν τα αρνητικά και μη αποδεκτά δείγματα συμπεριφοράς, αλλά και να λειτουργήσουν προληπτικά στην εμφάνιση δυσλειτουργιών που απορρέουν από προβλήματα ψυχικής υγείας.

Οι μαθητές έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να σημειώσουν σχολικές επιτυχίες και να διαμορφώσουν μία θετική εικόνα για τον εαυτό τους αν έχουν τις ευκαιρίες να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν το συναισθηματικό τους κόσμο (Mahoney, Durlak & Weissberg, 2018· Elias & Weissberg, 2000· Jones & Kahn, 2017· Syriopoulou-Delli et al., 2016). Παράλληλα οι μαθητές θα επιτυγχάνουν στις εργασίες που θα τους ανατίθενται, θα συμπεριφέρονται στους χώρους που ζουν και κινούνται με αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς και θα δημιουργούν φιλικούς δεσμούς με αξίες και ηθική (Syriopoulou-Delli, Cassimos, Polychronopoulou, 2016).

Για αυτούς τους λόγους οι κοινωνικές δεξιότητες καθίστανται ιδιαίτερα σημαντικές εφόσον συνεισφέρουν σημαντικά στην ομαλή προσαρμογή και εξέλιξη των μαθητών στο περιβάλλον που ζουν και αναπτύσσονται. Στη δυσάρεστη ωστόσο περίπτωση που το παιδί

δεν καταφέρει να κατακτήσει τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην αποκτήσει ενσυναίσθηση, να κατανοεί δηλαδή τα συναισθήματα και τη θέση των ανθρώπων που το περιβάλλουν για να επικοινωνεί μαζί τους με επιτυχία, με αποτέλεσμα να απομονωθεί από τον περίγυρό του (Σακελλαρίου, 2002).

Κεφάλαιο 2^ο: Η συναισθηματική οργάνωση

2. 1 Η οργάνωση των συναισθημάτων

Ο τρόπος που τα παιδιά εκφράζονται και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους αποκαλύπτει το βαθμό ανάπτυξης της αίσθησης του εαυτού τους. Παράλληλα οι αξίες τους και η υιοθέτηση αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς αναδεικνύουν την αποτελεσματική ένταξη στο περιβάλλον που ζουν και δραστηριοποιούνται, όπως επίσης και την αποδοχή των ατόμων που συναναστρέφονται (Craig & Baucum, 2007).

Ο όρος αυτοαντίληψη, «self-awareness» αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να εκτιμήσει τα συναισθήματά του, να περιγράψει τα ενδιαφέροντά του και τις δυνατότητες που πιστεύει ότι έχει, για να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του (Wilkinson & Kao, 2019).

Η κατάκτηση της ενσυναίσθησης πραγματοποιείται με την επίτευξη της συναισθηματικής ανάπτυξης. Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στο βαθμό που τα παιδιά αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα κίνητρα και τις συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων (Department for Children, Schools and Families, 2008).

Ο όρος ενσυναίσθηση «social-awareness» περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να καταλαβαίνει τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να προσπαθεί να μπαίνει στη θέση του άλλου και να βλέπει τα πράγματα από τη δική του οπτική, ακόμη και αυτών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Wilkinson & Kao, 2019; Jagers, Rivas-Drake & Borowski, 2018).

Αντίστοιχα η αναγνώριση και η κατάλληλη διαχείριση των συναισθημάτων του ίδιου του παιδιού αλλά και των ανθρώπων που το περιβάλλουν ορίζουν τη συναισθηματική του επάρκεια. Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2004), ο βαθμός της συναισθηματικής επάρκειας ενός παιδιού αποκαλύπτεται από το πόσο αποδοτικά χρησιμοποιεί στρατηγικές για να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, όπως επίσης και πως αντιμετωπίζει τις στρεσογόνες καταστάσεις.

Ο όρος αυτοδιαχείριση (self-management) χαρακτηρίζει τις δεξιότητες του ανθρώπου να ρυθμίζει τη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του με παραγωγικό και αποδοτικό τρόπο (Wilkinson & Kao, 2019).

Η ανάπτυξη ή μη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, προλογίζει τόσο την ομαλή ψυχοκοινωνική τους προσαρμοστικότητα, όσο και την εμφάνιση ψυχοπαθολογικών προβλημάτων (Parker, J. G., & Asher, S. R., 1993· Pellegrini, A., & Blatchford, P., 2000).

Η ενεργή κοινωνική ζωή και η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων συνδέονται με καλύτερες σχολικές επιδόσεις και προσαρμοστικές ικανότητες, στοιχεία θετικά για την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Morison, P., & Masten, A. S., 1991). Αντίθετα η απομόνωση και η απόρριψη από την ομάδα, μαρτυρούν ενδείξεις ανησυχίας για την ομαλή ένταξη των παιδιών στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Έχει παρατηρηθεί ότι μερίδα μαθητών, που δεν έτυχαν της αποδοχής από τους συμμαθητές τους, εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο, εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά και εμφανίζουν εξάρτηση από ουσίες.

Η αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού και η συναισθηματική επάρκεια συνθέτουν το περιγραφικό πλαίσιο που μπορεί να αποκαλύψει την ικανότητά του να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις κοινωνικές του επαφές. Να συμπεριφέρεται με θετικά αποδεκτό τρόπο στις κατάλληλες κοινωνικές συνθήκες, να προσαρμόζεται σε ικανοποιητικό βαθμό στο σχολικό περιβάλλον και να σημειώνει υψηλές σχολικές επιδόσεις (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004).

Από μια πληθώρα ερευνητικών μελετών έχουν σταχυολογηθεί δεδομένα για τα συμπεριφορικά προβλήματα. Αυτού του είδους οι δυσλειτουργίες λογίζονται ως δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και κατηγοριοποιούνται ως προς το πόσο συχνά εμφανίζονται, από το είδος των αναπτυξιακών τους χαρακτηριστικών και από το βαθμό που επηρεάζουν την προσαρμοστικότητα του ατόμου στο περιβάλλον του (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993· Campbell, 1995· Deater-Deckard, Dodge, Bates, & Pettit, 1998· Schaeffer, et al., 2003).

Γενικότερα, ο τρόπος που συμπεριφέρεται ένα παιδί θεωρείται προβληματικός για το ίδιο το άτομο αλλά και για τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του, όταν δεν είναι λειτουργικός. Εκτιμάται πως ο τρόπος που συμπεριφέρεται και τα προβλήματα που απορρέουν από οποιαδήποτε δυσλειτουργία, επηρεάζονται από το φύλο του, την ηλικία του, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς του. Τελευταία, αλλά όχι λιγότερα σημαντικά, εκλαμβάνονται τα πρότυπα συμπεριφοράς και οι ηθικοπολιτικές αξίες του της οικογένειάς του όπως επίσης και του ευρύτερου περιγύρου του (Hatzichristou & Hopf, 1996· Rutter, 2000· Χατζηχρήστου & Hopf, 1991).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, και αυτά που τα παιδιά εσωτερικεύουν, αλλά και αυτά που εκδηλώνουν προς τους γύρω τους, προκαλούν επιπτώσεις στον τρόπο προσαρμογής τους στο περιβάλλον που ζουν και αναπτύσσονται. Τα παιδιά σύμφωνα με τη βιβλιογραφία δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, παρουσιάζουν ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες, εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά για τη σχολική παρακολούθηση και ενίοτε παρουσιάζουν ψυχοσωματικά προβλήματα και χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor, Booth-LaForce et al., 2006· Farmer & Bierman, 2002· Nelson, Rubin, & Fox, 2005).

2. 2 Η σημασία των συναισθηματικών δεξιοτήτων

Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του ο άνθρωπος περνάει από διάφορα εξελικτικά στάδια. Το στάδιο ανάπτυξης και κατάκτησης των συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερης σημασίας, επειδή οι άνθρωποι μικρής ή μεγαλύτερης ηλικίας διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους, μαθαίνουν πως να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και αντιδρούν στις καθημερινές προκλήσεις θέτοντας και πετυχαίνοντας στόχους σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.

Επιπλέον κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου της ανάπτυξης το άτομο και ιδιαίτερα τα παιδιά αποκτούν ενσυναίσθηση, σέβονται και απολαμβάνουν το σεβασμό των άλλων, πραγματοποιούν τους στόχους τους και κυρίως δημιουργούν σχέσεις με τους συνομήλικους τους. Η αυτοαντίληψη όπως επίσης και η αυτοεκτίμηση ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική ισορροπία των παιδιών, προκειμένου να καλλιεργούν υγιείς σχέσεις με τα μέλη της οικογένειάς τους, τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους. Ταυτόχρονα έχουν περισσότερες πιθανότητες σε σχέση με παιδιά που υστερούν στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια να σημειώσουν επιτυχίες κατά την σχολική και κοινωνική τους πορεία (Wilkinson & Kao, 2019).

Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2008), πολλές ερευνητικές μελέτες συνηγορούν ότι η γνωστική ανάπτυξη, οι ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις, η προσαρμοστικότητα στο σχολικό πλαίσιο, η απουσία εμφάνισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσλειτουργιών οφείλονται στην υγιή ανάπτυξη και καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η συναισθηματική επάρκεια συνδέεται στενά με τη σχολική επάρκεια. Το παιδί αναμένεται να είναι σε θέση να διαβάζει, να γράφει και να ανταποκρίνεται επιτυχώς σε αριθμητικούς συλλογισμούς. Δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες, προκειμένου να είναι ικανό να παρακολουθεί τη ροή του μαθήματος στο σχολείο, να μπορεί να οργανώνει τη

σκέψη και τον τρόπο μελέτης του, έτσι ώστε να φέρνει εις πέρας τις σχολικές του υποχρεώσεις (Cooper & Farran, 1988).

Αντίστοιχα σε ευρύτερο πλαίσιο, το παιδί αναμένεται να συμμορφώνεται στις οδηγίες του εκπαιδευτικού προσωπικού και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του για την εκπόνηση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Ενδεικτικά παραδείγματα επιτυχούς συνεργασίας θεωρούνται μεταξύ άλλων η επιμονή στο στόχο, τα κίνητρα μάθησης, η οργάνωση και η υιοθέτηση στρατηγικών για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Συνολικά η ανεξαρτησία, η συνεργασία σε ομάδες, η αυτορρύθμιση του συναισθήματος, η υπεύθυνη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά λαμβάνονται ως εξέχουσας σημασίας για την εύρυθμη κοινωνική και σχολική ζωή (Cooper & Farran, 1988).

Βιβλιογραφικά έχει υποστηριχθεί ότι προγράμματα καλλιέργειας της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που έχουν εφαρμοστεί σε διάφορα κράτη, με μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους, πέτυχαν σημαντικά αποτελέσματα στο μαθητικό πληθυσμό (Mahoney et al, 2018).

Ειδικότερα, έρευνα των Saracostti και συν., (2019) ανέδειξε τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και υπογράμμισε ότι αποτελούν προβλεπτικό δείκτη για την επιτυχημένη σχολική ένταξη και πρόοδο των μαθητών.

Επιπρόσθετα βιβλιογραφικές μελέτες υποστηρίζουν ότι ομάδα μαθητών, από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, πήρε μέρος σε προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και ωφελήθηκε σε πολλούς αναπτυξιακούς τομείς (Mahoney et al, 2018· Elias & Weissberg, 2000· Jones & Kahn, 2017).

2.3 Η συναισθηματική νοημοσύνη

Η νοημοσύνη είναι ένα χαρακτηριστικό του ανθρώπου που δεν είναι εύκολο να διευκρινιστεί. Ωστόσο, περιγράφεται ως η ικανότητά του να οργανώνει και να επιλύει σχέδια δράσης, χρησιμοποιώντας τη λογική του, για να δώσει λύση σε ένα πρόβλημα (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1994).

Η συναισθηματική νοημοσύνη εξετάζεται ως μια καινούρια έννοια στον επιστημονικό κόσμο, εφόσον μέχρι και πριν το 1990 βιβλιογραφικά επιβεβαιωνόταν μόνο η γνωστική νοημοσύνη. Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες, το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις ικανότητες του ανθρώπου περιστρεφόταν γύρω από το γνωστικό και νοητικό υπόβαθρό του καθώς και στον τρόπο προσαρμοστικότητάς του (Chan, 2005).

Η γνωστική νοημοσύνη (IQ) αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων ζωής στον άνθρωπο εν αντιθέσει με τη συναισθηματική που δεν παραμένει στατική, αλλά

συνεχώς μπορεί να αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια ζωής του (Ioannidou & Konstantikaki 2008).

Οι Salovey και Mayer συγκαταλέγονται μεταξύ των πρώτων που επιχειρήσαν να ορίσουν και να περιγράψουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τη δεκαετία του '90 (Waterhouse, 2006). Ακολούθως ο Goleman στο βιβλίο του «Συναισθηματική Νοημοσύνη», προσπάθησε να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά στοιχεία που αποκαλύπτουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την εκπαίδευση. Σε αυτό το πόνημα, σύμφωνα με τους Salovey & Mayer (1990) αναγνωρίστηκαν στοιχεία που εμπλέκονται μεταξύ του «συναίσθηματος» και της «λογικής», έννοιες που στην επιστημονική κοινότητα θεωρούνταν ξεχωριστές και διαφορετικές. Η συναισθηματική νοημοσύνη λογίζεται ως «κοινωνική ευφυΐα» κατανόησης όχι μόνο των δικών μας συναισθημάτων, αλλά και των άλλων ώστε να σκεπτόμαστε και να πράττουμε αναλόγως.

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2004) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια πολυσύνθετη έννοια που αναφέρεται αφενός στις ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και στις δεξιότητες ενός ατόμου και αφετέρου στις διάφορες πτυχές του ανθρώπινου χαρακτήρα, όπως οι γνωστικές δυνατότητες, η προσωπικότητα και ο τρόπος συμπεριφοράς.

Ανάλογα με το πεδίο εστίασης έχουν αναπτυχθεί θεωρίες για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τις θεωρίες ικανότητας των Mayer, Salovey και Caruso, η συναισθηματική νοημοσύνη λογίζεται ως μία νοητική ικανότητα που συνδέεται δομικά και λειτουργικά με άλλους τύπους νοημοσύνης σχετιζόμενες με γνωστικές ικανότητες. Οι θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα όπως του Bar-On, σκιαγραφούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως το άθροισμα των προσαρμοστικών ικανοτήτων με τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου. Τέλος οι θεωρίες επίδοσης του Goleman, επιχειρούν να αιτιολογήσουν και να μαντέψουν τα αποτελέσματα επίδοσης σε μία εργασία, σύμφωνα με την προσωπικότητα του ατόμου.

Κατά τη διάρκεια των ετών πολλοί εκπρόσωποι της εκπαίδευσης είναι πεπεισμένοι, ότι ο άνθρωπος μέσω του συναίσθηματος αντιδρά και ενεργοποιεί τη λογική του, με σκοπό να επεξεργαστεί πληροφορίες γνωστικού περιεχομένου.

Οι θεωρίες που ξεχωρίζουν για τον τρόπο μάθησης στο σύγχρονο σχολείο εκπροσωπούνται από τον Goleman και τον Gardner. Ο μεν Goleman είναι υπέρμαχος της αγωγής του συναίσθηματος, ενώ αντίθετα ο Gardner υποστηρίζει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Park, 1999).

Πιο συγκεκριμένα ο Goleman πιστεύει ότι τα συμπεριφορικά προβλήματα και οι δυσκολίες μάθησης συνδέονται περισσότερο με το ίδιο το άτομο και λιγότερο με το κοινωνικό σύνολο, υπερτονίζοντας τις διαπροσωπικές δεξιότητες για τη σύναψη και υγιή διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων.

Από την άλλη πλευρά ο Αμερικανός αναπτυξιακός ψυχολόγος Howard Gardner (Burton, 2007) επιχειρηματολογεί υπέρ της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης. Η γλωσσική, η μουσική, η χωροταξική, η λογικό/μαθηματική, η κιναισθητική, η ενδοπροσωπική, η διαπροσωπική είναι μερικοί από τους τύπους νοημοσύνης που πλαισιώνουν τη θεωρία του.

Η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη αποτελούν τους δύο τύπους που φαίνεται να συσχετίζονται κυρίως με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο άνθρωπος που έχει ενδοπροσωπική νοημοσύνη αναγνωρίζεται ως εκείνος που μπορεί να ξεχωρίζει και να καθοδηγεί τα δικά του συναισθήματά (Kaschub, 2002). Αντίστοιχα ο άνθρωπος που έχει διαπροσωπική νοημοσύνη θεωρείται εκείνος που μπορεί να αναγνωρίζει και να αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο στον τρόπο που αντιδρούν και συμπεριφέρονται οι άλλοι άνθρωποι, να αναγνωρίζει δηλαδή τα συναισθήματα των συνανθρώπων του.

Κεφάλαιο 3^ο: Το σχολικό περιβάλλον

3. 1 Ο ρόλος του σχολείου

Κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά αναπτύσσονται σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Αυτή την κρίσιμη περίοδο της ζωής τους τα άτομα γνωρίζουν τον εαυτό τους, αντιλαμβάνονται τους κανόνες και τα όρια που τους τίθενται και αρχίζουν να επιδεικνύουν κοινωνικές δεξιότητες εναρμονισμένες με το αποδεκτό κοινωνικό πρότυπο (Χατζηχρήστου, 2008· Landy, 2009).

Σύμφωνα με το Department for Children, Schools and Families (2008), τα παιδιά μεταβαίνουν από το οικογενειακό περιβάλλον στο Νηπιαγωγείο και έπειτα στο Δημοτικό Σχολείο, ηλικίες που θεωρούνται ορόσημα στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Η οικογένεια προσφέρει στο παιδί τις γνώσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την κοινωνική του ενσωμάτωση. Αυτή η γνώση ωστόσο προσφέρεται μέσα σε ένα άτυπο και μη οργανωμένο πλαίσιο. Τα παιδιά αναπτύσσονται με γοργούς ρυθμούς και αποκτούν δεξιότητες στο γλωσσικό, στο κοινωνικό και στο κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα (Craig & Baucum, 2007).

Αντίθετα η εκπαιδευτική προσέγγιση που ακολουθείται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, είναι τυπικά και σκόπιμα διαρθρωμένη σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ). Η εκπαιδευτική ηγεσία καθορίζει το μαθησιακό περιεχόμενο, το ρόλο του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη διδακτική στοχοθεσία όπως επίσης και τις σχέσεις που διέπουν τη συνεργατική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Το σχολικό περιβάλλον με τα προγράμματα παρέμβασης, το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούν απαραίτητα συστατικά στοιχεία που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την όσο το δυνατόν ομαλότερη ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών στο καινούριο κοινωνικό περιβάλλον.

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών, διότι θέτει τις βάσεις με την ενηλικίωσή τους να καταφέρουν να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων. Να μπορούν να αντιμετωπίζουν με κριτική στάση τον αχανή κόσμο των πληροφοριών και των γνώσεων επιδεικνύοντας μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, απαλλαγμένη από δογματισμό και απολυταρχισμό (Cole, 2001).

Σε αυτό το απαιτητικό και δύσκολο έργο μεγάλη βοήθεια προσφέρουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και ο τρόπος επικοινωνίας και προσέγγισης με τα παιδιά. Ο Carl Rogers (1983) υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση από την πλευρά των δασκάλων, η ειλικρίνεια και ο σεβασμός αποτελούν τα βασικά συστατικά στοιχεία που μπορούν να εγγυηθούν μία γόνιμη και παραγωγική συνεργασία.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην κοινωνική πρόοδο των παιδιών. Αντιλαμβάνεται πλήρως την επιτακτική ανάγκη ενσωμάτωσης των μαθητών στην ομάδα των συνομήλικων και εν γένει στο σχολικό πλαίσιο, εφόσον έτσι τίθενται οι βάσεις για την πλήρη και επιτυχημένη κοινωνικοποίηση των παιδιών στην κοινωνία. Πέρα από αυτό αναγνωρίζουν τη ευθύνη που έχουν να μεταδίδουν τη γνώση και να οδηγούν τα παιδιά στο δρόμο της ενσυναίσθησης και της αναγνώρισης, του σεβασμού και της διαφορετικότητας στον περίγυρό τους.

Σύμφωνα με τους Αναστασοπούλου και συν. (2014), οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τη στροφή από το γνωστικό ενδιαφέρον στην καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, που είναι άρρηκτα δεμένες με τη σκιαγράφηση της προσωπικότητας και την ενδυνάμωση της ψυχικής και συναισθηματικής ισορροπίας των μαθητών.

3. 2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στο οικογενειακό περιβάλλον οι γονείς προσφέρουν στα παιδιά τους νέες γνώσεις, προσπαθώντας παράλληλα να τα καταστήσουν κοινωνικά ανεξάρτητα και αυτόνομα. Αυτή η διαδικασία ωστόσο πραγματοποιείται χωρίς να είναι οργανωμένη και με συγκεκριμένους στόχους. Εν αντιθέσει με τις σχολικές δομές, η οργάνωση και η επιλογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων επιλέγονται και σχεδιάζονται σε οριοθετημένο πλαίσιο, με σαφή δομή και συγκεκριμένη στοχοθεσία. Ο ρόλος του σχολείου είναι εξέχουσας σημασίας για την καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών και την ομαλή κοινωνικοποίησή τους (Κυρίδης, 1996).

Η διδακτική πράξη αποτελεί ένα πολύπλευρο και απαιτητικό κομμάτι του σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται πολυσύνθετος εφόσον από τη μία πρέπει να οδηγήσει τους μαθητές στη γνώση (Beck, 2008) και από την άλλη να σταθεί αρωγός στην κάλυψη των εκπαιδευτικών, κοινωνικών και συναισθηματικών τους αναγκών (Larrivee, 2000).

Το διδακτικό πρόγραμμα επικεντρώνεται για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού στο βαθμό απόδοσης της παρεχόμενης διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών οφείλει να προβαίνει στην αξιολόγηση των μαθητών αναφορικά με τη διδαγμένη ύλη. Παράλληλα, στην περίπτωση που υπάρχουν μαθητές με δυσκολίες μάθησης σχεδιάζει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και της καθημερινής επαφής με τα παιδιά έχει την ευκαιρία να αξιολογήσει τη μαθησιακή και λειτουργική τους ετοιμότητα. Λαμβάνει αποφάσεις αναφορικά με τη διδακτική ύλη, τον τρόπο σχεδιασμού, τις μεθόδους διδασκαλίας και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τους μαθητές όταν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, σχεδιάζουν και τροποποιούν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διορθώνουν τους μαθητές προβαίνοντας σε γόνιμη ανατροφοδότηση επεξηγώντας τα λάθη τους.

Το σημαντικότερο ωστόσο πλεονέκτημα των διδακτικών αποφάσεων, είναι το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό όχι μόνο σχεδιάζει τα προγράμματα παρέμβασης, αλλά τα αναπροσαρμόζει σε κάθε περίπτωση που δεν υπάρχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Howell, Fox & Morehead, 1993). Στους εκπαιδευτικούς δίνεται η δυνατότητα, μέσω της καθημερινής παρατήρησης και της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, να αποτιμήσουν τις δυσκολίες τους, να εκτιμήσουν σε ποιο βαθμό έχουν αποκτηθεί οι διδαγμένες γνώσεις και δεξιότητες χωρίς ωστόσο να παραμερίζουν τον προσωπικό τρόπο προσωπικό τρόπο κατάκτησης της γνώσης και την ιδιαίτερη προσωπικότητα του κάθε παιδιού χωριστά.

Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται η σημαντική αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με τρόπο που να ταιριάζει στη δυναμική του κάθε μαθητή. Το μέγεθος των πληροφοριών που είναι δυνατόν να δεχτεί το κάθε παιδί, ο τρόπος της διδακτικής προσέγγισης, η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, αποτελούν χρήσιμα εργαλεία του εκπαιδευτικού προκειμένου να οδηγήσει τα παιδιά στο δρόμο της γνώσης.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρουσιάζει τις νέες γνώσεις λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα των μαθητών σε γνωσιακό επίπεδο. Δεν θα πρέπει να είναι πολύ δύσκολη και απαιτητική, ούτε ιδιαίτερα απλοϊκή. Αυτό συμβαίνει για να μην παρουσιαστούν προβλήματα δυσανασχέτησης από πλευράς των μαθητών και δημιουργηθούν μαθησιακά κενά και ματαίωση κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και εξαιρετικά ανεπτυγμένες ανάγκες, εφόσον για αυτούς ειδικά η στοχοθεσία αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών συνεχώς αναπροσαρμόζεται και τροποποιείται ανάλογα με τα αποτελέσματα της μαθησιακής αξιολόγησης. Στρατευμένοι με αυτές τις πρακτικές σε συνεργατικό πλαίσιο με τους μαθητές, είναι το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των τμημάτων ένταξης (ΤΕ), οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης στήριξης καθώς και τα μέλη της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) (Rogers, 1983).

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που καλείται να εκπονήσει μια σειρά από δραστηριότητες προκειμένου να επιτευχθεί η επιτυχημένη έκβαση των εκπαιδευτικών στόχων. Ο ρόλος του καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός εφόσον θα έχει την ευκαιρία να επηρεάσει τους μαθητές και να τους ωθήσει να συμμετέχουν στις εκάστοτε δραστηριότητες. Οι γνώσεις του και η πίστη στους διδακτικούς στόχους θα τον οδηγήσουν στην αποφυγή λαθεμένων και ακατάλληλων χειρισμών (ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ, 2014).

Από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές και τα νέα Προγράμματα Σπουδών για τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας των συναισθημάτων, αναδεικνύεται ο νέος ρόλος του δασκάλου. Από απλός μεταδότης γνώσεων μετατρέπεται σε κινητήρια δύναμη της μαθησιακής διαδικασίας (Linder και συν., 2011). Αναμένεται να οδηγεί τους μαθητές του στη γνώση θέτοντας στόχους και προβληματισμούς, ενδυναμώνοντάς τους κοινωνικά και συναισθηματικά (Rosiek, 2003). Με τη χρήση επικοινωνιακών δεξιοτήτων θα μπορεί να διαχειριστεί την τάξη του αντιμετωπίζοντας τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις του σημερινού σχολείου.

3. 3 Η συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποδίδεται από τους ειδικούς ως ενσωμάτωση, ως ενταξιακή εκπαίδευση, ως συνεκπαίδευση ή συμπερίληψη. Στην αγγλική γλώσσα πρωτοεμφανίστηκε ως «Inclusive Education». Η διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου κάνει αναφορά στην ύπαρξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά (Αγγελίδης, 2011· Στασινό, 2013) και τονίζει την ανάγκη ευαισθητοποίησης απέναντι στους ανθρώπους που ζουν στο περιθώριο (UNESCO, 1994).

Η δήλωση της Σαλαμάνκας το 1994, διατυπώνει την παγκόσμια αρχή για το δικαίωμα των παιδιών να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με όλα τα παιδιά στα γενικά και τυπικά σχολεία. Η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με το οποίο όλοι οι μαθητές θα βρίσκονται στην ίδια τάξη και θα απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα ξεπροβάλλει (Avramidis & Norwich, 2002· Slee, 2013). Η σύντομη εφαρμογή της ήταν ένα μέρος της πολιτικής στην εκπαίδευση για την ύπαρξη ατομικών διαφορών και ένα μέσο για τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες στα μέλη του κοινωνικού συνόλου.

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2011) τα παιδιά δεν ευθύνονται για την ύπαρξη των ατομικών τους διαφορών, είτε εγγενών είτε προερχόμενων από εξωγενείς παράγοντες. Καθίσταται πλέον η ανάγκη να αναζητηθούν οι λόγοι που προκαλούν τις όποιες δυσλειτουργίες και να εξευρεθούν οι λύσεις στο σύστημα της εκπαίδευσης (Ainscow, 1997).

Για παράδειγμα όταν κάποιος μαθητής έχει συμπεριφορικές δυσκολίες, τότε το σύστημα της εκπαίδευσης καταβάλλει προσπάθειες να βρει τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο μαθητής, αντί να θεωρείται ο ίδιος ως ο μόνος υπεύθυνος (Αγγελίδης, 2011). Καθίσταται λοιπόν επιτακτική η ανάγκη να αναδιοργανωθεί η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, το σχεδιασμό των μαθημάτων και των στρατηγικών (Angelides, 2004).

Η «συμπερίληψη» είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών ανεξαιρέτως μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα βασικά στοιχεία που διέπουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αναφέρονται στην παροχή εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά μιας σχολικής μονάδας ανεξαρτήτως, από το ίδιο εκπαιδευτικό προσωπικό ακολουθώντας το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες αναπηρίας ή και αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Στασινό, 2013).

Κατά τον Ainscow (1997) η συμπερίληψη αποτελεί μια απόπειρα εκπαίδευσης όλων των παιδιών, κατά την οποία προσαρμόζεται η διδακτέα ύλη, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι

διδασκαλίας και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η συμπερίληψη προσδιορίζει το εκπαιδευτικό σύστημα και όχι τις μεμονωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2011).

Αφενός, η συμπεριληπτική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο σε ευρωπαϊκές χώρες, όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής αναφέρεται στη δυνατότητα των παιδιών να είναι μαθητές της γενικής ή της τυπικής εκπαίδευσης (Opertti et al., 2014). Αφετέρου, αναδύεται η ανάγκη διεθνώς να εκλαμβάνεται ως μία κοινωνική αναγκαιότητα για να εκμηδενιστούν οι τάσεις αποκλεισμού από το κοινωνικό σύνολο. Ο αποκλεισμός των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που βασίζονται σε φυλετικές, θρησκευτικές, εθνοτικές και κοινωνικές διαφορές αποκτά βαρύνουσα σημασία.

Η σπουδαιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε. Ε. Α) με τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται αναγκαία. Κατά τα έτη που τα παιδιά φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ιδιαίτερης ουσίας να τεθούν στέρεες βάσεις για να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες εκείνες που θεωρούνται απαραίτητες για την καλλιέργεια των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αναδεικνύεται μέσα από τη συνεργασία, τη δράση και την προσαρμοστικότητα. Το προσωπικό των σχολικών μονάδων έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει και να τροποποιήσει τα σχέδια μαθήματος με απώτερο στόχο την απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων από όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των ατομικών τους διαφορών. Κατά τους Αλευριάδου και συν. (2011) οι μαθητές δύνανται να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μέσω της χρήσης κοινωνικοσυναισθηματικών παρεμβάσεων, προκειμένου να κατακτήσουν τη γνώση και να ενσωματωθούν ομαλά στο σύνολο της κοινωνίας.

Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ο θεσμός της συμπερίληψης είναι ουσιώδης διότι τους δίνεται η ευκαιρία να μετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη και να μην βιώνουν τον αποκλεισμό και την απομόνωση. Μπορεί να επιτευχθούν καλύτερες επιδόσεις και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά εξασκούνται στην εκδήλωση θετικών και αποδεκτών συμπεριφορών, στοιχείο καίριο για την ευκολότερη ενσωμάτωσή τους και συναναστροφής με συνομήλικους της τυπικής εκπαίδευσης (Karagiannis et al., 1996). Αντίστοιχα και οι υπόλοιποι μαθητές ωφελούνται, διότι μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να αποκτούν κοινωνικές ευαισθησίες.

Οι υποστηρικτικές δομές για την ψυχοκοινωνική στήριξη είναι τα τμήματα ένταξης (ΤΕ) μέσα στις σχολικές μονάδες της Γενικής Εκπαίδευσης και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης. Επίσης οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί σε συνεργασία με την Ε. Δ. Υ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης) μπορούν να υποστηρίξουν μαθητές ή ομάδες μαθητών με εξατομικευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στοχεύοντας στη βελτίωση της αυτοεικόνας και της ποιοτικής ζωής των παιδιών (ΝΟΜΟΣ 4823/21).

Κεφάλαιο 4^ο: Ο ρόλος της συναισθηματικής και κοινωνικής οργάνωσης στην εκπαίδευση

4. 1 Παραβατική συμπεριφορά και Δυσκολίες Μάθησης

Σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες έχει γνωστοποιηθεί ότι οι δυσκολίες των μαθητών σε μαθησιακό επίπεδο, τόσο σε μικρές ηλικίες, όσο και στην περίοδο της προ εφηβείας και εφηβείας, δυσχεραίνουν την προσπάθειά τους στο σχολικό περιβάλλον (Χρηστάκης, 2011). Δυσκολότερη από την αναμενόμενη, αναδεικνύεται η προσπάθεια των μαθητών να ανταποκριθούν με επιτυχία στις εκπαιδευτικές προκλήσεις, ειδικότερα όταν δεν βοηθηθούν από το σχολείο ή από την οικογένεια. Σε αυτό το ενδεχόμενο ελλοχεύει ο κίνδυνος να αποτύχουν στις προσπάθειές τους, να ματαιωθούν και τελικά να αποσυρθούν από τη συμμετοχή στη μάθηση και στη σχολική ζωή (Χρηστάκης, 2013).

Βιβλιογραφικά έχει υποστηριχθεί, ότι οι δυσκολίες μάθησης αποτελούν την αφορμή και το αίτιο που ένα μέρος των μαθητών εγκαταλείπει το σχολείο. Την ίδια στιγμή οι μαθητές ελαχιστοποιούν ή και μηδενίζουν τις ευκαιρίες να συνεχίσουν τις σπουδές τους και επομένως να τύχουν επαρκέστερης εκπαίδευσης. Επιλέγουν απλά προγράμματα σπουδών που δεν συνεισφέρουν ικανοποιητικά στην επαγγελματική τους θωράκιση, στερούνται επαγγελματικών προσόντων και εν τέλει έρχονται αντιμέτωποι με την ανεργία (Maughan, 1995· Murray, Goldstein, Nourse & Edgar, 2000).

Επιπλέον οι δυσκολίες για την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων τυγχάνουν επιρροής από το κοινωνικό περιβάλλον (Δράκος, & Τσιναρέλης, 2011). Σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες η κοινωνία επιδρά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος, με βάση την ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, τα παιδιά που εκδηλώνουν παραβατικότητα αποκαλύπτουν τη συσχέτιση των μαθησιακών τους δυσκολιών με τη συναισθηματική τους φόρτιση μέσα στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας (Δροσινού, 1997). Επομένως η συναισθηματική ευερεθιστότητα των μαθητών και η έλλειψη αυτοκυριαρχίας και αυτορρύθμισης αποκαλύπτουν την έλλειψη προσαρμογής στις

καθημερινές προκλήσεις τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον (Χρηστάκης, 2012).

Πως περιγράφεται όμως η παραβατική συμπεριφορά; Όταν ο άνθρωπος κάνει μια αξιόποινη πράξη, που τον φέρνει αντιμέτωπο με τη δικαιοσύνη και τις επιταγές των νόμων (Μπαμπινιώτης, 2002). Επίσης σύμφωνα με τη Δροσινού (1995), η εκδήλωση επιθετικών ενεργειών έναντι τρίτων, η κλοπή, ο βανδαλισμός συνιστούν πράξεις βίας και επιθετικότητας. Η επιθετικότητα ωστόσο, δεν αναφέρεται μόνο στη σωματική και στη γλωσσική βία, αλλά και στην ψυχική και συναισθηματική άλωση του ψυχισμού ενός ατόμου (Κορέα & Σκληβάγκου, 2017).

Πράγματι οι δυσκολίες των μαθητών σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο αναγνωρίζονται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους ανθρώπους που συναναστρέφονται. Εντούτοις αξίζει να αναφερθεί ότι η ουσιαστική επαφή με τους ενήλικες προσφέρει τα μέγιστα, καλλιεργώντας το χαρακτήρα των παιδιών, συνεισφέροντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, πολύ δε περισσότερο από την προσφορά υλικών αγαθών (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020).

Αβίαστα αποδεικνύεται ότι η παραβατικότητα είναι ένα οξύτατο πρόβλημα που διογκώνεται εξαιτίας των δυσκολιών μάθησης. Επιβάλλεται λοιπόν, όχι μόνο να προσδιοριστούν οι δυσκολίες αυτές αλλά και να διαχειριστούν κατάλληλα από το εκπαιδευτικό προσωπικό προκειμένου να καταπολεμηθούν ταυτόχρονα και όλα εκείνα τα αρνητικά συναισθήματα που ανθίζουν και διογκώνουν ακατάλληλες και μη ικανοποιητικές συμπεριφορές.

4. 2 Η σπουδαιότητα της διδασκαλίας των συναισθημάτων

Παλαιότερα το ενδιαφέρον εστιαζόταν κυρίως στην καλλιέργεια των γνωστικών ικανοτήτων, παράγοντας εξέχουσας σημασίας για την εξασφάλιση υψηλών σχολικών επιδόσεων.

Στο πλαίσιο ωστόσο της διδασκαλίας και άλλοι σημαντικοί παράμετροι λαμβάνονται υπόψιν όπως ο συναισθηματικός κόσμος των παιδιών (Hawkey, 2006), η ενίσχυση της αυτοεικόνας τους (Πλατσίδου, 2006) και η προσαρμοστικότητά τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Fleischer, 2010). Στη σύγχρονη πραγματικότητα η συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζεται απαραίτητη για τη διαχείριση των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την επιστημονική κοινότητα έχει τονιστεί η σπουδαιότητα διδασκαλίας των συναισθημάτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Εξάλλου βασική μέριμνα των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η ενίσχυση των παιδιών και μετέπειτα πολιτών στην κατανόηση και ρύθμιση των αντιδράσεών τους Elias και Weissberg (2000).

Κατά την Μάνεση (2012) ο μαθητής προκειμένου να ανταποκριθεί επιτυχώς στις διαφορετικές σχολικές απαιτήσεις προβαίνει στην αυτορρύθμιση. Ο ίδιος ο μαθητής είναι κυρίαρχος της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης χρησιμοποιώντας τις απαραίτητες μεθόδους και στρατηγικές για να ελέγχει και να αναπροσαρμόζει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις προκειμένου να πραγματοποιήσει τους στόχους του.

Βιβλιογραφικά αναφέρεται ότι η ρύθμιση των συναισθημάτων για την ομαλή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο επειδή διορθώνει τα αρνητικά συναισθήματα και τη διάσπαση προσοχής (Hoffman, 2009).

Πολλοί ειδικοί με θέματα της εκπαίδευσης έχουν υποστηρίξει τη συναισθηματική και κοινωνική οργάνωση ως αναγκαιότητα για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν μια υγιή προσωπικότητα, διατηρώντας την ψυχική τους υγεία μέσω εκπαιδευτικών στρατηγικών για την καλύτερευση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης (Sherlock, 2002).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται σαφές ότι ο συναισθηματικός εγγραμματισμός του μαθητή συνδέεται με τις επιδόσεις του στις σχολικές υποχρεώσεις. Επομένως το σχολικό πρόγραμμα θα πρέπει να στοχεύει στη συναισθηματική ισορροπία των εμπλεκόμενων μελών και στην καλλιέργεια και ενδυνάμωση της συναισθηματικής αγωγής (Sharp, 2000) προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνική ένταξη, η επαγγελματική αναγνώριση και ευτυχία του ατόμου.

Αποδεικνύεται ότι θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν νέες στρατηγικές προσαρμοσμένες στους μαθητές, σύμφωνα με την ιδιοσυγκρασία τους και την προσωπικότητά τους, που θα φιλοδοξούν να αναδιοργανώσουν παράλληλα με τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες και τη συναισθηματική τους δυναμική (Μάνεση, 2012).

4. 3 Κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και δυσκολίες μάθησης

Οι περισσότερες επιστημονικές έρευνες έχουν αναδείξει, ότι οι σχολικές επιδόσεις επηρεάζουν σημαντικά τη ζωή των μαθητών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Adams, Snowling, Hennessy, & Kind, 1999).

Η αναγνωστική δυσλειτουργία φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τη συναισθηματική και ψυχοκοινωνική διάθεση των μαθητών. Αγχώδεις και επιθετικές συμπεριφορές, απομόνωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και σημάδια κατάθλιψης ασκούν επιρροή στην ακαδημαϊκή εικόνα των παιδιών (Adams et al., 1999). Επιπλέον κατά τους Fleming, Haratchi, Kortés, Abbott, και Katalano (2004) η ελλειμματική προσοχή, η υπερκινητική συμπεριφορά και η εκδήλωση παρορμητικότητας συνδέονται με προβλήματα συμπεριφοράς.

Έκπτωση των γνωστικών δυνατοτήτων, όπως λόγου χάρη η βραχύχρονη και εργαζόμενη μνήμη, η διατήρηση της προσοχής, δεξιότητες απαραίτητες για την αποκωδικοποίηση και κατάκτηση της αναγνωστικής ευχέρειας αλληλεπιδρούν με τις δυσκολίες συμπεριφοράς. Η σύνδεση των προβλημάτων στην ανάγνωση με τη δυσλειτουργία στη συμπεριφορά αποδεικνύεται ότι συνοδεύει το άτομο τόσο στην εφηβική ηλικία όσο και κατά την ενηλικίωσή του (Maughan, Gray, & Rutter, 1985).

Οι μαθητές που εμφανίζουν ελλείψεις στην κοινωνική και συναισθηματική οργάνωση, έχει παρατηρηθεί ότι παρουσιάζουν αρνητική εικόνα κατά τη σχολική προσαρμογή και αξιολόγηση. Η δυσκολία τους να διατηρήσουν φιλικούς δεσμούς και να αντιδρούν με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, αποκαλύπτει τη βίωση της ματαίωσης και την άρνηση να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tur-Kaspa & Bryan, 1995). Εξάλλου η προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο εμπλέκεται με τα μαθησιακά κίνητρα και την πειθαρχημένη συμπεριφορά κατά την μελέτη (Kavale & Mostert, 2004).

Ο γραμματισμός και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή συνδέονται στενά. Βιβλιογραφικές πηγές εστιάζουν στην ύπαρξη δύο θεωρητικών μοντέλων ερμηνείας αυτής της σχέσης. Το θεωρητικό «Μοντέλο των Κοινωνικών Ελλειμάτων της Συμπεριφοράς» και το «Μοντέλο των Ακαδημαϊκών Ελλειμάτων».

Σύμφωνα με το θεωρητικό και πρώτο μοντέλο, πιστεύεται ότι η συμπεριφορά των παιδιών σε κοινωνικό επίπεδο είναι δυνατόν, είτε να ενισχύσει, είτε να αποδυναμώσει τη μαθησιακή προσπάθεια. Η κοινωνική για παράδειγμα δυσπροσαρμοστικότητα συνδέεται με τις δυσκολίες μάθησης (Dishion, Andrews, & Crosby, 1995· Wehby, Falk, Barton-Arwood, Lane, & Cooley, 2003). Αντίστοιχα το δεύτερο μοντέλο, προβάλλει επιχειρήματα πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών είναι πιθανό να επηρεάσουν τον τρόπο που συμπεριφέρονται (Miles & Stipek, 2006). Κατά συνέπεια, τα παιδιά που παίρνουν χαμηλούς βαθμούς, πιθανολογείται ότι θα εκδηλώσουν και δυσκολίες στον τρόπο που συμπεριφέρονται (Lee & Stenner, 1999). Ακολούθως και ο Graham (1990) υπερτονίζει τη σχέση της μάθησης με την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον.

Πλήθος μελετών συνηγορούν στην εμπλοκή της «φτωχής» αναγνωστικής επάρκειας με την εμφάνιση σύνθετων συναισθηματικών και κοινωνικών δυσκολιών, όπως είναι η κατάθλιψη, το άγχος, η ματαίωση, η διάσπαση προσοχής και η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer, 2005· Fleming et al., 2004). Παρομοίως και τα προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής ενδέχεται να συνδέονται με χαμηλή επίδοση και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσαναγνωσία,

δυσορθογραφία, δυσγραφία και δυσαριθμησία (Arnold et al., 2005· Carroll et al., 2005· Hinshaw, 1992).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ralli, Karagiannopoulou και Antarakí (2017) διαπιστώθηκε μια μορφή σύνδεσης μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών με τα αντίστοιχα προβλήματα στις δεξιότητες γραμματισμού. Υπήρξε σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην κοινωνική και σχολική εικόνα των μαθητών αναφορικά με τις αναγνωστικές δεξιότητες. Μολονότι δεν αποδείχθηκε άμεσα, ότι η δυσλειτουργική κοινωνική και συναισθηματική εικόνα των μαθητών προκάλεσε τα προβλήματα μάθησης, ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνας συμβαδίζουν με άλλων ερευνών (Carroll et al., 2005· Fleming et al., 2004). Πιθανολογείται πως υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες οργάνωσης και προσοχής με την επάρκεια των μαθητών σε συναισθηματικό επίπεδο, αυτοέλεγχος και αυτορρύθμιση, για την επιτυχημένη ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

Κοντολογίς ελλοχεύει ο κίνδυνος να συνεχίσουν να υφίστανται τα προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης και αντίστροφα, μιας και κατά τον McIntosh (2005) ο φαύλος κύκλος μάθησης συντηρεί αυτή τη σχέση αλληλεπίδρασης, ειδικότερα όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό κλίνει να παραμερίζει από τη μαθησιακή διαδικασία τους μαθητές με συναισθηματική ανεπάρκεια.

Εν κατακλείδι η καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων κερδίζει έδαφος έναντι της μονομερούς γνωστικής προσέγγισης. Λόγω του ότι τα παιδιά αναπτύσσονται σε πολλούς τομείς, η εκπαιδευτική προσέγγιση είναι ωφέλιμο να πλαισιώνεται από μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση και έναν έγκαιρο εντοπισμό των δυνατοτήτων και δυσκολιών των μαθητών.

Ανακεφαλαιώνοντας πολλαπλά θα είναι τα οφέλη από τη σχεδίαση και εφαρμογή Ε. Π. Ε (εξατομικευμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης) τόσο για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όσο και για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Μέρος Β: Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις

Κεφάλαιο 1^ο: Τα Προγράμματα Συναισθηματικής και Κοινωνικής Οργάνωσης στο σύγχρονο σχολείο

1. 1 Ανάγκη δημιουργίας κι εφαρμογής προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής οργάνωσης στο συμπεριληπτικό σχολείο

Μέσα σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται διαρκώς η ανάγκη για την εκπόνηση κι εφαρμογή προγραμμάτων Συναισθηματικής και Κοινωνικής Οργάνωσης είναι παραπάνω από επιτακτική. Οι πιο σημαντικοί φορείς εκπαίδευσης και καλλιέργειας συναισθηματικής και κοινωνικής οργάνωσης είναι το σχολείο και η οικογένεια. Ωστόσο το σχολείο ως φορέας που εφαρμόζονται συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα φέρει την ευθύνη να τα εντάξει σε αυτά. Τα προγράμματα αυτά δεν αποτελούν προς το παρόν ξεχωριστό μάθημα. Εφαρμόζονται στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ή στα προγράμματα Αγωγής Υγείας των Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία, με συνεχείς αλλαγές σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο είναι αυτονόητο ότι και το σχολείο επηρεάζεται άμεσα από αυτές. Κατά συνέπεια οι απαιτήσεις των καιρών αυξάνουν και τις προσδοκίες από το σχολείο. Επιτάσσουν τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών που να ανταποκρίνονται στις παρούσες συνθήκες.

Σύμφωνα με έρευνες αλλά και μαρτυρίες εκπαιδευτικών όπου εφαρμόστηκαν συστηματικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής οργάνωσης τα αποτελέσματα ήταν δείχνουν ότι οι μαθητές επηρεάστηκαν θετικά (Hoffman et al., 2009).

Στη σχολική ηλικία τα παιδιά των 6-11 ετών τα παιδιά μπαίνουν σε έναν ευρύτερο κοινωνικό χώρο, το σχολείο, όπου καλούνται να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν αυτά που συμβαίνουν στους άλλους, να χειριστούν τις αντιδράσεις τους, να πάρουν πρωτοβουλίες και να υιοθετήσουν στάσεις κοινωνικά αποδεκτές που με τη σειρά τους καθίστανται αποτελεσματικές για την κοινωνικοποίησή τους (Παππά, 2013).

Το ερώτημα που μπαίνει συχνά είναι αν τα συναισθήματα επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης, βοηθούν στην οικειοποίηση του γνωστικού αντικειμένου, στη μάθηση, στη μνήμη, στη συγκέντρωση προσοχής (Lewis & Haviland-Jones, 2000). Πολύ περισσότερο το παραπάνω ερώτημα τίθεται για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Στο ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής αποτελεί ξεχωριστή ενότητα με δο-

μημένες δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές είναι προσανατολισμένες προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και κατά συνέπεια σχεδιάζονται με σκοπό το σχολείο να γίνει «ένα σχολείο για όλους». Σε αυτό το πλαίσιο τα Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Οργάνωσης μπορούν να λάβουν χώρα μέσα στο τμήμα του Γενικού σχολείου που φοιτά ο μαθητής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης όσο και μέσα στο Τμήμα Ένταξης που φοιτά ο μαθητής σε μικροομάδα. Η εφαρμογή τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης βοηθάει ωστόσο τόσο στην αποδοχή της διαφορετικότητας όσο και στην ενίσχυση των μαθητών με Ε. Μ. Δ, με Αναπτυξιακές Δυσκολίες, μαθητές με προβλήματα λόγου, με σύνθετες κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες, με προβλήματα συμπεριφοράς.

Για να υπάρχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και για την καλλιέργεια των Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων έχουν σχεδιαστεί διάφορα προγράμματα τα οποία είτε εφαρμόζονται αυτούσια είτε διαφοροποιούνται σύμφωνα με το υπάρχον μαθητικό δυναμικό. Η διδασκαλία των Κοινωνικών και Συναισθηματικών Δεξιοτήτων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη ευνοώντας κι ενισχύοντας το θετικό κλίμα στην τάξη (Θεοδοσάκης, 2010). Κατά συνέπεια πέρα από την αυτόνομη εφαρμογή τους θα πρέπει να διαχέεται η εφαρμογή τους και να εμπεριέχεται σε όλες τις ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως στο μάθημα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, των Φυσικών Επιστημών, της Ιστορίας κ. ά.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές με δυσκολίες είναι επιφορτισμένοι με περισσότερο άγχος για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και καταβάλλοντας εξ' ορισμού περισσότερη προσπάθεια προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος η Κοινωνική και Συναισθηματική μάθηση δε θα πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό πεδίο αλλά πρέπει να συνυπάρχει με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων προκειμένου να ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και να προλαμβάνεται, στο πλαίσιο του εφικτού, η ματαίωσή τους, η εκπαιδευτική απομόνωσή τους και η εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών που ακολουθούν αυτά τα συναισθήματα, όπως επιθετική κι αντικοινωνική συμπεριφορά κι αδυναμία διαχείρισης κι επίλυσης προβλημάτων.

1. 2 Η σημασία των Προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Οργάνωσης στο Τμήμα Ένταξης και στη σχολική ζωή των παιδιών με Ε. Ε. Α και αναπηρίες

Στα Τ. Ε (Τμήματα Ένταξης) και στα Ειδικά σχολεία, η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση έχει ως βασικό στόχο την παρέμβαση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που

προκύπτουν από οποιαδήποτε μορφή δυσκολίας και αναπηρίας των μαθητών τόσο στον χώρο του σχολείου όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον (Χρηστάκης, 2006). Τα παραπάνω επιτυγχάνονται με τη δόμηση και την Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης τα οποία θέτουν συγκεκριμένους στόχους για την άμβλυνση των δυσκολιών και την ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών στο περιβάλλον τους. Σύμφωνα με τις πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις ο εκπαιδευτικός του Τ. Ε υποστηρίζει τους μαθητές πέρα κι εκτός αυτού, στον χώρο της γενικής τάξης και στην κατεύθυνση της φιλοσοφίας του συμπεριληπτικού σχολείου.

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους και ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι εκπαιδευτικός για όλα τα παιδιά. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι συνεισφέρει πολύ η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η τελευταία επιβάλλεται γιατί στα τμήματα των σχολείων είναι δεδομένος ο πλουραλισμός όσο αφορά το δυναμικό των παιδιών, την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, την εθνικότητά τους, τη θρησκεία τους.

Ο παρεμβατικός ρόλος της Ειδικής Εκπαίδευσης και του Τ. Ε μπορεί να συνοψισθεί στις τρεις ακόλουθες μορφές (Στασινός, 2020). Με βάση αυτό μπορούν να σχεδιαστούν και τα Π. Κ. Σ. Ο στο πλαίσιο της γενικής τάξης και σε συνεργασία με το Τ. Ε.

Σε επίπεδο πρόληψης η συνεισφορά τους είναι σημαντική για τους μαθητές, ιδιαίτερα εκείνους με δυσκολίες, τα πρώτα σχολικά χρόνια είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, την αυτοεπίγνωση, την αναγνώριση των δυσκολιών του, την ανεξαρτητοποίησή του, την αυτονομία του, την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων του και των άλλων, τη θέσπιση και την επίτευξη προσωπικών στόχων αλλά και για τη συνεργασία με τους άλλους.

Σε επίπεδο «θεραπείας» σχεδιάζονται με έμφαση στο «πρόβλημα» κι ακολουθούνται στρατηγικές που κρίνεται ότι θα είναι αποτελεσματικές τόσο στη σχολική τάξη όσο και σχολικό περιβάλλον ευρύτερα. Η θεραπεία έχει την έννοια του να διδάχτεί το παιδί με βασικές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να αξιοποιήσει το μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητές του ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις καθημερινές προκλήσεις.

Σε αντισταθμιστικό επίπεδο μπορεί να γίνει χρήση συγκεκριμένων εργαλείων, ώστε να αντισταθμιστεί και ως ένα βαθμό να υποκατασταθεί το έλλειμμα που παρουσιάζεται. Τέτοια εργαλεία είναι οι Η/Υ, tablet, λογισμικά με αναγνώριση φωνής, κείμενα με γραφή Braille, ειδικά σεντ πληκτρολογίου, εκπαιδευτικά λογισμικά κ. ά.

Είναι βασική παραδοχή ότι η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση δεν ενισχύει μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά αποτελεί και τη μετέπειτα πορεία του μαθητή ως ενήλικα στη ζωή. Με την κατάκτηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων στο σχολικό περιβάλλον η γενίκευσή στην καθημερινότητά τους είναι πολύ πιθανή (Κουρμούση, 2012).

Σύμφωνα με την σωρευμένη εμπειρία τα παιδιά με Ε. Α. Δ και με προβλήματα που αντιμετωπίζονται με παρεμβάσεις από εξειδικευμένους επαγγελματίες στην Ε. Α. Ε. παρουσιάζουν:

- Χαμηλό αυτοσυναίσθημα/αυτοεκτίμηση κι αντιδρούν αμήχανα όταν δέχονται επαίνους.
- Υιοθετούν στρατηγικές αποφυγής όταν καλούνται να ολοκληρώσουν ένα έργο και να καταβάλουν το δυναμικό τους στο πεδίο εφαρμογής του έργου.
- Παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά κι ανυπακοή στους κανόνες που τίθενται.
- Προβαίνουν σε καταστροφικές ενέργειες, τόσο σε αντικείμενα άλλων, όσο και των δικών τους λόγω θυμού κι έντασης που εσωτερικοποιούνται.
- Παρουσιάζουν εύκολα ματαίωση κι απόσυρση, είτε στις σχολικές εργασίες, είτε σε δραστηριότητες που απαιτούν ομαδική συνεργασία.
- Καταλήγουν σε χρήση λεξιλογίου μη κοινωνικά αποδεκτού για να εκφραστούν.
- Λένε συχνά ψέματα από ανασφάλεια.
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα όρια στις διάφορες κοινωνικές συνθήκες.
- Παρουσιάζουν κατάρρευση.
- Γίνονται άκρως χειριστικά.
- Παρουσιάζουν σωματικές αντιδράσεις όπως μη έλεγχο των σφιγκτήρων, συχνουρίες, πονοκεφάλους, πονόκοιλους.
- Προβαίνουν σε παραβατικές συμπεριφορές όπως για παράδειγμα σε υπεξαίρεση αντικειμένων των συμμαθητών τους.
- Έχουν συχνά σχολική άρνηση.

Εν κατακλείδι, οι στατιστικές έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές με Ε. Ε. Α (Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες) συνιστούν είναι μια ιδιαίτερη ομάδα που χαρακτηρίζεται από ευαλωτότητα ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Κεφάλαιο 2^ο: Εφαρμογή Προγραμμάτων Συναισθηματικής και Κοινωνικής Οργάνωσης

2. 1 Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο - Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα

2. 1. 1 Εννοιολογικό πλαίσιο και θεματικές ενότητες του προγράμματος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών προτάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Χατζηχρήστου, 2011).

Η αναφορά του συγκεκριμένου προγράμματος είναι πολυεπίπεδη και αφορά τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και συνολικά τη σχολική μονάδα.

Ως προς τους μαθητές το πρόγραμμα αποβλέπει στο να υποστηριχτούν σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, να ευαισθητοποιηθούν στους τομείς της αυτογνωσίας, της αναγνώρισης, της έκφρασης και της διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Επίσης στην αντιμετώπιση του άγχους, της επικοινωνίας, στο να επιλύουν συγκρούσεις και προβλήματα, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην απόκτηση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και διαχείρισης κρίσεων.

Οι θεματικές ενότητες του συγκεκριμένου προγράμματος είναι έντεκα και είναι οι εξής:

1. Εννοιολογικό πλαίσιο και περιγραφή του Προγράμματος

Εδώ γίνεται η θεωρητική προσέγγιση του εννοιολογικού πλαισίου, εξετάζονται οι σύγχρονες τάσεις της Σχολικής Ψυχολογίας και περιγράφεται ο σκοπός και η δομή του Προγράμματος, οι φάσεις εφαρμογής του και η ενδεικτική αξιολόγησή του.

2. Δεξιότητες επικοινωνίας

Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα και μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνονται, οι μαθητές εκπαιδεύονται ώστε να εξοικειωθούν με τις διάφορες μορφές επικοινωνίας, στη λεκτική και μη λεκτική μορφή της. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η κατανόηση της αξίας της επικοινωνίας με τους άλλους, η σημασία των σχέσεων με συνομηλίκους κι ενήλικες, όπως και ο καίριος ρόλος της στη διαμόρφωση και την αξία τους στην κοινωνική ζωή του ατόμου.

3. Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων

Στην ενότητα αυτή τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να αποδέχονται, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, τα αρνητικά και τα θετικά τόσο των δικών τους όσο και των ατόμων που βρίσκονται στο στενό ή ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους.

4. Αυτοαντίληψη κι αυτοεκτίμηση

Στην ενότητα αυτή δίνεται έμφαση στην εικόνα και αντίληψη του εαυτού. Είναι εξαιρετικής σημασίας η ενότητα αυτή γιατί η γνώση των «δυνατών» κι «αδύνατων» σημείων του εαυτού όπως και η αποδοχή τους συμβάλλουν στη βελτίωση αλλά και στην καλλιέργειά τους ή στην άμβλυνση των δυσκολιών αντίστοιχα.

5. Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι σωματικές και συναισθηματικές αντιδράσεις σε καθημερινές καταστάσεις που προκαλούν συναισθηματική πίεση ή άγχος και ακολούθως οι τεχνικές αντιμετώπισής τους. Σκοπός είναι η εκπαίδευση των μαθητών ώστε να υιοθετήσουν τις στρατηγικές εκείνες που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματική διαχείρισή τους.

6. Κοινωνικές δεξιότητες

Εδώ περιλαμβάνονται δραστηριότητες με στόχο να κατακτηθούν δεξιότητες για τη δημιουργία επιτυχημένων κοινωνικών και φιλικών σχέσεων με την ομάδα συνομηθικών ώστε να δημιουργηθεί και το υπόβαθρο για την υιοθέτηση αυτών στην ενήλικη ζωή.

7. Επίλυση συγκρούσεων

Στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα αναγνωρίζονται οι συγκρουσιακές καταστάσεις στην καθημερινότητα και οι γενεσιουργές αιτίες τους. Έμφαση δίνεται στον θυμό και στην επιθετικότητα καθώς και η αναγνώριση των στοιχείων εκείνων που προμηνύουν τις συγκρουσιακές καταστάσεις. Στοιχεία που αφορούν τόσο λεκτικά σημάδια όσο και σωματικά, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, η φωνή και ο τόνος της, η στάση του σώματος. Υπογραμμίζονται επίσης μέσα από τις δραστηριότητες οι συνέπειες της επιθετικής συμπεριφοράς και τίθεται ο προβληματισμός για την επιλογή θετικών τρόπων αντίδρασης για την επίλυση των προβλημάτων, η αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων αντίδρασης και ο τρόπος εφαρμογής αυτών.

8. Η πολυπολιτισμικότητα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Στην αναφερόμενη θεματική γίνεται αποσαφήνιση της έννοιας «διαφορετικότητα» με βάση τα πολυτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσης των μαθητών. Τονίζονται όχι πρωτίστως οι διαφορές αλλά δίνεται έμφαση κι επισημαίνονται οι ομοιότητες, ώστε οι μαθητές παρατηρώντας τις τελευταίες να βρουν κοινά σημεία δημιουργίας κι ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων με άμβλυνση των διαπολιτισμικών διαφορών στο επίπεδο που γεννούν «προβληματικές καταστάσεις» όσο αφορά τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους.

9. Σχολείο και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στη θεματική αυτή ενότητα γίνεται λόγος για τη διαφορετικότητα που υπάρχει σε σχέση με τα άτομα. Σκοπός είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών αλλά και όλων των μελών που

απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα και η προαγωγή της αποδοχής, του σεβασμού των ατόμων με Ε. Ε. Α, η αναγνώριση της μοναδικότητάς τους, η υιοθέτηση στάσεων που οδηγούν στην αρμονική κοινωνική συνύπαρξη και στην καλλιέργεια στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων τους.

10. Οικογένεια και σχολείο

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η οικογένεια σε όλες τις μορφές της όπως μονογονεϊκή οικογένεια, υιοθεσία, διαβίωση σε ιδρύματα παιδικής πρόνοιας, διαζύγιο, απώλεια γονέα κ. ά. Σκοπός είναι η κατανόηση των διαφορετικών μορφών οικογένειας και οι ιδιαιτερότητες, τα συναισθήματά τους καθώς και η σωστή προσέγγιση και στήριξη τόσο στο σχολικό όσο και ευρύτερα στο κοινωνικό πλαίσιο.

11. Η διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα

Εδώ δίνεται βαρύτητα στις ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών σε καταστάσεις που ορίζονται ως «καταστάσεις κρίσεων». Η συμβουλευτική και οι προτάσεις στρατηγικών αντιμετώπισής τους είναι οι βασικοί άξονες της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας.

2. 1. 2 Αποτελεσματικότητα του προγράμματος

Από τους ερευνητές έχει δοθεί έμφαση στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των Π. Κ. Σ. Ο. Η αξιολόγηση αυτή τονίζουν ότι πρέπει να γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια κι έγκυρες μεθόδους (Kratochwill & Stoiber, 2002). Με βάση την παραπάνω παραδοχή από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας σχεδιάστηκε η αξιολόγηση μέσα από ένα σύνθετο μοντέλο.

Συγκεκριμένα η αξιολόγηση αυτή: α) γίνεται στο στάδιο πριν την εφαρμογή του προγράμματος, γίνεται κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, β) αφορά τα αντικείμενα των θεματικών ενότητων του προγράμματος και τον τρόπο εφαρμογής του, γ) αξιολογείται από όσους συμμετείχαν στο πρόγραμμα συντονιστές και μαθητικό δυναμικό, δ) χρησιμοποιήθηκε η ομάδα ελέγχου. Τα δεδομένα ποιοτικά και ποσοτικά, που συλλέχθηκαν με τη χρήση διαφόρων εργαλείων όπως με την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων ατομικών και ομαδικών στο περιβάλλον της τάξης, ερωτηματολογίων, παρατήρηση στη σχολική αίθουσα, καταγραφή εμπειριών από εκπαιδευτικούς και μαθητές προφορικά αλλά και γραπτά ήταν επίσης πολύ σημαντικά στην τελική αξιολόγηση του προγράμματος.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα τα τελευταία χρόνια εφαρμόστηκε σε πολλές Σχολικές Μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αττικής και στην Κύπρο. Συντονιστές κι υπεύθυνοι για την εφαρμογή του ήταν τόσο ψυχολόγοι όσο και εκπαιδευτικοί μετά

από επιμόρφωσή τους που αφορούσαν τη διαδικασία υλοποίησής του (Χατζηχρήστου, 2011).

Τα αποτελέσματα εφαρμογής του προγράμματος έδειξαν ότι επέδρασαν θετικά:

- Στον τρόπο της επικοινωνίας των μαθητών αφού είχαν συνειδητοποιήσει τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να γίνεται (λεκτική και μη λεκτική).
- Στη συστηματική χρήση λεξιλογίου που αφορούν στα συναισθήματα.
- Ως προς την αυτοαντίληψη έγινε αναγνώριση των διαφόρων διαστάσεών της. Μπορούσαν κι αναφέρονταν με περισσότερες λεπτομέρειες στον εαυτό όσο τον περιέγραφαν.
- Αναπτύχθηκαν και βελτιώθηκαν οι κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων μαθητών στο πρόγραμμα.

Όσο αφορά τις ομάδες των εκπαιδευτικών, από τα δεδομένα των απαντητικών ερωτηματολογίων που τους δόθηκαν και αναλύθηκαν, προέκυψε ότι από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος αλλά και ανάλογων, βελτιώθηκε τόσο η ψυχική υγεία των συμμετεχόντων μαθητών όσο και του συμμετέχοντος εκπαιδευτικού προσωπικού.

Σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας, από τις πληροφορίες της αξιολόγησης που έγινε, διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή του προγράμματος είχε αποτελεσματική επίδραση στο σχολικό πλαίσιο ευρύτερα, πέρα από τη σχολική αίθουσα. Επίσης ενίσχυσε θετικά τις σχέσεις κι εκτός της σχολικής κοινότητας, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, σε αξιοσημείωτο βαθμό.

2. 2 Η Αριάδνη στη χώρα του Μαλλιά Κουβάρια – Πρόγραμμα Συναισθηματικής και Κοινωνικής Οργάνωσης

2. 2. 1 Σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν βασικές συναισθηματικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα η ανάπτυξη του προγράμματος έγινε γύρω από τα βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και στην επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας που προκύπτουν στο σχολικό χώρο αλλά και ευρύτερα.

Οι στόχοι του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν:

- Η αναγνώριση των συναισθημάτων.
- Να διακρίνουν τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων μέσα από περιγραφές κειμένων, την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων, σενάρια, έργων τέχνης, φωτογραφιών, σκίτσων, εκφράσεων προσώπων.

- Να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους αναγνωρίζοντας τη μοναδικότητα κάθε ατόμου.
- Να καλλιεργούν τις δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, αποδοχής της διαφορετικής άποψης και της ενεργούς συμμετοχής σε δράσεις.
- Να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να απενοχοποιούνται για τα «αρνητικά»
- Να μάθουν τεχνικές διαχείρισης των συναισθημάτων.
- Να μπορούν να επιλύουν και να αντιμετωπίζουν προβλήματα της καθημερινότητας επιλέγοντας μέσα από μια γκάμα προτεινόμενων, τις λύσεις που βοηθούν στην ομαλή κοινωνική συμβίωση αλλά και συνεισφέρουν στην αυτοβελτίωσή τους.
- Να διεκδικούν με όρους ισότητας και δικαιοσύνης.
- Να επιδεικνύουν υπεύθυνη στάση και αλληλοσεβασμό στις διαδικασίες αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων.
- Να αναγνωρίζουν τον ρόλο των τεχνών και την προσφορά τους στην καλλιέργεια της προσωπικότητας, της ενσυναίσθησης και της σημαντικής επίδρασής τους στον ψυχισμό του ατόμου.

2. 2. 2 Διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος Ανάπτυξης Συναισθηματικής και Κοινωνικής Οργάνωσης

Το πρόγραμμα απευθυνόταν σε μαθητές τμήματος Ειδικού Σχολείου Μεσαίας Βαθμίδας κ η διάρκειά του ήταν τρεις μήνες. Τα εμπλεκόμενα μαθήματα και οι δραστηριότητες που προγραμματίστηκαν υλοποιήθηκαν σε διδακτικές ώρες της Γλώσσας, των εικαστικών και της Συναισθηματικής Οργάνωσης σύμφωνα με Πλαίσιο Αναλυτικό Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ). Οι δράσεις χαρακτηρίζονται από διαθεματικότητα αξιοποιώντας τα μαθησιακά εργαλεία του κάθε γνωστικού αντικειμένου ώστε να παρέχουν στους μαθητές πολλές και διαφορετικές δυνατότητες έκφρασης. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος ενημερώθηκε το Ειδικό Εκπαιδευτικό προσωπικό της Σχολικής Μονάδας, η ψυχολόγος, η λογοθεραπεύτρια, η εργοθεραπεύτρια κοινωνική λειτουργός καθώς και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό για τον σκοπό και τον τρόπο εφαρμογή του ώστε να υπάρχει διεπιστημονική συνεργασία. Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενημερώθηκαν και οι γονείς σε ξεχωριστή συνάντηση με τον εκπαιδευτικό του τμήματος.

Κατά την εφαρμογή και υλοποίηση του προγράμματος μεθοδολογία ακολουθήθηκαν α) η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αλλά και η εξατομικευμένη υποστήριξη μαθητών ανάλογα με

τις δυσκολίες που προκύπτουν β) η διαφοροποιημένη διδασκαλία γ) η διαθεματική βιωματική προσέγγιση δ) η συνεργασία σχολείου και οικογένειας (συχνή επικοινωνία κι ενημέρωση με κάθε προσφερόμενο τρόπο δ)η συνεργασία με όλα τα μέλη των ειδικοτήτων που εμπλέκονταν στην εκπαίδευση των παιδιών. Όσο αφορά τις δραστηριότητες δεν ήταν όλες ίδιες για την κάθε θεματική ενότητα και ήταν διαφοροποιημένες ώστε να ανταποκρίνονται κατά το δυνατό στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών, τις δυνατότητές τους και τα ενδιαφέροντά τους. Κάθε δραστηριότητα είχε ως βασικό στόχο την όσο το δυνατό πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών, με το να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών αμείωτο αλλά και για να επιτευχθούν των στόχων που είχαν τεθεί. Η συλλογή του υλικού και πληροφοριών που χρησιμοποιήθηκε έγινε και από τα παιδιά σε συνεργασία με τους γονείς και με καθοδήγηση και οδηγίες από τον εκπαιδευτικό και από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό του σχολείου. Ανάλογα με τη δραστηριότητα έγινε χρήση εικόνων από διάφορες πηγές, αναζήτηση κειμένων, έργων τέχνης, μουσικής, ταινιών, ανάγνωση και σχολιασμός λογοτεχνικών κειμένων προσαρμοσμένων στις δυνατότητες των μαθητών κτλ). Οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονταν από ευελιξία για τη δυνατότητα αναπροσαρμογής ως προς το πρακτικό κομμάτι και για την αντιμετώπιση των πιθανών δυσκολιών όπου εκείνες προέκυπταν. Σε όλα τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης και το Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό ήταν εμπνευστές και είχαν καθοδηγητικό ρόλο.

2. 2. 3 Οργάνωση ομάδας και προετοιμασία του χώρου για την εφαρμογή του προγράμματος
Το συγκεκριμένο τμήμα των μαθητών δεν παρουσιάζει ομοιογένεια ως προς τις αξιολογήσεις των αρμόδιων φορέων που αφορούσαν τις δυσκολίες τους. Ωστόσο σύμφωνα με την άτυπη αξιολόγηση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών ήταν ως προς τα δυνατά τους σημεία:

- Είχαν ομιλία και λόγο.
- Γνώριζαν το βασικό λεξιλόγιο και ο προφορικός τους λόγος έχει μορφοσυντακτική δομή.
- Εκτελούσαν διπλές εντολές.
- Είχαν καλλιεργήσει ικανοποιητικά βασικές κοινωνικές δεξιότητες.
- Ανταποκρίνονταν ικανοποιητικά στις ερωταποκρίσεις.
- Προέβαιναν σε περιγραφή της καθημερινότητάς τους.
- Περιέγραφαν γεγονότα και εικόνες κάνοντας χρήση απλού λεξιλογίου.
- Έδειχναν διάθεση για τη νέα γνώση.

- Αναγνώριζαν χρώματα και σχήματα.
- Εκτελούσαν με επιτυχία διαδρομές στον χώρο.
- Γνώριζαν τις ημέρες της εβδομάδας, τις εποχές και τους μήνες του χρόνου.
- Είχαν κατακτήσει το βασικό μηχανισμό της γραφής και της ανάγνωσης.
- Εκτελούσαν τις μαθηματικές πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης μέσα στην πρώτη δεκάδα.
- Είχαν καλή λεπτή κινητικότητα.

Οι δυσκολίες των παιδιών σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των αρμόδιων φορέων ήταν:

- Νοητική στέρηση.
- Σύνθετες κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες.
- ΔΕΠΠΥ.
- Περιβαντολογική στέρηση λόγω διαβίωσης σε Ιδρύματα Πρόνοιας.
- Φωνολογικές δυσκολίες.
- Δυσκολίες στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών.
- Δυσκολίες άρθρωσης.

Ο χώρος που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ήταν της σχολικής αίθουσας. Τα τραπέζια εργασίας στα οποία δουλεύαμε ομαδικά σε κυκλική παράταξη. Εξασφαλίστηκαν τα υλικά που απαιτούνταν για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και τα οποία ήταν

- Κατασκευή του προσώπου της ζωγράφου Αριάδνης, που θα πρωταγωνιστήσει στα διάφορα σενάρια κατά την υλοποίηση του προγράμματος.
- Βίντεο από το διαδίκτυο
- Βιβλία παιδικής λογοτεχνίας σχετικών με το θέμα
- Σκίτσα από το διαδίκτυο
- Μουσική και τραγούδια
- Εικόνες από ενημερωτικά φυλλάδια, περιοδικά
- Πίνακες ζωγραφικής από το διαδίκτυο
- Εγκεκριμένο Ψηφιακό υλικό/Λογισμικά
- Φύλλα εργασίας που δημιουργήθηκαν από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό για το θέμα
- Υλικά ζωγραφικής (πινέλα, χρώματα ζωγραφικής, χρωματιστά μολύβια, τέμπερες)
- Υλικά πηλοπλαστικής, πλαστικής με πλαστελίνη
- Υφάσματα και ρούχα από το βεστιάριο του Ειδικού Σχολείου
- Συσκευή αναπαραγωγής ήχου

Αξιοποιήθηκαν οι χώροι της αίθουσας για την τοποθέτηση και την ανάρτηση των ολοκληρωμένων δραστηριοτήτων. Δίπλα στον πίνακα υπάρχει αναρτημένο το συμβόλαιο της τάξης με τα ονόματα των παιδιών. Στους τοίχους επίσης είναι αναρτημένες εικόνες από περιοδικά που δείχνουν πρόσωπα, ανθρώπους σε διάφορες δραστηριότητες καθώς και εικόνες που απεικονίζουν τους τρόπους επικοινωνίας, λεκτικούς και μη λεκτικούς. Η τάξη γίνεται «εργαστήρι» αφού μέσα σε αυτή βρίσκονται όλα τα υλικά τα οποία είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή του προγράμματος.

Στη συνέχεια ενημερώθηκαν τα παιδιά για το πρόγραμμα. Η ενημέρωση δεν έγινε μέσω ανακοίνωσης αλλά μέσω της ανάγνωσης ενός παραμυθιού και της δραματοποίησής του. Το παραμύθι έφερε τον τίτλο «Η Αριάδνη στη χώρα του Μαλλιά Κουβάρια» και γραφτηκε από τη συντονίστρια εκπαιδευτικό του προγράμματος για αυτό. Το παραμύθι αναφερόταν σε μια ζωγράφο, την Αριάδνη, η οποία ταξίδευε στις χώρες και ζωγράφιζε τα πρόσωπα των ανθρώπων. Πρόσωπα που έδειχναν τα συναισθήματά τους. Κάποτε έφτασε και στην χώρα του Μαλλιά Κουβάρια. Μόνο που εκεί οι άνθρωποι κατόπιν εντολής του βασιλιά της χώρας φορούσαν λευκές μάσκες. Έτσι κανένας δεν έβλεπε το πρόσωπο του άλλου και τις εκφράσεις που έδειχναν τα συναισθήματά τους. Κατά τη δραματοποίηση τα παιδιά φόρεσαν λευκές θεατρικές μάσκες. Στη συνέχεια τα παιδιά έβλεπαν κάρτες συναισθημάτων και προσπαθούσαν να μιμηθούν τις εκφράσεις που έβλεπαν. Γρήγορα εξέφρασαν την άποψη ότι δε βλέπουν το ένα τις εκφράσεις του άλλου. Τα παραπάνω ήταν το έναυσμα για την ενημέρωση των μαθητών για το πρόγραμμα που θα υλοποιούσαμε.

2.2.4 Ενδεικτικές Δραστηριότητες

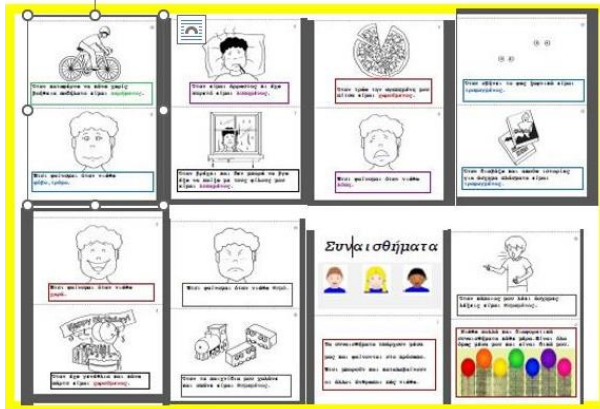
Οι θεματικές ενότητες του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν α)η αναγνώριση κι έκφραση των συναισθημάτων β)η διαχείριση των συναισθημάτων και γ)η επίλυση προβλημάτων.

Αναγνώριση-Έκφραση Συναισθημάτων

Επιμέρους στόχοι:

- Να εκφράσουν οι μαθητές τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους
- Να ανακαλύψουν και να μοιραστούν με τους άλλους τα κοινά τους σημεία,
- Να αντιληφθούν ότι υπάρχουν και άλλοι που συμμερίζονται τα συναισθήματά τους
- Να αναπτύξουν το λεξιλόγιο συναισθημάτων τους.

1^η δραστηριότητα: Στα παιδιά δόθηκε το «Βιβλίο των συναισθημάτων» που φτιάχτηκε για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και στη συνέχεια χρωμάτισαν τις εικόνες. Διαβάστηκε το κείμενο για κάθε εικόνα και έγιναν ερωτήσεις: «Πότε το παιδί νιώθει χαρά;». Με τον ανάλογο τρόπο ολοκληρώθηκε όλο το βιβλίο.

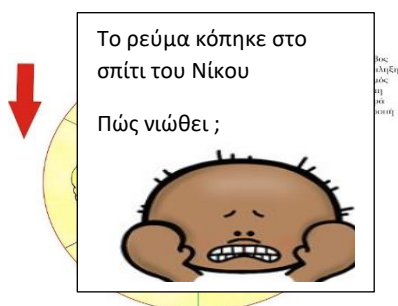


Εικόνα 1: Βιβλίο Συναισθημάτων

2^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά βλέπουν το βίντεο με την ιστορία του αγοριού που δεν είχε χαρταετό (<http://youtu.be/ZBVFMGj9DmA>).

Στη συνέχεια καλούνται οι μαθητές να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών του βίντεο μέσα από εικόνες. Η κάθε ομάδα συζητά, καταγράφει και ανακοινώνει στην ολομέλεια σε ποια ανάλογη περίπτωση ένιωσαν συναισθήματα σαν των πρωταγωνιστών του βίντεο (διάρκεια 1 διδακτική ώρα).

3^η δραστηριότητα: Οι μαθητές, αφού τους δοθούν σενάρια συναισθημάτων σε φύλλα εργασίας τα επεξεργάζονται και τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια, επιχειρηματολογούν και εξηγούν για τον λόγο που πρωταγωνιστής του σεναρίου νιώθει το συγκεκριμένο συναίσθημα δείχνοντάς στο ρολί συναισθημάτων που έχουν κατασκευάσει από πριν (διάρκεια μία διδακτική ώρα).



Εικόνα 2. Σενάρια Συναισθημάτων Τροχός των συναισθημάτων

4^η Δραστηριότητα: Στη συρταριέρα των συναισθημάτων που έχει κολλημένα cd μια εικόνα που δείχνει ένα πρόσωπο αντιπροσωπευτικό του κάθε συναισθήματος (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός) οι μαθητές τοποθετούν τα παραπάνω σενάρια. (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες)



Εικόνα 3. Η συρταριέρα των συναισθημάτων

5^η Δραστηριότητα: Φτιάχνουν με πλαστελίνη πρόσωπα των αντίστοιχων συναισθημάτων (διάρκεια 1 διδακτική ώρα).



Εικόνα 4. Πρόσωπα με πλαστελίνη

6^η Δραστηριότητα: Η κάθε ομάδα μέσα από ένα πλήθος χαρακτηριστικών που τους δόθηκαν μεμονωμένα (κεφάλι, μάτια, μαλλιά, μύτη, στόμα) καλούνται να φτιάξουν ένα κολλάζ με πρόσωπα με διάφορες εκφράσεις συναισθημάτων.



Εικόνα 5. Δημιουργία κολάζ

7^η Δραστηριότητα: Μαντεύουν συναισθήματα από κινήσεις που κάνουν οι μαθητές στην ολομέλεια και διαπιστώνεται ότι η έκφραση συναισθημάτων γίνεται με πολλούς τρόπους κι ότι το «σώμα μας μιλάει» όταν νιώθουμε κάποιο συναίσθημα (διάρκεια μία διδακτική ώρα).

8^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά ομαδοποιούν εικόνες κι άλλων συναισθημάτων (ικανοποίηση περηφάνεια, άγχος κλπ) γύρω από τα βασικά συναισθήματα και εντοπίζουν πώς είναι τα μάτια, τα φρύδια, το στόμα όταν νιώθουμε κάποιο συναίσθημα (διάρκεια 1 διδακτική ώρα).



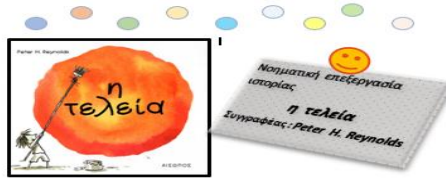
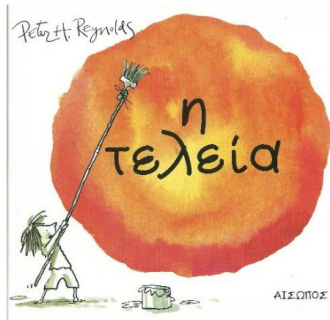
Εικόνα 6. Ομαδοποίηση συναισθημάτων

9^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά ακούνε μουσική και τραγούδια και δείχνουν με μάσκες ποιο συναίσθημα τους προκαλείται (διάρκεια 1 διδακτική ώρα).

Αξιολόγηση δραστηριοτήτων έκφρασης και αναγνώρισης συναισθημάτων

1^η Δραστηριότητα: Παίζουν στον διαδραστικό πίνακα το παιχνίδι συναισθημάτων που έχει δημιουργηθεί με την εφαρμογή wordwall (<https://wordwall.net/play/1192/413/114?fbclid=IwAR3oh-a4ByzpPGJMTwnssGqwsxxW7hHPCn0QJzoEczyfxKTrTFwbj84x0eg>)

2^η Δραστηριότητα: Βλέπουν στον διαδραστικό πίνακα το βίντεο του παραμυθιού «Η τελεία» του Πίτερ Ρέινολντς και συμπληρώνουν τα φύλλα εργασίας.



Αφού είδες και άκουσες την ιστορία με προσοχή στο βίντεο μπορείς να κάνεις τις παρακάτω δραστηριότητες **Δραστηριότητα 1**

Κύκλωσε το σωστό

Η δασκάλα της Λίας είπε ότι η δραστηριότητα της έμοιαζε

- α) με άσπρη αρκούδα σε λευκό χαρτί
- β) με άσπρη αρκούδα σε μαύρο χαρτί
- γ) με πολική αρκούδα σε χιονοθύελλα

Τι είπε η δασκάλα στη Λία να ζωγραφίσει;

- α) ένα θαυμαστικό (!)
- β) ένα ερωτηματικό (?)
- γ) μια τελεία (.)

Ζωγράφισε κι εσύ κούκλους στα κενά τετράγωνα όπως ακριβώς τους βλέπεις για να φτιάξεις μικρούς πίνακες ζωγραφικής με τελείες

Δραστηριότητα 2

Βάλε τα γράμματα στη σωστή σειρά και θα θγει το **συναίσθημα της Λίας όταν**

α) Η Λία έδωσε το άδειο χαρτί στη δασκάλα της
 α-γ-ο-π-ο-τ-η-ε-σ-η-υ

α.....

β) Όταν χτύπησε το μολύβι της στο χαρτί με μανία
 ό θ μ υ

θ.....

γ) Όταν είδε την τελεία της μέσα στη χρυσή κορνίζα
 έ-λ-η-κ-η-π-ξ

έ.....

γ) Όταν ζωγράφισε πολλές τελείες
 ι-κ-η-ν-ο-α-σ-ί-ο-π-η

ικ.....

Ήξερες ότι όταν ανακατέψουμε δύο χρώματα δημιουργείται ένα άλλο,δες παρακάτω τις χρωμοιοστορίες

Τα βασικά χρώματα είναι
 το κόκκινο, το κίτρινο και το μπλε.

Τα λέμε **βασικά χρώματα** γιατί δε δημιουργούνται από ανακάτεμα (ανάμειξη) άλλων χρωμάτων.

Αν ανακατέψουμε όμως τα βασικά χρώματα μεταξύ τους βγαίνουν νέα χρώματα.Δες τη συνέχεια της χρωμοιοστορίας για να μάθεις πώς γίνεται αυτό.

δ) Όταν όλοι θαύμαζαν τους πίνακες με τις τελείες στην έκθεση ζωγραφικής που έκανε

π-ε-η-ρ-α-φ-ι-ν-ά

Π.....

Δραστηριότητα 3

Οι λέξεις μπερδεύτηκαν. Βάλτε στη σωστή σειρά για να καταλάβετε τι λένε. Μην ξεχάσετε στο τέλος την **τελεία**.

- μάθημα-Το-ζωγραφικής-τελιώσει-της-είχε
- πολική-Μια-σε-αρκούδα-χιονοθύελλα
- Κάνε-την-με-θάρρος-αρχή-ό,τι-βγει-ό,τι
- Η-άρπαξε-μανία-Λία-με-μαρκαδόρο-έναν
- Μπορώ-και-κάνω-πιο-να-τελείες-ωραίες-αυτή-από

Τώρα μπορείς να κόψεις τα τεράγωνα που ζωγράφισες με προσοχή. Μετά κόλλα τα το ένα δίπλα στο άλλο με όποιο τρόπο θες για να φτιάξεις ένα μεγάλο πίνακα ζωγραφικής με τελείες όπως η Λία. Δες παρακάτω ένα παράδειγμα.

Εικόνα 7. Η τελεία

Διαχείριση συναισθημάτων

1^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές αφού διαβάσουν τα φύλλα εργασίας, συμπληρώνουν στο πρόσωπο τα μέρη που λείπουν ώστε να εκφράζεται το συναίσθημα που πιστεύουν, συζητούν στην ολομέλεια, απαντούν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας και διατυπώνουν τις απόψεις τους(διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).



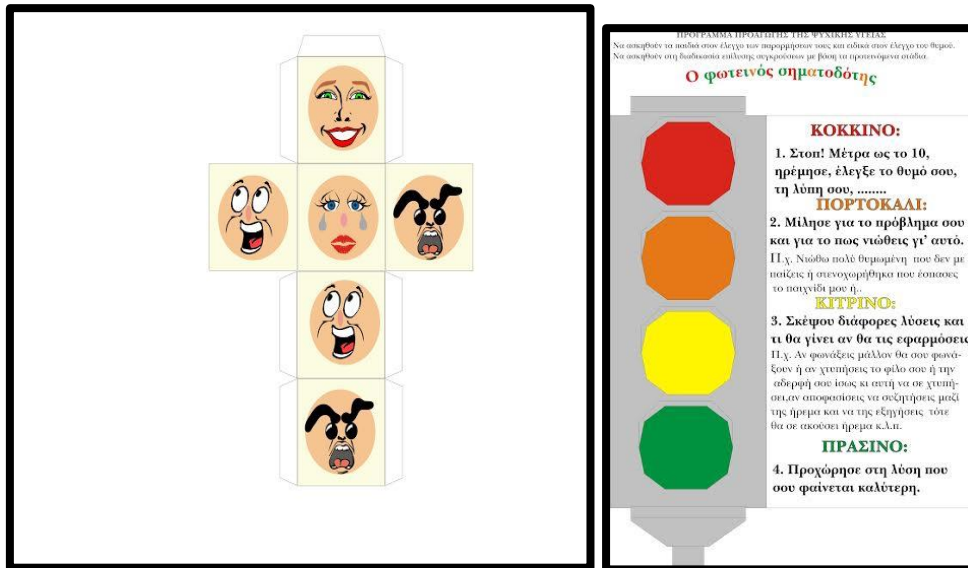
Εικόνα 8. Τι του συμβαίνει

2^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές αφού παρατηρήσουν τις εικόνες στα φύλλα εργασίας διατυπώνουν το πρόβλημα που πιστεύουν ότι δείχνει εικόνα και τα ανάλογα συναισθήματα των «πρωταγωνιστών» της εικόνας και ζωγραφίζουν τα πρόσωπα. Στη συνέχεια τους δίνονται γραπτώς τα σενάρια των εικόνων και κάνουν την αντιστοίχιση με αυτές. Διαπιστώνουν αν υπάρχουν διαφορές ή ομοιότητες με την προσωπική τους άποψη και με αυτόν τον αυτοαξιολογούνται (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).



Εικόνα 9. Βρες το πρόβλημα

3^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές εκφράζουν προσωπικά βιώματα και δείχνουν στο ζάρι συναισθημάτων που κατασκεύασαν πώς ένιωσαν. Στη συνέχεια στον φωτεινό σηματοδότη που έχει τοποθετηθεί στον πίνακα, με την καθοδήγηση του δασκάλου βλέπουν τους βασικούς τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων. (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).



Εικόνα10. Ζάρι συναισθημάτων Εικόνα 11. Φωτεινός σηματοδότης

4^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές ακούνε διάφορα μουσικά κομμάτια και τραγούδια και καλούνται μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου και του σώματός τους να δείξουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί το κάθε μουσικό κομμάτι και τραγούδι (διάρκεια 1 διδακτική ώρα).

5^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές μεταμφιέζονται με ρούχα από το βεστιάριο και παίζουν ιστορίες, υποδύονται ρόλους και καταστάσεις από την καθημερινή τους ζωή που θέλουν σε πρώτη φάση. Σε δεύτερη φάση γίνεται επιλογή ενός κειμένου από τον εκπαιδευτικό από κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο ή παραμύθι. Το κείμενο έχει προσαρμοστεί για τις ανάγκες του προγράμματος. Στο κείμενο περιγράφεται μια δύσκολη κατάσταση που βιώνει ο «ήρωας» και οι μαθητές καλούνται να πουν πώς εκείνος νιώθει. Στο τέλος οι μαθητές παίρνουν ρόλο «ρόλο συμβούλου συναισθημάτων» και του δίνουν ιδέες για το πώς πρέπει να εκφράσει, λεκτικά ή μη) τα συναισθήματά του (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).

6^η Δραστηριότητα: Στους μαθητές παρουσιάζονται πίνακες ζωγραφικής. Εκείνοι αφού τους παρατηρούν και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, καλούνται να πουν πώς νομίζουν ότι νιώθουν τα πρόσωπα που απεικονίζονται στα έργα τέχνης κι από που το καταλαβαίνουν. Επίσης γίνονται κι οι ίδιοι «μικροί ζωγράφοι» και ζωγραφίζουν τους δικούς τους πίνακες. Τους παρουσιάζουν στην ολομέλεια και τους περιγράφουν (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).



Εικόνα 12. Έργα μεγάλων ζωγράφων

Αξιολόγηση δραστηριοτήτων έκφρασης και αναγνώρισης συναισθημάτων

Στην ολομέλεια της τάξης επιστρέφουμε στα σενάρια συναισθημάτων, οι μαθητές τα αναζητούν στον φάκελό τους και προτείνουν τρόπους διαχείρισης των «αρνητικών» συναισθημάτων. Αφού ομαδοποιηθούν οι προτάσεις τους κατασκευάζει η κάθε ομάδα τα «μπαλόνια της βοήθειας» τα οποία τοποθετούνται σε εμφανές σημείο της τάξης (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).



Εικόνα 13. Τα μπαλόνια της βοήθειας

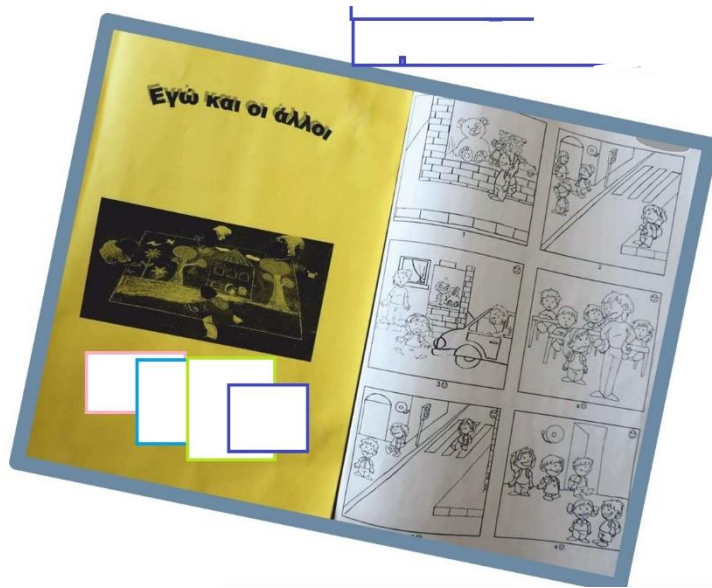
Επίλυση Προβλημάτων

1^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές δημιουργούν την προσωπική τους ταυτότητα σε βιβλιαράκι που έχει τυπωθεί για τον σκοπό του προγράμματος. Σε αυτό γράφουν το όνομα τους, την ηλικία τους, τον τόπο διαμονής τους, πόσα μέλη έχει η οικογένειά τους, την αγαπημένη τους ασχολία, τα ονόματα των καλύτερων τους φίλων τους. Στη συνέχεια διαβάζουν όσα έγραψαν στην ολομέλεια περιγράφουν (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).



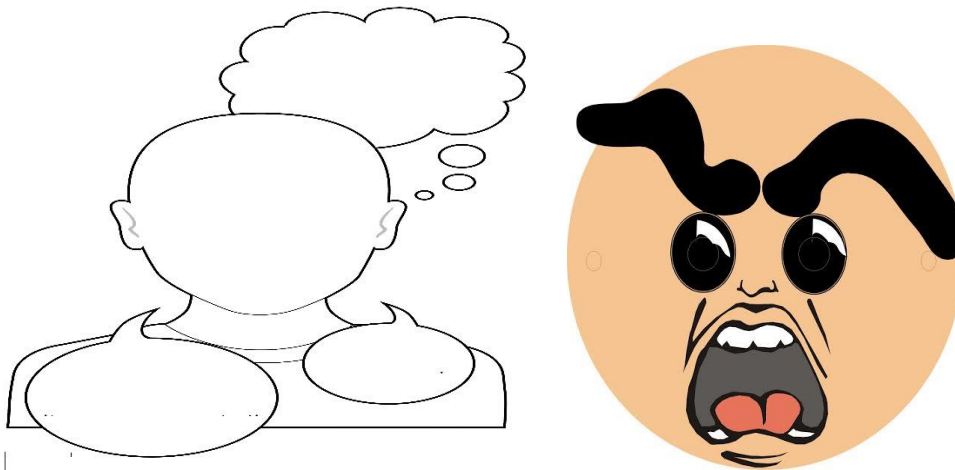
Εικόνα 14. Η ταυτότητά μου

2^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές διαβάζουν ιστορίες οι οποίες έχουν δεθεί σε ειδικό τετράδιο που ονομάστηκε «Εγώ και οι άλλοι». Η κάθε ιστορία έχει δύο εκδοχές όσο αφορά τη λύση του προβλήματος της κάθε ιστορίας. Ακολούθως η κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία και τη λύση που επέλεξε για κάθε πρόβλημα αιτιολογώντας την επιλογή της και πώς αυτή βοηθάει στην επίλυση συγκρούσεων. Οι ιστορίες συγχρόνως με την ανάγνωση από τους μαθητές προβάλλεται οπτικοποιημένη (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).



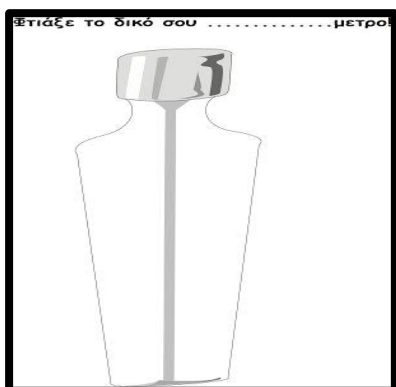
Εικόνα 15. Εγώ και οι άλλοι

3^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές λένε τι τους κάνει να αισθάνονται θυμό κρατώντας μπροστά τους την αντίστοιχη μάσκα. Ακολούθως τσεκάρουν σε φύλλο εργασίας με τη μέθοδο πολλαπλών επιλογών τι τους κάνει να θυμώνουν και ζωγραφίζουν το πρόσωπο του θυμού (2 διδακτικές ώρες).



Εικόνα 16. Θυμός

4η Δραστηριότητα: Στη συνέχεια η κάθε παιδί κατασκευάζει το δικό του θυμόμετρο ακουώντας το τραγούδι <https://youtu.be/mBnYkR1zqzw> (1 διδακτική ώρα).



Εικόνα 17. Θυμόμετρο

5η Δραστηριότητα: Οι μαθητές βλέπουν στον διαδραστικό πίνακα το βιβλίο «Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους» το οποίο έχει προσαρμοστεί στις δυνατότητες των μαθητών και οπτικοποιηθεί. Οι εικόνες του βιβλίου έχουν ψηφιοποιηθεί και έχει ηχογραφηθεί η ανάγνωση ώστε όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν την ιστορία αλλά και για να μπορεί να γίνει επεξήγηση των σημείων που δε γίνονται κατανοητά(διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).



Εικόνα 18. Το βιβλίο «Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους»

Νικόλας Ανδρικόπουλος

6η Δραστηριότητα: Οι μαθητές στον διαδραστικό πίνακα βλέπουν εικόνες του βιβλίου και ονοματίζουν τα συναισθήματα του ήρωα του βιβλίου, περιγράφουν τις αντιδράσεις του και

τις επιλογές του, των υπόλοιπων ηρώων εντοπίζοντας τις αρνητικές συμπεριφορές. Με τη βοήθεια της Αριάδνης της φανταστικής «βοηθού» της ολομέλειας προτείνουν άλλους τρόπους αντιμετώπισης του ήρωα του βιβλίου και τροποποιούν γραπτά κάποια σημεία του βιβλίου σε φύλλα εργασίας που τους δίνονται. (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).



Εικόνα 19. Πώς νιώθω; Τι κάνω;

7^η Δραστηριότητα: Σε αυτή τη δραστηριότητα όλα τα παιδιά ετοιμάζουν ένα ταξίδι. Με τη βοήθεια της Αριάδνης επιλέγουν μέσα από ένα κατάλογο εννοιών ποιες θα βάλει στο καλάθι ταξιδιού που θα πάρουν μαζί τους για να είναι το ταξίδι ευχάριστο. Αιτιολογεί κάθε παιδί τις επιλογές του στην ολομέλεια της τάξης. Για τη δραστηριότητα αυτή οι έννοιες οπτικοποιούνται με τη χρήση εικόνων PECS. Ο συγκεκριμένος τρόπος παρουσίασης των αφηρημένων εννοιών γίνεται γιατί τούτες είναι δυσνόητες για κάποια από τα παιδιά (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες).



Εικόνα 20. Το καλάθι του ταξιδιού Εικόνα 21. Οπτικοποίηση εννοιών

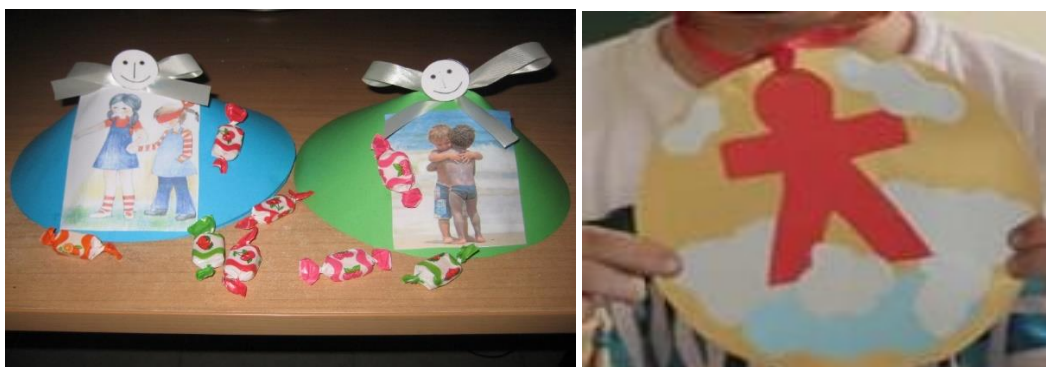
8^η Δραστηριότητα: Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά βλέπουν το βίντεο animation <https://youtu.be/rjTxFZSB9sA> με το ιταλικό παραμύθι «Γκουιτσίνο» του ενώ συγχρόνως

ακούνε την αφήγηση από την εκπαιδευτικό. Είναι ένα παραμύθι για τη δύναμη της φιλίας, της συνεργασίας και αναδεικνύει το θέμα της διαφορετικότητας. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά το παραμύθι απευθύνοντας σε αυτά στοχευμένες ερωτήσεις ώστε να διαπιστωθεί αν έχει γίνει κατανοητό. Ακολούθως τα παιδιά διατυπώνουν την προσωπική τους άποψη για το παραμύθι, τι τους άρεσε, πώς νομίζουν ότι ένιωθε το μαύρο ψάρι ονοματίζοντας συγκεκριμένο συναίσθημα, αν ήταν σωστή η ιδέα του και γιατί τα καταφέραν τελικά τα μικρά ψάρια. Τέλος, τα παιδιά κατασκευάζουν την αφίσα του παραμυθιού σύμφωνα με τις οδηγίες της σελίδας <http://catemaestra.blogspot.com/2015/09/guizzino.html> (διάρκεια 3 διδακτικές ώρες).

Σε μια απόμερη γωνιά της θάλασσας ζούσε μια οικογένεια μικρών κόκκινων ψαριών. Μόνο ένα από αυτά ήταν μαύρο σαν μύδι. Κολυπούσε όμως χρηχόρστερα από όλα τα άλλα. Το όνομά του ήταν Γκουιτσίνο. Μια μέρα, ένας τεράστιος τόνος, άγριος και πολύ πεινασμένος εμφανίστηκε ανάμεσα από τα κύματα. Με μια μόνο μπουκιά κατάπιε όλα τα μικρούλκα κόκκινα ψαράκια. Μόνο ο Γκουιτσίνο κατάφερε να ξεφύγει. Κολύπησε μακριά. Ήταν τρομοκρατημένος και αισθανόταν μόνος και πολύ λυπημένος. Αλλά η θάλασσα ήταν γεμάτη εκπλήξεις και σιγά σιγά, κολυπώντας στον θαυμαστό κόσμο της, ο Γκουιτσίνο ξεχάστηκε και άρχισε να αισθάνεται πάλι χαρούμενος. Είδε μια μέδουσα με τα χρώματα του ουρανού τότε, έναν αστακό που κουνιόταν σαν σκουριασμένος εκσκαφέας, μυστηριώδη ψάρια που έμοιαζαν σαν να τα κουνούσαν άρατα νήματα (σαν μαριονέτες), ένα δάσος με φύκια που ζειρόβαλαν από πολύχρωμες καραμέλες, ένα χέλι τόσο μακρύ που πολλές φορές ξεχνούσε την ουρά του και θαλάσσιες ανεμώνες που κινάτιζαν στο νερό σαν φοίνικες στον άνεμο. Και να, ανάμεσα στις σκιές από τα φύκια και τους βράχους, ανακαλύπτει μια οικογένεια από μικρούλκα κόκκινα ψαράκια ακριβώς σαν εκείνα του δικού του κοπαδιού. «Πάμε να κολυμήσουμε και να ανακαλύψουμε τον κόσμο», είπε ευτυχισμένος ο Γκουιτσίνο. «Δεν γίνεται!», του απάντησαν τα ψαράκια, «θα μας φάνε οι μεγάλοι τόννοι». «Μα δεν γίνεται να ζούμε μέσα στον φόβο», είπε ο Γκουιτσίνο, «πρέπει να βρούμε μία λύση». Ο Γκουιτσίνο σκέφτηκε για πολλή ώρα. Και ξαφνικά είπε: «Το βρήκα: θα κολυπάμε όλοι μαζί σαν το πιο μεγάλο ψάρι της θάλασσας» και εξήγησε ότι θα έπρεπε να κολυπιούν όλοι μαζί κοντά, το κάθε ψαράκι στη θέση του. Και όταν έμαθαν να κολυπιούν έτσι, όλοι μαζί, είπε: «Εγώ θα είμαι το μάτι». Και κολύπησαν στη δροσιά του πρωινού και στον ήλιο του μεσημεριού. Όλοι ενωμένοι κατάφεραν να κινητήσουν τα μεγάλα εχθρικά ψάρια.

Εικόνα 22. Παραμύθι «Γκουιτσίνο»

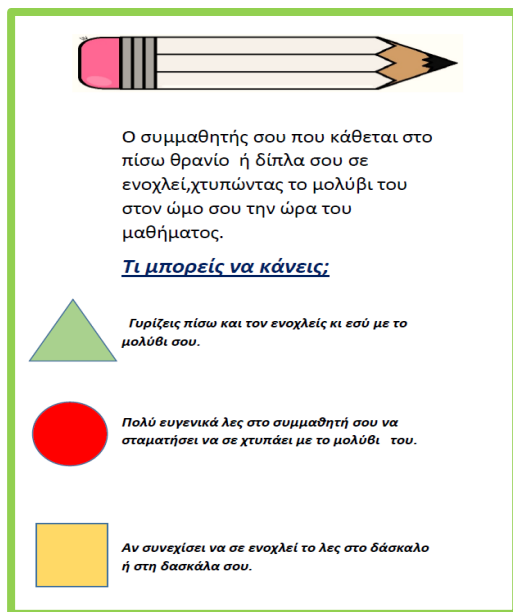
9^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά κατασκευάζουν τα καπέλα και τα μετάλλια της φιλίας (διάρκεια 1 ώρα).



Εικόνα 23. Τα καπέλα της φιλίας Εικόνα 24. Τα μετάλλια της φιλίας

Αξιολόγηση δραστηριοτήτων επίλυσης προβλημάτων

Οι μαθητές τραβάνε κάρτες που είναι γυρισμένες ανάποδα στο κέντρο του τραπέζιού και τα παιδιά καλούνται να τραβήξουν μια κάρτα. Σε αυτές περιγράφεται ένα πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον και στην καθημερινή τους ζωή γενικότερα. Το πρόβλημα περιγράφεται με απλά λόγια για να γίνει κατανοητό. Όταν το πρόβλημα που αναφέρεται αφορά τη καθημερινή σχολική ζωή δραματοποιείται από τους μαθητές για να υπάρχει περισσότερη συναισθηματική συμμετοχή από το μέρος των παιδιών. Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τη σωστή λύση-απάντηση από τις προτεινόμενες. Οι λύσεις που προτείνονται είναι τρεις και τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν τη μία. Στην αρχή τους έχουν τα σχήματα του τριγώνου, του κύκλου και του τετραγώνου σε διαφορετικά χρώματα το καθένα. Η συγκεκριμένη σηματοδότηση των απαντήσεων έγινε ώστε τα παιδιά να μη ματαιωθούν σε περίπτωση που αντιμετωπίσουν δυσκολία έκφρασης για οποιονδήποτε λόγο και να μην αποσυρθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία.



Εικόνα 25. Κάρτες προβλημάτων

2. 2. 5 Αξιολόγηση του προγράμματος -Ανατροφοδότηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν διαμορφωτική και τελική. Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση υπήρχε συστηματική παρατήρηση και παρέμβαση όπου χρειαζόταν κι όσο εξε-

λισσότερο η διαδικασία ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων. Όπου προέκυπτε η ανάγκη γινόταν αναπροσαρμογή της δραστηριότητας. Κατά τη τελική αξιολόγηση δόθηκαν φύλλα εργασίας στο τέλος της ολοκλήρωσης κάθε θεματικής ενότητας. Η συνολική αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με τη δραματοποίηση του παραμυθιού «Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους» του Νικόλα Ανδρικόπουλου. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε θεατρική παράσταση από τα παιδιά. Η διάρκεια προετοιμασίας ήταν ένα μήνα, μία ώρα την ημέρα και διήρκεσε συνολικά είκοσι ώρες. Κατά την προετοιμασία τους ο εκπαιδευτικός είχε την ευκαιρία να παρατηρήσει και να καταγράψει τις αλλαγές στις συμπεριφορές των παιδιών. Πριν την έναρξη της προετοιμασίας παρουσιάστηκε το παραμύθι στον διαδραστικό πίνακα διαφοροποιημένο, με τη μορφή διαλόγων, όπου ήταν δυνατόν, ώστε να γίνει πλήρως κατανοητό από τους μαθητές. Από την συστηματική παρατήρηση του τρόπου συμμετοχής και των αντιδράσεων των παιδιών, τόσο κατά τη προετοιμασία της θεατρικής παράστασης όσο και κατά την τελική παρουσίασή της, διαπιστώθηκε ότι:

- Οι μαθητές αντιδρούσαν λιγότερο παρορμητικά όταν κάτι τους ενοχλούσε.
- Έκαναν χρήση του λεξιλογίου των συναισθημάτων πολύ συχνότερα.
- Έδειχναν μεγαλύτερη αντοχή και ανοχή στη ματαίωση.
- Υιοθετούσαν λιγότερο συχνά στρατηγικές αποφυγής όταν δυσκολεύονταν.
- Βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές τους σχέσεις στην ομάδα κι ευρύτερα στο σχολικό περιβάλλον.
- Έδειχναν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων.
- Απέκτησαν επίγνωση των τρόπων συνεργασίας μεταξύ τους.
- Έβρισκαν εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων και συμβιβάζονταν χωρίς συναισθηματικές εξάρσεις.
- Περιορίστηκαν τα επεισόδια συγκρούσεων μεταξύ τους.
- Υιοθέτησαν θετικές στάσεις διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων τους.
- Έπαιρναν περισσότερες
- Κατέφευγαν λιγότερο σε λεκτική και σωματική επιθετικότητα.
- Ακολουθούσαν με μεγαλύτερα ευκολία τους κανόνες στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια.
- Έπαιρναν συχνότερα πρωτοβουλίες.
- Ενισχύθηκε η εικόνα του εαυτού θετικά και δρούσαν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Μετά τη θεατρική παράσταση και συγκεκριμένα την επόμενη ημέρα, ακολούθησε συζήτηση με τα συμμετέχοντες μαθητές στην ολομέλεια της ομάδας. Εκεί τα παιδιά διατύπωσαν τις απόψεις τους τόσο για το πρόγραμμα όσο και για τη θεατρική παράσταση. Κατέθεσαν τις απόψεις τους για το τι τους άρεσε περισσότερο, ποιες δραστηριότητες ήταν οι αγαπημένες τους, τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν, θετικά και αρνητικά. Επίσης με καθοδηγητικές ερωτήσεις έκφρασαν τις απόψεις τους για τους ήρωες του παραμυθιού, έκριναν τις συμπεριφορές και αντιδράσεις τους και κλήθηκαν να απαντήσουν τι θα έκαναν εκείνοι στη θέση τους και ποιος ήρωας θα ήθελαν να είναι οι ίδιοι.

Συνάντηση υπήρξε και με τους γονείς των μαθητών ή τους κοινωνικούς λειτουργούς για τα παιδιά που διαβιούσαν σε Ιδρύματα Πρόνοιας. Εκεί τους δόθηκε ο ολοκληρωμένος ατομικός φάκελος δραστηριότητων του μαθητή. Μέχρι τη στιγμή αυτή λάμβαναν γνώση για την πορεία του προγράμματος σε εβδομαδιαία βάση. Στη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε διατυπώθηκαν οι απόψεις τους για το πρόγραμμα, αν διαπίστωναν επιθυμητές αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών και σε ποιο βαθμό. Οι απόψεις τους κινούνταν προς στη θετική κατεύθυνση. Ανέφεραν συγκεκριμένα ότι τα παιδιά επικοινωνούσαν περισσότερο εύκολα τα συναισθήματα τους με τη χρήση του ανάλογου λεξιλογίου αλλά φαίνεται ότι αναγνώριζαν περισσότερο και τις μη λεκτικές δικές τους αντιδράσεις στην ανάλογη συνθήκη. Τέλος διατύπωσαν την άποψη ότι ανάλογα προγράμματα θα ήταν ωφέλιμο να εφαρμόζονται σε σταθερή βάση και να εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα.

Όσο αφορά τις δυσκολίες που υπήρξαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος αυτές αφορούσαν α)τη δυσκολία συνεργασίας με την εκπαιδευτικό με τους κηδεμόνες των μαθητών λόγω ιδιαίτερων συνθηκών β) δεύτερον κάποια παιδιά επηρεάζονταν πιο έντονα από τις δραστηριότητες και το εξέφραζαν έντονα αρχικά. Όταν συνέβαινε αυτό σημαντική ήταν η συμβολή και παρέμβαση της ψυχολόγου του σχολείου γ) τον μικρό χώρο της αίθουσας, γεγονός που οδηγούσε στη μεταφορά της ομάδας σε μεγαλύτερο χώρο συχνά και σε περιορισμό του διαθέσιμου χρόνου δ)την αλλαγή του προγραμματισμού και ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων λόγω συχνών απουσιών κάποιων μαθητών. Οι παραπάνω δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό και με κάθε πρόσφορο μέσο.

Τα παράγωγα του συγκεκριμένου προγράμματος πέρα από τη θεατρική παράσταση ήταν πέρα από τον ατομικό φάκελο εργασιών του κάθε μαθητή η παραγωγή αφίσας του προγράμματος, βίντεο που περιείχε στιγμιότυπα από τη διαδικασία εφαρμογής του, βίντεο από τη θεατρική παράσταση καθώς και η επανάληψη της θεατρικής παράστασης με τη συμμετοχή των μαθητών όλου του σχολείου και για τους οποίους προσαρμόστηκαν οι ρόλοι.

Η Αριόδη στη χώρα του Μαλλιά Κουβόρια

Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο
Ανάπτυξη Δεξιοτήτων



Εικόνα 26. Αφίσα προγράμματος



Εικόνα 27. Θεατρική παράσταση



Εικόνα 28. Θεατρική παράσταση

2.3 Συμπεράσματα

Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά και από τη συστηματική παρατήρηση ότι η εφαρμογή προγραμμάτων είναι αποτελεσματική στην Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση γιατί βοηθάει τους μαθητές να καλλιεργήσουν αποκτήσουν εκείνες τις συναισθηματικές και δεξιότητες για την προσαρμογή τους στο περιβάλλον. Οι παρεμβάσεις θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδες και να εμπλέκονται σε αυτές μαθητές/μαθήτριες, εκπαιδευτικοί και γονείς ώστε αυτές να είναι περισσότερο αποτελεσματικές. Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν όλο και συχνότερα στη διατύπωση του αιτήματος από τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών ότι η συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση των παιδιών με Ε. Ε. Α μέσω της υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ισάξια και με τις ακαδημαϊκές προτεραιότητες που θέτει το Αναλυτικό πρόγραμμα ή να ορίζεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή τους σε σταθερή ετήσια βάση. Ειδικότερα, θα ήταν ωφέλιμο τα προγράμματα να σχεδιάζονται και να είναι δομημένα έτσι ώστε να απαντούν σε συγκεκριμένες ανάγκες της κάθε μαθητικής ομάδας με βάση τις αρχές και τη φιλοσοφία της Ειδικής Εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Εφόσον είναι γενική η παραδοχή από την επιστημονική κοινότητα ότι τα προβλήματα που βιώνουν οι μαθητές σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο επηρεάζουν τη μάθηση και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον η παραπάνω ανάγκη προβάλλει πιο έντονη από ποτέ.

Αναφορές

- Adams, J. W., Snowling, M. J., Hennessy, S. M., & Kind, P. (1999). Problems of behaviour, reading and arithmetic: Assessments of comorbidity using the Strengths and Difficulties Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 571-585.
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British journal of special education*, 24(1), 3-6.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short-and long-term consequences for school performance. *Child development*, 64(3), 801-814.
- Angelides, P. (2004). Moving towards inclusive education in Cyprus? *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 407-422.
- Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., & Wood, F. B. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of abnormal child psychology*, 33, 205-217.
- Asher, S. R. & Coie, D. (1990) (Eds.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Asher, S., Oden, S., & Gottman, J. (1992). Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία. *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*, 136-157.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Beck, S. (2008). The teacher's role and approaches in a knowledge society. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 465-481.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550–560. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter?. *Child development*, 77(2), 371-383.

- Burton, D. (2007). Psycho-pedagogy and personalised learning. *Journal of education for teaching*, 33(1), 5-17.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(5), 524-532.
- Chan, D. W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 47-56.
- Cole, M. & Cole, S. (1996). *The development of children*. New York: W. H. Freeman.
- Cole, M. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. ΑΘΗΝΑ: Τυπωθήτω
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, μτφ. Μαρία Σόλμαν, επιμέλεια-εισαγωγή: Ζωή Μπαμπλέκου, τόμος Β', Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cooper, D. H., & Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 1-19.
- Craig, G. & Baucum, J. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Deater-Deckard, K. I. R. B. Y., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and psychopathology*, 10(3), 469-493.
- DeBord, K. (1996). *Childhood Years, ages six through twelve*. NC Cooperative Extension Service.
- Department for Children, Schools and Families (2008). *Social and Emotional Aspects of Development: Guidance for Practitioners working in the EYFS*. DCSF Publications
- Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child development*, 66(1), 139-151.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., (2012). Reggio Emilia. *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Μετάφραση: Βεργιοπούλου, Α. Αθήνα: Πατάκη.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child development*, 70(6), 1360-1372.

- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health, 70*(5), 186-190.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Farmer, A. D., Bierman, K. L., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Predictors and consequences of aggressive-withdrawn problem profiles in early grade school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*(3), 299-311.
- Fleischer, L. (2010). Developing emotional literacy: Transition planning for youth at risk. *Reclaiming Children and Youth, 19*(1), 50.
- Fleming, C. B., Harachi, T. W., Cortes, R. C., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2004). Level and change in reading scores and attention problems during elementary school as predictors of problem behavior in middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12*(3), 130-144.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Goleman, D. (1998). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ» Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of educational psychology, 82*(4), 781.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). Social skills rating system. *PsycTESTS Dataset*.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional children, 67*(3), 331-344.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development, 67*(3), 1085-1102.
- Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: A literature review. *Mentoring & Tutoring, 14*(2), 137-147.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological bulletin, 111*(1), 127.
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of educational research, 79*(2), 533-556.

- Hoffman, L. L., Hutchinson, C. J., & Reiss, E. (2009). On Improving School Climate: Reducing Reliance on Rewards and Punishment. *International Journal of Whole Schooling*, 5(1), 13-24.
- Howell, K. W., Fox, S. L., & Morehead, M. K. (1993). *Curriculum-based evaluation: Teaching and decision making*. Cengage Learning.
- Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about?. *International Journal of caring sciences*, 1(3), 118.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Borowski, T. (2018). Equity & social and emotional learning: A cultural analysis. *CASEL Assessment Work Group Brief series*.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists. *Aspen Institute*.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Historical overview of inclusion. *Inclusion: A guide for educators*, 17, 28.
- Kaschub, M. (2002). Defining emotional intelligence in music education. *Arts Education Policy Review*, 103(5), 9-15.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 27(1), 31-43.
- Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly*, 17(4), 341.
- Kress, G. (1999). *Education of the 21st century*. Inaugural Lecture. London: Institute of education, University of London.
- Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children*. Paul H Brookes Publishing.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1(3), 293-307.
- Lee, N., & Stenner, P. (1999). Who pays? Can we pay them back?. *The Sociological Review*, 47(1_suppl), 90-112.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (2000). *Handbook of emotions* (2nd edn) (New York, Guilford Press)

- Linder, S. M., Powers-Costello, B., & Stegelin, D. A. (2011). Mathematics in early childhood: Research-based rationale and practical strategies. *Early Childhood Education Journal*, *39*, 29-37.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, *100*(4), 18-23.
- Maughan, B. (1995). Long-term outcomes of developmental reading problems. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, *36*(3), 357–371. doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01296.x
- Maughan, B., Gray, G., & Rutter, M. (1985). Reading retardation and antisocial behaviour: A follow-up into employment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *26*(5), 741-758.
- Mayer, J. D., CARUSO, D. R., & SALOVEY, P. (1997). *Emotional Intelligence Meets*. 1997.
- McCabe, P. C. (2005). Social and behavioral correlates of preschoolers with specific language impairment. *Psychology in the Schools*, *42*(4), 373-387.
- McIntosh, K. (2005). *Academic, behavioral, and functional predictors of chronic problem behavior in elementary grades*. University of Oregon.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (2nd edition). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2008). Social and emotional learning: A school-wide approach to intervention for socialization, friendship problems, and more. *Transforming school mental health services: Population-based approaches to promoting the competency and wellness of children*, 165-186. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, National Association of School Psychologists.
- Merrell, K., & Gimpel, G. (1998). *Social Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child development*, *77*(1), 103-117.
- Morison, P., & Masten, A. S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child development*, *62*(5), 991-1007.
- Murray, C., Goldstein, D. E., Nourse, S., & Edgar, E. (2000). The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities.

Learning Disabilities Research & Practice, 15(3), 119–127. [doi. org/10.1207/SLDRP1503_1](https://doi.org/10.1207/SLDRP1503_1)

- Nelson, L. J., Rubin, K. H., & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 185-200.
- Obradović, J., van Dulmen, M. H., Yates, T. M., Carlson, E. A., & Egeland, B. (2006). Developmental assessment of competence from early childhood to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(6), 857-889.
- Operti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. *The SAGE handbook of special education*, 2, 149-169.
- Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International journal of children's spirituality*, 4(1), 19-28.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology*, 29(4), 611.
- Pellegrini, A., & Blatchford, P. (2000). *The Child at School: Interactions with Peers and Teachers* London: Edward Arnold.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-458.
- Ralli, A., Karagiannopoulou, D., & Antaraki, I. (2017). Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. *Pre-school and Primary Education*, 5(1), 84-96.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 399-412.
- Rudolph, K. D., & Asher, S. R. (2000). Adaptation and maladaptation in the peer system: Developmental processes and outcomes. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 157–175). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4163-9_9

- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. D., & Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 10, 335.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Poduska, J., & Kellam, S. (2003). Modeling growth in boys' aggressive behavior across elementary school: links to later criminal involvement, conduct disorder, and antisocial personality disorder. *Developmental psychology*, 39(6), 1020.
- Schaffer, R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.
- Sharp, P. (2000). Promoting emotional literacy: emotional literacy improves and increases your life chances. *Pastoral Care in Education*, 18(3), 8-10.
- Sherlock, P. (2002). Emotional intelligence in the international curriculum. *Journal of research in international education*, 1(2), 139-158.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., & Polychronopoulou, S. A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in developmental disabilities*, 55, 330-345.
- Triliva, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη-Αυτογνωσία-Αυτοκυριαρχία-Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1995). Teachers' ratings of the social competence and school adjustment of students with LD in elementary and junior high school. *Journal of Learning Disabilities*, 28(1), 44-52.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Unesco.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational psychologist*, 41(4), 207-225.
- Wehby, J. H., Falk, K. B., Barton-Arwood, S., Lane, K. L., & Cooley, C. (2003). The impact of comprehensive reading instruction on the academic and social behavior of students

- with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 225-238.
- Wilkinson, J. E., & Kao, C. P. (2019). Aspects of socio-emotional learning in Taiwan's pre-schools: an exploratory study of teachers' perspectives. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(1), 1. doi. org/10. 1186/s40723-019-0057-6
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 3, 22.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της συμπερίληψης. *Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ*.
- Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ. Π., Κυρίδης, Α. Γ., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσάφιδης, Κ. (2011). Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου.
- Αναστασοπούλου, Ε., Ζυγούρη, Έ., & Καζταρίδου, Α. (2014). ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 13-23.
- Δράκος, Γ. Σ. & Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Διάδραση
- Δροσινού, Μ. (1995). Η βία στο σχολικό χώρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (85), 76-79.
- Δροσινού, Μ. (1997). Ψυχοκοινωνικά προβλήματα και ειδικές τάξεις. Στο Ε. Π. Κομοτηνής. *Ψυχοκοινωνικά προβλήματα. 2^ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο 29-31 Μαρτίου 1996 (189-199)*. Κομοτηνή: Εταιρία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής
- Θεοδοσάκης, Δ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο. Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1994). Γενική Ψυχολογία, 1ος τόμος. *Αθήνα: Ελλην*.
- Κορέα, Δ. Μ. Δ., & Σκληβάγκου, Α. (2017). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 286-306.
- Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών).

- Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης* (No. IKEEBOOK-2014-274). Αφοι Κυριακίδη.
- Μάνεση, Σ. (2012). Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), 22-31.
- Μέττα, Γ., & Σκορδιαλός, Ε. (2020). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 707-720.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- ΝΟΜΟΣ Υπ' Αριθμ. 4823, ΦΕΚ Α 136/3. 8. 2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων: Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΟΚΤΩ
- Παρασκευόπουλος, Ν. (1982). *Εξελικτική Ψυχολογία (τόμοι 1-4)*. Αθήνα. Ιδιωτική έκδοση.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο*, 139-146. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Σακελλαρίου, Μ. (2002). Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο.
- Στασινός, Δ. (2013). Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. *Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ*.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική Εκδίπλωσή της στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Τσομπανίδης, Γ. (2003). Κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 20: 61-68.
- ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ. (2014): «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450. ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ. Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1990). *Κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 5*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2672-2674.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. *Κοινωνική και Συναισθηματική*

- Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω, 6-10.*
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. *Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές II, Κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2008). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 14-15.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Ατραπός, 5(6), 2017.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή (Τόμος Α)*. Αθήνα: Διάδραση
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο*. ΑΘΗΝΑ: Γρηγόρη
- Χρηστάκης, Κ. (2013). Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Χρηστάκης Κ. *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή, Τόμος Β (16-71)*. Αθήνα: Διάδραση

Πηγές Εικόνων

Προσωπικό αρχείο