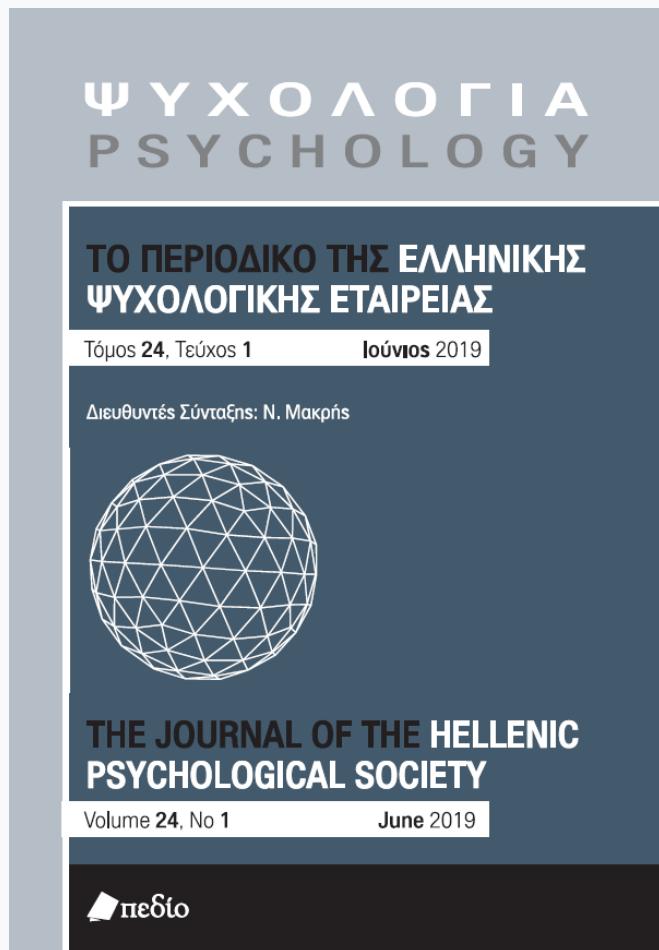


# Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 24, No 1 (2019)

Special Section: Psycho-pedagogical interventions and prevention programs in schools



**Introduction - The contribution of psycho-educational interventions in the development of learning and socio-emotional skills in the school context**

*Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη*

doi: [10.12681/psy\\_hps.22384](https://doi.org/10.12681/psy_hps.22384)

Copyright © 2019, Ευανθία Μακρή-Μπότσαρη



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

## To cite this article:

Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2019). Introduction - The contribution of psycho-educational interventions in the development of learning and socio-emotional skills in the school context. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), 5-8. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.22384](https://doi.org/10.12681/psy_hps.22384)

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΕΠΙΜΕΛΗΤΡΙΑΣ

## Η συμβολή των ψυχο-εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη μαθησιακών και κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στο χώρο του σχολείου.

ΕΥΑΝΘΙΑ ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ<sup>1</sup>

Ο κλάδος της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας είναι ένας δυναμικός και πολυδιάστατος κλάδος, αφού σχετίζεται και αλληλεπιδρά με την Εκπαίδευση, μια κατεξοχήν δυναμική και πολυεπίπεδη διαδικασία. Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας είναι εκτενής και καλύπτει κυρίως τομείς που σχετίζονται με την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων, τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη, τη συναισθηματική / ψυχολογική ευημερία, την υποστήριξη των παιδιών και των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του δυναμικού τους καθώς και την παροχή μιας ασφαλούς βάσης για τον σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον (Woolfolk, 2019). Μέσω αυτού του ειδικού τεύχους γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο τα αποτελέσματα και οι ιδέες που προέρχονται από τη σχετική έρευνα, μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων και στη διαχείριση των προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον.

Τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι τέχνες τοπιθετούνται στο προσκήνιο, με κύριο στόχο την βελτίωση των εκφραστικών ικανοτήτων των παιδιών, την προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης, την ενίσχυση της θετικής άποψης για τον εαυτό τους και την απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνατοτήτων (Bazzanini, 2013). Οι Τέχνες προσφέρουν στα παιδιά μια «καθολική γλώσσα» που τα συνδέει με τους άλλους και δημιουργούν μια αίσθηση ότι ανήκουν κάπου. Οι τέχνες επικοινωνούν σύνθετα και μερικές φορές δύσκολα μηνύματα συνδέοντας τους ανθρώπους συναισθηματικά και διανοητικά. Η έκφραση των παιδιών μέσω των τεχνών σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης, ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν, να επιλύσουν και να δημιουργήσουν νέα προς επίλυση προβλήματα (O’Gorman, 2014). Οι τέχνες προσφέρουν μια ευκαιρία για πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς και για δημιουργικό τρόπο διερεύνησης της διαφορετικότητας. Αν και η ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων υποστηρίζει συνολικά τη μαθησιακή εμπειρία, φαίνεται ότι μπορούμε να έχουμε υψηλότερες προσδοκίες για αποτελεσματική ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης (Schulte & Thompson, 2018).

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σχετικά με την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων συχνά συνδέονται με τις παρεμβάσεις αλλαγής συμπεριφοράς, όπου επιδιώκεται η βελτίωση της

1. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, Ηράκλειο Αττικής 141 21. E-mail: evibotsari@otenet.gr

επίδοσης μέσα από τη μείωση της προκλητικής συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα της επιθετικότητας, της βίας, του εκφοβισμού, της κατάχρησης ουσιών και άλλων συναφών αντικοινωνικών δραστηριοτήτων. Σχετικά με τον εκφοβισμό, η έρευνα κατά τη διάρκεια των τεσσάρων τελευταίων δεκαετιών συνέβαλε σημαντικά στην κατανόησή μας για την πολυπλοκότητα του προβλήματος καθώς και για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε για την διαχείρισή του. Όμως παρά τον σημαντικό αριθμό των σχετικών παρεμβάσεων τα αποτελέσματα για τη μείωση των φαινομένων του εκφοβισμού και της επιθετικότητας δεν μας καθιστούν ιδιαίτερα αισιοδοξους όπως παρουσιάζονται στις σχετικές έρευνες (Rigby & Slee, 2014).

Οι μετα-αναλύσεις που αξιολογούν και συνθέτουν τα ευρήματα σημαντικού αριθμού παρεμβάσεων κατά του εκφοβισμού τόσο σε σχολεία πρωτοβάθμιας όσο και σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταλήγουν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Αρκετές μελέτες διαπίστωσαν ότι οι παρεμβάσεις κατά του εκφοβισμού οδήγησαν σε σημαντικές μειώσεις στη θυματοποίηση και στη συχνότητα του φαινομένου (Jiménez-Barbero, Luiz-Hernandez, Llor-Zaragoza et al. , 2016· Lee, Kim, & Kim, 2015· Evans, Fraser, & Cotter, 2014), ενώ άλλες μελέτες διαπίστωσαν ότι μόνο ένας μικρός αριθμός προγραμμάτων έφερε θετικά αποτελέσματα κατά του εκφοβισμού και της θυματοποίησης (Smith, Pepler, & Rigby, 2004· Merrell, Gueldner, Ross et al. , 2008). Οι παρατηρούμενες διαφορές χρησιμεύουν ως ώθηση για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τον εκφοβισμό καθώς και για μεγαλύτερες προσπάθειες για την αντιμετώπιση του προβλήματος (Hymel & Swearer, 2015).

Η μεταφορά του εκφοβισμού από το χώρο του σχολείου υπό τη συμβατική του μορφή στον κυβερνοχώρο υπό τη νέα του ψηφιακή μορφή ήταν απλά θέμα χρόνου στη σημερινή ψηφιακή κοινωνία της πληροφορίας. Ο κυβερνοεκφοβισμός είναι πλέον ένα φαινόμενο που εξελίσσεται ραγδαία και που προκαλεί όλο και μεγαλύτερη ανησυχία σε γονείς, εκπαιδευτικούς και κυρίως στα παιδιά που εκφοβίζονται. Τα παιδιά που εκφοβίζουν πολλές φορές δεν αντιλαμβάνονται το κακό που προκαλούν διότι απουσιάζει η προσωπική επαφή (Floreno, 2011) έχουν δηλαδή μια συναισθηματική αποστασιοποίηση, με αποτέλεσμα να μην νιώθουν ενοχές αποδίδοντας τις συμπεριφορές τους σε διάφορους άλλους παράγοντες και αιτίες. Τα στοιχεία από την ανασκόπηση των παρεμβάσεων κατά του παραδοσιακού εκφοβισμού αποτέλεσαν ένα αρχικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση της διαδικτυακής παρενόχλησης. Η αξιολόγηση των παρεμβάσεων βασίστηκε σε ένα σύνολο κριτηρίων για τον παραδοσιακό εκφοβισμό τα οποία έδιναν έμφαση στην επιστημονική τους αξία και στην ευκολία εφαρμογής τους (Craig, Pepler, & Shelley, 2004· Pepler, D. & Craig, 2014). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότερες παρεμβάσεις εκφοβισμού πληρούσαν λιγότερο από το ήμισυ των κριτηρίων της επιστημονικής αξίας, ενώ η πλήρωση των κριτηρίων, σχετικά με την ευκολία εφαρμογής τους ήταν υψηλότερη. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι τα συμπεράσματα από τις μέχρι τώρα αξιολογήσεις, πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων στον τομέα της παρενόχλησης στον κυβερνοχώρο, η οποία λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προκαλεί και θα εξακολουθεί να προκαλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών.

Ως μια ελπιδοφόρα προσέγγιση για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον προβάλλει η έννοια της συγχώρεσης . Η συγχώρεση βρίσκεται σε στενή σχέση με τη θετική ψυχολογία και, σύμφωνα με τους Sheldon και King (2001), δεν είναι τίποτα περισσότερο από την επιστημονική διερεύνηση των ανθρώπινων ικανοτήτων και αρετών. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι όταν οι άνθρωποι προσβάλλονται διαπροσωπικά, συχνά αντιδρούν δείχνοντας έλλειψη συγχώρεσης. Η έλλειψη συγχώρεσης θεωρείται ως αντίδραση άγχους.

Η εφαρμογή προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο βασισμένα στην πρακτική της συγχώρησης προωθούν την ψυχο-συναισθηματική υγεία των μαθητών και βελτιώνουν τη σχολική τους επίδοση (Enright, 2012), ακόμα και στις περιπτώσεις όπου η χρονική διάρκειά τους είναι μικρή. Τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα της διερεύνησης των επιπτώσεων της παρέμβασης συγχώρεσης, σε παιδιά που έκριναν ότι είχαν πληγωθεί και επέλεξαν να μην συγχωρήσουν τους παραβάτες, αποκάλυψαν ότι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα κατέγραψαν υψηλότερα επίπεδα σχετικά με τις στάσεις τους απέναντι στη συγχώρεση, την ψυχολογική ευημερία, την εννοιολογική κατανόηση της συγχώρεσης και την απόφασή τους να συγχωρήσουν. Επιπλέον η ενσυναίσθηση αναδείχθηκε σημαντικός παράγοντας για τη συγχώρεση (Hui & Chau, 2009).

Η εκπαίδευση σχετικά με την συγχώρεση έχει επιτύχει σημαντικά κοινωνικά, ψυχολογικά, και ακαδημαϊκά οφέλη για τους μαθητές. Ωστόσο, δεν έχει συζητηθεί ως στοιχείο προώθησης της ανάπτυξης του χαρακτήρα των παιδιών και των εφήβων μέσω της εκπαίδευσης. Οι πρόσφατες μελέτες εστιάζουν στο ρόλο της συγχώρεσης στο πλαίσιο της ηθικής και προσπαθούν να ερμηνεύσουν το πώς η συγχώρεση μπορεί να συμβάλει στις τρέχουσες συζητήσεις για τον χαρακτήρα της σύγχρονης εκπαίδευσης (Enright, 2012).

Σε όλες τις προσπάθειες για αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης προσδιορίζεται και αναδεικνύεται και ο ιδιαίτερος ρόλος των εκπαιδευτικών, ο οποίος συνδέεται με την υψηλή ευθύνη διαπαιδαγώγησης και ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης των μαθητών. Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να προσεγγίσει ακόμα και δύσκολους μαθητές προκειμένου να τους υποστηρίξει και να διαχειρισθεί αποτελεσματικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά, φαίνεται να είναι ένα από τα λίγα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που αποτελούν προβλεπτικούς δείκτες της ψυχικής υγείας και επίτευξης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τις άλλες ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν, οφείλουν να είναι ψυχικά ανθεκτικοί, ώστε να επιβιώσουν και να ευδοκιμήσουν σε εξαιρετικά αντίξοες συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον. Στην περίπτωση που οι μαθητές εκτίθενται σε συνθήκες που τους θέτουν σε κίνδυνο, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους ειδικούς αποτελούν ίσως τη μοναδική ελπίδα για να μεταβούν οι μαθητές από το ένα άκρο, την επικινδυνότητα, στο άλλο άκρο, την ψυχική ανθεκτικότητα (Henderson & Milstein, 2008). Φαίνεται ότι μια προϋπόθεση για ψυχικά ανθεκτικούς μαθητές είναι οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο αυτό παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον για την κατηγορία των παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Η κεντρική ιδέα των αντίστοιχων προγραμμάτων είναι ότι αν υποστηριχθούν επαρκώς οι εκπαιδευτικοί μέσα από συμβουλευτικές ομαδικές διεργασίες μπορούν να έρθουν σε επαφή με τις βαθύτερες ανάγκες και συναισθήματα των μαθητών με προβλήματα, αναδεικνύοντας τις «αφανείς» ή «ανεσταλμένες» δυνατότητες τους, ενώ καθίστανται ικανοί να χρησιμοποιούν λιγότερο αρνητικές και περισσότερο θετικές πρακτικές (Waters, 2011).

Ολοκληρώνοντας αυτή τη σύντομη εισαγωγή θέλω να ευχαριστήσω θερμά τους αγαπητούς συναδέλφους για την άμεση ανταπόκριση και την πολύτιμη συμβολή τους στη δημιουργία αυτού του τεύχους. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τον Διευθυντή Σύνταξης Καθηγητή κ. Νίκο Μακρή και τα μέλη της Συντακτικής Επιτροπής του Περιοδικού της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας για την πρωτοβουλία και την εμπιστοσύνη που μας έδειξαν. Ήταν για όλους μας μια πολύ δημιουργική και ευχάριστη εμπειρία και ελπίζουμε το ίδιο και για τους αναγνώστες αυτού του ειδικού τεύχους.

### **Βιβλιογραφία**

Bazzanini, E. , (2013). Arteeinfanzia. L' importanzadell'artenellosviluppodelbambino, *TafterJournal*N. 56 Availablefrom: <http://www.tafterjournal.it/2013/02/04/arte-e-infanzia-l-importanza-dellarte-nello-sviluppo-del-bambino/>

Craig, W. M. , Pepler, D. J. , & Shelley, D. (2004). *Summary of Interventions to Address Bullying Problems at School*. Ontario Ministry of Education, Queen's Park.

Enright, R. D. (2012). *The forgiving life: A pathway to overcoming resentment and creating a legacy of love*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Evans, C. , Fraser, M. , & Cotter, K. (2014) The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532-544.

Floreno, J. (2011). Computer crimes. *American School & University*, 83(6), 34–36.

Henderson, N. , & Milstein, M. M. (2008). Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. (Επιμ. Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Hui, E. K. , & Chau, T. S. (2009). The impact of a forgiveness intervention with Hong Kong Chinese children hurt in interpersonal relationships, *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 141-156.

Hymel, S. , & Swearer, S. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70 (4), 293-299.

Jiménez-Barbero, J. , Luiz-Hernandez, J. , Llor-Zaragoza, L. , Perez-Garcia, M. , & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165-175.

Lee, S. , Kim, C. J. , & Kim, D. H. (2015). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care*, 19(2), 136-153.

Merrell, K. , Gueldner, B. , Ross, S. , & Isava, D. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 26-42.

O'Gorman, L. (2014). The arts and education for sustainability: shaping student teachers' identities towards sustainability. In J. Davis & S. Elliott (Eds. ), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (pp. 266-279) London: Routledge.

Pepler, D. & Craig, W. (2014) *Bullying Prevention and Intervention in the School Environment: Factsheets and Tools*. Resource prepared for the Ontario Ministry of Education. Available at: [www.prevnet.ca/resources/bullying-prevention-facts-and-tools-for-school](http://www.prevnet.ca/resources/bullying-prevention-facts-and-tools-for-school)

Rigby, K. , & Slee, P. T. (2014). Interventions to reduce bullying. In J. C. Srabstein& J. Merrick (Eds. ) *Bullying: A public health concern* (pp. 251-277). New York: Nova Publishers.

Schulte, C. M. , & Thompson, C. M. (Eds. ). (2018). *Communities of practice: Art, play, and aesthetics in early childhood*. New York: Springer.

Sheldon, K. , & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American Psychologist*, 56(3), 216-217.

Smith, P. K. , Pepler, D. , & Rigby, K. (Eds. ) (2004). Bullying in schools. How successful can interventions be? Cambridge: Cambridge University Press.

Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.

Woolfolk, A. (2019). *Educational psychology*. New York: Pearson.