



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ:

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ενός προγράμματος προαγωγής των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού.

Ονοματεπώνυμο μεταπτ. φοιτητή/φοιτήτριας :
ΟΛΟΚΤΣΙΔΟΥ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ

Τριμελής Επιτροπή :

Δερμιτζάκη Ειρήνη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, επιβλέπουσα

Ανδρέου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μέλος της τριμελούς επιτροπής

Μπονότη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μέλος της τριμελούς επιτροπής

Βόλος, Μάρτιος 2018

Πίνακας περιεχομένων

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής	σελ. 5
Σύντομη περίληψη	σελ. 6
Abstract	σελ. 8
Εισαγωγή	σελ. 9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	σελ. 11
1.1 Θεωρητικό πλαίσιο	σελ. 11
1.1.1 Ορισμός Κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης – προγράμματα Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής	σελ. 11
1.1.2 Σύνδεση Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής και Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	σελ. 13
1.1.3 Ο αναθεωρημένος ρόλος του σχολείου	σελ. 16
1.1.4 Αναγκαιότητα ύπαρξης της Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο	σελ. 17
1.1.5 Οφέλη της Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής για τους μαθητές	σελ. 19
1.1.6 Αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής	σελ. 23
1.2 Παρεμβάσεις Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο	σελ. 27
1.2.1 Έρευνες σχετικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής στο σχολικό πλαίσιο	σελ. 27
1.2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής	σελ. 30
1.2.3 Ο ρόλος της εποπτείας/ /συνεχιζόμενης υποστήριξης.....	σελ. 32
1.2.4 Το πρόγραμμα Second Step (Βήμα Βήμα)	σελ. 35
1.2.5 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας σχετικά με τις εφαρμογές του προγράμματος Second Step	σελ. 38

1.2.6 Έρευνες που στόχευσαν στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής σελ. 41

1.3 Η παρούσα έρευνα σελ. 44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ σελ. 47

2.1 Συμμετέχοντες στην έρευνα σελ. 47

2.2 Το πρόγραμμα «Βήμα Βήμα» σελ. 48

2.3 Περιγραφή ερευνητικής διαδικασίας σελ. 48

2.4 Μετρήσεις πριν την παρέμβαση..... σελ. 50

2.5 Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών πάνω στο πρόγραμμα «Βήμα Βήμα» σελ. 53

2.6 Εφαρμογή προγράμματος στις τάξεις σελ. 55

2.7 Μετρήσεις μετά την παρέμβαση σελ. 57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ σελ. 59

3.1 Αποτελέσματα σε σχέση με τους μαθητέςσελ. 59

3.1.1 Εσωτερική αξιοπιστία των κλιμάκων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Επάρκειας σελ. 59

3.1.2 Περιγραφική στατιστική σελ. 60

3.1.3 Σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών σελ. 60

3.1.4 Διαφορές μεταξύ ομάδων πριν την παρέμβαση σελ. 61

3.1.5 Διαφορές μεταξύ ομάδων μετά την παρέμβαση	σελ. 62
3.2 Αποτελέσματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς	σελ. 65
3.2.1 Αποτελέσματα ποσοτικών δεδομένων των φορμών αυτο-αξιολόγησης και παρατήρησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών	σελ. 65
3.2.2 Αποτελέσματα ανοιχτών ερωτήσεων των φορμών παρατήρησης και αυτο-αξιολόγησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών	σελ. 67
3.2.3 Αποτελέσματα συνέντευξης με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πριν και μετά τη διδασκαλία του προγράμματος	σελ. 68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ	σελ. 82
Συμβολή και περιορισμοί της παρούσας μελέτης	σελ. 89
Εφαρμογές της παρούσας μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	σελ. 91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ. 95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	σελ. 109
Παράρτημα Α	σελ. 109
Παράρτημα Β	σελ. 114
Παράρτημα Γ	σελ. 116
Παράρτημα Δ	σελ. 117
Παράρτημα Ε	σελ. 119
Παράρτημα ΣΤ	σελ. 122

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής

Η Ολοκτσίδου Ιφιγένεια γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η εκπαίδευση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών δημοτικού, μέσα από την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ολοκτσίδου Ιφιγένεια

Σύντομη περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία ενός προγράμματος κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής, του Second Step για την Ε' δημοτικού, ώστε αυτό να διδάχτεί στην τάξη με στόχο τη βελτίωση των κοινωνικο-συναισθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 78 μαθητές και μαθήτριες Ε' δημοτικού από δημόσια σχολεία καθώς και οι εκπαιδευτικοί τους. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από δύο τάξεις στις οποίες διδάχτηκαν 11 μαθήματα από το πρόγραμμα Second Step. Τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου εξετάστηκαν πριν και μετά από την παρέμβαση οι γνώσεις τους αναφορικά με την επίλυση σεναρίων κοινωνικών προβλημάτων καθώς και οι δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής προσαρμογής τους με ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς με στόχο να διερευνηθεί αν η διδασκαλία του προγράμματος θα τις ωφελήσει σημαντικά. Οι δύο εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας δίδαξαν τα 6 από τα μαθήματα στις τάξεις τους. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έλαβε χώρα με εκπαιδευτικές συναντήσεις, με παρακολούθηση της διδασκαλίας μαθημάτων από την ερευνήτρια (μοντελοποίηση) καθώς και με διαρκή υποστήριξη και επανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της

παρέμβασης από την ερευνήτρια. Επίσης, εξετάστηκαν οι γνώσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα προγράμματα προαγωγής των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών πριν και μετά από την εκπαίδευσή τους. Τέλος, εξετάστηκαν η κρίση των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους μέσα από φόρμες αυτο-αξιολόγησης καθώς και η κρίση της ερευνήτριας για τη διδασκαλία του προγράμματος μέσα από δομημένη παρατήρηση. Οι στατιστικές αναλύσεις (κυρίως t-test και πολλαπλές αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις) έδειξαν ότι μετά από το πρόγραμμα βρέθηκαν σημαντικές θετικές αλλαγές στις κοινωνικο-συναισθηματικές γνώσεις και στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Τα δεδομένα των φορμών αυτο-αξιολόγησης και παρατήρησης συνέβαλαν στη σφαιρικότερη αξιολόγηση της διαδικασίας εφαρμογής, παρέχοντας πληροφορίες για την υλοποίηση του προγράμματος στην τάξη. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν βελτίωση των γνώσεων τους πάνω στην κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή, βελτίωσαν την αίσθηση αυτεπάρκειάς τους για τη διδασκαλία της στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα ανέδειξαν κάποιες δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή. Τα ευρήματα της έρευνας προσφέρουν πληροφορίες, σχετικά με την εφαρμογή της κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, καθώς και για τη διαδικασία εκπαίδευσης πάνω στο αντικείμενο αυτό.

Λέξεις – κλειδιά: κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αξιολόγηση εφαρμογής, πρωτογενής πρόληψη.

Abstract

The purpose of this study was the training of teachers in the teaching of social and emotional learning program of the Second Step for the 5th grade, so that it be taught in the classroom to improve the social and emotional knowledge and skills of students. In the study involved a total of 78 pupils of the 5th grade of public schools and their teachers. The experimental group consisted of two classes in which 11 courses were taught by the Second Step program. Both the experimental and the control group were examined before and after the intervention of their knowledge regarding the solution of social problems scenarios, as well as their emotional and social adjustment skills with a self report measure, in order to investigate whether the teaching program will be a significant benefit. Both trained teachers in the experimental group taught 6 lessons in their classes. Teacher training was held with training sessions, with monitoring of courses teaching the researcher (modeling), as well as ongoing support and feedback during the intervention by the researcher. They also examined the knowledge and attitudes of teachers towards programs promoting social and emotional skills of students before and after their training. Finally, we discussed the judgement of the teachers themselves to teach them through forms of self-evaluation and the judgement of the researcher for teaching the program through structured observation. Statistical analysis (especially t-test and multiple analyzes of variance with repeated measures) showed that after the program significant positive

changes were found in social and emotional skills and social and emotional competence of students in the experimental group compared with the control group. The data for the self-assessment and observation forms contributed to the comprehensive evaluation of the implementation process, providing information on the implementation of the program in the classroom. The analysis of the interviews showed that teachers have improved their knowledge on the social and emotional learning, improved sense of self-efficacy for teaching in the classroom, while highlighted some difficulties encountered in implementation. The findings of the study provide information on the implementation of social and emotional learning of teachers at school, and for the training process on this subject.

Key words: social and emotional learning, teacher training, evaluation of implementation, primary prevention

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εφαρμογή προσεγγίσεων στα σχολεία, που προάγουν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, συνίσταται και υποστηρίζεται όλο και περισσότερο (Brackett et al., 2009. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011. Greenberg et al., 2003. Jones, Brown & Aber, 2011). Συνεπώς, τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών και επαγγελματιών που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές, πάνω στη μελέτη τέτοιου είδους παρεμβάσεων στο σχολείο (Talvio, Berg, Ketonen, Komulainen & Lonka, 2015). Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν λίγα προγράμματα, των οποίων η εφαρμογή να συνοδεύεται από κατάλληλα ερευνητικά δεδομένα (Lendrum & Humphrey, 2012. Neace & Munoz, 2012), ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν πολύ λίγες έρευνες που αφορούν στην εκπαίδευση των δασκάλων πάνω στην προαγωγή της κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας των παιδιών (Talvio et al., 2015).

Δεδομένου ότι βασιζόμαστε όλο και πιο πολύ στους εκπαιδευτικούς για να εφαρμόσουν τις παρεμβάσεις που σχετίζονται με τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των μαθητών, είναι σημαντικό η έρευνα να εξετάσει τις συνθήκες που οδηγούν σε επιτυχή εφαρμογή (Greenberg et al., 2003), καθώς και τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι

εκπαιδευτικοί μπορούν να εκπαιδεύονται και κατ' επέκταση, να υλοποιούν ένα πρόγραμμα κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής με ακρίβεια και σταθερότητα (Han & Weiss, 2005). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι οι έρευνες που παρουσιάζουν δεδομένα, τα οποία προέρχονται από συνδυαστικές μετρήσεις, τόσο σε επίπεδο διερεύνησης της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, όσο και αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων στους μαθητές, είναι σπάνιες. Καθώς προκύπτει ότι θα πρέπει να δοθεί έμφαση τόσο στη μελέτη της διαδικασίας της εφαρμογής προγραμμάτων, όσο και στα αποτελέσματά τους (Larsen & Samdal, 2007), οποιαδήποτε έρευνα κινείται προς αυτή την περιοχή, είναι πολύτιμη (Brackett et al., 2009. Stoiber, 2011).

Η ερευνητική δραστηριότητα έχει προταθεί να πλαισιωθεί από βελτιωμένα ερευνητικά σχέδια, που θα περιλαμβάνουν περισσότερες αναλύσεις δεδομένων και κατ' επέκταση, θα οδηγήσουν σε καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων (Zins & Elias, 2007). Στη δική μας έρευνα, στοχεύσαμε τόσο στον έλεγχο των αποτελεσμάτων της παρέμβασης στους μαθητές, όσο και στη διερεύνηση της εμπειρίας των ίδιων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εκπαίδευση και εφαρμογή, ώστε να μπορέσουμε να συσχετίσουμε κάποιες παραμέτρους της εφαρμογής με τα αποτελέσματα που το πρόγραμμα είχε. Επιπλέον, είναι άξιο αναφοράς ότι, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής πάνω σε συγκεκριμένες πτυχές που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς, δεν έχει εξετασθεί εκτενώς σε δασκάλους έξω από τις ΗΠΑ (Castilo, Fernández-Berrocal & Brackett, 2013). Η παρούσα έρευνα προτίθεται να συμβάλει σε αυτό το κενό, έχοντας ως δείγμα έλληνας εκπαιδευτικούς.

Η εργασία αυτή έχει έναν διττό ερευνητικό-εκπαιδευτικό στόχο. Πρώτος στόχος είναι να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα για την προαγωγή των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών τους, για συγκεκριμένο αριθμό σχολικών ωρών. Δεύτερο στόχο αποτελεί η αποτελεσματική εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, ώστε να ελεγχθεί αν υπάρχει σημαντική βελτίωση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ταυτόχρονα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και στη μελέτη των γνώσεων και απόψεών τους για την προαγωγή των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές.

Αρχικά παρουσιάζεται το Θεωρητικό μέρος της εργασίας, που περιλαμβάνει το εννοιολογικό πλαίσιο και το θεωρητικό υπόβαθρο, στο οποίο βασίζεται η παρούσα έρευνα, το οποίο απορρέει από εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση. Στη συνέχεια, ακολουθεί το κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, όπου περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία, τα είδη των μετρήσεων και τα επιμέρους εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στις διάφορες φάσεις της έρευνας, καθώς και η πορεία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί το κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων, στο οποίο παρουσιάζονται οι αναλύσεις των δεδομένων που αφορούν μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το κεφάλαιο της Συζήτησης, όπου ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα πορίσματα άλλων ερευνών, οι οποίες αναφέρθηκαν στο Θεωρητικό μέρος, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, παρατίθεται η ενότητα των Προτάσεων, όπου περιλαμβάνονται οι πρακτικές εφαρμογές της παρούσας μελέτης, όπως επίσης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Θεωρητικό πλαίσιο

1.1.1 Ορισμός Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής – προγράμματα ΚΣ αγωγής

Ο όρος κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή (ΚΣ αγωγή) εισήχθη για πρώτη φορά το 1994, από την ομάδα του Ινστιτούτου Fetzer, ως ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την ικανοποίηση των ψυχικών αναγκών των παιδιών στο σχολείο (Buchanan, Gueldner, Tran & Merrell, 2009). Εξελίχθηκε κυρίως μέσα από την έρευνα που σχετίζεται με την πρόληψη και την ψυχική ανθεκτικότητα, ενώ το ενδιαφέρον για τη μελέτη της αυξήθηκε, όταν συνδέθηκε με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Talvio et al., 2015. Zins & Elias, 2007). Ως εκ τούτου, η θεωρία της ΚΣ αγωγής συνδέεται με τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και με τα μοντέλα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας για την κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα των παιδιών (Talvio et al., 2015).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Elias (όπως αναφέρεται στο Durlak et al., 2011, σελ. 406), η ΚΣ αγωγή αποτελεί τη διαδικασία διαμέσου της οποίας τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα για αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, για σχεδιασμό και επίτευξη θετικών στόχων, για κατανόηση της οπτικής γωνίας των άλλων, για αποτελεσματική επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων και εγκαθίδρυση θετικών σχέσεων με τους άλλους. Ένας ακόμα ορισμός που χρησιμοποιούν οι Talvio, Berg, Litmanen και Lonka (2016), είναι ότι η ΚΣ αγωγή αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αναπτύσσουν δεξιότητες, στάσεις και αξίες, που είναι απαραίτητες ώστε να καταφέρουν να αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν, να διαχειρίζονται και να εκφράζουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές πλευρές της ζωής τους με τρόπους που επιτρέπουν την επιτυχή σύναψη σχέσεων, την επίλυση προβλημάτων και τη μάθηση (Talvio et al., 2016).

Σύμφωνα με τον οργανισμό Collaborative Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), τα προγράμματα ΚΣ αγωγής στοχεύουν στην διδασκαλία, εξάσκηση και ενδυνάμωση πέντε πολύ βασικών ΚΣ ικανοτήτων. Αυτές είναι: 1) Αυτο-επίγνωση: αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθηση. 2) Κοινωνική ενημερότητα: ενσυναίσθηση, σεβασμός για τους άλλους και κατανόηση της οπτικής γωνίας των άλλων. 3) Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων: αξιολόγηση και αναστοχασμός, υπευθυνότητα, ηθική στάση. 4) Αυτοδιαχείριση: έλεγχος παρορμήσεων, διαχείριση άγχους, επιμονή, στοχοθεσία και κινητοποίηση. 5) Διαπροσωπικές δεξιότητες: συνεργασία, αναζήτηση και παροχή βοήθειας, επικοινωνία (Brackett et al., 2009. Buchanan et al., 2009. Durlak et al., 2011. Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2007. Zins & Elias, 2007).

Οι ΚΣ δεξιότητες συνδυάζονται ώστε να οδηγήσουν στην Κοινωνικο-συναισθηματική Επάρκεια, που αντιπροσωπεύει μια γενική αξιολόγηση της ικανότητας ενός παιδιού να ανταποκρίνεται στις ΚΣ απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Low, Cook, Smolkowski & Buntain-Ricklefs, 2015). Ως εκ τούτου, τα προγράμματα ΚΣ αγωγής σκοπεύουν να διδάξουν στους μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να μπορέσουν να καλλιεργήσουν ποιοτικές κοινωνικές σχέσεις και να είναι ψυχικά και σωματικά υγιείς κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2012. Elbertson, Brackett & Weissberg, 2010. Greenberg et al., 2003. Hagelskamp, Brackett, Rivers & Salovey, 2013. Poulou, 2007). Ενδεικτικά

αναφέρουμε ότι τα τελευταία χρόνια έχουν σκεδιαστεί πολλά προγράμματα ΚΣ αγωγής για την προαγωγή της κοινωνικής ικανότητας, του αυτο-ελέγχου, των θετικών σχέσεων με συνομηλίκους, της επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Brackett et al., 2009), την ανάπτυξη και ενδυνάμωση της κοινωνικά υπεύθυνης συμπεριφοράς και τη μείωση της επιθετικότητας (Frey, Nolen, Van Schoiack Edstrom & Hirschstein, 2005), την πρόληψη των κοινωνικο-συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών (Poulou, 2007), του εκφοβισμού, της σχολικής αποτυχίας (Durlak et al., 2011), των εσκεμμένων απουσιών, της χρήσης ουσιών, τη βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητας, της ακαδημαϊκής επίδοσης, της συνεργασίας, της στάσης απέναντι στο σχολείο κ.α. (Elbertson et al., 2010).

Παρόλο που θα μπορούσε να έχει θεωρητικό ενδιαφέρον να εξετάσουμε ξεχωριστά το αντίκτυπο της διδασκαλίας των συναισθηματικών από τις κοινωνικές δεξιότητες, οι σχεδιαστές των προγραμμάτων ΚΣ μάθησης συνήθως συνδυάζουν, παρά διαχωρίζουν τη διδασκαλία των ΚΣ δεξιοτήτων (Durlak et al., 2011). Τα προγράμματα ΚΣ μάθησης στοχεύουν σε ένα συνδυασμό συμπεριφορών, σκέψεων και συναισθημάτων (Durlak et al., 2011. Zins & Elias, 2007) και ενσωματώνουν εκπαιδευτικές τεχνικές, βασισμένες σε γνωστικο-συμπεριφορικές μεθόδους (Kimber, Skoogb and Sandell, 2013). Περιλαμβάνουν τη συστηματική διδασκαλία ΚΣ δεξιοτήτων, τη μοντελοποίησή τους, την εξάσκηση και την εφαρμογή στην πράξη, έτσι ώστε οι μαθητές να τις χρησιμοποιούν και να τις ενσωματώνουν στο καθημερινό ρεπερτόριο συμπεριφορών τους (Greenberg et al., 2003. Kolb & Weede, 2001. Nicoll, 2015).

Τα προγράμματα ΚΣ αγωγής υλοποιούνται σε παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στην τάξη και στο σχολείο, εμπλέκοντας συχνά την οικογένεια και κάποιες φορές και την κοινότητα, ώστε να παρέχουν στους μαθητές άφθονες ευκαιρίες να μάθουν και να εφαρμόσουν δεξιότητες για την προαγωγή της κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής τους επιτυχίας (Elbertson et al., 2010). Μπορούν να εφαρμοστούν επιτυχώς σε ποικιλία περιβαλλόντων και σε πληθώρα μαθησιακών πληθυσμών (Hart et al., 2009), σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο), σε αστικά, ημιαστικά σχολεία και σχολεία της υπαίθρου (Durlak et al., 2011). Ένας μικρός αριθμός παιδιών μπορεί να χρειάζεται τροποποιημένη και πιο εξειδικευμένη παρέμβαση πάνω στον τομέα της διδασκαλίας ΚΣ δεξιοτήτων, αλλά σε γενικές γραμμές τα προγράμματα ΚΣ αγωγής σκοπεύουν στην ενδυνάμωση της ΚΣ

ανάπτυξης και της υιοθέτησης των υγιών συμπεριφορών όλων των μαθητών (Zins & Elias, 2007).

1.1.2 Σύνδεση Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής και Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Τα περισσότερα προγράμματα ΚΣ αγωγής εστιάζουν στην καθολική πρωτογενή πρόληψη, δηλαδή στην πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς όλων των μαθητών, διαμέσου της προαγωγής της κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας (Zins & Elias, 2007) και της ενίσχυσης των χαρακτηριστικών που δρουν ως υποστηρικτικοί παράγοντες για την υγιή ανάπτυξη (Adelman & Taylor, 2000. Greenberg et al., 2003). Η φιλοσοφία αυτή απορρέει από το μοντέλο θετικής ανάπτυξης των μαθητών (positive youth development model), το οποίο δίνει έμφαση σε προσεγγίσεις που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των δυνατοτήτων και των θετικών χαρακτηριστικών (Edwards, Mumford & Serra-Roldan, 2007; Henderson & Milstein, 2003), εστιάζοντας στην ανάδειξη του εσωτερικού δυναμικού των ατόμων (Kourkoutas & Xavier, 2010). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, καλλιεργήθηκε η έρευνα πάνω στον τομέα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (ΨΑ).

Ένας ορισμός που αναφέρεται στην έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας είναι εκείνος των Rirkin και Hooperman (όπως αναφέρεται στο Henderson & Milstein, 2003, σελ 28) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι Ψυχική Ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να επανέρχεται, να αναγεννάται και να προσαρμόζεται επιτυχώς στο περιβάλλον, παρά τις αντιξοότητες και την έκθεση σε στρεσογόνες καταστάσεις, αναπτύσσοντας κοινωνικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές ικανότητες. Η Ψυχική Ανθεκτικότητα θεωρείται, πλέον, μία δυναμική διαδικασία, παρά ένα συγκεκριμένο εγγενές χαρακτηριστικό, ή μια στατική κατάσταση (Poulou, 2007). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν καταστάσεις και συνθήκες ζωής (τόσο σε σχέση με το ίδιο το άτομο, όσο και αναφορικά με το περιβάλλον στο οποίο ζει), που είτε μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ψυχο-συναισθηματική υγεία και κοινωνική προσαρμογή ενός παιδιού, είτε να την ενισχύσουν (Henderson & Milstein, 2003).

Οι παράγοντες που προκαλούν δυσκολίες και αντιξοότητες, ονομάζονται παράγοντες κινδύνου (Toland & Carrigan, 2011), ενώ οι συνθήκες που δρουν θετικά και υποστηρικτικά αποτελούν τους προστατευτικούς παράγοντες (Cefai, 2007. Nickolite & Doll, 2008; Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκισάκου & Λαμπροπούλου, 2009). Η δράση των προστατευτικών παραγόντων συμβάλλει στη μείωση, ή στη διακοπή της επίδρασης των παραγόντων κινδύνου και των αποτελεσμάτων που μπορεί να επιφέρει η έκθεση σε αυτούς (Henderson & Milstein, 2003. Noltemeyer & Bush, 2013. Toland & Carrigan, 2011). Κάποιοι παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με χαρακτηριστικά του ατόμου αποτελούν οι δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επίδοση, τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικών προβλημάτων (Edwards et al., 2007) και η σχολική αποτυχία (Kourkoutas & Xavier, 2010. Zins & Elias, 2007). Σε σχολικό επίπεδο, συμπεριλαμβάνονται η απόρριψη από συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, η κοινωνική απομόνωση (Kourkoutas & Xavier, 2010), η συναναστροφή με συνομηλίκους που παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά (Zins & Elias, 2007), το αρνητικό σχολικό κλίμα (Henderson & Milstein, 2003), όπως επίσης και το υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου κ.α., 2009).

Από την άλλη πλευρά, στα προστατευτικά χαρακτηριστικά που αφορούν στο άτομο, συμπεριλαμβάνονται: η σχολική επιτυχία (Dent & Camerron, 2003), η ικανότητα αυτο-ρύθμισης και αυτοελέγχου (Henderson & Milstein, 2003. Kourkoutas & Xavier, 2010. Χατζηχρήστου κ.α., 2009), οι θετικοί κοινωνικοί στόχοι και πεποιθήσεις (Frey et al., 2005), οι θετικές διαπροσωπικές δεξιότητες, π.χ. κατανόηση της προοπτικής των άλλων, συναισθηματική ρύθμιση κ.α (Frey et al., 2005. Prince-Embury, 2008), όπως και οι δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Bondy, Ross, Gallingane & Hambacher, 2007. Dent & Cameron, 2003. Doll, Zucker & Brehm, 2009. Rak & Patterson, 1996). Προστατευτικοί παράγοντες σε σχολικό επίπεδο αποτελούν, μεταξύ άλλων, οι θετικές φιλικές σχέσεις (Noltemeyer & Bush, 2013. Prince-Embury, 2008), οι θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις με δασκάλους (Dent & Cameron, 2003. Johnson, 2008. Hamre & Pianta, 2005. Wang, Haertel & Walberg, 1997), τα σχολικά περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά (Edwards et al., 2007), η καλλιέργεια κλίματος φροντίδας, σεβασμού και αποδοχής (Doll, Jones, Osborn, Dooley and Turner, 2011. Durlak et al., 2011. Wang, et al., 1997).

Η ΨΑ μπορεί να επιτευχθεί πιο αποτελεσματικά με την εφαρμογή παρεμβάσεων για τη μείωση των παραγόντων κινδύνου και την ταυτόχρονη ενδυνάμωση των προστατευτικών παραγόντων, τόσο σε ατομικό, όσο και σε περιβαλλοντικό επίπεδο (Henderson & Milstein, 2003. Poulou, 2007. Zins et al., 2007). Για το σκοπό αυτό τα προγράμματα ΚΣ αγωγής στοχεύουν στην ενδυνάμωση των ατομικών προστατευτικών χαρακτηριστικών (Henderson & Milstein, 2003. Poulou, 2007) και ταυτόχρονα στην εξασφάλιση των περιβαλλοντικών συνθηκών που προάγουν την ανάπτυξη της ΨΑ (Henderson & Milstein, 2003), ώστε να υπάρχει θετικό ψυχολογικό κλίμα που προωθεί την ασφάλεια, την υποστήριξη και την προώθηση της σχολικής επιτυχίας για όλους τους μαθητές (Hamre & Pianta, 2005. Kolb & Weede, 2001. Nickolite & Doll, 2008. Osterman, 2000), συνθήκη που επηρεάζει με τη σειρά της θετικά την ανάπτυξη των ατομικών προστατευτικών χαρακτηριστικών (Poulou, 2007). Καθώς λοιπόν τα προγράμματα ΚΣ αγωγής μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη αυτής της συνθήκης, υπάρχει αδιαμφισβήτητη ανάγκη για την εφαρμογή τους στο σχολείο (Zins et al., 2007).

1.1.3 Ο αναθεωρημένος ρόλος του σχολείου

Η διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, οδήγησε στην αύξηση των απαιτήσεων, για να μπορέσουν οι μαθητές να επιτύχουν σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο (Buchanan et al., 2009). Ως εκ τούτου, έχουν αυξηθεί κατά πολύ οι απαιτήσεις για την εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στα σχολεία, που να προάγουν την ακαδημαϊκή επιτυχία, την ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας και την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς (Greenberg et al., 2003). Καθώς τα σχολεία αποτελούν οργανισμούς που είναι υπεύθυνοι για την προαγωγή της ψυχικής υγείας όλων των μαθητών, οι στρατηγικές προσανατολισμένες στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας οδηγούν σε φιλοσοφία που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού (Doll et. al., 2011) και δίνει προτεραιότητα στην πρόληψη, μέσω μιας προοπτικής που στοχεύει στην ενδυνάμωση των δυνατοτήτων (Henderson & Milstein, 2003. Poulou, 2007. Χατζηχρήστου, 2011).

Το σχολείο, δεν θεωρείται, πλέον, ως ένας φορέας που προάγει μόνο τη μάθηση, αλλά συμβάλλει και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, την προσαρμογή και ενδυνάμωση των παιδιών, μετασχηματίζοντας, έτσι, με αυτόν τον τρόπο το ρόλο του και την υπόστασή του σε «κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει» (Χατζηχρήστου, 2011). Δεδομένου ότι τα σχολεία έχουν επιφορτισθεί με μεγάλου βαθμού ευθύνη για την κοινωνικοποίηση και την υγιή ανάπτυξη των παιδιών, μπορούν να προάγουν την θετική κοινωνική συμπεριφορά και να συμβάλλουν στην πρόληψη των ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών δυσκολιών και των προβλημάτων ψυχικής υγείας, διαμέσου της εφαρμογής προγραμμάτων ΚΣ αγωγής, τόσο σε επίπεδο τάξης, όσο και σχολείου (Elias, 2006. Elias, Zins, Graczyk & Weissberg, 2003. Hart et al., 2009. Jennings & Greenberg, 2009).

Παραδοσιακά, τα σχολεία στοχεύουν στον ακαδημαϊκό τομέα (Elbertson et al., 2010) και υπάρχει μία αυξανόμενη πίεση για την προαγωγή της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Buchanan et al., 2009. Zins et al., 2007). Το αποτέλεσμα είναι ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία αποτελεί την κύρια προτεραιότητα των σχολείων (Adelman & Taylor, 2000. Osterman, 2000), ενώ η ΚΣ αγωγή αγνοείται ως ένας θεμελιώδης μαθησιακός στόχος (Stoiber, 2011). Παρ' όλα αυτά, η εκμάθηση βασικών ΚΣ δεξιοτήτων στο σχολείο θεωρείται εξίσου σημαντική με την ακαδημαϊκή πρόοδο (αν όχι πιο σημαντική) για την ενίσχυση της ΨΑ, για θετική ανάπτυξη και επιτυχημένη πορεία ζωής (Cefai, 2007. Nicoll, 2015), δεδομένων των απαιτήσεων της κοινωνίας, τις οποίες έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά σήμερα (Buchanan et al., 2009). Μάλιστα, ΚΣ δεξιότητες όπως η ικανότητα για συνεργασία, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η επίλυση προβλημάτων, η κοινωνική συνειδητότητα και η προσαρμοστικότητα, θεωρούνται ικανότητες καίριας σημασίας για τις επαγγελματικές απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα και την παγκοσμιοποίηση που τον χαρακτηρίζει. Επομένως η εκπαίδευση, μέσω της ΚΣ αγωγής, καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν αυτές τις ικανότητες (Talvio et al., 2016).

Τα αποτελεσματικά σχολεία -εκείνα που προετοιμάζουν τους μαθητές, όχι μόνο για να περνάνε τα τεστ στο σχολείο, αλλά και στη ζωή-, πρεσβεύουν ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία και η ΚΣ ικανότητα είναι έννοιες συνυφασμένες (Zins & Elias, 2007). Η ενδυνάμωση λοιπόν της ΚΣ ανάπτυξης των μαθητών δεν αποτελεί ένα επιπρόσθετο καθήκον το οποίο «χρεώνονται» τα σχολεία, ταυτόχρονα με την διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, αλλά ένα αναπόσπαστο και απαραίτητο

στοιχείο για την επίτευξη της επιτυχίας όλων των μαθητών (Zins et al., 2007), τη μελλοντική εξέλιξη στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία και την επιτυχημένη πορεία τους ως πολίτες στην κοινωνία (Jennings & Greenberg, 2009. Nicoll, 2015). Καταλήγοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ΚΣ αγωγή πιθανά είναι πιο απαραίτητη από ποτέ, ως μία βασική και αναπόσπαστη διάσταση που περιλαμβάνει ο αναθεωρημένος ρόλος του σχολείου (Zins & Elias, 2007).

1.1.4 Αναγκαιότητα ύπαρξης της κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο

Στα σχολεία φοιτούν παιδιά που διαθέτουν ποικιλία γενετικών καταβολών και οικογενειακών ερεθισμάτων και εμπειριών, και κατ' επέκταση διαθέτουν ανεπτυγμένες σε διαφορετικό βαθμό τις πολύ σημαντικές ΚΣ δεξιότητες (Low et al., 2015. Mayer & Salovey, 1997). Δυστυχώς, πολλοί μαθητές δεν διαθέτουν ανεπτυγμένη την ΚΣ ικανότητά τους κι αυτή η έλλειψη μπορεί να οδηγήσει σε μια ποικιλία προσωπικών, κοινωνικών και ακαδημαϊκών δυσκολιών (Buchanan et al., 2009. Greenberg et al., 2003. Kourkoutas & Xavier, 2010), που μειώνουν τις πιθανότητες για επιτυχημένη πορεία ζωής (Zins et al., 2007). Για παράδειγμα, οι δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα και στις φιλίες, έχουν συσχετισθεί με προβλήματα συμπεριφοράς (Durlak et al., 2011. Osterman, 2000), ενώ μεταξύ των κυριότερων λόγων για μείωση της απόδοσης και εγκατάλειψη της φοίτησης στο σχολείο συμπεριλαμβάνονται αιτίες κοινωνικο-συναισθηματικής φύσης, όπως η δυσκολία στις σχέσεις με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς και η αίσθηση απομόνωσης και ανασφάλειας (Osterman, 2000. Zins & Elias, 2007). Ακόμα όμως και μαθητές που δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, μπορεί να χαρακτηρίζονται από σημαντικά ελλείματα στις ΚΣ τους δεξιότητες (Frey, Hirscheit & Guzzo, 2000. Neace & Muñoz, 2012). Σε ένα μεταγενέστερο επίπεδο, η έλλειψη ΚΣ δεξιοτήτων οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων ψυχικής υγείας, οικογενειακές διαμάχες, αδυναμία εξεύρεσης εργασίας, φυλάκιση και άλλα δυσάρεστα επακόλουθα (Greenberg et al., 2003. Hart et al., 2009).

Επιπλέον, ο αριθμός των μαθητών που παρουσιάζουν ανυπακοή και επιθετικές συμπεριφορές αυξάνεται στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί όμως αναφέρουν

ότι αισθάνονται απροετοίμαστοι να ανταποκριθούν με αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να καλύψουν τις ψυχικές ανάγκες των μαθητών τους, ενώ φαίνεται να δυσκολεύονται να διαχειριστούν τους μαθητές που παρουσιάζουν κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Castillo et al., 2013. Stoiber, 2011). Το αποτέλεσμα είναι ότι πολλά σχολικά περιβάλλοντα ανταποκρίνονται σε μικρό βαθμό στις ΚΣ ανάγκες και δυσκολίες των μαθητών (Kourkoutas & Xavier, 2010) και παρέχουν λίγη υποστήριξη για το χτίσιμο θετικών ΚΣ δεξιοτήτων (Hagelskamp et al., 2013). Η αυξανόμενη προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, σε συνδυασμό με την μειωμένη ικανότητα των δασκάλων να αντιμετωπίσουν αυτές τις δυσκολίες, οδηγεί σε αυξημένη συνειδητοποίηση της ανάγκης για εφαρμογή και υποστήριξη σχολικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην πρόληψη (Neace & Muñoz, 2012. Stoiber, 2011) και στην προαγωγή των προστατευτικών παραγόντων για τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Frey et al., 2005).

Η θετική κοινωνική συμπεριφορά, που μπορεί να ενδυναμωθεί διαμέσου της ΚΣ αγωγής, συμβάλλει στην ομαλότερη προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο και έχει σχετισθεί με αποδοχή από την ομάδα συνομηλίκων, υψηλότερες βαθμολογίες και καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ η εκδήλωσή της παρουσιάζει σημαντική σταθερότητα από το νηπιαγωγείο προς την εφηβεία και την ενηλικίωση (Frey et al., 2005). Από την άλλη πλευρά, διάφορες διαχρονικές έρευνες καταδεικνύουν τη σύνδεση μεταξύ της πρώιμης επιθετικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία, με τη βίαιη συμπεριφορά στην εφηβεία και μετέπειτα στις απαρχές της ενηλικίωσης, φανερώνοντας την παρουσία μιας σταθερής αναπτυξιακής διαδρομής, με προβλεπτική ισχύ, που ξεκινά από την πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (McMahon, Washburn, Yakin & Childrey, 2000. Rubin, Bream & Rose-Krasnor, 1991). Επομένως, για να παρέχουν μακροπρόθεσμα οφέλη, τα προγράμματα ΚΣ αγωγής θα πρέπει να ξεκινούν νωρίς, ιδανικά στο δημοτικό σχολείο και ακόμα πιο νωρίς, στην προσχολική ηλικία, με τη μορφή πρώιμης παρέμβασης. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ενδυνάμωση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και στη διακοπή της ανάπτυξης επιθετικής συμπεριφοράς (Cooke et al., 2007. Frey et al., 2005. Neace & Muñoz, 2012).

Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να έχουν επίγνωση της λειτουργίας του εαυτού τους και των άλλων ανθρώπων, να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους, να λειτουργούν με σεβασμό και με ηθική απέναντι στους άλλους,

να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις, να κατέχουν κοινωνικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να επιλύουν αποτελεσματικά τα προβλήματα και να βρίσκουν επιτυχημένες λύσεις (Zins et al., 2007). Όλοι οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν από τη διδασκαλία ΚΣ δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων όσων ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου, αλλά και όσων έχουν ήδη εκδηλώσει αρνητικές συμπεριφορές και σημαντικά προβλήματα προσαρμογής (Zins & Elias, 2007). Έτσι, καθώς παρατηρείται ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ενδυνάμωση των ΚΣ δεξιοτήτων των μαθητών, η ΚΣ αγωγή αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως ένα απαραίτητο ορόσημο για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών (Buchanan et al., 2009. Neace & Muñoz, 2012. Χατζηχρήστου, 2011).

1.1.5 Οφέλη της Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής για τους μαθητές

Σήμερα η έρευνα καταδεικνύει έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό θετικών αποτελεσμάτων των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής (Humphrey, Lendrum & Wigelsworth, 2013. Talvio et al., 2015. Zins & Elias, 2007). Σε γενικό πλαίσιο, αναφέρουμε ότι πλήθος ερευνών οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα ανάπτυξης των ΚΣ δεξιοτήτων αυξάνουν τις θετικές συμπεριφορές των μαθητών (Denham & Almeida, 1987. Durlak et al., 2011. Castillo et al., 2013. Han & Weiss, 2005. Hart et al., 2009. Nicoll, 2015. Talvio et al., 2015). Για παράδειγμα, οδηγούν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, των δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας (Hallam, Rhamie & Shaw, 2006. Hassan & Mouganie, 2014), των δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης, του αυτο-ελέγχου (Hassan & Mouganie, 2014) και στη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών των μαθητών (Jones et al., 2011).

Συνεχίζοντας την αναφορά στα οφέλη της ΚΣ αγωγής για τους μαθητές, αναφέρουμε ότι η κατοχή ΚΣ δεξιοτήτων συνδέεται με την Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ), η οποία, σύμφωνα με τον ορισμό των Mayer και Salovey (1993), αποτελεί μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του, όσο και των άλλων ανθρώπων, να πραγματοποιεί λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του (Mayer & Salovey, 1993). Ως εκ τούτου, τα παιδιά με ανεπτυγμένη ΣΝ

κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματά τους, αλλά και των άλλων ανθρώπων (Mayer & Salovey, 1993. Mayer, Salovey & Caruso, 2004), ικανότητα που συσχετίζεται θετικά με την ενσυναίσθηση και την ικανότητα κατανόησης της οπτικής γωνίας των άλλων (Mayer & Geher, 1996). Επιπλέον, διαθέτουν την ικανότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, να τα εκφράζουν με λειτουργικό τρόπο (Mayer & Salovey, 1993) και να επιλύουν συναισθηματικά προβλήματα με μεγαλύτερη επιτυχία (Mayer et al., 2004).

Η ΣΝ περιλαμβάνει, όπως προαναφέρθηκε, την ενσυναίσθηση, την κατανόηση της προοπτικής των άλλων ανθρώπων, αλλά και την ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων. Οι ερευνητές έχουν καταλήξει ότι η αυξημένη ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, ενώ αποτελεί προστατευτικό παράγοντα απέναντι στην ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς (Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher & Bridges, 2000). Η κατανόηση της προοπτικής των άλλων συσχετίζεται επίσης αρνητικά με επιθετικές συμπεριφορές (McMahon & Washburn, 2003. Smith & Low, 2013) και θετικά με την προσφορά συναισθηματικής υποστήριξης στους άλλους (Smith & Low, 2013). Επιπλέον, η αποτελεσματική διαχείριση συναισθημάτων συνδέεται με μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς (Trentacosta & Izard, 2007), χαμηλά επίπεδα εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, αύξηση της κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας (Schick & Cierpka, 2013. Trentacosta & Izard, 2007), καθώς και της χρήσης θετικών κοινωνικών τρόπων συμπεριφοράς (Smith & Low, 2013).

Στα θετικά αποτελέσματα της ΚΣ αγωγής στους μαθητές περιλαμβάνεται επίσης η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η αυξημένη κατανόηση των συνεπειών της συμπεριφοράς (Zins & Elias, 2007), η μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη και στο σχολείο (Elias, 2006. Hart et al., 2009. Talvio et al., 2015), η βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών (Brackett et al., 2012. Durlak et al., 2011), η επίτευξη επιτυχημένων κοινωνικών σχέσεων (Castillo et al., 2013. Greenberg et al., 2003; Lindo et al., 2014), η επίλυση προβλημάτων και η ανταπόκριση στις προκλήσεις της καθημερινότητας (Poulou, 2007. Zins et al., 2007), η αποτελεσματικότερη διαχείριση του άγχους και των συναισθηματικών προβλημάτων (Hart et al., 2009. Talvio et al., 2015. Zins & Elias, 2007), η βελτίωση των στάσεων απέναντι στον εαυτό και στους άλλους, η αύξηση της δέσμευσης απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία (Durlak et al., 2011. Zins et al., 2007), η ενδυνάμωση της

σύνδεσης με το σχολείο (Hart et al., 2009. Zins et al., 2007), η προαγωγή και βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών (Castillo et al., 2013. Doll et al., 2011. Hart et al., 2009. Kimber et al., 2013. Nicoll, 2015. Talvio et al., 2015).

Πάνω στο τελευταίο, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει μεγάλη έμφαση στην προαγωγή της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών, αναφέρουμε ότι αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο πως η ενδυνάμωση της ΚΣ ικανότητας των παιδιών διευκολύνει την ικανότητά τους να μαθαίνουν και να επιτυγχάνουν στον ακαδημαϊκό τομέα (Buchanan et al., 2009. Elias et al., 2003. Gueldner & Merrell, 2011. Low et al., 2015. Zins & Elias, 2007), καθώς η ΚΣ ανάπτυξη και η γνωστική ανάπτυξη είναι αλληλένδετες (Cole & Cole, 2002. Wang et al., 1997). Ως εκ τούτου η ενίσχυση των ΚΣ δεξιοτήτων των παιδιών ενισχύει τη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης, καθώς ευνοεί την προαγωγή των γνωστικών διαδικασιών, της διαδικασίας αυτορρύθμισης, την παραγωγή κινήτρων και θετικής προσαρμογής (Χατζηχρήστου, 2011). Για παράδειγμα, οι μαθητές που χρησιμοποιούν κοινωνικές δεξιότητες, όπως δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και δημιουργίας σχεδίων δράσης, για να ξεπεράσουν τα εμπόδια, να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τη μελέτη τους, προβαίνουν σε αποτελεσματικότερη διαχείριση των παραγόντων που προκαλούν άγχος και τα καταφέρνουν καλύτερα σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Durlak et al., 2011. Greenberg, 2003. Zins & Elias, 2007). Επίσης, οι μαθητές που διαθέτουν ανεπτυγμένη συναισθηματική επάρκεια (π.χ. ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους) παρουσιάζουν καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση (Eisenberg, Sadovsky & Spinrad, 2005. Trentacosta and Izard, 2007).

Η ενδυνάμωση των ΚΣ δεξιοτήτων φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των παιδιών, ώστε εκείνα να ανταποκρίνονται απέναντι σε προκλήσεις κοινωνικής φύσεως με θετικούς τρόπους. Τα παιδιά που δεν διαθέτουν ανεπτυγμένες σε ικανοποιητικό βαθμό τις ΚΣ δεξιότητες και ως εκ τούτου παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, χαρακτηρίζονται συχνά από δυσλειτουργικά μοτίβα σκέψης, Τέτοια μοτίβα αποτελούν για παράδειγμα η απόδοση εχθρικών προθέσεων πίσω από τις πράξεις των άλλων (Frey et al., 2005. Rubin et al., 1991), ή η δυσκολία στην εξεύρεση θετικών κοινωνικών τρόπων αντιμετώπισης, ή εναλλακτικών στρατηγικών για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Frey et al., 2000. Rubin, Moller & Emptage, 1987. Rubin & Rose-Krasnor, 1992. Thorton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer, 2000), τα οποία τα οδηγούν σε δυσκολίες στη διαχείριση των προκλήσεων. Συνεπώς, η ικανότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, καθώς και δημιουργίας

σχεδίων δράσης, αποτελούν σημαντικές δεξιότητες προς κατάκτηση, καθώς βοηθούν τους μαθητές να ενεργοποιήσουν τη διαδικασία της σκέψης τους (Larsen & Samdal, 2012) και να καταφέρουν να βρουν επιτυχείς και ασφαλείς λύσεις απέναντι σε καθημερινές προκλήσεις (Committee for Children, 2011. Smith & Low, 2013). Ως εκ τούτου, οι δεξιότητες αυτές συσχετίζονται αρνητικά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς (Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Επιπλέον, τα παιδιά με εξωτερικευμένα, ή εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, που στερούνται δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, είναι πιο πιθανό να δεχθούν εκφοβισμό. Η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές που αντιδρούν με παθητικούς ή επιθετικούς τρόπους απέναντι στον εκφοβισμό, οδηγούνται συχνότερα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη θυματοποίηση (Smith & Low, 2013). Η ΚΣ αγωγή, που εστιάζει την διδασκαλία δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και δημιουργίας σχεδίων δράσης μπορεί να συμβάλλει στη διαχείριση αυτών των δυσκολιών, στην εξεύρεση αποτελεσματικών λύσεων για την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων και στη δημιουργία επιτυχημένων σχέσεων (Committee for Children, 2011). Συμπληρωματικά, πολλά προγράμματα ΚΣ αγωγής εστιάζουν στη διδασκαλία δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης, οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων συνεργασίας και επίλυσης απλών καθημερινών προκλήσεων μεταξύ των μαθητών, καθώς εκείνοι αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες ανταπόκρισης με διεκδικητικό τρόπο, όπως επίσης και δεξιότητες αναζήτησης βοήθειας (Smith & Low, 2013).

Με βάση λοιπόν όλα τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι παρεμβάσεις που υλοποιούνται στο σχολείο για την προαγωγή της ΚΣ ανάπτυξης των μαθητών συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των προϋποθέσεων, ώστε οι μαθητές να επιτύχουν όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και γενικότερα στη ζωή (Brackett et al., 2009. Lindo et al., 2014. Zins & Elias, 2007. Zins et al., 2007). Βέβαια, πρέπει να τονιστεί, ότι για την επίτευξη όλων αυτών των θετικών αποτελεσμάτων, στα οποία τα προγράμματα αποσκοπούν, είναι απαραίτητη η εποικοδομητική εφαρμογή των παρεμβάσεων, καθώς δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία αποτελεί ένα πολύπλοκο θέμα (Larsen & Samdal, 2007). Επομένως, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους κύριους υλοποιητές των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής (Elbertson et al., 2010), είναι σημαντικό να διαθέτουν τις δεξιότητες, ώστε να εφαρμόσουν τα προγράμματα, όπως αυτά έχουν σχεδιαστεί (Buchanan et al., 2009). Ως εκ τούτου, ενθαρρύνεται όλο και πιο πολύ η εξέλιξη της γνώσης των δασκάλων

πάνω στην ΚΣ αγωγή (Humphrey et al., 2013. Talvio et al., 2015), μέσω της παροχής εκπαίδευσης πάνω σε οποιαδήποτε παρέμβαση υλοποιηθεί στο χώρο του σχολείου (Thorton et al., 2000).

1.1.6 Αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής

Τα ευρήματα των ερευνών υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν, υπό προϋποθέσεις, να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τα προγράμματα ΚΣ αγωγής στην τάξη (Durlak et al., 2011. Hart et al., 2009). Επιπλέον, καθώς αποτελούν κεντρικά πρόσωπα στην τάξη, με σταθερή παρουσία, μπορούν να προάγουν τη θετική ανάπτυξη των μαθητών και τη γενίκευση των θετικών δεξιοτήτων, μέσω της ικανότητάς τους να παρέχουν στα παιδιά συχνές ευκαιρίες για εξάσκηση (Han & Weiss, 2005). Ως εκ τούτου, η εφαρμογή των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής από τους δασκάλους των τάξεων φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική σε περισσότερα επίπεδα, σε σχέση με την εφαρμογή τους από προσωπικό εκτός σχολείου, όταν αυτή πραγματοποιείται με συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Durlak et al, 2011). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όταν ερωτούνται, είναι θετικοί στο ενδεχόμενο να ενσωματώσουν πρακτικές σχετικές με την ΚΣ αγωγή στη δουλειά τους (Brackett et al., 2012) και φαίνεται να συμφωνούν με το ενδεχόμενο να εφαρμόσουν οι ίδιοι τέτοιου είδους προγράμματα (Buchanan et al., 2009. Poulou, 2007). Παρόλο όμως που έχουν καλές προθέσεις να εφαρμόσουν τα προγράμματα αυτά, συχνά δεν λαμβάνουν επαρκή εκπαίδευση, ή υποστήριξη, ώστε να ολοκληρώσουν με επιτυχία αυτό το έργο (Buchanan et al., 2009. Stoiber, 2011).

Ως εκ τούτου, δεδομένου ότι η ενσωμάτωση ενός προγράμματος ΚΣ αγωγής στο σχολείο μπορεί να αποτελεί μία απαιτητική διαδικασία (Brackett et al., 2009), το αποτέλεσμα είναι ότι κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να εφαρμόσουν τα προγράμματα, όπως αυτά έχουν σχεδιαστεί (Elias et al., 2003. Humphrey et al., 2013). Η έλλειψη κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων από μεριάς των εκπαιδευτικών, για την εφαρμογή τέτοιου είδους παρεμβάσεων, έχει αναδειχθεί ως θέμα σε γενικότερο επίπεδο, υποδεικνύοντας την ανάγκη για εκπαίδευση πάνω στην ΚΣ αγωγή (Buchanan et al., 2009. Humphrey et al., 2013. Larsen & Samdal, 2011).

Δυστυχώς, λίγοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποτελεσματική εκπαίδευση πάνω στην ΚΣ αγωγή (Elbertson et al., 2010. Gueldner & Merrell, 2011. Zins & Elias, 2007). Η εκπαίδευση των δασκάλων δεν είναι συστηματική, αντ' αυτού παρέχεται κυρίως μέσω συνεχιζόμενης κατάρτισης μόνο σε όσους δασκάλους το επιθυμούν (Talvio et al., 2015).

Λόγω του ότι δεν υπάρχουν θεσμοθετημένα προγράμματα ΚΣ αγωγής, συνήθως οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν ποιο πρόγραμμα ΚΣ αγωγής θα εφαρμόσουν στις τάξεις τους και σε ποια έκταση (Talvio et al., 2016). Λαμβάνοντας υπόψη ότι υπάρχει διαθέσιμος ένας ολόένα και αυξανόμενος αριθμός πηγών πάνω στην ΚΣ αγωγή, που περιλαμβάνει αναγνωστικό υλικό, πρακτικές εκπαίδευσης και δομημένα προγράμματα για την ΚΣ αγωγή στα σχολεία, αναδύεται το ερώτημα του πόση από αυτή τη γνώση προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και πόση τελικά χρησιμοποιούν στην πράξη (Buchanan et al., 2009), ενώ τελικά, λόγω έλλειψης κατάλληλων γνώσεων, μπορεί να αποτυγχάνουν να επιλέξουν το κατάλληλο μεταξύ διαφόρων προγραμμάτων (Durlak et al., 2011). Επιπλέον, τα προγράμματα ΚΣ αγωγής δεν παρέχουν πάντοτε ξεκάθαρες οδηγίες, ώστε να προάγουν τη γνώση των εκπαιδευτικών πάνω στο αντικείμενο αυτό (Talvio et al., 2015). Έτσι, ακόμα και το καλύτερο διδακτικό πρόγραμμα μπορεί να καταλήξει σε μειωμένα οφέλη, αν οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν δύσκολο το περιεχόμενό του για να το εφαρμόσουν (Larsen & Samdal, 2007) και τα αποτελέσματα στους μαθητές να μην είναι τα αναμενόμενα (Elbertson et al., 2010).

Ακόμα όμως και στην περίπτωση που τα προγράμματα συνοδεύονται από αναλυτικές οδηγίες και συμβουλές, δεν είναι αυτονόητο ότι μπορούν να εφαρμοσθούν με επιτυχία. Υπάρχει η τάση να θεωρείται ότι οι δάσκαλοι είναι προετοιμασμένοι να διδάξουν αποτελεσματικά τα προγράμματα αυτά, καθώς και να λειτουργήσουν ως πρότυπα προς μίμηση (Talvio et al., 2015). Εντούτοις, είναι γνωστό ότι οι δάσκαλοι που δεν διαθέτουν εκπαίδευση πάνω στην ΚΣ αγωγή, δεν είναι πάντα οι ίδιοι ικανοί σε ΚΣ επίπεδο (Talvio et al., 2016), επομένως η διδασκαλία και μοντελοποίηση των δεξιοτήτων δεν αποτελεί αυτονόητη διαδικασία. Συνεπώς, το πώς προσλαμβάνεται το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο βασίζεται το πρόγραμμα, ο βαθμός του πόσο πιστά θα εφαρμοσθούν οι δραστηριότητες και η όλη φιλοσοφία του προγράμματος, πόσο από το περιεχόμενο θα υλοποιηθεί (Talvio et al., 2016) και ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει η μοντελοποίηση των δεξιοτήτων στους

μαθητές (Elbertson et al., 2010), όλα αυτά εξαρτώνται από την ικανότητα του δασκάλου που θα διδάξει το πρόγραμμα, η οποία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την κατάλληλη εκπαίδευση (Elbertson et al., 2010. Talvio et al., 2016).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν κάποιες φορές σε τροποποιήσεις πάνω στα προγράμματα, που γίνονται για την καλύτερη κάλυψη των αναγκών των μαθητών τους (Humphrey et al., 2013. Larsen & Samdal, 2007). Θα πρέπει λοιπόν να κατανοήσουν τη σημαντικότητα της πιστότητας κατά την υλοποίηση, καθώς δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος ΚΣ αγωγής θα είναι επιτυχής και τα αποτελέσματα τα αναμενόμενα, αν αυτό δεν εφαρμοσθεί με πιστότητα (Lendrum & Humphrey, 2012. Schick & Cierpka, 2013). Μία σημαντική συμβολή της εκπαίδευσης λοιπόν, είναι η παροχή πληροφοριών σχετικά με το πώς μπορεί να επιτευχθεί η πιστότητα εφαρμογής, παρέχοντάς στους εκπαιδευτικούς κατευθύνσεις για το πόσο συχνά θα πρέπει να υλοποιείται η παρέμβαση στην τάξη, ποια στοιχεία είναι σημαντικά και πρέπει να υλοποιούνται όπως ακριβώς έχουν σχεδιαστεί, αλλά και ποια θα μπορούσαν να τροποποιηθούν με ασφάλεια (Han and Weiss, 2005. Humphrey et al., 2013. Zins & Elias, 2007).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αισθάνονται αυτοπεποίθηση και ασφάλεια για τη γνώση που κατέχουν και τις δεξιότητες που διαθέτουν, ώστε να διδάξουν ένα πρόγραμμα ΚΣ αγωγής (Buchanan et al., 2009. Elbertson et al., 2010) και η κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξή αυτής της συνθήκης. Βασιζόμενοι στη θεωρία αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura, γνωρίζουμε ότι η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πολύ πιο πιθανό να οδηγήσει στην εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών και στη διατήρηση της προσπάθειας, επιτυγχάνοντας θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Bandura, 1999. Han & Weiss, 2005). Ως εκ τούτου, η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων, συνδέεται επιπλέον με την δέσμευση απέναντι στο πρόγραμμα. Είναι πιο πιθανό οι δάσκαλοι να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν ένα πρόγραμμα όταν νιώθουν άνετα με αυτό και αισθάνονται ενθουσιασμό διδάσκοντάς το, ενώ η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει επίσης σχετιστεί με την αποτελεσματικότερη διαχείριση των δυσκολιών που συνδέονται με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων (Brackett et al., 2012).

Όσοι εργάζονται με παιδιά καλούνται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στο χτίσιμο δεξιοτήτων, που τους επιτρέπουν να υιοθετούν

αποτελεσματικά νέους ρόλους και λειτουργίες (Adelman & Taylor, 2000). Δεδομένου ότι τα σχολεία παρέχουν λίγες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Brackett et al., 2009), τα προγράμματα ΚΣ αγωγής μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό τον τομέα (Elbertson et al., 2010), καθώς ένας τρόπος με τον οποίο οι δάσκαλοι αναβαθμίζουν τις δεξιότητές τους κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, είναι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Talvio et al., 2015). Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση των δασκάλων είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχημένη υλοποίηση προγραμμάτων ΚΣ αγωγής (Larsen & Samdal, 2011. Zins et al., 2007). Φαίνεται λοιπόν απαραίτητη, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εφοδιαστούν με κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, που θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν αυξημένη επίγνωση των αναγκών των μαθητών τους, θα συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση των συμπεριφορών που προβληματίζουν, στην προαγωγή της προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εντέλει στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους (Lindo et al., 2014). Άλλωστε τέτοιες δράσεις εντάσσονται στο σημερινό διευρυμένο συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού (Μαλικιώση-Λοίζου, 2011). Υποστηρίζεται λοιπόν ότι είναι καιρός να δώσουμε περισσότερη έμφαση στις ΚΣ πλευρές της διδασκαλίας, όχι μόνο σκοπεύοντας στην προάσπιση της ψυχικής υγείας, αλλά κινούμενοι και σε ένα πιο ευρύ επίπεδο, αναγνωρίζοντας ότι αποτελούν ένα σημαντικό και αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Kimber et al., 2013).

1.2 Παρεμβάσεις Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο

1.2.1 Έρευνες σχετικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής στο σχολικό πλαίσιο

Διάφορες έρευνες έχουν διεξαχθεί, με σκοπό την διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, για την καλύτερη κατανόηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες τα προγράμματα ΚΣ αγωγής μπορούν να παρέχουν οφέλη στους μαθητές (Low et al., 2015). Παρ' όλα αυτά, η ΚΣ αγωγή σπάνια αξιολογείται με επίσημο και συστηματικό τρόπο στα σχολεία (Talvio et al.,

2016). Η έλλειψη δεδομένων που προέρχονται από την αξιολόγηση των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής στο σχολείο, καθιστά δύσκολο το να εκτιμήσουμε το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης σχετίζονται με το περιεχόμενο του ίδιου του προγράμματος, ή με παράγοντες σχετικούς με τη διαδικασία εφαρμογής (Larsen & Samdal, 2007).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής, θα πρέπει να μετριοούνται με αξιόπιστα εργαλεία (Stoiber, 2011), τα οποία βασίζονται σε ισχυρά εμπειρικά δεδομένα. Απώτερο στόχο θα πρέπει να αποτελεί η διεύρυνση της γνώσης αναφορικά με συγκεκριμένες πρακτικές, που οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα στους μαθητές (Greenberg et al., 2003. Hamre & Pianta, 2005) και κατ' επέκταση στη συνεχή βελτίωση των προγραμμάτων και υπηρεσιών στα σχολεία (Kourkoutas & Xavier, 2010). Για το σκοπό αυτό, υπάρχει ανάγκη για υλοποίηση ερευνών που μελετούν το πώς τα προγράμματα ΚΣ αγωγής λειτουργούν στην καθημερινή ζωή του σχολείου (Larsen & Samdal, 2011), για την αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητάς τους (Buchanan et al., 2009. Gueldner & Merrell, 2011). Οι παρεμβάσεις δεν θα έχουν πρακτική χρησιμότητα και ευρεία αποδοχή, παρά μόνο αν μπορούν να είναι αποτελεσματικές σε πραγματικές συνθήκες, ώστε να μειωθεί το χάσμα μεταξύ έρευνας και πράξης πάνω στην πρόληψη και προαγωγή παρεμβάσεων στο σχολείο (Durlak et al., 2011). Ως εκ τούτου, όταν αξιολογούνται τέτοιου είδους προγράμματα, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη χρήση, την εφαρμογή, τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται και τα αποτελέσματά τους.

Στα πλαίσια της αξιολόγησης πολλαπλών παραγόντων, που μπορεί να παρεμποδίσουν, ή να προάγουν την αποτελεσματική υλοποίηση προγραμμάτων, η ίδια η διαδικασία εφαρμογής αποτελεί σημαντικό παράγοντα προς διερεύνηση (Lendrum & Humphrey, 2012. Low et al, 2005). Η αξιολόγηση της εφαρμογής, μπορεί να βοηθήσει στον προσδιορισμό των στοιχείων-κλειδιών μιας παρέμβασης, που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά της και κατ' επέκταση να συμβάλλει στη βελτίωση του σχεδιασμού των προγραμμάτων (Humphrey et al., 2013). Εντούτοις, η έρευνα που μελετά τη διερεύνηση παραγόντων που αυξάνουν την ποιότητα εφαρμογής από τους δασκάλους είναι σχετικά περιορισμένη, παρόλο όμως που έχουν λάβει λίγη προσοχή, οι παράγοντες αυτοί είναι άξιοι έρευνας (Han & Weiss, 2005). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Brackett et al. (2012), καθώς οι πεποιθήσεις των

δασκάλων πάνω στην ΚΣ αγωγή μπορεί να επηρεάσουν την ποιότητα εφαρμογής, οι ερευνητές θα πρέπει να δείξουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη αυτών των πεποιθήσεων (Brackett et al. 2012). Επιπροσθέτως, λαμβάνοντας υπόψη ότι η εφαρμογή επηρεάζεται σημαντικά από την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω συλλογή δεδομένων, που να προέρχονται από τη μελέτη της διαδικασίας εκπαίδευσης. Μία πιθανή οδός για να βελτιώσουμε την κατανόησή μας πάνω σε αυτό το θέμα, είναι να ακούσουμε τι έχουν να πουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι, σχετικά με τη διαδικασία εκπαίδευσης πάνω στην ΚΣ αγωγή (Larsen & Samdal, 2011) και κατ' επέκταση, για τη διαδικασία υλοποίησης των προγραμμάτων στην τάξη.

Παρόλο όμως που πλέον οι ερευνητές κινούνται με ενδιαφέρον προς τη μελέτη της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς (Brackett et al. 2012), συνήθως η εστίαση αφορά κυρίως τους μαθητές και πώς αυτοί ανταποκρίνονται στο πρόγραμμα. Δίνεται λοιπόν έμφαση στα αποτελέσματα που τα προγράμματα ΚΣ αγωγής έχουν στους μαθητές, αλλά λίγος λόγος γίνεται για το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την όλη διαδικασία (Brackett et al., 2009. Larsen & Samdal, 2007). Για παράδειγμα, στην έρευνα των Talvio et al. (2015, 2016), παρόλο που διερευνήθηκε η εμπειρία των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση που έλαβαν, δεν συμπεριλήφθηκαν μετρήσεις μετά την εφαρμογή του προγράμματος στις τάξεις. Παρομοίως, η έρευνα των Larsen και Samdal (2007, 2011), όπου επιχειρήθηκε μία αναλυτική διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το πρόγραμμα Second Step, δεν παρουσίασε δεδομένα που αφορούσαν τα αποτελέσματα που το πρόγραμμα είχε στους μαθητές, ώστε να γίνουν ανάλογοι συσχετισμοί.

Με βάση τα μέχρι τώρα βιβλιογραφικά δεδομένα, βλέπουμε ότι είναι μεγάλο το έλλειμμα σε έρευνες, οι οποίες να παρέχουν στοιχεία που προέρχονται από την αυτο-αξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διδασκαλία τους πάνω σε προγράμματα που προάγουν την ΚΣ ανάπτυξη των μαθητών (βλ π.χ. Low et al., 2015), όπως επίσης και σε έρευνες, οι οποίες περιλαμβάνουν δεδομένα από την παρατήρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στις τάξεις, σε συνδυασμό με τις αυτο-αξιολογήσεις τους (βλ π.χ. Linares et al., 2005). Δεδομένα που να αφορούν αυτο-αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τις αξιολογήσεις των ερευνητών, συναντάμε σε άλλους τομείς, πέραν της ΚΣ αγωγής. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Δερμιτζάκη (2017), τρεις εκπαιδευτικοί εκπαιδεύθηκαν πάνω σε ένα

πρόγραμμα για την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων μάθησης των παιδιών και προχώρησαν στη διδασκαλία του στις τάξεις. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι αξιολόγησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από τους ερευνητές, σε συνδυασμό με φόρμες αυτο-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα από τα δύο είδη αξιολόγησης παρείχαν αξιόπιστες και ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή και παρείχαν μία σφαιρικότερη οπτική της όλης διαδικασίας.

Εν κατακλείδι, υπάρχει αναγκαιότητα να αναπτυχθούν μοντέλα και στρατηγικές, που θα συμβάλλουν στη διευκόλυνση της μεταρρύθμισης του σχολείου (Adelman & Taylor, 2000). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν τα πλαίσια, μέσα στα οποία τα προγράμματα ΚΣ αγωγής μπορούν να έχουν το καλύτερο αποτέλεσμα (Brackett et al., 2012. Greenberg et al., 2003) και να διερευνηθούν οι παράγοντες-κλειδιά που επηρεάζουν την εφαρμογή τους. Οι ερευνητές πλέον στρέφονται προς την υιοθέτηση μιας οικολογικής-συστημικής οπτικής για την κατανόηση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής (Durlak et al., 2011). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, έχουν αρχίσει να δείχνουν ενδιαφέρον για το πώς διάφοροι παράγοντες, που σχετίζονται με την υλοποίηση προγραμμάτων ΚΣ αγωγής στα σχολικά περιβάλλοντα επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τέτοιων παρεμβάσεων (Elias et al., 2003. Lendrum & Humphrey, 2012). Οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

1.2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής

Καταρχάς, το εύρος μιας παρέμβασης επηρεάζει την αποτελεσματικότητά της. Πάνω σε αυτό έχει προταθεί ότι οι προσεγγίσεις που εμπλέκουν ολόκληρο το σχολείο έχουν αποδειχθεί πιο αποτελεσματικές (Hallam et al., 2006. Humphrey et al., 2013), καθώς συμβάλλουν στη μεγαλύτερη επισημοποίηση της εφαρμογής (Larsen & Samdal, 2007). Ως εκ τούτου προτείνεται ότι θα πρέπει να ενθαρρύνεται η δέσμευση ολόκληρου του σχολείου (δάσκαλοι, τάξεις, διεύθυνση) κατά τη διαδικασία υλοποίησης (Elbertson et al., 2010. Elias et al., 2003), ενώ ενθαρρύνεται επιπλέον η εμπλοκή της κοινότητας (Akos, 2003. Cooke et al., 2007. Thorton et al., 2000). Χωρίς να απορρίπτονται τα ενδεχόμενα οφέλη της εφαρμογής προγραμμάτων ΚΣ αγωγής σε μικρότερου εύρους παρεμβάσεις, θεωρείται ότι τα θετικά αποτελέσματα αυξάνονται,

όταν υπάρχει συντονισμός και συνεργασία μεταξύ μαθητών, δασκάλων, διευθυντών, αλλά και γονέων (Elbertson et al., 2010. Greenberg et al., 2003. Kourkoutas & Xavier, 2010. Zins & Elias, 2006). Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ΚΣ αγωγής, είναι η διάρκεια αυτών. Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος βελτιώνεται όταν υλοποιείται σε μακροχρόνιες παρεμβάσεις (Elias et al., 2003. Kolb & Weede, 2001), ειδικότερα όταν η έναρξή του υλοποιείται σε μικρή ηλικία και εκτείνεται εις βάθος χρόνου, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Elbertson et al., 2010. Neace & Muñoz, 2012. Zins & Elias, 2007).

Επιπλέον, δεδομένου ότι οι δάσκαλοι αποτελούν τους πρωταρχικούς φορείς των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής, οι απόψεις τους πάνω σε αυτά μπορούν να επηρεάσουν την υιοθέτηση, την διεξαγωγή και το αποτέλεσμα τέτοιων προγραμμάτων (Brackett et al. 2012). Οι απόψεις αυτές επηρεάζουν την αρχική κινητοποίησή τους για την εφαρμογή τους και κατ' επέκταση, την προσπάθεια και την ενέργεια που θα επενδύσουν μετέπειτα για την υλοποίησή τους (Han & Weiss, 2005). Αν οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η ΚΣ αγωγή είναι σημαντική για την επιτυχία των μαθητών (Buchanan et al., 2009. Edwards, Hunt, Meyers, Grogg & Jarrett, 2005) και θεωρούν ότι η ανάπτυξη των ΚΣ δεξιοτήτων είναι εξίσου σημαντική, όσο και η ανάπτυξη των υπολοίπων γνωστικών ικανοτήτων, είναι πιο πιθανό να αφιερώσουν χρόνο για να ενσωματώσουν ένα πρόγραμμα ΚΣ αγωγής στις καθημερινές τους πρακτικές (Brackett et al., 2012). Αντίθετα, όσοι δεν αισθάνονται ότι η ΚΣ αγωγή είναι σημαντική, μπορεί να είναι λιγότερο κινητοποιημένοι, ώστε να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα με κατάλληλο τρόπο (Elbertson et al., 2010). Επομένως, αν έχουν χαμηλές προσδοκίες από ένα τέτοιο πρόγραμμα, είναι λιγότερο πιθανό να το εφαρμόσουν με ποιότητα και αξιοπιστία (Brackett et al., 2012).

Ένας ακόμα πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ΚΣ αγωγής, αποτελεί η πιστότητα εφαρμογής του (Brackett et. al., 2012. Larsen & Samdal, 2007; Schicka & Cierpka, 2013. Zins & Elias, 2007), η οποία αναφέρεται στην υλοποίηση του προγράμματος με συνέπεια, όπως αυτό έχει σχεδιαστεί από τους δημιουργούς του (Buchanan et al., 2009). Παρόλο που οι δημιουργοί των προγραμμάτων, επιθυμούν αυτά να υλοποιούνται με ακρίβεια και να ακολουθούνται αυστηρά οι οδηγίες (Humphrey, 2013. Larsen & Samdal, 2007), στα σχολεία συμβαίνει τα προγράμματα να τροποποιούνται και να μεταβάλλονται για τις ανάγκες του μαθησιακού πληθυσμού

(Larsen & Samdal, 2007. Lendrum & Humphrey, 2012), ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Larsen & Samdal, 2007. Thorton et al., 2000) και να βελτιώνεται η προσληπτική τους αξία (Humphrey et al., 2013). Παρ' όλα αυτά, για την επιτυχία ενός προγράμματος, κάποια κεντρικά σημεία-κλειδιά θα πρέπει να τηρηθούν με ακρίβεια και ίσως παράλληλα, να συμπεριληφθούν κάποιες «θετικές» προσαρμογές στις τοπικές συνθήκες (Greenberg et al., 2003).

Επιπλέον, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την διδακτική τους αποτελεσματικότητα αποτελούν έναν ισχυρό παράγοντα που ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα για τη συμμετοχή τους στην εφαρμογή προγραμμάτων, καθώς επηρεάζουν το πώς θα ανταπεξέλθουν σε αυτά τα προγράμματα, πόση προσπάθεια θα καταβάλουν, καθώς και την επιμονή τους, παρόλα τα πιθανά εμπόδια (Bandura, 1999). Οι δάσκαλοι με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να εφαρμόσουν καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές και να διατηρήσουν την προσπάθειά τους, επιτυγχάνοντας τελικά θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές τους (Han & Weiss, 2005). Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία των πεποιθήσεων για τη σημαντικότητα ενός έργου και τις προσδοκίες για την επιτυχημένη απόδοση πάνω σε αυτό (Wigfield & Eccles, 2000), κατανοούμε πως, αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ΚΣ αγωγή είναι σημαντική και πιστεύουν ότι θα τη διδάξουν με επιτυχία, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να την εφαρμόσουν επιτυχώς (Talvio et al., 2016). Κατ' επέκταση, αν αισθάνονται άβολα διδάσκοντάς ένα πρόγραμμα ΚΣ αγωγής και ταυτόχρονα διατηρούν χαμηλές προσδοκίες απέναντι σε αυτό, είναι λιγότερο πιθανό να το εφαρμόσουν με ποιότητα και συνέπεια (Brackett et al., 2012. Elbertson et al., 2010).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ΚΣ αγωγή, η κινητοποίηση τους να διδάξουν ένα πρόγραμμα ΚΣ αγωγής και η πιστότητα με την οποία θα το εφαρμόσουν, επηρεάζονται, σε μεγάλο βαθμό, από την κατάλληλη εκπαίδευση που θα λάβουν. Ταυτόχρονα, έχει αποδειχθεί ότι τα καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν, μετά την εκπαίδευση, η εφαρμογή στην τάξη συνδυάζεται με κατάλληλη υποστήριξη και ανατροφοδότηση, που παρέχεται με τρόπους που βελτιώνουν τις δεξιότητες και γνώσεις που έλαβαν οι δάσκαλοι από την εκπαίδευση (Han & Weiss, 2005. Kourkoutas & Xavier, 2010). Για τη σημασία της παροχής υποστήριξης, γίνεται λόγος στη συνέχεια.

1.2.3 Ο ρόλος της εποπτείας /συνεχιζόμενης υποστήριξης

Κατά την εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣ αγωγής από τους εκπαιδευτικούς προτείνεται από πολλούς ερευνητές ότι θα πρέπει να υπάρχει διαθέσιμη τακτική υποστήριξη και ανατροφοδότηση σε σχέση με την απόδοσή τους, για την επίτευξη υψηλής ποιότητας εφαρμογής και τη μεγιστοποίηση της προόδου των μαθητών (Brackett et al., 2009. Elbertson et al., 2010. Greenberg et al., 2003. Gueldner & Merrell, 2011. Thorton et al., 2000). Μάλιστα, δεδομένων αυτών των στοιχείων, ο οργανισμός CASEL συστήνει να εφαρμόζονται μόνο τα προγράμματα ΚΣ αγωγής που περιλαμβάνουν υποστήριξη των δασκάλων κατά την εφαρμογή τους, όπως είναι η αρχική εκπαίδευση και η συνεχιζόμενη ανατροφοδότηση (Talvio et al., 2016), με σκοπό την αύξηση της πιθανότητας επίτευξης των θετικών αποτελεσμάτων, στα οποία αποσκοπούν τα προγράμματα αυτά. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να λαμβάνουν ανατροφοδότηση ή συμβούλευση, κατά τη διάρκεια εφαρμογής ενός προγράμματος ΚΣ αγωγής (Buchanan et al., 2009. Greenberg et al., 2003).

Παρ' όλα αυτά, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν κατάλληλη υποστήριξη, κατά τη διάρκεια της φάσης διδασκαλίας (Gueldner & Merrell, 2011). Παρόλο που μερικοί δάσκαλοι συμμετέχουν σε κάποιας μορφής εκπαίδευση (π.χ. βραχείας μορφής, συνήθως μονοήμερη) αυτή η μέθοδος σπάνια παρέχει την ολοκληρωμένη υποστήριξη που απαιτείται για να βελτιωθούν οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, να εξασφαλιστεί η υλοποίηση της παρέμβασης με ακεραιότητα και συνεπώς να επηρεαστούν θετικά οι δεξιότητες-στόχοι των μαθητών (Brackett et al., 2009. Buchanan et al., 2009. Gueldner & Merrell, 2011). Αντίθετα, η ανατροφοδότηση που δίνεται στους δασκάλους από κάποιον εκπαιδευτή, μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους πάνω στο πρόγραμμα, να βελτιώσει την επίγνωσή τους σε σχέση με την εφαρμογή και να βελτιώσει την πιστότητα υλοποίησης (Han & Weiss, 2005). Επιπλέον, η παροχή συνεχιζόμενης υποστήριξης μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να επιλύσουν προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια εφαρμογής, τα οποία αν δεν αντιμετωπιστούν, μπορεί να μειώσουν τα οφέλη που οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να λάβουν από την παρέμβαση (Durlak et al., 2011. Gueldner & Merrell, 2011).

Από τα παραπάνω απορρέει ότι, η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης και τακτικής υποστήριξης είναι πιθανό να οδηγήσει σε υψηλή ποιότητα εφαρμογής και σε αύξηση των πιθανοτήτων να εφαρμόσουν οι δάσκαλοι το πρόγραμμα με μεγαλύτερη αφοσίωση (Gueldner & Merrell, 2011). Έτσι, μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες για εξασφάλιση της βιωσιμότητας της παρέμβασης (Greenberg et al., 2003. Zins & Elias, 2007), καθώς και για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (Buchanan et al. 2009. Han & Weiss, 2005. Larsen & Samdal, 2007). Εν κατακλείδι, η εκπαίδευση πάνω στην ΚΣ αγωγή επιφέρει αλλαγές στη διδακτική συμπεριφορά των δασκάλων, η παροχή όμως ανατροφοδότησης και συνεχιζόμενης υποστήριξης οδηγεί σε μεγαλύτερες αλλαγές συμπεριφοράς, που διατηρούνται περισσότερο στο χρόνο (Han & Weiss, 2005) και κατ' επέκταση συμβάλλει στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Brackett et al., 2009).

Στο σχολικό χώρο, έχουν εφαρμοσθεί επιτυχώς διαφόρων τύπων μεθοδολογίες συμβούλευσης. Ένα τέτοιου τύπου είδος συμβούλευσης αποτελεί η υποστήριξη που παρέχεται μέσω ανατροφοδότησης πάνω στην απόδοση του δασκάλου στην τάξη (performance feedback; Gueldner & Merrell, 2011). Σε αυτή τη συνθήκη, συνήθως οι δάσκαλοι συμμετέχουν σε κάποια βασική εκπαίδευση, εκτός τάξης και στη συνέχεια ακολουθεί παρατήρηση της διδασκαλίας τους από τον εκπαιδευτή, καθώς εκείνοι εφαρμόζουν το πρόγραμμα στις τάξεις τους (Han & Weiss, 2005). Η εποπτεία που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς έχει δύο κύριους στόχους, πρώτον να ενδυναμώσει τις δεξιότητες των δασκάλων που είναι ουσιώδεις για την πιστή εφαρμογή του προγράμματος και δεύτερον, να προάγει τα κίνητρά τους, ώστε να συνεχίσουν να εφαρμόζουν το πρόγραμμα με ενθουσιασμό και αφοσίωση.

Ο πρώτος στόχος επιτυγχάνεται καθώς ο σύμβουλος παρέχει ανατροφοδότηση για τις πλευρές της διδασκαλίας που απαιτούν τροποποίηση και υποστήριξη, μοντελοποιεί διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές και προβαίνει σε συνεργατική επίλυση θεμάτων που σχετίζονται με την εφαρμογή. Ταυτόχρονα, ανταποκρίνεται σε κάθε ερώτηση που μπορεί να έχει ο δάσκαλος, παρέχει προτάσεις που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την απόδοση του δασκάλου και ενισχύει τις επιτυχημένες προσπάθειές του (Gueldner & Merrell, 2011. Han & Weiss, 2005). Για να επιτευχθεί ο δεύτερος στόχος, ο σύμβουλος καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν την προσοχή τους στις παρατηρούμενες (σταδιακά αυξανόμενες) βελτιώσεις της συμπεριφοράς των

μαθητών. Παράλληλα, αξιολογεί με αντικειμενικό τρόπο και ερμηνεύει τα άμεσα αποτελέσματα ενός συγκεκριμένου μαθήματος, ή τεχνικής, πάνω στους μαθητές και πραγματοποιεί ακριβείς παρατηρήσεις πάνω στις συμπεριφορές των μαθητών, που σχετίζονται με το πρόγραμμα (Greenberg et al., 2003. Han & Weiss, 2005).

Η διαδικασία αυτή μπορεί να περιγραφεί ως εξέλιξη της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων, η οποία εφαρμόζει μία συνεργατική προσέγγιση και συναντάται στις διαδικασίες συμβούλευσης στα σχολικά περιβάλλοντα. Αναμένεται ότι ο δάσκαλος συμμετέχει και συμβάλλει στην ανάλυση του προβλήματος και στο σχεδιασμό λύσεων και δεν λαμβάνει παθητικά ανατροφοδότηση που κατευθύνεται αποκλειστικά από τον σύμβουλο (Gueldner & Merrell, 2011). Αυτή η φιλοσοφία πιθανά επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, καθώς όσο πιο συνεργατική είναι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και υπηρεσιών υποστήριξης και καθοδήγησης, τόσο πιο μικρή θα είναι η αντίσταση απέναντι στην όλη διαδικασία και τόσο πιο πολλές θα είναι οι πιθανότητες να εφαρμοσθεί το πρόγραμμα όπως σχεδιάστηκε, για να είναι αποτελεσματικό (Buchanan et al., 2009. Greenberg et al., 2003). Κατ' επέκταση, δεδομένου ότι βελτιώνεται η ποιότητα εφαρμογής, επιτυγχάνονται περισσότερα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Gueldner & Merrell, 2011).

1.2.4 Το πρόγραμμα Second Step (Βήμα Βήμα)

Το Second Step (1986), σχεδιάστηκε από ένα μη κερδοσκοπικό οργανισμό (The Committee for Children, 1986) με σκοπό να προάγει τις ΚΣ δεξιότητες των παιδιών (Larsen & Samdal, 2007. Taub, 2001). Αποτελεί ένα πρόγραμμα που προορίζεται για διδασκαλία στον σχολικό χώρο (Cooke et al., 2007) και απευθύνεται σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό, ως εκ τούτου αποτελεί ένα πρόγραμμα καθολικής/πρωτογενούς πρόληψης (Hart et al., 2009). Το πρόγραμμα δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά το 1986 και έκτοτε έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε ΗΠΑ και Καναδά, ενώ έχει προσαρμοστεί για εφαρμογή και σε άλλες χώρες, π.χ. Γερμανία, Νορβηγία, Αγγλία (Frey et al., 2000).

Το Second Step (Βήμα Βήμα), στοχεύει στην προαγωγή βασικών ΚΣ ικανοτήτων και στη μείωση των κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών (Frey et al., 2000. Hart et al., 2009). Δίνεται ιδιαίτερη βάση στην αύξηση του επιπέδου των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και ταυτόχρονα στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών (Frey et al., 2005. Kolb & Weede, 2001. McMahon et al., 2000. Taub, 2001), με απώτερο στόχο την προαγωγή της κοινωνικής ικανότητας και την πρόληψη της βίας στα σχολεία (Larsen & Samdal, 2007). Για το σκοπό αυτό το πρόγραμμα εφοδιάζει τους μαθητές με κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να διαπραγματεύονται σε καταστάσεις διαπροσωπικών συγκρούσεων χρησιμοποιώντας μη-επιθετικούς τρόπους (Cooke et al., 2007. Thorton et al., 2000).

Η κεντρική ιδέα του προγράμματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν νέους τρόπους σκέψης και αντίδρασης σε σχέση με τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους (Larsen & Samdal, 2012), με σκοπό την ανάπτυξη των απαραίτητων ΚΣ δεξιοτήτων που θα τους οδηγήσουν στην επιτυχία και στην ικανοποίηση από τη ζωή τους. Ταυτόχρονα το πρόγραμμα επιδιώκει την καλλιέργεια ενός σχολικού περιβάλλοντος που συμβάλλει στην διαχείριση των ΚΣ προβλημάτων των μαθητών και υποστηρίζει τη μάθηση και τη χρήση θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (Frey et al., 2000).

Το πρόγραμμα Βήμα Βήμα απευθύνεται σε μαθητές από το νηπιαγωγείο μέχρι και το γυμνάσιο, ως εκ τούτου προτείνονται διαφορετικές εκδοχές του ανά ηλικία των μαθητών (Cooke et al., 2007. Hart et al., 2009). Για το δημοτικό, το ολοκληρωμένο πρόγραμμα αποτελείται από τρεις ενότητες με αλληλοσυσχετιζόμενο περιεχόμενο: 1) Εκπαίδευση στην Ενσυναίσθηση, 2) Διαχείριση θυμού και συναισθημάτων και 3) Έλεγχος της παρορμητικής συμπεριφοράς και Επίλυση Προβλημάτων (Frey et al., 2000. Hart et al., 2009. Larsen & Samdal, 2011). Αυτές οι ικανότητες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην υγιή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Neace & Muñoz, 2012) και έχουν προσδιοριστεί ως παράγοντες που συμβάλλουν στην πρόληψη παραγόντων κινδύνου, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Frey et al., 2000).

Η Ενσυναίσθηση, στοχεύει στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, της οπτικής γωνίας υπό την οποία εκείνοι λειτουργούν (Hastings et al., 2000. Neace & Muñoz, 2012) και στον εντοπισμό των πιθανών συνεπειών των

πράξεων στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους ανθρώπους (Larsen & Samdal, 2011). Η Διαχείριση Συναισθημάτων που αποτελεί την δεύτερη ενότητα του προγράμματος, βοηθά τους μαθητές να αντιμετωπίζουν ισχυρά συναισθήματα, όπως ο θυμός, με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους και να επιτυγχάνουν αυτοέλεγχο (Neace & Muñoz, 2012). Για την επίτευξη της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, η ενότητα περιλαμβάνει γνωστικο-συμπεριφορικές στρατηγικές, όπως η σωματική χαλάρωση και η αυτο-καθοδήγηση (Schicka & Cierpka, 2013). Ο έλεγχος της παρορμητικής συμπεριφοράς και η Επίλυση Προβλημάτων εστιάζουν στη διδασκαλία τεχνικών που βοηθούν τα παιδιά να διαχειρίζονται παρορμητικές συμπεριφορές που μπορεί να τους οδηγήσουν σε συγκρούσεις (Schicka & Cierpka, 2013). Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται διαμέσου της εφαρμογής συγκεκριμένων βημάτων που συμβάλλουν στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων με θετικούς κοινωνικούς τρόπους (Neace & Muñoz, 2012), προάγοντας την ασφάλεια, τη δικαιοσύνη και το σεβασμό (Frey et al., 2005).

Η καθεμία από τις τρεις ενότητες του προγράμματος αποτελείται από 5-9 μαθήματα (Hart et al., 2009), τα οποία διδάσκονται σε εβδομαδιαία βάση (Larsen & Samdal, 2007. Low et al., 2015) και διαρκούν 25-40 λεπτά, αναλόγως με την σχολική τάξη στην οποία απευθύνεται το πρόγραμμα (Frey et al., 2005. Low et al., 2015). Συνολικά το πρόγραμμα αποτελείται από 20-28 μαθήματα για κάθε σχολική τάξη (Larsen & Samdal, 2012). Τα μαθήματα διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων (Frey et al., 2005), οι οποίοι υποστηρίζονται από τις οδηγίες που περιλαμβάνονται στο θεωρητικό μέρος κάθε μαθήματος (Larsen & Samdal, 2011. Schicka & Cierpka, 2013).

Το πρόγραμμα δίνει έμφαση στη σημασία της παρατήρησης, του αναστοχασμού, της εξάσκησης και της ενίσχυσης των δεξιοτήτων για την κατάκτηση και τη διατήρηση των συμπεριφορικών προτύπων (Frey et al., 2000). Οι δεξιότητες του προγράμματος κατακτώνται από τους μαθητές με διδασκαλία στην τάξη, με βίντεο που παρέχουν πρότυπα προς μίμηση για τις δεξιότητες που διδάσκονται, με αφίσες που προβάλλουν με εικονογραφημένο τρόπο τις δεξιότητες προς μάθηση (Frey et al., 2005. Low et al., 2015), με παιχνίδια ρόλων, με εξάσκηση και καθοδήγηση (Cooke et al., 2007). Επιπλέον κατακτώνται μέσω της επ' ευκαιρία διδασκαλίας, όταν προκύπτουν συγκρούσεις στην καθημερινότητα του σχολείου (Frey et al., 2005). Ως εκ τούτου, οι οδηγίες του προγράμματος ενθαρρύνουν τους

εκπαιδευτικούς να ενισχύουν τις ικανότητες των μαθητών, όχι μόνο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του προγράμματος, αλλά και κατά τη διάρκεια της καθημερινότητας στο σχολείο (Larsen & Samdal, 2007. Schicka & Cierpka, 2013), ώστε να προωθείται η επανάληψη και ενίσχυση των βασικών σημείων που διδάχθηκαν οι μαθητές (Larsen & Samdal, 2011). Επιπλέον περιλαμβάνονται προτάσεις για ενσωμάτωση του περιεχομένου του προγράμματος στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα της τάξης (Frey et al., 2005).

Σημαντική αρχή του προγράμματος αποτελεί το γεγονός ότι, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς για τους μαθητές, συμβάλλουν στην εμπέδωση των δεξιοτήτων μέσω της μίμησης προτύπου (Nicoll, 2015. Osterman, 2000. Wang et al., 1997). Το Βήμα Βήμα βασίζεται στην κοινωνιο-γνωστική θεωρία του Bandura (Frey et al., 2000. Larsen & Samdal, 2011), η οποία υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της παρατήρησης και αλληλεπίδρασης με άτομα του περιβάλλοντός τους (Thornton et al., 2000), ως απόρροια των συνεπειών που έχουν οι πράξεις των άλλων (Bandura, 1999). Επιπλέον, τα άτομα που θεωρούνται σημαντικά μοντέλα συμπεριφοράς, μπορούν να επηρεάσουν θετικά την προσλαμβανόμενη σημαντικότητα μιας δραστηριότητας, επομένως να αυξήσουν τις πιθανότητες υιοθέτησής της από τους παρατηρητές. Ως εκ τούτου, τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος των δασκάλων ως προτύπων συμπεριφοράς, καθώς όχι μόνο οι συνομήλικοι, αλλά και οι δάσκαλοι αποτελούν τέτοια πρότυπα και ταυτόχρονα τους κύριους διευκολυντές της εκδήλωσης κοινωνικά επιθυμητών συμπεριφορών στα παιδιά (Larsen & Samdal, 2011. Osterman, 2000). Το πρόγραμμα αντλεί μεθόδους και από άλλα εννοιολογικά πεδία, όπως για παράδειγμα από την γνωστικο-συμπεριφορική θεραπεία (Frey et al., 2005), όπως επίσης και από το μοντέλο της αυτορύθμισης μέσω λεκτικής καθοδήγησης (Frey et al., 2000).

1.2.5 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας σχετικά με τις εφαρμογές του προγράμματος Βήμα Βήμα

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μια ανασκόπηση των αποτελεσμάτων κάποιων ερευνών, που εφάρμοσαν το πρόγραμμα Βήμα Βήμα σε σχολεία. Στις έρευνες που ακολουθούν, χρησιμοποιήθηκε μαθητικό δείγμα παρόμοιας ηλικίας με την παρούσα έρευνα, όπως επίσης και εργαλεία αυτο-αναφοράς των μαθητών, για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Οι έρευνες αυτές, που εφαρμόστηκαν από την πλειοψηφία τους από τους εκπαιδευτικούς των

τάξεων, περιλάμβαναν αυστηρό σχεδιασμό, δεδομένα πριν και μετά την παρέμβαση και πολλαπλές μεθόδους αξιολόγησης για τη διερεύνηση του αντικτύπου που το πρόγραμμα είχε στους μαθητές, ώστε να παρέχουν όσο το δυνατόν αξιόπιστα δεδομένα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος (Hart et al, 2009).

Καταρχάς, παραθέτουμε κάποιες έρευνες που δεν συμπεριέλαβαν στο σχεδιασμό τους την παρουσία Ομάδας Ελέγχου, ώστε να γίνουν ανάλογες συγκρίσεις, παρουσίασαν όμως σημαντικά θετικά ευρήματα σε ενδοομαδικό επίπεδο, που αφορούσαν τους μαθητές που διδάχθηκαν το πρόγραμμα Βήμα Βήμα. Στην έρευνα των Holsen, Smith και Frey (2008) συμμετείχαν 1.153 μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος ήταν ότι βελτιώθηκε η ΚΣ ικανότητα ενός μεγάλου αριθμού των μαθητών, καθώς σημειώθηκαν θετικά αποτελέσματα στις δεξιότητες της συνεργατικής συμπεριφοράς, της διαπραγμάτευσης, της ενσυναίσθησης και του αυτο-ελέγχου, ενώ μειώθηκαν τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ενός μεγάλου αριθμού των μαθητών (Holsen et al., 2008).

Στην έρευνα των Cooke et al. (2007), το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μεγάλο εύρος, εμπλέκοντας εκτός από τα σχολεία, τις οικογένειες των μαθητών, καθώς και την κοινότητα. Στην έρευνα συμμετείχαν 741 μαθητές (364 τρίτης τάξης και 377 τετάρτης) και 171 δάσκαλοι, οι οποίοι έλαβαν μονοήμερη εκπαίδευση πάνω στο πρόγραμμα και το εφάρμοσαν στις τάξεις τους. Οι μεταβλητές που περιλαμβάνονταν στο εργαλείο αυτο-αναφοράς, μεταξύ άλλων, ήταν οι εξής: θετικές και αρνητικές αντιδράσεις απέναντι στα καθημερινά προβλήματα (αντιμετώπιση προβλημάτων), η συνεργατική συμπεριφορά, ο αυτοέλεγχος, η διαχείριση θυμού και το ενδιαφέρον για τους άλλους. Σχεδόν τα δύο τρίτα των μαθητών (62%) παρουσίασαν βελτίωση σε μία, ή σε περισσότερες από τις μεταβλητές της έρευνας (αντιμετώπιση-επίλυση προβλημάτων, συνεργατική συμπεριφορά, αυτοέλεγχος, διαχείριση θυμού και ενδιαφέρον για τους άλλους), ενώ παράλληλα έτειναν να παρουσιάζουν μείωση στα επίπεδα των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ. επιθετικότητα) (Cooke et al., 2007). Στην έρευνα των McMahon και Washburn (2003), συμμετείχαν 156 μαθητές, ηλικίας 11-14 ετών. Η εφαρμογή των οκτώ πρώτων μαθημάτων του προγράμματος βασίστηκε σε ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας, σε συνεργασία με τους ερευνητές. Τα υπόλοιπα μαθήματα διδάχθηκαν εξ' ολοκλήρου από τους εκπαιδευτικούς. Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, παρατηρήθηκε αύξηση της

ενσυναίσθησης των μαθητών, η οποία οδήγησε σε μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς (McMahon & Washburn, 2003).

Το πρόγραμμα Βήμα Βήμα αξιολογήθηκε επίσης σε κάποιες άλλες έρευνες, που συμπεριέλαβαν στο σχεδιασμό τους Ομάδα Ελέγχου. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Frey et al. (2005), το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από 47 δασκάλους, οι οποίοι συμμετείχαν σε διήμερη εκπαίδευση. Η Πειραματική Ομάδα αποτελούνταν από 620 παιδιά τρίτης και τετάρτης τάξης. Μεταξύ των θετικών αποτελεσμάτων ως προς την θετική κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, περιλαμβανόταν η βελτίωση στη χρήση της δεξιότητας διαπραγμάτευσης με θετικά κοινωνικούς τρόπους, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (Frey et al., 2005). Σημαντικά θετικά αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, τόσο σε ενδοομαδικό επίπεδο, όσο και σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου, παρατηρήθηκαν και στην έρευνα της Taub (2001), όπου έλαβαν μέρος 54 μαθητές τρίτης – πέμπτης τάξης. Επιπροσθέτως, αναφέρουμε ότι τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος Βήμα Βήμα, πάνω στην βελτίωση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Επάρκειας, έχουν σημειωθεί και σε έρευνες με μαθητές μικρότερης ηλικίας (Kolb & Weede, 2001. Low et al., 2015. McMahon et al., 2000).

Το πρόγραμμα έχει επίσης αποδειχθεί αποτελεσματικό ως προς την συμβολή του στην αύξηση του επιπέδου των γνώσεων, αναφορικά με τις ΚΣ δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, διαχείρισης θυμού και κατανόησης των συνεπειών της επιθετικής συμπεριφοράς (McMahon & Washburn, 2003). Σε γενικές γραμμές αναμένεται ότι η διδασκαλία των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής επιφέρει αύξηση του ποσοστού των ΚΣ γνώσεων των μαθητών (βλ. π.χ. Linares et al., 2005). Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Denham και Almeida (1987), οι μαθητές που εκπαιδεύονται πάνω σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση των γνώσεων που σχετίζονται με αυτές τις δεξιότητες, όπως αυτές μετριοούνται στα εργαλεία μετά την παρέμβαση. Για τη μέτρηση των γνώσεων αυτών με την ολοκλήρωση του προγράμματος Second Step, έχει δημιουργηθεί το εργαλείο Knowledge Assessment for Second Step (KASS; Committee for Children, 2004).

Το εργαλείο KASS, ή κάποιες παραλλαγές αυτού, έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες έρευνες όπου εφαρμόστηκε το Second Step και στις οποίες υπήρξε συμφωνία ως προς τα θετικά αποτελέσματα πάνω στις ΚΣ γνώσεις των μαθητών, τόσο σε ενδοομαδικό επίπεδο, όσο και σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου. Στην έρευνα

των Hart et al. (2009) το πρόγραμμα εφαρμόστηκε από τους ερευνητές, σε ένα δείγμα 75 μαθητών τρίτης και τετάρτης τάξης. Τα αποτελέσματα μέσω του KASS ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, καθώς, μετά την παρέμβαση, όλοι οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας παρουσίασαν σημαντική αύξηση της γνώσης τους, αναφορικά με τις ΚΣ δεξιότητες που διδάχθηκαν στο πρόγραμμα. Παρόμοια θετικά αποτελέσματα παρατηρήθηκαν στις έρευνες των Orpinas, Parcel, McAlister και Frankowski (1995), όπου το πρόγραμμα εφαρμόστηκε από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων σε μαθητές έκτης τάξης, των Sprague et al. (2001), όπου συμμετείχαν μαθητές από Τρίτη δημοτικού έως και Τρίτη Γυμνασίου, των Brown, Jimerson, Dowdy, Gonzalez και Stewart (2012), όπου συμμετείχαν 403 μαθητές που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, μέχρι και την Τετάρτη τάξη (η εφαρμογή υλοποιήθηκε από την ερευνητική ομάδα), των Edwards et al. (2005), όπου το πρόγραμμα διδάχθηκε σε 455 μαθητές της τετάρτης και πέμπτης δημοτικού, καθώς και των McMahon και Washburn (2003).

Σε σχέση με την παρατηρούμενη συμπεριφορά των μαθητών, κάποιες έρευνες αναφέρουν ότι οι μαθητές δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική αύξηση των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών τους (Brown et al., 2012; Cooke et al. 2007; Orpinas et al., 1995). Σε άλλες έρευνες όμως, φαίνεται να υπάρχει βελτίωση των ΚΣ δεξιοτήτων και της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, με βάση τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, ή της ερευνητικής ομάδας. Για παράδειγμα, στην έρευνα των McMahon και Washburn (2003), οι δάσκαλοι παρατήρησαν ότι οι μαθητές παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς μετά την παρέμβαση. Παρομοίως, στην έρευνα των Grossman et al. (1997), υπήρξε ανάλογο εύρημα με βάση τις παρατηρήσεις των ερευνητών (όπως αναφέρεται στο Cooke et al., 2007). Στις έρευνες των Edwards et al. (2005), όπως και των Frey et al. (2005), με βάση τις αναφορές των εκπαιδευτικών οι μαθητές που διδάχθηκαν το πρόγραμμα, βελτίωσαν την κοινωνική τους ικανότητα και ήταν λιγότερο επιθετικοί. Ταυτόχρονα, απαιτούνταν λιγότερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των διαφωνιών μεταξύ τους. Στην έρευνα των Larsen και Samdal (2007, 2011) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, οι μαθητές τους γινόταν όλο και πιο ήρεμοι και οι τάξεις τους πιο αρμονικές.

Πραγματοποιώντας μια σύνοψη όλων των παραπάνω ευρημάτων, καταλήγουμε ότι η εφαρμογή του προγράμματος Second Step (Βήμα Βήμα) επέφερε σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην ΚΣ ικανότητα των μαθητών, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται η βελτίωση της ενσυναίσθησης, του αυτοελέγχου, των δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης, της διαπροσωπικής επικοινωνίας και της συνεργασίας (όπως αυτά μετρήθηκαν με εργαλεία αυτοαναφοράς). Κατ' επέκταση, συνέβαλλε στην βελτίωση της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας των μαθητών. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι η εφαρμογή του προγράμματος Second Step, επέφερε θετικά αποτελέσματα στους μαθητές των Πειραματικών Ομάδων, σε σχέση με τις Ομάδες Ελέγχου, τόσο στην βελτίωση των γνώσεων και των υποθετικών ΚΣ δεξιοτήτων τους, όσο και στην αύξηση των επιπέδων των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Οι παραπάνω έρευνες, εφαρμόστηκαν στην πλειοψηφία τους από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, ωστόσο δεν συμπεριέλαβαν μετρήσεις που να αφορούν δεδομένα σε σχέση με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στο σημείο που ακολουθεί, πραγματοποιείται μία αναφορά σε κάποιες έρευνες που στόχευσαν στη διερεύνηση της ίδιας της διαδικασίας εφαρμογής, ή/και στην αξιολόγηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευση που έλαβαν και τη συνολική συμμετοχή τους στις παρεμβάσεις.

1.2.6 Έρευνες που στόχευσαν στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής

Στην έρευνα των Larsen και Samdal (2007, 2011), η μέτρηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος Second Step στόχευσε στην διερεύνηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών που το εφάρμοσαν. Στην έρευνα συμμετείχαν 17 εκπαιδευτικοί (15 γυναίκες, 2 άνδρες), από 4 δημοτικά σχολεία της Νορβηγίας, που προέρχονταν από τάξεις νηπιαγωγείου και δημοτικού. Ως εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις για τη διερεύνηση της εμπειρίας των δασκάλων μετά την εφαρμογή του προγράμματος (δεν συμπεριλήφθηκαν μετρήσεις πριν την εφαρμογή). Όλοι οι δάσκαλοι ισχυρίστηκαν ότι η χρήση του προγράμματος τους βοήθησε να αποκτήσουν ευαισθησία απέναντι στις ΚΣ ανάγκες των μαθητών

τους, αύξησε την επίγνωσή τους για τη σημαντικότητα της ΚΣ αγωγής και βελτίωσε την ικανότητά τους για τη διδασκαλία της στην τάξη. Η πλειοψηφία των δασκάλων ανέφερε ότι το πρόγραμμα -και ειδικά η ενότητα της Επίλυσης Προβλημάτων- τους επηρέασε θετικά, καθώς βελτίωσε την επικοινωνία με τους μαθητές τους και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονταν τις διαφωνίες μεταξύ των μαθητών. Ανέφεραν ταυτόχρονα και κάποιες δυσκολίες, όπως π.χ. ότι κάποιες από τις οδηγίες του προγράμματος τους δυσκόλεψαν αρχικά, ή ότι το πρόγραμμα ήταν σε κάποια σημεία αρκετά θεωρητικό, με αποτέλεσμα να κουράζει τους μαθητές (Larsen και Samdal 2007, 2011).

Ένα πρόγραμμα ΚΣ αγωγής, το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε παρεμβάσεις που στόχευσαν στην εκπαίδευση των δασκάλων, είναι το πρόγραμμα Ruler, που αποσκοπεί στην εκπαίδευση τόσο των μαθητών πάνω σε συγκεκριμένες συναισθηματικές δεξιότητες, όσο και των εκπαιδευτικών, για την εφαρμογή των μαθημάτων του προγράμματος στην πράξη (Castillo et al., 2013. Hagelskamp et al., 2013). Μία σχετικά πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη πάνω στο πρόγραμμα Ruler, είναι αυτή των Castillo, Fernandez-Berrocal και Brackett (2013). Στην έρευνα συμμετείχαν 24 εκπαιδευτικοί (από 19 σχολεία της Ισπανίας), οι οποίοι προέρχονταν και από τις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Ruler, συνειδητοποίησαν τη σημαντικότητα της ΚΣ αγωγής, αύξησαν το ενδιαφέρον τους για τις ΚΣ ανάγκες των μαθητών τους, παρουσίασαν βελτίωση στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτές ενώ παράλληλα, η επιτυχής εφαρμογή του προγράμματος, ενδυνάμωσε την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους πάνω στην ικανότητά τους για διδασκαλία της ΚΣ αγωγής.

Στην έρευνα των Talvio et al. (2015), 153 δάσκαλοι εκπαιδεύθηκαν πάνω στο πρόγραμμα Lions Quest, που αποσκοπεί στη θετική ανάπτυξη των μαθητών, διαμέσου της ενδυνάμωσης των ΚΣ δεξιοτήτων και της προαγωγής της ψυχικής τους υγείας. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι με την ολοκλήρωση του εργαστηρίου, θεωρούσαν πιο σημαντικούς τους στόχους του προγράμματος, αισθανόταν πιο σίγουροι για τη γνώση τους πάνω στην ΚΣ αγωγή, κατανόησαν τη σημαντικότητά της, ενώ όπως ανέφεραν, ένιωθαν πιο ικανοί σε σχέση με τη διδασκαλία και υλοποίηση δεξιοτήτων, σχετικών με το πρόγραμμα. Το πρόγραμμα LQ εφαρμοστήκε σε μία ακόμα έρευνα (Talvio et al., 2016), στην οποία έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί από τέσσερις διαφορετικές χώρες και σημειώθηκαν παρόμοια αποτελέσματα. Οι

συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα ήταν 528 δάσκαλοι από τις χώρες Φιλανδία, Ιταλία, Ιαπωνία και Λιθουανία, με ταυτόχρονη παρουσία ομάδας ελέγχου (N=412). Τα αποτελέσματα που σημειώθηκαν δείχνουν ότι, μετά την εκπαίδευση που έλαβαν, οι εκπαιδευτικοί, θεωρούσαν πιο σημαντικούς τους στόχους του προγράμματος, ενώ ένιωθαν πιο ικανοί για την εφαρμογή του στην πράξη (δεδομένα που δεν καταγράφηκαν στην ομάδα ελέγχου).

Στην έρευνα των Kimber et al. (2013) διερευνήθηκε η εμπειρία των εκπαιδευτικών που εκπαιδεύθηκαν και εφάρμοσαν στις τάξεις τους το πρόγραμμα ΚΣ αγωγής SET, που στοχεύει στη βελτίωση του αυτο-ελέγχου, των κινήτρων, της κοινωνικής ικανότητας, της επίγνωσης του εαυτού και της ενσυναίσθησης. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος στις τάξεις, ζητήθηκε από τους δασκάλους να γράφουν σε ένα «ημερολόγιο διαδικασίας» τις ιδέες, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους, τα συναισθήματα και την εμπειρία τους από την όλη διαδικασία. Η ανάλυση των ημερολογίων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν οφέλη στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, μέσω της βελτίωσης της γνώσης τους πάνω στην ΚΣ αγωγή, της αύξησης της αυτοπεποίθησής τους κατά τη διδασκαλία, της βελτίωσης της αυτο-επίγνώσής τους, της κατανόησης της σημαντικότητας του ρόλου τους, της επικοινωνίας και των σχέσεων με τους μαθητές τους, της βελτίωσης της διαχείρισης της τάξης (Kimber et al., 2013).

Ένα ακόμα πρόγραμμα ΚΣ αγωγής, το πρόγραμμα SEAL, στοχεύει στην βελτίωση των ΚΣ δεξιοτήτων των μαθητών, με απώτερο σκοπό την προαγωγή της μάθησης, της θετικής συμπεριφοράς, της αποτελεσματικότητας του προσωπικού του σχολείου και εντέλει, της ψυχικής υγείας και ευεξίας όλων των μελών του σχολικού συστήματος (Humphrey et al., 2013). Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στην έρευνα των Hallam et al. (2006). Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα τους βοήθησε να κατανοήσουν τη σημαντικότητα της ΚΣ αγωγής, αύξησε την γνώση τους πάνω σε θέματα ΚΣ αγωγής, βελτίωσε την αυτοπεποίθηση και τις δεξιότητές τους, ώστε να προάγουν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών, και επέφερε θετικά αποτελέσματα στις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών.

Από τη μέχρι τώρα παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα εκπαίδευσης πάνω στην ΚΣ αγωγή απέκτησαν μεγαλύτερη ευαισθησία πάνω στις ΚΣ ανάγκες των μαθητών τους και

κατανόησαν τη σημαντικότητα και τα οφέλη της ΚΣ αγωγής. Ταυτόχρονα, βελτίωσαν τις γνώσεις τους πάνω στο αντικείμενο αυτό, καθώς και τις δεξιότητές τους, ώστε να προάγουν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά στους μαθητές τους. Το αποτέλεσμα ήταν να αυξηθεί η αυτοπεποίθηση και η αίσθηση αυτεπάρκειάς τους, τόσο για τη διδασκαλία προγραμμάτων ΚΣ αγωγής, όσο και για τη γενικότερη διαχείριση θεμάτων που άπτονται των συμπεριφορών των μαθητών. Η εκπαίδευση βοήθησε επιπλέον τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις σχέσεις με τους μαθητές τους και να συνειδητοποιήσουν από άλλη οπτική τη σημαντικότητα του ρόλου τους απέναντι στα παιδιά.

1.3 Η παρούσα έρευνα. Στόχοι και υποθέσεις.

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν διττός. Πρώτον, στόχος ήταν να εκπαιδευτούν εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία του προγράμματος Second Step για παιδιά Ε΄ δημοτικού και ειδικότερα στη διδασκαλία της τρίτης ενότητας με τίτλο «Επίλυση (κοινωνικών) Προβλημάτων», ώστε να διδάξουν τα μαθήματα αυτά στις τάξεις τους. Διαμορφώθηκε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς και μια μεθοδολογία αξιολόγησης της διδασκαλίας του προγράμματος. Επίσης, εξετάστηκαν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία προγραμμάτων ΚΣ αγωγής στη σχολική τάξη πριν αλλά και μετά από την εκπαίδευσή τους και την εφαρμογή του προγράμματος. Η επιδίωξη ήταν, αφενός να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, αφετέρου, να εξεταστεί αν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την ΚΣ αγωγή στο σχολείο διαφοροποιούνται ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους αλλά και της εμπειρίας διδασκαλίας του προγράμματος.

Δεύτερον, στόχος της εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν, μετά από τη διδασκαλία της παραπάνω ενότητας του προγράμματος Βήμα Βήμα, θα διαφοροποιηθούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας σχετικά με την επίλυση καθημερινών κοινωνικών προβλημάτων με κατεύθυνση προς τη λογική του προγράμματος. Επίσης, σκοπός ήταν να διερευνηθεί αν, μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, θα αλλάξουν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, όπως αυτές καταγράφονται μέσα από τις αυτο-αναφορές

τους. Ο δεύτερος αυτός στόχος θα αποτελεί έναν ακόμη δείκτη της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς.

Η εργασία αυτή αναμένεται να συμβάλει στην περιοχή της ΚΣ αγωγής με τους εξής τρόπους. Αναμένεται να παρέχει πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθημάτων ΚΣ αγωγής στην τάξη και με την αποτελεσματικότητά της. Δεν υπάρχουν πολλά δεδομένα σχετικά με το θέμα αυτό, που να αφορούν μάλιστα το ελληνικό σχολείο. Η έρευνα αυτή θα αναδείξει ακόμη τη σημασία των πρότερων γνώσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία θεμάτων ΚΣ αγωγής στο σχολείο. Επίσης, η έρευνα αυτή θα παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις πιθανές αλλαγές που μπορεί να παρατηρηθούν μετά από τη διδασκαλία ενός προγράμματος ΚΣ αγωγής στις γνώσεις και στην κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια των μαθητών δημοτικού που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, υποθέτουμε ότι οι γνώσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την ΚΣ αγωγή στο σχολείο, μετά από την εφαρμογή του προγράμματος αλλά και της εμπειρίας διδασκαλίας του προγράμματος, θα αλλάξουν προς πιο ακριβείς γνώσεις και πιο θετικές και αισιόδοξες απόψεις για την εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣ αγωγής στο σχολείο (Υπόθεση 1).
- Μια άλλη σειρά υποθέσεων αφορά τους μαθητές που πήραν μέρος στη διδασκαλία του προγράμματος. Συγκεκριμένα, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αναμένεται ότι, μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, οι γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας σχετικά με την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων θα βελτιωθούν και θα προσεγγίσουν περισσότερο τη λογική του προγράμματος Βήμα Βήμα, σε σύγκριση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου (Υπόθεση 2).
- Υποθέτουμε επίσης ότι, μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, η Κοινωνική και Συναισθηματική Επάρκεια των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας, όπως αυτή εξετάζεται μέσα από τις αυτο-αναφορές των μαθητών, θα βελτιωθεί σημαντικά, σε σύγκριση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου (Υπόθεση 3).

Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει σχετική βιβλιογραφία που να παρέχει δεδομένα για την αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους πάνω στην ΚΣ αγωγή, σε συνδυασμό με δεδομένα αξιολόγησης από τους ερευνητές, που να μας επιτρέπει να προχωρήσουμε στο σχηματισμό υποθέσεων. Ως εκ τούτου, διατυπώθηκε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

- Πώς θα αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους σχετικά με τη διδασκαλία των μαθημάτων του προγράμματος; Οι αυτο-αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών θα σχετίζονται ή όχι με τις αξιολογήσεις της ερευνήτριας; (Ερ. Ερώτημα 1).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Μαθητές/τριες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 78 μαθητές της Ε' Δημοτικού (βλ. πίνακας 2.1), οι οποίοι προέρχονταν από 2 δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Κατερίνης. Μεταξύ αυτών, οι 42 ήταν αγόρια και οι 36 ήταν κορίτσια. Στις δύο ομάδες δεν εφαρμόστηκε κανένα παρόμοιο πρόγραμμα ΚΣ αγωγής το διάστημα πριν και κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του παρόντος προγράμματος.

Επειδή εντός του δείγματος υπήρχαν 4 μαθητές με επίσημη διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ (3 στην πειραματική ομάδα και 1 στην ομάδα ελέγχου), η οποία αφορούσε σε δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επίδοση, ή σε κάποια αναπτυξιακή διαταραχή, οι μαθητές αυτοί απαλείφθηκαν από τα ερευνητικά δεδομένα.

Πίνακας 2.1. Ο μαθητικός πληθυσμός της έρευνας

ΦΥΛΟ	Πειραματική Ομάδα (n=39)	Ομάδα Ελέγχου (n=39)	Σύνολο (N=78)
Αγόρια	19	23	42
Κορίτσια	20	16	36
Σύνολο	39	39	78

Εκπαιδευτικοί

Στην έρευνα συμμετείχαν οι 4 εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων 4 τμημάτων της Ε' Δημοτικού, οι μαθητές των οποίων αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Εκ των

εκπαιδευτικών, οι 2 ήταν γυναίκες (διδάσκουσες στο ένα τμήμα της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου αντίστοιχα) και οι 2 ήταν άνδρες (διδάσκοντες στο ένα τμήμα της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου).

2.2 Το πρόγραμμα «Βήμα Βήμα» για την Ε' τάξη

Το πρόγραμμα Βήμα Βήμα για την Ε' Δημοτικού (Grade 5) αποτελεί ιδιοκτησία της Επιτροπής Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και μέρος αυτού παραχωρήθηκε στην ερευνήτρια για τους σκοπούς της έρευνας. Το πρόγραμμα εκπονήθηκε από την Committee for Children (2011).

Αρχικά έλαβε χώρα η μετάφραση του προγράμματος και η εφαρμογή κάποιων μικρών τροποποιήσεων, ώστε το περιεχόμενο να ταιριάζει καλύτερα στο πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών, στα οποία επρόκειτο να διδαχθεί (για παράδειγμα, τροποποιήθηκαν κάποια από τα παραδείγματα που χρησιμοποιούνταν στην πρωτότυπη μορφή). Τα μαθήματα του προγράμματος που αποφασίστηκε να διδαχθούν στις πειραματικές τάξεις ήταν έντεκα (πίνακας 2.2, Παράρτημα Α). Μία περιγραφή του υλικού του προγράμματος καθώς και της δομής των μαθημάτων, παρουσιάζεται στο Παράρτημα Β. Για λόγους που αφορούν στη μοντελοποίηση της διδασκαλίας και στην καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αποφασίστηκε τα πρώτα πέντε μαθήματα, τα εισαγωγικά, να διδαχθούν από την ερευνήτρια, παρουσία των εκπαιδευτικών στις τάξεις, ενώ τα υπόλοιπα έξι (που συνθέτουν την πλήρη ενότητα «*Επίλυση Προβλημάτων*») να διδαχθούν από τους εκπαιδευτικούς.

2.3 Περιγραφή ερευνητικής διαδικασίας

Η παρούσα έρευνα, ως προς τη μέθοδό της, είναι ημι-πειραματική, εφόσον η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με εντελώς τυχαία δειγματοληψία και επειδή δεν ήταν δυνατό να απομονωθούν και να ελεγχθούν όλοι οι επιπρόσθετοι παράγοντες που επέδρασαν στα σχολεία και τις τάξεις του δείγματος, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της παρέμβασης. Η έρευνα περιλαμβάνει έναν 2 (pre-test vs. post-test) × 2 (Πειραματική Ομάδα vs. Ομάδα Ελέγχου) σχεδιασμό. Επίσης εξασφαλίστηκε ότι όλες οι ομάδες αξιολογήθηκαν κάτω από παρόμοιες συνθήκες.

Η έρευνα ξεκίνησε τον Ιανουάριο και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του έτους 2016. Οι μετρήσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης (pre test) έλαβαν χώρα στα μέσα Ιανουαρίου. Η παρέμβαση διήρκησε 11 εβδομάδες και ολοκληρώθηκε στα τέλη Απριλίου. Καθώς αμέσως μετά τη λήξη της παρέμβασης ακολούθησαν οι διακοπές του Πάσχα και κατ' επέκταση το κλείσιμο των σχολείων για δύο εβδομάδες, οι μετρήσεις που ακολούθησαν με το πέρας της παρέμβασης (post test) πραγματοποιήθηκαν στα μέσα Μαΐου. Παρόλο που στον αρχικό σχεδιασμό υπήρχε μέριμνα για διεξαγωγή επαναληπτικής μέτρησης (follow up) στις αρχές Ιουνίου, ενάμισι περίπου μήνα δηλαδή μετά τη λήξη της παρέμβασης, δεν πραγματοποιήθηκε τελικά για οργανωτικούς λόγους, που αφορούσαν σε κάποια πρακτικά προβλήματα που απέρρεαν από τη λήξη της σχολικής χρονιάς.

Για την εξεύρεση του δείγματος, πραγματοποιήθηκε αρχικά τηλεφωνική ενημέρωση των διευθυντών των δημοτικών σχολείων της πόλης της Κατερίνης. Με τη σύμφωνη γνώμη αυτών, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε σχολεία, όπου έλαβε χώρα η ενημέρωση των εκπαιδευτικών Πέμπτης τάξης, σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας, το χρονοδιάγραμμα και τα βήματα αυτής, καθώς και το περιεχόμενο και τη δομή του προγράμματος. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιλογή κάποιου εκπαιδευτικού (και κατ' επέκταση της τάξης του), ήταν να μην έχει εφαρμόσει κάποιο άλλο παρόμοιο πρόγραμμα ΚΣ μάθησης στους μαθητές του την τρέχουσα, ή κάποια προηγούμενη σχολική χρονιά.

Τα εργαλεία που περιγράφονται στη συνέχεια, χορηγήθηκαν στους μαθητές πριν την έναρξη της παρέμβασης, καθώς και μετά την ολοκλήρωσή της. Τόσο στην αρχική (pre test), όσο και στην τελική αξιολόγηση (post test), οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μέσα στη σχολική αίθουσα, κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας (45 λεπτά). Πριν την συμπλήρωση, οι μαθητές διαβεβαιώθηκαν ότι θα τηρούνταν η ανωνυμία τους και ότι η χρήση των δεδομένων που θα συλλέγονταν εξυπηρετούσε αποκλειστικά τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και προορίζονταν καθαρά για ερευνητική χρήση. Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, αλλά και για να είναι δυνατή η ταυτοποίηση των ερωτηματολογίων κατά τη φάση της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, ζητήθηκε από τους μαθητές να σημειώσουν ένα κωδικό πάνω στο κάθε ερωτηματολόγιο που συμπλήρωναν, ο οποίος προέρχονταν από τα αρχικά του ονόματός τους και την ημερομηνία γέννησής τους. Διευκρινίστηκε επίσης στους μαθητές ότι δεν επρόκειτο για κάποια εξέταση, ούτε για τεστ με

«σωστές» ή «λανθασμένες» απαντήσεις, ούτως ώστε να αποφευχθούν, όσο αυτό ήταν εφικτό, οι κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις των μαθητών, ως εκ τούτου ζητήθηκε από αυτούς να συμπληρώσουν με ειλικρίνεια τα ερωτηματολόγια.

Στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν δεδομένα που αφορούσαν τους μαθητές, καθώς και τους εκπαιδευτικούς και ήταν ως προς τη φύση τους ποσοτικά και ποιοτικά, στρατηγική που προτείνεται ως ουσιώδης για την αποτελεσματικότερη αξιολόγηση της διαδικασίας εφαρμογής (Humphrey et al., 2013). Τα δεδομένα που αφορούσαν στους μαθητές συλλέχθηκαν με ποσοτικές μεθόδους μέτρησης. Για τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές, καθώς και ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης, οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια. Το σχέδιο της έρευνας παρατίθεται στον Πίνακα 2.3 (Παράρτημα Γ).

2.4 Μετρήσεις πριν την παρέμβαση

2.4.1 Εργαλεία συλλογής δεδομένων των μαθητών

- **Αξιολόγηση γνώσεων και υποθετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων**

Για τη διερεύνηση των γνώσεων και υποθετικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνικο-συναισθηματική επάρκειά τους, χρησιμοποιήθηκε μία παραλλαγή του εργαλείου Knowledge Assessment for Second Step (KASS; Committee for Children, 2011). Το KASS είναι ένα γραπτό εργαλείο αυτοαναφοράς, το οποίο έχει κατασκευαστεί από τους δημιουργούς του προγράμματος Second Step με σκοπό την αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών πάνω στα όσα διδάχθηκαν στο πρόγραμμα. Περιλαμβάνει προβληματικές καταστάσεις με τη μορφή σύντομων σεναρίων, που σχετίζονται με γνώση ΚΣ δεξιοτήτων και στις οποίες οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν, επιλέγοντας μεταξύ δοσμένων απαντήσεων, αυτή που θεωρούν πιο σωστή (Hart et al., 2009). Στους μαθητές της έρευνας ζητήθηκε να επιλέξουν μεταξύ τεσσάρων απαντήσεων, εκείνη ή εκείνες που τους αντιπροσώπευαν καλύτερα. Στο Παράρτημα Δ παρουσιάζονται παραδείγματα των σεναρίων που χρησιμοποιήθηκαν στις μετρήσεις.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκαν κάποια από τα σενάρια του KASS, τα οποία αντιστοιχούσαν στα διδαχθέντα μαθήματα και τα οποία

μεταφράστηκαν στα ελληνικά. Από αυτά τα σενάρια, κάποια τροποποιήθηκαν σε κάποια σημεία ως προς το περιεχόμενό τους, ώστε να ταιριάζουν καλύτερα στους σκοπούς της έρευνας. Αρχικά τα σενάρια αυτά δόθηκαν πιλοτικά σε τέσσερις μαθητές της Πέμπτης τάξης, οι οποίοι φοιτούσαν σε διαφορετικά σχολεία και δεν επρόκειτο να συμμετέχουν στην έρευνα, ώστε να διαπιστωθεί το επίπεδο κατανόησης του περιεχομένου των σεναρίων. Ο στόχος ήταν να διευκρινιστούν τυχόν ασάφειες στα νοήματα, ώστε να πραγματοποιηθούν οι αντίστοιχες διορθώσεις και βελτιώσεις. Μετά την ολοκλήρωση της πιλοτικής αυτής εφαρμογής και τις αντίστοιχες τροποποιήσεις, ακολούθησε η εφαρμογή των σεναρίων σε πραγματικές συνθήκες.

Συνολικά οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, κλήθηκαν να απαντήσουν σε 9 σενάρια, τα οποία ήλεγχαν τις γνώσεις και το επίπεδο κατανόησης των μαθητών σχετικά με τις δεξιότητες διεκδικητικής συμπεριφοράς, ενσυναίσθησης, ελέγχου των παρορμήσεων (διαχείριση έντονων συναισθημάτων), αναζήτησης βοήθειας και επίλυσης προβλημάτων. Τα οκτώ σενάρια έδιναν τη δυνατότητα επιλογής μόνο μιας απάντησης, ενώ το ένα σενάριο έδινε τη δυνατότητα στον/στην μαθητή/μαθήτρια να επιλέξει πάνω από μία απαντήσεις.

Η βαθμολόγηση των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε με βάση τα εξής κριτήρια: Σε όλες τις ερωτήσεις η σωστή επιλογή ήταν μία και βαθμολογούνταν με 1, ενώ η λανθασμένη με 0. Μόνη εξαίρεση αποτέλεσε ένα σενάριο, το οποίο επιδεχόταν μέχρι δύο σωστές απαντήσεις και στο οποίο ο/η μαθητής/μαθήτρια βαθμολογούνταν με 2 για κάθε σωστή απάντηση που αντιστοιχούσε σε ΚΣ δεξιότητες οι οποίες είχαν διδαχθεί στο πρόγραμμα, με 1 για κάθε απάντηση που δεν σχετιζόταν άμεσα με όσα διδάχθηκαν στο πρόγραμμα, αλλά ήταν μια απάντηση σχετική με τη λογική του προγράμματος παρέμβασης και με 0 για απαντήσεις που θεωρούνταν λανθασμένες. Για την επίτευξη της συνολικής βαθμολόγησης του κάθε ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε το άθροισμα των επιμέρους βαθμών που έλαβε ο/η μαθητής/μαθήτρια για την κάθε σωστή απάντηση που έδωσε. Η υψηλότερη συνολική βαθμολογία που μπορούσε να λάβει ένας μαθητής, αν επέλεγε τις σωστές απαντήσεις σε όλα τα σενάρια, ήταν 12.

- **Κοινωνική και Συναισθηματική Επάρκεια**

Για την αξιολόγηση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε μέρος του «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής» των Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη και Μυλωνά (2008). Το Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Σχολικής Ηλικίας αποτελεί ένα σταθμισμένο τεστ, το οποίο συμβάλλει στον εντοπισμό δεξιοτήτων, ή ελλειμμάτων, στον κοινωνικό, συναισθηματικό τομέα και τη σχολική προσαρμογή. Θεωρείται επιπλέον κατάλληλο εργαλείο για το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης/πρόληψης, ενώ μπορεί ακόμα να αξιοποιηθεί για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων παρέμβασης (Σμυρνάκη, 2014).

Η κλίμακα αυτοαναφοράς για μαθητές 10-12 ετών αποτελείται από τις υποκλίμακες της Κοινωνικής Επάρκειας, της Σχολικής Επάρκειας, της Συναισθηματικής Επάρκειας, της Αυτοαντίληψης και των Προβλημάτων Συμπεριφοράς. Περιλαμβάνει συνολικά 115 προτάσεις που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν το εργαλείο, δηλώνοντας κάθε φορά τον βαθμό στον οποίο ισχύει για αυτούς η κάθε πρόταση, αξιολογώντας κάθε φορά τη συχνότητα εμφάνισης της κάθε συμπεριφοράς, η οποία περιγράφεται σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, που εκτείνεται από το «1 = Καθόλου» έως το «5 = Πάρα πολύ».

Από τις υποκλίμακες του παραπάνω εργαλείου, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν οι δύο που αξιολογούν την Κοινωνική και Συναισθηματική Επάρκεια των μαθητών. Η Κοινωνική Επάρκεια αξιολογείται μέσω 24 ερωτήσεων-προτάσεων που αφορούν στις παρακάτω διαστάσεις: Δεξιότητες διεκδίκησης/ Ηγετικές ικανότητες (7 ερωτήσεις), Διαπροσωπική επικοινωνία (10 ερωτήσεις) και Συνεργασία με συνομηλίκους (7 ερωτήσεις). Για παράδειγμα, μία από τις προτάσεις που αξιολογούν την Κοινωνική Επάρκεια είναι : *«Όταν θέλω κάτι, το ζητάω»*. Η Συναισθηματική Επάρκεια αξιολογείται μέσω 18 ερωτήσεων-προτάσεων που μετρούν τις εξής διαστάσεις: Αυτοέλεγχος (5 ερωτήσεις), Διαχείριση συναισθημάτων (8 ερωτήσεις) και Ενσυναίσθηση (5 ερωτήσεις). Ένα παράδειγμα πρότασης που αξιολογεί την Συναισθηματική Επάρκεια είναι : *«Εκφράζω με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά μου»*.

2.4.2 Συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς

Η παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, συμπεριέλαβε και ποιοτικές μετρήσεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με τη μέθοδο της συνέντευξης και απευθύνονταν προς τους δύο εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος. Η συνέντευξη ως μέθοδος αξιολόγησης, χρησιμοποιήθηκε πριν την έναρξη της έρευνας-παρέμβασης και περιλάμβανε τρεις ευρύτερες θεματικές ενότητες, οι οποίες αναφέρονταν 1) στις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στην ΚΣ αγωγή, 2) στις απόψεις τους σχετικά με την ΚΣ αγωγή και 3) στην αίσθηση αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία προγραμμάτων ΚΣ αγωγής στο σχολείο. Ως προς τον τύπο της συνέντευξης, επιλέχθηκε η μορφή της δομημένης συνέντευξης, που περιλάμβανε 21 ερωτήσεις. Έτσι ήταν εφικτό να υπάρχει ένας οδηγός ερωτήσεων και να τίθενται κάποια όρια εντός των οποίων κινούνταν οι συνεντευζιάζόμενοι και ταυτόχρονα να παρέχεται ελευθερία έκφρασης και ευελιξία ως προς τη δομή, όπου αυτό ήταν απαραίτητο.

Οι άξονες στους οποίους κινήθηκε η δομή του περιεχομένου των ερωτήσεων ήταν: γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την ΚΣ αγωγή, καθώς και η αίσθηση αυτεπάρκειάς τους για τη διδασκαλία προγραμμάτων ΚΣ αγωγής στο σχολείο. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά με τον κάθε εκπαιδευτικό, εντός της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν οι δύο εκπαιδευτικοί. Με τη σύμφωνη γνώμη αυτών, έλαβε χώρα η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ώστε να καταγραφούν με ακρίβεια τα δεδομένα. Αρκετές από τις ερωτήσεις που συμπεριλήφθησαν στη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς, παρατίθενται στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων.

2.5 Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα «Βήμα Βήμα»

Οι δύο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, έλαβαν εκπαίδευση, η οποία κινήθηκε στους εξής άξονες : α) Παροχή γνώσεων γύρω από την ΚΣ μάθηση και τα οφέλη αυτής για τους μαθητές. β) Ενημέρωση για τους σκοπούς του προγράμματος «Βήμα Βήμα» και το περιεχόμενο των πέντε εισαγωγικών μαθημάτων. γ) Παρακολούθηση διδασκαλίας των 5 εισαγωγικών μαθημάτων από την ερευνήτρια στις τάξεις. δ) Εκπαίδευση πάνω στα έξι μαθήματα της ενότητας «Επίλυση Προβλημάτων», τα οποία προοριζόνταν για διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς. Η

πορεία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.4, στο Παράρτημα Ε.

Το χρονοδιάγραμμα της εκπαίδευσης ορίστηκε ως εξής: η πρώτη συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς ονομάστηκε «εισαγωγική συνάντηση» και πραγματοποιήθηκε πριν την έναρξη της εφαρμογής του προγράμματος στις τάξεις. Περιλάμβανε μια παρουσίαση, όπου αναλύονταν η έννοια της ΚΣ μάθησης, η σύνδεσή της με την ΨΑ, καθώς και τα οφέλη της ΚΣ αγωγής. Περιλαμβάνονταν επίσης η επιγραμματική παρουσίαση των πέντε εισαγωγικών μαθημάτων που θα διδάσκονταν από την ερευνήτρια, η οποία περιλάμβανε την κεντρική ιδέα και τους στόχους του κάθε μαθήματος και αιτιολογούσε τη σημαντικότητα των ΚΣ δεξιοτήτων που θα διδάσκονταν. Ακολούθησαν τρεις ακόμα συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες επρόκειτο να ξεκινήσουν μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας των πέντε εισαγωγικών μαθημάτων.

Οι τρεις αυτές συναντήσεις ορίστηκαν να λαμβάνουν χώρα σε διάστημα δύο εβδομάδων μεταξύ τους. Σε κάθε συνάντηση οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν εκπαίδευση πάνω σε δύο από τα μαθήματα της ενότητας «Επίλυση Προβλημάτων». Για το σκοπό αυτό πραγματοποιούνταν η παρουσίαση της κεντρικής ιδέας και των στόχων του κάθε μαθήματος, αιτιολογούνταν η σημαντικότητα της ΚΣ δεξιότητας που κάθε φορά διδάσκονταν, επεξηγούνταν η δομή του κάθε μαθήματος και μελετούνταν οι δραστηριότητες που αυτό περιλάμβανε. Επιπλέον, στην πρώτη από αυτές τις συναντήσεις πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια υποδειγματική διδασκαλία του μαθήματος 1 της ενότητας «Επίλυση Προβλημάτων», στην οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν αναλαμβάνοντας το ρόλο των μαθητών. Έτσι ήταν δυνατό να μοντελοποιηθεί ο τρόπος και οι τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια, καθώς και να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να βιώσουν τη διαδικασία από τη σκοπιά των μαθητών τους.

Κατά την εφαρμογή των μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, η ερευνήτρια ήταν παρούσα, παρακολουθώντας τη διαδικασία και παρέχοντας υποστήριξη και ανατροφοδότηση, όπου αυτό ήταν αναγκαίο. Με τη λήξη του κάθε μαθήματος, λάμβανε χώρα συζήτηση με τον κάθε εκπαιδευτικό, η οποία αφορούσε σε θέματα που απέρρεαν από τη διδασκαλία. Επιπλέον, για την καλύτερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, πραγματοποιούνταν εβδομαδιαία τηλεφωνική επικοινωνία μαζί τους, λίγες ημέρες πριν εκείνοι προχωρήσουν στην εφαρμογή του προγράμματος.

όπου επεξηγούνταν ενδεχόμενες απορίες πάνω στο περιεχόμενο των μαθημάτων, ή τη διαδικασία, συζητούνταν θέματα που προέκυπταν από την διδασκαλία στις τάξεις και προτεινόταν από κοινού κάποιες λύσεις.

Κατά τις ημέρες μαθημάτων, όπου δεν διδάσκονταν το πρόγραμμα, ζητήθηκε από τους δύο εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν, όπου και όποτε ήταν εφικτό, τις προτεινόμενες ασκήσεις που περιέχονταν στο πρόγραμμα, με σκοπό την ενίσχυση και γενίκευση των διδαχθέντων δεξιοτήτων. Επιπλέον, τονίστηκε ότι για την επιτυχία του προγράμματος ήταν αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να υπενθυμίζουν στους μαθητές σε καθημερινή βάση τα όσα διδάχθηκαν στο πρόγραμμα, να αξιοποιούν τη θεωρία του προγράμματος για να επιλύουν προβλήματα που προέκυπταν στην καθημερινή σχολική ζωή, να ενισχύουν θετικά όσους μαθητές λειτουργούσαν με βάση τη φιλοσοφία του προγράμματος, καθώς και να λειτουργούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως πρότυπα προς μίμηση, εφαρμόζοντας οι ίδιοι τις δεξιότητες τις οποίες είχαν διδαχθεί τα παιδιά.

2.6 Εφαρμογή προγράμματος στις τάξεις

2.6.1 Εισαγωγικά μαθήματα

Όπως αναφέρθηκε, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στις τάξεις μία ώρα την εβδομάδα, για 11 εβδομάδες. Στις πρώτες 5 εβδομάδες, η ερευνήτρια εφάρμοσε στις τάξεις τα 5 εισαγωγικά μαθήματα του προγράμματος. Αυτό έγινε για δύο λόγους. Αφενός, για την καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εφόσον προβλέπονταν να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία των εισαγωγικών μαθημάτων από την ερευνήτρια. Αφετέρου, με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκε ότι οι μαθητές θα έρχονταν σε επαφή με βασικές δεξιότητες, που αποτελούσαν προαπαιτούμενη γνώση για να διδαχθεί η 3^η ενότητα του προγράμματος («Επίλυση Προβλημάτων»), που επιλέχθηκε να εφαρμοσθεί από τους εκπαιδευτικούς (βλ. και Παράρτημα Α).

Τα 5 μαθήματα που προορίζονταν για διδασκαλία από την ερευνήτρια προέρχονταν από την 1^η και 2^η ενότητα του προγράμματος Βήμα Βήμα («Ενσυναίσθηση» και «Διαχείριση συναισθημάτων») και περιλάμβαναν τη διδασκαλία των εξής δεξιοτήτων: ενσυναίσθηση και σεβασμός, δεξιότητες διαπραγματεύσεως, κατανόηση της οπτικής του άλλου, αποδοχή της διαφορετικότητας, έκφραση διαφωνίας με σεβασμό, τεχνικές αυτοελέγχου και διαχείρισης έντονων

συναισθημάτων. Η ενσυναίσθηση, οι δεξιότητες διαπραγμάτευσης και η διαχείριση συναισθημάτων αποτέλεσαν αυτούσια μαθήματα, όπως αυτά μεταφράστηκαν από την αγγλική εκδοχή. Τα μαθήματα όπου διδασκόταν η αποδοχή της διαφορετικότητας, η έκφραση διαφωνίας με σεβασμό και η κατανόηση της οπτικής του άλλου, τροποποιήθηκαν και συμπύχθηκαν με κατάλληλο τρόπο, ώστε η βασική δομή και τα κεντρικά νοήματα να αποδοθούν σε ένα μάθημα.

Ο κάθε εκπαιδευτικός βρισκόταν μέσα στην τάξη του κατά τη διάρκεια διδασκαλίας των εισαγωγικών μαθημάτων και παρακολουθούσε την όλη διαδικασία. Με το πέρας της διδακτικής ώρας, ακολουθούσε συνάντηση της ερευνήτριας με τον κάθε εκπαιδευτικό, όπου συζητιόταν σχόλια γύρω από την εφαρμογή και επιλύονταν ενδεχόμενες απορίες.

2.6.2 Μαθήματα ενότητας «Επίλυση Προβλημάτων»

Μετά την ολοκλήρωση των εισαγωγικών μαθημάτων, ακολούθησε η εφαρμογή της 3^{ης} ενότητας του προγράμματος, η οποία ονομάζεται «Επίλυση Προβλημάτων» και αποτελείται από 6 μαθήματα (βλ. και Παράρτημα Α). Στα δύο πρώτα μαθήματα («*Επίλυση Προβλημάτων μέρος 1^ο και μέρος 2^ο*») έγινε εισαγωγή στην διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Οι μαθητές εκπαιδεύθηκαν στο να διατυπώνουν το πρόβλημα που τους απασχολεί σε κάποια κοινωνική συνθήκη, χωρίς να χρησιμοποιούν κατηγορίες για τους άλλους και να χρησιμοποιούν μία σειρά τεσσάρων βημάτων, που συμβάλλουν στην εύρεση της κατάλληλης λύσης. Στο τρίτο μάθημα της ενότητας («*Δημιουργώντας σχέδιο δράσης*»), οι μαθητές διδάχθηκαν πώς μπορούν να επιλύσουν πιο σύνθετα προβλήματα της καθημερινότητας, των οποίων η λύση απαιτεί τη δημιουργία σχεδίου δράσης. Στο επόμενο μάθημα («*Ζητώντας βοήθεια*») το θέμα ήταν η αναζήτηση βοήθειας και για το σκοπό αυτό οι μαθητές εκπαιδεύθηκαν, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να είναι σε θέση να αναζητήσουν βοήθεια από ενήλικες, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Στα δύο τελευταία μαθήματα («*Αντιμετωπίζοντας το κουτσομπολιό*» και «*Αντιμετωπίζοντας την πίεση των συνομηλίκων*») οι μαθητές διδάχθηκαν την αντιμετώπιση του κουτσομπολιού και της πίεσης της παρέας, χρησιμοποιώντας τα βήματα Επίλυσης Προβλημάτων και τις δεξιότητες Διαπραγμάτευσης, που έμαθαν

στην εισαγωγική ενότητα. Παραδείγματα ενδεικτικών δραστηριοτήτων κάποιων μαθημάτων, παρατίθενται στο Παράρτημα ΣΤ.

2.6.3 Αξιολόγηση της διδασκαλίας του προγράμματος

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος από τους δύο εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους, έλαβε χώρα η παρατήρηση της διδασκαλίας τους από την ερευνήτρια. Για το σκοπό αυτό, συντάχθηκε ένα έντυπο αξιολόγησης, το οποίο συμπληρωνόταν από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κάθε μαθήματος (*Έντυπο παρατήρησης διδασκαλίας εκπαιδευτικού*) και περιλάμβανε δηλώσεις που σχετίζονταν με την πιστότητα εφαρμογής, την επαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών και τη διδακτική τους επάρκεια. Το έντυπο περιλάμβανε 7 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπως π.χ. «(ο/η εκπαιδευτικός) αφαίρεσε/παρέλειψε κάτι από το περιεχόμενο του μαθήματος; Αν ναι, τι αφαίρεσε ακριβώς;». Περιλαμβάνονταν επίσης 13 δηλώσεις, όπως για παράδειγμα «*Ο εκπαιδευτικός χειρίζεται άνετα την ύλη του μαθήματος*», «*αξιοποίησε το υλικό του μαθήματος*» κ.λ.π., οι οποίες βαθμολογούνταν σε μία πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, που εκτείνονταν από το 1 = Καθόλου, έως το 5 = Πάρα Πολύ. Η ερευνήτρια κράτησε επιπλέον σημειώσεις σχετικά με τα ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εφαρμογής των μαθημάτων από τον κάθε εκπαιδευτικό.

Επιπροσθέτως, μετά από την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος, οι δύο εκπαιδευτικοί καλούνταν με τη σειρά τους να συμπληρώσουν ένα αντίστοιχο έντυπο (*Έντυπο αυτοαξιολόγησης διδασκαλίας*), ώστε να αξιολογήσουν οι ίδιοι τη διδασκαλία τους. Το έντυπο περιλάμβανε 5 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που αφορούσαν ενδεχόμενες αλλαγές που πραγματοποίησαν στο περιεχόμενο, ή στη δομή του μαθήματος, τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπισαν και ενδεχόμενες προτάσεις για βελτίωση, όπως π.χ. «*Αντιμετωπίσατε κάποια/ες συγκεκριμένη/ες δυσκολία/ες κατά τη διδασκαλία του μαθήματος; Αν ναι, παρακαλούμε περιγράψτε*». Επιπλέον, υπήρχαν 10 δηλώσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούσαν το περιεχόμενο και το σχεδιασμό του κάθε μαθήματος, καθώς και την αίσθηση διδακτικής αυτεπάρκειάς τους, που περιλάμβανε δηλώσεις όπως «*Η διδασκαλία του μαθήματος ήταν εύκολη διαδικασία*», «*Αισθάνομαι ότι πέτυχα τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος*» κ.λ.π. Οι δηλώσεις βαθμολογούνταν σε μία πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία

εκτείνονταν από το 1 = Καθόλου έως το 5 = Πάρα Πολύ, ενώ υπήρχε χώρος για προαιρετικά επιπλέον σχόλια, σχετικά με την κάθε δήλωση.

2.7 Μετρήσεις μετά την παρέμβαση

2.7.1 Εργαλεία συλλογής δεδομένων των μαθητών

Με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε εκ νέου αξιολόγηση των γνώσεων και των υποθετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, ως εκ τούτου οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν και πάλι σε ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς που περιλάμβανε κάποια Σενάρια, βασισμένα στο KASS. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων ακολούθησε την εξής δομή: στα οκτώ από τα εννέα σενάρια, η σωστή επιλογή ήταν μία και βαθμολογούνταν με 1, ενώ η λανθασμένη με 0. Μόνο στο ένα εκ των εννέα σεναρίων, οι σωστές απαντήσεις ήταν δύο και βαθμολογούνταν με 1 βαθμό η κάθε μία. Για την επίτευξη της συνολικής βαθμολόγησης του κάθε ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε και πάλι το άθροισμα των επιμέρους βαθμών που έλαβε ο/η μαθητής/μαθήτρια για την κάθε σωστή απάντηση που έδωσε. Η υψηλότερη συνολική βαθμολογία που μπορούσε να λάβει ένας μαθητής, αν επέλεγε τις σωστές απαντήσεις σε όλα τα σενάρια, ήταν 10.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν και πάλι το εργαλείο ΨΚ προσαρμογής, για την αξιολόγηση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Επάρκειάς τους μετά την παρέμβαση.

2.7.2 Συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς

Η δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε στο τέλος της παρέμβασης, ως εργαλείο για την αξιολόγηση της συνολικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν ήταν 24 και οι άξονες στους οποίους κινήθηκε η δομή του περιεχομένου των ερωτήσεων ήταν: γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την ΚΣ αγωγή, απόψεις για την εμπειρία από τη συμμετοχή τους, καθώς και απόψεις για το πρόγραμμα «Βήμα Βήμα». Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά με τον κάθε εκπαιδευτικό, εντός της

σχολικής μονάδας στην οποία ανήκε και μαγνητοφωνήθηκε, με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών, με σκοπό την διασφάλιση της ακρίβειας των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου αυτού παρουσιάζονται οι αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας που αφορούν τους μαθητές, για τη διενέργεια των οποίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο επεξεργασίας δεδομένων SPSS 24 for windows. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αναλύσεις των δεδομένων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα παρατίθεται η ανάλυση των δεδομένων των εντύπων αυτο-αξιολόγησης και παρατήρησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, καθώς και του περιεχομένου της αρχικής και τελικής συνέντευξης.

Σχετικά με τα δεδομένα των μαθητών, αρχικά, υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's alpha για τις κλίμακες της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Επάρκειας. Έπειτα, ακολουθούν οι δείκτες περιγραφικής στατιστικής για τις μεταβλητές της έρευνας (μέσος όρος, τυπική απόκλιση). Στη συνέχεια διερευνώνται οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και για το σκοπό αυτό υπολογίζονται οι συντελεστές συσχέτισης r του Pearson για όλα τα ζεύγη των μεταβλητών. Ακολούθως, διεξάγονται έλεγχοι t για να διαπιστωθεί κατά πόσο η μεταβολή των τιμών των μεταβλητών, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος «Βήμα βήμα» κρίνεται στατιστικά σημαντική, ή όχι. Τέλος, διεξήχθη μία πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (repeated measures MANOVA), για να ελεγχθεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων και των φάσεων της έρευνας.

3.1 Αποτελέσματα σε σχέση με τους μαθητές

3.1.1 Εσωτερική αξιοπιστία των κλιμάκων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Επάρκειας

Όπως αναφέρθηκε, στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης υπολογίστηκαν οι συντελεστές Cronbach's alpha για τις μεταβλητές της Κοινωνικής Επάρκειας (ΚΕ) και της Συναισθηματικής Επάρκειας (ΣΕ), οι οποίοι βρέθηκαν ίσοι με 0.882 και 0.846 αντίστοιχα. Το εύρημα αυτό δηλώνει την ύπαρξη ενός υψηλού επιπέδου εσωτερικής συνέπειας για τις 2 κλίμακες μέτρησης στο συγκεκριμένο δείγμα.

3.1.2 Περιγραφική στατιστική

Στον Πίνακα 3.1, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Πίνακας 3.1. Περιγραφικοί δείκτες για την ΠΟ και την ΟΕ ως προς τις μεταβλητές που εξετάστηκαν

	<u>Πειραματική Ομάδα</u>			<u>Ομάδα Ελέγχου</u>		
	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Κοινωνική Επάρκεια Πριν	36	3.62	.46	38	3.51	.38
Συναισθηματική Επάρκεια Πριν	36	3.43	.53	38	3.63	.37
Σενάρια Σύνολο Πριν	36	5.14	2.21	38	5.87	1.33
Κοινωνική Επάρκεια Μετά	36	3.97	.37	38	3.51	.37
Συναισθηματική Επάρκεια Μετά	36	3.82	.41	38	3.50	.35
Σενάρια Σύνολο Μετά	36	8.31	1.00	38	5.68	1.64

3.1.3 Σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι παραμετρικοί συντελεστές της γραμμικής συσχέτισης του Pearson r για τις μελετώμενες μεταβλητές, με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε για όλο το δείγμα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή αφορά την Πειραματική Ομάδα μαζί με την Ομάδα Ελέγχου. Οι συντελεστές συσχέτισης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.2, παρακάτω:

Πίνακας 3.2 Συντελεστές συσχέτισης Pearson r μεταξύ των μελετώμενων μεταβλητών

	ΚΕ	ΣΕ	Σενάρια	ΚΕ	ΣΕ	Σενάρια
	Πριν	Πριν	Πριν	Μετά	Μετά	Μετά
ΚΕ Πριν	1					
ΣΕ Πριν	0.488*	1				
Σενάρια Πριν	0.225	0.434*	1			
ΚΕ Μετά	0.792*	0.162	0.060	1		
ΣΕ Μετά	0.394*	0.676*	0.170	0.488*	1	
Σενάρια Μετά	0.195	-0.012	0.151	0.479*	0.366*	1

* $p < 0,05$ (ΚΕ = Κοινωνική Επάρκεια, ΣΕ = Συναισθηματική Επάρκεια)

Παρατηρείται ότι υπάρχει μια μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ Κοινωνικής και Συναισθηματικής Επάρκειας, πριν και μετά την παρέμβαση, η οποία είναι στατιστικά σημαντική. Επίσης, σημαντικά συσχετίζονται η Συναισθηματική Επάρκεια και οι γνώσεις και ΚΣ δεξιότητες των μαθητών (Σενάρια) τόσο πριν όσο και μετά από την παρέμβαση. Τέλος, ενώ πριν από την παρέμβαση δεν υπήρχε σημαντική συσχέτιση της Κοινωνικής Επάρκειας των μαθητών με τις γνώσεις τους και τις ΚΣ δεξιότητές τους (Σενάρια), μετά από την παρέμβαση, οι δύο αυτές μεταβλητές συσχετίζονται σημαντικά.

3.1.4 Διαφορές μεταξύ ομάδων πριν την παρέμβαση

Για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για απόδειξη της ομοιογένειας των 2 ομάδων, πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Η ανάλυση αφορούσε τη σύγκριση της διαφοράς των μέσων όρων των μεταβλητών της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Επάρκειας, καθώς και του συνόλου των Σεναρίων, για την Πειραματική Ομάδα και της την Ομάδα Ελέγχου, πριν την παρέμβαση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε μία δοκιμασία t για ανεξάρτητα δείγματα, μεταξύ των δύο ομάδων. Τα δείγματα χαρακτηρίζονται ανεξάρτητα, καθώς οι μετρήσεις που έγιναν αφορούν σε διαφορετικά άτομα.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου t για την Κοινωνική Επάρκεια ($t(72) = 1.102$, $p = .274$), για τη Συναισθηματική Επάρκεια ($t(72) = -1.916$, $p = .059$) και για το σύνολο των Σεναρίων ($t(72) = -1.701$, $p = .094$), υποδεικνύουν ότι οι τιμές του t δεν χαρακτηρίζονται στατιστικά σημαντικές. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τιμών των μεταβλητών της έρευνας, μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου, πριν την έναρξη της παρέμβασης.

3.1.5 Διαφορές μεταξύ ομάδων μετά την παρέμβαση

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (repeated measures MANOVA) για το τεστ ΨΚ προσαρμογής των μαθητών (ΚΕ και ΣΕ), καθώς και για το εργαλείο αξιολόγησης των γνώσεων και των υποθετικών ΚΣ δεξιοτήτων, με στόχο να διαπιστωθεί η ύπαρξη, ή όχι, στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου στις παραπάνω μεταβλητές, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Η MANOVA που διενεργήθηκε για το τεστ ΨΚ προσαρμογής περιλάμβανε δύο εξαρτημένες μεταβλητές (Κοινωνική Επάρκεια και Συναισθηματική Επάρκεια) και ως ανεξάρτητες μεταβλητές τις δύο ομάδες (Πειραματική και Ελέγχου) και τη φάση (πριν – μετά την παρέμβαση). Η MANOVA έδειξε ότι οι διαφορές μεταξύ των επαναληπτικών μετρήσεων είναι στατιστικά σημαντικές σε πολυμεταβλητό επίπεδο, τόσο μεταξύ των δύο ομάδων (ίχνος του Pillai's = .127, $F(71) = 5.149$, $p = .008$, μερικό $\eta^2 = .127$), όσο και μεταξύ των ατόμων (ίχνος του Pillai's = .575, $F(71) = 47.972$, $p = 0.000$, μερικό $\eta^2 = .575$).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το μονομεταβλητό μέρος της ανάλυσης εντός των ομάδων. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα για την εξαρτημένη μεταβλητή Κοινωνική Επάρκεια [$F(1) = 45.987, p = 0.000$, μερικό $\eta^2 = .390$] καθώς και για την Συναισθηματική Επάρκεια [$F(1) = 86.108, p = 0.000$, μερικό $\eta^2 = .545$], παρατηρείται ότι υπάρχει σημαντική διαφορά για κάθε μια από τις εξαρτημένες μεταβλητές ξεχωριστά, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Ακολούθως, διενεργήθηκε μια πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης για το εργαλείο αξιολόγησης των γνώσεων και των υποθετικών ΚΣ δεξιοτήτων των μαθητών (Σενάρια). Η ανάλυση περιλάμβανε μια εξαρτημένη μεταβλητή (Σενάρια_σύνολο) και ως ανεξάρτητες μεταβλητές τις δύο ομάδες (Πειραματική και Ελέγχου) και τη φάση (πριν – μετά την παρέμβαση). Η MANOVA έδειξε σε πολυμεταβλητό επίπεδο, ότι οι διαφορές μεταξύ των επαναληπτικών μετρήσεων είναι επίσης στατιστικά σημαντικές (ίχνος του Pillai's = .478, $F(72) = 65.922, p = 0,000$, μερικό $\eta^2 = .478$).

Στο μονομεταβλητό μέρος της ανάλυσης φάνηκε ότι υπάρχει σημαντική ατομική διαφοροποίηση μέσα στις ομάδες, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος [$F(1) = 65.922, p = 0,000$, μερικό $\eta^2 = .478$]. Το εύρημα αυτό ακολουθείται από τη σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων [$F(1) = 9.121, p = 0.000$, μερικό $\eta^2 = .112$], μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Εν κατακλείδι, με βάση την πολυμεταβλητή ανάλυση καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στις ΚΣ γνώσεις των μαθητών (οι οποίες σχετίζονται με το πρόγραμμα) μετά την εφαρμογή του προγράμματος, κάτι που επιβεβαιώνεται λαμβάνοντας υπόψη και τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης.

Εφόσον παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση την πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης, πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των διαφορών πριν και μετά την παρέμβαση, για την κάθε μια από τις εξαρτημένες μεταβλητές. Για το σκοπό αυτό προχωρήσαμε στη διενέργεια ελέγχων t για συζευγμένα δείγματα μεταξύ των ζευγών μέσων όρων των τριών εξαρτημένων μεταβλητών. Συγκεκριμένα, η ανάλυση περιλάμβανε τρία ζεύγη εξαρτημένων μεταβλητών, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3.3 παρακάτω, για την κάθε μία από τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές (Πειραματική Ομάδα και Ομάδα Ελέγχου).

Πίνακας 3.3 t-test μεταξύ ζευγών μέσων όρων για τις δύο ομάδες

<u>Ζεύγος Μεταβλητών</u>	<u>Πειραματική Ομάδα</u>		<u>Ομάδα Ελέγχου</u>	
	<u>t-statistic</u>	<u>p-value</u>	<u>t-statistic</u>	<u>p-value</u>
ΚΕ_Πριν – ΚΕ Μετά	-9.393	0.000	-.039	0.969
ΣΕ_Πριν – ΣΕ_Μετά	-9.831	0.000	3.307	0.002
Σενάρια Πριν – Σενάρια Μετά	-9.674	0.000	.721	0.475

Από τον παραπάνω Πίνακα 3.3 φαίνεται ότι η διαφορά των τιμών στα ζευγάρια των μέσων όρων της Πειραματικής Ομάδας, είναι στατιστικά σημαντική, με άνοδο των τιμών μετά την παρέμβαση, κάτι που δεν ισχύει για την Ομάδα Ελέγχου. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις στο εργαλείο ΨΚ προσαρμογής και στο εργαλείο αξιολόγησης των υποθετικών ΚΣ δεξιοτήτων, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, σε αντίθεση με την Ομάδα Ελέγχου.

3.2 Αποτελέσματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

3.2.1 Αξιολόγηση της διδασκαλίας των μαθημάτων του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς: Απαντήσεις εκπαιδευτικών και ερευνήτριας

Στον Πίνακα 3.4 παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δύο εκπαιδευτικών ξεχωριστά, στις ερωτήσεις που αναφέρονταν στην αξιολόγηση της διδασκαλίας καθενός από τα 6 μαθήματα που διδάχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων της ερευνήτριας για κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, με βάση την παρατήρηση της διδασκαλίας του προγράμματος. Όλες οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5βάθμια κλίμακα.

Πίνακας 3.4. Μέσοι όροι απαντήσεων εκπαιδευτικών και ερευνήτριας στα έντυπα αξιολόγησης της διδασκαλίας των 6 μαθημάτων του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς

Ερώτηση	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ		Ερώτηση	ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	
	<u>ΜΟ</u> <u>Εκπαιδ.1</u>	<u>ΜΟ</u> <u>Εκπαιδ.2</u>		<u>ΜΟ</u> <u>Εκπαιδ.1</u>	<u>ΜΟ</u> <u>Εκπαιδ.2</u>
Η προετοιμασία για τη διδασκαλία του μαθήματος ήταν απλή διαδικασία.	3.67	3.83	Έχει προετοιμάσει επαρκώς τη διδασκαλία του.	3.33	4.50
Η διδασκαλία του μαθήματος ήταν εύκολη διαδικασία.	3.33	3.83	Χειρίζεται άνετα την ύλη του μαθήματος.	3.33	4.33
Οι στόχοι του μαθήματος, όπως περιγράφονται, ήταν σαφείς και για μένα και για τους μαθητές.	3.83	3.83	Ακολούθησε τους στόχους του μαθήματος, όπως αυτοί περιγράφονται από το πρόγραμμα.	3.67	4.00
Οι έννοιες του μαθήματος, όπως περιγράφονται, ήταν ξεκάθαρες για τους μαθητές.	3.50	3.67	Δίδαξε με σαφήνεια τις έννοιες του μαθήματος	3.50	3.67

Οι τρόποι εκπαίδευσης των δεξιοτήτων των μαθητών σε αυτό το μάθημα ήταν οι κατάλληλοι.	2.83	3.17	Εφάρμοσε επαρκώς τις προτεινόμενες ασκήσεις	2.83	3.17
Το υλικό του προγράμματος (κείμενα, βίντεο, τραγούδια, ασκήσεις, κ.λπ.) ήταν βοηθητικό.	3.00	3.67	Αξιοποίησε το υλικό του μαθήματος	4.00	4.17
Η μια διδακτική ώρα ήταν ρεαλιστικό διάστημα για να διδαχτεί το μάθημα αυτό.	2.83	2.33	Διαχειρίστηκε κατάλληλα το χρόνο του και δίδαξε το μάθημα στα προβλεπόμενα πλαίσια	3.67	3.50
Αισθάνομαι ότι πέτυχα τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος.	3.17	3.50	Πέτυχε τους στόχους του μαθήματος, όπως αυτοί περιγράφονται από το πρόγραμμα.	3.17	3.83
Το αντικείμενο του μαθήματος ήταν ενδιαφέρον για τους μαθητές.	3.00	3.67	Καταφέρνει να διατηρήσει το ενδιαφέρον και την προσήλωση των μαθητών.	3.00	3.83

Από τον Πίνακα 3.4 παραπάνω φαίνεται ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων των δύο εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις αυτο-αξιολόγησης της διδασκαλίας τους δεν διακυμαίνονται σε μεγάλο βαθμό, αφού παίρνουν τιμές από 2.33 έως 3.83. Ο εκπαιδευτικός 2 φαίνεται ότι βαθμολογεί γενικότερα κάπως πιο υψηλά στην 5βάθμια κλίμακα, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό 1. Και οι δύο εκπαιδευτικοί δίνουν τις υψηλότερες τιμές με αναφορά στις ερωτήσεις «Οι στόχοι του μαθήματος, όπως περιγράφονται, ήταν σαφείς και για μένα και για τους μαθητές» και «Η προετοιμασία για τη διδασκαλία του μαθήματος ήταν απλή διαδικασία». Τις χαμηλότερες τιμές έδωσαν στις ερωτήσεις «Η μια διδακτική ώρα ήταν ρεαλιστικό διάστημα για να διδαχτεί το μάθημα αυτό» και «Οι τρόποι εκπαίδευσης των δεξιοτήτων των μαθητών σε αυτό το μάθημα ήταν οι κατάλληλοι».

Η ερευνήτρια φαίνεται ότι βαθμολόγησε κάπως υψηλότερα στην απαντητική κλίμακα για τον εκπαιδευτικό 2, ενώ οι απαντήσεις της βρίσκονται αρκετά κοντά και κάποιες λίγο πιο χαμηλά, σε σχέση με αυτές του εκπαιδευτικού 1. Οι βαθμολογίες ερευνήτριας και εκπαιδευτικών συμπίπτουν απολύτως με αναφορά στις προτάσεις «Οι έννοιες του μαθήματος, όπως περιγράφονται, ήταν ξεκάθαρες για τους μαθητές» και «Οι τρόποι εκπαίδευσης των δεξιοτήτων των μαθητών σε αυτό το μάθημα ήταν οι κατάλληλοι». Οι πιο μεγάλες διαφορές στη βαθμολογία μεταξύ ερευνήτριας και

εκπαιδευτικών παρατηρούνται στην πρόταση, που αφορά την διαχείριση του χρόνου για τη διδασκαλία του μαθήματος. Στο σημείο αυτό όμως πρέπει να επισημανθεί ότι, όπως φαίνεται και στον πίνακα, η διατύπωση των προτάσεων για την ερευνήτρια και για τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν πάντα ακριβώς η ίδια. Επομένως, μπορεί να προέκυψαν διαφορές στην αξιολόγηση λόγω της διαφορετικής διατύπωσης των νοημάτων.

3.2.2 Αποτελέσματα ανοιχτών ερωτήσεων των εντύπων παρατήρησης και αυτο-αξιολόγησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρθηκε στη Μεθοδολογία, τα έντυπα αυτο-αξιολόγησης της διδασκαλίας και παρατήρησης της ερευνήτριας, περιλάμβαναν και ανοιχτές ερωτήσεις. Με βάση τις καταγραφές των εκπαιδευτικών, προκύπτουν πληροφορίες που αφορούν στις αλλαγές που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευτικοί πάνω στο πρόγραμμα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και πιθανές προτάσεις για βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν τα μαθήματα του προγράμματος χωρίς να πραγματοποιήσουν δομικές αλλαγές, εντούτοις, προχώρησαν στην εφαρμογή κάποιων μικρών τροποποιήσεων. Και οι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πρόσθεσαν στην εισαγωγή κάποιων μαθημάτων, επιπλέον καθημερινά παραδείγματα που αφορούσαν τη ζωή της τάξης (π.χ. κάποιο καβγά μεταξύ μαθητών), με σκοπό, όπως ανέφεραν, να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με κάτι οικείο και ως εκ τούτου να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για το περιεχόμενο των μαθημάτων. Συγκεκριμένα, επιπλέον παραδείγματα προστέθηκαν στην εισαγωγή των μαθημάτων 1 και 5 από τον εκπαιδευτικό 1 και από τον εκπαιδευτικό 2 στην εισαγωγή των μαθημάτων 3 και 5.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης ότι παρέλειψαν κάποια σημεία. Για παράδειγμα, παρέλειψαν σε ορισμένα μαθήματα στοιχεία της «Εισαγωγής», ή και ολόκληρη την «Εισαγωγή», ή το «Κλείσιμο», είτε με σκοπό να εξοικονομήσουν χρόνο για να δώσουν περισσότερο «χώρο» σε βιωματικές δραστηριότητες, είτε επειδή θεώρησαν ότι θα κούραζαν σε κάποιο βαθμό τους μαθητές, αν δίδασκαν και επιπλέον αυτές τις ενότητες. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός 1 παρέλειψε το «Κλείσιμο» των μαθημάτων 2,3 και 5, καθώς και στοιχεία της «Εισαγωγής» των μαθημάτων 3,4 και 6. Ο εκπαιδευτικός 2 παρέλειψε το «Κλείσιμο» των μαθημάτων 1, 5 και 6, καθώς και στοιχεία της «Εισαγωγής» στο μάθημα 4.

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, και οι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι, επειδή το περιεχόμενο των μαθημάτων περιλάμβανε αρκετή θεωρία για τους μαθητές, ένιωθαν ότι κάποιες στιγμές τα παιδιά έχαναν το ενδιαφέρον τους, κουραζόταν, ή δεν κατανοούσαν ακριβώς το νόημα. Τη θέση αυτή τόνισαν ιδιαίτερα για τα μαθήματα 1,2 και 3. Μάλιστα πρότειναν ότι το μάθημα 3 (με τίτλο «Δημιουργώντας σχέδιο δράσης») θα μπορούσε να μην διδάσκεται στα παιδιά αυτής της ηλικίας, αλλά σε μεγαλύτερους μαθητές, καθώς θεώρησαν ότι το περιεχόμενο και οι έννοιες που πραγματευόταν ήταν κάπως σύνθετες. Κατ' επέκταση, στην ενότητα των προτάσεων για βελτίωση, και οι δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν με έμφαση ότι θεωρούν πως οι μαθητές θα συμμετείχαν πιο ευχάριστα και θα μάθαιναν ίσως με πιο εποικοδομητικό τρόπο, αν το πρόγραμμα περιλάμβανε περισσότερα βιωματικά στοιχεία (π.χ. παιχνίδια) και λιγότερη θεωρία.

Επιπλέον, και οι δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν σε κάποια σημεία με τη διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας, κυρίως επειδή ήθελαν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στο βιωματικό μέρος. Το αποτέλεσμα ήταν είτε να πιεστούν να ολοκληρώσουν την ύλη, είτε να παραλείψουν κάποια σημεία (όπως π.χ. το κλείσιμο). Η διεύρυνση της διάρκειας των βιωματικών δραστηριοτήτων, ήταν κοινό αίτημα και των δύο εκπαιδευτικών και αφορούσε και τα 6 μαθήματα της ενότητας «Επίλυση Προβλημάτων». Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν πως η μία διδακτική ώρα δεν είναι αρκετή για τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος.

Με βάση τις καταγραφές της ερευνήτριας, οι εκπαιδευτικοί ολοκλήρωσαν τη διδασκαλία των μαθημάτων μέσα σε μία διδακτική ώρα (40-45 λεπτά). Σε γενικές γραμμές οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας σχετικά με τις αλλαγές που πραγματοποίησαν οι δύο εκπαιδευτικοί στην δομή και το περιεχόμενο των μαθημάτων, συμπίπτουν με αυτές των εκπαιδευτικών. Επιπλέον στοιχεία που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια στο έντυπο παρατήρησης, χρησίμευσαν στην ανατροφοδότηση που λάμβανε χώρα με τους εκπαιδευτικούς, μετά από τη διδασκαλία κάθε μαθήματος, ως έναυσμα για την αποτελεσματικότερη καθοδήγηση και υποστήριξή τους. Για παράδειγμα, με βάση το καταγεγραμμένο σχόλιο της ερευνήτριας *«ο εκπαιδευτικός πλατιάζει σε κάποια σημεία, στην προσπάθειά του να γίνει κατανοητός στα παιδιά και χάνει την εστίαση στο κεντρικό θέμα»*, δόθηκε

ανάλογη ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό, μεταξύ των μαθημάτων, η οποία αφορούσε αυτή του τη δυσκολία.

3.2.3 Αποτελέσματα συνέντευξης με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πριν και μετά τη διδασκαλία του προγράμματος

Αναλύοντας τη δομημένη συνέντευξη, η οποία έλαβε χώρα για κάθε εκπαιδευτικό πριν και μετά από τη διδασκαλία του προγράμματος, καταγράφηκαν οι απαντήσεις των δύο εκπαιδευτικών. Από τις απαντήσεις τους, επιλέχθηκαν όσες σχετίζονταν στενά με τις κύριες θεματικές και ταυτόχρονα μπορούσαν να συμβάλλουν με περιεκτικό τρόπο στο σχηματισμό μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας των απόψεών τους, ώστε να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα που σχετίζονται με τα κύρια νοήματα της έρευνας. Οι επιλεγμένες αυτές απαντήσεις, παρουσιάζονται στην ενότητα αυτή.

Παρακάτω παρατίθενται συγκριτικά σε πίνακα οι απαντήσεις που δόθηκαν σε κάθε ερώτηση από κάθε εκπαιδευτικό, πριν, αλλά και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Γνώσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ΚΣ ανάπτυξη και αγωγή

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν θεωρούν ότι έχουν επαρκείς γνώσεις πάνω στην ΚΣ ανάπτυξη των μαθητών. Ο Πίνακας παρακάτω παρουσιάζει τις απαντήσεις του κάθε εκπαιδευτικού στην ερώτηση αυτή, πριν και μετά από την εφαρμογή του προγράμματος Βήμα Βήμα στην τάξη.

<i>Ερώτηση : Αισθάνεσαι ότι έχεις επαρκείς γνώσεις σχετικά με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών;</i>		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Εκπαιδευτικός 1	Όχι βέβαια. Δεν είχα ποτέ επαφή με αυτό το αντικείμενο. [...] Σίγουρα χρειάζομαι πολλές παραπάνω γνώσεις...	Ναι βεβαίως, πάρα πολύ. Πλέον όπως είπα, έμαθα κι εγώ πράγματα που δεν ήξερα πιο πριν. [...] καμία σχέση με την αρχή, όπου δεν ήξερα καν τι είναι ένα τέτοιο πρόγραμμα, ούτε γνώριζα κάποιες έννοιες, ούτε τι είναι ΚΣ αγωγή, ποιες είναι οι

		δεξιότητες κ.τ.λ.
Εκπαιδευτικός 2	Επίσημες γνώσεις από κάποιο σεμινάριο, ή από τη σχολή μας, δεν νομίζω ότι έχω [...] περισσότερο είναι πράγματα που έχω ψάξει εγώ, όχι ότι τα έμαθα σε κάποιο επίσημο φορέα που π.χ. θα μας δίδασκε τέτοιες γνώσεις.	Θεωρώ ότι εμπλουτίστηκα αρκετά. Ασχολήθηκα με έννοιες τις οποίες λίγο πολύ γνώριζα μεν και προσπαθούσα να περάσω στα παιδιά, αλλά δεν είχα την ευκαιρία να τις διδάξω έτσι, με συγκεκριμένη δομή, υλικό κ.τ.λ. Δηλαδή και πιο πριν συζητούσαμε πχ για την επίλυση προβλημάτων αλλά δεν είχα φανταστεί ότι μπορούμε να τη δουλέψουμε έτσι.

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα, πριν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις γύρω από την ΚΣ αγωγή και τη διδασκαλία της στην τάξη, ενώ με την ολοκλήρωση της παρέμβασης αναφέρουν ότι έχουν αποκτήσει πλέον κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να την εφαρμόζουν με επιτυχία στην πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επιπλέον πώς αντιλαμβάνονται τον όρο ΚΣ δεξιότητες των μαθητών. Οι απαντήσεις τους πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα:

<i>Ερώτηση : Πώς αντιλαμβάνεσαι τον όρο «ΚΣ δεξιότητες των παιδιών»;</i>		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Εκπαιδευτικός 1	[...] Τα παιδιά πρέπει να έχουν αυτές τις δεξιότητες για να οδηγηθούν στην κοινωνικοποίηση. Η αποδοχή.. η αλληλεγγύη... το να μπορούν να οδηγούνται σε συμφωνία μεταξύ τους, να συνεργάζονται.[...] Η ηγετική τάση... να μπορεί κάποιο παιδί να διεκδικεί το κάτι παραπάνω.	Δεξιότητες που βοηθάνε τα παιδιά να αναπτυχθούν σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο και να κοινωνικοποιηθούν, όπως είναι η ενσυναίσθηση, το να μάθουν να διαχειρίζονται κάποια συναισθήματα για να μπορούν να βάζουν όρια στον εαυτό τους... να μπορούν να λειτουργούν μέσα στην ομάδα, να λύνουν προβλήματα που προκύπτουν...
Εκπαιδευτικός 2	Είναι οι ικανότητες να επικοινωνούν με τον άλλο, να πουν τι νιώθουν, να καταλάβουν τι νιώθει ο άλλος... Το να ακούν τους φίλους τους, τους συμμαθητές τους, το να είναι έτοιμοι να βοηθήσουν, να βάλουν πίσω τον εγωισμό τους αν χρειαστεί, να ελέγξουν τον εαυτό τους όποτε πρέπει.	Αποδοχή των άλλων, ενσυναίσθηση, σεβασμός, διαχείριση συναισθημάτων... το πώς είναι έτοιμα να αντιμετωπίσουν μια κρίση που θα συμβεί μεταξύ τους, δηλαδή το πώς θα λύσουν τα προβλήματα που θα προκύψουν.

Όπως φαίνεται, πριν από την παρέμβαση οι δύο εκπαιδευτικοί γνώριζαν λίγα πράγματα σε θεωρητικό επίπεδο, γύρω από τις έννοιες ΚΣ αγωγή, ΚΣ δεξιότητες και ΨΑ. Μετά την παρέμβαση φαίνεται ότι έχουν εξοικειωθεί με τις έννοιες αυτές, καθώς

ο λόγος τους περιλαμβάνει τη χρήση ορολογίας με την οποία ήρθαν σε επαφή στο πρόγραμμα, είναι πιο σαφής και επιστημονικά δόκιμος.

Σε επόμενη ερώτηση διερευνήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για τη σύνδεση της γνωστικής ανάπτυξης με τις ΚΣ δεξιότητες. Οι απαντήσεις τους παρατίθενται στον Πίνακα που ακολουθεί:

<i>Ερώτηση: Πιστεύεις ότι οι ΚΣ δεξιότητες των μαθητών συνδέονται με τη γνωστική τους ανάπτυξη και τη σχολική τους απόδοση;</i>		
	ΠΡΙΝ	META
Εκπαιδευτικός 1	Σαφώς, ίσως και 70-80%. Αν δεν έχουν αναπτύξει κάποιες δεξιότητες π.χ. τη συνεργασία, το σεβασμό κ.τ.λ. δεν έχεις δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για να μάθουν, γιατί το κλίμα δεν θα είναι καλό.	Ναι... όταν τα παιδιά έχουν αυτές τις δεξιότητες, δηλαδή να διαχειρίζονται έντονα συναισθήματα, να έχουν ικανότητα για αυτορρύθμιση κ.τ.λ., τότε μπορούν να λειτουργούν με μεγαλύτερη επιτυχία... Μπορούν δηλαδή να συγκεντρώνουν την προσοχή τους στο γνωστικό κομμάτι και να αποδίδουν εκεί με όλες τις δυνατότητές τους.
Εκπαιδευτικός 2	Ναι... βλέπεις ότι τα παιδάκια που είναι καλοί μαθητές, είναι συνήθως λαμπερές προσωπικότητες, έχουν όλο το πακέτο που λέμε... έχουν δηλαδή και την ΚΣ ανάπτυξη, και τη γνωστική... σπάνια δηλαδή θα δεις καλό μαθητή που να είναι ταραξιάς, ή να υστερεί πολύ σε ΚΣ δεξιότητες.	[...] Είναι αλληλένδετα πιστεύω... όταν ένας μαθητής έχει ανεπτυγμένες ΚΣ τα πηγαίνει καλύτερα και με τους άλλους, οπότε και οι άλλοι τον αντιμετωπίζουν καλύτερα και έτσι το κλίμα γίνεται πιο θετικό. Σε θετικό κλίμα μπορούν τα παιδιά να αποδώσουν καλύτερα σίγουρα.

Με βάση τις απαντήσεις τους, βλέπουμε ότι πριν την παρέμβαση και οι δύο εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σύνδεση μεταξύ ΚΣ δεξιοτήτων και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών. Μετά την παρέμβαση δε, φαίνεται ότι έχουν εμπλουτιστεί με επιπλέον γνώση, με την οποία ήρθαν σε επαφή στο πρόγραμμα. Ειδικά ο πρώτος, μετά την παρέμβαση, εξηγεί με σαφήνεια το πώς η διαχείριση των ΚΣ δεξιοτήτων επηρεάζει τη συγκέντρωση της προσοχής και συνεπώς τη μάθηση.

Στάσεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ΚΣ αγωγή

Μεταξύ άλλων, διερευνήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα διδασκαλίας των ΚΣ δεξιοτήτων στο σχολείο. Οι απαντήσεις τους παρατίθενται παρακάτω:

<i>Ερώτηση: Θεωρείς ότι η διδασκαλία-εξάσκηση των ΚΣ δεξιοτήτων των μαθητών στο σχολείο είναι αναγκαία;</i>		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Εκπαιδευτικός 1	Ναι, βεβαίως, πολύ αναγκαία. Θα βοηθήσει στο να γίνουν καλύτερα τα πράγματα, ο τρόπος που συμπεριφέρονται οι μαθητές, οι σχέσεις μεταξύ τους, το κλίμα. [...] Οι μαθητές έχουν διάφορα θέματα να αντιμετωπίσουν, προσωπικά, που τους προκαλούν προβλήματα στις σχέσεις με τους άλλους και οι προσπάθειες που κάνουμε, οι οποίες πιστεύω είναι επιδερμικές, δεν έχουν πάντα νόημα.	Πολύ αναγκαίο... τα παιδιά αντιμετωπίζουν ένα σωρό θέματα, τα οποία θα μπορούσαν να αντιμετωπισθούν πολύ πιο αποδοτικά, αν προάγονταν όλες αυτές οι ΚΣ δεξιότητες. [...] Μέσα από αυτό που κάναμε, είδα ότι πραγματικά τα παιδιά έχουν ανάγκη από αυτό το πράγμα... δεν το κατέχουν καθόλου, δεν έχουν μπει ποτέ σε αυτή τη διαδικασία. Άρα είναι πολύ σημαντικό για τα ίδια τα παιδιά ο δάσκαλος να λειτουργήσει μέσα από αυτό, να εφαρμόσει αυτή τη φιλοσοφία. [...] ...Ένα τέτοιο πρόγραμμα μας βάζει εμάς τους δασκάλους να αναλογιζόμαστε τις ευθύνες που έχουμε πάνω σε αυτά τα θέματα.
Εκπαιδευτικός 2	Ναι, βέβαια. Θα κάνει καλύτερες τις σχέσεις μας, η μισή μας ζωή είναι το σχολείο και σίγουρα θα βοηθούσε στο να βελτιωθεί το κλίμα εδώ.	Είναι πάρα πολύ αναγκαίο, δεν το συζητάμε..! Είναι απαραίτητο. Και γι' αυτό το λόγο προσπαθώ να δουλεύω αυτές τις έννοιες πολύ συχνά με τα παιδιά, καθημερινά θα έλεγα. [...] όπως είπαμε βοηθάει πρώτα απ' όλα τα ίδια τα παιδιά να νιώθουν καλύτερα και να δημιουργούν καλύτερες σχέσεις με τους άλλους, πράγμα που ως εφόδιο είναι πάρα πολύ σημαντικό.

Παρατηρούμε ότι πριν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν αναγκαία τη διδασκαλία της ΚΣ αγωγής στο σχολείο. Μετά την παρέμβαση όμως αυξήθηκε η επίγνωσή τους για τη σημαντικότητα της εφαρμογής της στους μαθητές, κατανόησαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι ΚΣ δεξιότητες μπορούν να ωφελήσουν τα παιδιά και φαίνεται να κατανόησαν πολύ περισσότερο τη σημαντικότητα του ρόλου τους για την επιτυχή ΚΣ ανάπτυξη των μαθητών τους.

Σε επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν πιστεύουν ότι οι ΚΣ δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν χωρίς την εφαρμογή κάποιου θεσμοθετημένου προγράμματος. Ο Πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις τους πριν και μετά την παρέμβαση:

<i>Ερώτηση: Πιστεύεις ότι οι ΚΣ δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν χωρίς να ακολουθηθεί κάποιο θεσμοθετημένο πρόγραμμα;</i>		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
	Ναι, πιστεύω ότι μπορεί να γίνει και έτσι, με αφορμή π.χ. κάποιο κείμενο	Πρέπει να ακολουθηθεί κάποιο πρόγραμμα, να υπάρχει κάποια δομή [...] Ίσως θα πρέπει

Εκπαιδευτικός 1	στο βιβλίο κ.τ.λ. Το καλύτερο βέβαια θα ήταν να γίνουν μέσα από κάτι ποιο συγκεκριμένο, κάποιο πρόγραμμα. Αλλά όπως είπαμε, κυρίως μέσα από τα υπόλοιπα μαθήματα μπορείς να περάσεις στα παιδιά κάποια πράγματα.	τα παιδιά να ξεκινάνε ένα τέτοιο πρόγραμμα από την πρώτη τάξη του δημοτικού. [...] όπως κάνουν Γλώσσα, Μαθηματικά κ.τ.λ., να είχαν ένα τέτοιο αντίστοιχο μάθημα. [...] Να υπάρχει έτοιμο π.χ. για την Πέμπτη τάξη από το υπουργείο ένα συγκεκριμένο υλικό. Και να δουλεύουν όλοι πάνω σε αυτό. Στην Τετάρτη θα είχε προηγηθεί ένα αντίστοιχο πρόγραμμα, που θα διαρκούσε όλη τη χρονιά.
Εκπαιδευτικός 2	Ναι το πιστεύω. Μέσω των διαφόρων μαθημάτων περνάμε στα παιδιά και τέτοιες αξίες και έχουμε την ευκαιρία να συζητήσουμε για τέτοια θέματα [...] δηλαδή μπορεί να μην υπάρχει ένα μάθημα ΚΣ αγωγής, αλλά έμμεσα περνάει σε όλα τα μαθήματα νομίζω [...]	Το καλό ήταν ότι είχαμε χρόνο, μία συγκεκριμένη ώρα να μιλήσουμε για όλα αυτά τα θέματα, ενώ αλλιώς θα το κάναμε και πάλι μεν, αλλά μέσω των μαθημάτων, έμμεσα δηλαδή. Και φυσικά τώρα έγινε και με δομημένο τρόπο. [...] καλά θα ήταν να υπήρχε ως ξεχωριστό μάθημα! [...] Να ξεκινούσε από την πρώτη δημοτικού [...] Αν υπήρχε σε όλες τις τάξεις και είχε μία συνέχεια, θα ήταν πολύ καλό.

Με βάση τις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε ότι πριν την παρέμβαση οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η διδασκαλία των ΚΣ δεξιοτήτων μπορεί να διδαχθεί έμμεσα, μέσω των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων, χωρίς να αποτελεί ξεχωριστό μάθημα. Μετά από την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα θεωρούν ξεκάθαρα ότι ένα θεσμοθετημένο πρόγραμμα ΚΣ αγωγής θα ήταν αναγκαίο να υπάρχει σε κάθε τάξη, ενώ παράλληλα τονίζουν την ανάγκη έναρξης της ΚΣ αγωγής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και της ύπαρξης συνεχούς κατά τη διάρκεια των υπολοίπων τάξεων.

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για τα ενδεχόμενα οφέλη για τους ίδιους, από την ανάπτυξη των ΚΣ δεξιοτήτων των μαθητών. Οι απαντήσεις τους παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί:

<i>Ερώτηση : Πιστεύεις ότι η εξάσκηση των ΚΣ των μαθητών έχει κάποια οφέλη για εσένα, ως εκπαιδευτικό της τάξης;</i>		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Εκπαιδευτικός 1	Ναι, σίγουρα. Είπαμε ότι η σχέση αυτή των μαθητών με τον δάσκαλο είναι αμφίπλευρη [...] Αν βελτιώνονται οι σχέσεις των μαθητών το κλίμα θα είναι καλύτερο. Και αυτό επηρεάζει και τη δική μου αλληλεπίδραση μαζί τους.	Για εμένα είναι το ότι είδα και έμαθα πράγματα που δεν τα ήξερα, και σαν θεωρητικές γνώσεις, αλλά και δεν ήξερα το πώς μπορούν όλα αυτά να διδαχθούν και να περαστούν στα παιδιά... Αλλά κι εγώ κάποια πράγματα δεν τα είχα συνειδητοποιήσει για τον εαυτό μου, δηλαδή αναρωτήθηκα κι εγώ αν όντως έχω ενσυναίσθηση, αυτο-έλεγχο, αν διεκδικώ με το σωστό τρόπο κ.τ.λ. Βοηθήθηκα και εγώ δηλαδή να σκεφτώ κάποια πράγματα για τον εαυτό μου. Και να τα εφαρμόσω στην τάξη.

<p>Εκπαιδευτικός 2</p>	<p>Βέβαια, θα μάθω κάτι παραπάνω και θα είμαι πιο ευτυχισμένη αν είναι και πιο ευτυχισμένα τα παιδιά μου μέσα στην τάξη. Αν είναι καλύτερο το κλίμα, θα είναι κι αυτά πιο χαρούμενα, κι εγώ θα προσλαμβάνω άλλη αίσθηση από αυτό.</p>	<p>Για εμένα σίγουρα είχε όφελος [...] έμαθα πράγματα πάνω στην ΚΣ αγωγή που δεν γνώριζα. [...] ...και πώς να περάσω στα παιδιά με συγκεκριμένο τρόπο, συγκεκριμένες δεξιότητες [...] Και επιπλέον, νιώθω ότι κι εγώ βοηθήθηκα να συνειδητοποιήσω κάποια πράγματα ακόμα και στον τρόπο που εγώ λειτουργώ, π.χ. όταν θέλω να ζητήσω κάτι έχω στο νου μου τις δεξιότητες διεκδικητικότητας. Έμαθα κι εγώ δηλαδή μαζί με τα παιδιά!</p>
-------------------------------	---	--

Βλέπουμε ότι πριν από την εφαρμογή του προγράμματος και οι δύο εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η βελτίωση του κλίματος της τάξης θα έχει θετικό αντίκτυπο στους ίδιους. Μετά την παρέμβαση θεωρούν, ότι εκτός από την θεωρητική κατάρτιση πάνω στην ΚΣ αγωγή που έλαβαν, βελτίωσαν και οι ίδιοι κάποιες ΚΣ δεξιότητες με αφορμή τα όσα έμαθαν και δίδαξαν στα παιδιά.

Αίσθηση αυτεπάρκειας για τη διαχείριση θεμάτων που άπτονται της ΚΣ ανάπτυξης των μαθητών

Σε επόμενη ερώτηση διερευνήθηκε η αίσθηση αυτεπάρκειας των δύο εκπαιδευτικών, σχετικά με την υποστήριξη των μαθητών σε ΚΣ επίπεδο. Στον Πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται οι απαντήσεις τους πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος Βήμα Βήμα.

<p><i>Ερώτηση: Πόσο ικανός-ή αισθάνεσαι στο να στηρίζεις σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, κάποιους μαθητές/τριες που ζητούν βοήθεια, ή υποστήριξη από εσένα;</i></p>		
	<p>ΠΡΙΝ</p>	<p>ΜΕΤΑ</p>
<p>Εκπαιδευτικός 1</p>	<p>Πιστεύω ότι μπορώ να προσεγγίσω τους μαθητές που παρουσιάζουν κάποιο θέμα, αλλά δεν ξέρω αν το κάνω με το σωστό τρόπο. [...] Δεν ξέρω αν μπορώ να βοηθήσω τα παιδιά πρακτικά, δηλαδή να τους δώσω κάποιες συμβουλές, να τα υποστηρίξω και σε ψυχολογικό επίπεδο πιο... πιο ουσιαστικά. Για παράδειγμα κάποιους πιο ζωντανούς μαθητές, ταραξίες, ή κάποια πιο «κλειστά» παιδιά.</p>	<p>Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν η κύρια αφορμή να μπω στη διαδικασία να μάθω κάποια πράγματα για το πώς μπορώ να υποστηρίξω τα παιδιά πιο ουσιαστικά. Αισθάνομαι ότι μπορώ να διαχειριστώ ένα πρόβλημα που μπορεί να έχουν, όπως π.χ. ένας καβγάς, πιο ολοκληρωμένα και πιο σωστά, π.χ. να τους πω πώς να ηρεμήσουν, ή πώς μπορούν να λύσουν το πρόβλημα με βάση κάποια πράγματα που είπαμε εδώ.</p>
<p>Εκπαιδευτικός 2</p>	<p>Δεν είμαι σίγουρη ότι μπορώ σίγουρα να τα βοηθήσω [...] αν υπάρχουν προβλήματα σοβαρά, δεν είμαι σίγουρη τι μπορώ να κάνω για να βοηθήσω, πώς</p>	<p>Σε θέματα που σχετίζονται με τις δεξιότητες που διδάξαμε στα παιδιά, ναι, νιώθω ότι είμαι πιο ικανή στο να τα βοηθήσω να διαχειριστούν καταστάσεις, π.χ. πώς να</p>

	θα τα λύσω δηλαδή. Παιδάκια ας πούμε που απομονώνονται στην τάξη... που έχουν δυσκολίες να επικοινωνήσουν...	διεκδικούν, πώς να λύνουν προβλήματα μεταξύ τους κ.τ.λ.
--	--	---

Με βάση τις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε ότι πριν από την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν αισθάνονταν σίγουροι για την ικανότητά τους να στηρίζουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους σε ΚΣ επίπεδο. Μετά την παρέμβαση δηλώνουν ότι νιώθουν πιο ικανοί να υποστηρίξουν τους μαθητές, πάνω σε θέματα που σχετίζονται με δεξιότητες του προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επιπλέον σχετικά με την αίσθηση αυτεπάρκειάς τους για τη διδασκαλία-εξάσκηση των ΚΣ δεξιοτήτων των μαθητών. Στον Πίνακα που ακολουθεί παρατηρούμε τις απαντήσεις τους πριν και μετά την παρέμβαση:

<i>Ερώτηση: Πόσο ικανός-ή αισθάνεσαι ως προς τη συστηματική διδασκαλία κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στην τάξη για αντιμετώπιση ΚΣ ζητημάτων;</i>		
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Εκπαιδευτικός 1	Κάτι δομημένο και συγκεκριμένο πρέπει να μπω στη διαδικασία να το «στήσω», δεν γνωρίζω πώς θα μπορούσα να κάνω κάτι τέτοιο. Αλλά αν μου δοθεί το υλικό, πιστεύω πως δεν θα έχω κάποιο ζήτημα...	Συστηματική διδασκαλία, δηλαδή με βάση κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα, κάποιο υλικό, θεωρώ ότι μπορώ να την κάνω. [...] Νιώθω ότι έμαθα κάποια φιλοσοφία που πριν δεν γνώριζα. Και τον τρόπο να περάσω στα παιδιά κάποια πράγματα τέτοιου τύπου. Τώρα έχω μια μικρή εμπειρία πάνω σε αυτό, νιώθω δηλαδή ότι αφού το έκανα εδώ μπορώ να το ξανακάνω, αν έχω το κατάλληλο υλικό βέβαια.
Εκπαιδευτικός 2	Δεν το ξέρω τόσο καλά αυτό, δεν έχω τόση εμπειρία... έχω διαβάσει η ίδια με δική μου πρωτοβουλία κάποια πράγματα για την ΚΣ αγωγή, αλλά δεν ξέρω πώς μπορώ να διδάξω στα παιδιά δεξιότητες με δομημένο τρόπο, αν δεν έχω το κατάλληλο υλικό.	Εφόσον έχω το υλικό, θεωρώ ότι μπορώ πολύ καλά να υποστηρίξω τους μαθητές προς εκείνη την κατεύθυνση. [...] Νιώθω ότι αφού το έκανα μια φορά -το να διδάξω ένα τέτοιο πρόγραμμα- θα μπορώ να το ξανακάνω με μεγαλύτερη εμπειρία. Οπότε ναι, από την άποψη αυτή η ικανότητά μου βελτιώθηκε.

Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι, μετά την εμπλοκή στο πρόγραμμα οι δύο εκπαιδευτικοί φαίνεται να αισθάνονται πιο ικανοί να διδάξουν ένα οργανωμένο και δομημένο πρόγραμμα ΚΣ αγωγής, καθώς η επιτυχής συμμετοχή τους στην παρέμβαση, συνέβαλλε στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στην εφαρμογή της ΚΣ μάθησης.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν επίσης κάποιες θεματικές, που δεν σχετίζονται με αλλαγή απόψεων από το πριν στο μετά, αλλά αναδεικνύουν

κάποια σημαντικά θέματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της ΚΣ αγωγής στο σχολείο.

Για παράδειγμα, μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών απορρέει η δυσκολία στην εξεύρεση κατάλληλου υλικού, σχετικού με την ΚΣ αγωγή, για την εφαρμογή του στις τάξεις.

Εκπαιδευτικός 1	... (οι εκπαιδευτικοί) θα πρέπει να καθίσουν να βρουν τρόπους, να συνθέσουν, να βρουν υλικό και ποιο υλικό θα είναι το κατάλληλο και πού να το βρούμε; Και δεν έχεις από πουθενά κάποια βοήθεια, δεν το συζητάμε. [...] το να αποφασίζει ο εκπαιδευτικός από μόνος του τι θα διδάξει και πώς είναι λάθος. Χρειαζόμαστε βοήθεια όπως είπα».
Εκπαιδευτικός 2	{...} αν περνάει από το μυαλό των εκπαιδευτικών (να εφαρμόσουν την ΚΣ αγωγή), πιστεύω ότι τους αποθαρρύνει το ότι δεν έχουν συγκεκριμένη γνώση και υλικό...

Επιπλέον, μέσα από τις απαντήσεις τους απορρέει η αναγκαιότητα εκπαίδευσής τους πάνω στην ΚΣ αγωγή. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι δύο εκπαιδευτικοί:

Εκπαιδευτικός 1	Αισθάνομαι ελλιπής όσον αφορά τις γνώσεις... Και πέρα από εμένα, γενικώς βλέποντας τι γίνεται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, χρειαζόμαστε οπωσδήποτε υποστήριξη πάνω σε αυτό το κομμάτι (της ΚΣ αγωγής). Να γινόταν ένα σεμινάριο, ή σεμινάρια πάνω σε αυτό και να μας καθοδηγούσαν με συγκεκριμένα βήματα, με υλικό...
Εκπαιδευτικός 2	[...] δεν έχουμε επαφή με τέτοιου είδους αντικείμενα... αν δεν τύχει να έχεις παρακουθήσει ένα σεμινάριο σχετικό, ή δεν έχεις τέτοιες αναζητήσεις, δεν έχεις επαφή με αυτό το αντικείμενο... γι' αυτό και δεν γίνεται από τους πιο πολλούς εκπαιδευτικούς πιστεύω... ακόμα και τα σεμινάρια που μας κάνουν οι σύμβουλοι, δεν είναι ποτέ τέτοιου τύπου, πάντα έχουν να κάνουν με κάτι άλλο, π.χ. αφορούν κάποιο γνωστικό αντικείμενο.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των ιδίων και των μαθητών τους στο πρόγραμμα Βήμα Βήμα

Διαμέσου της τελικής συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί παρέθεσαν επίσης τις απόψεις τους για το πρόγραμμα Βήμα Βήμα και την εμπειρία από τη συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία.

Για παράδειγμα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίσουν τη συνολική εμπειρία από την εμπλοκή τους στην παρέμβαση. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι απαντήσεις τους:

<i>Ερώτηση : Γενικότερα πώς θα χαρακτήριζες την εμπειρία της συμμετοχής σου στο πρόγραμμα αυτό;</i>	
Εκπαιδευτικός 1	Είχα την αφορμή να ασχοληθώ με πράγματα που δεν είχα ασχοληθεί ξανά και να δω έναν διαφορετικό τρόπο θεώρησης των πραγμάτων και πως μπορεί αυτό να περαστεί στα παιδιά. Γενικά η εμπειρία ήταν καλή και μου έδωσε όπως είπα αφορμή να δω και να μάθω πράγματα που δεν γνώριζα.
Εκπαιδευτικός 2	Ήταν ενδιαφέρουσα η εμπειρία. Είχαμε την ευκαιρία να πούμε πράγματα, τα οποία τα λέμε λίγο πολύ μέσα σε όλα τα μαθήματα, αλλά εδώ τα «κωδικοποιήσαμε», δώσαμε χώρο και χρόνο ώστε να ασχοληθούμε μόνο με αυτά τα θέματα. Άρσε και στα παιδιά γενικά. [...] είχε πολλά θετικά στοιχεία αυτό το πρόγραμμα.

Όπως φαίνεται, σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν θετική την εμπειρία από τη συμμετοχή τους, καθώς ήρθαν σε επαφή με σημαντικές έννοιες και γνώρισαν τον τρόπο, με τον οποίο μπορούν να τις διδάξουν στα παιδιά.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα αρνητικά σημεία που εντόπισαν στο πρόγραμμα Βήμα Βήμα:

<i>Ερώτηση : Υπάρχουν αρνητικά σημεία που έχεις εντοπίσει στο πρόγραμμα Βήμα Βήμα;</i>	
Εκπαιδευτικός 1	Θεωρώ ότι κάποιες από τις έννοιες, επειδή τα παιδιά τις άκουγαν για πρώτη φορά, ήταν κάπως δύσκολες να τις εμπεδώσουν και σε συνδυασμό με το ότι υπήρχε αρκετή θεωρία, αυτό ίσως τα κούρασε. Επίσης η δομή του προγράμματος θα έπρεπε να ήταν διαφορετική, να προσεγγίζαμε δηλαδή τα παιδιά κυρίως μέσα από το παιχνίδι. Δηλαδή να είναι πιο βιωματικό το πρόγραμμα, πιο παιγνιώδες, όχι τόσο θεωρητικό... Ήταν τυποποιημένη η δομή και θύμιζε μάθημα.

<p>Εκπαιδευτικός 2</p>	<p>Θα ήθελα περισσότερο παιγνιώδη μορφή σε αυτά που κάναμε, γιατί είχε αρκετή θεωρία και γράψιμο... δηλαδή λέγαμε, λέγαμε, λέγαμε... επειδή ήδη οι μεγάλες τάξεις έχουν πολύ γράψιμο σε όλα τα μαθήματα, θα ήθελα λίγο πιο παιγνιώδη μορφή στον τρόπο που παρουσιάζαμε στα παιδιά τις έννοιες, για να έχει λίγο πιο πολύ ενδιαφέρον για αυτά... Επίσης δεν είχαμε αρκετό χρόνο για να εκφράσει το κάθε παιδί τη δική του θέση, η δομή των μαθημάτων ήταν έτσι που δεν μπορούσε ο καθένας να εκφραστεί. Θέλαμε περισσότερο χώρο για να κάνουν τα παιδιά πράγματα.</p>
-------------------------------	--

Βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη δομή του προγράμματος και στην προτεινόμενη μεθοδολογία που ακολουθούνταν κατά τη διδασκαλία. Χαρακτήρισαν ως αρκετά θεωρητικό το περιεχόμενο των μαθημάτων, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι σε κάποια σημεία κούραζε τους μαθητές, ενώ θα προτιμούσαν να περιλαμβάνει περισσότερες βιωματικές δραστηριότητες.

Σε επόμενη ερώτηση διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα παρατηρούμενα αποτελέσματα στους μαθητές:

<p><i>Ερώτηση : Με βάση την καθημερινή επαφή που έχεις με τους μαθητές σου, θεωρείς ότι εμπέδωσαν κάποιες μορφής γνώση, ή και δεξιότητες που απορρέουν από το πρόγραμμα "Βήμα Βήμα";</i></p>	
<p>Εκπαιδευτικός 1</p>	<p>...αυτό το πράγμα δεν είναι εύκολο να βγει μέσα σε τόσο λίγες ωρίτσες... [...] χρειάζεται περισσότερος καιρός να ασχοληθούν τα παιδιά με τις έννοιες αυτές, εις βάθος χρόνου δηλαδή [...] στην πράξη δεν μπορώ να πω ότι είδα κάποια διαφορά. [...]όσες φορές τους έλεγα π.χ. «πάρτε βαθιές αναπνοές για να ηρεμήσετε», δεν φάνηκε να εμπεδώνουν κάτι τελικά, επειδή πάλι τα ίδια έκαναν μετά από λίγο. [...] παρ' όλα αυτά μπήκαν τα παιδιά στη διαδικασία να δούνε κάτι διαφορετικό, μια διαφορετική θεώρηση των πραγμάτων. [...]</p>
<p>Εκπαιδευτικός 2</p>	<p>...νομίζω ότι θεωρητικά κάναμε βήματα, στην πράξη όμως χρειάζεται χρόνος, τα παιδιά δεν αλλάζουν εύκολα πρακτικές. [...] Τα παιδιά είναι αυθόρμητα και συνήθως πράττουν αυτό που τους λέει το συναίσθημά τους, η ψυχή τους και όχι αυτό που λέει η λογική. Αν δεν ελεγχθούν με κάποιο τρόπο, επιστρέφουν στο αυθόρμητο, την ενόρμησή τους δηλαδή. Για παράδειγμα, ενώ όλο τον καιρό μπορεί να δουλεύουμε το «πώς ηρεμώ», την στιγμή που θα νιώσουν θυμό βλέπεις ότι αντιδράνε αυθόρμητα, δηλαδή με φωνές και καβγάδες. [...] Απαιτείται χρόνος, επανάληψη και ωριμότητα...</p>

Από τις απαντήσεις τους συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαπίστωσαν κάποια αισθητή διαφορά στη συμπεριφορά των μαθητών, την οποία αποδίδουν κυρίως στη μικρή διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος και στο γεγονός ότι οι τεχνικές για τροποποίηση της συμπεριφοράς απαιτούν χρόνο και επανάληψη για να

κατακτηθούν. Παρ' όλα αυτά, όπως αναφέρουν, οι μαθητές εμπλουτίστηκαν σε θεωρητικό επίπεδο, που σχετίζεται με τις αρχές και τη φιλοσοφία του προγράμματος.

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι απόψεις των δύο εκπαιδευτικών για τις αρχικές τους προσδοκίες απέναντι στο πρόγραμμα Βήμα Βήμα, σχετικά με το αντίκτυπο που αυτό θα είχε στους μαθητές:

<i>Ερώτηση: τι προσδοκίες έχεις, τι περιμένεις να επιτευχθεί από την εκπαίδευση των μαθητών πάνω στις ΚΣ δεξιότητες του προγράμματος;</i>	
Εκπαιδευτικός 1	Ίσως στα παιδιά τα ίδια, τίποτα. Ή λίγα, πολύ λίγα πράγματα... Ίσως επειδή είναι λίγες οι ώρες. Έχω την εντύπωση ότι 11 ώρες είναι λίγο. [...] Αν ξεκινούσαμε από την αρχή της χρονιάς και είχε διάρκεια, νομίζω ότι θα ήταν πολύ διαφορετικά τα πράγματα. [...] μακάρι και τα παιδιά να πάρουν κάποια πράγματα από όλο αυτό, αλλά πιστεύω ότι κυρίως εγώ θα βοηθηθώ.
Εκπαιδευτικός 2	Περιμένω καταρχάς να περάσουν καλά τα παιδιά μέσα από αυτό το πρόγραμμα, να το κάνουν με ευχαρίστηση, να μην νιώσουν ότι είναι ένα επιπλέον μάθημα δηλαδή... να ψυχαγωγηθούν μέσα από δραστηριότητες που θα τους βοηθήσουν να καταλάβουν ότι είναι ωραίο να λειτουργούν μέσα σε μία ομάδα, να νιώσουν καλά ο ένας με τον άλλο μέσα στην τάξη... ό,τι φέρει τέλος πάντων αυτό το πρόγραμμα.

Παρατηρούμε ότι οι προσδοκίες τους διέφεραν σε κάποιο βαθμό. Ο πρώτος εκπαιδευτικός θεωρούσε εξαρχής ότι το πρόγραμμα πιθανά δεν θα έχει κάποιο θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, λόγω της μικρής του διάρκειας. Από την άλλη, ο δεύτερος εκπαιδευτικός εστίασε κυρίως στην ψυχαγωγική πλευρά των μαθημάτων, αναμένοντας ότι τα παιδιά θα συμμετέχουν με ευχαρίστηση στην όλη διαδικασία. Εντέλει όμως, κανένας από τους δύο δεν φαίνεται να έτρεφε προσδοκίες για το ότι οι μαθητές θα αποκόμιζαν αισθητά οφέλη σε ΚΣ επίπεδο.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης για τα οφέλη που το πρόγραμμα είχε για τους μαθητές τους. Παρατίθεται οι απαντήσεις τους στον πίνακα που ακολουθεί:

<i>Ερώτηση : Πιστεύεις ότι η εξάσκηση των μαθητών στις ΚΣ του προγράμματος, είχε εντέλει κάποια οφέλη για τα παιδιά;</i>
--

Εκπαιδευτικός 1	Σε θεωρητικό επίπεδο κατανόησαν νοερά κάποια πράγματα. [...] ήρθαν σε επαφή με κάποιες νέες έννοιες, που δεν τις είχαν ξανακούσει, με κάποιες τεχνικές, π.χ. πώς ηρεμούμε κ.τ.λ. Δόθηκε αφορμή να συζητήσουμε για κάποια θέματα... αυτό ήταν θετικό. [...] Το μόνο διαφορετικό είναι ότι πλέον η τάξη φαίνεται να έχει λίγο περισσότερη «σειρά». Έχουν αρχίσει πλέον και αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους μέσα στο χώρο και μέχρι πού τους παίρνει, και αντιλαμβάνονται και τους άλλους, δηλαδή βάζουν κάποια όρια στη συμπεριφορά τους. Αυτό που λέγαμε για την ενσυναίσθηση...
Εκπαιδευτικός 2	Φυσικά και είχε οφέλη για τα παιδιά... Και μόνο που τα παιδιά πήγαν στο σπίτι και είπαν «κάναμε σήμερα αυτό», ακόμα και αυτό είναι σημαντικό. Εκτός αυτού μιλήσαμε για σημαντικές έννοιες που είχαν την ευκαιρία να επεξεργαστούν, έστω σε θεωρητικό επίπεδο, γιατί είπαμε ότι για να γίνουν πράξη χρειάζεται χρόνος.

Με βάση τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν στο ότι το πρόγραμμα είχε οφέλη για τους μαθητές τους, κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο, καθώς τα παιδιά εμπλουτίστηκαν με νέες, χρήσιμες γνώσεις και ήρθαν σε επαφή με έννοιες που δεν γνώριζαν.

Επιπλέον, παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση και τη συνολική υποστήριξη που έλαβαν:

<i>Ερώτηση : Νιώθεις ότι είχες λάβει επαρκή εκπαίδευση και υποστήριξη για να μπορέσεις να διδάξεις το πρόγραμμα επιτυχώς;</i>	
Εκπαιδευτικός 1	Ήταν μια χαρά η υποστήριξη. Δεν είχα κάποιο θέμα. Είχα λύσει απορίες, είχα υποστήριξη όπου χρειάστηκε, σε κάποιες δυσκολίες που αντιμετώπισα, ήταν και η δομή των μαθημάτων βοηθητική... όλα καλά.
Εκπαιδευτικός 2	Ναι, ήταν μια χαρά. Βοηθούσε και το ίδιο το πρόγραμμα σε αυτό, γενικώς ήταν κατανοητή η δομή του, ο τρόπος που ήταν χωρισμένο το μάθημα σε μέρη. Και ό,τι απορίες είχα, τις συζητούσαμε μαζί όποτε χρειαζόταν.

Με βάση τις απαντήσεις τους, συμπεραίνουμε ότι η εκπαίδευση και η συνεχιζόμενη υποστήριξη που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί ήταν επαρκής, συνέβαλλε στην επίλυση δυσκολιών και ως εκ τούτου, στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή του προγράμματος.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε προσωπικό επίπεδο κατά την εφαρμογή του προγράμματος και για το αν θα χαρακτήριζαν την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα απαιτητική διαδικασία:

<i>Ερώτηση : Θα χαρακτηρίζες την εμπλοκή σου στο πρόγραμμα αυτό απαιτητική διαδικασία; / Υπάρχει κάτι που σε δυσκόλεψε γενικά στην όλη διαδικασία;</i>	
Εκπαιδευτικός 1	[...] Ήταν λίγο απαιτητικό για μένα, έπρεπε να καθήσω, να διαβάσω λίγο, να κατανοήσω δηλαδή μια άλλη φιλοσοφία. [...] υπήρχε μία σχετική δυσκολία να μπω σε αυτή τη φιλοσοφία του προγράμματος. [...] Εντάξει μία ώρα τη βδομάδα δεν ήταν πολύ, όμως ένιωσα κάποια πίεση είναι η αλήθεια, επειδή έβλεπα ότι αυτό το πράγμα δεν μπορεί να βγει όπως το φανταζόμασταν, δεν μπορεί να οδηγήσει εκεί που θέλουμε. [...] Δηλαδή το έκανα μεν, αλλά χωρίς να αισθάνομαι ότι υπάρχει ιδιαίτερο νόημα, για μένα είχε περισσότερο νόημα, παρά για τα παιδιά. Εγώ βοηθήθηκα περισσότερο να πω την αλήθεια.
Εκπαιδευτικός 2	Δεν μπορώ να πω ότι κάτι με δυσκόλεψε... ήταν απλά, κατανοητά τα πράγματα. [...] δεν θα έλεγα ότι ήταν απαιτητική η διδασκαλία... [...] δεν υπήρχε πίεση χρόνου, επειδή έτσι κι αλλιώς υπάρχει ο χρόνος της ευέλικτης ζώνης. Αν δεν υπήρχε, θα έπρεπε να «κόψουμε» από άλλα γνωστικά αντικείμενα και μετά όντως θα πιεζόμασταν.

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, υπάρχει μία διαφορά στον τρόπο με τον οποίο προσέλαβε ο καθένας την όλη διαδικασία. Ο πρώτος εκπαιδευτικός φαίνεται να δυσκολεύτηκε περισσότερο να ενσωματώσει τη φιλοσοφία του προγράμματος και να διατηρήσει τον ενθουσιασμό του για την όλη διαδικασία, σε αντίθεση με το δεύτερο εκπαιδευτικό, που παρουσιάζει την εμπλοκή του στην παρέμβαση ως βατή σχετικά διαδικασία.

Εν καταλείδι, με βάση τις απαντήσεις των δύο εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι, παρόλες τις δυσκολίες, μετά την παρέμβαση αποκόμισαν κάποια οφέλη από τη συμμετοχή τους. Συγκεκριμένα, αύξησαν τις γνώσεις τους πάνω στην ΚΣ αγωγή, βελτίωσαν και οι ίδιοι κάποιες από τις ΚΣ δεξιότητές τους, που σχετίζονταν με το πρόγραμμα, κατανόησαν τη σημαντικότητα της διδασκαλίας της ΚΣ αγωγής για τους μαθητές, καθώς και την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των δασκάλων πάνω σε αυτό το αντικείμενο. Επιπλέον, συνειδητοποίησαν τη σημαντικότητα του ρόλου τους για την επιτυχή ΚΣ ανάπτυξη των μαθητών τους και τροποποίησαν κάποιες επιπλέον απόψεις τους πάνω στην ΚΣ αγωγή, όπως το ότι υπάρχει αναγκαιότητα για ύπαρξη θεσμοθετημένων προγραμμάτων στο σχολείο. Ταυτόχρονα, βελτίωσαν την αίσθηση αυτεπάρκειάς τους, τόσο για την υποστήριξη μαθητών σε ΚΣ επίπεδο, όσο και για την συστηματική διδασκαλία της ΚΣ αγωγής στην τάξη.

Σε σχέση με το πρόγραμμα Βήμα Βήμα, χαρακτήρισαν σε γενικές γραμμές θετική την εμπειρία από τη συμμετοχή τους, ενώ θεωρούν ότι οι μαθητές τους

ωφελήθηκαν κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο, από την επαφή τους με το περιεχόμενο των μαθημάτων. Παρ' όλα αυτά, καταλήγουν στο ότι δεν εντοπίζουν αισθητές διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών, γεγονός που συμπίπτει σε κάποιο βαθμό με τις αρχικές τους προσδοκίες απέναντι στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος πάνω στους μαθητές. Επιπλέον, τονίζουν ότι περιεχόμενο των μαθημάτων ήταν σε κάποια σημεία αρκετά θεωρητικό για τους μαθητές, πράγμα το οποίο τοποθετούν στα αρνητικά σημεία του προγράμματος, και τονίζουν ότι θα επιθυμούσαν να περιλαμβάνονται στα μαθήματα περισσότερες βιωματικές δραστηριότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να εκπαιδευτούν εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία του προγράμματος Βήμα Βήμα για παιδιά Ε' δημοτικού, και ειδικότερα στη διδασκαλία της τρίτης ενότητας του προγράμματος με τίτλο «Επίλυση (κοινωνικών) Προβλημάτων», ώστε να διδάξουν τα μαθήματα αυτά στις τάξεις τους. Παράλληλα, επιδιώξεις της έρευνας ήταν, αφενός, να εξεταστεί αν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΚΣ αγωγή στο σχολείο διαφοροποιούνται ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους αλλά και της εμπειρίας διδασκαλίας του προγράμματος και, αφετέρου, να αξιολογηθεί η διδασκαλία των μαθημάτων του προγράμματος. Ένας άλλος στόχος της παρούσας εργασίας αφορούσε τους μαθητές και ήταν να διερευνηθεί αν, μετά από την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας στις γνώσεις, αντιλήψεις και στις δεξιότητές τους σε καθημερινά θέματα κοινωνικο-συναισθηματικής φύσης, σε σύγκριση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου.

Ως προς τον πρώτο στόχο της έρευνας, με βάση την Υπόθεση 1 αναμέναμε ότι, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, οι γνώσεις, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ΚΣ αγωγή στο σχολείο, θα αλλάξουν προς πιο ακριβείς γνώσεις και πιο θετικές και αισιόδοξες στάσεις και απόψεις για την εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣ αγωγής στο σχολείο. Η Υπόθεση 1 ελέγχθηκε με τη διεξαγωγή δομημένης συνέντευξης στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πριν και μετά την

διδασκαλία του προγράμματος. Από τη συγκριτική παρουσίαση των συνεντεύξεων πριν και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, φαίνεται ότι οι δύο εκπαιδευτικοί μετά την εφαρμογή του εξειδίκευσαν τις γνώσεις τους πάνω στην ΚΣ αγωγή, κατανόησαν τη σημασία της διδασκαλίας της για τους μαθητές, την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των δασκάλων πάνω σε αυτό το αντικείμενο, καθώς και τη σημαντικότητα του ρόλου τους για την επιτυχή ΚΣ ανάπτυξη των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι νιώθουν να βελτίωσαν κάποιες από τις ΚΣ δεξιότητές τους καθώς και την αίσθηση αυτεπάρκειάς τους, τόσο για την υποστήριξη μαθητών σε ΚΣ επίπεδο όσο και για την συστηματική διδασκαλία της ΚΣ αγωγής στην τάξη. Τα ευρήματα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η Υπόθεση 1 επιβεβαιώνεται. Ταυτόχρονα, έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Larsen και Samdal (2011), στην οποία χρησιμοποιήθηκε επίσης η δομημένη συνέντευξη ως εργαλείο αξιολόγησης της εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, συμφωνούν με κάποιες άλλες έρευνες (όπου χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά εργαλεία αξιολόγησης, π.χ. ερωτηματολόγιο), που στόχευαν στην εκπαίδευση των δασκάλων πάνω στην ΚΣ αγωγή και είχαν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των γνώσεων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, όπως και της αίσθησης αυτεπάρκειάς τους για τη διδασκαλία της ΚΣ αγωγής στην τάξη (Castillo et al., 2013. Kimber et al., 2013. Talvio et al., 2016).

Παρ' όλα αυτά, καθώς η ΚΣ αγωγή ως αντικείμενο γενικότερα, και το πρόγραμμα Βήμα Βήμα ειδικότερα, ήταν κάτι νέο για τους εκπαιδευτικούς, ήταν αναμενόμενο να έρθουν αντιμέτωποι με κάποιες νέες προκλήσεις που σχετίζονταν με την προετοιμασία, την διδασκαλία και την αξιολόγηση του προγράμματος. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διέθεταν προηγούμενη εμπειρία πάνω στην εφαρμογή προγράμματος ΚΣ αγωγής στην τάξη, ήταν αναμενόμενο ότι θα υπήρχαν κάποιες ανησυχίες σχετικά με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους κατά τη διδασκαλία. Οι συνεντεύξεις ανέδειξαν τις ατομικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την προσέγγιση του προγράμματος Βήμα Βήμα και ως προς τις στάσεις τους απέναντι σε θέματα ΚΣ αγωγής στο σχολείο. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 1, σε αντίθεση με τον εκπαιδευτικό 2, ανέφερε στη συνέντευξη μετά την παρέμβαση, ότι συνάντησε κάποιες δυσκολίες, μέχρι να κατανοήσει τη φιλοσοφία του προγράμματος, να την ενσωματώσει στον τρόπο διδασκαλίας του και

να πειστεί ότι μπορεί να διδάξουμε επιτυχία στους μαθητές του γνώση σχετικά με την ΚΣ αγωγή.

Το γεγονός αυτό ίσως να συνδέεται με τις αρχικές του προσδοκίες απέναντι στο πρόγραμμα Βήμα Βήμα, με βάση τις οποίες οι μαθητές δεν θα αποκόμιζαν σημαντικά οφέλη από τη συμμετοχή τους. Ίσως ακόμα να σχετίζεται με την αρχική του αίσθηση αυτεπάρκειας για τη διδασκαλία των μαθημάτων, η οποία ήταν σχετικά χαμηλή. Πιθανόν το ότι εξαρχής θεωρούσε ότι το πρόγραμμα δεν είναι τόσο σημαντικό και ωφέλιμο για τους μαθητές, σε συνδυασμό με τη δική του αίσθηση αβεβαιότητας ότι θα το διδάξει με επιτυχία, συνέβαλλαν στο να αισθανθεί πίεση, όταν αντιμετώπιζε κάποιες δυσκολίες κατά την εφαρμογή του προγράμματος (βλ. Wigfield & Eccles, 2000). Παρ' όλα αυτά, ο εκπαιδευτικός 1 παρέμεινε προσηλωμένος στον αρχικό στόχο και στην όλη διαδικασία και σε αυτό πιθανότατα συνέβαλε η συνεχής υποστήριξη που παρεχόταν από την ερευνήτρια, στοιχείο που φαίνεται ότι είναι κρίσιμο για την βιωσιμότητα μιας παρέμβασης (Greenberg et al., 2003; Zins & Elias, 2007).

Με βάση τα παραπάνω, γεννιέται εύλογα το ερώτημα τι θα συνέβαινε, αν κάποιος εκπαιδευτικός, που αποφάσιζε να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα ΚΣ αγωγής στην τάξη του, βίωνε αντίστοιχες δυσκολίες με τον εκπαιδευτικό 1, χωρίς να λαμβάνει υποστήριξη από κάποιον εκπαιδευτή. Όπως αναφέρθηκε και στο Θεωρητικό μέρος, τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια εφαρμογής, μπορεί να οδηγήσουν σε παρέκκλιση από τις μεθόδους και τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες ένα πρόγραμμα μπορεί να είναι αποτελεσματικό (Gueldner & Merrell, 2011). Στην παρούσα έρευνα, διαμέσου της διαδικασίας συνεχιζόμενης υποστήριξης, ήταν δυνατό να συζητούνται τα ιδιαίτερα θέματα που απέρρεαν από την εφαρμογή των μαθημάτων και να δίνεται ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, σχετικά με την απόδοσή τους. Σε αυτή τη συνθήκη συνέβαλλαν υποβοηθητικά τα έντυπα αυτο-αξιολόγησης και παρατήρησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν: α) Για να αξιολογήσουν το κατά πόσο το πρόγραμμα εφαρμόζεται, όπως έχει σχεδιαστεί να γίνει. β) Ως στοιχείο της διαδικασίας παροχής υποστήριξης μέσω ανατροφοδότησης, πάνω στην απόδοση των δασκάλων στην τάξη (Gueldner & Merrell, 2011), καθώς τα δεδομένα των αυτο-αξιολογήσεων αξιοποιήθηκαν ως έναυσμα για περαιτέρω υποστήριξη από την ερευνήτρια προς τους εκπαιδευτικούς. Εν κατακλείδι, η συνεχιζόμενη υποστήριξη – εποπτεία συνέβαλλε στην αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών πάνω στο

πρόγραμμα, στην επίλυση αποριών και δυσκολιών, στη βελτίωση της πιστότητας υλοποίησης και κατ' επέκταση, σε αύξηση των θετικών αποτελεσμάτων στους μαθητές (Buchanan et al. 2009; Zins & Elias, 2007; Han & Weiss, 2005; Durlak et al., 2011).

Περαιτέρω, σχετικό με την Υπόθεση 1 ήταν το Ερευνητικό Ερώτημα 1 που αφορούσε τη διερεύνηση του πώς θα αξιολογούσαν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους σχετικά με τη διδασκαλία των μαθημάτων του προγράμματος, καθώς και αν οι αυτο-αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών θα σχετιζόνταν, ή όχι, με τις αξιολογήσεις της ερευνήτριας, σχετικά με τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος. Το παραπάνω ερώτημα ελέγχθηκε με τα έντυπα αυτο-αξιολόγησης και παρατήρησης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, στα οποία απαντούσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και η ερευνήτρια, αντίστοιχα. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους, σε γενικές γραμμές δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες αποκλίσεις στη βαθμολόγηση μεταξύ ερευνήτριας και εκπαιδευτικών, παρ' όλα αυτά υπήρξαν κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις. Οι απαντήσεις της ερευνήτριας βρίσκονταν αρκετά κοντά με αυτές του εκπαιδευτικού 1, ενώ η ερευνήτρια φαίνεται ότι βαθμολόγησε κάπως υψηλότερα στην απαντητική κλίμακα τον εκπαιδευτικό 2. Οι διαφορές αυτές κατανοούνται, αν λάβουμε υπόψη τη διαφορετική σκοπιά, υπό το πρίσμα της οποίας έκριναν οι εμπλεκόμενες πλευρές τα δεδομένα που καλούνταν να αξιολογήσουν. Επίσης, υπήρξαν μικρές διαφοροποιήσεις στη διατύπωση των αντίστοιχων ερωτήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνήτριας. Ως εκ τούτου, είναι αναμενόμενο να υπάρχουν κάποιες αποκλίσεις στα αποτελέσματα. Ωστόσο, το μικρό δείγμα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Στα έντυπα αυτο-αξιολόγησης και παρατήρησης της διδασκαλίας, καταγράφηκαν επιπλέον και οι τροποποιήσεις του προγράμματος στις οποίες προέβησαν οι εκπαιδευτικοί. Οι τροποποιήσεις αυτές στο σύνολό τους δεν ήταν πολλές και ήταν επιφανειακές. Αφορούσαν είτε κάποιες αλλαγές σε κάποια από τα παραδείγματα, παίρνοντας στοιχεία από την καθημερινή ζωή των παιδιών, είτε την απομάκρυνση κάποιων σημείων που θεώρησαν οι εκπαιδευτικοί ότι θα κούραζαν τους μαθητές. Παρόμοιες αναφορές για τροποποιήσεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς κάνουν και οι Larsen και Samdal (2011), καθώς και οι Holsen et al. (2008). Γενικώς, οι προσαρμογές έγιναν, όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, για να ανταποκριθεί το περιεχόμενο πιο ουσιαστικά στην καθημερινότητα των μαθητών,

ώστε να μπορέσουν να εμπλέξουν τις δεξιότητες στην πράξη, να γίνει πιο ενδιαφέρον για αυτούς και να ενδυναμωθεί η εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία (βλ. και Larsen & Samdal, 2011).

Στα έντυπα αξιολόγησης της διδασκαλίας (όπως και στη συνέντευξη μετά την παρέμβαση), οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στα στοιχεία του προγράμματος που θεωρούν ότι τους δυσκόλεψαν. Αnéφεραν ότι το περιεχόμενο ήταν αρκετά θεωρητικό, κάτι που ενδεχομένως κούρασε τους μαθητές, ενώ σε κάποια σημεία ήταν κάπως δυσνόητο για τα παιδιά, ώστε να το αφομοιώσουν με ευκολία. Παράλληλα, υπήρχε δυσκολία το κάθε μάθημα να υλοποιηθεί επαρκώς μέσα σε μία διδακτική ώρα, καθώς οι βιωματικές δραστηριότητες απαιτούσαν αρκετό χρόνο για να εφαρμοσθούν σωστά. Παρόμοιες απόψεις σχετικά με τις δυσκολίες του περιεχομένου και τη διαχείριση του χρόνου, αναφέρθηκαν επίσης από τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα των Larsen και Samdal (2011), αλλά και των Orpinas et al. (1995). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας, όπως και στην έρευνα των Larsen και Samdal (2011) τόνισαν ότι οι βιωματικές δραστηριότητες ήταν το πιο επιτυχημένο μέρος των μαθημάτων και πρότειναν ότι θα έπρεπε να περιλαμβάνονται περισσότερες ασκήσεις τέτοιου τύπου, ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν περισσότερο τη συμμετοχή τους και να μαθαίνουν με πιο ενεργητικό τρόπο.

Ένα άλλος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν, μετά από τη διδασκαλία του προγράμματος Βήμα Βήμα, θα διαφοροποιηθούν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας σχετικά με καταστάσεις επίλυσης καθημερινών κοινωνικών προβλημάτων, όπως επίσης και αν θα αλλάξουν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, όπως αυτές καταγράφονται μέσα από τις αυτο-αναφορές τους. Με βάση την επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, υποθέσαμε καταρχάς ότι, μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας, ως προς την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, θα βελτιωθούν και θα προσεγγίσουν περισσότερο τη λογική του προγράμματος Βήμα Βήμα, σε σύγκριση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου (Υπόθεση 2). Επιπλέον, με βάση την Υπόθεση 3, αναμέναμε ότι μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια (δεξιότητες) των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας, όπως αυτή εξετάζεται μέσα από τις αυτο-αναφορές τους, θα παρουσιάσει βελτίωση, σε σύγκριση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου.

Η Υπόθεση 2 επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας, καθώς οι γνώσεις και η προσέγγιση των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας ως προς καταστάσεις επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων βελτιώθηκαν σημαντικά, μετά την εκπαίδευσή τους, σε σύγκριση με την Ομάδα Ελέγχου. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας μετά την εκπαίδευσή τους έδιναν πιο κατάλληλες απαντήσεις από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου στα υποθετικά σενάρια κοινωνικών καταστάσεων, οι οποίες βρίσκονταν πολύ κοντά στη λογική του προγράμματος που διδάχτηκαν. Φαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, μέσα από την διδασκαλία του προγράμματος Βήμα Βήμα και τη συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία, αποκόμισαν σημαντικά οφέλη σε θεωρητικό επίπεδο σχετικά με την επίλυση προβλημάτων κοινωνικής φύσης. Σημαντική αύξηση του επιπέδου των ΚΣ γνώσεων και αντιλήψεων των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας, σε σχέση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου, έχουν σημειωθεί και σε άλλες έρευνες, όπου εφαρμόστηκε το Βήμα Βήμα και στις οποίες χορηγήθηκαν Σενάρια για την αξιολόγηση των γνώσεων και των υποθετικών ΚΣ δεξιοτήτων των μαθητών (Hart et al., 2009, βλ. ακόμα Orpinas et al., 1995; Sprague et al., 2001).

Επιπλέον, οι αναλύσεις των ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς των μαθητών έδειξαν σημαντική βελτίωση των αναφερόμενων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων της Πειραματικής Ομάδας μετά την εφαρμογή του προγράμματος στις τάξεις, γεγονός που δεν ισχύει για την ομάδα Ελέγχου. Συνεπώς, οδηγούμαστε στην επαλήθευση της Υπόθεσης 3, η οποία υποστήριζε τη βελτίωση της ΚΣ επάρκειας των μαθητών, τουλάχιστον μέσα από τις αναφορές τους. Παρόμοια θετικά αποτελέσματα με βελτίωση της ΚΣ επάρκειας των μαθητών που ανήκαν σε παρόμοια ηλικιακή ομάδα, όπως αυτά μετρήθηκαν με εργαλεία αυτο-αναφοράς, έχουν σημειωθεί και σε άλλες έρευνες όπου εφαρμόστηκε το Βήμα Βήμα (Cooke et al., 2007. Frey et al., 2005. Holsen et al., 2008. McMahon & Washburn, 2003). Συνολικά λοιπόν το πρόγραμμα Βήμα Βήμα φαίνεται να ωφέλησε τους μαθητές που συμμετείχαν, συμβάλλοντας στην βελτίωση του επιπέδου των ΚΣ γνώσεών τους καθώς και στην βελτίωση της κοινωνικής και συναισθηματικής τους επάρκειας, όπως αυτές αξιολογήθηκαν μέσω των αυτο-αναφορών των μαθητών.

Στη συνέντευξη μετά την παρέμβαση οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το πρόγραμμα ήταν σε γενικές γραμμές ωφέλιμο για τους μαθητές τους, σε επίπεδο γνώσεων σχετικών με τις ΚΣ δεξιότητες που διδάσκονταν στα μαθήματα,

ενισχύοντας τα θετικά αποτελέσματα των ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης, ότι δεν παρατήρησαν κάποια σημαντική διαφορά ή βελτίωση στις έκδηλες συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη. Το εύρημα αυτό συνάδει με κάποιες άλλες έρευνες, στις οποίες, ενώ βρέθηκε αύξηση του επιπέδου των ΚΣ γνώσεων των μαθητών, εν τούτοις, δεν παρατηρήθηκε ταυτόχρονη σημαντική βελτίωση της καθημερινής συμπεριφοράς τους (Brown et al., 2012; Cooke et al., 2007; Orpinas et al., 1995). Ίσως το φαινόμενο αυτό εξηγείται, εν μέρει, από το γεγονός ότι το πρόγραμμα Βήμα Βήμα δεν εφαρμόστηκε στην ολότητά του, ενώ οι δημιουργοί του τονίζουν ότι η αποτελεσματικότητά του συνδέεται άμεσα με τη χρήση ολόκληρου του προγράμματος σε βάθος χρόνου. Επιπλέον το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για περίπου 3 μήνες, με έναρξη στα μέσα της σχολικής χρονιάς, όπου ήδη οι μαθητές είχαν μπει σε μια διαδικασία να αποκρυσταλλώσουν μοτίβα αντιδράσεων μέσα στο ρεπερτόριο των καθημερινών συμπεριφορών τους.

Δεδομένου ότι η μάθηση αποτελεί μια μακροπρόθεσμη διαδικασία που περιλαμβάνει επανάληψη, ενθάρρυνση και γενίκευση για να διατηρηθεί στο χρόνο (Larsen & Samdal, 2011), η μεγαλύτερη διάρκεια εφαρμογής πιθανώς να επηρέαζε κατ' επέκταση και την παρατηρούμενη συμπεριφορά των μαθητών. Όπως αναφέρουν οι Elias, Rothbaum και Gara (1986) η αυθόρμητη χρήση των μαθημένων τεχνικών επίλυσης προβλημάτων από μαθητές 9 – 12 ετών, απέναντι σε νέες προκλήσεις, απαιτεί συνεχή και επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση πάνω στις καταστάσεις αυτές. Αν αυτού του είδους η συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι σύντομη, αναπόφευκτα μειώνονται τα μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης των παιδιών πάνω στην επίλυση προβλημάτων (Elias, Rothbaum & Gara, 1986). Παρόλο που οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων είναι εφικτό να μαθευτούν από τους μαθητές σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα σε επίπεδο θεωρίας, η εφαρμογή τους σε συνθήκες καθημερινότητας, χρειάζεται χρόνο για να αφομοιωθεί, ώστε να μετατραπεί σε συγκεκριμένη συμπεριφορά (Denham & Almeida, 1987; Mc Mahon et al., 2000; Rubin & Krasnor, 1986). Έτσι λοιπόν καταλήγουμε και πάλι στο ότι για να παρατηρηθούν σημαντικές αλλαγές στις συμπεριφορές των μαθητών, απαιτούνται παρεμβάσεις που ξεκινούν έγκαιρα και εκτείνονται εις βάθος χρόνου (Greenberg et al., 2003; Kolb & Weede, 2001).

Θα άξιζε όμως να αναφερθεί ότι, όπως φάνηκε και στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων, οι γνώσεις-αντιλήψεις των μαθητών (Σενάρια) συνδέθηκαν σημαντικά με τις Κοινωνικές δεξιότητες μετά την παρέμβαση, εύρημα που δεν έχει εντοπιστεί σε παρόμοιες έρευνες. Το εύρημα αυτό ίσως δείχνει ότι οι γνώσεις που αποκόμισαν οι μαθητές για το θέμα άρχισε να συνδέεται με τον πραξιακό τομέα, έστω και σε επίπεδο αναφορών. Οι θετικές αλλαγές στις γνώσεις και στις αναφορές δεξιοτήτων των μαθητών, έστω σε θεωρητικό επίπεδο, συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που αναφέρει ότι οι δάσκαλοι μπορούν να εφαρμόσουν προγράμματα ΚΣ αγωγής με επιτυχία, αν εκπαιδευτούν και υποστηριχθούν κατάλληλα (Durlak, 2011; Hart et al., 2009). Συμβάλουν επίσης στην ενίσχυση της άποψης ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής από τους δασκάλους των τάξεων μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική, υπό κάποιες προϋποθέσεις, αν συγκριθεί με την εφαρμογή τους από προσωπικό εκτός σχολείου, (Durlak et al., 2011). Σημαντικά στοιχεία για την επιτυχία της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ότι οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν καθημερινή ανατροφοδότηση στους μαθητές (Hart et al., 2009), ότι μπορούν να εξασκούν επαναλαμβανόμενα και να ενδυναμώνουν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας τα όσα διδάχθηκαν οι μαθητές στο πρόγραμμα (McMahon & Washburn, 2003) και ότι είναι σε θέση να προάγουν τη γενίκευση των θετικών δεξιοτήτων σε βάθος χρόνου (Han & Weiss, 2005; Osterman, 2000). Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που δεν πραγματοποίησαν λόγω πίεσης χρόνου κάποιες από τις γραπτές ασκήσεις που προτεινόταν από το πρόγραμμα, εντούτοις προσπάθησαν να υπενθυμίζουν προφορικά στους μαθητές τα όσα διδάχθηκαν στο πρόγραμμα και να ενδυναμώνουν τις ΚΣ δεξιότητές τους, εάν και όποτε αυτό ήταν εφικτό, σε καθημερινή βάση.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και της συνεχιζόμενης υποστήριξης είχε τονιστεί το πόσο σημαντικό είναι να λειτουργούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως πρότυπα προς μίμηση, εφαρμόζοντας τις δεξιότητες τις οποίες είχαν διδαχθεί τα παιδιά. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στην τελική συνέντευξη, το πρόγραμμα ήταν αφορμή για να βελτιώσουν και οι ίδιοι κάποιες από τις ΚΣ δεξιότητές τους (π.χ. ενσυναίσθηση, διαπραγμάτευση κ.α.) και κατ' επέκταση, να τις χρησιμοποιούν με τους μαθητές στην τάξη. Παρόμοιο εύρημα αναφέρθηκε στην έρευνα των Larsen και Samdal (2011), όπου οι δάσκαλοι που συμμετείχαν ανέφεραν επίσης ότι παρατήρησαν βελτίωση στις δικές τους ΚΣ δεξιότητες, που σχετίζονταν με

το πρόγραμμα Βήμα Βήμα. Με βάση λοιπόν τα στοιχεία αυτά, μπορούμε να συμφωνήσουμε με την άποψη που υποστηρίζει ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται ενεργά στη διδασκαλία του προγράμματος, είναι πιο πιθανό να μοντελοποιήσουν τις στρατηγικές που αυτό προτείνει (McMahon & Washburn, 2003).

Συμβολή και περιορισμοί της παρούσας μελέτης.

Η παρούσα έρευνα είχε ως κεντρικό στόχο την εφαρμογή ενός προγράμματος ΚΣ αγωγής σε μαθητές από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, μετά από εκπαίδευση των τελευταίων. Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί εκπαιδευτούν και υποστηριχθούν αποτελεσματικά στην εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος στην τάξη, τότε είναι δυνατόν να παρατηρηθούν θετικές αλλαγές στις ΚΣ γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών. Επιπροσθέτως, η έρευνα αυτή παρουσιάζει έναν συστηματικό τρόπο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην διδασκαλία προγραμμάτων ΚΣ αγωγής ο οποίος περιλαμβάνει μοντελοποίηση και διαρκή υποστήριξη και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία του προγράμματος.

Ως προς τον μεθοδολογικό σχεδιασμό, στα θετικά σημεία της έρευνας εντάσσεται ο πειραματικός σχεδιασμός της με την ύπαρξη Ομάδας Ελέγχου, η οποία συνέβαλε στον εγκυρότερο έλεγχο της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, δίνοντας τη δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου. Επιπλέον, ο συνδυασμός αυτο-αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, δεδομένων παρατήρησης της εφαρμογής του προγράμματος και συνεντεύξεων δεν συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία. Η παρούσα έρευνα παρέχει πληροφορίες από 3 διαφορετικά εργαλεία με βάση τις οποίες μπορεί κανείς να σημειώσει τα θετικά σημεία, αλλά και τις δυσκολίες που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την διδασκαλία προγραμμάτων ΚΣ αγωγής στην τάξη. Επίσης, η εργασία αυτή προσφέρει δεδομένα σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας του προγράμματος από διαφορετικές πηγές: τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια. Ταυτόχρονα, δεδομένου ότι στην βιβλιογραφία σπανίζουν οι έρευνες που να μελετούν την εμπειρία των εκπαιδευτικών από την εκπαίδευσή τους στην ΚΣ αγωγή και την εφαρμογή της στην τάξη, η παρούσα έρευνα φωτίζει την περιοχή αυτή, παρέχοντας δεδομένα για τη διαδικασία εκπαίδευσης και εφαρμογής.

Είναι όμως απαραίτητο να αναφερθούμε επίσης στους περιορισμούς και στα μειονεκτήματα της έρευνας. Το δείγμα της έρευνας είναι μικρό (2 εκπαιδευτικοί, πειραματική ομάδα N= 39), ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι δυνατό να γενικευθούν στο γενικό πληθυσμό, ή να οδηγήσουν σε εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Επιπλέον, δεν πραγματοποιήθηκε τυχαία επιλογή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Αντ' αυτού, η επιλογή έγινε μεταξύ εκείνων των εκπαιδευτικών που είχαν δείξει ότι είναι πιο θετικοί απέναντι στην συμμετοχή τους στην έρευνα. Έτσι, έγινε αποκλεισμός των εκπαιδευτικών που ήταν εξαρχής αρνητικοί απέναντι στην εφαρμογή του προγράμματος. Καθώς όμως η συμμετοχή στην έρευνα απαιτούσε προθυμία για ενεργό εμπλοκή από τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία εκπαίδευσης, εφαρμογής και αξιολόγησης του προγράμματος, ήταν σημαντικό να συμπεριλάβουμε συμμετέχοντες, που ήταν δεκτικοί στο να αφιερώσουν χρόνο στην όλη διαδικασία.

Ακόμα ένα μειονέκτημα της έρευνας αποτελεί το εύρος και η διάρκειά της. Το πρόγραμμα αφορούσε στην Πέμπτη τάξη και η διάρκεια της εφαρμογής ήταν τρεις μήνες. Δεδομένου ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής γενικότερα (Brown et al., 2012; Greenberg et al., 2003), και του προγράμματος Βήμα Βήμα ειδικότερα (Larsen & Samdal, 2007) επηρεάζεται ανάλογα από τη διάρκεια και το εύρος εφαρμογής, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η υλοποίηση του προγράμματος σε ολόκληρο το σχολείο και εις βάθος χρόνου, θα επέφερε περισσότερα θετικά αποτελέσματα στους μαθητές, σε σχέση με τη βραχεία και περιορισμένη εφαρμογή που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, μειονέκτημα της έρευνας αποτελεί η απουσία επαναληπτικής μέτρησης (follow up), που θα μπορούσε να συμβάλει στη διερεύνηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος εις βάθος χρόνου.

Σε σχέση με τη διαδικασία αξιολόγησης και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν υπάρχουν επίσης κάποιοι περιορισμοί. Μέχρι στιγμής, δεν υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα για τις ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου KASS (Brown et al., 2012; Neace & Muñoz, 2012), στο οποίο βασίστηκαν τα σενάρια που δημιουργήθηκαν για την αξιολόγηση των γνώσεων και των υποθετικών ΚΣ δεξιοτήτων των μαθητών. Ακόμα ένας περιορισμός της έρευνας αποτελεί η έλλειψη δεδομένων που να προέρχονται από πρωτόκολλα παρατήρησης των συμπεριφορών των μαθητών, ώστε να πλαισιώσουν τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων αυτο-

αναφοράς των μαθητών και να συμβάλλουν στην εξαγωγή πιο σφαιρικών συμπερασμάτων για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Frey et al., 2005).

Εφαρμογές της παρούσας μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα συμβάλει στη διεύρυνση της γνώσης πάνω στην εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣ αγωγής από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Με βάση τα ευρήματα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εφικτό να υλοποιήσουν αποτελεσματικά ένα πρόγραμμα ΚΣ αγωγής στην τάξη, εφόσον λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη. Έτσι, ενισχύεται η υπάρχουσα αντίληψη, ότι μέσω αποτελεσματικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται με αξιοπιστία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτύχουν τα θετικά αποτελέσματα πάνω στην ΚΣ ανάπτυξη των μαθητών, στα οποία στοχεύουν τα προγράμματα ΚΣ αγωγής (Han & Weiss, 2005). Ταυτόχρονα, τα θετικά αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν στους μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, πλαισιώνουν την άποψη ότι το πρόγραμμα Βήμα Βήμα είναι αποτελεσματικό, ως προς την προαγωγή των ΚΣ δεξιοτήτων στους μαθητές.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι στην παρούσα έρευνα η εφαρμογή του προγράμματος ήταν βραχεία και αφορούσε περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον η μελλοντική έρευνα να περιλαμβάνει μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και μία ευρεία και μακροπρόθεσμη εφαρμογή του προγράμματος Βήμα Βήμα, ώστε να είναι δυνατή η παρατήρηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος υπό αυτές τις συνθήκες. Παράλληλα, δεδομένου ότι τα σχολεία δίνουν πολύ μεγάλη έμφαση στην προαγωγή της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθεί η επίδραση του προγράμματος στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα πάνω στις ΚΣ τους δεξιότητες, ώστε να διευρυνθεί το πεδίο των ελληνικών ερευνών που συνδέουν την ΚΣ ανάπτυξη με την ακαδημαϊκή απόδοση.

Δεδομένου ότι η κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων αποτελεί κεντρικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή της ΚΣ αγωγής στο σχολείο, είναι πολύ σημαντικό να δοθεί προσοχή στις διαδικασίες με τις οποίες οι δάσκαλοι μπορούν να εκπαιδευτούν, ώστε να υλοποιούν τα προγράμματα ΚΣ αγωγής με επιτυχία. Η παρούσα έρευνα επεκτείνει την υπάρχουσα γνώση πάνω στη διαδικασία εκπαίδευσης των δασκάλων, στρέφοντας ταυτόχρονα το ενδιαφέρον προς την ίδια τη διαδικασία

εφαρμογής, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα προς διερεύνηση. Οι μελλοντικές έρευνες μπορούν να συμβάλλουν στο πεδίο αυτό, προσδιορίζοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία εφαρμογής και επηρεάζουν αναλόγως τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ΚΣ αγωγής στους μαθητές. Για παράδειγμα, άξιο μελέτης θα είναι να διερευνηθεί η σχέση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής, με πλευρές της ΣΝ των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και η συμμετοχή εκπαιδευτικών, που είναι εξ αρχής αρνητικοί απέναντι στην εφαρμογή του προγράμματος ΚΣ αγωγής στις τάξεις τους.

Ταυτόχρονα, η παρούσα έρευνα προσφέρει δεδομένα για το πώς τα προγράμματα ΚΣ αγωγής υλοποιούνται στην καθημερινή ζωή του σχολείου, προβάλλοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα που δίδαξαν, τη διαδικασία εφαρμογής και τα αποτελέσματα που το πρόγραμμα επέφερε, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα της αξιολόγησης της κοινωνικής εγκυρότητας των προγραμμάτων. Καθώς υπάρχει ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εφαρμογή της ΚΣ αγωγής στο σχολείο, είναι απαραίτητο να συμπεριλάβουμε το εκπαιδευτικό προσωπικό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, που οδηγεί στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Talvio et al., 2015). Οι μελλοντικές έρευνες είναι αναγκαίο να συνεχίσουν να συμβάλλουν στο πεδίο αυτό, ώστε να αυξηθεί η γνώση για το πώς τα προγράμματα μπορούν να είναι αποτελεσματικά, όταν υλοποιούνται σε πραγματικές συνθήκες, με σκοπό τη βελτίωση του σχεδιασμού τους (Buchanan et al., 2009; Lendrum & Humphrey, 2012; Durlak et al., 2011) και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότερη κάλυψη των αναγκών των σχολείων (Larsen & Samdal, 2007).

Η παρούσα έρευνα προσφέρει κάποια δεδομένα για το πώς η εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣ αγωγής από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους ίδιους. Έτσι, η μελλοντική έρευνα θα ήταν ενδιαφέρον να εστιάσει στο πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν τις δικές τους γνώσεις και ΚΣ δεξιότητες, μέσα από την εκπαίδευση πάνω στην ΚΣ αγωγή και την εφαρμογή της στους μαθητές τους (Elbertson et al., 2010), δεδομένου ότι η ανάπτυξη της ΚΣ ικανότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά την ΚΣ εξέλιξη των μαθητών (Jennings & Greenberg, 2009). Άξιο μελέτης θα ήταν επίσης το αν οι εκπαιδευτικοί που θα λάβουν εκπαίδευση και θα εφαρμόσουν στις τάξεις τους κάποιο πρόγραμμα ενίσχυσης της ΚΣ ανάπτυξης των μαθητών, θα παρατηρήσουν και οι ίδιοι ενδεχόμενη

ενίσχυση της ψυχικής τους ευεξίας, μείωση του στρες και των αρνητικών τους συναισθημάτων (Tyson, Roberts & Kane, 2009).

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα παρέχει δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διευκόλυνση της εφαρμογής προγραμμάτων ΚΣ αγωγής στο σχολείο, με σκοπό την προαγωγή της ΚΣ ανάπτυξης των μαθητών. Οι σχολικοί ψυχολόγοι και σύμβουλοι, που ενδιαφέρονται για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, όπως και για την κοινωνική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη διευκόλυνση της χρήσης προγραμμάτων, όπως το Βήμα Βήμα. Ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τέτοιου είδους προγράμματα (Larsen & Samdal, 2011; Talvio et al., 2015), μπορούν να συμβάλλουν με αυτό τον τρόπο στην πρόληψη και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας όλων των μελών του σχολικού συστήματος (Χατζηχρήστου και συνεργ., 2009).

Οι μεταρρυθμίσεις που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές, καλούνται να οδηγήσουν σε μία πιο δυναμική στροφή από την θεώρηση του σχολείου ως φορέα που κυρίως μεταδίδει ακαδημαϊκή γνώση, σε έναν οργανισμό που διαπαιδαγωγεί σφαιρικά τις προσωπικότητες των μαθητών. Το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ισχυρότατο προστατευτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, διαμέσου της προώθησης μιας κουλτούρας που προάγει την ΚΣ ανάπτυξή τους. Η εφαρμογή προγραμμάτων ΚΣ αγωγής, μπορεί να παρέχει στα παιδιά εφόδια και γερές βάσεις ώστε να αναπτύξουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και να επιτύχουν όχι μόνο σε σχολικό επίπεδο, αλλά και γενικότερα στη ζωή τους (Poulou, 2007; Zins & Elias, 2007).

Σε αυτή την προσπάθεια, ο τομέας της έρευνας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, παρέχοντας επιστημονικά δεδομένα, που προάγουν την εφαρμογή της ΚΣ αγωγής στα σχολεία (Elbertson et al., 2010) και μεταφράζοντας τη θεωρητική γνώση πάνω στην ΚΣ αγωγή σε παρεμβάσεις που απευθύνονται για εφαρμογή σε αληθινά περιβάλλοντα (Stoiber, 2011). Καλούμαστε λοιπόν να υποστηρίξουμε τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους για προαγωγή της ΚΣ ανάπτυξης των μαθητών, διαμέσου της διευκόλυνσης της εφαρμογής προγραμμάτων ΚΣ αγωγής, που ευνοούν την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (Zins et al., 2007) και κατ' επέκταση την επίτευξη ποιότητας ζωής για όλους τους μαθητές (Zins & Elias, 2007).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adelman, H. & Taylor, L. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric of school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 7-36. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s1532768Xjepc1101_03

Akos, P. (2003). Resiliency and school counseling. *The Prevention Researcher*, 10(1), 8-10. Ανακτήθηκε από http://www.tpronline.org/article.cfm/Resiliency_and_School_Counseling

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of Social Psychology*, 2, 21-44. doi: 10.1111/1467-839X.00024

Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C. & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill - based approach to building emotionally literate schools. In M. Hughes, H. L. Thompson & J. Bradford Terrell (Eds.), *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence. Best Practices, Case Studies, and Strategies* (pp. 329-358). United States of America: Pfeiffer

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. doi: 10.1177/0734282911424879

Brown, L. A., Jimerson, S. R., Dowdy, E., Gonzalez, V. & Stewart, K. (2012). Assessing the effects of school- wide *Second Step* implementation in a predominately English language learner, low SES, Latino sample. *Psychology in the Schools*, 49(9), 864-875. doi: 10.1002/pits.21639

Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K. & Merrell, K. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 187–203. doi: 10.1080/15377900802487078

Bondy, E., Ross, D. D., Gallingane, C. & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42(4), 326-348. doi: 10.1177/004208590730340

Castillo, R. Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 263-272. doi: :10.11114/jets.v1i2.203

Cefai, C. (2007). Resilience for all: A study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 119-134. doi: 10.1080/13632750701315516

Cole, M. & Cole, S. R. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Β' τόμος. (Μ. Σόλμαν, μετάφραση). Αθήνα: Τυπωθήτω. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1989, 1993, 1996).

(Committee for Children) Normand, B., Doces, M., Molyneux, T. & Kamb, R. (Eds. C. Ahlquist & A. Schumacher) (2011). *Second Step: Skills for Social and Academic Success. Grade 5 (4th Ed.)*.

Cooke, M. B., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L & Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of “Second Step” on elementary school students’ prosocial and aggressive behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 93-115. doi: 10.1007/s10935-007-0080-

Denham, S. A. & Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8(4), 391-409. doi: 10.1016/0193-3973(87)90029-3

Dent, R. J. & Cameron, R. J. S. (2003). Developing resilience in children who are in public care: The educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice*, 19(1), 3-19. doi: 10.1080/0266736032000061170

Δερμιτζάκη, Ε. Ε. (2017). Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν. Ανάπτυξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Αθήνα : Gutenberg

Doll, B., Zucker, S & Brehm, K. (2009). Τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση. (Ε. Θεοχαράκη, μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2004).

Doll, B. Jones, K. Osborn, A. Dooley, K. & Turner, A. (2011). The promise and the caution of resilience models for school. *Psychology in the Schools*, 48(7), 652-659. doi: 10.1002/pits.20588

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Edwards, D., Hunt, M. H., Meyers, J., Grogg, K. R. & Jarrett, O. (2005). Acceptability and Student Outcomes of a Violence Prevention Curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 26(5), 401–418. doi: 10.1007/s10935-005-0002-z

Edwards, O. W., Mumford, V. E. & Serra-Roldan, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School Psychology International*, 28(1), 29-45. doi: 10.1177/014303430707567

Eisenberg, N., Sadovsky, A. & Spinrad, T. A. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New directions for child and adolescent development* (109), 109-118. doi: 10.1002/cd.143

Elbertson, N. A., Brackett, M. A. & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: current perspectives. In A. Hargreaves et al. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 1017-1032). doi: 10.1007/978-90-481-2660-6

Elias, M. J. (2006). The connection between social and emotional learning. In Elias, M. J & Arnold, H. A. (Eds), *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in the Classroom* (pp 4-14).

Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Elias, M. L., Rothbaum, P. A. & Gara, M. (1986). Social-cognitive problem solving in children: Assessing the knowledge and application of skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7(1), 77-94. doi: 10.1016/0193-3973(86)90020-1

Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A. & Weissberg, R. P. (2003).

Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.

Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L. & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 171-200. doi:10.1016/j.appdev.2004.12.00

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Gueldner, B. & Merrell, K. (2011). Evaluation of a social-emotional learning program in conjunction with the exploratory application of performance feedback

incorporating motivational interviewing techniques. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21, 1-27. doi: 10.1080/10474412.2010.522876

Hallam, S., Rhamie, J. & Shaw, J. (2006). *Evaluation of the Primary Behaviour and Attendance Pilot*. London: Institute of Education. Ανακτήθηκε από <http://217.35.77.12/Cb/england/research/pdfs/2006/RR717.pdf>

Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E. & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51, 530-543. doi: 10.1007/s10464-013-9570-x

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.

Han, S. S. & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 665–679. doi: 10.1007/s10802-005-7646-2

Hart, S. R., Dowdy, E., Eklund, K., Renshaw, T. L., Jimerson, S. R., Jones, C. & Earhart, J. (2009). A controlled study assessing the effects of the impulse control and problem solving unit of the Second Step curriculum. *The California School Psychologist*, 2009, 14, 105-110. doi: 10.1007/BF03340956

Hassan, K. E. & Mouganie, Z. (2014). Implementation of the social decision-making skills curriculum on primary students (grades 1 –3) in Lebanon. *School Psychology International*, 3(2), 1-9. doi: 10.1177/0143034312469758

Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B. & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, 36(5), 531-546. doi: 10.1037//0012-1649.36.5.531

Henderson, N. & Milstein, M. M. (2003). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.* (Β. Βασσαρά, μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2003).

Holsen, I., Smith, B. H. & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program Second Step in norwegian elementary schools. *School Psychology International*, 29(1), 71–88. doi: 10.1177/0143034307088504

Humphrey, N., Lendrum, A. & Wigelsworth, M. (2013). Making the most out of school-based prevention: Lessons from the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 248–260. doi: 10.1080/13632752.2013.819251

Jennings, P. A. & Greenberg M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research Spring 2009*, 79(1), 491–525. doi: 10.3102/003465430832569

Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385-398. doi: 10.1080/03069880802364528

Jones, S. M., Brown, J. L. & Aber, J. L. (2011). Two-Year Impacts of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An Experiment in

Translational Developmental Research. *Child Development*, 82(2), 533-554.
10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x

Kimber, B., Skoogb, T. & Sandel, R. (2013). Teacher change and development during training in social and emotional learning programs in Sweden. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 17-35. Ανακτήθηκε από https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0008/183878/vol5i1p2.pdf

Kolb, K. & Weede, S. (2001). Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior. Saint Xavier University & SkyLight Professional Development. Ανακτήθηκε από ERIC. (ED456916)

Kourkoutas, E. & Xavier, M. R. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1210–1219.
doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.263

Larsen, T. & Samdal, O. (2007). Implementing Second Step: Balancing fidelity and program adaptation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 1–29. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10474410709336588>

Larsen, T. & Samdal, O. (2011). The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International*, 33(6), 631–645. doi: 10.1177/01430343111412848

Lendrum, A. & Humphrey, N. (2012). The importance of studying the implementation of interventions in school settings. *Oxford Review of Education*, 38(5), 635–652, doi: 10.1080/03054985.2012.734800

Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B. & Alvir, J. J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42(4), 405-417. doi: 10.1002/pits.20066

Lindo, N. A., Taylor, D. D., Meany-Walen, K. K., Purswell, K., Gonzales, T. & Jones, L. (2014). Teachers as therapeutic agents: Perceptions of a school-based mental health initiative. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 284–296. doi: 10.1080/03069885.2014.896452

Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K. & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step. *Journal of School Psychology*, 53, 453-477. doi: 10.1016/j.jsp.2015.09.002

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442. doi: 10.1016/0160-2896(93)90010-3

Mayer, J. D. & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, Vol. 22, 89- 113. doi: [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2)

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

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology*, 9, 271-281. doi: 10.1016/S0962-1849(00)80004-9

McMahon, S. D., Washburn, J. (2003). Violence prevention: An evaluation of program effects with urban african american students. *The Journal of Primary Prevention*, 24(1). 43-62. doi: 10.1023/A:1025075617356

Neace, W. P & Muñoz, M. A. (2012). Pushing the boundaries of education: Evaluating the impact of Second Step: A violence prevention curriculum with psychosocial and non-cognitive measures. *Child & Youth Services*, 33(1), 46–69. doi: 10.1080/0145935X.2012.665324

Nickolite, A. & Doll, B. (2008). Resilience applied in school: Strengthening classroom environments for learning. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 94-113. doi: 10.1177/0829573508316596

Nicoll, W. G. (2015). A resilience-focused conceptual framework for working with school-related problems. *International Journal for School-Based Family Counseling*, 6, 1-18. Ανακτήθηκε από <http://www.schoolbasedfamilycounseling.com/docs/IJSBFC%20-%20resilience%20focused%20counseling%20-%20part%201%20-%20final.pdf>

Noltmeyer, A. L. & Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*, 34(5), 474-487. doi: 10.1177/0143034312472758

Orpinas, P., Parcel, G. S., McAlister, A. & Frankowski R. J. (1995). Violence prevention in middle schools: A pilot evaluation. *Journal of Adolescent health, 17*(6), 360-371. doi: 10.1016/1054-139X(95)00194-W

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070003323>

Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: The perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties, 12*(2), 91–104. doi: 10.1080/13632750701315482

Prince - Embury, S. (2008). Translating resiliency theory for assessment and application in schools. *Canadian Journal of School Psychology, 23*(1), 3-10. doi: 10.1177/0829573508316560

Rak, F. C. & Patterson, E. L. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of counseling & Development, 74*(4), 368-373. doi: 10.1002/j.1556-6676.1996.tb01881.x

Rubin, K. H., Bream, J. A. & Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem solving and aggression in childhood. In Rubin, K. H. & Debra J Pepler, D. J. (Eds), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 219-248). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Rubin, K. H & Rose-Krasnor, L. (1986). Social-Cognitive and Social Behavioral Perspectives on Problem Solving. In Perlmutter, M. (Eds), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp 1-68). United States of America: Lawrence Erlbaum Associates

Rubin, K. H., Moller, L. & Emptage, A. (1987). The preschool behaviour questionnaire: A useful index of behaviour problems in elementary school-age children? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 19(1), 86-100. doi: 10.1037/h0079884

Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. In V.B. van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective* (pp 283-323). New York: Plenum

Schick, A. & Cierpka, M. (2013). International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: A review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2013, 18(3), 241–247. doi: 10.1080/13632752.2013.819250

Smith, B. H. & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287. doi: 10.1080/00405841.2013.829731

Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D. & Tad, S. (2001). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 495-511.

Stoiber, K. C. (2011). Translating knowledge of social-emotional learning and evidence-based practice into responsive school innovations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21(1), 46–55. doi: 10.1080/10474412.2011.549039

Talvio, M., Berg, M., Ketonen, E., Komulainen, E. & Lonka, K. (2015). Progress in teachers' readiness to promote positive youth development among students during the

Lions Quest teaching workshop. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (6), 1-13. doi:10.11114/jets.v3i6.869

Talvio, M., Berg, M., Litmanen, T. & Lonka, K. (2016). The benefits of teachers' workshops on their social and emotional intelligence in four countries. *Creative Education*, 7(18), 2803-2819. doi: 10.4236/ce.2016.718260

Taub, J. (2001). Evaluation of the second step violence prevention program at a rural elementary school. *School Psychology Review*, 31(2), 186-200.

Trentacosta, C. J & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88. doi: 10.1037/1528-3542.7.1.77

Thorton, T. N., Craft, C. A., Dahlberg, L. L., Lynch, B. S. & Baer, K. (2000). Best practices of youth violence prevention: A sourcebook for community action. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. Ανακτήθηκε από ERIC. (ED457290)

Toland, J. & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32(1), 95–106. doi: 10.1177/0143034310397284

Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. I. (1997). Fostering educational resilience in inner-city schools. *Children and Youth*, 7, 119-140. Ανακτήθηκε από ERIC. (ED419856)

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκίτσάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία*, 16(3), 381-401.

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

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210. doi: 10.1080/10474410701413145

Παράρτημα Α.

**Πίνακας 2.2. Η κεντρική ιδέα και οι επιμέρους στόχοι των μαθημάτων του προγράμματος
Βήμα Βήμα**

Ενότητα προγράμματος	Τίτλος μαθήματος	Στόχοι	Δεξιότητες - Συμπεριφορές
		Οι μαθητές θα είναι ικανοί να:	Οι μαθητές θα είναι ικανοί να:
Εισαγωγικά μαθήματα	1. Ενσυναίσθηση - Σεβασμός	<ul style="list-style-type: none"> προσδιορίζουν την έννοια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού 	<ul style="list-style-type: none"> κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. φέρονται με σεβασμό, χωρίς να χρησιμοποιούν λέξεις που πληγώνουν.
	2. Διαπραγμάτευση	<ul style="list-style-type: none"> διακρίνουν μεταξύ επιθετικής, παθητικής συμπεριφοράς και συμπεριφοράς με διεκδικητικό τρόπο. επιδεικνύουν δεξιότητες διαπραγμάτευσης με τους συμμαθητές τους. 	<p>Χρησιμοποιούν δεξιότητες διαπραγμάτευσης για να εκφράσουν τα αιτήματά τους με:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Βλεμματική επαφή ✓ Σωστή στάση σώματος ✓ Ήπιο τόνο φωνής ✓ Λέξεις που δηλώνουν σεβασμό
	3. Κατανοώντας την οπτική των άλλων – Διαφορετικότητα και Προκατάληψη – Διαφωνώντας με σεβασμό	<ul style="list-style-type: none"> κατανοούν την οπτική γωνία των άλλων ανθρώπων. εντοπίζουν διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων. προσδιορίζουν την έννοια της προκατάληψης. ξεχωρίζουν τρόπους που δείχνουν, ή όχι, σεβασμό, για να 	<ul style="list-style-type: none"> λαμβάνουν υπόψη τα συναισθήματα των άλλων. επιλέγουν τρόπους αντίδρασης που δεν πληγώνουν τους άλλους. εκτιμούν τις ομοιότητες που έχουν με τα άλλα παιδιά. αποδέχονται τη διαφορετικότητα.

		<p>διαφωνούν.</p> <ul style="list-style-type: none"> πραγματοποιούν επίδειξη χρησιμοποιώντας δεξιότητες για να διαφωνούν με σεβασμό. 	
	4. Εισαγωγή στη διαχείριση συναισθημάτων	<ul style="list-style-type: none"> περιγράφουν τι συμβαίνει στο μυαλό και στο σώμα τους, όταν βιώνουν ισχυρά συναισθήματα. αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα ισχυρά συναισθήματά τους. 	<ul style="list-style-type: none"> καταφέρνουν να διαχειρίζονται τις αυθόρμητες αντιδράσεις τους όταν νοιώθουν έντονα συναισθήματα χρησιμοποιώντας αυτο-καθοδηγήσεις.
	5. Μαθαίνω να ηρεμώ	<ul style="list-style-type: none"> γνωρίζουν την επίδραση των τεχνικών χαλάρωσης στο μυαλό και στο σώμα. χρησιμοποιούν τα βήματα ηρεμίας. 	<ul style="list-style-type: none"> εφαρμόζουν τα βήματα ηρεμίας σε διαφορετικές περιστάσεις συναισθηματικής φόρτισης.
Επίλυση Προβλημάτων	6. Επίλυση Προβλημάτων μέρος 1 ^ο	<ul style="list-style-type: none"> διατυπώνουν το πρώτο βήμα από τα Βήματα Επίλυσης Προβλημάτων. εντοπίζουν και να διατυπώνουν ένα πρόβλημα χωρίς να χρησιμοποιούν κατηγορίες. 	<ul style="list-style-type: none"> διατυπώνουν την προβληματική κατάσταση χωρίς να κατηγορούν τους άλλους.
	7. Επίλυση Προβλημάτων μέρος 2 ^ο	<ul style="list-style-type: none"> σκέφτονται λύσεις για ένα πρόβλημα που είναι ασφαλείς για όλους και προάγουν το 	<ul style="list-style-type: none"> χρησιμοποιούν τα βήματα Επίλυσης Προβλημάτων για να βρίσκουν λύσεις σε καθημερινά

		<p>σεβασμό απέναντι στον άλλον.</p> <ul style="list-style-type: none"> • προσδιορίζουν τις συνέπειες των πιθανών λύσεων. • επιλέγουν την κατάλληλη λύση για ένα πρόβλημα. 	<p>προβλήματα.</p>
	8. Δημιουργώντας σχέδιο δράσης	<ul style="list-style-type: none"> • εξηγούν τον σκοπό δημιουργίας σχεδίου. • χωρίζουν ένα σύνθετο έργο σε μικρότερο, πιο διαχειρίσιμα μέρη. • δημιουργούν ένα σχέδιο τριών βημάτων για να πραγματοποιήσουν τη λύση ενός προβλήματος. 	<ul style="list-style-type: none"> • χρησιμοποιούν δεξιότητες προγραμματισμού για να επιλύουν πιο περίπλοκα προβλήματα της καθημερινότητας.
	9. Ζητώντας βοήθεια	<ul style="list-style-type: none"> • αναγνωρίζουν τις περιστάσεις στις οποίες η αναζήτηση βοήθειας από κάποιον ενήλικα είναι η καλύτερη λύση. • χρησιμοποιούν δεξιότητες Διαπραγμάτευσης και τα βήματα Επίλυσης Προβλημάτων για να ζητήσουν βοήθεια. 	<ul style="list-style-type: none"> • Απευθύνονται σε κάποιον ενήλικα, χρησιμοποιώντας τα βήματα Επίλυσης Προβλημάτων, ώστε να τους βοηθήσει να επιλύσουν προβλήματα της καθημερινότητας.

	<p>10. Αντιμετωπίζοντας το κουτσομπολιό</p>	<ul style="list-style-type: none"> • αναγνωρίζουν γιατί κάποια κουτσομπολιά είναι επιβλαβή. • παράγουν ιδέες για να απορρίψουν, ή να αγνοήσουν το επιβλαβές κουτσομπολιό. • πραγματοποιούν επίδειξη χρησιμοποιώντας τα Βήματα Επίλυσης Προβλημάτων για να αντιμετωπίσουν το κουτσομπολιό. 	<ul style="list-style-type: none"> • χρησιμοποιούν τα βήματα Επίλυσης Προβλημάτων για να αντιμετωπίσουν περιστατικά κουτσομπολιού στην καθημερινότητα.
	<p>11. Αντιμετωπίζοντας την πίεση των συνομηλίκων</p>	<ul style="list-style-type: none"> • κατανοούν ότι δεν είναι κακό το να λένε «όχι» στους άλλους. • χρησιμοποιούν τις Δεξιότητες Διεκδικητικότητας, για να αντισταθούν στην πίεση των συνομηλίκων. • χρησιμοποιούν τα Βήματα Επίλυσης Προβλημάτων για να αντισταθούν στην πίεση των συνομηλίκων. 	<ul style="list-style-type: none"> • εφαρμόζουν στην καθημερινότητα τα βήματα επίλυσης προβλημάτων, για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις στις οποίες πιέζονται από συνομηλίκους.

Παράρτημα Β.

Το υλικό του προγράμματος

Το πρόγραμμα παρέμβασης «Βήμα – Βήμα» αποτελείται από ένα δομημένο πακέτο υλικού για κάθε επιμέρους μάθημα, το οποίο περιέχει τα εξής μέρη:

- Αρχικές οδηγίες προς τον εκπαιδευτή: στο μέρος αυτό επεξηγείται η κεντρική ιδέα και οι επιμέρους στόχοι του κάθε μαθήματος (Πίνακας 2.2, Παράρτημα Α), αιτιολογείται η σημαντικότητα διδασκαλίας της κάθε δεξιότητας, με αναφορά στο αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο. Αναγράφεται επίσης το υλικό που απαιτείται για τη διδασκαλία του μαθήματος και δίνονται οδηγίες που συμβάλλουν στη σωστή οργάνωση και προετοιμασία πριν την έναρξη της διδασκαλίας.
- Οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος: σε κάθε σημείο του μαθήματος, περιλαμβάνονται αναλυτικές οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό, με σκοπό την επιτυχή υλοποίηση του περιεχομένου.
- Αφίσες για την τάξη: Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τρεις αφίσες, οι οποίες προβάλλουν το κεντρικό νόημα και τις βασικές οδηγίες της κάθε μίας από τις τρεις ενότητες. Ως εκ τούτου, υπάρχει μία αφίσα που αποτυπώνει την έννοια

της Ενσυναίσθησης (που αντιστοιχεί στην ενότητα «Ενσυναίσθηση»), μία αφίσα που προβάλλει τα Βήματα Ηρεμίας και τις Τεχνικές Χαλάρωσης (που αντιστοιχεί στην ενότητα «Διαχείριση Συναισθημάτων»), καθώς και μία ακόμα αφίσα που περιέχει τα βήματα Επίλυσης Προβλημάτων (που αντιστοιχεί στην ενότητα «Επίλυση Προβλημάτων»). Οι αφίσες τοποθετούνται σε εμφανές σημείο μέσα στην τάξη, ώστε να είναι ορατές και άμεσα προσβάσιμες από τους μαθητές οποιαδήποτε στιγμή.

- Βίντεο: Το κάθε μάθημα περιλαμβάνει ένα βίντεο, το οποίο είναι χωρισμένο σε δύο μέρη, που προβάλλονται διαδοχικά μεταξύ τους. Στο πρώτο βίντεο παρουσιάζεται μια προβληματική κατάσταση από την σχολική καθημερινότητα των παιδιών και στο δεύτερο μέρος, προβάλλεται η εφαρμογή της δεξιότητας προς εκμάθηση, για την αντιμετώπιση των καταστάσεων αυτών. Το κάθε βίντεο συνοδεύεται από ελληνικούς υπότιτλους.
- Αρχικές εικόνες: το κάθε μάθημα συνοδεύεται από μία εικόνα, στην οποία απεικονίζεται ένα, ή περισσότερα παιδιά, που βιώνουν μία προβληματική κατάσταση. Η εικόνα αυτή χρησιμοποιείται ως στοιχείο αφορμής, με σκοπό οι μαθητές να εισαχθούν στην προβληματική του κάθε μαθήματος.
- Τραγούδια: για την κάθε μία από τις τρεις ενότητες του προγράμματος, υπάρχει ένα αντίστοιχο τραγούδι, το οποίο περιέχει τα νοήματα που συνδέονται με τις διδαχθείσες δεξιότητες. Το τραγούδι προβάλλεται σε μορφή βίντεο στους μαθητές, συνοδευόμενο από ελληνικούς υπότιτλους.
- Φύλλα εργασίας: το κάθε μάθημα περιλαμβάνει ένα, ή δύο φύλλα εργασίας, πάνω στα οποία εργάζονται οι μαθητές είτε ατομικά, είτε ομαδικά, με σκοπό την εξάσκησή τους πάνω στις δεξιότητες που διδάσκονται στο κάθε μάθημα.

Η δομή των μαθημάτων

Το κάθε μάθημα χωρίζεται σε τέσσερις υποενότητες:

- «Εισαγωγή» (10 – 15 λεπτά): στο κομμάτι αυτό πραγματοποιούνται δραστηριότητες εισαγωγής των μαθητών στις κεντρικές έννοιες και το θέμα του μαθήματος.

- «Ιστορία και Συζήτηση» (10 -15 λεπτά): προβάλλεται το βίντεο του μαθήματος και ακολουθεί η επεξεργασία του μέσω συζήτησης, με συμμετοχή όλης της τάξης.
- «Δραστηριότητα» (10 λεπτά): οι μαθητές συμπληρώνουν ένα φύλλο εργασίας για την εξάσκηση των διδαχθέντων δεξιοτήτων. Στο επόμενο στάδιο παρουσιάζουν στην ομάδα της τάξης τα όσα έγραψαν, διαμέσου παιχνιδιού ρόλων.
- «Κλείσιμο» (5 λεπτά): πραγματοποιείται μια περίληψη των κεντρικών σημείων του μαθήματος και ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν το πώς τα όσα διδάχτηκαν θα τα βοηθήσουν στην καθημερινότητά τους, με σκοπό την ενίσχυση και γενίκευση των διδαχθέντων δεξιοτήτων.

Παράρτημα Γ.

Πίνακας 2.3. Το πειραματικό σχέδιο της έρευνας-παρέμβασης

Φάση	Πληθυσμός	Πειραματική Ομάδα (2 τάξεις)	Ομάδα Ελέγχου (2 τάξεις)
ΠΡΙΝ την παρέμβαση	Μαθητές	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις και υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες • Εργαλείο ΨΚ προσαρμογής 	
	Εκπαιδευτικοί	<ul style="list-style-type: none"> • Διεξαγωγή συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς • 1^η (εισαγωγική) συνάντηση με εκπαιδευτικούς (παρουσίαση power point, επεξήγηση βασικών εννοιών, συνοπτική παρουσίαση προγράμματος παρέμβασης) 	

Εφαρμογή παρέμβασης	Μαθητές	Παρακολούθηση 11 μαθημάτων διάρκειας μιας ώρας, μία διδακτική ώρα την εβδομάδα	Παρακολούθηση των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος της τάξης
	Εκπαιδευτικοί	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Εισαγωγικά μαθήματα</u>: 5 διδακτικές ώρες, πραγματοποίηση διδασκαλίας από ερευνήτρια με παρουσία των εκπαιδευτικών στην τάξη • <u>Επίλυση Προβλημάτων</u>: 6 διδακτικές ώρες, πραγματοποίηση διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων • <u>Φόρμα αυτο-παρατήρησης της διδασκαλίας</u> • <u>3 ενδιάμεσες συναντήσεις</u> ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς σε διάστημα 6 εβδομάδων (με έναρξη πριν τη δική τους διδασκαλία) με σκοπό την εκπαίδευσή τους πάνω στην ενότητα «Επίλυση Προβλημάτων» 	
ΜΕΤΑ την Παρέμβαση	Μαθητές	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώσεις και υποθετικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες • Εργαλείο ΨΚ προσαρμογής 	
	Εκπαιδευτικοί	<ul style="list-style-type: none"> • Διεξαγωγή συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς 	

Παράρτημα Δ.

Παραδείγματα σεναρίων για την αξιολόγηση των γνώσεων και των υποθετικών κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών

- **Παράδειγμα σεναρίου που περιλήφθηκε στις μετρήσεις πριν την παρέμβαση**

Ενώ παίζετε με τους φίλους σου μπάσκετ στην αυλή, έρχεται μία ομάδα παιδιών της τρίτης τάξης και ζητάει να φύγετε για να παίζουν εκείνοι. Σας λένε ότι συνέχεια εσείς παίζετε μπάσκετ σε εκείνο το σημείο, ότι αυτό είναι άδικο και ότι είστε εγωιστές. Εσείς

τους λέτε ότι πάντα αντιδράνε με θυμό και ότι ποτέ δεν μπορούν να συζητήσουν. **Τι πιστεύεις ότι πρέπει να γίνει;**

- Οι μαθητές της τρίτης θα πρέπει να φύγουν, επειδή το μέρος είναι δικό σας.
- Αναγκαστικά θα πρέπει να μαλώσουν οι μαθητές μεταξύ τους, μέχρι η μία πλευρά να υποχωρήσει.
- Να προσπαθήσουν να ηρεμήσουν και να ζητήσουν ο καθένας αυτό που θέλει με πιο ευγενικό τρόπο, ώστε να βρουν μια λύση.
- Οι μαθητές της πέμπτης θα πρέπει να πάνε σε άλλο χώρο, επειδή δεν είναι σωστό να παίζουν συνέχεια στο ίδιο σημείο.

- **Παράδειγμα σεναρίου που περιλήφθηκε στις μετρήσεις μετά την παρέμβαση**

Στο διάλειμμα μαθαίνεις ότι η Μαρία σε κατηγορεί πίσω από την πλάτη σου. Έμαθες ότι λέει για σένα πως αντιγράφεις στα τεστ. Έχεις θυμώσει πολύ μαζί της! **Τι μπορείς να κάνεις για να αντιμετωπίσεις αυτό που συμβαίνει;**

- Να πας και να μαλώσεις μαζί της που λέει τέτοια πράγματα για σένα.
- Να μην κάνεις τίποτα και να ελπίζεις ότι κάποια στιγμή θα σταματήσει να σε κατηγορεί.
- Να προσπαθήσεις να ηρεμήσεις και να πας να της πεις με διεκδικητικό τρόπο αυτό που σε ενοχλεί.
- Να την κατηγορήσεις κι εσύ για κάτι στα παιδιά, για να την εκδικηθείς.

Παράρτημα Ε.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2.4 : Η πορεία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

<p>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ παρέμβαση</p>	<p>1^η συνάντηση (εισαγωγική συνάντηση)</p>	<p>Παρουσίαση power point (επεξήγηση αποριών – σχόλια), επιγραμματική παρουσίαση των 5 μαθημάτων που προορίζονται για διδασκαλία από την ερευνήτρια.</p>
<p>Εφαρμογή παρέμβασης</p>	<p><i>Διδασκαλία των 5 εισαγωγικών μαθημάτων από την ερευνήτρια στις τάξεις, με ταυτόχρονη παρακολούθηση των εκπαιδευτικών, με σκοπό τη μοντελοποίηση τεχνικών διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης.</i></p>	
	<p>2^η συνάντηση</p>	<p>Παρουσίαση 6^{ου} – 7^{ου} μαθήματος (<i>Επίλυση Προβλημάτων μέρος 1 και 2</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παρουσίαση κεντρικής ιδέας του κάθε μαθήματος • Στόχοι μαθημάτων • Για ποιους λόγους είναι σημαντικές οι δεξιότητες που διδάσκονται • Υποδειγματική διδασκαλία 6^{ου}

		<p>μαθήματος</p> <ul style="list-style-type: none"> • Επεξήγηση δομής 7^{ου} μαθήματος • Δραστηριότητες
	3^η συνάντηση	<p>Παρουσίαση 8^{ου} – 9^{ου} μαθήματος (<i>Δημιουργώντας ένα σχέδιο δράσης – Ζητώντας βοήθεια</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παρουσίαση κεντρικής ιδέας του κάθε μαθήματος • Στόχοι μαθημάτων • Για ποιους λόγους είναι σημαντική η δεξιότητα που διδάσκεται • Επεξήγηση δομής μαθημάτων • Δραστηριότητες
	4^η συνάντηση	<p>Παρουσίαση 10^{ου} – 11^{ου} μαθήματος (<i>Αντιμετωπίζοντας το κουτσομπολιό – Αντιμετωπίζοντας την πίεση της παρέας</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παρουσίαση κεντρικής ιδέας • Στόχοι • Για ποιους λόγους είναι

		<p>σημαντική η δεξιότητα που διδάσκεται</p> <ul style="list-style-type: none">• Επεξήγηση δομής μαθημάτων• Δραστηριότητες
--	--	--

Παράρτημα ΣΤ.

Ενδεικτικές δραστηριότητες μαθημάτων της ενότητας «Επίλυση Προβλημάτων»

Μάθημα «Επίλυση Προβλημάτων 1^ο μέρος»

Οδηγίες

1. Με το ζευγάρι σας, διαβάστε κάθε σενάριο που ακολουθεί και τα ζεύγη προτάσεων που εμπεριέχουν κατηγορία προς τον άλλον.
2. Μαζί, περιγράψτε το πρόβλημα με μία διατύπωση που δεν κατηγορεί κανένα από τα δύο πρόσωπα.
3. Με τη σειρά, διαβάστε δυνατά μεταξύ σας ο καθένας από μία πρόταση.
4. Αν έχετε χρόνο, γράψτε και εξασκήστε το δικό σας σενάριο και τη διατύπωση που δεν κατηγορεί κανέναν.

Σενάρια



Η φωτογραφική μηχανή

Υπάρχει μόνο μία φωτογραφική μηχανή στην τάξη, την οποία μπορούν να χρησιμοποιούν οι μαθητές.

Μαθητής 1: «Είναι η σειρά μου να χρησιμοποιήσω τη φωτογραφική μηχανή. Εσύ πάντα την χρησιμοποιείς για πολύ ώρα!»

Μαθητής 2: «Συνέχεια με ενοχλείς! Σχεδόν τελείωσα με αυτή την εργασία».

Β: Βρες και πες το πρόβλημα χωρίς κατηγορίες:

.....



Τα μπισκότα

Δύο μαθητές καθυστέρησαν να πάνε για φαγητό. Τη στιγμή που έρχεται η σειρά τους στο κυλικείο έχει μείνει μόνο μια συσκευασία μπισκότων και ο Μαθητής 2 την παίρνει.

Μαθητής 1: «Ε! Δώσε μου τα μπισκότα! Συνέχεια αρπάζεις πράγματα από τους άλλους!»

Μαθητής 2: «Δεν τα άρπαξα! Πάντα με κατηγορείς για πράγματα που δεν κάνω».

Β: Βρες και πες το πρόβλημα χωρίς κατηγορίες:

.....

Μάθημα «Επίλυση Προβλημάτων 2^ο μέρος»

Οδηγίες

1. Διαλέξτε ένα σενάριο-πρόβλημα και μία διατύπωση που δεν ενέχει κατηγορίες εναντίων άλλων από το Φύλλο εργασίας 6. Γράψτε παρακάτω το όνομα του σεναρίου και τη διατύπωση του προβλήματος.
2. Με το ζευγάρι σας, γράψτε τρεις πιθανές λύσεις για το πρόβλημα.
3. Γράψτε πιθανές συνέπειες για κάθε λύση. Θυμηθείτε ότι πρέπει να σκεφτείτε τόσο θετικές όσο και αρνητικές συνέπειες.
4. Διαλέξτε τη λύση που πιστεύετε ότι είναι η καλύτερη και γράψτε την στο κενό παρακάτω.

Βρίσκω και λέω το πρόβλημα χωρίς να κατηγορώ κανέναν:

Ήρεμα σκέφτομαι
πιθανές λύσεις

Λύση 1

Ήρεμα σκέφτομαι
πιθανές λύσεις

Λύση 2

Ήρεμα σκέφτομαι
πιθανές λύσεις

Λύση 3

Μελετώ τις συνέπειες
κάθε λύσης:

+

.....

-

Μελετώ τις συνέπειες
κάθε λύσης:

+

.....

-

Μελετώ τις συνέπειες
κάθε λύσης:

+

.....

-

