

Investigating the child's world

Vol 13 (2014)

Special Issue



SOCIAL LEARNING AND SOCIAL COMPETENCE: A SURVEY ON THE VIEWS OF PRIMARY AND PRELIMINARY TEACHERS OF HOW THEY IMPLEMENT THE CURRICULUM IN ORDER TO ACHIEVE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN CLASS

Ελένη Αναστασοπούλου (Eleni Anastasopoulou), Έλενα Ζυγούρη, Αλίκη Καζταρίδου

doi: [10.12681/icw.17912](https://doi.org/10.12681/icw.17912)

Copyright © 2018, Investigating the child's world



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Αναστασοπούλου (Eleni Anastasopoulou) E., Ζυγούρη Έ., & Καζταρίδου Α. (2014). SOCIAL LEARNING AND SOCIAL COMPETENCE: A SURVEY ON THE VIEWS OF PRIMARY AND PRELIMINARY TEACHERS OF HOW THEY IMPLEMENT THE CURRICULUM IN ORDER TO ACHIEVE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN CLASS. *Investigating the child's World*, 13, 13–23. <https://doi.org/10.12681/icw.17912>

Αναστασοπούλου Ελένη, Med., Σχολική Σύμβουλος Π. Α. Ν. Καστοριάς
Ζυγούρη Έλενα, PhD., Med., Σχολική Σύμβουλος Π. Ε. Ν. Καστοριάς
Καζταρίδου Αλίκη, Med., Σχολική Σύμβουλος 1ης περιφ. Ν. Καστοριάς

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ερευνητική εργασία διερευνώνται οι απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων Α' και Β' τάξεων του δημοτικού σχολείου σχετικά με την κοινωνική μάθηση και την ανάπτυξη μεθόδων και πρακτικών με τις οποίες επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των απαιτούμενων κοινωνικών δεξιοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κοινωνικές δεξιότητες (social competences) αποτελούν σημείο αναφοράς για τη σχολική, προσωπική και επαγγελματική ζωή των ατόμων (Schaffer, 1996). Τόσο το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ (2003) αλλά και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2012) του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική μάθηση και την ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, προκειμένου οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες να αντιμετωπίσουν την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας και να διαμορφώσουν ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Cole & Cole, 2001). Μεθοδολογικά η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την ανάλυση ελεύθερου κειμένου, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν την προσωπική τους άποψη για το θέμα: «Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στο σχολικό πλαίσιο». Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου και ως μονάδα καταγραφής επιλέχθηκε το θέμα (Berelson, 1952* Holsti, 1969* Krippendorff, 1980* Βάμβουκας, 1998* Titscher et al., 2000). Από τα ερευνητικά αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο σχολείο τον ιδιαίτερα σοβαρό και καθοριστικό κοινωνικοποιητικό ρόλο του και την ανάγκη να στρέψει το ενδιαφέρον του από τη γνωστική στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Αναγνωρίζοντας την ευθύνη του ρόλου τους και τη σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, θεωρούν ότι το Α.Π. διαθέτει ισχυρά μεθοδολογικά εργαλεία και διδακτικές προσεγγίσεις, που με την εφαρμογή τους μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, κοινωνική-συναισθηματική μάθηση, διαπροσωπικές σχέσεις, επικοινωνία, υπευθυνότητα, αυτοεκτίμηση, βιωματική-ερευνητική μάθηση, συνεργασία

SOCIAL LEARNING AND SOCIAL COMPETENCE: A SURVEY ON THE VIEWS OF PRIMARY AND PRELIMINARY TEACHERS OF HOW THEY IMPLEMENT THE CURRICULUM IN ORDER TO ACHIEVE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN CLASS

ABSTRACT

This research paper presents the views of primary and preliminary school educators on social learning. It also investigates the development of the most effective methods and pedagogical practices that teachers apply in their every day school work, in order to cultivate social competences of their students. Social competences are the core point of school, personal and professional life (Schaffer, 1996). The New Cross- thematic Curriculum (APS and DEPPS, 2003 and New Curriculum, 2008) strongly emphasizes on social learning. It also underlines the necessity for school to develop social competences, skills and abilities of the students, in order to make them able, as future citizens, to deal effectively with contemporary sociocultural environment, to become active members of the society and also to develop an integrated personality (Cole & Cole, 2001). The survey was conducted by analyzing free text in which teachers wrote down their personal aspect on the subject "The development of social competence into the school environment". Results analysis was performed using the qualitative and quantitative content analysis method (Berelson, 1952* Holsti, 1969* Krippendorff, 1980* Βάμβουκας, 1998* Titscher et al., 2000). "Theme" was chosen as the recording unit. The results indicate that teachers attribute school its serious and decisive role in socialization. In addition, they realize the necessity to shift their interest from cognitive to social and emotional learning. Finally, recognizing their responsibility and the importance of cooperation between school and family, they consider that the school curriculum provides powerful methodological tools and effective teaching approaches, the implementation of which can contribute to the social and emotional development of students.

KEY WORDS

Social-emotional competences, social-emotional learning, communication, responsibility, self-esteem, cooperation, active learning, interpersonal relationships

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ρευστότητα των κοινωνικών-οικονομικών και πολιτικών συνθηκών διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για τα άτομα και την κοινωνία. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα πολλών ερευνών σε διάφορες χώρες, διαπιστώνεται ότι εμφανίζεται ολοένα και πιο συχνά αύξηση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στα νέα παιδιά (άγχος, ανασφάλεια, ανυπακοή, απομόνωση, επιθετικότητα, έλλειψη ενδιαφέροντος κ.λπ.). Συνεπώς είναι επιτακτική ανάγκη το σχολείο να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στη δυναμική των καιρών και στις προκλήσεις της εποχής επανακαθορίζοντας το ρόλο και τη λειτουργία του (Kress 1999). Το σχολείο είναι ανάγκη να στρέψει το ενδιαφέρον του από τη γνωστική στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, έννοιες σύμφωνα με τους Cole & Cole (2001) αναπόσπαστα δεμένες με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, την προσωπική και κοινωνική προσαρμογή και επομένως την ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών. Η απουσία ή η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην απομόνωση, τη σχολική αποτυχία και διαρροή με αποτέλεσμα προβλήματα στη ζωή του παιδιού (Asher, Oden & Gottman, 1992). Η σχολική ζωή προσφέρει καθημερινά ευκαιρίες για πλούσιες εμπειρίες που μεταβιβάζουν στο παιδί συναισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, εξωτερίκευσης συναισθημάτων και δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Ο όρος κοινωνικές δεξιότητες (social competences) είναι αρκετά ασαφής, γιατί χαρακτηρίζεται από μεγάλη ανομοιογένεια. Ωστόσο υπάρχει ένας βασικός πυρήνας συγκεκριμένων ικανοτήτων που συναντάται σε όλους τους ορισμούς. Λέγοντας κοινωνικές δεξιότητες αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις, στην ικανότητά του να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με τους άλλους, στην ικανότητα να νιώθει υπεύθυνος και να ακολουθεί κανόνες, στην ικανότητα να αποδέχεται και να έχει θετική εικόνα για τον εαυτό (αυτοεκτίμηση). Συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Gardner, 1983· Coleman, 1998) και ευρύτερα με την ψυχοκοινωνική επάρκεια (Triliva & Chimienti, 2000). Σύμφωνα με τον Schaffer (1996) η ανάπτυξη στο σχολείο κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί κομβικό σημείο αναφοράς για τη σχολική, την προσωπική αλλά και την επαγγελματική ζωή των ατόμων.

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν δεξιότητες ζωής. Παίζουν σημαντικό ρόλο στη μελλοντική εξέλιξη και ενηλικίωση των παιδιών γιατί βοηθούν τα άτομα να προσαρμοστούν ομαλά και με επιτυχία στο περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων ξεκινά άτυπα στην οικογένεια, μέσα στην οποία το παιδί βιώνει τις πρώτες κοινωνικές του σχέσεις. Η κοινωνική του μάθηση συνεχίζεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και αργότερα συμπληρώνεται με πιο συστηματικό τρόπο στο σχολείο. Εδώ το πεδίο των αλληλεπιδράσεων είναι πολύ πιο ευρύ και πυκνό από το οικογενειακό περιβάλλον.

Το παιδί εξασκείται συστηματικά σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που του εξασφαλίζουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, θετική εικόνα για τον εαυτό του και προσωπικές ικανοποιήσεις (Παρασκευόπουλος, 1982). Όμως, ενώ το παιδί έχει τη δυνατότητα στο σχολικό περιβάλλον να γίνει μέλος της ομάδας και να την εμπλουτίσει συνεισφέροντας με την ατομικότητα και την ιδιαιτερότητά του, υπάρχει και ο κίνδυνος να δυσκολέψει τη λειτουργία της, λόγω της αδυναμίας του να κατανοήσει τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων μελών και έτσι να επικοινωνήσει μαζί τους (Σακελλαρίου, 2002). Σε κάθε περίπτωση ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερα σοβαρός και καθοριστικός για την μετέπειτα κοινωνική εξέλιξη του παιδιού (Κυρίδης, 1996). Σε αντίθεση δηλαδή με την οικογένεια, η εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο είναι τυπική και γίνεται σκόπιμα, στηριζόμενη σε οργανωμένο πλαίσιο, το οποίο διαμορφώνεται από το αναλυτικό

πρόγραμμα, το περιεχόμενο της μάθησης, τους διδακτικούς στόχους, το ρόλο του εκπαιδευτικού, τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Τόσο το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ (2003) αλλά και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2012) του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, εκτός από την ακαδημαϊκή μάθηση δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και την ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, προκειμένου οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες να αντιμετωπίσουν την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας και να διαμορφώσουν ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Cole & Cole, 2001) Στα παραπάνω προγράμματα σπουδών η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων διαχέεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στο πλαίσιο προώθησης της συλλογικής προσπάθειας, της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και της ποιοτικής αναβάθμισης του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Υπηρετούνται, δηλαδή, στόχοι που συμβάλλουν τόσο στη νοητική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ισόρροπο τρόπο (Στεφανής, 2008).

Καθοριστική συμβολή στην κατεύθυνση αυτή έχουν οι εκπαιδευτικοί και ο τρόπος επικοινωνίας τους με τα παιδιά. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά στην επικοινωνία σύμφωνα με Carl Rogers (1983) είναι ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αυθεντικότητα. Επομένως σε όσο μεγαλύτερο βαθμό διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τις δεξιότητες αυτές και τις παρέχουν στους μαθητές τους τόσο καλύτερα θα αναπτύξουν εκείνοι τις δικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα μάλιστα με την Denham (1998), το πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους επηρεάζει και κατευθύνει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να υιοθετήσουν οι ίδιοι κάποιες δεξιότητες προκειμένου να είναι σε θέση να αναπτύξουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών όπως π.χ να δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης, να βοηθούν τους μαθητές στην έκφραση των συναισθημάτων τους, να βοηθούν στην αναγνώριση των συναισθημάτων των ίδιων και των άλλων, να παρέχουν στρατηγικές διαχείρισης τους, να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές συναισθηματικές εκδηλώσεις ανάλογα με τον πολιτισμό (Πούλου, 2008). Ας μην ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν ισχυρούς δεσμούς με τα παιδιά και για το λόγο αυτό αποτελούν ισχυρούς και ελκυστικούς φορείς κοινωνικοποίησης,

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο πλαίσιο αυτό και προκειμένου να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική μάθηση και την ανάπτυξη μεθόδων και πρακτικών με τις οποίες επιτυγχάνεται η καλλιέργεια των απαιτούμενων κοινωνικών δεξιοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, ζητήσαμε από 21 εκπαιδευτικούς (νηπιαγωγούς και δασκάλους/ες των Α' και Β' τάξεων του δημοτικού σχολείου), που υπηρετούν σε σχολεία του ν. Καστοριάς να καταγράψουν την προσωπική τους άποψη σε ελεύθερο κείμενο, με θέμα: «Ποιες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες καλλιεργείτε, εφαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου/ δημοτικού σχολείου; Ποιες μεθοδολογικές και διδακτικές πρακτικές αξιοποιείτε, προκειμένου να αναπτύξετε συστηματικά και προγραμματισμένα τις παραπάνω δεξιότητες; Με ποιους τρόπους και σε ποια επίπεδα η συνεργασία σας με την οικογένεια συμβάλλει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών;».

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ως μονάδα καταγραφής επιλέχθηκε το θέμα (Berelson, 1971· Krippendorff, 1980· Βάμβουκας, 1998). Όλες οι ενότητες ανάλυσης εντάχθηκαν στις επιλεγμένες κατηγορίες, οι οποίες επιλέχθηκαν με βάση τον στόχο της έρευνας και το περιεχόμενο που αναλύθηκε. Η συγκεκριμένη προσπάθεια αποτελεί έρευνα πεδίου για μια πρώτη καταγραφή και αποτύπωση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το οριστικό σύστημα των θεματικών κατηγοριών συγκροτήθηκε σε τρία επίπεδα: Σε πρώτο επίπεδο καθορίστηκαν οι άξονες του ερευνητικού σχεδίου, καθώς και το παραγωγικό σύστημα των κατηγοριών

που προέρχεται από τις αρχικές υποθέσεις. Στη συνέχεια αποδελτιώθηκαν οι σχετικές αναφορές, που περιέχονται στα κείμενα των εκπαιδευτικών, τα οποία αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό. Τέλος, συγκροτήθηκε το οριστικό σύστημα των θεματικών κατηγοριών, συντάχθηκαν τα θεματικά δελτία, έγινε αποδελτίωση όλων των δεδομένων που περιέχονται στα κείμενα και καταγράφηκαν στα θεματικά δελτία. Έτσι, προέκυψαν στο σύνολό τους 367 αναφορές, οι οποίες, κατανέμονται όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Κατανομή των αναφορών ανά θεματική κατηγορία, κατηγορία και υποκατηγορία

| | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|--------------|
| Α.Π. και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες | 141 | 40% |
| <i>Διαπροσωπικές σχέσεις</i> | 67 | 19% |
| Συνεργασία | 40 | 12% |
| Αναγνώριση-έκφραση συναισθημάτων | 27 | 7% |
| <i>Επικοινωνία</i> | 27 | 8% |
| Αναζήτηση και μετάδοση πληροφοριών | 14 | 4% |
| Επίλυση διαφωνιών | 13 | 4% |
| Υπευθυνότητα | 20 | 5% |
| <i>Αλληλεγγύη- αλληλοβοήθεια</i> | 6 | 3% |
| <i>Κανόνες συμπεριφοράς</i> | 14 | 5% |
| <i>Αυτοεκτίμηση</i> | 27 | 8% |
| Τρόποι ανάπτυξης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων | 118 | 30% |
| <i>Μεθοδολογία</i> | 65 | 17% |
| Διαθεματικότητα | 21 | 6,0 |
| Ερευνητική μάθηση | 11 | 3% |
| Βιωματική μάθηση | 7 | 2% |
| Διαφοροποιημένη διδασκαλία | 5 | 1% |
| Ομαδοσυνεργατική | 28 | 7% |
| <i>Διδακτικές πρακτικές</i> | 51 | 13% |
| Αξιοποίηση της τέχνης | 29 | 8% |
| Χρήση νέων τεχνολογιών | 3 | 1% |
| Τεχνικές επικοινωνίας | 16 | 4% |
| Σχολείο- οικογένεια και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη | 85 | 20% |
| <i>Αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου -οικογένειας</i> | 24 | 6% |
| <i>Τρόποι συνεργασίας σχολείου –οικογένειας</i> | 50 | 11% |
| Συχνότητα συνεργασίας | 12 | 2% |
| Μορφές συνεργασίας | 39 | 9% |
| <i>Προϋποθέσεις συνεργασίας σχολείου- οικογένειας</i> | 11 | 3% |
| Εκπαιδευτικό πλαίσιο ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων | 23 | 10% |
| <i>Αξιολόγηση</i> | 3 | 2% |
| <i>Ρόλος εκπαιδευτικού</i> | 16 | 5% |
| <i>Μαθησιακό κλίμα</i> | 4 | 2% |
| Σύνολο | 367 | 100,0 |

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ποσοτική ανάλυση

Οι 367 αναφορές κατανέμονται σε τέσσερις θεματικές:

Η **πρώτη θεματική** περιλαμβάνει όλες τις αναφορές σχετικές με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό (141 αναφορές και ποσοστό 40%). Επιμερίζεται σε τέσσερις κατηγορίες, διαπροσωπικές σχέσεις (67 αναφορές και ποσοστό 19%), επικοινωνία (27 αναφορές και ποσοστό 8%), υπευθυνότητα (20 αναφορές και ποσοστό 5%) και αυτοεκτίμηση (27 αναφορές και ποσοστό 8%). Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει δυο υποκατηγορίες, συνεργασία (ποσοστό 12%) και αναγνώριση-έκφραση συναισθημάτων (ποσοστό 7%). Επίσης δυο υποκατηγορίες περιλαμβάνει και η δεύτερη κατηγορία, αναζήτηση και μετάδοση πληροφοριών (ποσοστό 4%) και επίλυση διαφωνιών (ποσοστό 4%). Δύο υποκατηγορίες περιλαμβάνει και η τρίτη κατηγορία, αλληλεγγύη-αλληλοβοήθεια (ποσοστό 3%) και κανόνες συμπεριφοράς (ποσοστό 5%).

Η **δεύτερη θεματική** συγκροτείται από το σύνολο των αναφορών σχετικών με τους τρόπους ανάπτυξης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων (118 αναφορές και ποσοστό 30%). Επιμερίζεται σε δυο κατηγορίες, την πρώτη που περιλαμβάνει τις αναφορές σχετικά με τη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν κατά δήλωσή τους οι εκπαιδευτικοί για την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (ποσοστό 17%), και τη δεύτερη που περιλαμβάνει όλες τις αναφορές που γίνονται για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται (ποσοστό 13%). Σε σχέση με τη μεθοδολογία καταγράφονται πέντε μεθοδολογικές στρατηγικές σε ισάριθμες πέντε υποκατηγορίες: διαθεματικότητα (ποσοστό 6%), ομαδοσυνεργατική μέθοδος (ποσοστό 7%), ερευνητική μάθηση (ποσοστό 3%), βιωματική μάθηση (ποσοστό 2%), διαφοροποιημένη διδασκαλία (ποσοστό 1%). Καταγράφονται επίσης τρεις ομάδες διδακτικών τεχνικών σε αντίστοιχες υποκατηγορίες: αξιοποίηση της τέχνης (ποσοστό 8%), τεχνικές επικοινωνίας (ποσοστό 4%) και χρήση νέων τεχνολογιών (ποσοστό 1%).

Η **τρίτη θεματική** αναφέρεται στη σχέση σχολείου και οικογένειας για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (85 αναφορές και ποσοστό 20%) και επιμερίζεται σε τρεις κατηγορίες, την πρώτη που αναφέρεται στην αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (ποσοστό 6%), τη δεύτερη σχετικά με τους τρόπους της συνεργασίας αυτής (ποσοστό 11%) και η οποία συγκροτείται από δύο υποκατηγορίες, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται τόσο στη συχνότητα της συνεργασίας (ποσοστό 2%), όσο και στις μορφές αυτής της συνεργασίας (ποσοστό 9%), και την τρίτη κατηγορία που περιλαμβάνει τις αναφορές σχετικά με τις προϋποθέσεις της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (ποσοστό 20%).

Η **τέταρτη θεματική** κατηγορία προέκυψε από το σύνολο των αναφορών των εκπαιδευτικών σχετικά με το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλλιεργούνται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (23 αναφορές και ποσοστό 10%) και συγκροτείται από τρεις κατηγορίες: Ρόλος του εκπαιδευτικού (ποσοστό 5%), αξιολόγηση (ποσοστό 2%) και μαθησιακό κλίμα (ποσοστό 2%).

Ποιοτική ανάλυση

1^η Θεματική κατηγορία

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν στο σχολείο τον φορέα εκείνο στον οποίο με συστηματικότερο τρόπο συμπληρώνεται η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση του παιδιού, καθώς αποτελεί πεδίο πολυποίκιλων αλληλεπιδράσεων ευρείας κλίμακας, το οποίο δίνει την ευκαιρία μέσω της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος για εξάσκηση στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Έτσι εξασφαλίζονται για το παιδί θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, θετική εικόνα για τον εαυτό του και προσωπικές ικανοποιήσεις (Παρασκευόπουλος, 1982). Στο πλαίσιο αυτό θεωρούν ότι το σχολείο οφείλει να βοηθά τους μαθητές «να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα, να αποδέχονται τον εαυτό τους και να αποδέχονται τους γύρω τους». Αυτό εκτιμούν ότι επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές/τριες «αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, συνεργάζονται». Διατείνονται ότι «η συνεργασία και ομαδικό πνεύμα στην τάξη είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές» και ως εκ τούτου οφείλουν οι εκπαιδευτικοί «να μην επικεντρώνονται αποκλειστικά στους γνωστικούς στόχους», αλλά να δίνεται

«έμφαση στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων». Σημειώνουν με έμφαση ότι *«όταν καλλιεργείται το αίσθημα ομαδικότητας και συνεργατικότητας εξασφαλίζονται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις»* και ακόμη ότι *«η συνεργασία, η αποδοχή της διαφορετικότητας και ο σεβασμός στα δικαιώματα των συνανθρώπων αποτελούν σημαντικές σκαλωσιές στο αξιακό σύστημα των μαθητών».*

Σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για να κατακτηθούν τα παραπάνω θεωρείται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων *«αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων»* από πλευράς των μαθητών. Αυτό κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος μπορεί να γίνει με την υλοποίηση δραστηριοτήτων για την *«εκμάθηση τρόπων αντιμετώπισης των καταστάσεων που δημιουργούν άγχος, καθώς και τρόπων διαχείρισης του θυμού»*, ώστε οι μαθητές *«να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, να μπορούν να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να φτάνουν στην ενσυναίσθηση»* (Rogers, 1983).

Κάθε μορφή αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται και δομείται από κοινού προσφέρει πλούσιο πεδίο εμπειριών και αρκετές ευκαιρίες για μάθηση και διδασκαλία (Hoogsteder, Meier & Elbers, 1999). Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος η σχολική ζωή, αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα προσφέρει καθημερινά στους μαθητές ευκαιρίες για πολύπλευρες εμπειρίες που καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Διατείνονται ότι είναι σημαντικό να έχουν οι μαθητές ευκαιρίες *«να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους»* ώστε *«να ενισχύουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες».* Επιδιώκεται *«να αναπτυχθεί η ελεύθερη έκφραση»* με κατάλληλες δραστηριότητες που αφορούν *«την ομιλία, ακρόαση, σαφήνεια και συγκέντρωση»* και *«για οποιαδήποτε περίπτωση επικοινωνίας».* Για τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας προτείνεται η *«ενθάρρυνση της ανάπτυξης του λόγου και της γλώσσας να γίνεται με την αξιοποίηση του παιχνιδιού»*, αφού *«το ομαδικό-συνεργατικό παιχνίδι αποτελεί ευκαιρία για ποικιλία επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων».*

Σημαντικό στοιχείο για την κοινωνικοποίηση του παιδιού θεωρείται και η *«ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης πρακτικών προβλημάτων της καθημερινότητας»* όπως και η εμπλοκή των μαθητών στη *«διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων».* Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές *«πρέπει να εκπαιδεύονται στο διάλογο με κανόνες, να συζητούν και μέσα από το διάλογο να επιλύουν τα προβλήματά τους»*, ώστε να μπορούν *«να συμβιώνουν αρμονικά με τους άλλους, ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας».* Διατείνονται ότι σημαντικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι *«να αναπτύξουν τα παιδιά την πρωτοβουλία και την υπευθυνότητα».* Η *«ικανότητα να νιώθει (ο μαθητής) υπεύθυνος και να ακολουθεί κανόνες»* συσχετίζεται απολύτως με *«την ισορροπία μεταξύ ελευθερίας και υπευθυνότητας»*, γεγονός που κατά τους εκπαιδευτικούς οριοθετείται ως *«καλλιέργεια της αίσθησης ότι το παιδί είναι ενεργό μέλος μιας μαθητικής-σχολικής κοινότητας»* και η συμμετοχή του σε αυτή προϋποθέτει *«να αντιλαμβάνεται τις πολλαπλές του επιλογές, μέσα σε ένα πλαίσιο που απαιτεί σαφή και ξεκάθαρα όρια».* Η *«θέσπιση κανόνων οφείλει να γίνεται με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών»*, οι μαθητές δηλαδή καλούνται *«να συμμετέχουν στη δημιουργία κανόνων τους οποίους σέβονται και ακολουθούν».* Επιπρόσθετα η υπευθυνότητα συσχετίζεται με *«την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια, που είναι η καλύτερη μορφή μάθησης»* κατά την άποψη των εκπαιδευτικών. Ο βασικός πυρήνας των κοινωνικών δεξιοτήτων που οφείλουν να καλλιεργούνται μέσα στο σχολικό πλαίσιο συμπληρώνεται με αρκετές αναφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ικανότητα αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης των μαθητών, οι οποίες περιγράφονται ως *«ικανότητα να μπορούν να παρουσιάζουν τον εαυτό τους, να ανακαλύπτουν άγνωστες πτυχές της προσωπικότητάς τους, ικανότητα να αυτοεξυπηρετούνται και να νιώθουν αυτόνομοι»*, ακόμη *«να νιώθουν άνετα με την έκθεσή τους σε διαφορετικά από το δικό τους περιβάλλοντα».* Η *«ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοαντίληψής τους, η ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και θετικής αυτοεικόνας»* συμβάλλουν στο *«να επιτυγχάνεται η αυτογνωσία των μαθητών».* Επιπρόσθετα σημειώνεται ότι *«η απόκτηση αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης αποτελούν ισχυρά στοιχεία της διαμόρφωσης της ταυτότητας του παιδιού».*

2^η Θεματική κατηγορία

Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, η καλλιέργεια των οποίων διαχέεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, στο πλαίσιο προώθησης της συλλογικής προσπάθειας, της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και της ποιοτικής αναβάθμισης του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αναγνωρίζοντας αυτή την πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται σε αρκετά μεγάλα ποσοστά στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές που εκτιμούν ότι αποτελούν αποτελεσματικά εργαλεία καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στην πλειοψηφία τους εκτιμούν ότι προσφορότερη μεθοδολογική προσέγγιση για την περίπτωση αποτελεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, η οποία προσδιορίζεται ως *«εργασία σε ομάδες και εταιρική συνεργασία»*, όπου *«οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε συλλογικές προσπάθειες και ομαδικές εργασίες»* με στόχο *«να αποκτούν πνεύμα συλλογικότητας και εμπιστοσύνη στα μέλη της ομάδας»*, μέσω *«της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στα μέλη της ομάδας, της παρουσίας σκέψεων, απόψεων, πληροφοριών»*.

Κυρίως η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ευνοείται από τη διαθεματική προσέγγιση, η οποία αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για *«την ανάπτυξη των ερευνητικών διδακτικών προσεγγίσεων»* και για *«ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, καλλιέργεια στάσεων και για καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας»*. Διατείνονται ότι *«στο πλαίσιο της διαθεματικότητας οργανώνονται διδακτικές παρεμβάσεις στη βάση της ανάπτυξης σχεδίων συνεργατικής έρευνας»*, έτσι *«προσφέρονται ευκαιρίες για περισσότερη αλληλεπίδραση»* και *«αναπτύσσονται δραστηριότητες που προάγουν την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών»*, με αποτέλεσμα οι μαθητές *«να αναπτύξουν ικανότητα ορθής κρίσης»*.

Η ερευνητική μάθηση, επίσης, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος, μέσω της *«κατανόησης και εκτίμησης των ζητημάτων που ερευνώνται»* και τη *«διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων»*, ώστε *«ο μαθητής να ανακαλύψει τη γνώση και να φτάσει σε επίλυση του προβλήματος»*, αποτελεί μεθοδολογική πρακτική κατάλληλη για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, εκτιμούν ότι κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία αποτελούν και *«οι βιωματικές πρακτικές»*, αφού *«μέσα από βιωματικό τρόπο επιτυγχάνεται η αυτενέργεια των μαθητών»*, ακόμη *«οι μαθητές γίνονται ικανοί να ανταλλάζουν εμπειρίες, να μπουν στη θέση του άλλου»* και ακόμη να ενισχύσουν την προσωπικότητά τους με *«την παρατήρηση και μίμηση κοινωνικών συμπεριφορών»*.

Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούνται στην καθημερινή διδακτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί κυρίως αναφέρονται στην αξιοποίηση της τέχνης σε όλες τις μορφές της, όπως: *«θεατρικά παιχνίδια και δραματοποίηση»*, *«εικαστικά, κίνηση, μουσική»*, *«δημιουργική έκφραση μέσα από εικαστικά μέσα»*, *«ομαδική καλλιτεχνική δημιουργία»*, στο πλαίσιο της κατανόησης της σχέσης της τέχνης με την καθημερινή ζωή (ΔΕΠΠΣ, 2003). Κεντρική θέση στις αναφορές τους κατέχουν τα *«παιχνίδια ρόλων»*, καθώς εκτιμούν ότι *«για μια παιδοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας εντάσσονται παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως τα παιχνίδια ρόλων»*, τα οποία *«προωθούν απολύτως τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες»* και είναι *«ιδιαίτερα σημαντικά για τη δημιουργία κοινωνικής κατανόησης και την επίλυση προβλημάτων»*. Αναφέρουν ότι *«στο πλαίσιο των παιχνιδιών ρόλων το παιδί μαθαίνει κοινωνικούς κανόνες με την ανάληψη ρόλων»* και γενικά εκτιμούν ότι το παιχνίδι ρόλων είναι *«βασικό εργαλείο μάθησης και βασικό στοιχείο στην εκπαιδευτική διαδικασία»*.

Αντιλαμβανόμενοι το γεγονός ότι οι κοινωνικές δεξιότητες τοποθετούνται στον άξονα της συνεργασίας και της επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν επίσης διάφορες τεχνικές γραπτής ή προφορικής επικοινωνίας, όπως *«προσεγγίσεις λογοτεχνικών κειμένων»*, *«δημιουργία σεναρίων»*, *«συγγραφή και δραματοποίηση παραμυθιών»*, *«ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων, ώστε να τα αγαπήσουν και να αντλούν ευχαρίστηση από αυτά»*. Προτείνουν επίσης ως διδακτικές τεχνικές *«το διάλογο»*, *«τη συζήτηση»*, *«τον αναστοχασμό και την έκφραση»*, ακόμη *«να εκφράζονται γραπτώς και να εμπιστεύονται τον προσωπικό τρόπο γραφής τους»*. Μόλις τρεις αναφορές των εκπαιδευτικών εντοπίζονται σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, γεγονός που φαίνεται να αποδίδει την έλλειψη τεχνογνωσίας και κατανόησης των

δυνατοτήτων που παρέχουν τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα στον εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης και λειτουργίας με την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων (π.χ. δημιουργία ομάδων συζήτησης, ιστολόγια, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εξ αποστάσεως εκπαίδευση) τα οποία μπορούν να προάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη του ατόμου.

3^η Θεματική κατηγορία

Η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ξεκινά άτυπα στην οικογένεια, μέσα στην οποία το παιδί βιώνει τις πρώτες κοινωνικές του σχέσεις. Οι σχέσεις αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική του ανάπτυξη. Η κοινωνική του μάθηση συνεχίζεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και αργότερα συμπληρώνεται με πιο συστηματικό τρόπο στο σχολείο. Η συνεργασία, λοιπόν, του σχολείου με την οικογένεια αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως ουσιαστικής σημασίας για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων. Αναφέρουν ενδεικτικά ότι «*η συνέχεια ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο μεγιστοποιεί τη μάθηση και τις θετικές εμπειρίες των παιδιών*» και ακόμη ότι «*η στάση των γονέων είναι ιδιαίτερος σημαντική γιατί οι δεξιότητες στις οποίες δίνει έμφαση η οικογένεια αποκτούν νόημα για τα παιδιά και ιεραρχούνται ως σημαντικές*». Πιστεύουν ακόμη ότι «*οι κοινές αρχές οικογένειας-σχολείου ως προς την αντιμετώπιση ζητημάτων συμπεριφοράς και διενέξεων οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα*». Εξ αυτού του λόγου «*το σχολείο αναζητά και διατηρεί στενή συνεργασία με τους γονείς ή το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού*», καθώς η συνεργασία αυτή «*παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την προσωπικότητα του κάθε παιδιού*» και «*βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του παιδιού*». Για τους εκπαιδευτικούς «*οι γονείς είναι ζωτική πηγή πληροφόρησης*» και «*το παιδί έχει τόσο περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας στις κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες όταν υπάρχει στενή συνεργασία με την οικογένεια*». Επιπρόσθετα διατείνονται ότι «*η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί κοινό στόχο σχολείου και οικογένειας*», συνεπώς «*η συνεργασία με την οικογένεια είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση της ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών*».

Σε αρκετά υψηλό ποσοστό αναφέρονται στους τρόπους τους οποίους υιοθετούν για την αποτελεσματικότερη επαφή και επικοινωνία με τους γονείς. Αναφέρουν ενδεικτικά ότι «*οι γονείς πρέπει να νιώθουν συμμετοχοί σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία*» και «*να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους*» καθώς «*όταν γονείς και δάσκαλοι δουλεύουν προς την ίδια κατεύθυνση τότε έχουμε το μέγιστο αποτέλεσμα για τα παιδιά*». Προτείνεται να «*ενθαρρύνονται οι γονείς να ακολουθούν πρακτικές που συμβάλλουν στην καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων*» και επίσης να «*αναπτύσσεται διάλογος με τους γονείς για να κατανοηθεί η σημασία της αυτενέργειας και της συνεργατικότητας*». Αναφορικά με τη μορφή της συνεργασίας προτείνεται «*η συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο*», η «*ενθάρρυνση των γονέων να παρακολουθούν σχολικά γεγονότα και να συμμετέχουν και να εμπλέκονται στις δραστηριότητες του σχολείου*», καθώς και «*η δημιουργία ομάδων γονέων-εκπαιδευτικών με συμβουλευτικό-επιμορφωτικό χαρακτήρα*». Επιπρόσθετα προτείνεται «*η διοργάνωση ενδοσχολικών σεμιναρίων από κοινού γονέων-εκπαιδευτικών*» και βέβαια η «*διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων*» και «*η δημιουργία σχολής γονέων-συμβουλευτικής*». Η συχνότητα επαφής πρέπει, κατά την άποψή τους «*να αφορά καθιερωμένες και συστηματικές επαφές*», «*στην αρχή της σχολικής χρονιάς για ενημέρωση για τους μαθησιακούς και εκπαιδευτικούς στόχους*» και «*σε καθημερινή βάση*» ή σε «*εβδομαδιαία βάση*» για την επίλυση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών ζητημάτων που ανακύπτουν. Η συνεργασία δασκάλου-γονέα οφείλει να γίνεται «*σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, κατανόησης και αλληλοσεβασμού*»

4^η Θεματική κατηγορία

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται και στο γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Κυρίως οι αναφορές τους αφορούν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στα παιδιά νέες δεξιότητες, κατευθύνουν το παιχνίδι τους, σχηματίζουν ισχυρούς δεσμούς μαζί τους. Στέλνουν σημαντικά ρητά και άρρητα μηνύματα σχετικά με τον κόσμο των συναισθημάτων (Denham, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης, να βοηθούν τους μαθητές στην έκφραση των συναισθημάτων τους, να βοηθούν στην αναγνώριση των συναισθημάτων των ίδιων και των άλλων, να παρέχουν στρατηγικές διαχείρισης τους, να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές συναισθηματικές εκδηλώσεις. Αυτό επιτυγχάνεται κατά την άποψή τους «με μειωμένη αίσθηση ελέγχου και εποπτείας, λιγότερες εντολές και περισσότερες εκφράσεις αποδοχής», ώστε «μέσα σε ατμόσφαιρα αποδοχής να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή των μαθητών». Απαιτείται «θετικός λόγος και ενθάρρυνση» για τη «δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την προαγωγή της μάθησης και της ψυχικής υγείας των παιδιών». Σημαντικό είναι το κλίμα που δημιουργείται στην τάξη, το οποίο οφείλει να είναι «κατάλληλο για την προαγωγή της μάθησης και της ψυχικής υγείας των παιδιών» και «να θεμελιώνεται στην αποδοχή αξιών (ισότητα, σεβασμός στους άλλους, δικαιοσύνη)». Ελάχιστες είναι και οι αναφορές για την αξιολόγηση, η οποία κυρίως συνδέεται με την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση του μαθησιακού πλαισίου.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Εκτιμούμε ότι η ανάλυση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας πεδίου, συσχετιζόμενη και με την υπάρχουσα για το θέμα βιβλιογραφία συνεισφέρει, εν κατακλείδι, τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο σχολείο τον ιδιαίτερα σοβαρό και καθοριστικό κοινωνικοποιητικό ρόλο του για την μετέπειτα κοινωνική εξέλιξη του παιδιού (Κυρίδης, 1996). Κατανοούν απολύτως την ανάγκη για προσαρμογή του, ώστε αυτό να ανταποκριθεί στη δυναμική των καιρών και στις προκλήσεις της εποχής, επανακαθορίζοντας το ρόλο και τη λειτουργία του, την ανάγκη να στρέψει το ενδιαφέρον του από τη γνωστική στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, έννοιες αναπόσπαστα δεμένες με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, την προσωπική και κοινωνική προσαρμογή και επομένως την ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών (Cole & Cole, 2001).
- Επιπρόσθετα αναγνωρίζουν και την ευθύνη του ρόλου τους, αφού αυτοί είναι που διδάσκουν στα παιδιά νέες δεξιότητες, κατευθύνουν το παιχνίδι τους, σχηματίζουν ισχυρούς δεσμούς μαζί τους. Στέλνουν σημαντικά ρητά και άρρητα μηνύματα σχετικά με τον κόσμο των συναισθημάτων (Denham, 1998), και με τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, αυθεντικότητας και σεβασμού που παρέχουν στους μαθητές, διευρύνουν και ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία (Rogers, 1983).
- Πιστεύουν ότι το Α.Π. διαθέτει ισχυρά μεθοδολογικά εργαλεία και διδακτικές προσεγγίσεις, που με την εφαρμογή τους αναδεικνύουν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, στη διαμόρφωση ισχυρού αξιακού συστήματος, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την καλλιέργεια κριτικού πνεύματος, στο πλαίσιο της ποιοτικής αναβάθμισης του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου (ΔΕΠΠΣ, 2003).
- Η διαρκής και πολυεπίπεδη, σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, κατανόησης και αλληλοσεβασμού συνεργασία σχολείου και γονέων, συνεισφέρει, κατά την εκτίμησή τους, τα μέγιστα στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.
- Τέλος επισημαίνεται ότι, παρ' όλο που αναγνωρίζεται και καταγράφεται στην παρούσα έρευνα η θετική διάθεση των εκπαιδευτικών να επιδιώξουν την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ζητούμενο παραμένει τελικά το «τι» από όλα αυτά που δηλώνονται και «πώς» υλοποιείται στις πραγματικές σχολικές συνθήκες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Asher, S., Oden, S. & Gottman, J.(1992). Κοινωνικές δεξιότητες και φιλία. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Κοινωνική ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Βάμβουκας, Μ.(1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Press.

- Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία* (Μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα.
- Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children*. Guilford Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη-Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2008). The secret to success: New research says social-emotional learning helps students in every way. *Educational Digest*, 74(4), 8-9.
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hoogsteder, M., Maier, R. & Elbers, E. (1999). Αλληλεπίδραση παιδιού ενήλικου, ή από κοινού επίλυση προβλημάτων και η δομή της συνεργασίας. Στο *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. (Μτφ. Παυλογεωργάτου, Α.), 210-229. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Kress, G. (1999). *Education of the 21st century*. Inaugural Lecture. Institute of education. University of London.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis—An introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
- Παρασκευόπουλος, Ν. (1982). *Εξελικτική Ψυχολογία* (τόμοι 1-4). Αθήνα. Ιδιωτική έκδοση.
- Πούλου, Μ. (2008). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο. Στο Δ. Σ Νικολόπουλος (Επιμ.), *Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον*, (237-281). Αθήνα: Τόπος.
- Πράσσου, Α. (2008). Πρόγραμμα προαγωγής αναγνώρισης, έκφρασης, χειρισμού συναισθημάτων και επίλυσης συγκρούσεων μαθητών Δ' και Ε' Δημοτικού. *ΝΕΑ ΥΓΕΙΑ*, 60 (7).
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Σακελλαρίου Μ. (2002). Η κοινωνική μάθηση στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, 27, 8-11.
- Στεφανή, Γ. (2008). *Δεξιότητες επικοινωνίας και γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών σχολικής ηλικίας*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.
- Scribner, S. & Cole, M. (1992). Συνέπειες της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας: Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schaffer, R. (1996). *Social development*. Blackwell Publishing.

Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2000). *Ανακάλυψη-Αυτογνωσία-Αυτοκυριαρχία-Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκη.

Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discours analysis*. London: Sage Publications.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών –Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Δικτυογραφία:

<http://digitalschool.minedu.gov.gr>. Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο».

Στοιχεία επικοινωνίας:

Αναστασοπούλου Ελένη, elenian1812@gmail.com

Ζυγούρη Έλενα, zigouri@otenet.gr

Καζταρίδου Αλίκη, alechatzi@sch.gr