

Investigating the child's world

Vol 13 (2014)

Special Issue



MENTAL HEALTH PROMOTION PROGRAMS/INDIVIDUAL AND SOCIAL SKILLS: HISTORY AND EVOLUTION, CONTENT, ORGANIC BACKGROUND AND POLITICAL CONTEXT

Νάντια Κουρμούση (Nandia Kourmoussi)

doi: [10.12681/icw.17944](https://doi.org/10.12681/icw.17944)

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:

Kourmoussi (Nandia Kourmoussi) N. (2014). MENTAL HEALTH PROMOTION PROGRAMS/INDIVIDUAL AND SOCIAL SKILLS: HISTORY AND EVOLUTION, CONTENT, ORGANIC BACKGROUND AND POLITICAL CONTEXT. *Investigating the child's World*, 13, 231–240. <https://doi.org/10.12681/icw.17944>

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ/ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ: ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ, ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ, ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ψυχική υγεία αποτελεί απαραίτητη προτεραιότητα για την υγιή ανάπτυξη των κοινωνιών, ενώ η προαγωγή της στο χώρο του σχολείου μπορεί να υποστηριχθεί με την υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας περιλαμβάνουν διάφορες κατηγορίες: α) τα Προγράμματα Πρόληψης τα οποία άρχισαν να εφαρμόζονται κυρίως από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, β) τα Προγράμματα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν στο τέλος της δεκαετίας του '70, γ) τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης που κυριάρχησαν μετά το 1990 και δ) -κατά ορισμένους ερευνητές- τα προγράμματα Αγωγής για τη Διαμόρφωση του χαρακτήρα που υποστηρίχθηκαν από επίσημους φορείς από το 2000 και μετά. Ο διαχωρισμός τους σχετίζεται άμεσα με τη μορφή διδασκαλίας που υιοθετούσαν, αλλά και την εποχή που δημιουργήθηκαν και τους στόχους των εκάστοτε εκπαιδευτικών συστημάτων. Αντικατοπτρίζουν όμως και το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής τους, αφού κάθε είδος είναι βαθιά επηρεασμένο από τις επικρατούσες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης της προσωπικότητας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:

Σχολικά Προγράμματα Πρόληψης, Προγράμματα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων, Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, Προγράμματα Έκπαίδευσης Χαρακτήρα

MENTAL HEALTH PROMOTION PROGRAMS/INDIVIDUAL AND SOCIAL SKILLS: HISTORY AND EVOLUTION, CONTENT, ORGANIC BACKGROUND AND POLITICAL CONTEXT

ABSTRACT

Mental health is an essential prerequisite for the healthy development of the societies. Its promotion at the school environment can be supported by the implementation of intervention programs. Mental health promotion programs include several categories: a) Prevention Programs that were mainly taught after the second half of the 20th century, b) Skills Development Programs that were developed in the late 70s, c) Social and Emotional Learning Programs that predominated the field after 1990 and d) –according to some researchers- Character Education Programs that were officially supported from 2000 onwards. This categorization is directly related to the teaching method these programs would adopt, and also to the objectives of the educational system of their time. But they also reflect the social and political context of their era, since each kind is deeply influenced by the prevailing theories of learning and personality development.

KEY WORDS:

School Based Prevention Programs, Personal and Social Skills Programs, Social Emotional Learning Programs, Character Education Programs

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Ο όρος Προγράμματα Ψυχικής Υγείας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ο Π.Ο.Υ. ορίζει την **ψυχική υγεία** ως την κατάσταση κατά την οποία «το άτομο συνειδητοποιεί τις δυνατότητες του, είναι ικανό να αντιμετωπίζει τις συνήθεις στρεσογόνες καταστάσεις της ζωής, είναι ικανό να εργάζεται παραγωγικά και αποδοτικά και είναι επίσης ικανό να συνεισφέρει στην κοινωνία όπου ζει» (Levin et al., 2010: 2). Η ψυχική υγεία αποτελεί απαραίτητη προτεραιότητα για την υγιή ανάπτυξη των κοινωνιών, ενώ η προαγωγή της στο χώρο του σχολείου είναι επιβεβλημένη και υπαγορεύεται τόσο από τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, όσο και από τις επιταγές των εκπαιδευτικών συστημάτων (WHO, 2005).

Για την πραγμάτωση αυτού του στόχου της προαγωγής δηλαδή της ψυχικής υγείας στο σχολείο, ο Π.Ο.Υ. -μεταξύ άλλων- προτείνει και ενθαρρύνει την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων ψυχικής

υγείας. Τα **παρεμβατικά προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας** είναι δομημένα και οργανωμένα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία έχουν σχεδιαστεί από ειδικούς επιστήμονες –συχνά από διεπιστημονική ομάδα (εκπαιδευτικούς και ειδικούς ψυχικής υγείας)- μπορούν να εφαρμοστούν στο χώρο του σχολείου και έχουν στόχο αφενός τη διδασκαλία δεξιοτήτων οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν συναισθηματικά και κοινωνικά, και αφετέρου την πρόληψη προβλημάτων ψυχικής υγείας και προβληματικών συμπεριφορών (Κουρμούση, 2013). Τα σχολεία αποτελούν ένα φυσικό και ιδιαίτερα κατάλληλο περιβάλλον για τη διενέργεια τέτοιων προγραμμάτων προληπτικής παρέμβασης, διότι:

- Τα περισσότερα παιδιά στον κόσμο πηγαίνουν έστω και για ελάχιστα χρόνια στο σχολείο και παρακολουθούν κάποιο σχολικό πρόγραμμα.
- Το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει την κατάλληλη υποδομή επιτρέποντας την ταυτόχρονη παρέμβαση σε μεγάλο αριθμό παιδιών.
- Τα σχολεία παρέχουν τη δυνατότητα προσέγγισης των παιδιών σε ηλικία όπου εγκαθιδρύονται οι συμπεριφορές και διαμορφώνεται ο χαρακτήρας τους.

Τα προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας περιλαμβάνουν διάφορες κατηγορίες. Με τη σειρά που δημιουργήθηκαν και εμφανίστηκαν στο προσκήνιο της εκπαίδευσης αναπτυγμένων χωρών όπως οι ΗΠΑ, διακρίνουμε: α) τα Προγράμματα Πρόληψης τα οποία άρχισαν να εφαρμόζονται περί το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, β) τα Προγράμματα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων ή Προγράμματα Δεξιοτήτων Ζωής που αναπτύχθηκαν στο τέλος της δεκαετίας του '70 και γ) τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης που αναπτύχθηκαν από το 1990 και μετά. Ο διαχωρισμός τους σχετίζεται άμεσα με την εποχή που εμφανίστηκαν και –πιο συγκεκριμένα- με τους στόχους των εκάστοτε εκπαιδευτικών συστημάτων και τη μορφή διδασκαλίας που υιοθετούσαν. Αντικατοπτρίζουν όμως και το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής που εμφανίζονται, αφού κάθε είδος είναι βαθιά επηρεασμένο από τις επικρατούσες θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης της προσωπικότητας.

ΕΜΦΑΝΙΣΗ, ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι τα πρώτα προγράμματα Πρόληψης πρωτοεμφανίζονται σε κάποιες αναπτυγμένες χώρες πριν τις αρχές του 20ου αιώνα, κυρίως ως κάποιας μορφής Σεξουαλική Αγωγή. Περιορίζονται σε παροχή γνώσεων και ο τρόπος διδασκαλίας τους είναι αμιγώς δασκαλοκεντρικός.

Τα πρώτα προγράμματα Ψυχικής Υγείας εμφανίζονται ανάμεσα στο 1929 και 1940 και συνεχίζουν να εστιάζουν σε παροχή γνώσεων. Από το 1940 και μετά, αρχίζουν να παρουσιάζονται με την ονομασία Ψυχική Υγιεινή (Mental Hygiene), αφού κατά την εποχή αυτή η Ψυχική Υγεία φαίνεται να συνδέεται με τη Σωματική Υγιεινή σε μεγάλο βαθμό.

Βασικό μειονέκτημα όλων των μέχρι τότε προγραμμάτων είναι η μη αξιολόγησή τους. Κάποιες απόπειρες αξιολόγησης αρχίζουν να εμφανίζονται από το 1950 και μετά, με σοβαρότερες όμως προσπάθειες να υλοποιούνται μετά το 1970, οπότε και εμφανίζεται επίσημα η Πρόληψη ως διεπιστημονική επιστήμη, η οποία βασίζεται στη βασική και εφαρμοσμένη έρευνα πολλών επιστημονικών κλάδων όπως της ψυχολογίας, της δημόσιας υγείας, της εκπαίδευσης, της ψυχιατρικής, της κοινωνικής εργασίας, της ιατρικής, της νοσηλευτικής, της κοινωνιολογίας, της ποινικής δικαιοσύνης, της πολιτικής επιστήμης, της νομικής, καθώς και των οικονομικών και επικοινωνιακών επιστημών (Weissberg R., Kumpfer K., Seligman M., 2003).

Η ύπαρξη αξιολόγησης προσδίδει επιστημονικό κύρος στις προληπτικές παρεμβάσεις και επιτρέπει την ασφαλή εκτίμηση για την αποτελεσματικότητά τους. Οι παρεμβάσεις πρόληψης, σύμφωνα με τα σημερινά κριτήρια διαχωρισμού και ανάλογα με την ήδη διαγνωσμένη ή μη ύπαρξη προβλημάτων στην ομάδα στόχο διακρίνονται σε (Durlak J., & Wells A., 1997):

- Παρεμβάσεις **πρωτογενούς πρόληψης**: Παρεμβάσεις σε υγιείς, φυσιολογικούς πληθυσμούς, με στόχο τη μείωση της εμφάνισης προβλημάτων (π.χ. παρεμβάσεις πρόληψης συγκρούσεων και επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων).
- Παρεμβάσεις **δευτερογενούς πρόληψης**: Παρεμβάσεις σε πληθυσμούς κατά την αρχική ανάπτυξη των προβλημάτων, πριν αυτά εξελιχθούν σε πλήρως αναπτυγμένες διαταραχές (π.χ. παρεμβάσεις σε παιδιά με αντικειμενική δυσκολία στον έλεγχο της συμπεριφοράς τους).
- Παρεμβάσεις **τριτογενούς πρόληψης**: Παρεμβάσεις-δράσεις για μείωση του επιπολασμού/prevalence των εγκαθιδρυμένων διαταραχών (π.χ. παρεμβάσεις σε παιδιά με διαταραχές διαγωγής).

Επίσης, ανάλογα με το μέγεθος και τη σύνθεση της ομάδας-στόχου τους διακρίνονται σε (Durlak J., & Wells A., 1997):

- **Καθολικές (universal)** προληπτικές παρεμβάσεις: Παρεμβάσεις οι οποίες απευθύνονται σε όλη την ομάδα-στόχο (π.χ. παρεμβάσεις στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης).
- **Στοχευμένες (targeted)**: Παρεμβάσεις σε άτομα ή υποομάδες που επηρεάζονται από παράγοντες κινδύνου (π.χ. παρεμβάσεις σε μαθητές των οποίων οι γονείς βρίσκονται σε διαδικασία διαζυγίου).

Επιπλέον, ανάλογα με την ομάδα στην οποία παρεμβαίνουν και όχι μόνο ανάλογα με εκείνη στην οποία απευθύνονται, διακρίνονται σε (Durlak J., & Wells A., 1997):

- **Ατομικές** που απευθύνονται απευθείας στον πληθυσμό-στόχο χωρίς να επιχειρούν αλλαγές στο περιβάλλον (π.χ. παρεμβάσεις που επιδιώκουν αλλαγές στις στάσεις των μαθητών μέσω δράσεων μόνο στους ίδιους).
- **Συστημικές** που επιδιώκουν να επιφέρουν αλλαγές στον πληθυσμό-στόχο δρώντας και έμμεσα, τροποποιώντας δηλαδή και το περιβάλλον (π.χ. παρεμβάσεις που επιδιώκουν αλλαγές στις στάσεις των μαθητών μέσω δράσεων και επιμορφώσεων στους ίδιους, στους γονείς τους και στους εκπαιδευτικούς τους).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ (SKILLS)

Με την έναρξη της δεκαετίας του '80, εμφανίζονται τα πρώτα Προγράμματα Δεξιοτήτων και η εστίαση μετατοπίζεται από την παροχή γνώσεων στους μαθητές στην προσπάθεια ανάπτυξης των ατομικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Το 1979, δημοσιεύεται από τον Dr. Gilbert Botvin ένα πολύ αποτελεσματικό πρόγραμμα Εκπαίδευσης Δεξιοτήτων Ζωής (Life Skills) για μαθητές γυμνασίου, το οποίο χρησιμοποιεί την ενεργητική διδασκαλία αντί για την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική προσέγγιση (Botvin G., 1979). Πρόκειται για μια απλή στρατηγική πρόληψης, που έχει στόχο την καταπολέμηση των πολλαπλών τύπων εξαρτήσεων από διάφορες ουσίες, όπως από τον καπνό. Τα αποτελέσματα του προγράμματος αυτού - το οποίο ο Botvin ονομάζει Πρόγραμμα Δεξιοτήτων Ζωής - είναι ιδιαίτερα θεαματικά. Σαν αποτέλεσμα, ο Π.Ο.Υ. αναγνωρίζει τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Δεξιοτήτων και τονίζει ότι: *Η Εκπαίδευση Δεξιοτήτων Ζωής (Life Skills Education) επικεντρώνεται στην ανάπτυξη «δυνατοτήτων και καθιστά τα άτομα ικανά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής»* (WHO, 1993).

Όπως και τα άλλα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης, τα προγράμματα Δεξιοτήτων, βασίζονται στη θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, της μάθησης δηλαδή μέσω των εμπειριών, της δράσης και της μίμησης του προτύπου (Bandura, 1977). Οι βασικές Δεξιότητες Ζωής που καλλιεργούνται στα προγράμματα αυτά είναι οι εξής (WHO 1993):

- ικανότητα λήψης αποφάσεων
- ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
- ικανότητα δημιουργικής σκέψης

- ικανότητα κριτικής σκέψης
- ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία
- ικανότητα ανάπτυξης αλλά και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων
- γνώση του εαυτού
- ικανότητα για ενσυναίσθηση
- ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων
- ικανότητα διαχείρισης stress

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (SEL/SOCIAL EMOTIONAL LEARNING)

Από το 1990 και μετά και περίπου την ίδια περίοδο που ο Daniel Goleman δημοσιεύει το βιβλίο του «Συναισθηματική Νοημοσύνη», αρχίζει να αναπτύσσεται και ένα ακόμη είδος προληπτικών παρεμβάσεων το οποίο στοχεύει στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών: Τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης τα οποία λαμβάνουν την ονομασία τους από το γεγονός ότι βασίζονται σε θεωρίες και μοντέλα σχετικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και τη μάθηση. Δεν υπάρχει «επίσημος» ορισμός της Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης. Έχουν όμως προταθεί αρκετοί, με κάποιες διαφορές ανάμεσά τους. Ένας από τους πλέον αντιπροσωπευτικούς προέρχεται από την ομάδα των Zins J., Bloodworth M., Weissberg R. & Wallberg H. (στο Zins J. et al., 2004, σελ. 6):

«Ορίζουμε την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, ως τη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά ενισχύουν την ικανότητά τους να ενσωματώνουν τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά για να επιτυγχάνουν σημαντικές υποχρεώσεις τους στη ζωή. Τα παιδιά με επαρκείς γνώσεις Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης, είναι ικανά να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να δημιουργούν υγιείς σχέσεις, να θέτουν θετικούς στόχους, να ικανοποιούν τις προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες τους και να λαμβάνουν υπεύθυνες και ηθικές αποφάσεις». Σύμφωνα με τους Greenberg et al. (2003), «μέσα από την αναπτυξιακά και πολιτιστικά κατάλληλη διδασκαλία και εφαρμογή της κατακτημένης γνώσης στην τάξη, σε καθημερινές καταστάσεις, η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση δομεί στα παιδιά δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, αντίληψης της οπτικής των άλλων, θέσπισης θετικών στόχων, λήψης υπεύθυνων αποφάσεων και αντιμετώπισης διαπροσωπικών προβλημάτων» (Greenberg M. et al., 2003). Η ίδια επιστημονική ομάδα αναφέρει ότι ο όρος Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση επινοήθηκε από μια ομάδα ερευνητών πρόληψης, εκπαιδευτικών και παιδαγωγών, σε μια συνάντηση που οργάνωσε το Fetzer Institute το 1994, με θέμα την προώθηση της πρόληψης και των προσπαθειών για ψυχική υγεία. Αργότερα, αρκετά από τα μέλη του «Fetzer Group» έγιναν άνθρωποι κλειδιά στην ίδρυση της Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, Συνεργατική Ένωση για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση), η οποία μέχρι σήμερα αποτελεί την οργάνωση με τη μεγαλύτερη επιρροή για την προώθηση των σκοπών της Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης (Merrell K., Gueldner B., 2010).

Η CASEL προσδιορίζει πέντε ομάδες αλληλένδετων βασικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, των οποίων την ανάπτυξη θα πρέπει να επιδιώκουν τα προγράμματα Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης (Devaney E., O'Brien M., Keister H., Resnik S., & Weissberg R., 2006):

- *Αυτογνωσία/Αυτεπίγνωση (self-awareness):* Περιλαμβάνει τις ικανότητες αναγνώρισης συναισθημάτων, σχηματισμού ακριβούς αυτοαντίληψης, αλλά και αναγνώρισης αναγκών, δυνάμεων και αξιών του εαυτού. Επίσης, περιλαμβάνει τη διατήρηση μιας καλά θεμελιωμένης αίσθησης εμπιστοσύνης στον εαυτό.
- *Αυτοδιαχείριση (self-management):* Χαρακτηρίζεται από εσωτερικές δεξιότητες αυτορρύθμισης και από την ικανότητα μετάφρασής τους σε δράσεις. Περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, τη διαχείριση του στρες, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την αυτό-κινητοποίηση (self-motivation) την επιμονή για την

αντιμετώπιση των προκλήσεων, αλλά και την ικανότητα θέσπισης κατάλληλων στόχων, σχεδιασμού δράσεων για την επίτευξή τους και παρακολούθηση της σχετικής προόδου.

- *Κοινωνική επίγνωση (social awareness)*: Πρόκειται για την ικανότητα δημιουργίας επιτυχών σχέσεων με τους άλλους και εμπεριέχει την αντίληψη και την αποδοχή της οπτικής, της ομοιότητας και της διαφορετικότητας των άλλων, την ενσυναίσθηση, αλλά και το σεβασμό στα άλλα άτομα. Επίσης, συμπεριλαμβάνει την αναγνώριση της αξίας, αλλά και τη βέλτιστη αξιοποίηση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας.
- *Δεξιότητες Σχέσεων (relationship skills)*: Αφορά στις ικανότητες δημιουργίας επιτυχών και εποικοδομητικών σχέσεων με βάση τη συνεργασία, αντίστασης στην ακατάλληλη κοινωνική πίεση, πρόληψης, διαχείρισης και επίλυσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, καθώς και παροχής και ζήτησης βοήθειας.
- *Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (responsible decision making)*: Είναι η ικανότητα λήψης αποφάσεων η οποία στηρίζεται στα ηθικά πρότυπα, στο ενδιαφέρον για την ασφάλεια, στις αρμόζουσες κοινωνικές νόρμες, στο σεβασμό των άλλων και στη σωστή εκτίμηση των καταστάσεων και των ενδεχόμενων επιπτώσεων των διαφόρων ενεργειών. Είναι επίσης η ικανότητα εφαρμογής της δεξιότητας λήψης απόφασης σε ακαδημαϊκά (σχολικά) και κοινωνικά πλαίσια, καθώς και η συνεισφορά στην ευημερία του σχολείου και της κοινότητας με υπεύθυνο τρόπο. Συμπεριλαμβάνει την δυνατότητα αναγνώρισης προβλημάτων, εκτίμησης καταστάσεων, χρήσης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων αλλά και αξιολόγησης διαφόρων εναλλακτικών λύσεων.

Τα προγράμματα Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης διαφέρουν από τα προγράμματα Δεξιοτήτων στο εξής βασικό σημείο: Καθώς εμφανίζονται σε εποχή που δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολή των νευροεπιστημών στη μάθηση και στην ανάπτυξη, ξεετάζουν και το βιολογικό υπόβαθρο της εκμάθησης των δεξιοτήτων. Δίνουν μάλιστα ιδιαίτερη προσοχή στα μοντέλα ανάπτυξης της οργάνωσης του εγκεφάλου, ενσωματώνοντας στη θεωρία τους δύο σημαντικές λειτουργίες: τον «κάθετο» έλεγχο ('vertical' control) και την «οριζόντια» επικοινωνία ('horizontal' communication) (Riggs N., Greenberg M., Kusche C., et al., 2006).

Ο «κάθετος» έλεγχος αναφέρεται στην ανώτερη επεξεργασία και ρύθμιση των συναισθημάτων και των δράσεων όχι μόνο από το μεταχιακό σύστημα και τα αισθητικά-κινητικά (sensory-motor) πεδία, αλλά και από τους μετωπιαίους λοβούς.

Η «οριζόντια» επικοινωνία αναφέρεται σε ένα φαινόμενο που προκύπτει από την ασυμμετρία της πληροφορίας όπως την επεξεργάζονται τα δύο ημίσεια του νεοφλοιού.

Η ενθάρρυνση των παιδιών να μιλούν για τις συναισθηματικές τους εμπειρίες και η εξάσκηση συνειδητών στρατηγικών για αυτοέλεγχο (όπως για παράδειγμα ομιλία και καθοδήγηση στον εαυτό με βήματα) ενδυναμώνουν και τη νευρωνική υποδομή των διαδικασιών αυτών (Riggs N., Greenberg M., Kusche C., et al., 2006). Επιπλέον, λειτουργούν προστατευτικά για τον παιδικό εγκέφαλο, επουλώνοντας ή διορθώνοντας πιθανές βλάβες που προκλήθηκαν από στρεσογόνους παράγοντες κατά την βρεφική και πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά και κατά κάποιον τρόπο «θωρακίζοντάς» τον ώστε να αντιμετωπίζονται καλύτερα πιθανές μελλοντικές απειλές, όπως δημοσιεύτηκε στο περιοδικό SCIENCE από τον Jack P. Shonkoff (2011).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Δεξιοτήτων και η επίδραση των προγραμμάτων Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης εντάσσονται στις ίδιες έρευνες και μεταναλυτικές μελέτες από τους σύγχρονους ερευνητές, καθώς θεωρείται ότι και τα δύο είδη προληπτικής παρέμβασης ανήκουν σε μια ευρύτερη κατηγορία.

Ειδικότερα, τα προγράμματα αυτά έχει βρεθεί ότι επιτυγχάνουν:

- **Ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων** (Payton, J., Weissberg, P., Durlak J., et al., 2008).
- **Βελτίωση της αυτοεκτίμησης και των σχετιζόμενων με την υγεία συμπεριφορών** (Haney P.& Durlak J., 1998, Elias MJ, Gara MA, Schuyler TF, Branden-Muller LR and Sayette MA, 1991).
- **Αποφυγή ψυχικών διαταραχών** (Greenberg M. & Damitrovich C., 2002).
- **Πρόληψη της κατάθλιψης** (Merry S., McDowell H. Hetrick S., Bir J., Muller N., 2004).
- **Προαγωγή θετικής κοινωνικής προσαρμογής και κοινωνικής επάρκειας** (Beelman A.& Losel F., 2006, Englander-Golden P.et al., 1989).
- **Ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοελέγχου, αναγνώρισης και κατανόησης συναισθημάτων** (Kusché & Greenberg, 1994).
- **Βελτίωση ελέγχου του θυμού** (Gansle A., 2005, Deffenbacher, Oetting, Huff, Cornell, & Dallager, 1996).
- **Ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεσματικής επίλυσης συγκρούσεων** (Kusché & Greenberg, 1994).
- **Επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων** (Shure & Spivack, 1982).
- **Βελτίωση των σχολικών επιδόσεων** (Hawkins D., Smith B, Catalano R., 2004, Zins J., Weissberg R., Wang M. & Wallberg H., 2004, Diekstra R., 2008, Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K., Pachan, M., 2008).

Ωστόσο, δεν είναι αξιοσημείωτη μόνο η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων αυτών, αλλά και η διατηρησιμότητα των επιρροών τους. Η έρευνα Chicago Longitudinal Study (2007, Reynolds, Temple, Suh-Ruu Ou, Robertson, Mersky, Topitzes και Niles), διερεύνησε τη διατήρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης CPC (Child-Parent Center), που έγινε σε δείγμα 1539 παιδιών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (3-5 ετών). Οι ερευνητές αναζήτησαν τα άτομα αυτά στην ηλικία των 24 ετών, 19 ολόκληρα χρόνια μετά την παρέμβαση, και διαπίστωσαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις της πειραματικής ομάδας σε:

- μορφωτικό επίπεδο
- οικονομική κατάσταση
- ύπαρξη ή μη παραβατικότητας και εγκληματικότητας
- κατάσταση της υγείας και της συμπεριφοράς και
- ψυχική υγεία.

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill και Abbott το 2008, σε δείγμα 600 νέων, για τη διάρκεια των αποτελεσμάτων ανάλογου προγράμματος παρέμβασης: Δεκαπέντε χρόνια μετά την διεξαγωγή προγράμματος για την ενδυνάμωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων κατά τα χρόνια της δημοτικής εκπαίδευσης, οι νέοι της πειραματικής ομάδας εμφάνιζαν όχι μόνο καλύτερη ψυχική και σεξουαλική υγεία, αλλά και πιο υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο σε σχέση με τους νέους που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

Προς το τέλος της δεύτερης χιλιετίας, δίνεται έμφαση σε ένα ακόμη -αμφιλεγόμενο όμως- είδος «τέτοιων προγραμμάτων» το οποίο δημιουργεί πολλούς φίλους, αλλά και εξίσου πολλούς εχθρούς: Τα Προγράμματα 'Αγωγής για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα' (Character Education). Ο Συνεταιρισμός

Αγωγής για τη Διαμόρφωση Χαρακτήρα (Character Education Partnership) των Η.Π.Α., στην ιστοσελίδα του www.character.org, αναφέρει τις 11 προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα ποιοτικό πρόγραμμα Αγωγής για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα, ανάμεσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: επιστημονικά δεδομένα ως γνώμονας, περιεκτική περιγραφή της έννοιας του χαρακτήρα, θεματολόγιο με σαφείς αξίες, καλλιέργεια εσωτερικής κινητοποίησης (ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων), δυνατότητα υλοποίησης του προγράμματος σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προαγωγή θετικών σχέσεων και συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα.

Η Αγωγή για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα μπορεί να εστιάζει σε ειδικά θέματα και τομείς εκπαίδευσης όπως η Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση, η Αγωγή Υγείας, η Περιβαλλοντική Αγωγή, η Διαπολιτισμική Αγωγή, η Αγωγή για τη Διαχείριση των Συγκρούσεων με Συνομηλίκους, η Αγωγή για την Πρόληψη και η Αγωγή Θρησκευτικών Θεμάτων.

Ο όρος Αγωγή για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα, σύμφωνα με τον A. Kohn (1997) μπορεί να έχει δύο έννοιες: *«Η ευρύτερη αναφέρεται σχεδόν σε οτιδήποτε αποπειρώνται να διδάξουν τα σχολεία πέρα από τα γνωστικά αντικείμενα και κυρίως σε ό,τι σχετίζεται με το να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν «καλοί άνθρωποι». Η στενή έννοια, υποδηλώνει ένα συγκεκριμένο είδος ηθικής εκπαίδευσης το οποίο αντικατοπτρίζει όχι μόνο συγκεκριμένες αξίες, αλλά και συγκεκριμένες παραδοχές σχετικά με τη φύση των παιδιών και τον τρόπο που επιτυγχάνεται η μάθηση».*

Αυτού του είδους η εκπαίδευση, όχι όμως σε δομημένη μορφή, πάντα υπήρχε -φανερά ή όχι- σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Ο σχετικός προβληματισμός είναι κάθε άλλο παρά νέος: Κάθε γονέας, παιδαγωγός, αλλά και γενικότερα κάθε κοινωνία, έχει συμφέρον να προωθήσει την καλλιέργεια του χαρακτήρα των παιδιών. Στο πέρασμα των χρόνων, οι παιδαγωγοί έχουν δώσει στην αναζήτηση αυτή διάφορα ονόματα, όπως «Ηθική Διαπαιδαγώγηση», «Εκπαίδευση σε Αξίες», κ.ά. Προσεγγίσεις διαμόρφωσης ηθικής βρίσκονται ακόμη και στην αρχαιοελληνική φιλοσοφία και ξεκινούν κυρίως με τη στροφή των Σοφιστών και του Σωκράτη από τους κοσμολογικούς προβληματισμούς στους προβληματισμούς για τον άνθρωπο.

Ανάμεσα στις πολλές και ουσιαστικές διαφορές των σύγχρονων προγραμμάτων Προαγωγής Ψυχικής Υγείας και των προγραμμάτων Αγωγής για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα η ουσιαστικότερη φαίνεται να είναι ότι τα δεύτερα επιδιώκουν όχι τόσο την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές, αλλά μάλλον την εκμάθηση «αποδεκτών» συμπεριφορών. Το γεγονός αυτό, έχει εγείρει πολλά ερωτήματα και διαφωνίες σχετικά με θέματα που υποστηρίζονται από τα προγράμματα Αγωγής για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα, όπως την επιβολή στολής στο σχολείο, τον ορισμό κάθε διαφορετικής ημέρας ή εβδομάδας ως μέρα διδασκαλίας και υποστήριξης συγκεκριμένης αξίας, καθώς και την ουσιαστική αποτελεσματικότητα της χρήσης υλικών ανταμοιβών (αστεράκια, καρδούλες, βραβεία, κ. ά.) στις περιπτώσεις που οι μαθητές εκδηλώνουν «αρμόζουσες» και «σωστές» συμπεριφορές.

Ίσως όμως περισσότερο σοβαρά να είναι άλλα ζητήματα όπως:

1. Σε ποιο επίπεδο εντοπίζεται το πρόβλημα της «ανάρμωστης» συμπεριφοράς, και συνεπώς σε ποιο επίπεδο πρέπει να λυθεί; Η κάθε παραβατική συμπεριφορά προκύπτει μόνο και μόνο επειδή το άτομο που την εκδηλώνει δεν έχει «αξίες»; Το περιβάλλον και οι συνθήκες δεν παίζουν κανένα ρόλο; Αν έτσι είναι, τότε πώς εξηγούνται τα ευρήματα ερευνών που δείχνουν ότι δεν είναι λίγες οι φορές που οι καταστάσεις οδηγούν άτομα «καλής ανατροφής» σε ακραίες συμπεριφορές; Και τελικά, *«πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε σχολεία που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών μας;»* (Eric Schaps).
2. Τι άποψη έχουμε για την ανθρώπινη φύση; Αν ξεκινάμε την εκπαίδευση των παιδιών με στόχο να τα «επισκευάσουμε» (fix the kids) τότε αυτό σημαίνει ότι από τη φύση τους είναι «χαλασμένα»; Οι έρευνες όμως, δείχνουν ότι από πολύ νωρίς τα μικρά παιδιά εκδηλώνουν ενσυναίσθηση και προκοινωνικές συμπεριφορές (prosocial behaviours). *«Πώς μπορούμε λοιπόν να καταφέρουμε να εμπνεύσουμε τις καρδιές αντί για το νου των μαθητών μας;»* (Eric Schaps).

3. Τι επιδιώκουμε να επιτύχουμε με την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα; Βοηθά τα ίδια τα παιδιά η άκριτη υιοθέτηση των αποδεκτών συμπεριφορών ή ακόμη και των κανόνων, ή περισσότερο εξασφαλίζει τη διατήρηση μιας κατάστασης –ακόμη και πολιτικής- που είναι προς όφελος λίγων μόνο; «Πώς μπορούμε να ‘πλάσουμε’ δυνατά και ανεξάρτητα άτομα με κριτική σκέψη, εάν τους απαγορεύουμε τη συμμετοχή σε λήψη αποφάσεων που τα αφορούν;» (Joan Goodman).
4. Ποιες είναι οι αξίες που θα πρέπει να διδάσκονται σε ένα πρόγραμμα Διαμόρφωσης Χαρακτήρα; Ποιος τις επιλέγει και ποιον στόχο υπηρετούν; Γιατί θεωρούμε ότι η κάθε τοπική κοινωνία ή και η κάθε οικογένεια θα τις ασπάζεται οπωσδήποτε; «Πόση ηθική εξουσία έχουν δικαίωμα να ασκούν οι εκπαιδευτικοί πάνω στους μαθητές τους;» (Joan Goodman).
5. Με ποιο τρόπο είναι καλό να υποστηρίξουμε και να επιδιώκουμε την επίτευξη της μάθησης; Τι μορφή πρέπει να έχουν η διδασκαλία στην τάξη και ο διάλογος στο Κρυφό Πρόγραμμα; «Με τι μπορούμε να αντικαταστήσουμε τον έπαινο και την ανταμοιβή που μετατρέπουν τις ουσιαστικές προσεγγίσεις σε συνήθειες;» (Eric Schaps).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ: ΣΥΜΜΟΡΦΩΣΗ Η ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ;

Το σίγουρο είναι ότι κάθε είδους εκπαιδευτικό σύστημα, ανέκαθεν -συνειδητά ή όχι- δίδασκε υπακοή σε κανόνες και έστω τις βασικές παραδοσιακές για την κοινωνία του αξίες. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι σημερινοί μαθητές θα πρέπει να μάθουν να υπακούν σε παράλογους κανόνες ή να σέβονται την κάθε αρχή όταν μάλιστα οι εκπρόσωποί της δεν έχουν κερδίσει αυτό το σεβασμό. Πριν λοιπόν να αποφασίσουμε να υποστηρίξουμε ή όχι την υιοθέτηση πρακτικών όπως τα Προγράμματα Αγωγής για τη Διαμόρφωση του Χαρακτήρα, ίσως είναι καλό να αναρωτηθούμε ως άνθρωποι και ως εκπαιδευτικοί:

Θέλουμε υπάκουα ή σκεπτόμενα παιδιά; Προτιμούμε να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές μας να υπακούν απλά σε εντολές ή να τους διδάξουμε τον τρόπο να σκέφτονται και να δρουν ώστε να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν στη ζωή τους; Στόχος μας είναι να διευκολύνουμε την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών ή να εξασφαλίσουμε αποδεκτές συμπεριφορές; Εν ολίγοις, τι θεωρούμε σημαντικότερο, τη συμμόρφωσή τους σε κανόνες που τους υποδεικνύουμε, ή την εσωτερική τους κινητοποίηση ώστε –παραφράζοντας τον ορισμό του Π.Ο.Υ. για την ψυχική υγεία- να μπορούν να «συνειδητοποιούν τις δυνατότητες τους, να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις συνήθεις στρεσογόνες καταστάσεις της ζωής τους και να είναι ικανά να εργάζονται παραγωγικά και αποδοτικά ώστε να συνεισφέρουν σε μια κοινωνία που θα υπηρετεί τις δικές τους ανάγκες;»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. NJ, Prentice Hall.
- Beelman A. & Losel F. (2006). “Child Social Skills Training in Developmental Crime Prevention: Effects on Antisocial Behavior and Social Competence”. In R. Diekstra (Ed), *Review of Meta-analytic Reviews: Effectiveness of School-Based Social and Emotional Education Programmes Worldwide, 2008*.
- Botvin, G., Eng A. & Williams L. (1980). Preventing the onset of cigarette smoking through Life Skills Training. *Preventive Medicine*, 11:199-211.
- Deffenbacher, Oetting, Huff, Cornell, & Dallager (1996). Evaluation of two cognitive-behavioral approaches to general anger reduction. *Cognitive Therapy and Research*, 20: 551-573.
- Devaney E., O’ Brien M., Resnik H., Keister S., Weissberg R. (2006). *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL)*. Chicago IL, CASEL.

- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255-312). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botin.
- Durlak J., and Wells A. (1997). Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 25, No. 2.
- Elias, MJ, Gara, MA, Schuyler, TF, Branden-Muller, LR and Sayette, MA (1991). The Promotion of social Competence: Longitudinal Study of a Preventive School-Based Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61: 409–417.
- Englander-Golden, P., Jackson J., Crane K., Schwarzkopf A. et al. (1989). Skills and self-esteem in prevention of destructive behaviors. *Adolescence*, 24:481-502.
- Gansle A. (2005). “The Effectiveness of School-Based Anger Interventions and Programs: a Meta-Analysis”. In R. Diekstra (Ed), *Review of Meta-analytic Reviews: Effectiveness of School-Based Social and Emotional Education Programmes Worldwide*, 2008.
- Goodman J., (2001). Moral Education in Early Childhood: The Limits of Constructivism. *Early Education and Development*. Vol. 11, No 1.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, Article 1. Διαθέσιμο στο <http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html>
- Greenberg, M. T, Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58: 466–474.
- Haney P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27: 423–433.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood fifteen years later. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162: 1133-1141.
- Hawkins D., Smith B, Catalano R., (2004). Social Development and Social and Emotional Learning. In Zins, J.E. et al (Ed) *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?*. N.Y., Teacher's College Press.
- Kohn A., (1997). *How not to teach values: A critical look at character education*. PHI DELTA KAPPAN.
- Κουρμούση Ν. (2013). *Προγράμματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι πράγματι αποτελεσματικά; Ποια είναι κατάλληλα για το Ελληνικό Σχολείο;* Αθήνα, Εκδόσεις Σοκόλη-Κουλεδάκη.
- Kusche, C., Greenberg, M. (1994). *PATHS: Promoting Alternative Thinking Strategies*. South Deerfield, MA, Channing Bete Company Inc.
- Levin K.A., Torsheim T., Vollebergh W., Richter M., Davies C., Schnohr C. et al. (2010). National Income and Income Inequality, Family Affluence and Life Satisfaction Among 13 year Old Boys and Girls: A Multilevel Study in 35 Countries. *Soc. Indic. Res.*, 104: 179–194.
- Merrell, K., Gueldner, B., (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom*. London, The Guilford Press.

Merry S., McDowell H. Hetrick S., Bir J., Muller N. (2004). Psychological and/or educational interventions for the prevention of depression in children and adolescents. *Cochrane Library*. DOI: 10.1002/14651858.CD003380.pub2.

Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Reynolds A., Temple J., Suh-Ruu Ou, Robertson D., Mersky J., Topitzes J. & Niles M. (2007). Effects of a School-Based, Early Childhood Intervention on Adult Health and Well-being: A 19-Year Follow-up of Low-Income Families. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 161:730-739.

Riggs R., Greenberg M., Kusche C., et al. 2006. The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS Curriculum. *Prev. Sci.*, 7: 91–102.

Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (1997). School as a caring community: A key to character education. In A. Molnar (Ed.), *Ninety-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 127–139). Chicago: University of Chicago Press.

Shonkoff J., (2011). Protecting Brains, Not Simply Stimulating Minds. *SCIENCE*, Vol. 333.

Weissberg R., Kumpfer K., Seligman M.(2003). Prevention That Works for Children and Youth. *American Psychologist*, 58: 425–432.

World Health Organization (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. MNH/PSF/93.7 A Rev.2

World Health Organization Atlas (2005). *Child and adolescent mental health resources: global concerns, implications for the future*. Available at: http://www.who.int/mental_health/resources/Child_ado_atlas.pdf

World Health Organization (2005): *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: report of the World Health Organization*. Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?*. N.Y., Teacher's College Press.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Νάντια Κουρμούση, nkourmousi@yahoo.com