

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 11, Αρ. 2 (2012)

July-December 2012



Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον

Σουλτάνα Μάνεση (Soultana Manesi)

doi: [10.12681/icw.18037](https://doi.org/10.12681/icw.18037)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μάνεση (Soultana Manesi) Σ. (2012). Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), 22-31. <https://doi.org/10.12681/icw.18037>

Σουλτάνα Μάνεση

Νηπιαγωγός, MEd, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική» του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου, taniakourou@gmail.com

Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του ιδιαίτερου ρόλου και της σημασίας της Συναισθηματικής Αγωγής στα σύγχρονα εκπαιδευτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα. Με δεδομένο ότι η διδασκαλία αποτελεί πρωτίστως μια διαρκή και εποικοδομητική διαδικασία, θα επιχειρηθεί να τονισθεί η δυναμική των συναισθημάτων και ο τρόπος με τον οποίο τα συναισθήματα φαίνεται να είναι άρρηκτα συνυφασμένα με την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Μέσα από αναφορές στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, το άρθρο θα επιχειρήσει να δείξει ότι ο Συναισθηματικός Εγγραμματισμός, με την εφαρμογή και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών και δράσεων, αποτελεί κεντρική προτεραιότητα ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος μάθησης και οφείλει να διατρέχει όλες τις επιμέρους μαθησιακές περιοχές των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματικός εγγραμματισμός, συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική αγωγή, μεταγνώση, αυτό-ενημερότητα, αναστοχαστική σκέψη.

The Role of Emotions in Teaching and Learning: Implications for Emotion-focused Strategies

Abstract

The emerging focus on Emotional Intelligence in the field of contemporary educational practices has been this paper's main point of interest. Considering that learning how to teach is above all a continuing and constructive process, this article aims to draw attention onto the dynamics of emotions and the way they are inextricably interwoven with the development of children as rounded and active members of the community.

The imperative need to provide people with the levels of Emotional Literacy they need, in order to find ways of making their lives full, rewarding and meaningful, will be also highlighted as an

essential priority of every contemporary educational system. Additionally, a review of the most innovative emotion-focused educational approaches and policies will be presented.

Key words: emotional literacy, emotional intelligence, emotional education, metacognition, self-awareness, reflective teaching.

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία είναι μία πολύπλευρη και απαιτητική διαδικασία. Ιδιαίτερα μέσα στα πλαίσια του σύγχρονου, δυναμικού και πολυσύνθετου περιβάλλοντος μάθησης, ο εκπαιδευτικός καλείται όχι απλά να «κινητοποιήσει τους μαθητές να μάθουν» (Rasmussen, 2004, στο Beck, 2008:467), αλλά κυρίως να ανταποκριθεί επιτυχώς στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες (Larrivee, 2000). Η έννοια, ως εκ τούτου, της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, όπως προτάσσεται μέσα από τα νέα πιλοτικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΥΠΘΠΑ/ΙΕΠ, 2011), έχει προεξάρχουσα σημασία για τη σημερινή διδασκαλία και μάθηση, καθώς βοηθά στη διαμόρφωση ατόμων που βρίσκονται «σε πλήρη λειτουργία» (*fullyfunctioning persons*) (Rogers, 1961).

Οι εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης και ιδιαίτερα ο κοινωνικός εποικοδομισμός εστιάζουν την προσοχή τους κυρίως στις γνωστικές διεργασίες που πηγάζουν από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Dymoke & Harrison, 2008). Πέρα όμως από την γνωστική διάσταση της διδασκαλίας, τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και σε άλλους εξόχως σημαντικούς παράγοντες: στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών (Hawkey, 2006), στην βελτίωση της αυτοαντίληψης ή αυτοεικόνας¹ τους (*self-perception*) (Πλατσιδίου, 2006), και στην καλλιέργεια της ικανότητάς τους να κατανοούν τον εαυτό τους ως μέρος του κοινωνικού γίνεσθαι (Fleischer, 2010).

Η μελέτη της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει εξάλλου ότι το επίπεδο συναισθηματικού εγγραμματισμού ενός παιδιού έχει άμεση σχέση με την σχολική επίδοση (Qualter κ.ά., 2012; Burton, 2007), γεγονός που δικαιολογεί την ανάγκη ύπαρξης μιας «συναισθηματικής κουλτούρας» (Radford, 2003:256) εντός του σχολείου, που θα διαπνέεται από διδακτικές στρατηγικές συναισθηματικής αγωγής και θα στοχεύει στην συναισθηματική υγεία και ευημερία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να σκιαγραφήσει τον ρόλο των συναισθημάτων στη σύγχρονη διδασκαλία και μάθηση, αναφέροντας παράλληλα παραδείγματα εκπαιδευτικών στρατηγικών για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και να περιγράψει την αποτελεσματική συναισθηματική αγωγή ως σημαντική συνιστώσα της μεταγνωστικής ενημερότητας εκπαιδευτικών και μαθητών (Fisher, 2005) και ως καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

2. Το Θεωρητικό Πλαίσιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Οι πρώτοι που περιέγραψαν τις βασικές αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν οι Mayer και Salovey το 1990 (Waterhouse, 2006). Ακολούθως, το 1995, ο Goleman, δημοσιεύοντας το

¹ Αυτοαντίληψη, αντίληψη του Εγώ ή αυτοεικόνα είναι το σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και στάσεων που έχει σχηματίσει το άτομο για τον εαυτό του.

βιβλίο *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, επιχειρήσει να προσδιορίσει τα στοιχεία που συνδέουν την συναισθηματική νοημοσύνη με την εκπαίδευση, εντοπίζοντας σημεία τομής ανάμεσα στο «συναίσθημα» και την «λογική», που μέχρι τότε ήταν δύο διαμετρικά αντίθετες οντότητες (Humphrey κ.ά, 2007). Τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει πεισθεί ότι τα συναισθήματα οφείλουν να αντιμετωπίζονται πρωτίστως ως «δεξιότητες επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών» (Hoffman, 2009:546), ως οργανωμένες αντιδράσεις, που καθιστούν εφικτή την λειτουργία της λογικής (Salovey&Mayer, 1990, στο Humphrey κ.ά., 2007).

Μέσα από αυτήν τη διαδικασία ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει τους αυριανούς ενήλικες, οι οποίοι ως συνειδητοποιημένοι πολίτες θα συμμετέχουν ενεργά στην διαμόρφωση μιας πιο δημοκρατικής κοινωνίας.

2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Συναισθηματική Αγωγή

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει την ύπαρξη ενός πλήθους θεωριών και ορισμών, που έχουν κατά καιρούς επιχειρήσει να περιγράψουν ή να αποδώσουν τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη». Ανάμεσα στις κεντρικότερες και σημαντικότερες των θεωριών αυτών για τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης είναι η θεωρία του Goleman περί συναισθηματικής αγωγής και η θεωρία των πολλαπλών νοημοσύνων του Gardner. Ο Goleman φαίνεται να τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα τείνει να αξιολογεί τα «προβλήματα συμπεριφοράς και τις μαθησιακές δυσκολίες με άξονα αποκλειστικά και μόνο το άτομο», αποδίδοντας τελικά λιγότερη έμφαση στο κοινωνικό και οργανωσιακό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η συμπεριφορά (Park, 1999:23).

Από την άλλη πλευρά, ο Gardner (1983, στο Burton, 2007:13) υποστηρίζει ότι «υπάρχουν οκτώ τύποι νοημοσύνης που λειτουργούν εντελώς ανεξάρτητα η μία από την άλλη: γλωσσική, χωρική, λογικο-μαθηματική, μουσική, κιναισθητική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική και νατουραλιστική». Τα είδη της νοημοσύνης που συνδέονται περισσότερο με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη: ως ενδοπροσωπική νοημοσύνη ορίζεται η ικανότητα πρόσβασης του ατόμου στα προσωπικά του συναισθήματα, η ικανότητά του, δηλαδή, να συνειδητοποιεί, να διακρίνει και να ελέγχει τα συναισθήματά του (Gardner, 1983, στο Kaschub, 2002), ενώ ως διαπροσωπική νοημοσύνη εννοείται «η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις διαθέσεις, στα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων» (ό.π.).

2.2. Συναισθηματική Αγωγή και Μάθηση

Ο προεξάρχοντας ρόλος της Συναισθηματικής Αγωγής στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής εμπειρίας των παιδιών έχει αναγνωριστεί πολλαπλώς στην ελληνική αλλά και διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τους Eliaskai Weissberg (2000:187), κεντρικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι «να καλλιεργήσει ή να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν, να διακρίνουν, και να αυτορρυθμίζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις». Συνολικά ο ρόλος της αυτορρύθμισης ως έννοιας αλληλένδετης με την μεταγνώση (*metacognition*) (Fischer, 1995; Arthur κ.ά., 2006) είναι ιδιαίτερος σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο για τη γνώση που αποκτά ο ίδιος ο μαθητής για τις γνωστικές του διαδικασίες, όσο και για τη γνώση που αποκτά ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή.

Η αυτορρύθμιση, όπως και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (*self-regulated learning*) αποτελεί μια ολοκληρωμένη διαδικασία ανάπτυξης και οργάνωσης κατάλληλων διεργασιών και στρατηγικών, που υποστηρίζουν τον μαθητή στην επίτευξη των προσωπικών του στόχων σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Μάνεση κ.ά., 2011). Διαφαίνεται, επομένως, ότι στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κυρίαρχο και πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει ο ίδιος ο «εαυτός», καθώς είναι εκείνος που θέτει στόχους και προσδοκίες για το παρόν και το μέλλον (Παναγάκος & Τζανάκη, 2007). Ο μαθητής με δική του πρωτοβουλία παρακολουθεί, ελέγχει ή τροποποιεί τη δράση του, προκειμένου να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει. Ιδιαίτερως σε ό,τι αφορά την συναισθηματική αγωγή, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί ένα είδος κινητήριου μοχλού που ενεργοποιεί την συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και ουσιαστικοποιεί τη μάθηση.

Η μελέτη της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας καταδεικνύει τον προεξάρχοντα ρόλο της συναισθηματικής ρύθμισης, που φαίνεται να αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ωστόσο, ενώ συχνά γίνεται λόγος για τα θετικά συναισθήματα, όπως η ικανοποίηση, η ευχαρίστηση, η χαρά και ο ενθουσιασμός (Mitchell, 2008), φαίνεται ότι η συναισθηματική ρύθμιση πρωτίστως αφορά τον έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων και της διασπαστικής συμπεριφοράς (Hoffman, 2009).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, για να είναι σε θέση να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν «τα απαραίτητα πνευματικά εφόδια, προκειμένου να μπορούν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους» (McLaughlin, 2008:362), οφείλει πάνω από όλα να είναι ο ίδιος ένας ενσυναισθητικός ενήλικας, να μπορεί, δηλαδή, να αφουγκράζεται και να κατανοεί τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, η διδασκαλία της γνώσης των συναισθημάτων είναι κάτι που ο εκπαιδευτικός «οικοδομεί μαζί και σύμφωνα με τις επιθυμίες και ανάγκες των παιδιών» (Bolton, 2010:59) μέσα σε ένα πλαίσιο «αδέσμευτης ανοιχτής σκέψης, υπευθυνότητας αλλά και προσήλωσης στον εκπαιδευτικό στόχο» (Dewey, 1933, στο Dymoke & Harrison, 2008: 9).

3. Η Συναισθηματική Αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το 1997 ο Οργανισμός για την Προώθηση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (CASEL)² διατύπωσε τις οκτώ πιο σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, η καλλιέργεια των οποίων θα πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα κάθε σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Πιο συγκεκριμένα, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση, η αυτοενημερότητα, η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και σχεδιασμού, η συνεργατική εργασία, η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων και η ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης φαίνεται να είναι οι ακρογωνιαίοι λίθοι της εκπαίδευσης συναισθηματικά εγγράμματων ατόμων (Elias & Weissberg, 2000).

Τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών χαρακτηρίζονταν ενίοτε από μια δυσανάλογη εστίαση της προσοχής στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Για αυτόν τον λόγο, μία από τις πιο σημαντικές προτεραιότητες του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), υπήρξε η ανάπτυξη και καλλιέργεια του συναισθηματικού

²Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL): Οργανισμός που ιδρύθηκε στην Αμερική από τον Daniel Goleman, συγγραφέα του βιβλίου «Συναισθηματική Νοημοσύνη».

κόσμου των παιδιών μέσα από την αγωγή (ΙΕΠ, 2003). Ωστόσο, η επιμόρφωση ή η καθοδήγηση μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων των νέων ή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της συναισθηματικής αγωγής υπήρξε μάλλον ανεπαρκής, ενώ παράλληλα παρατηρείται έλλειψη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Κόνσολας, 2007).

Ως εκ τούτου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα παρουσιάζονται μάλλον διστακτικοί να εμφυσήσουν στους μαθητές τις αρχές της συναισθηματικής σύμπτωσης και ευημερίας, εν μέρει επειδή «δεν έχουν εκπαιδευθεί στο πώς να το κάνουν» (Weare&Gray, 2003, στο Hawkey, 2006:138). Με άλλα λόγια, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται αδυναμία να ενθαρρύνουν το σωστό είδος συναισθηματικής αντίδρασης στους μαθητές ή να τους βοηθήσουν να εναρμονιστούν συναισθηματικά με το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Radford, 2003).

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο μαθησιακό περιβάλλον γίνεται, επομένως, ολοένα και πιο επιτακτική η ανάγκη ύπαρξης πρωτοποριακών εκπαιδευτικών στρατηγικών που θα σέβονται τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ³ των μαθητών και θα εστιάζουν στην καλλιέργεια και ενίσχυση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των μη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως είναι η επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και η συναισθηματική ρύθμιση.

Τέτοιου είδους δεξιότητες φαίνεται να είναι, επιπλέον, άρρηκτα συνυφασμένες με την σχολική επίδοση των μαθητών (Conner & Fraser, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, η διδασκαλία συνομηλίκων (*peertutoring*), η χρήση εννοιολογικών χαρτών (*concept-maps*) ή γραφικών οργανωτών (*graphicorganizers*) και η υλοποίηση σχεδίων εργασίας (*projects*) είναι μερικές μόνο από τις καινοτόμες εκπαιδευτικές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Δίνοντας έμφαση στις λεγόμενες προκοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός και η καλλιέργεια δεξιοτήτων ακρόασης (Denham, 2005, στο Humphrey κ.ά., 2011), βοηθώντας τους μαθητές να βιώσουν έναν χώρο διαλόγου, συνοικοδόμησης της γνώσης και δημιουργικής αντιπαράθεσης (Dochy κ.ά., 2011), και ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αναπτύξουν αισθήματα αλληλοϋποστήριξης και συμπαράστασης (Παναγάκος, 2003), οι στρατηγικές αυτές αποτελούν ουσιαστικό εργαλείο για «την διαμόρφωση, οργάνωση αλλά και έκφραση των σκέψεων και συναισθημάτων των μαθητών» (Fisher, 2005:71).

4. Διεθνείς Καινοτόμες Εκπαιδευτικές Πολιτικές Συναισθηματικού Εγγραμματισμού

Η σημασία της εστίασης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στην καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου των μαθητών και στην συναισθηματική υποστήριξη τους έχει γίνει τα τελευταία χρόνια αντικείμενο μελέτης από πολλούς θεωρητικούς του επιστημονικού αυτού πεδίου. Σε διεθνές επίπεδο έχει προταθεί μια σειρά από πρωτοποριακές στρατηγικές για την βελτίωση της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης των μαθητών (Armstrong, 1994, στο Sherlock, 2002). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την αναγνώριση της πολυδιάστατης και

³Τα μαθησιακά στυλ είναι οι τρόποι με τις οποίους τα άτομα «προσλαμβάνουν και διατηρούν τις πληροφορίες που δέχονται μέσω των αισθήσεων» (Lee, 1984:192).

πολύπλευρης χρησιμότητας που μπορούν μακροπρόθεσμα να έχουν τέτοια προγράμματα για την οικοδόμηση της υγιούς προσωπικότητας των μαθητών και γενικά για την ψυχική τους ισορροπία.

Η McLaughlin (2008:354) αναφέρει δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα αξιολογών προγραμμάτων Συναισθηματικής Αγωγής που εφαρμόζονται στο Ηνωμένο Βασίλειο: το πρόγραμμα *Κοινωνικές και Συναισθηματικές Διαστάσεις της Μάθησης (Social and Emotional Aspects of Learning)* και το πρόγραμμα *Υγιή Σχολεία (Healthy Schools Programme)* (Βρετανικό Υπουργείο Παιδείας και Επαγγελματικών Δεξιοτήτων ⁴, 2005, 2007 και Υπουργείο Υγείας της Βρετανίας, 2004). Επιπλέον, η Νομοθεσία για τα Παιδιά του 2004 (Children Act, 2004) αποτέλεσε τον προάγγελο μιας ουσιαστικής και σημαίνουσας αλλαγής στον τρόπο «με τον οποίο πρέπει να οργανωθεί, να διευθετηθεί και να εφαρμοσθεί η συναισθηματική αγωγή» στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, μια αλλαγή που είχε ως αποτέλεσμα τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εθνικής επικουρικής πολιτικής *Κάθε Παιδί Μετράει ("Every Child Matters")* (Knowles, 2009).

Στο πλαίσιο της πολιτικής αυτής, «η συναισθηματική ευημερία τίθεται στο επίκεντρο της προσοχής και αποτελεί κορυφαία προτεραιότητα της εκπαίδευσης» (Hawkey, 2006:137). Επιπλέον, ένας άλλος πρωτοποριακός σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων που εφαρμόστηκε με επιτυχία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής είναι το μοντέλο *Σκέφτομαι Ενεργά σε Κοινωνικό Πλαίσιο (Thinking Actively in a Social Context, TASC model)*: «στην καρδιά της εκπαιδευτικής αυτής προσέγγισης βρίσκονται οι παράμετροι που υπεισέρχονται στην διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος» (Fisher, 2005:34), τα στάδια από τα οποία διέρχεται η ανθρώπινη σκέψη, προκειμένου να οδηγηθεί σε λογικά συμπεράσματα και λύσεις. Ανάμεσα στις πλέον σημαντικές έννοιες του μοντέλου αυτού είναι, εξάλλου, η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, που μαθαίνουν να εργάζονται με τους άλλους «μέσα σε κλίμα αλληλεπίδρασης, συνεργασίας, ισότιμης συμμετοχής και μοιράσματος» (Wallace, 2002:8), προκειμένου να σχεδιάσουν την δράση τους και να οδηγηθούν από κοινού στην υιοθέτηση των καλύτερων δυνατών λύσεων και αποτελεσμάτων.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η Συναισθηματική Αγωγή αποτελεί πλέον σε διεθνές επίπεδο «έναν επίσημο στόχο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής» (Ecclestone, 2007:455). Στο πλαίσιο αυτό, γίνονται συχνά οργανωμένες προσπάθειες ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υιοθετήσουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές και να εφαρμόσουν προγράμματα Συναισθηματικού Εγγραμματισμού μέσα στην σχολική τάξη, αναπτύσσοντας και ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο την συναισθηματική σχολική κουλτούρα (Sharp, 2000).

Ακολουθώντας, λοιπόν, τις αρχές της θεωρίας του Goleman (2005, στο Ecclestone, 2007) περί Συναισθηματικής Νοημοσύνης, το Υπουργείο Παιδείας και Επαγγελματικών Δεξιοτήτων της Βρετανίας (DfES) τονίζει ότι πρωταρχική μέριμνα του σχολείου ως οργανισμού είναι η ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς «μαθητές που είναι αγχώδεις, θυμωμένοι, θλιμμένοι ή φοβισμένοι δεν μαθαίνουν» (Weare & Gray, 2003, στο Hawkey, 2006:137) και ασφαλώς δεν αποδίδουν μαθησιακά.

Οι διεθνείς καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές και τα εκπαιδευτικά προγράμματα καλλιέργειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης καταδεικνύουν την ανάγκη ανάληψης από τον

⁴Department of Education and Skills (DfES).

σύγχρονο εκπαιδευτικό ενός νέου ρόλου μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης: του διαμεσολαβητή και διευκολυντή της εκπαιδευτικής δράσης, του δημιουργού ερεθισμάτων, που θέτει ανοιχτού τύπου ερωτήματα και προβληματισμούς στους μαθητές (Linderk.ά.,2011) και τους παρέχει ένα ισχυρό συναισθηματικό υποστηρικτικό πλαίσιο (*emotional scaffolding*) (Rosiek, 2003).

Εξάλλου, σε έρευνα των Titsworth κ.ά. (2010) που μελέτησε το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, τον τρόπο με τον οποίο η επικοινωνιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις και εμπειρίες των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε ειδικά σταθμισμένη κλίμακα, η Κλίμακα Συναισθημάτων της Τάξης (*Classroom Emotions Scale*). Οι τρεις παράγοντες που μελετήθηκαν με την κλίμακα αυτή αφορούν την εκδήλωση του συναισθήματος σε οργανωμένα περιβάλλοντα μάθησης: α) την συναισθηματική υποστήριξη, β) την διαχείριση των συναισθημάτων και γ) το ηθικό πρόσημο (*valence*), την αρνητική ή θετική ψυχολογική αξία που αποδίδεται από ένα άτομο σε ένα άλλο.

Η εφαρμογή και υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ερευνητικών προσπαθειών στο επιστημονικό πεδίο της Συναισθηματικής Αγωγής υποδηλώνει την σπουδαιότητα της καλλιέργειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των παιδιών. Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης ο εκπαιδευτικός φαίνεται να αναγνωρίζει ότι η αποτελεσματική ανίχνευση, η διαχείριση των συναισθημάτων και η ικανότητα ενσυναίσθησης είναι στοιχεία άρρηκτα συνυφασμένα με την κοινωνική συνοχή, την ένταξη, την επαγγελματική επιτυχία αλλά και την διαμόρφωση πολιτών με συμμετοχική δράση και ενεργό πολιτεότητα (*citizenship*) (Ecclestone, 2007).

5. Συμπεράσματα

Η σχολική τάξη είναι ένας ζωντανός κοινωνικός και ψυχολογικός οργανισμός, όπου τα άτομα αλληλεπιδρούν και εκφράζονται με ποικίλες συναισθηματικές εκδηλώσεις. Η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο τα παιδιά θα αισθάνονται συναισθηματικά ασφαλή και θα μπορούν να μιλούν ελεύθερα για τα συναισθήματά τους, αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα της προσωπικής τους ανάπτυξης, ενώ φαίνεται να συμβάλλει καθοριστικά «στην αύξηση της μελλοντικής προσαρμοστικότητας και λειτουργικότητάς τους εντός του κοινωνικού συνόλου» (Triliva & Roulou, 2006:320). Ο συναισθηματικός εγγραμματισμός βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν ένα ευρύ ρεπερτόριο δεξιοτήτων και τεχνικών για την επίλυση προβλημάτων (Jimenez & Lopez-Zafra, 2007, στο Jimenez&Lopez-Zafra, 2009) αλλά και να έχουν πρόσβαση στις σκέψεις τους και στα συναισθήματά τους. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση αναδεικνύεται σταδιακά ως μια δυναμική μεταγνωστική διαδικασία, που συμπεριλαμβάνει την «γνώση για τη γνώση» και τη «σκέψη για την σκέψη» (Wray, 2000:63).

Βιβλιογραφία

- Armstrong, T., (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, VA: Association for Curriculum Development.
- Arthur, J., Grainger, T. & Wray, D. (2006). *Learning to Teach in the Primary School*, Oxon: Routledge.

- Beck, S., (2008). The teacher's role and approaches in a knowledge society, *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 465-481.
- Bolton, G., (2010). *Reflective Practice: Writing & Professional Development*, 3rd ed., London: SAGE Publications Limited.
- Burton, D., (2007). Psycho-pedagogy and personalized learning, *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 5-17.
- Conner, N. & Fraser, M., (2011). Preschool Social-Emotional Skills Training: A Controlled Pilot Test of the Making Choices and Strong Families Programs, *Research on Social Work Practice*, 1-13.
- Denham, S. A. (2005). *Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective for the National Children's Study: Social-emotional compendium of measures*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Dewey, J., (1933). *How We Think: A Re-statement of the Relation of Reflective Thinking in the Educative Process*. Chicago, IL:Henry Regnery.
- Dochy, F., Berghmans, I., Kyndt, E. & Baeten, M., (2011). Contributions to innovative learning and teaching? Effective research-based pedagogy – a response to TLRP's principles from a European perspective, *Research Papers in Education*, 26(3), 345-356.
- Dymoke, S., & Harrison, J., (Eds.), (2008). *Reflective Teaching & Learning*. London: SAGE Publications Limited.
- Ecclestone, K., (2007). Resisting images of the "diminished self": the implications of emotional well-being and emotional engagement in educational policy, *Journal of Education Policy*, 22(4), 455-470.
- Elias, M. & Weissberg, R., (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning, *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.
- Fisher, R., (2005). *Teaching Children to Learn*, Cheltenham: Nelson Thornes Limited.
- Fleischer, L., (2010). Developing Emotional Literacy: Transition Planning for Youth at Risk, *Reclaiming Children and Youth*, 19(1), 50-53.
- Gardner, H. (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic.
- Hawkey, K., (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review, *Mentoring & Tutoring*, 14(2), 137-147.
- Hoffman, D., (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States, *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. & Wolpert, M., (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review, *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637.
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E., (2007). La Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. En Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Inteligencia emocional (σ.118). Málaga, España.
- Jimenez, M. & Lopez-Zafra, E., (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestion, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Kaschub, M., (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education, *Arts Education Policy Review*, 103(5), 9-15.
- Knowles, G., (2009). *Ensuring Every Child Matters: A critical Approach*. London: SAGE Publications Limited.

- Larrivee, B., (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher, *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Lee, M., (1984). Strategies for teaching young children: Guides for improving instruction, *Early Child Development and Care*, 14(3), 189-200.
- Linder, S., Powers-Costello, B. & Stegelin, D., (2011). Mathematics in Early Childhood: Research-Based Rationale and Practical Strategies, *Early Childhood Education Journal*, 39, 29-37.
- McLaughlin, C., (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: a critical reflection, *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 353-366.
- Mitschell, D., (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*, London: Routledge.
- Park, J., (1999). Emotional Literacy: Education for Meaning, *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28.
- Qualter, P., Gardner, K., Pope, D., Hutchinson, J., Whiteley, H. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 year longitudinal study, *Learning and Individual Differences*, 22, 83-91.
- Radford, M., (2003). Emotional Intelligence and Education, *International Journal of Children's Spirituality*, 8(3), 255-268.
- Rasmussen, J., (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Rogers, C., (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosiek, J., (2003). Emotional Scaffolding: An Exploration of the Teacher Knowledge at the Intersection of Student Emotion and the Subject Matter, *Journal of Teacher Education*, 54, 399-412.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sharp, P., (2000). Promoting Emotional Literacy: Emotional Literacy Improves and Increases your Life Chances, *Pastoral Care*, 8-10.
- Sherlock, P., (2002). Emotional Intelligence in the International Curriculum, *Journal of Research in International Education*, 1(2), 139-158.
- Titsworth, S., Quinlan, M. & Mazer, J., (2010). Emotion in Teaching and Learning: Development and Validation of the Classroom Emotions Scale, *Communication Education*, 59(4), 431-452.
- Triliva, S., & Poulou, M., (2006). Greek Teachers' Understandings and Constructions of What Constitutes Social and Emotional Learning, *School Psychology International*, 315-338.
- Wallace, B., (2002). *Teaching Thinking Skills Across the Early Years: A Practical Approach for Children Aged 4 to 7*, (NACE/Fulton Publication). David Fulton Publishers Ltd.
- Waterhouse, L., (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review, *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225.
- Weare, K. & Gray, G., (2003). *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing?*, University of Southampton Research Report 456.
- Wray, D., (2000). "From Learning to Teaching" in Jacques, K. & Hyland, R., (Eds.), *Professional Studies: Primary and Early Years*, Exeter: Learning Matters Ltd, 57-68.

- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php [Ανακτήθηκε στις 2 Σεπτεμβρίου, 2012].
- Κόνσολας, Μ., (2007). Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολικής εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), 440-447. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/440_447.pdf
[Ανακτήθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου, 2012].
- Μάνεση, Σ., Μανουσάκη, Χ. & Τόκκα, Π. (2011). Ο ρόλος των στρατηγικών αυτορρύθμισης και αυτοαποτελεσματικότητας στη μεταγνωστική ικανότητα των χαρισματικών παιδιών, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Πρακτικά Συνεδρίου (υπό έκδοση).
- Παναγάκος, Ι. & Τζανάκη, Χ. (2007). Ένα μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, Επιστημονικό Βήμα, 6, 90-96.
- Παναγάκος, Ι., (2003). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών κατά την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος6/i-panagakos.PDF>
[Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου, 2012].
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολίτου (Επιμ. Έκδ.), Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο (139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- ΥΠΘΠΑ/ΙΕΠ, (2011). Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20-%20%CE%A0%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%20%CE%A3%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%97%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1/2%CE%BF%20%CE%9C%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82.pdf> [Ανακτήθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου, 2012].