

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΣΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ  
ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:  
ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

**USING EXPERIENTIAL EDUCATION FOR  
PROMOTING ELEMENTARY SCHOOL PUPILS'  
EMOTIONAL DEVELOPMENT: A QUALITATIVE  
APPROACH**

Ελένη Καρπούζα  
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
elenkarpouza@gmail.com

Ραχήλ Καλλιανίδου  
Απόφοιτη Π.Τ.Δ.Ε.  
raxilkallianidou@yahoo.com

Αλέξανδρος Γεωργόπουλος  
Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε.  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
ageorgop@nured.auth.gr

Ιωάννα Μπίμπου-Νάκου  
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
bibou@eled.auth.gr

### **Abstract**

Focusing on the views of the participants, the study examines the contribution of experiential education for the effectiveness of a primary prevention intervention aiming to develop the pupils' emotional understanding. Data was collected via multiple methods (interviews, diaries, participant observation) from all the participants (pupils, teacher, parents) in three phases (during, after the intervention and seven months later) and was qualitatively analysed using thematic analysis. The participants' rhetoric identified the importance of experience for learning as well as the effectiveness of experiential education as a teaching method in relation to (a) the difference between experiential and typical education, (b) the active learning opportunities children were provided with through playful activities, (c) the participants' mutual exchange of experience leading to the formation of a safe and trustful environment and (d) the pupils' appropriation of the reflective process in their everyday life.

### **Key words**

*Experiential education, emotional learning/understanding, evaluation of primary prevention interventions, qualitative approach.*

## Λέξεις κλειδιά

*Βιωματική εκπαίδευση, συναισθηματική μάθηση/κατανόηση, αξιολόγηση προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, ποιοτική προσέγγιση.*

## 0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο υπογραμμίζεται ο ρόλος του συναισθήματος στη μάθηση (Hargreaves, 2000, 2008, Schutz & Perkun, 2007). Το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για τις επιπτώσεις του σχολικού περιβάλλοντος στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων συνέβαλε στην ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης/προώθησης της ψυχικής υγείας στο σχολείο, τα οποία επικεντρώνονται στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (Durlak et al., 2015, Wanless & Domitrovich, 2015).

Η πλειοψηφία των εμπειρικών ερευνών αφορά κυρίως τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών ως τη 'βασιλική οδό' για τη διασφάλιση της επαρκούς ακαδημαϊκής τους κινητοποίησης και της αποτελεσματικής δυναμικής της ομάδας στη σχολική τάξη, με τη συναισθηματική μάθηση να χρησιμοποιείται με έναν εργαλειακό τρόπο, από τους ενήλικες εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες ψυχικής υγείας προς τους ανήλικους μαθητές/τριες (Coppock, 2011, Μπίμπου-Νάκου, 2010). Ιδιαίτερα η συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 1998), ιδωμένη ως μια προσωπική ικανότητα του ατόμου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά έκφρασης, κατανόησης και διαπραγματεύσεως των συναισθημάτων στο πλαίσιο του σχολείου, χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον ως το κύριο 'συστατικό' για την προώθηση της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων. Ωστόσο, ένας τέτοιος ορισμός για την προσέγγιση της συναισθηματικής μάθησης φαίνεται ανεπαρκής, καθώς η συναισθηματική μάθηση δεν περιορίζεται σε μια ικανότητα που είναι είτε παρούσα είτε απύσχα (Haddon et al., 2005), αλλά αφορά μια συνεχή δυναμική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται όχι μόνο από το ίδιο το άτομο αλλά και από το κοινωνικό του πλαίσιο (Park, 1999, Στάινερ, 2006).

Τα περισσότερα προγράμματα πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας που αναπτύχθηκαν στο σχολικό πλαίσιο, αρχικά στερούνταν ενός αξιόπιστου και έγκυρου θεωρητικού μοντέλου. Από την άλλη πλευρά, η κριτική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης με τον Bernstein (1970), η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας (Μακρυνιώτη, 2003) και η πολιτική-ηθική ανάλυση των ανθρώπινων αναγκών (Nussbaum, 1990) μαζί με την παιδαγωγική του Freire (1974) άρθρωναν συστηματικά, θεωρητικά αξιώματα και πρακτικές με στόχο τη διασφάλιση της σχολικής δέσμευσης, ιδιαίτερα για παιδιά και εφήβους που αμφισβητούν το ρόλο του σχολείου ως προς την προαγωγή των στόχων τους (Shackleton et al., 2016). Σταδιακά, οι κοινωνικές και συναισθηματικές παρεμβάσεις

άρχισαν να επεξεργάζονται τις διαφορετικές παραδόσεις από τις οποίες ξεκίνησαν (εκπαίδευση, κοινωνική εργασία, παιδοψυχιατρική, ψυχολογία, δημόσια υγεία) και να συγκροτούνται σε πιο στέρεες επιστημολογικές βάσεις, διεκδικώντας ζωτικό χώρο στην εκπαίδευση (Catalano et al., 2004, Weissberg et al., 2013).

Η στροφή του ενδιαφέροντος προς τη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών σχετίζεται με ένα ευρύτερο ενδιαφέρον για τις ζωές τους τα τελευταία χρόνια και ερμηνεύεται με βάση τις μεγάλες και ταχύτατες οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν παγκοσμίως σχετικά με τον τρόπο ζωής τους (Αντωνιάδου, 2008). Ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται η εκπαίδευση για τα συναισθήματα με τα παιδιά και τους εφήβους στο σχολείο συνδέθηκε κατεξοχήν με τη χρήση της ως στρατηγικής πρόληψης για την προώθηση της ψυχικής υγείας και την κυριαρχία μιας ψυχοθεραπευτικής κουλτούρας (Corroch, 2011, Froggett & Richards, 2002). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που τα τελευταία χρόνια δίνεται μεγάλη έμφαση στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, με στόχο την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων, όπως η αυτοεπίγνωση, η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση ή ο χειρισμός των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και την πρόληψη μελλοντικών προβλημάτων (Goleman, 1998, Weare & Gray, 2000, Χατζηχρήστου, 2011).

Στην παρούσα μελέτη, επιλέξαμε να αλληλεπιδράσουμε με τους μαθητές/τριες μέσω της βιωματικής εκπαίδευσης ορίζοντας ως περιεχόμενο τα συναισθήματα τους (και τα δικά μας). Η επιλογή των συναισθημάτων ως περιεχόμενο καθορίζεται από το πεδίο της βιωματικής εκπαίδευσης και από την απουσία ρητής αναγνώρισής τους στο σχολείο. Η ανάπτυξη ενός προγράμματος συναισθηματικής κατανόησης/μάθησης μέσω της βιωματικής εκπαίδευσης απέχει από τη χρήση των συναισθημάτων ως μέσων ρύθμισης της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο πλαίσιο νεοφιλελεύθερων πολιτικών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σαν να βρίσκονται σε κίνδυνο και παράλληλα σαν επένδυση στο μέλλον (Corroch, 2011). Έχει ήδη επισημανθεί επανειλημμένα ο αντιφατικός τρόπος με τον οποίο τα προγράμματα αυτά γίνονται αντιληπτά τόσο από τα παιδιά (Αντωνιάδου & Μπίμπου-Νάκου, 2012) όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς (Antoniadou & Bibou-Nakou, 2012), ο οποίος ακροβατεί ανάμεσα στην ανεξαρτησία διαπραγμάτευσης και στη ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων από τους ενήλικους. Αυτό που μας ενδιέφερε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν η ανάδυση του λόγου των μαθητών/τριών μιας σχολικής τάξης για τα συναισθήματά τους (μας), μέσω της βιωματικής εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στον κοινωνικό χώρο των σχέσεων ως κέντρο της σχολικής ζωής (Harris, 2008).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι όροι βιωματική μάθηση και βιωματική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συνήθως αδιαφοροποίητα στη σχετική βιβλιογραφία. Ως *βιωματική μάθηση* (*experiential learning*) ορίζεται η διαδικασία που σύμφωνα με τον Dewey (1980) συσχετίζει την εμπειρία και την εκπαίδευση: με αυτόν τον τρόπο τα άτομα 'μαθαίνουν πράττοντας' (*learning by doing*) και αλληλεπιδρούν με την πραγματικό-

τητα που καλούνται να μελετήσουν. Οι Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου (2008) περιγράφουν τη βιωματική μάθηση ως έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης με ενεργητική, προσωπική και κοινωνική εμπλοκή του ατόμου, η οποία συμβάλλει στην κριτική επεξεργασία ιδεών, συναισθημάτων και συμπεριφορών, στην αναστοχαστική δηλαδή επεξεργασία της άμεσης εμπειρίας των μαθητών/τριών. Στην παρούσα έρευνα, επιλέγουμε τον όρο *βιωματική εκπαίδευση* (*experiential education*), καθώς δηλώνει την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στο σχολικό πλαίσιο (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008) με την παράλληλη συμμετοχή μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών σε μια βαθιά και ισότιμη επικοινωνιακή σχέση μεταξύ τους (Χρυσάφιδης, 2002).

Η μεθοδολογία στην οποία αναφερόμαστε μπορεί να συνοψισθεί στην πρόταση του Μπακιρτζή (2006) για την *Παιδαγωγική της Βιωματικής Εμπειρίας*, η οποία εκφράζεται επιγραμματικά στο τρίπτυχο 'ακούω-προτείνω-συνοδεύω', με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή του κάθε παιδιού (Rogers, 2010). Πρόκειται για μια επικοινωνιακή και αλληλεπιδραστική παιδαγωγική, η οποία επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών. Προκειμένου να προωθηθεί η μάθηση, η εμπυχωτρία/εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών διευκολύνοντας την έκφρασή τους (ακούω). Κατόπιν, μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, προτείνει δραστηριότητες που επιτρέπουν τη βίωση των εμπειριών σε όλους τους τομείς (συναισθηματικός, γνωστικός και κοινωνικός) και ανταποκρίνονται στις ψυχοσωματικές ανάγκες των παιδιών (προτείνω). Η υλοποίηση, τέλος, αυτών των προτεινόμενων δραστηριοτήτων προϋποθέτει τη διαρκή παρουσία και συνοδεία της εμπυχωτριάς, καθώς και το ενδιαφέρον για το κάθε παιδί ξεχωριστά (συνοδεύω) (Μπακιρτζής, 2006).

## **1. Σκοπός και Μεθοδολογία Έρευνας**

### **1.1. Σκοπός**

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τα αποτελέσματα από ένα τετράμηνο πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης (16 δίωρων συναντήσεων), το οποίο αξιοποίησε τη βιωματική εκπαίδευση και υλοποιήθηκε στο Δημοτικό Σχολείο. Στο πρόγραμμα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμμετέχουν σε δράσεις και πρακτικές με στόχο την ανάδειξη των συναισθημάτων τους (μας) στον κοινωνικό χώρο του σχολείου. Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικός και γονείς) κατανοούν το ρόλο της βιωματικής εκπαίδευσης στη σχολική διαδικασία μέσα από ένα πρόγραμμα για τα συναισθήματα.

### **1.2. Διαδικασία και περιεχόμενο της παρέμβασης**

Οι Wanless και Domitrovich (2015) τονίζουν ότι η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση προϋποθέτει την ετοιμότητα

εκ μέρους ενός σχολείου για την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων. Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής, υιοθετήσαμε μια συστημική προσέγγιση λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες του σχολικού συστήματος, όπως είναι η σύνθεση της τάξης, η δομή της καθημερινής σχολικής ζωής, το σχολικό κλίμα, και παράγοντες που συνδέονται με τις στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων.

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο στα δυτικά προάστια της Θεσσαλονίκης, το οποίο είχε συνεργαστεί ξανά με το Πανεπιστήμιο. Η προθυμία της εκπαιδευτικού μάς οδήγησε σε μία τετάρτη τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου, η οποία αποτελούνταν από 19 μαθητές/τριες (9 αγόρια και 10 κορίτσια). Με βάση την περιγραφή της δασκάλας, επρόκειτο για ένα 'ζωηρό' τμήμα, με μέτριο μαθησιακό επίπεδο, το οποίο παρουσίαζε, δυσκολίες συνεργασίας, αλληλοκατανόησης και ενεργητικής ακρόασης.

Στόχοι του προγράμματος ήταν να δημιουργήσουμε ένα πλαίσιο όπου τα παιδιά καλούνταν να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματά τους, να αναπτύσσουν την ενσυναίσθησή τους και να βελτιώνουν τις πρακτικές επικοινωνίας στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι δύο πρώτες ερευνήτριες, μετά από εκτενή μελέτη σχετικών εγχειριδίων, ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα για τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός, αγάπη) και προσκάλεσαν τα παιδιά στην από κοινού δοκιμασία και εφαρμογή του.

Μεθοδολογικά ο σχεδιασμός στηρίχθηκε στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης, με έμφαση στην άμεση εμπειρία και την ενεργή δράση των παιδιών (Dewey, 1980), ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο με βάση το παιχνίδι, που καλεί σταδιακά τα παιδιά να συμμετέχουν. Οι επιμέρους δραστηριότητες αξιοποιούσαν την τεχνική του κύκλου (Mosley, 2005), τη συζήτηση και την εργασία σε ομάδες (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008), τις διάφορες μορφές τέχνης (εικαστικά, μουσική, θέατρο) (Βασιλόπουλος κ.α., 2011) και την αφήγηση ιστοριών (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Η υλοποίησή του προγράμματος στηρίχθηκε στην αρχή της *συν-εμφύχωσης* (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003:43), με τον συντονισμό της ομάδας να μοιράζεται εξίσου στα μέλη της συγγραφικής ομάδας και την εκπαιδευτικό.

Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός προέβλεπε τρεις αρχικές συναντήσεις στις οποίες, μέσα από παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, στοχεύαμε στο δέσιμο της ομάδας, στην πρόσκληση των παιδιών για συμμετοχή και σε αρχικές συζητήσεις μαζί τους για το ρόλο των συναισθημάτων στην επικοινωνία. Στη συνέχεια, υλοποιήσαμε έντεκα εργαστήρια που επικεντρώθηκαν σε ένα μοντέλο αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, σύμφωνα με τις θεωρίες κοινωνικής κατασκευής τους (Niedenthal et al., 2011): τα συναισθήματα καθορίζονται με βάση τις σχέσεις και το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς τους και έχουν μια επιτελεστική και ενσώματη

λειτουργία (Uitto et al., 2014). Οι δύο τελευταίες συναντήσεις επικεντρώθηκαν σε μια συνολική αποτίμηση της παρέμβασης.

Σε κάθε θεματική ενότητα, ενθαρρύνουμε τα παιδιά σε ζευγάρια, σε μικρές ομάδες ή στον κύκλο να εκφράσουν συγκεκριμένα συναισθήματα (τη χαρά, τη λύπη, το θυμό τους...) με βάση τις εμπειρίες τους. Το μοίρασμα των συναισθημάτων διευκολύνθηκε με βιωματικές δράσεις (αφίσες με τις σωματικές/φυσιολογικές εκδηλώσεις των συναισθημάτων, ζωγραφιές, μουσικά θέματα, σωματική έκφραση, παιχνίδια ρόλων) μέσα από τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας (εμψυχωτριών/ών και σχολικής τάξης).

### ***1.3. Η αξιολόγηση του προγράμματος***

Η αξιολόγηση ως προς τη διαδικασία (Βασιλόπουλος κ.α., 2011, Χατζηχρήστου, 2011) ήταν συνεχής και πραγματοποιούνταν μετά από κάθε συνάντηση. Λαμβάναμε υπόψη τόσο τις πληροφορίες από την παρατήρησή μας στην τάξη (συμμετοχή, ενδιαφέρον, προσοχή, συναισθηματική έκφραση των παιδιών) όσο και τον ίδιο τον λόγο των μαθητών/τριών (επιθυμίες και ανάγκες που εξέφραζαν προφορικά και στα ημερολόγια που διατηρούσαν). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την αναστοχαστική πρακτική της ερευνητικής ομάδας είχε σαν αποτέλεσμα μια διαρκή ανατροφοδότηση και έναν επανασχεδιασμό των μεθόδων και των δράσεων, με σκοπό την καλύτερη δυνατή προσαρμογή τους στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών (παρεμβαίνουσα μη-κατευθυντικότητα, Lobrot, 2015).

Η αξιολόγηση ως προς το τελικό παραγόμενο αποτέλεσμα (Βασιλόπουλος κ.α., 2011) πραγματοποιήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικός της τάξης). Για τη γνωστική αξιολόγηση των μαθητών/τριών, οι δυο πρώτες ερευνήτριες κατασκεύασαν ένα συνεργατικό επιτραπέζιο παιχνίδι προσανατολισμένο στις εμπειρίες των παιδιών και στα θέματα που διαπραγματευτήκαμε κατά τις συναντήσεις. Ειδικότερα, περιλάμβανε κάρτες ερωτήσεων (σωστού/λάθους, πολλαπλής επιλογής, αινίγματα) και σεναρίων (επιλογή κατάλληλων τρόπων αντιμετώπισης), όπως και προτάσεις λεκτικής (συναισθηματικές καταστάσεις, σωματικές εκδηλώσεις των συναισθημάτων) και μη λεκτικής έκφρασης των συναισθημάτων (παντομίμα, ζωγραφική, κατασκευή με πλαστελίνη). Για τη συναισθηματική αξιολόγηση, η ομάδα αξιοποίησε αρχικά τη δραματοποίηση και στη συνέχεια ζήτησε από τα μέλη της να αναφερθούν στις πιο σημαντικές στιγμές του προγράμματος. Εφτά μήνες μετά, ακολούθησε επαναληπτική αξιολόγηση (Durlak et al., 2011), με σενάρια για συζήτηση και δραματοποίηση.

### ***1.4. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων***

Για την τριγωνοποίηση των δεδομένων μας μέσα από διαφορετικούς πληροφοριοδότες (Mason, 2009), υιοθετήσαμε τα εξής εργαλεία:



- 1) *Συμμετοχική παρατήρηση* στην τάξη, πριν από την έναρξη της παρέμβασης και καθ' όλη τη διάρκειά της (αναστοχαστική καταγραφή σε ημερολόγιο μετά από κάθε συνάντηση και ομαδική κριτική επεξεργασία από την ερευνητική ομάδα),
- 2) *Ατομικό ημερολόγιο ελεύθερης παραγωγής λόγου*, όπου τα παιδιά εξέφραζαν τις εντυπώσεις τους μετά από κάθε συνάντηση,
- 3) *Ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις* όλων των μαθητών/τριών στο τέλος του προγράμματος και εφτά μήνες μετά, κατά την επαναληπτική αξιολόγηση,
- 4) *Ημι-δομημένη συνέντευξη* της εκπαιδευτικού πριν από την υλοποίηση της παρέμβασης, μετά την ολοκλήρωσή της και εφτά μήνες αργότερα,
- 5) *Ενημερωτική συνάντηση* με τους γονείς των μαθητών/τριών πριν από την έναρξη του προγράμματος (προσήλθαν 7 γονείς από τα 19 παιδιά), *ομάδα εστίασης* μετά το πέρας του (προσήλθαν 14 γονείς από τα 19 παιδιά), καθώς και *ημι-δομημένες τηλεφωνικές συνεντεύξεις* εφτά μήνες μετά με όσους γονείς προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν (7 γονείς από τα 19 παιδιά).

Ο λόγος των συμμετεχόντων που προέκυψε από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, καθώς και από τα ημερολόγια ελεύθερης παραγωγής λόγου των παιδιών, αποτέλεσε τη βάση της έρευνας, ενώ το αναστοχαστικό ημερολόγιο που διατηρούσαμε από την παρατήρηση αξιοποιήθηκε συμπληρωματικά. Εξετάσαμε τα δεδομένα συγκριτικά και τα αναλύσαμε ποιοτικά με *θεματική ανάλυση* (Braun & Clarke, 2006), αναδεικνύοντας τους κεντρικούς θεματικούς άξονες και τις αντίστοιχες κατηγορίες.

## 2. Αποτελέσματα-Συζήτηση

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται παρακάτω αφορούν τη βιωματική εκπαίδευση ως πεδίο διαπραγμάτευσης των συναισθημάτων και αντλούνται πρωτίστως από τον λόγο των συμμετεχόντων (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικός) τόσο κατά την αξιολόγηση της διαδικασίας όσο και κατά την τελική και επαναληπτική αξιολόγηση. (Σημειώνεται ότι: Τα ονόματα των παιδιών αποτελούν ψευδώνυμα με σκοπό την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Όπου *T.A.* αναφερόμαστε στη τελική αξιολόγηση και όπου *E.A.* στη επαναληπτική. Ο αριθμός της συνάντησης αφορά τα ημερολόγια ελεύθερης παραγωγής λόγου των παιδιών.)

### 2.1. Η βιωματική εκπαίδευση ως διαφορετική εμπειρία, συγκριτικά με τη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος

Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συζήτησαν για την εμπειρία της βιωματικής εκπαίδευσης, συγκριτικά με το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα. Μέσα από τον λόγο τους αναγνώρισαν στο πρόγραμμα και στη μεθοδολογία του καινοτόμα (ή αυτονόητα!) χαρακτηριστικά, όπως η πρωτοτυπία και η ευχαρίστηση

που παρέχει η ενασχόληση με θέματα που τους/τις ενδιαφέρουν και τα χρειάζονται στην καθημερινότητά τους:

“Το σχολείο όμως μερικές φορές έχει μαθήματα κι είναι συνηθισμένα ενώ αυτό είναι σπάνιο και μ’ άρεσε” (Ντάρια, Τ.Α.)

“Ύστερα, ξέρεις, δεν είναι χάλια, είναι το πιο διασκεδαστικό από όλα τα μαθήματα” (Μαρσέλα, Τ.Α.)

“Το ήθελα κι εγώ, γι’ αυτό [μου άρεσε]. Γιατί κάναμε κάτι διαφορετικά πράγματα, ας πούμε μαθαίναμε περισσότερα για τα συναισθήματα” (Τατιάνα, Ε.Α.)

“...στο σχολείο δηλαδή γράφουμε, μαθαίνουμε, μαθαίνουμε πράγματα γενικώς, Ιστορία, Γλώσσα, ενώ εδώ αυτό ήταν κάτι διαφορετικό, γιατί ζωγραφίζαμε, κάναμε κάτι ομαδικό, μαθαίναμε τι να κάνουμε με το θυμό μας, πώς να δείχνουμε τα συναισθήματά μας” (Ναταλία, Ε.Α.)

“Ήμασταν πιο χαλαρά σε αυτό το πρόγραμμα απ’ όταν είμαστε στην τάξη και κάνουμε μάθημα. Παίζαμε, μιλούσαμε για τη ζωή μας, λύναμε προβλήματα... Είχε μια διαφορά, γιατί στο σχολείο κάναμε μαθήματα, ενώ σ’ αυτό το πρόγραμμα μαθαίναμε πώς να συμπεριφερόμαστε” (Λάζαρος, Ε.Α.).

Η διαφορά του συγκεκριμένου προγράμματος από τα μαθήματα του σχολείου επισημάνθηκε και από τους γονείς:

“Αυτό το μάθημα το βρίσκω πολύ πρωτότυπο” (Μπαμπάς Ελευθερίας, Τ.Α.)

“Το έχει μέσα της ως κάτι πολύ καλό, διαφορετικό από το σχολείο. Ότι μιλήσαν για τα συναισθήματά τους, γιατί συνήθως τα παιδιά δε μιλούν γι’ αυτά” (Μαμά Κατερίνας, Ε.Α.).

Σε αντίστοιχα εργαστηριακά μαθήματα βιωματικής εκπαίδευσης στην Παιδαγωγική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης οι φοιτήτριες που συμμετείχαν τα αξιολόγησαν ως μια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης, η οποία ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντά τους και υιοθετούσε την ενεργητική-συμμετοχική δράση (Γεωργόπουλος & Μπακιρτζής, 1998, Μπακιρτζής κ.α., 2011, 2012). Σύμφωνα με τον Μπακιρτζή (2006: 253) “μαθαίνουμε ότι ικανοποιεί τις ανάγκες μας, δηλαδή πρωταρχικά ό,τι μας συγκινεί” και τούτο πάντα σε επαφή με το άμεσο περιβάλλον μας. Η πραγματική μάθηση πηγάζει, δηλαδή, από τις ανάγκες, τα προβλήματα και τις απορίες των παιδιών που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή τους, καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που τους δημιουργούνται μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Χρυσάφιδης, 2002). Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται και η ενεργός συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία λογίζεται ως βασική προϋπόθεση της βιωματικής μάθησης (Dewey, 1980).



## **2.2. Η βιωματική εκπαίδευση ως πεδίο για τη δυνατότητα ενεργητικής δράσης για τα παιδιά μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες**

Οι δραστηριότητες που επιλέξαμε και πραγματοποιήσαμε στηρίχθηκαν στη βιωματική εμπειρία, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, με αποτέλεσμα την ενεργή εμπλοκή τους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, κάτι που αναγνωρίστηκε τόσο από τους γονείς όσο και από την εκπαιδευτικό της τάξης:

[Το πρόγραμμα μου άρεσε γιατί] “είχε εναλλαγές, είχε δραματοποίηση και παιχνίδι, είχε και συζήτηση, είχε διάφορα... Κι αυτό θέλουν και τα παιδιά” (Εκπαιδευτικός, Τ.Α.)

“Μαμά, είναι ευχάριστο, μ’ αρέσει. Αυτό θυμάμαι: ότι του άρεσε. Αυτό μου είχε πει” (Μαμά Κωνσταντίνου, Ε.Α.)

“Ήμασταν πολύ ευχαριστημένοι, γιατί τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα. Έρχονταν στο σπίτι, μας έλεγαν τι κάνανε, περίμεναν ξανά να γίνει το μάθημα. Πολύ ωραία πέρασαν!” (Μαμά Κατερίνας, Ε.Α.).

Καθώς είναι πιο ενεργητικές και κινητοποιούν τις διάφορες αισθήσεις, ως πιο ευχάριστες δραστηριότητες τα παιδιά ξεχώρισαν τα παιχνίδια (κινητικά, όπως ο τυφλός και ο μουγκός<sup>1</sup>, ή επιτραπέζια) και τις θεατρικές δραστηριότητες:

“Αυτό που μου άρεσε πιο πολύ ήταν που μέσα από παιχνίδια καταλάβαμε πώς είναι να είσαι τυφλός” (Λάζαρος, 3η συνάντηση)

“Ένωσα πολύ ευχαριστημένη, γιατί το [επιτραπέζιο] παιχνίδι ήταν διασκεδαστικό και με έκανε να νιώσω καλύτερα” (Φωτεινή, 15η συνάντηση)

“...με το παιχνίδι μαθαίνεις και με το θεατρικό αισθάνεσαι το έργο που φτιάχνεις” (Δήμητρα, Ε.Α.).

“...βλέπαμε κι από τα θεατρικά που κάναμε πώς έμπαιναν κι αυτοί στη θέση τους και πώς ήταν κι αυτοί που κορόιδευαν και τα άλλα παιδιά πώς ένιωθαν” (Ντάρια, Ε.Α.).

Με εξίσου θετικά σχόλια τα παιδιά αναφέρθηκαν στις εικαστικές δραστηριότητες και στις αφίσες με τις σωματικές/φυσιολογικές εκδηλώσεις των συναισθημάτων:

“Ένωσα ωραία. Μου άρεσε που ζωγραφίζαμε μαζί” (Ορέστης, 2η συνάντηση)

“Σε αυτή την συνάντηση μου άρεσε πολύ που ζωγραφίσαμε το τι μας κάνει να θυμώνουμε και το εξηγήσαμε” (Λάζαρος, 11η συνάντηση)

“Μου άρεσαν οι αφίσες που κάναμε, τρελάθηκα! Μέχρι και στο σπίτι μου έχω ζωγραφίσει με τεράστια γράμματα λύπη, χαρά και τέτοια...” (Κατερίνα, Τ.Α.).

Ορισμένα αρνητικά σχόλια (δίχως βέβαια να λείπουν και τα αντίστοιχα θετικά) σημειώθηκαν μονάχα για τις πιο παθητικές δραστηριότητες (ομαδική συζήτηση, γραπτές δραστηριότητες), εφόσον τα παιδιά κουράζονταν να ακούν κάποιον συνεχόμενα ή δυσκολεύονταν να βάλουν σε λόγο τα συναισθήματά τους:

“Η 11η συνάντηση δε μου άρεσε πολύ. Γιατί δεν κάναμε πολλά πράγματα όπως άλλες φορές. Δυστυχώς μόνο γράψαμε και μιλήσαμε” (Ελευθερία, 11η συνάντηση)

“Στη συζήτηση ήταν λίγο βαρετά...” (Κωνσταντίνος, 11η συνάντηση)

“Έ μπορεί [να δυσκολεύτηκα] όταν γράφαμε στα ημερολόγια, γιατί δεν ήξερες πώς να γράψεις τα αισθήματά σου, πώς νιώθεις... Ναι, ήταν δύσκολο. Δηλαδή εγώ έγραφα μόνο ήταν καλή μέρα, γιατί δυσκολεύομαι, τι να γράψω, πώς να το γράψω” (Δήμητρα, Ε.Α.).

Στο παρακάτω σχήμα συνοψίζονται οι προτιμήσεις των παιδιών, όπως προέκυψαν από τις αναφορές τους σχετικά με τις διάφορες δραστηριότητες (με πράσινο οι θετικές και με κόκκινο οι αρνητικές).



Όπως φαίνεται και από την *Πυραμίδα των δραστηριοτήτων*, η ευχαρίστηση των μαθητών/τριών συνδέθηκε άμεσα με περισσότερο ενεργητικές δραστηριότητες, καθώς τα παιδιά σε αυτή την ηλικία εκφράζονται πρωτίστως μέσα από την κίνηση και τη δράση (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Το σώμα συνδέεται τόσο άμεσα με τις συγκινήσεις, που φτάνει να αποτυπώσει το σύνολο της σχολικής εμπειρίας (Μπακιρ-

τζής, 2006). Όπως υποστηρίζει ο Dale (1946) στη θεωρία της *Πυραμίδας της εμπειρίας* (*Cone of experience*), η βίωση άμεσων εμπειριών με τη συμμετοχή περισσότερων αισθήσεων μέσα από αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες οδηγεί στην ευκολότερη και αποτελεσματικότερη αφομοίωση νέων γνώσεων, επιτρέποντας μάλιστα την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών (Durlak et al., 2011, Χρυσάφιδης, 2002). Ιδιαίτερα η μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι συμβάλλει σε μια θετική και ενθουσιώδη προς τη μάθηση στάση από τους/τις μαθητές/τριες, ενθαρρύνοντας την ανεξαρτησία και τη σιγουριά τους. Συγχρόνως, θεωρείται κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους (Martlew, Stephen & Ellis, 2011). Γενικότερα, οι βιωματικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην αξιοποίηση όλων των αισθήσεων, των συναισθημάτων και της φαντασίας μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο ελεύθερης έκφρασης, πειραματισμού και δράσης μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Silberman, 2007).

### ***2.3. Η βιωματική εκπαίδευση ως πεδίο για την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος εμπιστοσύνης***

Τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στα ημερολόγιά τους τα παιδιά αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης και του μοιράσματος κατά τη διεξαγωγή αντίστοιχων προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση τούς έδωσε την ευκαιρία να εκφραστούν ανοιχτά και ελεύθερα για ό,τι τα απασχολούσε, να μοιραστούν εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα. Επιπλέον, δήλωσαν ότι αρχικά η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εμπειρείχε δυσκολίες, που σταδιακά αντιμετωπίστηκαν με τη δημιουργία ενός πλαισίου ασφάλειας και εμπιστοσύνης:

“Μου άρεσε που μιλάμε για τα συναισθήματά μας, που συνεργαζόμαστε, που μιλάμε για αυτό που νιώθουμε” (Ναταλία, Τ.Α.)

[Μου άρεσε] “όταν μας χωρίσατε σε ζευγάρια και είπαμε τις πιο χαρούμενες στιγμές της ζωής μας...” (Ελευθερία, Τ.Α.)

“Μου άρεσε που μιλούσαμε ελεύθερα...” (Κατερίνα, Τ.Α.)

“Στην αρχή ήτανε λίγο, μέχρι να το καταλάβεις, λίγο δύσκολο αλλά μετά όταν άρχιζες κι έλεγες και πράγματα, μετά... ήδη έγινε εύκολο” (Ορέστης, Ε.Α.).

Στο μοίρασμα συνέβαλε σημαντικά η τεχνική του κύκλου, η οποία υποστήριξε τη δυνατότητα όλων να εκφραστούν ισότιμα, να ακούσουν τις απόψεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων, να αισθανθούν ‘ομάδα’ και να μάθουν ο ένας από τον άλλον:

“...βλέπαμε όλοι τα πρόσωπα των άλλων παιδιών, πώς εκφράζονταν” (Κατερίνα, Ε.Α.)

“...έτσι όπως ήμασταν, θα μπορούσαμε να δώσουμε ιδέες και να πάρουμε ιδέες” (Νεφέλη, Τ.Α.)

“Μου άρεσε, γιατί αντί να είναι ο καθένας μόνος του ή σε δυάδες ήμασταν όλοι μαζί και συζητούσαμε όλοι μαζί τις απόψεις μας. Γιατί δεν ήταν ο καθένας απομονωμένος σ’ ένα θρανίο, ήμασταν όλοι μαζί” (Λάζαρος, Ε.Α.).

“...ήταν σαν μια μεγάλη συνεργασία, μια μεγάλη ομάδα, αυτό μου άρεσε περισσότερο: ότι ακούμε...” (Μαρσέλα, Ε.Α.).

Όσον αφορά την τεχνική του κύκλου, και μόνον η κυκλική αυτή διαρρύθμιση, η οποία διευκολύνει τόσο την ‘πρόσωπο-με-πρόσωπο’ επικοινωνία και το διάλογο όσο και τη συνεργασία μεταξύ των μελών, αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των σχέσεων και στην ισότιμη συνύπαρξη μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού, εκφράζοντας μια διαφορετική παιδαγωγική αντίληψη (Μπακιρτζής κ.α., 2011, 2012). Επιπλέον, η εφαρμογή προγραμμάτων βασισμένων στην τεχνική του κύκλου σε σχολεία από προπτυχιακούς φοιτητές/τριες Παιδαγωγικών Τμημάτων παρείχε σημαντικά οφέλη όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους ίδιους: οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι απέκτησαν σημαντικές προσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητες, όπως ανεκτικότητα, αισιοδοξία, υπομονή, ευελιξία, αξιοπιστία και αμεροληψία, καθώς και διορατικότητα ως προς τη φύση της διδασκαλίας, τα παιδιά και τις ανάγκες τους και την κινητοποίηση των τελευταίων για ακαδημαϊκή μάθηση (Roffey & McCarthey, 2013). Από την άλλη πλευρά, η εκτεταμένη χρήση της τεχνικής του κύκλου (ιδίως χωρίς ουσιαστική πλαισίωση) ενδέχεται να κάνει τα παιδιά να δυσανασχετήσουν, ιδιαίτερα εφόσον μπορούν να ασχοληθούν με πιο ενεργητικές και ευχάριστες δραστηριότητες (Leach & Lewis, 2013). Ορισμένα αντίστοιχα σχόλια σημειώθηκαν και στη δική μας έρευνα:

“Ε, ήθελα κάτι πιο καινούριο, όχι ας πούμε συνέχεια με τον κύκλο. Την πρώτη φορά μου άρεσε τη δεύτερη μου άρεσε, την τρίτη μου άρεσε, τις άλλες φορές όχι και τόσο, γιατί αρχίζεις να το βαριέσαι κάτι που το κάνεις συνέχεια...” (Ορέστης, Τ.Α.)

“...όταν καθόμασταν στον κύκλο, ε ήταν λίγο βαρετό γιατί δεν είχαμε τι να κάνουμε...” (Τατιάνα, Ε.Α.).

Τα παιδιά συζήτησαν επίσης για την ομαδική συνεργασία και τη συμμετοχή σε ομάδες ως θετική εμπειρία που βοηθά στην αλληλεπίδραση και υποστήριξη μεταξύ των μελών:

“Σε ομάδες είναι καλύτερο να δουλεύεις από το να είσαι μόνος σου και να μην κάνεις τίποτα...” (Φωτεινή, Τ.Α.)

“Βοηθούσε ο ένας τον άλλο, δουλεύαμε ομαδικά, βοηθούσε στη ζωή...” (Αλκίνοος, Τ.Α.).

“Μου άρεσε που ήρθα πιο κοντά με τους συμμαθητές μου. Στις ομάδες

καταλαβαίναμε ο ένας τον άλλον, τα συναισθήματα του άλλου” (Ντάρια, Ε.Α.).

Η συμμετοχή σε ομάδες διασφαλίζει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών, παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες (Μπίκος, 2004), ενώ συγχρόνως συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναισθητικής κατανόησης των άλλων και, κατά συνέπεια, στην αποδοχή του διαφορετικού (Camilleri et al., 2012). Επιπλέον, η μεθοδολογία της βιωματικής εκπαίδευσης μπορεί να παρέχει προοδευτικά στους συμμετέχοντες ένα συναισθηματικά ασφαλές πλαίσιο, στο οποίο καλούνται να εκφραστούν αλλά και να ακούσουν άλλους να μιλούν ελεύθερα για τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους (Park, 1999). Οι James et al. (1998), πριν από δύο περίπου δεκαετίες, επεσήμαναν ότι αντίστοιχες μέθοδοι, όπως είναι η μεθοδολογία της βιωματικής εκπαίδευσης, παρέχουν το πλαίσιο για να συζητηθούν οι εμπειρίες των παιδιών, δίνουν φωνή στις ανησυχίες τους και μας πληροφορούν με επάρκεια και μεγαλύτερη κατανόηση για τις ζωές τους. Αλλά και πρόσφατα έχει υπογραμμιστεί η ανάγκη να αναγνωρίζονται και να κατανοούνται οι εμπειρίες των παιδιών ως έγκυρες και αξιόπιστες (Graham & Fitzgerald, 2010). Θα θέλαμε, ωστόσο, να τονίσουμε ότι η περιορισμένη κοινωνική εμπειρία των παιδιών σε συνδυασμό με την άنيση δομική τους θέση στην κοινωνία, μπορεί να σηματοδοτεί την ανάγκη για επιπλέον επεξεργασία των μεθόδων και τεχνικών (Αντωνιάδου, 2008).

Εξίσου σημαντική είναι και η διάθεση για ενεργητική ακρόαση από τους/τις ενήλικες εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν ευρήματα ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται ή δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τα έντονα συναισθήματα των παιδιών (Harris, 2008), γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για ανάλογη εκπαίδευσή τους (Αγραφιώτη κ.α., 2009, Jennings & Greenberg, 2009). Ιδιαίτερα ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως μελών μιας ομάδας που χαρακτηρίζεται από ενσυναισθητική κατανόηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αναγνώριση είναι σημαίνων για την επίτευξη της σκοποθεσίας μιας παρέμβασης και σχετίζεται θετικά με την αυτο-εικόνα των μαθητών/τριών (Brouzos et al., 2015). Συνεπώς, η αντίληψη των παιδιών ότι ως εκπαιδευτικοί τα ακούμε προσεκτικά και η αίσθησή τους ότι ‘είμαστε εκεί γι’ αυτά’ μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των σχέσεών τους μαζί μας, καθώς σχετίζεται θετικά με τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη και τη συναισθηματική ευεξία (Lloyd et al., 2015).

#### ***2.4. Η βιωματική εκπαίδευση ως πεδίο αναστοχαστικής πρακτικής***

Η πρόσκληση για την κατανόηση των συναισθημάτων διευκολύνει τον δημιουργικό αναστοχασμό στο πλαίσιο της βιωματικής εκπαίδευσης (Boud et al., 1985). Οι μαθητές/τριες, αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους για τους άλλους μέσα από τις σχέσεις που αναγνωρίστηκαν, δημιουργήθηκαν ή ενισχύθηκαν, κλήθηκαν να στοχαστούν κριτικά τις πράξεις τους. Έτσι, σταδιακά απέφευγαν ή επιχειρούσαν να απο-

φύγουν πρακτικές που πλήγωναν τα μέλη της ομάδας και συμμετείχαν σε ένα επανορθωτικό πλαίσιο σύνδεσης στις κοινωνικές τους σχέσεις (Ρήγας, 2009). Από την επαναληπτική αξιολόγηση γίνεται αντιληπτό ότι η διαδικασία αυτή μεταφέρθηκε στην καθημερινότητά των παιδιών:

“...μερικές φορές με αυτές τις λέξεις θυμόμουν και διάφορες ιστορίες που έχω περάσει και ανάλογα με κάποιο συναίσθημα” (Ντάρια, Τ.Α.)

“Προσπαθώ να εισχωρώ μέσα στο μυαλό μου για να βρίσκω το λάθος και να το διατυπώνω. Να τα βάλω σε μια σειρά στο μυαλό μου, να τα ξεκινήσω από την αρχή ως το τέλος, να βρω πού κόλλησα. Να πω το λάθος που έκανα και μετά να ζητήσω συγγνώμη, αφού φταίω η ίδια” (Νεφέλη, Ε.Α.)

“Εγώ μετά από λίγο κάποιες φορές βλέπω πώς νιώθει ο άλλος και λέω σταματήστε. Ας πούμε και με τους φίλους μου κι εγώ εντάξει, ξέρω, κοροϊδεύω μερικές φορές, αλλά μετά το ξανασκέφτομαι και δεν μ’ αρέσει και τόσο” (Αντώνης, Ε.Α.)

“Π.χ. η Σιντορέλα που μιλάει με το γου μια μέρα την είχα κοροϊδέψει αλλά την επόμενη μέρα που πήγα να το ξανακάνω, σκέφτηκα πως δεν θέλω να είμαι έτσι. Αν όλοι με κοροΐδευαν, πώς θα ένιωθα;” (Ναταλία, Ε.Α.).

Είναι χαρακτηριστικό ότι και οι γονείς επεσήμαναν την επιρροή που ασκούσαν στα παιδιά τους οι δράσεις του προγράμματος, καθ’ όλη τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά και μετά το τέλος της:

“Εμένα προσωπικά η δικιά μου... αν συναντίσασταν Παρασκευή, μπορεί μέσα στην εβδομάδα, δηλαδή όταν ήταν πιο χαλαρή, να μου αναφέρει τι κάνατε. Είναι σημαντικό ότι το κρατούσε μέσα της και μέρες μετά και το ανέφερε... Μπορεί και τις επόμενες ημέρες να συζητούσε κάτι...” (Μαμά Κατερίνας, Τ.Α.)

“Όταν τύχαινε κάτι ανάλογο στην καθημερινότητα, μας το ανέφερε: ‘Α! Αυτό το κάναμε στα συναισθήματα, αυτό το συζητήσαμε στο πρόγραμμα’. Βλέπαμε κάτι στην τηλεόραση και έλεγε ας πούμε: ‘Οι φοιτήτριες μας έλεγαν αυτό’ ή ‘Εκείνο το παιδάκι δεν έκανε σωστά, έπρεπε να κάνει το άλλο, γιατί έτσι μας το μάθανε και έτσι μας το είπαν’. Δηλαδή έγινε αυτό τρεις-τέσσερις φορές. Αυτό σημαίνει ότι πέρασε το μήνυμα των συναισθημάτων” (Μπαμπάς Ελευθερίας, Ε.Α.).

Είναι προφανές ότι η απλή βίωση της εμπειρίας δε συνιστά μάθηση, αν δεν συνοδεύεται από την αναστοχαστική πρακτική, την συνειδητή, δηλαδή επεξεργασία της (Camilleri et al., 2012, Μπακιρτζής κ.α., 2011, 2012). Άλλωστε, η αξία της βιωματικής



μάθησης έγκειται ακριβώς στην προσπάθεια του κάθε ατόμου να ερμηνεύσει την εκάστοτε εμπειρία, αναδομώντας την και μετατρέποντάς την σε γνώση με νόημα για το ίδιο (Mok, 1999). Σύμφωνα με το μοντέλο του Kolb σχετικά με τον *Κύκλο της βιωματικής μάθησης* (1984), η αρχική συγκεκριμένη εμπειρία του παιδιού συνοδεύεται από την αναστοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη εννοιοποίηση και τέλος τον ενεργό πειραματισμό, ο οποίος καταλήγει σε μάθηση, αλλά και σε μια καινούργια εμπειρία, με τη διαδικασία αυτή να συνεχίζεται αέναα. Ακόμη και αν η εν λόγω εμπειρία έχει οργανωθεί από τον/την εκπαιδευτικό, οι παραπάνω διαδικασίες χρειάζεται να πραγματοποιηθούν από το ίδιο το παιδί για την επίτευξη της μάθησης. Από την άλλη πλευρά, οι Seaman και Rheingold (2013) υποστηρίζουν ότι ο αναστοχασμός δεν διαχωρίζεται από την εμπειρία καθώς επισυμβαίνει ταυτόχρονα με αυτήν, διότι συνεχώς βιώνουμε κάτι. Μάλιστα, θεωρούν πως πρόκειται για μια βαθιά κοινωνική διαδικασία, καθώς στην πραγματικότητα στηρίζεται στη διαλογικότητα. Γι' αυτό και υπογραμμίζεται η σημασία τού να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί ακριβή και έγκαιρη ανατροφοδότηση και να ενθαρρύνουν τον καθοδηγούμενο αναστοχασμό κατά τη συνεργατική μάθηση, ώστε οι μαθητές/τριες να επωφελούνται στο μέγιστο βαθμό από τις προηγούμενες εμπειρίες τους (Gabelica et al., 2014).

### 3. Προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής

Όλα τα παραπάνω καθώς και μερικές επιπλέον προτάσεις-υποδείξεις των παιδιών κατά τις συνεντεύξεις τους μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη. Για παράδειγμα, ένα επαναλαμβανόμενο αίτημα των μαθητών/τριών αποτελεί η υιοθέτηση περισσότερων ενεργητικών και λιγότερων παθητικών δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο των οποίων η μάθηση αξιοποιεί το παιχνίδι. Υποστηρίζουν ακόμη ότι επιθυμούν να έχουν λόγο και δυνατότητα επιλογής στις προτεινόμενες δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, ώστε να ικανοποιούνται και οι δικές τους επιθυμίες:

“Να κάνουμε παιχνίδια στην αυλή. Παιχνίδια να παίζουμε!” (Κωνσταντίνος, Ε.Α.)

“...να κάνουμε αυτά που θέλετε αλλά και κάπως, όταν θέλουμε κι εμείς κάπως, κάποια παιχνίδια μέσα” (Ορέστης, Ε.Α.).

Προϋπόθεση για να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και να παρακολουθούν ενεργά, αποτελεί η κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους και η αίσθηση ότι μαθαίνουν κάτι που τα ενδιαφέρει και τα αφορά:

“...βαρεθήκαμε να τρέχουμε γύρω-γύρω, να φωνάζουμε κι εμένα προσωπικά με τράβηξε το ενδιαφέρον και καθόμωνα, ζωγράφιζα, έπαιζα, ό,τι κάναμε” (Αλκίνοος, Τ.Α.)

“Ένωθα πολύ καλά, γιατί μπορεί να υπήρχε βαβούρα, φασαρία, το να μιλάς κι αυτά, αλλά ήξερα ότι από όλα αυτά εδώ πέρα που μπορούσαμε να κάνουμε, θα μαθαίναμε κάτι συγκεκριμένο” (Νεφέλη, Τ.Α.)

“Όταν άκουσα ότι θα κάνουμε ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν ήξερα πώς θα γίνει, αλλά μετά, όταν είχαμε μάθημα, ένιωθα πως θα μάθαινα κι άλλα περισσότερα κι αυτό μου άνοιξε την όρεξη για να μάθω” (Ντάρια, Ε.Α.)

[Δεν ακούγαμε όποιον μιλούσε] “επειδή δεν μας ενδιέφερε τόσο πολύ το θέμα μάλλον” (Μίλτος, Ε.Α.).

Η συνεργασία της ερευνητικής ομάδας και η ενεργητική της εμπλοκή στις προτεινόμενες δραστηριότητες αναγνωρίστηκε ως σημαντική από τους μαθητές/τριες:

“Κι ακόμα και τις κολλητές μου τις άρεσε ότι ήσασταν πολύ συνεργάσιμοι και αυτά. Παράδειγμα μπορούσατε να λέγατε ένα πράγμα άντε να το κάνετε και να καθόσασταν εσείς και να λέτε ‘κάντε αυτό’, αλλά δεν το κάνατε ευτυχώς” (Κατερίνα, Ε.Α.).

Τα παιδιά έχουν ανάγκη να τους δίνουμε χώρο στο σχολείο να μιλήσουν για ό,τι τα απασχολεί, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους, ενώ ο δικός μας ρόλος είναι να τα ακούμε ενεργητικά, γνωστοποιώντας τους με τη στάση μας ότι μπορούν να μας εμπιστευτούν:

[Το πρόγραμμα μάς βοήθησε] “στο να εκφραστούμε και να πούμε τα συναισθήματά μας. Να μην τα αφήσουμε να μας πνίγουνε...” (Ναταλία, Τ.Α.)

“Μιλούσαμε και λέγαμε πράγματα εμείς” (Στέφανος, Ε.Α.)

“...όταν είσατε εσείς, επειδή ξέρουμε ότι κάνετε κι εσείς αυτή τη δουλειά, μπορούμε να σας μιλάμε πιο άνετα” (Ορέστης, Ε.Α.).

Η ασφάλεια σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης προϋποθέτει επίσης την αποδοχή του λάθους, καθώς όπως επισημάνθηκε:

“Είμαστε άνθρωποι και τα λάθη είναι για τους ανθρώπους” (Φωτεινή, Ε.Α.).

Τα παιδιά, τέλος, επιθυμούν να τα εμπιστευόμαστε περισσότερο και να τα θεωρούμε ικανά να λύσουν μόνα τους τα προβλήματά τους:

Νεφέλη: [Αν ήμουν δασκάλα και δύο παιδιά μάλωναν στην τάξη, θα τους έλεγα] σταθείτε εδώ στο αυτί και στο στόμα<sup>2</sup>, θα λύσετε τη διαφωνία σας, θα περιμένω πέντε λεπτά, θα χτυπήσουν την πόρτα, θα τους πω ναι και θα μπουν μέσα.

Συνεντευκτρια: Πάρα πολύ ωραία. Και με τους άλλους που θα ‘ταν μέσα στην τάξη τι θα ‘κανες; Θα συνέχιζες αυτό που έκανες;

Νεφέλη: Ναι, θα το συνέχιζα, γιατί θα ήξερα πως, έστω κι αν διαφωνούνε μεταξύ τους, θα βρούνε τη λύση (Ε.Α.).

#### 4. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται στην ανάδειξη των απόψεων των μαθητών/τριών για τη βιωματική εκπαίδευση και τη συναισθηματική κατανόηση και προτείνει πρακτικές για την αξιοποίηση τους στη σχολική καθημερινότητα. Από τα δεδομένα της γίνεται φανερή η σημαντική συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης ως μεθόδου διδασκαλίας, η οποία, διαφέροντας από την παραδοσιακή διδασκαλία, εξασφαλίζει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών, ενισχύει τον αναστοχασμό τους και διευκολύνει το μοίρασμα.

Συγχρόνως, το συγκεκριμένο άρθρο δημιουργεί ένα πλαίσιο κατανόησης των συναισθημάτων που επιθυμεί να απέχει από την εργαλειακή τους αξιοποίηση. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις Triliva και Roulou (2006), νοηματοδοτούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία, ασκώντας κριτική στον όρο και το περιεχόμενο της συναισθηματικής νοημοσύνης και τονίζουν ότι, μολονότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά ανασταλτικό παράγοντα, αντίστοιχες παρεμβάσεις χρειάζεται να διαπερνούν το αναλυτικό πρόγραμμα και την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Haddon et al., 2005, Higgins, 2012, Park, 1999).

Αναγνωρίζουμε ως περιορισμό της παρούσας έρευνας ότι η εφαρμογή του προγράμματος αφορά μία σχολική τάξη, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων. Ωστόσο, τέτοιες μέθοδοι σε μικρο-επίπεδο χρησιμοποιούνται κυρίως όταν πρόκειται να αποτυπώσουν και να καταγράψουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και τις κουλτούρες τους, αποτελώντας ερευνητικές στρατηγικές που προτιμώνται από όσους ερευνητές καλούν τα παιδιά ως συμμετέχοντες για να μελετήσουν τις ζωές τους (Αντωνιάδου, 2008).

#### Σημειώσεις

1. Πρόκειται για ένα παιχνίδι εμπιστοσύνης, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια: το ένα παιδί κλείνει τα μάτια του χρησιμοποιώντας ένα μαντήλι (τυφλός) και το άλλο αναλαμβάνει να το οδηγήσει στο χώρο δίχως να μιλάει (μουγγός) (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003:156).
2. Αναφέρεται στην *τεχνική των καρτελών επίλυσης των συγκρούσεων*, κατά την οποία ένα παιδί κάθε φορά μιλάει (στόμα) και το άλλο ακούει (αυτί) με τους ρόλους να εναλλάσσονται στη συνέχεια (Παΐδα, 2013).

## Βιβλιογραφία

- Αγραφιώτη, Μ., Ρ. Γεωργιάδου, Ε. Κακούτη, Μ. Λαγουμιτζής & Χ. Μπουγιούκου (2009) *Μάθηση με το Νου και την Καρδιά: Οι Εμπειρίες μας από το Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Ανάπτυξης με τα Παιδιά*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αντωνιάδου, Ε. (2008) *Προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας με έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών: Μια κριτική προσέγγιση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
- Αντωνιάδου, Ε. & Ι. Μπίμπου-Νάκου (2012) Προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας με έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο χώρο του σχολείου: Ο λόγος των παιδιών. *Παιδί και έφηβος*, 14(2): 1-36.
- Antoniadou, E. & I. Bibou-Nakou (2012) Teachers' professional role in children's social relations: Outcome of a personal and social education programme in Greek schools. *Advances in School Mental Health Promotion*, 5(2): 139-156.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Δ. Φιλίππου (2003) *205 βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βασιλόπουλος, Σ.Φ., Ι. Κουτσοπούλου & Δ. Ρέγκλη (2011) *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bernstein, B. (1970). *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bjorklund, K., A. Liski, H. Samposalo, J. Lindblom et al. (2014) "Together at school"-A school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public health*, 14: 1042-1053.
- Boud, D., R. Keogh & D. Walker (1985) Promoting reflection in learning: a model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds.) *Reflection: Turning experience into learning*. London: Routledge, 18-40.
- Braun, V. & V. Clarke (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Brouzos, A., S.P. Vassilopoulos & V.C. Baourda (2015) Members' perceptions of person-centered facilitative conditions and their role in outcome in a psychoeducational group for childhood social anxiety. *Person-centered & Experiential Psychotherapies*, 14(1): 32-46.
- Camilleri, S., A. Caruana, R. Falzon & M. Muscat (2012) The promotion of emotional literacy through personal and social development: The Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30(1): 19-37.
- Catalano, R.F., M.L. Berglund, J.A. Ryan, H.S. Lonczak & J.D. Hawkins (2004) Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of

- positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1): 98-124.
- Γεωργόπουλος, Α. & Κ. Μπακιρτζής (1998) Βιωματική παιδαγωγική εμπειρία στο μάθημα-εργαστήριο της Ανθρώπινης Οικολογίας – Ερευνητική μελέτη. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, OMEP*, 3: 115-139.
- Coppock, V. (2011) Liberating the mind or governing the soul? Psychotherapeutic education, children's rights and the disciplinary state. *Education Enquiry*, 2(3): 385-399.
- Dale, E. (1946) *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden Press.
- Dewey, J. (1980) *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Durlak, J.A., R.P. Weissberg, A.B. Dymnicki, R.D. Taylor & K.B. Schellinger (2011) The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405-432.
- Freire, P. (1974) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Froggett, L. & B. Richards (2002) Exploring the bio-psycho-social. *The European Journal of Psychotherapy, Counselling & Health*, 5(3): 321-326.
- Mok, Y.F. (1999) Experiential Learning: functional attributes and effectiveness. *Studies in Continuing Education*, 21(1): 57-72.
- Gabelica, C., P. Van den Bossche, S. De Maeyer, M. Segers & W. Gijsselaers (2014) The effect of team feedback and guided reflexivity on team performance change. *Learning and Instruction*, 34: 86-96.
- Goleman, D. (1998) *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000) *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώνουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Graham, A. & R.M. Fitzgerald (2010) Supporting children's social and emotional well-being: does 'having a say' matter? *Children & Society*, 25(3): 447-457.
- Haddon, A., H. Goodman, J. Park & R.D. Crick (2005) Evaluating emotional literacy in schools: the development of the School Emotional Environment for Learning Survey. *Pastoral Care in Education*, 23(4): 5-16.
- Hallam, S. (2009) An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3): 313-330.
- Hargreaves, A. (2000) Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8): 811-826.

- Hargreaves, A. (2008) The emotional geographies of educational leadership. In B. Davies & T. Brighouse (eds.), *Passionate leadership in education*. London: Sage, 129-150.
- Harris, B. (2008) Befriending the two-headed monster: personal, social and emotional development in schools in challenging times. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4): 367-383.
- Higgins, H.J. (2012) Educating the emotional self: the role home plays in a child's method of communicating life stories in a classroom space. *Education 3-13*, 40(5): 451-472.
- James, A., C. Jenks & A. Prout (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leach, T. & E. Lewis (2013) Children's experiences during circle-time: A call for research-informed debate. *Pastoral Care in Education*, 31(1): 43-52.
- Lloyd, K.J., D. Boer, A.N. Kluger & S.C. Voelpel (2015) Building trust and feeling well: Examining intraindividual and interpersonal outcomes and underlying mechanisms of listening. *International Journal of Listening*, 29(1): 12-29.
- Lobrot, M. (2015) *Ζώντας μαζί: Η παρεμβαίνουσα μη-κατευθυντικότητα στη ζωή μας*. Αθήνα: Αρμός.
- Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) (2003) *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Νήσος.
- Martlew, J., C. Stephen & J. Ellis (2011) Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. *Early Years*, 31(1), 71-83.
- Mason, J. (2009) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mosley, J. (2005) *Circle time for young children*. London: Routledge.
- Μπακιρτζής, Κ.Ν. (2006) *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ., Β. Ιππέκη & Α. Γεωργόπουλος (2011) Η επίδραση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας στις πρακτικές τους στην προσχολική εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51: 140-158.
- Μπακιρτζής, Κ., Β. Ιππέκη & Α. Γεωργόπουλος (2012) Εκπαίδευση φοιτητριών προσχολικής αγωγής σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και η επίδρασή της στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54: 150-168.
- Μπίκος, Κ. (2004) *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2010). Ψυχολογία και Σχολείο. Στο Δ. Κωτσάκης, Ε. Μουρελή, Ι. Μπίμπου, Ε. Μπουτουλούση, Χ. Αλεξανδρή, Ε. Γκέσογλου, Κ. Καραμανώλη, Α.



- Καρπούζα & Ε. Σπανοπούλου, *Αναστοχαστική πράξη: Ο αποκλεισμός στο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος, 307-383.
- Niedenthal, P., S. Krauth-Gruber & R. Francois (2011) *Ψυχολογία του συναισθήματος: Διαπροσωπικές, βιωματικές και γνωστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Nussbaum, M. (1990) Aristotelian social democracy. In R.B. Douglas, G. Mara & H. Richardson (eds.), *Liberalism and the good*. London: Routledge, 203-251.
- Παΐδα, Σ. (2013) Συναισθηματική νοημοσύνη στο Νηπιαγωγείο: Δύο εργαλεία. Στο Β. Yavas & Α. Celik, (επιμ.), *Συναισθηματική Νοημοσύνη για παιδιά προσχολικής ηλικίας 2011-2013: «Καρέκλες επίλυσης συγκρούσεων» και «Χάρτης των συναισθημάτων»*. Ικόνιο: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου & Επαρχιακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ικονίου, 22-27 [on line]. Διαθέσιμο: <http://www.kpechios.gr/index.php/ti-kanoume/programs/international>. [6/9/2016]
- Park, J. (1999) Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1): 19-28.
- Ρήγας, Δ. (2009) Η ψυχαναλυτική κατανόηση της κατάθλιψης. *Διάλογοι για την ψυχανάλυση*, Δελτίο 4: 1-7.
- Rogers, C. (2010) *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Roffey, S. & F. McCarthey (2013) Circle solutions, a philosophy and pedagogy for learning positive relationships: What promotes and inhibits sustainable outcomes? *The International Journal of Emotional Education*, 5(1): 36-55.
- Schutz, P.A. & R. Perkun (eds.) (2007) *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.
- Seaman, J. & A. Rheingold (2013) Circle talks as situated experiential learning: context, identity, and knowledgeability in "learning from reflection". *Journal of Experiential Education*, 36(2): 155-174.
- Shackleton, N., A. Fletcher, F. Jamal, W. Markham, P. Aveyard, A. Mathiot, E. Allen, R. Viner & C. Bonell (2016) A new measure of unhealthy school environments and its implications for critical assessments of health promotion in schools. *Critical Public Health*, 27(2): 248-262.
- Silberman, M. (2007) *The handbook of experiential education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Στάινερ, Κ. (2006) *Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τριλίβα, Σ. & Τ. Αναγνωστοπούλου (2008) *Βιωματική μάθηση: ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Triliva, S. & M. Poulou (2006) Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27(3): 315-338.

- Uitto, M., K. Jokikokko & E. Estola (2015) Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and Teacher Education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50: 124-135.
- Φιλίππου, Δ. & Π. Καραντάνα (2010) *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις...* Αθήνα: Καστανιώτη.
- Wanless, S. & C. Domitrovich (2015) Readiness to implement school-based social emotional learning interventions: Using research on factors related to implementation to maximize quality. *Prevention Science*, 16(8): 1037-1043.
- Weare, K. & G. Gray (2000) *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Weissberg, R.P., P. Goren, C. Domitrovich & L. Dusenbury (2013) *CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: CASEL.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011) *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2002) *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.