

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### 1.1 Εννοιολογική διασαφήνιση

Ο ΟΡΟΣ *κοινωνική και συναισθηματική μάθηση* (social and emotional learning) προτάθηκε για πρώτη φορά το 1994, στο πλαίσιο μίας επιστημονικής συνάντησης, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Ινστιτούτο Fetzer στις ΗΠΑ. Στη συνάντηση αυτή συμμετείχαν ερευνητές, εκπαιδευτικοί και φορείς που εμπλέκονταν στην υλοποίηση ενεργειών και δράσεων για την προαγωγή της θετικής ανάπτυξης των παιδιών μέσα στον χώρο του σχολείου. Με αφετηρία τη διαπίστωση ότι οι προηγούμενες σχετικές προσπάθειες δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ως βασικός στόχος της συνάντησης τέθηκε ο προσδιορισμός και η περαιτέρω ανάπτυξη των κατευθύνσεων και των πρακτικών που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της πρόληψης και της προαγωγής της ψυχικής υγείας των μαθητών. Έτσι, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση προσδιορίστηκε ως ένα «εννοιολογικό πλαίσιο» για την κάλυψη των αναγκών των νέων ανθρώπων, το οποίο θα «θεράπευε» την αποσπασματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων πρόληψης αφενός μέσα από την αντιμετώπιση των αιτιών των προβληματικών συμπεριφορών και αφετέρου με την παροχή στήριξης στους μαθητές ώστε να επιτύχουν στον ακαδημαϊκό τομέα (Greenberg et al., 2003, σ. 467). Αξίζει να σημειωθεί πως ορισμένοι από τους συμμετέχοντες στην εν λόγω συνάντηση συνετέλεσαν στην ίδρυση του οργανισμού Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – CASEL).<sup>1</sup>

1. Ο οργανισμός CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) ιδρύθηκε το 1994 από τον Daniel Goleman και την Eileen Rockefeller Growald με

Ο συγκεκριμένος οργανισμός αποτέλεσε τον κυριότερο φορέα προώθησης των στόχων και των πρακτικών της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Merrell & Gueldner, 2010). Στους επιμέρους στόχους του συμπεριλαμβάνονται, επίσης, η ανάπτυξη στρατηγικών για την εφαρμογή και την αξιολόγηση σχετικών προγραμμάτων και η ενίσχυση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ώστε να εφαρμόζουν προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (www.casel.org: Elias, Hunter, & Kress, 2001).

Ο όρος *κοινωνική και συναισθηματική μάθηση* αναφέρεται στην ενίσχυση της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες καθιστούν το άτομο ικανό να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να αναπτύσσει ενδιαφέρον για τους άλλους, να δημιουργεί θετικές σχέσεις, να λαμβάνει αποφάσεις με υπευθυνότητα και να διαχειρίζεται με αποτελεσματικό και ηθικό τρόπο τις προκλήσεις (Zins & Elias, 2007· Payton et al., 2008). Πρόκειται για «μία διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά και οι ενήλικοι αναπτύσσουν δεξιότητες, στάσεις και αξίες που είναι απαραίτητες για την απόκτηση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας» (Elias et al., 1997, σ. 2). Η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται σε εκείνες τις ικανότητες του ατόμου που οδηγούν στην αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση, όπως είναι η συνεργασία, η παροχή βοήθειας και η ικανότητα επίλυσης των συγκρούσεων (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009). Αποτελεί έναν αξιολογικό όρο καθώς αφορά στην αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου από τους άλλους και από το ίδιο καθώς και στην αυτοαντίληψή του για την κοινωνική του ικανότητα (Nowicki, 2003). Η συναισθηματική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση των συναισθημάτων, των δικών του αλλά και των άλλων, και να την αξιοποιεί για να ρυθμίζει τη συναισθηματική του εμπειρία και να διαχειρίζεται τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση (Saarni, 1997). Η διάκριση ανάμεσα στις δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινωνι-

---

στόχο την προώθηση της ένταξης της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης τόσο στις ΗΠΑ όσο και σε άλλες χώρες (Elias, Hunter, & Kress, 2001). Το 2001, ο οργανισμός μετονομάστηκε σε Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning προκειμένου να αναδειχθεί η σύνδεση μεταξύ της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και της ακαδημαϊκής μάθησης (<http://www.casel.org/casels-20-year-timeline>).

κή και τη συναισθηματική επάρκεια δεν είναι πάντα σαφής καθώς όλες οι εκφάνσεις της κοινωνικής αλληλεπίδρασης έχουν αντίκτυπο στη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου ενώ παράλληλα οι δεξιότητες που συνιστούν τη συναισθηματική επάρκεια συχνά υποβοηθούν την κοινωνική επάρκεια. Επιπλέον, η κοινωνικοποίηση ή/και η εκπαίδευση μέσα σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια συντελούν στη διαμόρφωση της συναισθηματικής εμπειρίας καθώς και στην έκφραση και στη ρύθμιση των συναισθημάτων (Denham et al., 2009· Danielson, Samdal, Hetland, & Wold, 2009· Reicher, 2009). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν συναισθηματικές ικανότητες (όπως η κατανόηση των συναισθημάτων ή η ρύθμιση της έντασης με την οποία βιώνονται) οι οποίες δεν εκφράζονται απαραίτητα μέσα από τη συμπεριφορά και, συνεπώς, δεν συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές εμπειρίες και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Denham et al., 2009). Γενικότερα, η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να διαχειρίζεται και να εκφράζει τις κοινωνικές και συναισθηματικές του εμπειρίες με τρόπο που του επιτρέπει να ανταποκριθεί με επιτυχία σε διάφορες καταστάσεις της ζωής, όπως είναι η μάθηση, η δημιουργία σχέσεων, η επίλυση καθημερινών προβλημάτων και η προσαρμογή στις σύνθετες απαιτήσεις που συνεπάγεται η ανάπτυξη (Elias et al., 1997).

Αν και δεν υπάρχει «επίσημος» ορισμός της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, οι ορισμοί που παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, δεν έχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους (Merrell & Gueldner, 2010). Σύμφωνα με τον ορισμό που προτείνεται από τους Zins, Blooworth, Weissberg και Walberg (2004, σ. 4), η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση «είναι μία διαδικασία μέσα από την οποία μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας, να αναπτύσσουμε ενδιαφέρον για τους άλλους, να λαμβάνουμε σωστές αποφάσεις, να συμπεριφερόμαστε με ηθικό και υπεύθυνο τρόπο, να αναπτύσσουμε θετικές σχέσεις και να αποφεύγουμε αρνητικές συμπεριφορές». Ο οργανισμός CASEL προτείνει τον ακόλουθο ορισμό: «Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι η διαδικασία με την οποία τα παιδιά και οι ενήλικοι κατανοούν και διαχειρίζονται συναισθήματα, θέτουν και επιτυγχάνουν θετικούς στόχους, αισθάνονται και δείχνουν ενσυναίσθηση για τους άλλους, δημιουργούν και διατη-

ρούν θετικές σχέσεις και παίρνουν αποφάσεις με υπευθυνότητα» (www.casel.org).

Οι Merrell και Gueldner (2010) επισημαίνουν την ύπαρξη τριών διαστάσεων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης: της κοινωνικής, της συναισθηματικής και της μαθησιακής. Η κοινωνική διάσταση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης παραπέμπει στη διαπροσωπική ανάπτυξη, δηλαδή στην ενίσχυση της δημιουργίας θετικών σχέσεων με τους άλλους (μέλη της οικογένειας, συμμαθητικούς, εκπαιδευτικούς). Η συναισθηματική διάσταση αφορά στην προώθηση της αυτογνωσίας του ατόμου, τόσο ως προς τα συναισθήματά του όσο και ως προς τις γνωστικές διεργασίες και τις σκέψεις που συνδέονται με αυτά. Τέλος, η μαθησιακή διάσταση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σχετίζεται με την άποψη πως οι δεξιότητες που συντελούν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μπορούν να διδαχθούν στο σχολείο με την εφαρμογή κατάλληλης διδασκαλίας και άσκησης και με τη χρήση ανάλογων δραστηριοτήτων ή αναλυτικών προγραμμάτων.

Πέρα από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί το κατάλληλο πλαίσιο για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, διαπιστώνεται ότι η τελευταία μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που βρίσκονται σε επικινδυνότητα (Elias & Haynes, 2008). Τις τελευταίες δεκαετίες έχει τεκμηριωθεί επαρκώς η σύνδεση του ακαδημαϊκού και του κοινωνικο-συναισθηματικού τομέα δεδομένου ότι η μάθηση αποτελεί μία κοινωνική διαδικασία και επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, στις περιπτώσεις όπου εφαρμόστηκαν με επιτυχία υψηλής ποιότητας προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, παράλληλα με τα οφέλη στον τομέα των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καταγράφηκε και αύξηση των κινήτρων των μαθητών για μάθηση, βελτίωση των επιδόσεών τους σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα καθώς και μείωση των απουσιών και των αποβολών από το σχολείο (Durlak & Wells, 1997· Durlak et al., 2011· Oberle, Domitrovich, Meyers, & Weissberg, 2016). Υποστηρίζεται ότι οι δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μά-

θησης (δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων, δεξιότητες οργάνωσης για την επίτευξη προσωπικών στόχων, δεξιότητες λήψης αποφάσεων κ.ά.) συντελούν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης και της θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση (Zins et al., 2004). Οι μαθητές που διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις παραπάνω δεξιότητες προσανατολίζονται περισσότερο στη μάθηση, ακόμα και στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Elias & Haynes, 2008). Παράλληλα, η έρευνα έχει καταδείξει ότι οι μαθητές με υψηλές ακαδημαϊκές δεξιότητες διαθέτουν και ανεπτυγμένες συναισθηματικές δεξιότητες – κάτι που αποδίδεται στο ότι αισθάνονται πιο άνετα, βιώνουν λιγότερη ματαίωση στο σχολείο και είναι πιο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους (Oberle et al., 2016). Λόγω αυτής της σύνδεσης μεταξύ της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας και της ακαδημαϊκής επίδοσης και συμπεριφοράς προτείνεται η εισαγωγή ενός νέου όρου, της *Κοινωνικής, Συναισθηματικής και Ακαδημαϊκής Μάθησης* (Social, Emotional and Academic Learning – SEAL) (Zins et al, 2004).

Όπως διαφαίνεται από όσα προαναφέρθηκαν, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση αποτελεί μία εκπαιδευτική προσέγγιση που αφορά αφενός στη διδασκαλία δεξιοτήτων που οδηγούν στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια και αφετέρου στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο οποίο η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών μπορεί να συντελεστεί με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο (Elias et al., 2001). Ο Zins και οι συνεργάτες του επισήμαναν την ύπαρξη των δύο αυτών συνιστωσών τονίζοντας τη σύνδεση και την αλληλεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ τους. Η πρώτη συνιστώσα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης έχει προσωποκεντρικό χαρακτήρα καθώς αναφέρεται στη διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων με τρόπο που επιτρέπει στους μαθητές να τις επεξεργάζονται και να τις χρησιμοποιούν ανάλογα με τις περιστάσεις (Zins et al., 2007). Συνεπώς, συντελεί στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων και στην κατάλληλη ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Reicher, 2009). Όσον αφορά στη δεύτερη συνιστώσα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, απαραίτητη προϋπόθεση για τη διδασκαλία των εν λόγω δεξιοτήτων είναι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος

στο οποίο οι μαθητές θα νιώθουν ασφαλείς και θα έχουν τις ευκαιρίες και τη δυνατότητα να τις χρησιμοποιούν. Οι δύο αυτές συνιστώσες διασφαλίζουν την ύπαρξη εκείνων των συνθηκών που είναι απαραίτητες για να νιώθουν οι μαθητές ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται και να αναπτύσσουν κίνητρα επιτυχίας καθώς και δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση, την υιοθέτηση υγιών συμπεριφορών και τη συμμετοχή τους στην κοινότητα (Zins et al., 2007). Όπως επισημαίνουν οι Demaray και Malecki, η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση αποτελεί «μία φιλοσοφία για την εκπαίδευση των παιδιών σε κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες» (σ. 6), η οποία προωθείται μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων. Συντελεί στην κοινωνική στήριξη των μαθητών επειδή ενισχύει την ανάπτυξη των σχέσεων των μαθητών αλλά και την αντίληψή τους για τη διαθεσιμότητα της στήριξης από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Demaray & Malecki, 2014).

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες (Γαλλία, Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία) χρησιμοποιείται ο όρος *κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση* ή *αγωγή* (social and emotional education) αντί του όρου *κοινωνική και συναισθηματική μάθηση*. Ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται στη διαδικασία και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την προαγωγή των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων (Cefai et al., 2018· Cohen, 2001). Συγκεκριμένα, ο όρος *κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση* αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με την οποία το άτομο αναπτύσσει κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια για την προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή του εξέλιξη. Η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση αποσκοπεί στην ανάπτυξη των στάσεων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ατόμου που είναι απαραίτητες για την κατανόηση του εαυτού του και των άλλων, την έκφραση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων του, την ανάπτυξη υγιών σχέσεων που χαρακτηρίζονται από φροντίδα, τη λήψη υπεύθυνων και ηθικών αποφάσεων, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που σχετίζονται με κοινωνικά και ακαδημαϊκά ζητήματα. Από τη χρήση του όρου *εκπαίδευση* υποδηλώνεται η σημασία που αποδίδεται σε προσεγγίσεις που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών και το κλίμα της τάξης και του σχολείου

για την επίτευξη των παραπάνω στόχων. Η κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση περιλαμβάνει την έννοια της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, όπως αυτή προσδιορίζεται από τον οργανισμό CASEL. Ωστόσο, λαμβάνει σε μεγαλύτερο βαθμό υπόψη δεδομένα από άλλα πεδία, όπως η θετική ψυχολογία ή η ψυχική ανθεκτικότητα, και δίνει περισσότερη βαρύτητα στη φροντίδα και τη συμπερίληψη (inclusion) καθώς και στα οφέλη που απορρέουν από τη χρήση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στον ακαδημαϊκό τομέα (Cefai et al., 2018, σ. 39-40).

## 1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις

### 1.2.1 Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στο πλαίσιο της προσέγγισης της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η διαμόρφωση των θεωρητικών προσεγγίσεων για την ψυχική ανθεκτικότητα, η διεξαγωγή σχετικών ερευνών καθώς και η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης αποτέλεσαν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η προσέγγιση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης συντελεί στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας καθώς αποσκοπεί στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και την παροχή εκείνων των συνθηκών που διασφαλίζουν τη στήριξη των μαθητών. Επιπλέον, εφοδιάζει όλους τους μαθητές με δεξιότητες οι οποίες χαρακτηρίζουν τα ανθεκτικά παιδιά και ευνοούν την επιτυχή προσαρμογή τους (Joseph & Strain, 2003· Poulou, 2007· Zins & Elias, 2007).

Το φαινόμενο της ψυχικής ανθεκτικότητας άρχισε να διερευνάται από ψυχολόγους και ψυχιάτρους κατά τη δεκαετία του 1970 (Masten, 2001). Μέχρι τότε, η αντιμετώπιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών είχε ως αφετηρία το «μοντέλο του ελλείμματος» ενώ, παράλληλα, πολλές έρευνες επικεντρώνονταν στην ανάδειξη των αρνητικών επιπτώσεων που επιφέρουν οι αρνητικές εμπειρίες στην ψυχική υγεία του παιδιού (Benard, 1991· Rutter, 1985). Ωστόσο, μια σειρά ερευνών κατέδειξαν πως πολλά παιδιά και έφηβοι, μολοντί ζουν σε αντίξοες συνθήκες και αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες, εξελίσσονται ομαλά, χωρίς να εμφανίσουν ιδιαί-

τερα ψυχολογικά προβλήματα. Τα ευρήματα αυτά τροφοδότησαν το ερευνητικό ενδιαφέρον για τον εντοπισμό των παραγόντων και των διεργασιών που συντελούν ώστε αυτά τα παιδιά να παρουσιάζουν ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη σε αντίθεση με άλλα, τα οποία ζούσαν σε αντίξοες συνθήκες και παρουσίαζαν ψυχολογικά προβλήματα (Rutter, 1990). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας διαμορφώθηκε μέσα στο πλαίσιο των παραπάνω ερευνών και αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση μιας σημαντικής ερμηνευτικής προσέγγισης της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας (Κουρκούτας, 2007· Masten, 2014· Μόττη-Στεφανίδη κ.ά., 2005) αλλά και για τον σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης με σκοπό την ενίσχυση της ψυχολογικής επάρκειας των παιδιών (Μόττη-Στεφανίδη κ.ά., 2005· Roulou, 2007). Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή συνετέλεσε στη διεύρυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών ψυχολόγων τόσο σε επίπεδο αξιολόγησης και παρέμβασης (εντοπισμός προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων επικινδυνότητας σε διάφορα πλαίσια, ενίσχυση των πρώτων και προσπάθεια περιορισμού των δεύτερων) όσο και σε επίπεδο παροχής διαλεκτικής συμβουλευτικής<sup>2</sup> και επιμόρφωσης στον χώρο του σχολείου, και σε επίπεδο έρευνας (Toland & Carrigan, 2011).

Ο όρος *ψυχική ανθεκτικότητα* αναφέρεται στην επιτυχή προσαρμογή και την ικανοποιητική λειτουργία του ατόμου, παρά το γεγονός ότι αυτό έρχεται αντιμέτωπο με αντίξοες συνθήκες (Masten &

2. Η ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική (consultation) αναφέρεται στην παροχή έμμεσων υπηρεσιών ψυχικής υγείας από ειδικούς και επαγγελματίες της ψυχικής υγείας σε άλλα άτομα ώστε τα τελευταία να μπορέσουν να συμβάλουν στην πρόληψη ή στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζουν τα άτομα των οποίων έχουν την ευθύνη στο εργασιακό, κοινωνικό ή οικογενειακό τους περιβάλλον. Η παροχή διαλεκτικής συμβουλευτικής αποτελεί μία σημαντική διάσταση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου της οποίας η σημασία υπογραμμίζεται ολοένα και περισσότερο. Στο πλαίσιο αυτό, οι σχολικοί ψυχολόγοι αποσκοπούν στη στήριξη των μαθητών παρέχοντας βοήθεια στους συμβουλευόμενους (εκπαιδευτικούς, γονείς κ.ά.) ώστε να κατανοήσουν τα προβλήματα των παιδιών. Επίσης, στοχεύουν στην ανάπτυξη μιας σχέσης συνεργασίας κατά την οποία επιχειρείται, μέσα από μία αυθεντική και ειλικρινή επικοινωνία, η ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων των συμβουλευομένων, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα που συναντούν οι μαθητές ή/και να εφαρμόσουν προγράμματα παρέμβασης (Χατζηχρήστου, 2003 α, β).

Coatsworth, 1995). Κατά τον Rutter (1985, σ. 209), η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από «τη διατήρηση της προσαρμοστικής λειτουργίας του ατόμου παρά την ύπαρξη σοβαρών κινδύνων». Σε άλλους ορισμούς, τονίζεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μία δυναμική διαδικασία, η οποία σχετίζεται με την προσαρμογή του ατόμου όταν αντιμετωπίζει αντίξοες συνθήκες (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται με βάση την προσαρμογή του ατόμου και την ψυχολογική του επάρκεια. Η προσαρμογή αφορά τόσο στη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του (για παράδειγμα, ψυχική ευημερία, ικανότητα αυτορρύθμισης) όσο και τη σχέση του με τους άλλους (για παράδειγμα, απουσία παραβατικής συμπεριφοράς) (Masten, 2001· Masten & Coatsworth, 1995). Η ψυχολογική επάρκεια αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά και να είναι καλά προσαρμοσμένο στο περιβάλλον του και αφορά όχι μόνο στην ικανότητα αλλά και τα επιτεύγματα του ατόμου και την απόδοσή του σε βασικούς αναπτυξιακούς στόχους (Masten, 2011· Masten & Coatsworth, 1995).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο και προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ ενδογενών και εξωγενών παραγόντων (Masten, 2001). Εκτός από την επιτυχή προσαρμογή, απαραίτητη προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως ανθεκτικό είναι να αντιμετωπίζει αντίξοες συνθήκες. Οι συνθήκες αυτές που αποτελούν τους παράγοντες επικινδυνότητας (risk factors) μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο την εξέλιξη και την ψυχολογική επάρκεια του ατόμου (Μόττη-Στεφανίδη, 2005). Στους παράγοντες αυτούς συμπεριλαμβάνονται οι δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές και μορφωτικές συνθήκες (οικονομική ανέχεια, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο), προβλήματα σωματικής ή ψυχικής υγείας του γονέα ή του παιδιού (π.χ. ψυχική ασθένεια του γονέα), η δυσλειτουργικότητα της οικογένειας (π.χ. διαζύγιο, έκθεση του παιδιού σε βίαιη συμπεριφορά, θάνατος γονέα), το μεγάλο μέγεθος της οικογένειας καθώς και συλλογική ή προσωπική εμπειρία ενός τραύματος (π.χ. σοβαρό ατύχημα, σεισμός) (Denham & Weissberg, 2004· Masten, 2001· Masten & Coatsworth, 1995· Μόττη-Στεφανίδη, 2005). Στη σχετική βιβλιογραφία, προτείνεται η διάκριση των παραγόντων επικιν-

δυνότητας σε εκείνους που αφορούν σε γενετικές επιδράσεις, σε ψυχική ασθένεια του γονέα, χρόνιες ασθένειες του γονέα και δυσκολίες στη σχέση μεταξύ των συζύγων (global risk factors), και σε εκείνους που σχετίζονται με την προσωπική λειτουργία του ατόμου (local risk factors) (Place et al., 2002). Συχνά συνυπάρχουν πολλοί παράγοντες επικινδυνότητας, γεγονός που αυξάνει τον κίνδυνο αρνητικών επιπτώσεων στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Masten, 2001· Masten & Coatsworth, 1995· Μόττη-Στεφανίδη, 2005). Εκτός από τον αριθμό των παραγόντων επικινδυνότητας, η αρνητική επίδρασή τους εξαρτάται και από τη συχνότητα εμφάνισής τους καθώς και από τη διάρκεια και τη σοβαρότητά τους (Benard, 1991). Από την άλλη πλευρά, οι αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρουν οι παράγοντες επικινδυνότητας μπορούν να αντισταθμιστούν από τη διαμεσολάβηση άλλων παραγόντων και μηχανισμών, οι οποίοι συντελούν ώστε το άτομο να αντιμετωπίσει ικανοποιητικά τις αντιξοότητες της ζωής και να αντεπεξέλθει στις στρεσογόνες καταστάσεις (Κουρκούτας, 2007· Rutter, 1990). Πρόκειται για προστατευτικούς παράγοντες και μηχανισμούς (protective factors, protective mechanisms) οι οποίοι σχετίζονται με το άτομο και το περιβάλλον του αλλά και με τη μεταξύ τους σχέση (Μόττη-Στεφανίδη, 2005). Η θετική επίδρασή τους είναι μεγαλύτερη όταν συνυπάρχουν αρκετοί από αυτούς (Tolland & Carrigan, 2011).

Οι πρώτες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για την ψυχική ανθεκτικότητα προσανατολίστηκαν στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά (π.χ. σχολική επίδοση, κοινωνική επάρκεια κ.ά.), ενώ οι μεταγενέστερες έρευνες εστίασαν στη διερεύνηση εξωγενών προστατευτικών παραγόντων και συνθηκών που υπάρχουν στο οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. παροχή κοινωνικής στήριξης, πρακτικές ανατροφής που υιοθετούν οι γονείς κ.ά.) και της αλληλεπίδρασής τους με χαρακτηριστικά των παιδιών (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000· Ogden, Sørli, & Hagen, 2007).

Σύμφωνα με τον Garmezy (Garmezy, 1985, όπως αναφέρεται στο Rutter, 1990· Garmezy, 1993 στο Μόττη-Στεφανίδη, 2005), οι προστατευτικοί παράγοντες εντάσσονται σε τρεις ομάδες που αφορούν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς του και τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου

κοινωνικού περιβάλλοντος. Κατά τον Rutter (1985), οι προστατευτικοί παράγοντες δεν είναι ταυτόσημοι με τις ευχάριστες εμπειρίες καθώς, σε αντίθεση με τις τελευταίες, το θετικό αποτέλεσμά τους δεν είναι άμεσα ανιχνεύσιμο. Επιπλέον, οι προστατευτικοί παράγοντες δεν αναφέρονται πάντα σε μία εμπειρία αλλά και σε ιδιότητες του ατόμου. Τέλος, ένας προστατευτικός παράγοντας είναι πιθανόν να μην αποτελεί ένα ευχάριστο γεγονός. Ωστόσο, έχει θετικά αποτελέσματα, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στις περιπτώσεις που κάποιες δυσάρεστες καταστάσεις ενδυναμώνουν το άτομο και συνεπώς δρουν προστατευτικά.

Αναλυτικότερα, από τις σχετικές ερευνητικές μελέτες, έχουν προσδιοριστεί οι ακόλουθοι προστατευτικοί παράγοντες:

- Χαρακτηριστικά του παιδιού: υψηλή νοημοσύνη, καλή υγεία του παιδιού, καλή σχολική επίδοση, ύπαρξη ταλέντου, θετική αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, κοινωνική επάρκεια, αυτονομία, αυτοαποτελεσματικότητα, δεξιότητες αυτορρύθμισης.

- Χαρακτηριστικά της οικογένειας: συνοχή της οικογένειας, απουσία έντονων διαφωνιών μέσα στην οικογένεια, καλές σχέσεις του παιδιού με έναν τουλάχιστον γονέα, ζεστασιά και παροχή φροντίδας, επαρκής επίβλεψη και στήριξη από τους γονείς, καλές πρακτικές ανατροφής του παιδιού (π.χ. παροχή ευκαιριών για ανάληψη ευθυνών, οριοθέτηση συμπεριφοράς).

- Χαρακτηριστικά του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος: ύπαρξη υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων στο σχολείο ή την κοινότητα, θετική σχέση με κάποιον ενήλικο, όπως ο εκπαιδευτικός, που παρέχει φροντίδα και στήριξη, θετικές σχέσεις και στήριξη από συνομηλίκους καθώς και πρακτικές που σχετίζονται με το πολιτισμικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένης και της θρησκείας (Benard, 1991· Denham & Weissberg, 2004· Garmezy, 1985, όπως αναφέρεται στο Rutter, 1990· Μόττη-Στεφανίδη, Μαστροθεόδωρος & Παπαθανασίου, 2015· Masten, 2001· Masten, 2014· Masten & Coatsworth, 1995).

Πέρα από τον προσδιορισμό των προστατευτικών παραγόντων, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο επιδρούν οι προστατευτικοί παράγοντες (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται η διερεύνηση των προστατευτικών μηχανισμών, δηλαδή εκείνων των διεργασιών που συντελούν

στην εμφάνιση ή τη διατήρηση των προστατευτικών παραγόντων (Margalit, 2003· Rutter, 1990). Οι μηχανισμοί αυτοί μειώνουν την επίδραση των παραγόντων επικινδυνότητας, επειδή οδηγούν το άτομο είτε να αξιολογήσει με διαφορετικό τρόπο τον παράγοντα επικινδυνότητας είτε να περιορίσει την έκθεσή του σε αυτόν. Σε άλλες περιπτώσεις, οι προστατευτικοί μηχανισμοί συντελούν στη μείωση των αρνητικών συνεπειών που επιφέρουν οι παράγοντες επικινδυνότητας –όπως συμβαίνει όταν υπάρχουν υποστηρικτικές προσωπικές σχέσεις– ή παρέχουν τη δυνατότητα να ενισχυθούν οι ευκαιρίες για προσωπική εξέλιξη (π.χ. συνέχιση σπουδών) καθώς και η αυτοεκτίμηση ή η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου (για παράδειγμα, η επιτυχία σε κάποιον τομέα, που είναι σημαντικός για το ίδιο το άτομο, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς του) (Rutter, 1990). Στο πλαίσιο αυτό, η ηλικία του ατόμου, η γνωστική του λειτουργία και η χρονική στιγμή, κατά την οποία εμφανίζονται οι παράγοντες επικινδυνότητας, σχετίζονται με τους προστατευτικούς παράγοντες καθώς επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επεξεργάζεται τις στρεσογόνες καταστάσεις αλλά και τις θετικές εμπειρίες και το νόημα που αποδίδει σε αυτές. Για παράδειγμα, σε αντίθεση με τα μικρά παιδιά, τα μεγαλύτερα μπορούν να κατανοήσουν τις παραμέτρους μιας αρνητικής κατάστασης και να αποτιμήσουν τον κίνδυνο που αυτή ενέχει, πράγμα που είναι πιο πιθανό να τους επιτρέψει να αναπτύξουν στρατηγικές για να την αντιμετωπίσουν (Rutter, 1985).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως η θετική επίδραση των προστατευτικών παραγόντων εξαρτάται από την αλληλεπίδρασή τους τόσο με τους παράγοντες επικινδυνότητας όσο και με άλλους παράγοντες (Guerra & Bradshaw, 2008). Έτσι, τα χαρακτηριστικά του ατόμου επηρεάζουν, σε ένα βαθμό, τη διάθεση των άλλων να του παράσχουν κοινωνική στήριξη. Επιπλέον, η κοινωνική στήριξη δρα προστατευτικά εάν το άτομο έχει καλές σχέσεις με εκείνους που του την παρέχουν και αν νιώθει και το ίδιο ικανοποιημένο από τη στήριξη αυτή (Rutter, 1985). Ομοίως, οι θετικές εμπειρίες στον χώρο του σχολείου μπορούν να αποτελέσουν προστατευτικό παράγοντα όχι τόσο λόγω της διδασκαλίας συγκεκριμένων αντικειμένων αλλά επειδή συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη θετικής στάσης

προς τη μάθηση και στην αυτοαντίληψη του παιδιού (Rutter, 1985· Rutter, 1990).

Η έρευνα για το φαινόμενο της ψυχικής ανθεκτικότητας συνετέλεσε στη διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης για την πρόληψη των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών καθώς οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό των πλαισίων, των στόχων, των στρατηγικών αλλά και της αξιολόγησης των παρεμβατικών προγραμμάτων (Masten, 2001). Τα ευρήματα των ερευνών κατέδειξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί μια σταθερή ιδιότητα του ατόμου αλλά βρίσκεται σε συνάρτηση με τους παράγοντες επικινδυνότητας και διαμορφώνεται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση ενδοατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Masten, 2014· Rutter, 1990). Με αφετηρία αυτήν τη διαπίστωση, οι προσπάθειες πρόληψης και παρέμβασης προσανατολίστηκαν προς τον εντοπισμό και την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων ώστε να αποτραπεί μια αρνητική εξέλιξη και να διασφαλιστεί η ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Bernard, 1991· Λεοντοπούλου, 2008). Κατά συνέπεια, πέρα από τη μείωση των στρεσογόνων παραγόντων και διεργασιών, βασικοί στόχοι των προγραμμάτων πρόληψης είναι η προαγωγή της ψυχολογικής επάρκειας και της προσαρμοστικής λειτουργίας του ατόμου (Masten, 2001· Masten & Coatsworth, 1995). Η βελτίωση των επιμέρους χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος και η καλλιέργεια των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του παιδιού συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό προς αυτήν την κατεύθυνση (Poulou, 2007· Λεοντοπούλου, 2008).

Οι παραπάνω στόχοι των προγραμμάτων πρόληψης τα οποία έχουν ως αφετηρία την προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας συγχλίνουν με εκείνους των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Τα τελευταία αποσκοπούν κυρίως στην πρωτογενή πρόληψη δεδομένου ότι στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας όλων των μαθητών, κάτι που αποτελεί ένα σημείο διαφοροποίησής τους από άλλα προγράμματα που υιοθετούν την προοπτική της ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας μόνο των παιδιών τα οποία βρίσκονται σε επικινδυνότητα (Merrell et al., 2008· Poulou, 2007). Σύμφωνα με το μοντέλο στο οποίο βασίζονται τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, η διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, η ενσωμάτωσή της στο αναλυτικό πρόγραμμα και η βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος,

που επιχειρούνται στα εν λόγω προγράμματα, ενισχύουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και συντελούν στη βελτίωση των στάσεων που έχουν απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους και στην ανάπτυξη δεσμών με το σχολείο (Humphrey, 2013). Με τη σειρά τους, οι αλλαγές αυτές είναι ικανές να οδηγήσουν σε θετική κοινωνική συμπεριφορά, ακαδημαϊκή επιτυχία και μείωση της συναισθηματικής δυσφορίας, των προβλημάτων διαγωγής και της χρήσης ουσιών. Υπό το πρίσμα αυτό, η ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα σε ένα θετικό σχολικό πλαίσιο αποτελεί έναν προστατευτικό παράγοντα ως προς την εμφάνιση ψυχοκοινωνικών δυσκολιών (Denham & Burton, 1996· Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017· Toland & Carrigan, 2011). Κατά την Poulou (2007), μάλιστα, η έρευνα για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση εμπλουτίζει το θεωρητικό πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας καθώς αποδίδει ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στις συναισθηματικές αλλά και στις κοινωνικές δεξιότητες.

Κατά την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης διδάσκονται πολλές από τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που φαίνεται πως διαθέτουν τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά. Όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά έχουν πιο θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Masten & Coatsworth, 1995) καθώς και περισσότερη κοινωνική επάρκεια και πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες (Benard, 1991· Ogden et al., 2007). Επίσης, διαθέτουν καλύτερες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (γνωστικών και κοινωνικών), περισσότερη αυτονομία, υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα, εσωτερική έδρα ελέγχου και ικανότητα να αποστασιοποιούνται από τις δυσάρεστες καταστάσεις τις οποίες βιώνουν (Benard, 1991). Τέλος, χαρακτηρίζονται από θετική στάση προς τη ζωή γενικότερα και διακρίνονται από ισχυρότερα κίνητρα επίτευξης και από την ικανότητα να θέτουν στόχους και να επιδεικνύουν επιμονή κατά την προσπάθεια επίτευξής τους (Benard, 1991· Masten & Coatsworth, 1995· Rutter, 1985). Πολλές από τις παραπάνω δεξιότητες αποτελούν θετικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την ομαλή εξέλιξη και την προσαρμογή των παιδιών. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης συντελούν σημαντικά στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας

και στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας δεδομένου ότι εστιάζουν στη διδασκαλία και την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων (Elias & Weissberg, 2000· Humphrey et al., 2016· Πούλου, 2008· Triliva & Matsopoulos, 2007).

Όπως προαναφέρθηκε, τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης υιοθετούν μία ολιστική προσέγγιση (Poulou, 2007) επειδή αποβλέπουν στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο χαρακτηρίζεται από την καλλιέργεια του σεβασμού, την ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας και τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Η παροχή στήριξης από τους εκπαιδευτικούς, οι υψηλές προσδοκίες των τελευταίων ως προς την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, η ενίσχυση της αυτονομίας και της συμμετοχής των μαθητών αλλά και των σχέσεων μεταξύ τους, η δέσμευση στην τήρηση των ορίων μέσα στη σχολική κοινότητα, που επιδιώκονται κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, αντανακλούν την εμπιστοσύνη του προσωπικού του σχολείου στις δυνατότητες των μαθητών και συνιστούν προστατευτικούς παράγοντες καθώς αυξάνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Benard, 1991· Reicher, 2009· Rutter, 1990). Επιπλέον, η συμμετοχή σε δράσεις της κοινότητας παρέχει ευκαιρίες για ανάληψη ευθυνών και συμβάλλει στην ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και της αυτονομίας των μαθητών. Συνεπώς, η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας, που επιχειρείται μέσα από τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ευνοεί την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Benard, 1991· Triliva & Matsopoulos, 2007).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αποτελεί μία μορφή πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης καθώς αποβλέπει στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων και μηχανισμών, και στον περιορισμό των παραγόντων επικινδυνότητας (Reicher, 2009· Zins & Elias, 2007· Humphrey et al., 2016). Από την άλλη πλευρά, διατυπώνονται και ορισμένες επιφυλάξεις αναφορικά με τη θεώρηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ως μίας προσέγγισης που ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η άποψη πως οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αποτε-

λούν σε κάθε περίπτωση χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα είναι υπεραπλουστευτική καθώς παραβλέπει το ενδεχόμενο οι δεξιότητες αυτές να μην επηρεάζουν άμεσα την προσαρμογή του παιδιού αλλά να διαμεσολαβούν στη σχέση της τελευταίας με τους παράγοντες επικινδυνότητας. Ένας άλλος περιορισμός που επισημαίνεται είναι ότι εφόσον η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται σε παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα δεν μπορεί να συνδεθεί με τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, τα οποία απευθύνονται σε όλα τα παιδιά (Humphrey, 2013). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως πολλά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αποσκοπούν και στην πρόληψη των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των μαθητών οι οποίοι βρίσκονται σε επικινδυνότητα για εμφάνιση συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών και έχουν εφαρμοστεί σε αυτές τις ομάδες του σχολικού πληθυσμού (Payton et al., 2008· Poulou, 2007).

### 1.2.2 Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και συναισθηματική νοημοσύνη

Από πολλούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση βασίζεται στη θεωρία και την έρευνα για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Elias, 2004· Cramer & Castro-Olivo, 2016). Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης διαμορφώθηκε μέσα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που είχαν ως στόχο να διακρίνουν και να προσδιορίσουν διάφορα είδη νοημοσύνης. Στο πλαίσιο αυτό, ο Thorndike, το 1920, αναφέρθηκε στην ύπαρξη ενός είδους νοημοσύνης, της κοινωνικής νοημοσύνης, την οποία όρισε ως την ικανότητα του ατόμου «να κατανοεί και να διαχειρίζεται τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια – να δρα με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις» (Thorndike, 1920, σ. 228). Όπως σημειώνουν οι Salovey και Mayer (1990, σ. 187), κατά τον Thorndike, η κοινωνική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου «να αντιλαμβάνεται τις εσωτερικές καταστάσεις, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές, τις δικές του και των άλλων, και να δρα σε σχέση με όλα αυτά με τον καλύτερο τρόπο, με βάση αυτές τις πληροφορίες». Αν και άλλοι συγγραφείς περιέγραψαν την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης και κατασκεύασαν εργαλεία για τη μέτρησή της, δεν κατέστη δυνατό

να τεκμηριωθεί η διαφοροποίησή της από τα άλλα είδη νοημοσύνης, με αποτέλεσμα να ατονήσει η περαιτέρω σχετική διερεύνηση (Salovey & Mayer, 1990· Mayer & Salovey, 1997).

Η έννοια της κοινωνικής και της συναισθηματικής νοημοσύνης προσείλκυσε το ενδιαφέρον των ερευνητών αρκετές δεκαετίες αργότερα, το 1983, μετά τη διατύπωση από τον Gardner της θεωρίας του για την πολλαπλή νοημοσύνη. Ο Gardner διέκρινε οκτώ είδη νοημοσύνης στα οποία συγκαταλέγονται και η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη που συνιστούν την προσωπική νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2010). Η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διακρίνει τις διαθέσεις, την ιδιοσυγκρασία, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων και να ανταποκρίνεται σε αυτά με τον κατάλληλο τρόπο. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να κάνει διάκριση ανάμεσα σε αυτά και να τα χρησιμοποιεί για να κατευθύνει τη συμπεριφορά του καθώς και τη γνώση που έχει για τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τις επιθυμίες και τη νοημοσύνη του (Gardner & Hatch, 1989). Το είδος αυτό της νοημοσύνης εννοιολογικά βρίσκεται πολύ κοντά σε αυτό που οι Salovey και Mayer ονόμασαν συναισθηματική νοημοσύνη (Salovey & Mayer, 1990).

Οι Mayer και Salovey ήταν αρχικά εκείνοι που προσδιόρισαν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και διαμόρφωσαν ένα μοντέλο για την ερμηνεία και τη μέτρησή της (Καφέτσιος, 2003· Πλατσίδου, 2010). Όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία μορφή κοινωνικής νοημοσύνης που αναφέρεται στην «ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί τα συναισθήματα, τα δικά του και των άλλων, να κάνει τις διακρίσεις ανάμεσα σε αυτά και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγεί τη σκέψη και τις πράξεις του» (Salovey & Mayer, 1990, σ. 189). Ωστόσο, η έννοια αυτή έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής τόσο στον επιστημονικό χώρο όσο και στο ευρύ κοινό με τη δημοσίευση του βιβλίου του Goleman *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, το 1995 (Καφέτσιος, 2003· Πλατσίδου, 2010).

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως εννοιολογική κατασκευή αναφέρεται σε «ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να χειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις δικές του και των άλλων, με σκοπό την προσωπική και την κοινωνική του ανάπτυξη» (Πλατσίδου, 2010, σ. 19). Για

τη συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες διαφοροποιούνται με βάση το αν θεωρούν ότι πρόκειται κυρίως για μία γνωστική ικανότητα ή για ένα συνδυασμό ικανοτήτων διαφορετικής φύσης (κοινωνικών, συναισθηματικών) καθώς και την έμφαση που δίνουν στις επιμέρους διαστάσεις της. Ωστόσο, το σημείο στο οποίο συγκλίνουν είναι ότι αντιμετωπίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία νοητική ικανότητα που αφορά σε πληροφορίες ή καταστάσεις συναισθηματικού περιεχομένου (Πλατσίδου, 2010) και σχετίζεται με την ικανότητα επίγνωσης και διαχείρισης των συναισθημάτων (Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2001). Οι διαφορές μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων για τη συναισθηματική νοημοσύνη διαφαίνονται στους ορισμούς και τα θεωρητικά μοντέλα<sup>3</sup> που διαμορφώθηκαν για την ερμηνεία και τη μέτρησή της. Τα πιο γνωστά και ολοκληρωμένα μοντέλα θεωρούνται εκείνα των Mayer, Salovey και Caruso, του Bar-On και του Goleman<sup>4</sup> (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2006· Πλατσίδου, 2010).

Οι Mayer και Salovey (1997) αναθεωρώντας τον αρχικό τους ορισμό, προσδιόρισαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου «να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί και να εκφράζει συναισθήματα, να επεξεργάζεται ή να παράγει συναισθήματα όταν αυτά διευκολύνουν τη σκέψη, να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συναισθηματική γνώση και να ρυθμίζει τα συναισθήματα ώστε να προάγει τη συναισθηματική και νοητική του ανάπτυξη» (Mayer & Salovey, 1997, σ. 10). Στον παραπάνω ορισμό διακρίνονται οι τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, στις οποίες εντάσσονται οι επιμέρους ικανότητες που την προσδιορίζουν. Οι Mayer και Salovey επισημαίνουν πως αφενός οι εν λόγω διαστάσεις αντιστοιχούν σε βασικές ή πιο σύνθετες ψυχολογικές διεργασίες και αφετέρου ορισμένες από τις επιμέρους ικανότητες που συμπεριλαμβάνονται σε αυτές αναπτύσσο-

3. Η διαφοροποίηση της νοημοσύνης από τα μοντέλα νοημοσύνης έγκειται στο ότι η νοημοσύνη αναφέρεται σε μία ομάδα ικανοτήτων ενώ στα μοντέλα νοημοσύνης επιχειρείται η περιγραφή των αιτίων ή των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ αυτών των ικανοτήτων (Salovey & Mayer, 1990).

4. Για μία αναλυτική και κριτική παρουσίαση των μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης, των διαθέσιμων εργαλείων για τη μέτρησή της και των εφαρμογών τους στην εκπαίδευση και σε εργασιακά περιβάλλοντα βλ. Πλατσίδου (2010).

νται σε μικρή ηλικία ενώ οι υπόλοιπες σε μεγαλύτερες ηλικίες. Με βάση αυτήν την ιεράρχηση, στο μοντέλο των Mayer και Salovey προτείνονται τέσσερις κλάδοι της συναισθηματικής νοημοσύνης:

- **Αντίληψη, αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων:** Η διάσταση αυτή αναφέρεται σε ικανότητες που επιτρέπουν στο άτομο να αντιληφθεί τα συναισθήματα που βιώνει το ίδιο αλλά και οι άλλοι καθώς και εκείνα που εκφράζονται με άλλους τρόπους (όπως, για παράδειγμα, μέσα από έργα τέχνης), να εκφράζει με ακρίβεια τα συναισθήματά του και τις ανάγκες που συνδέονται με αυτά και να κάνει διάκριση ανάμεσα στην ειλικρινή ή μη έκφραση των συναισθημάτων.

- **Συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης:** Στη διάσταση αυτή συμπεριλαμβάνονται η ικανότητα του ατόμου να αξιοποιεί τα συναισθήματά του με τρόπο που θα το οδηγήσει να εστιάσει την προσοχή και τη σκέψη του σε σημαντικές πληροφορίες, να διευκολύνει τη μνήμη, την κρίση και τις συναισθηματικές του καταστάσεις και να λαμβάνει υπόψη του πολλές και διαφορετικές απόψεις για την επίλυση προβλημάτων.

- **Κατανόηση συναισθημάτων:** Η διάσταση αυτή αφορά στην ικανότητα χρήσης της συναισθηματικής γνώσης. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να κατονομάζει συναισθήματα, να αναγνωρίζει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα συναισθήματα και τις λέξεις που τα εκφράζουν, να ερμηνεύει το νόημα που μεταφέρουν τα συναισθήματα όσον αφορά στις κοινωνικές σχέσεις, να κατανοεί σύνθετα συναισθήματα καθώς και τη διαδικασία με την οποία ένα συναίσθημα μπορεί να προκαλέσει κάποιο άλλο.

- **Διαχείριση συναισθημάτων:** Αυτή η διάσταση αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αποδέχεται τόσο τα ευχάριστα όσο και τα δυσάρεστα συναισθήματα, να στοχάζεται σχετικά με αυτά και να μπορεί να αποστασιοποιείται από τα δυσάρεστα συναισθήματα, να παρακολουθεί τα συναισθήματα και να αποτιμά τη φύση και την επίδρασή τους στον εαυτό του και τους άλλους, καθώς και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, τα δικά του και των άλλων, έτσι ώστε να μετριαζονται τα αρνητικά συναισθήματα και να ενισχύονται τα θετικά.

Ο Bar-On (2006) υιοθετεί τον όρο *συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη* (emotional-social intelligence – ESI) την οποία όρισε ως μία σει-

ρά από αλληλοσυσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και διευκολυντικούς παράγοντες (facilitators),<sup>5</sup> που καθορίζουν το πόσο αποτελεσματικά το άτομο κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, εκφράζεται, σχετίζεται με τους άλλους και διαχειρίζεται τις απαιτήσεις, τις προκλήσεις και τις πιέσεις της καθημερινότητας (Bar-On, 2006, σ. 14· Bar-On, 2010, σ. 57). Σύμφωνα με το μοντέλο που πρότεινε ο Bar-On, τα βασικά συστατικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης εντάσσονται στις ακόλουθες πέντε κατηγορίες ικανοτήτων:

- **Ενδοπροσωπικές ικανότητες:** Αναφέρονται στην ικανότητα κατανόησης και αποδοχής του εαυτού, την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων, τον αυτοσεβασμό, την ανεξαρτησία, την έκφραση συναισθημάτων με αποτελεσματικό τρόπο και την αυτοπραγμάτωση.
- **Διαπροσωπικές ικανότητες:** Περιλαμβάνουν την ικανότητα ενσυναίσθησης, την ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης θετικών και ικανοποιητικών σχέσεων και την κοινωνική υπευθυνότητα.
- **Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και ελέγχου των παρορμήσεων.**
- **Ικανότητα προσαρμογής:** Αναφέρεται στην ευελιξία προσαρμογής του ατόμου, την ικανότητά του να ελέγχει τα συναισθήματα και τον τρόπο σκέψης του με βάση την εξωτερική πραγματικότητα και να επιλύει ενδοπροσωπικά και διαπροσωπικά προβλήματα.
- **Γενική διάθεση:** Σχετίζεται με την αυτο-κινητοποίηση και παραπέμπει στην ευτυχία, και την αισιοδοξία, δηλαδή στην ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με θετικό τρόπο τη ζωή και να είναι ικανοποιημένο από τον εαυτό του και τους άλλους (Bar-On, 2006).

---

5. Οι διευκολυντικοί παράγοντες της συμπεριφοράς που υποδηλώνει την ύπαρξη συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης είναι η αισιοδοξία, η αυτοπραγμάτωση (η ικανότητα και η θέληση του ατόμου να επιτύχει τους στόχους του και να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του), η ευτυχία (η ικανότητα να αισθάνεται κάποιος ευχαριστημένος με τον εαυτό του και τους άλλους αλλά και γενικότερα με τη ζωή), η ανεξαρτησία (η ικανότητα να βασίζεται κάποιος στον εαυτό του και να μην εξαρτάται συναισθηματικά από τους άλλους) και η κοινωνική υπευθυνότητα (η ικανότητα του ατόμου να ταυτίζεται και να αισθάνεται μέλος του κοινωνικού συνόλου) (Bar-On, 2001· Bar-On, 2006).