



# ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

## Σχολική και Κοινωνική Ζωή Οδηγός Εκπαιδευτικού

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΑΘΗΝΑ 2011

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης





ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3

**«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450**

**Με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)**

Το παρόν έργο έχει παραχθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη*», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*».

**Επιστημονικό Πεδίο: Σχολική και Κοινωνική Ζωή**

**Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/επίπεδο εκπαίδευσης: Σχολική και Κοινωνική Ζωή/  
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ**  
**ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ**  
**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

**I. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Εισαγωγή - Σύγχρονες προσεγγίσεις  
Κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης  
Διεθνής εμπειρία  
Τομείς της «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα  
Η αναγκαιότητα της εφαρμογής της σχολικής και κοινωνικής ζωής στην ελληνική πραγματικότητα  
Βιβλιογραφία

**II. ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ, ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

Αυτογνωσία - Διερεύνηση πτυχών εαυτού  
Κοινωνική και συναισθηματική και επάρκεια  
Φυσική επάρκεια  
Βιβλιογραφία

**III. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΣ «Σχολική και Κοινωνική Ζωή»**

Σκοπός του ΠΣ και του ΟΣ  
Μεθοδολογία - Χρήση του ΠΣ και του ΟΕ  
Θέματα Αξιολόγησης  
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

**IV. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΖΩΗΣ**

Επικοινωνώντας με τους άλλους  
Τα συναισθήματά μας  
Γνωριμία με τον εαυτό μας  
Αντιμετωπίζοντας το άγχος  
Οι σχέσεις μεταξύ μας  
Διαχειρίζομαι συγκρούσεις - Βάζω όρια  
Σχολείο και διαφορετικότητα  
Αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές στην ομάδα  
Φροντίζω τον εαυτό μου  
Το σχολείο ως κοινότητα

**IV. ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ**

**ΣΕ1:** Γινόμαστε ομάδα - Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου  
**ΣΕ2:** Ζούμε μαζί  
**ΣΕ3:** Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο  
**ΣΕ4:** Φροντίζω τον εαυτό μου

## ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο Οδηγός Εκπαιδευτικού (ΟΕ) για τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ) περιλαμβάνει αρχικά το εννοιολογικό πλαίσιο του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου, όπου περιγράφονται οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, η διεθνής εμπειρία και η αναγκαιότητα εφαρμογής της ΣΚΖ στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών σχολικής ηλικίας στους διάφορους τομείς ανάπτυξης (αυτογνωσία, κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, φυσική επάρκεια). Στη συνέχεια αναφέρεται ο σκοπός και η μεθοδολογία του Προγράμματος Σπουδών και του ΟΕ της ΣΚΖ καθώς και χρήσιμες επισημάνσεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προτεινόμενων Σχεδίων Εργασίας (ΣΕ) στην τάξη.

Ακολουθεί συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση των θεματικών ενοτήτων που περιλαμβάνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ), από τις οποίες προκύπτουν τα βασικά θέματα, τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ) και ενδεικτικές δραστηριότητες των Σχεδίων Εργασίας του ΟΕ.

Τέλος, περιγράφονται αναλυτικά τα ΣΕ και οι αντίστοιχες δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για το Γυμνάσιο.

### ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### Εισαγωγή - Σύγχρονες προσεγγίσεις

Η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος, το οποίο θα διευκολύνει τη μάθηση και θα προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελούν ορισμένες από τις βασικές αρχές του Νέου Σχολείου. Η εστίαση στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών είναι ιδιαίτερως σημαντική καθώς τις τελευταίες δεκαετίες έχει καταγραφεί σημαντική αύξηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι ακόμα και σε σχολεία αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών (Achenbach, Rescorla, & Ivanova, 2005. Χατζηχρήστου, 2004, 2011).

Τα προβλήματα που βιώνουν τα παιδιά είναι ποικίλα και έχουν επιπτώσεις στους τομείς της σωματικής και ψυχικής υγείας, της μάθησης και της προσαρμογής τους. Ένας στους πέντε μαθητές αναμένεται να εκδηλώσει κάποιο πρόβλημα σε σχέση με την ψυχική του υγεία, τη σχολική και κοινωνική του προσαρμογή ενώ οι έρευνες δείχνουν ότι τα ποσοστά των παιδιών με προβλήματα ψυχικής υγείας, σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής κυμαίνονται μεταξύ 10% - 20% διεθνώς με την Ελλάδα να παρουσιάζει παρόμοια ποσοστά (Zins et al., 2004. Χατζηχρήστου, 2011. Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη & Μυλωνάς, υπό δημοσίευση). Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί επίσης ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που παρατηρείται στα σχολεία με αρκετά σημαντικά ποσοστά 9 – 10% διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα (Boulton et al., 2001. Houndoumadi, Pateraki, & Doanidou, 2003. Olweus, 1993).

Η αύξηση των προβλημάτων οδήγησε σε μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση αλλά και στην παροχή σχολικών ψυχολογικών – συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές συντέλεσαν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (στελεχών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, ειδικών παιδαγωγών, σχολικών ψυχολόγων κ.ά.) σύμφωνα με τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις της παιδαγωγικής και της σχολικής ψυχολογίας (Fagan & Wise, 2000. Oakland & Jimerson, 2007).

Την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον των ειδικών διεθνώς έχει στραφεί στην έρευνα των χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα σχολείο *αποτελεσματικό*. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από την εκπαίδευση και ότι όλα τα σχολεία, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών, μπορούν να είναι αποτελεσματικά προσαρμόζοντας τους στόχους και τη λειτουργία τους στις ανάγκες των μαθητών (Bickel, 1999. Rutter & Maughan, 2002).

Η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί σημαντική διάσταση ενός αποτελεσματικού σχολείου. Η *ψυχική ανθεκτικότητα* αναφέρεται στη διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά τις δύσκολες και αντίξοες συνθήκες και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Masten, 2007. Wright & Masten, 2005). Οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν «*ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες*» που παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της σχολικής τους προσαρμογής (Henderson & Milstein, 2008. Doll, Zucker, & Brehm, 2009).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει επίσης να εκτιμάται η έννοια της *κοινότητας* στο σχολικό πλαίσιο. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια *κοινότητα* αναφέρονται στο ότι τα μέλη της νοιάζονται και στηρίζουν το ένα το άλλο, έχουν ουσιαστική και ενεργό συμμετοχή στην κοινότητα, ταυτίζονται με την ομάδα και αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτή (Battistich et al., 1997. Χατζηχρήστου και συν., 2004). Αυτή η προσέγγιση τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να στοχεύουν απλά στη μόρφωση των μαθητών, αλλά και στη δημιουργία μιας ποιοτικής επικοινωνίας με τους μαθητές τους.

Οι θεωρίες της πολλαπλής νοημοσύνης και της συναισθηματικής νοημοσύνης επίσης διαμόρφωσαν νέες προοπτικές στην εκπαίδευση και ανέδειξαν και άλλες διαστάσεις της προσωπικότητας του ατόμου, όπως η συναισθηματική, που μέχρι τότε υποβαθμίζονταν στο σχολείο. (Gardner, 1993. Goleman, 2011. Gottman, 2011).

Τέλος, μία από τις πιο σύγχρονες ψυχολογικές προσεγγίσεις που έχει συμβάλει στη διαμόρφωση μιας νέας οπτικής για την εκπαίδευση αποτελεί και η «*θετική ψυχολογία*». Η θετική ψυχολογία εστιάζει στην πρόληψη, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και στην ενδυνάμωση των ατόμων και των συστημάτων που τα περιβάλλουν (Snyder & Lopez, 2002. Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Επιπλέον η έμφαση στο *σύστημα* και κυρίως η προσέγγιση του σχολείου μέσα από τη *συστημική προσέγγιση* αναδεικνύει την έννοια της σχολικής κοινότητας ως συνόλου, το οποίο είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μελών του.

Σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών και στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών διαδραμάτισε επίσης η έμφαση στην πρόληψη και στα προγράμματα παρέμβασης σε επίπεδο ατόμου και συστήματος (τάξης, σχολείου) τα οποία βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα. Καθοριστική ήταν επίσης η συμβολή και των σύγχρονων μεθόδων συμβουλευτικής όπως η διαλεκτική ψυχολογική συμβουλευτική (Brown, Pryzwansky & Schulte, 2007) και η συμβουλευτική για τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα (Brock, Sandoval & Lewis, 2005. Χατζηχρήστου και συν., 2008).

### **Κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης**

Η βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών και της σχολικής τους επίδοσης συνδέεται με την επιτυχή προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο. Αντιστοίχως, η ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών συμβάλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην επίτευξη της σχολικής επιτυχίας. Η σχολική επιτυχία εμφανίζεται σε διάφορους τομείς, όπως οι στάσεις απέναντι στο σχολείο (π.χ. κινητοποίηση του μαθητή, υπευθυνότητα, δέσμευση) και η συμπεριφορά μέσα σ' αυτό (εμπλοκή, παρουσία, συνήθειες μελέτης) πέρα από τη σχολική επίδοση (βαθμοί, κατάκτηση της διδακτέας ύλης, επιδόσεις σε δοκιμασίες) (Zins et al, 2004. Elias, Wang, Weissberg, Zins, & Walberg, 2002).

Οι έρευνες που σχετίζονται με τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές σε εκπαιδευτικά πλαίσια και κατά τη διαδικασία της μάθησης υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα αυτά επιδρούν σημαντικά στη μάθηση, στη μνήμη, στην ανάπτυξη και στην προαγωγή της θετικής προσαρμογής των παιδιών (Lewis & Haviland-Jones, 2000). Για παράδειγμα, τα συναισθήματα μπορούν να επιδράσουν στην ακαδημαϊκή επίδοση και στη μάθηση των παιδιών, εφόσον μπορούν να κατευθύνουν την προσοχή και τη χρήση γνωστικών διαδικασιών (Meinhardt & Pekrun, 2003). Επίσης, μπορούν να προκαλέσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών πάνω σε συγκεκριμένο μαθησιακό υλικό (Ainley, Corrigan, & Richardson, 2005. Krapp, 2005), να ενεργοποιήσουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων (Isen, 2000), να διευκολύνουν ή αντίθετα να εμποδίσουν διαδικασίες αυτορρύθμισης που σχετίζονται με τη μάθηση και την επίδοση (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Οι νεότερες θεωρήσεις και οι μελέτες πάνω στο θέμα των συναισθημάτων προτείνουν ένα συνθετικό εννοιολογικό μοντέλο που αφορά στις επιδράσεις των συναισθημάτων στην επίδοση σε ακαδημαϊκά πλαίσια, στην εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση, στην αυτορρύθμιση και στα κίνητρα (Pekrun, 2000. Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007. Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

Η κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης και το γεγονός ότι στη μαθησιακή διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες τεκμηριώνεται από εμπειρικά δεδομένα. Σε μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας βρέθηκε ότι από τις 11 σημαντικότερες κατηγορίες που θεωρείται ότι ασκούν κάποια επίδραση στη μάθηση, οι 8 σχετίζονταν με κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, όπως ο τρόπος διαχείρισης της τάξης, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, η ομάδα των συνομηλίκων, το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης (Wang, Haertel & Walberg, 1997). Αντίθετα βρέθηκε ότι άλλοι παράγοντες όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδασκαλία και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητή είχαν μικρότερη αναλογικά επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία (Pekrun et al, 2002. Wang, Haertel, & Walberg, 1997).

### **Διεθνής εμπειρία**

Η σημαντική επίδραση που ασκεί στη σχολική επιτυχία και στη μάθηση ο συναισθηματικός και κοινωνικός τομέας ώθησε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς στη συστηματική διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και την ένταξη της διδασκαλίας τους στο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων δημιουργώντας ένα αντίστοιχο "συναισθηματικό αναλυτικό πρόγραμμα" (emotional curriculum). Εξάλλου, όπως τονίζεται από τους ειδικούς, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με τη διδασκαλία των σχετικών δεξιοτήτων δεν αποτελεί επιπλέον εργασία που επιφορτίζονται τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί, αλλά αποτελεί ένα σημαντικό και απαραίτητο εργαλείο και μέσο για να διευκολυνθεί η επιτυχία όλων των μαθητών (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004).

Η προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και των κοινωνικο-συναισθηματικών μαθησιακών στόχων δεν θεωρείται πλέον ως ξεχωριστή ή έστω παράλληλη δραστηριότητα με τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό του σχολείου. Αποτελεί πολύ σημαντική και βασική διαδικασία και μπορεί να διδαχτεί και να εφαρμοστεί με ποικίλους τρόπους στα σχολεία. Στα σχολεία διεθνώς έχουν υιοθετηθεί πολλές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της επίδοσης εστιάζοντας στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης (βλ. Πρόγραμμα Σπουδών). Στο Πρόγραμμα Σπουδών παρουσιάζονται επίσης παραδείγματα πολλών χωρών αναφορικά με τον τρόπο που έχουν εντάξει στο εκπαιδευτικό τους σύστημα την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, καθώς και οι αντίστοιχες δράσεις που έχουν γίνει έως σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## **Η αναγκαιότητα της εφαρμογής της σχολικής και κοινωνικής ζωής στην ελληνική πραγματικότητα**

Η αύξηση των προβλημάτων μάθησης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, η αδυναμία της επαρκούς κάλυψης των αυξημένων αναγκών των μαθητών αλλά και η ανάδυση νέων προκλήσεων για το μέλλον τονίζουν περισσότερο από ποτέ την αναγκαιότητα καινοτομιών και αλλαγών για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για το σκοπό αυτό είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν στην πράξη τα δεδομένα από τις σύγχρονες τάσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, τα διεθνή πορίσματα των ερευνών αλλά και οι εμπειρίες από τα παραδείγματα των άλλων χωρών. Η εισαγωγή της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής (ΣΚΖ) στο πρόγραμμα του σχολείου μπορεί να δράσει προς αυτή την κατεύθυνση, να επιφέρει αλλαγές στην παραδοσιακή λειτουργία του ελληνικού σχολείου και να λειτουργήσει σε ένα επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης ενδυναμώνοντας την ψυχική ανθεκτικότητα ατόμων και συστημάτων και παρέχοντας νέες δεξιότητες και γνώσεις στους μαθητές απαραίτητες για την περαιτέρω πορεία τους.

Η πεμπτούσια των στόχων της ΣΚΖ συνίσταται στην απόκτηση δεξιοτήτων και λειτουργικών μοντέλων συμπεριφοράς αναγκαίων στην καθημερινότητα των παιδιών στην ομάδα, αλλά και ενός πλήρους φάσματος ικανοτήτων για τη ζωή. Δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να αποκτώνται συστηματικά και σταδιακά, καθώς είναι σημαντικό οι μαθητές από μικρή ηλικία να μάθουν πώς να μαθαίνουν, να έχουν κριτική σκέψη, αυτοπειθαρχία, δημιουργικότητα και δεξιότητες συνεργασίας και λειτουργίας στην ομάδα. Γι' αυτό το λόγο η ΣΚΖ -όπως και η πραγμάτωση του νέου σχολείου- θα πρέπει να ξεκινάει από το νηπιαγωγείο να συνεχίζεται στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο και να επιτυγχάνει την ολοκλήρωση των στόχων της στο Λύκειο. Επιπλέον, ο προσανατολισμός της ΣΚΖ είναι και προς τον *εαυτό* με στόχο την αυτογνωσία και κυρίως την αποδοχή του εαυτού έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να αισθάνονται καλά με βάση τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους, να δημιουργούν σχέσεις φιλίας, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους και να έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται σε αλλαγές.

Η ΣΚΖ έχοντας αυτόν τον προσανατολισμό είναι δυνατό να δράσει ενισχυτικά και να αποφέρει πολλαπλά οφέλη σε επίπεδο ατόμου και συστήματος.

Όσον αφορά τους μαθητές, μέσω της ΣΚΖ, τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες που είναι σημαντικές για τη ζωή τους και τη συνύπαρξή τους σε ομάδα, ενώ παράλληλα τους προετοιμάζει για τη ζωή τους εντός και εκτός του σχολείου. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες, συμπεριφορές, στάσεις και αξίες που θα τους βοηθήσουν να μαθαίνουν, να δημιουργούν σχέσεις, να επιλύουν προβλήματα και συγκρούσεις της καθημερινότητας και να προσαρμόζονται στις αλλαγές, να διεκδικούν θέσεις εργασίας, να ζουν αρμονικά με τους άλλους, να επικοινωνούν, αλλά και να προστατεύονται και να φροντίζουν τον εαυτό τους.

Η ΣΚΖ μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία και τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών στη σχολική ζωή, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Οι τάξεις και γενικότερα το σχολείο μπορούν να γίνουν πλαίσια τα οποία προάγουν τη θετική προσαρμογή των μελών τους και να λειτουργούν ως κοινότητες όπου ο καθένας συνεργάζεται, νοιάζεται και φροντίζει τον άλλο. Επιπλέον συμβάλει στο να δημιουργηθούν δεσμοί με την κοινότητα, και στη δημιουργία μιας ευρύτερης σχολικής κοινότητας.

Οι στόχοι της ΣΚΖ συνδέονται άμεσα με το Νέο Σχολείο το οποίο ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα και επιχειρούν να θέσουν τους μαθητές στο επίκεντρο των αλλαγών χωρίς διακρίσεις και ανισότητες, με σκοπό τη συνολική βελτίωσή τους σε όλα τα επίπεδα.

Η ιδιαιτερότητα της ΣΚΖ είναι ότι δεν αποτελεί ένα ακόμη σχολικό μάθημα με τη γνωστή και καθιερωμένη έννοια του όρου. Δεν αποτελεί ένα επιπλέον γνωστικό αντικείμενο όπως τα υπόλοιπα μαθήματα με συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, με παραδοσιακή διδακτική μεθοδολογία και με παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης. Είναι περισσότερο άνοιγμα της σκέψης και των συναισθημάτων, μοίρασμα και απόκτηση δεξιοτήτων και νέων ικανοτήτων και γνώσεων μέσα από ένα διαφορετικό, εναλλακτικό τρόπο μάθησης. Τα αποτελέσματα της ΣΚΖ βέβαια δεν περιορίζονται στους άμεσους στόχους της αλλά διαπερνούν όλη τη μαθησιακή και σχολική διαδικασία. Η δημιουργία καλού, θετικού και συνεργατικού κλίματος και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων έχει αποδειχτεί ότι διευκολύνει τη μάθηση και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004). Η αναγκαιότητα της ολικής προσέγγισης και οργάνωσης της μάθησης ενισχύεται με την ΣΚΖ καθώς αυτή αλληλεπιδρά και αλληλοσυμπληρώνει τα υπόλοιπα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών και τα ενισχύει.

Η σημασία και η αναγκαιότητα της ΣΚΖ ουσιαστικά αντικατοπτρίζεται στα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

α) Είναι βιβλιογραφικά και επιστημονικά τεκμηριωμένη καθώς βασίζεται στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά δεδομένα ενώ συμπορεύεται και με τις διεθνείς εξελίξεις και τάσεις των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων των αναπτυγμένων χωρών λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

β) Επιφέρει αλλαγές και καινοτομίες στο πρόγραμμα του σχολείου. Η στροφή στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της προσωπικότητας αναδεικνύει και άλλες πολύ σημαντικές διαστάσεις της προσωπικότητας των ατόμων και θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία ενός ανθρώπινου, *διαφορετικού* σχολείου.

γ) Βασίζεται στη γνώση για τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών και τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών στις διαφορετικές ηλικίες και διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ως εκ τούτου τόσο οι στόχοι όσο και οι δραστηριότητες είναι κατάλληλα προσαρμοσμένοι σε κάθε εκπαιδευτικό κύκλο.

δ) Συνάδει με τις αρχές και τους στόχους του νέου σχολείου, οι οποίοι εκφράζονται μέσα από όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινωνικής και συναισθηματικής ζωής, και προετοιμάζει τους νέους για τον 21ο αιώνα και το μέλλον.

ε) Δίνει έμφαση σε σημαντικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που αφορούν την καθημερινή ζωή των μαθητών στο σχολείο και την οικογένεια και συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, ευεξίας και ανθεκτικότητας και στην προστασία τους από δυσκολίες, και προβλήματα στο μέλλον.

στ) Ενισχύεται η αίσθηση του ανθρώπινου σχολείου όπου υπάρχει θετικό ψυχολογικό κλίμα και μια ατμόσφαιρα όπου προάγεται η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η κατανόηση και ο σεβασμός στις απόψεις των άλλων, η αποδοχή της διαφορετικότητας σε όλες τις εκφάνσεις της, η διευκόλυνση της ένταξης των απομονωμένων παιδιών, και όπου το σχολείο γίνεται αντιληπτό και βιώνεται ως κοινότητα για την οποία όλοι νοιάζονται και μοιράζονται την ευθύνη.

ζ) Το άνοιγμα στην κοινότητα αποτελεί επίσης σημαντική καινοτομία καθώς το σχολείο δεν είναι πια αποκομμένο και ανεξάρτητο από την κοινωνική ζωή, αλλά αποτελεί ένα ζωντανό και αναπόσπαστο κομμάτι του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου διευκολύνοντας τη μετάβαση των παιδιών από το σχολείο στην κοινωνία.



## Βιβλιογραφία

- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Ivanova, M. Y. (2005). International crosscultural consistencies and variations in child and adolescent psychopathology. In C. L. Frisby & C. R. Reynolds (Eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology* (pp. 674-709). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction, 15*, 433-447.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist, 32*(3), 137-151.
- Bickel, W. E. (1999). The implications of the effective schools literature for school restructuring. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *Handbook of School Psychology* (3<sup>rd</sup> edition) (pp. 959-983). Hoboken, NJ: Wiley.
- Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων, *Ψυχολογία, 8* (1), 12-29.
- Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Γ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Brown, D., Pryzwansky, W.B., & Schulte, A.C. (2007). Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή. Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Α. Λαμπροπούλου. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Doll, Zucker & Brehm (2009). Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elias, M. J., Wang, M. C., Weissberg, R .P., Zins, J. E., & Walberg, H. J. (2002).The other side of the report card: Student success depends on more than test scores. *American School Boards Journal, 189*(11), 28-31.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Πεδίο
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Houndoumadi, H., L. Pateraki and M. Doanidou (2003). Tackling violence in schools: A report from Greece. In P. Smith (Ed.) *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 169-183). London, UK: Routledge Falmer.
- Humphrey, N., Kalambaka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C. & Farrell, P. (2008). *Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL): Evaluation of Small Group Work*. DfES Report No. DCSF - RR064.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*, 381-395.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (Eds.). (2000). *Handbook of emotions* (2nd edition). New York, NY: The Guilford Press.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology, 19*, 921-930.
- Meinhardt, J., & Pekrun, R. (2003). Attentional resource allocation to emotional events: An ERP study. *Cognition and Emotion, 17*, 477-500.

- Oakland, T. D., & Jimerson, S. R. (2007). School psychology internationally: A retrospective view and influential conditions. In S. R. Jimerson, T. D. Oakland & P. T. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 453-462). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, UK: Blackwell.
- Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of Human Development*. Oxford, UK: Elsevier.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. (pp.9-32). San Diego, CA: Elsevier.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Snyder, S. R. & S. J. Lopez (Eds) (2002). *Handbook of positive psychology*. US. Oxford University Press.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings, 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1997). Learning influences. In H.J. Walberg & G.D. Haertel (Eds.), *Psychology and Educational Practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Wright, M. O. & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ. & Μυλωνάς, Κ. (υπό δημοσίευση). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, *Ψυχολογία*.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. & Λαμπροπούλου, Α. (2008). *Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκισάκου, Κ., (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία* 11(1), 1-19.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004) (Eds). *Building academic success on social and emotional learning, what does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

## ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ, ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Η «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» καλύπτει μια σειρά θεμάτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της προσωπικής επάρκειας των μαθητών. Η προσωπική επάρκεια ενσωματώνει όλες τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες που συντελούν στην κατάκτηση στόχων και στην επίλυση προβλημάτων και εμπεριέχει τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις: τη *φυσική επάρκεια* (σωματική, κινητική), τη *συναισθηματική* (ιδιοσυγκρασία, χαρακτήρας), την *καθημερινή* (κοινωνική ευφυΐα, πρακτική ευφυΐα) και, τέλος, την *ακαδημαϊκή επάρκεια* (εγνωσιολογική ευφυΐα, γλώσσα) (Greenspan & Driscoll, 1997. Switzky & Greenspan, 2006).

Συγκροτείται από ένα σύνολο θεματικών ενότητων που στοχεύουν στην ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών και περιλαμβάνει δραστηριότητες που σχετίζονται με την ωρίμανση πτυχών της προσωπικότητάς τους. Οι θεματικές αυτές ενότητες αφορούν στην αυτογνωσία (γνωστική-μεταγνωστική, συναισθηματική, διαχείριση του στρες), στην επικοινωνία και στις ανθρώπινες σχέσεις (ανάπτυξη διαπροσωπικής επικοινωνίας, επίλυση συγκρούσεων, αντιμετώπιση του εκφοβισμού), στην κοινωνική συμπεριφορά (κανόνες, ρόλοι, όρια, υπευθυνότητα, αλtruισμός, εθελοντισμός, προσφορά στην κοινότητα, εκπαίδευση στην κριτική χρήση των νέων μέσων και τεχνολογιών) και στην καλλιέργεια της συλλογικότητας και της συνύπαρξης.

Οι λόγοι που επιτάσσουν την εισαγωγή τους είναι πολλοί. Πρώτον, αναμένεται να βοηθηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν μια σειρά από δεξιότητες που αφορούν στην εικόνα του εαυτού τους, στην αυτογνωσία, στην προσωπικότητά τους και στο χαρακτήρα τους. Δεύτερον, η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων θα βοηθήσει στην καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή. Τρίτον, θα διευκολύνει τη δημιουργία ενός καλύτερου κλίματος τάξης και σχολείου. Τέταρτον, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών αναμένεται να βοηθήσει την ανάπτυξη ακαδημαϊκών κινήτρων στους μαθητές. Τέλος, όλα τα παραπάνω θα επηρεάσουν τη μάθηση και θα βοηθήσουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών θα διευκολύνει όλους γενικά τους μαθητές βελτιώνοντας την προσωπική τους επάρκεια. Κυρίως όμως αναμένεται να βοηθηθούν οι μαθητές που ανήκουν σε ομάδες κινδύνου για σχολική αποτυχία (με προβλήματα στη συμπεριφορά, στην κοινωνικότητά τους, αλλά και στην προσοχή και στην ακαδημαϊκή επίδοση).

Οι δυνατότητες και οι ψυχολογικές ανάγκες κάθε ηλικιακής ομάδας επιβάλλουν διαφοροποιήσεις στην επιλογή των προς διαπραγμάτευση θεματικών ενότητων και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το επίπεδο εμπάθουσας και τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ) της κάθε ενότητας για την κάθε ηλικιακή ομάδα. Τα βασικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν τις επιμέρους θεματικές ενότητες που συγκροτούν όψεις της ΣΚΖ μπορούν να συνοψιστούν στις εξής ενότητες: αυτογνωσία, κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια και φυσική επάρκεια.

### **Αυτογνωσία-Διερεύνηση πτυχών του εαυτού**

Μία σημαντική πλευρά της προσωπικότητας είναι και ο τρόπος που τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους, ή αλλιώς η αυτοαντίληψή τους. Η αντίληψη των παιδιών για τον εαυτό τους καθώς αυτά μεγαλώνουν και εκτίθενται σε νέες εμπειρίες, αποκτώντας ολοένα και περισσότερες πληροφορίες για τον εαυτό τους, συνεχώς τροποποιείται και εμπλουτίζεται με νέα χαρακτηριστικά. Ο Erikson (1963) υποστήριξε ότι η οικοδόμηση της ταυτότητας είναι μια διεργασία που διαρκεί σε όλη τη ζωή του ανθρώπου, και σε κάθε φάση της ζωής τους όταν οι άνθρωποι αναρωτιούνται «ποιος είμαι;» δίνουν και

μια διαφορετική απάντηση ανάλογα με τις εσωτερικές συγκρούσεις που θα πρέπει να επιλύσουν. Έτσι, σιγά-σιγά διαμορφώνεται η προσωπικότητά τους.

Ο ρόλος του περιβάλλοντος καθίσταται καθοριστικός για την απόκτηση της εικόνας του εαυτού, και το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να διερευνήσουν ανεξερεύνητες πτυχές του εαυτού τους και να αποκτήσουν σαφή και ολοκληρωμένη αναπαράσταση για τον γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τους εαυτό. Η δημιουργία όσο το δυνατόν ακριβέστερης εικόνας για τον εαυτό και τις ικανότητες ενός ατόμου είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τον επιτυχή επαγγελματικό προσανατολισμό του.

Η πιο σημαντική ίσως από τις λειτουργίες του νου θεωρείται η ικανότητα της αυτο-ενημερότητας, η οποία συνίσταται στον αναλογισμό, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των διαθέσιμων εφοδίων και της γενικότερης δραστηριότητάς του (Μακρής & Πνευματικός, 2006. Makris & Pnevmatikos, 2010). Χωρίς αυτήν την ικανότητα ο νους δε θα μπορούσε να εξασφαλίσει την ομαλή αλληλεπίδραση και προσαρμογή του ατόμου στον περιβάλλοντα κόσμο. Αν και προπομποί αυτής της ικανότητας έχουν περιγραφεί σε παιδιά μικρότερα των τεσσάρων χρόνων, η λειτουργία αυτή κάνει την εμφάνισή της μετά τα τέσσερα χρόνια και γύρω στα πέντε χρόνια τα περισσότερα νήπια είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι ο νους αναπαριστά την πραγματικότητα με τρόπο ο οποίος διαφέρει από την πραγματικότητα καθαυτή (Perner, 1991). Την ικανότητα αυτή οι Premack & Woodruff (1978) την ονόμασαν «Θεωρία του Νου» (ΘτΝ) και συνίσταται στη μετα-αναπαράσταση των νοητικών καταστάσεων, στην αναπαράσταση, δηλαδή, των αναπαραστάσεων της εξωτερικής πραγματικότητας (Wimmer, Hogrefe, & Sodian, 1988) και, συνεπώς, στην ενημερότητα για τις νοητικές καταστάσεις.

Η ενημερότητα αυτή για τις νοητικές καταστάσεις (τόσο του ίδιου ατόμου όσο και για πτυχές των νοητικών καταστάσεων των άλλων) θεωρείται ένα οικουμενικό επίτευγμα των 5χρονων νηπίων (Lillard, 1998). Τα νήπια είναι σε θέση να αναστοχαστούν για τις νοητικές τους καταστάσεις, όπως είναι οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι σκοποί, οι πεποιθήσεις, αλλά και την κατάσταση του νου των άλλων αποδίδοντας αντίστοιχες νοητικές καταστάσεις – πεποιθήσεις, επιθυμίες, σκοπούς– και στους άλλους. Με άλλα λόγια, το επίτευγμα το οποίο εντοπίζεται στη νηπιακή ηλικία και περιγράφεται με τον όρο ΘτΝ σηματοδοτεί την εκδήλωση της αυτοσυνείδησης, την κατανόηση του υποκειμενικού χαρακτήρα των νοητικών καταστάσεων και, κατ' επέκταση, την αποτελεσματική αλληλεπίδραση του νου με τον εξωτερικό κόσμο (Μακρής & Πνευματικός, 2006).

### **Κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια**

Στο θεωρητικό μοντέλο των Greenspan και Driscoll (1997) η *συναισθηματική επάρκεια* και η *κοινωνική ευφυΐα* συνιστούν την *κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια* του ατόμου. Στην *κοινωνικο-συναισθηματική επάρκεια* συμπεριλαμβάνονται τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά του χαρακτήρα και της ιδιοσυγκρασίας και ικανότητες που επιτρέπουν στο άτομο να σκέφτεται, να κατανοεί και να επιλύει πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινή του ζωή (εργασία και σπίτι) και στις κοινωνικές – διαπροσωπικές του σχέσεις. Ειδικότερα, συστατικά της συναισθηματικής επάρκειας έχουν περιγραφεί η ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων αλλά και ικανότητες κοινωνικής επίγνωσης όπως η ενσυναίσθηση, διαχείρισης σχέσεων (Goleman, 1998).

Κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία υπάρχει ραγδαία ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου, η οποία συνεχίζεται και κατά την εφηβεία. Τα λεγόμενα «ηθικά συναισθήματα» κάνουν την εμφάνισή τους από πολύ νωρίς (Πνευματικός, 2010). Για παράδειγμα, τα βρέφη 18 μηνών, πριν ακόμη από την εμφάνιση της γλώσσας ή κατά τη διαδικασία απόκτησής της, εμφανίζουν στοιχεία *αλτρουιστικής συμπεριφοράς*. Είναι σε θέση όχι μόνο να κατανοούν τους σκοπούς των άλλων, αλλά και να κινητοποιούνται στο να τους βοηθήσουν μόνον όταν αυτοί το έχουν ανάγκη (Warneken & Tomasello, 2006).

Την ίδια περίοδο επίσης κάνει την εμφάνισή του και ένα άλλο συναίσθημα που συμπεριλαμβάνεται μεταξύ των ηθικών συναισθημάτων (Emde, Johnson, & Easterbrooks, 1987) η *ενσυναίσθηση* (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992). Η ενσυναίσθηση θεωρείται η πηγή της ηθικής κρίσης και των ώριμων ηθικών συναισθημάτων και ένα από τα πιο σημαντικά συναισθηματικά συστατικά της ηθικής ανάπτυξης (Emde et al., 1987. Hoffman, 1987, 1991). Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης διευκολύνεται από θετικά (π.χ. συμπόνια, θαυμασμός) αλλά και αρνητικά συναισθήματα (π.χ. θυμός για την αδικία, ενοχή για παράβαση κανόνων) και προάγει την ηθική συμπεριφορά. Η *συναίσθηση της ενοχής*, ωστόσο, πέρα από την ενσυναίσθηση προϋποθέτει και την ανάλογη κοινωνική εμπειρία για τις βλάβες που μπορεί να προκαλέσουν οι πράξεις του. Έτσι, μόνον δύο στα δέκα νήπια μεταξύ 4,5 και 5 χρόνων είναι σε θέση να κατανοήσουν τον όρο «ένοχος» (Ridgeway, Waters & Kuczaj, 1985).

Ωστόσο, υπάρχουν διαφορές ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των συναισθημάτων που βιώνουν τα βρέφη, τα νήπια και οι ενήλικες. Για παράδειγμα, η αναγνώριση των θετικών συναισθημάτων με αντίστοιχο τρόπο με αυτόν των ενηλίκων εμφανίζεται στην προσχολική ηλικία. Επίσης, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας φαίνεται να αδυνατούν να αναγνωρίσουν το ίδιο αποτελεσματικά με τους ενήλικες τα αρνητικά συναισθήματα που εκφράζονται από άλλα άτομα (Fabes, Eisenberg, Eisenbud, 1993). Στην παιδική ηλικία, ωστόσο, τα παιδιά όχι μόνο βιώνουν πολλά από τα συναισθήματα με τρόπο ανάλογο με αυτόν των ενηλίκων, αλλά είναι και σε θέση να κατανοούν τις αιτίες που τα προκαλούν, την υποκειμενικότητα και την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων και των παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την εκδήλωση των συναισθημάτων (π.χ. το κοινωνικό status του άλλου). Επίσης, τα παιδιά είναι σε θέση να συμπάσχουν και να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη του τα *συναισθήματα των άλλων* (Fabes, et. al., 1993). Οι έφηβοι διαθέτουν ένα σημαντικά πλουσιότερο λεξιλόγιο για τα συναισθήματα, από αυτό που διαθέτουν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας.

Από πολύ νωρίς εμφανίζονται και οι βασικές ικανότητες *ρύθμισης των συναισθημάτων*. Πριν τα 3 χρόνια το νήπιο έχει αποκτήσει την ικανότητα να αποκρύπτει τα συναισθήματά του και, πριν ακόμη έρθει στο σχολείο, έχει μάθει να «καταπιέζει» τα συναισθήματά του, αλλά και να εκφράζει λεκτικά και με βάση τους εσωτερικευμένους κοινωνικούς κανόνες (Kochanska & Aksan, 1995) τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του, με τρόπο που να φαίνεται λιγότερο αναστατωμένο (Maccoby, 1980). Οι αυξανόμενες γλωσσικές δεξιότητες κατά τη σχολική ηλικία επιτρέπουν τη χρήση της γλώσσας για τον αυτοέλεγχο και *ρύθμιση των συναισθημάτων*. Μιλούν στον εαυτό τους, τραγουδούν, υπενθυμίζουν το στόχο, αργότερα (στα 8 χρόνια) καταφέρνουν να διασπούν τη σκέψη τους από τα επίμαχα σημεία, κτλ. και χρησιμοποιούν ένα είδος προσωπικού μονολόγου για ρύθμιση συμπεριφοράς. Οι έφηβοι γνωρίζουν πολύ καλά ότι ο τρόπος διαχείρισης των συναισθημάτων τους επηρεάζει τον τρόπο που το περιβάλλον τους ανταποκρίνεται στα αιτήματα και στις προσδοκίες τους. Η προσπάθεια *ρύθμισης των συναισθημάτων* τους αποβλέπει στη δημιουργία μιας εσωτερικής ισορροπίας η οποία είναι και ο προπομπός της συναισθηματικής ωρίμανσης του ατόμου.

### **Φυσική επάρκεια**

Η *φυσική επάρκεια* θεωρείται απαραίτητο μέσο για την επίτευξη της προσωπικής επάρκειας. Περιλαμβάνει δυο πεδία ικανοτήτων: της επίγνωσης της σωματικής κατάστασης και της κινητικής λειτουργικότητας του ατόμου. Κατά τη διάρκεια της νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας συμβαίνουν ραγδαίες αλλαγές σε σωματικό επίπεδο. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση, καλλιέργεια και ανάπτυξη μιας σειράς σημαντικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Σημαντικοί αναπτυξιακοί σταθμοί της φυσικής επάρκειας είναι η ανάπτυξη της πλευρίωσης κατά την νηπιακή ηλικία, όπου

δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τα νήπια να εκτελούν εξειδικευμένα έργα τα οποία απαιτούν λεπτές κινητικές δεξιότητες.

Στο τέλος της παιδικής ηλικίας οι δεξιότητες μυϊκού συντονισμού και χειρισμού αντικειμένων φθάνουν τα επίπεδα των ενηλίκων με αποτέλεσμα τη βελτίωση τόσο στο επίπεδο των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων (γραφή, σχέδιο, δέσιμο κορδονιών, κούμπωμα ρούχων) όσο και στο επίπεδο των πολύ αδρών δεξιοτήτων που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για συμμετοχή σε αθλήματα τα οποία απαιτούν ανάλογες δεξιότητες.

Στην ύστερη παιδική ηλικία και στην αρχή της εφηβικής ηλικίας έχουμε την εμφάνιση της ήβης η οποία συνοδεύεται με την παραγωγή ορμονών (οιστρογόνα και προγεστερόνη για τα κορίτσια και τεστοστερόνη για τα αγόρια). Η διαφοροποίηση στις σωματικές αλλαγές μεταξύ των δύο φύλων και η λειτουργική ωρίμανση των οργάνων που εμπλέκονται στην αναπαραγωγή δημιουργεί σημαντικές ατομικές διαφορές αυτήν την περίοδο. Η εμφάνιση των αλλαγών αυτών δημιουργεί σε πολλά παιδιά δυσάρεστες ψυχολογικές συνέπειες, αλλά πολύ περισσότερες είναι οι συνέπειες της πρόωρης εμφάνισης ή της αργοπορίας στην εμφάνισή τους (Cole & Cole, 2002). Το γεγονός ότι οι δυσάρεστες συνέπειες εκμηδενίζονται αν το πλαίσιο είναι υποστηρικτικό αυξάνει τις προσδοκίες μας για παρεμβάσεις από τη σχολική κοινότητα.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκαν συνοπτικά τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αναφορικά με τις ικανότητες που συνιστούν την προσωπική επάρκεια. Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά προσδιορίστηκαν τα Βασικά Θέματα, τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ), και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στα σχέδια εργασίας του ΟΕ για κάθε ηλικιακό κύκλο.

## Βιβλιογραφία

- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Γ' τόμος εφηβεία* (Επιμ. Π. Βορριά & Ζ. Παπαληγούρα). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Demetriou, A., & Kazi, S. (2006). Self awareness in g (with processing efficiency and reasoning). *Intelligence*, 34, 297-317.
- Emde, R., Johnson, W. F., & Easterbrooks, M. A. (1987). The Do's and Don'ts of early moral development: Psychoanalytic tradition and current research. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 245-276). Chicago: University of Chicago Press.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York, NY: Norton.
- Fabes, R., Eisenberg, N. & Eisenbud, L. (1993). Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others in distress. *Developmental Psychology*, 29, 655-663.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Greenspan, S. & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. In D.P. Flanagan, J. Genshaft & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues*. New York: Guilford.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). New York: Cambridge University Press
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition and moral action: In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development, Vol. 1: Theory* (pp. 275-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kochanska, G. & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to request and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66, 236-254.

- Lillard, A. (1998). Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind. *Psychological Bulletin*, 123, 3-32.
- Maccoby, E. (1980). *Social development*. New York: Harcourt Jovanovich.
- Makris, N. & Pnevmatikos, D. (2010). The development of children's knowledge about consciousness. In A. Fiedler and I. Kuester (Eds.), *Child development and child poverty* (pp. 135-154). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Μακρής, Ν. & Πνευματικός, Δ. (2006). Οι θεωρίες των παιδιών για τον ανθρώπινο και τον υπερανθρώπινο νου. *Νόησις*, 2, 175-203.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Πνευματικός, Δ. (2010). Μαθαίνουν τα παιδιά να είναι ηθικά. Στο Μ. Σακελαρίου, Α. Πέτρου & Μ. Ζεμπύλας (Επμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση: Διλήμματα και προοπτικές* (σσ. 205-234). Θεσσαλονίκη: Κριτική.
- Ridgeway, D., Waters, E., and Kuczaj, S. A. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21, 901-908.
- Switzky, H. N., & Greenspan, S. (2006). Can so many diverse ideas be integrated?: Multiparadigmatic models of understanding mental retardation in the 21st century. In H.N. Switzky & S. Greenspan (Eds.), *What is Mental Retardation?: Ideas for an evolving disability in the 21st century*. (pp. 341-358). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science* 3 March 2006, 1301-1303.
- Wimmer, H., Hogrefe, J., & Sodian, B. (1988). A second stage in children's conception of mental life: Understanding informational accesses as origins of knowledge and belief. In D. A. Olson, J. W. Astington, & P. L. Harris (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 244-267). New York: Cambridge University Press.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

## ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΟΕ «ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ»

### Σκοπός του ΠΣ και του ΟΕ

Οι γενικοί σκοποί της «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» ενσωματώνουν τις βασικές αρχές του Νέου Σχολείου, καθώς και τα συμπεράσματα της διαβούλευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο σχετικά με τη βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα και την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης<sup>1</sup>.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η «Σχολική και Κοινωνική Ζωή», επιχειρεί να συμβάλει:

- ✓ στην ολόπλευρη **θετική ανάπτυξη** των μαθητών και στην προαγωγή της **σωματικής και ψυχικής τους υγείας και ευεξίας**
- ✓ στην **καλλιέργεια ικανοτήτων και αξιών** που είναι απαραίτητες για μια επιτυχημένη ζωή στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα
- ✓ στην ανάπτυξη κλίματος εποικοδομητικής **επικοινωνίας, συνεργατικότητας**, καλών σχέσεων στην ομάδα, αποδοχής και αξιοποίησης της **διαφορετικότητας**, ενθάρρυνσης της **δημιουργικότητας** και της **καινοτομίας**
- ✓ στην ανάπτυξη μιας διαφορετικής, ολιστικής προσέγγισης της μάθησης με χαρακτηριστικά την **κριτική σκέψη**, την **έρευνα**, την ενεργό **συμμετοχή** και την ανάληψη **προσωπικής ευθύνης και δράσης** των μαθητών για την κατάκτηση της γνώσης και των μαθησιακών στόχων
- ✓ στην πρόληψη φαινομένων όπως η **εγκατάλειψη του σχολείου**, ο **κοινωνικός αποκλεισμός** και οι **εκδηλώσεις βίας** στο σχολικό περιβάλλον
- ✓ στην ενίσχυση της **αίσθησης της κοινότητας** στο σχολικό περιβάλλον, η οποία προάγει τη μάθηση και στη **διασύνδεση** του σχολείου με τη ζωή της ευρύτερης κοινότητας.

### Μεθοδολογία – Χρήση του ΠΣ και του ΟΕ

Το μαθησιακό αντικείμενο της ΣΚΖ προσεγγίζει, με συστηματικό τρόπο, τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχολογικές διαστάσεις της προσωπικότητας των παιδιών. Για την αξιοποίηση του Οδηγού Εκπαιδευτικού του αντικειμένου «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» από τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικές οι παρακάτω επισημάνσεις:

- ▶ Η «Σχολική και Κοινωνική ζωή» **δεν αποτελεί «μάθημα»** υπό τη συνήθη έννοια του όρου αλλά τομέα δράσεων και δραστηριοτήτων βασιζόμενων στη βιωματική προσέγγιση, την εργασία σε ομάδες, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών αλλά και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Σκοπός των δράσεων αυτών είναι η ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών παραμέτρων που περιβάλλουν και προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό οι μαθητές να αισθάνονται ότι το σχολείο συνδέεται με τη ζωή, η γνώση με την πράξη και το παρόν με το παρελθόν και το μέλλον. Είναι επίσης σημαντικό, το σχολείο, εκτός από ακαδημαϊκές γνώσεις, να παρέχει δεξιότητες ζωής, οι οποίες –όπως έχει αποδειχθεί από τη διεθνή και ελληνική έρευνα και εμπειρία- όχι μόνο δεν είναι αυτονόητες και αναπτυξιακά προδιαγεγραμμένες, αλλά μπορούν να «διδάσκονται» με συστηματικό

<sup>1</sup> Ανακοίνωση της επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων SEC(2008)2177 και Σύσταση 2006/962/ΕΚ.



τρόπο στο σχολείο, αποτελώντας μέρος του Προγράμματος Σπουδών ή/και διαπνέοντας όλα τα υπόλοιπα μαθησιακά αντικείμενα.

- ▶ Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» έχει πολλά **κοινά σημεία** με τα άλλα αντικείμενα: Υπάρχουν και εδώ βασικά θέματα διαφοροποιημένα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και αναπτυξιακό στάδιο [Α' ηλικιακή ομάδα (Α' & Β' Δημοτικού), Β' ηλικιακή ομάδα (Γ, Δ', Ε', ΣΤ' δημοτικού) και Γ' ηλικιακή ομάδα (Γυμνάσιο)], συγκεκριμένοι στόχοι και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, δραστηριότητες και εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και παρόμοια μεθοδολογία με συνεργατική μάθηση, διάλογο, ατομικές ή ομαδικές εργασίες (projects), χρήση ΤΠΕ κ.α. Ωστόσο, υπάρχουν και **ιδιαιτερότητες**, με κυριότερη το γεγονός ότι αποδίδεται πολύ μεγαλύτερη έμφαση στη διεργασία, στο κλίμα επικοινωνίας και τη συνδιαμόρφωση της δυναμικής της ομάδας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η υπάρχουσα γνώση και εμπειρία των μαθητών αξιοποιείται και αποτελεί εφελκυστήρα για την καλλιέργεια γνώσεων και ικανοτήτων σε διάφορα πλαίσια (σχέσεις και αλληλεπιδράσεις στην οικογένεια, στο σχολείο και σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα). Τέλος, για το συγκεκριμένο αντικείμενο δεν υπάρχει αξιολόγηση με τη μορφή που αυτή λαμβάνει στα άλλα μαθησιακά αντικείμενα, ωστόσο, θα χρησιμοποιηθούν εναλλακτικές μορφές, όπως αυτοαξιολόγηση ή αξιολόγηση σε επίπεδο ομάδας ή τάξης π.χ. δημιουργία – παρουσίαση κοινών εργασιών ή δράσεων σε εκθέσεις στο σχολείο, στην κοινότητα, στο διαδίκτυο, συνεργασία με άλλα σχολεία κ.α.
- ▶ Η ΣΚΖ εστιάζει στην πρωτογενή πρόληψη, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και στην ενδυνάμωση των μαθητών και των συστημάτων που τα περιβάλλουν, ενισχύοντας έτσι τη σχολική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητά τους και τη συνολική ευεξία της σχολικής κοινότητας. Μεγάλος αριθμός ερευνών και η διεθνής εμπειρία δείχνουν ότι η ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και της αυτογνωσίας των παιδιών στο σχολείο αυξάνει σε σημαντικό βαθμό τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Από τις 11 σημαντικότερες κατηγορίες που θεωρείται ότι ασκούν κάποια επίδραση στη μάθηση, οι οκτώ σχετίζονται με κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες, όπως η ποιότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού-μαθητή, η ομάδα των συνομηλίκων, το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης κ.λπ (βλ. Εννοιολογικό Πλαίσιο ΣΚΖ στο ΠΣ).

Μέσα από την εφαρμογή της ΣΚΖ ενισχύεται σημαντικά ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία συστηματικής καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής στους μαθητές και συνεπώς ενδυναμώνεται ο διεκπεραιούμενος σύγχρονος ρόλος των εκπαιδευτικών. Ο Οδηγός Εκπαιδευτικού (Ο.Ε.) παρέχει το θεωρητικό υπόβαθρο καθώς και βασικές κατευθύνσεις για να ξεκινήσουν οι εκπαιδευτικοί την εφαρμογή του νέου αυτού μαθησιακού αντικειμένου. Ωστόσο, με δεδομένο ότι είναι η πρώτη φορά που στη χώρα μας η διάσταση αυτή προσεγγίζεται θεσμικά και συστηματικά μέσα από το Ω.Π., είναι λογικό ότι οι εκπαιδευτικοί θα καλλιεργήσουν σταδιακά τις σχετικές δεξιότητες εμπέδωσης των παιδιών και ενίσχυσης των κοινωνικο-συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Καθοριστικός, λοιπόν, παράγοντας επιτυχίας είναι ο βαθμός ενεργού εμπλοκής των εκπαιδευτικών στις βιωματικές δραστηριότητες που προτείνονται από τον Ο.Ε. Με άλλα λόγια, ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να πιστέψει στην αξία του μαθησιακού αντικειμένου ώστε να είναι σε θέση να το εφαρμόσει αποτελεσματικά. Η αξία της ΣΚΖ καταδεικνύεται, όπως προαναφέρεται, από τα ευρήματα σχετικών ερευνών που δείχνουν ότι όταν στο σχολείο καλλιεργούνται συστηματικά οι ενδοσκοπικές (αυτογνωσιακές), οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών τότε αυτά βελτιώνουν τη σχολική τους επίδοση, τις κοινωνικές τους σχέσεις, τη συνεργατικότητα και την υπευθυνότητά τους. Τα παιδιά, προσεγγίζοντας τον εσωτερικό τους κόσμο και θέματα που αφορούν στις σχέσεις τους με τους άλλους, αποφορτίζονται από εσωτερικές συγκρούσεις και δυσάρεστα συναισθήματα. Γενικότερα, δίνεται χώρος και χρόνος σε θετικές πλευρές της καθημερινότητάς τους και κατ' επέκταση

μειώνονται τα προβλήματα σχολικής προσαρμογής και οι δυσκολίες σε διαπροσωπικό και ενδοπροσωπικό επίπεδο.

Μέσα από τη ΣΚΖ δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να επεξεργαστούν και να αξιοποιήσουν με ένα διαφορετικό τρόπο την παιδαγωγική σχέση και να λειτουργήσουν στο πλαίσιο μίας ομάδας. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επεξεργαστεί συστηματικά το τι συμβαίνει μέσα του (στον Εαυτό, στο Εγώ) αλλά και το τι συμβαίνει στην καθημερινή αλληλεπίδραση/ επικοινωνία/σχέση του Εαυτού με τους σημαντικούς Άλλους (φίλοι, γονείς, δάσκαλοι, «συμμαθητές» κ.ο.κ.).

Η Σχολική και Κοινωνική Ζωή περιλαμβάνει τις εξής τέσσερις Θεματικές Ενότητες (Θ.Ε.): «Επικοινωνώ, αισθάνομαι ... είμαι ο εαυτός μου» , «Ζούμε μαζί», «Φροντίζω τον εαυτό μου» και «Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλον». Οι συγκεκριμένες Θ.Ε. συνίστανται σε επιμέρους υποενότητες που αφορούν στην επικοινωνία, στην αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση των συναισθημάτων, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στις κοινωνικές δεξιότητες, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στις αξίες, στη σωματική υγεία και υγιεινή, στην καλλιέργεια της συλλογικότητας, στη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας και στη διασύνδεσή του με άλλους φορείς κ.ά (βλ. ΠΣ).

Το γνωστικό αντικείμενο της ΣΚΖ δεν αποβλέπει σε μια γραμμική προσέγγιση/καλλιέργεια δεξιοτήτων. Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ) ενός «μαθήματος» που εντάσσεται στη ΣΚΖ είναι πολυπληθή, αλλά αλληλεξαρτώμενα και αλληλοενισχυόμενα και στοχεύουν να καλλιεργήσουν πολύπλευρα τον εσωτερικό και τον κοινωνικό κόσμο των παιδιών.

Όσον αφορά στο Ω.Π. στις Α' - Β' τάξεις Δημοτικού προτείνεται να προβλεφθεί συνεχόμενο διδακτικό δίωρο ανά εβδομάδα (σύνολο 8 διδακτικές ώρες μηνιαίως), έτσι ώστε οι δραστηριότητες και οι σχετικές διεργασίες και συζητήσεις στην ομάδα να γίνονται χαλαρά, χωρίς χρονική πίεση και με κάποιες συμβολικές αλλαγές (πχ διάταξης της τάξης ή αίθουσας ή ανάρτησης μιας πινακίδας κλπ) που θα σηματοδοτούν τη διαφορετικότητα αυτού του δίωρου. Για τις Γ' - Δ' τάξεις προτείνονται δύο διδακτικά δίωρα και δύο μονώωρα ανά μήνα (σύνολο 6 ώρες μηνιαίως). Για την Ε' τάξη προβλέπεται μία ώρα την εβδομάδα και για την Στ' τάξη 2 ώρες μηνιαίως.

Με βάση τα παραπάνω, το πρόγραμμα δομήθηκε με τη λογική Σχεδίων Εργασίας (Projects) τα οποία, μέσα στις διαθέσιμες ώρες ετησίως (60 ώρες για Α' - Β' δημοτικού, 45 ώρες για τις Γ' - Δ' δημοτικού, 30 ώρες για την Ε' δημοτικού και 15 για τη Στ' δημοτικού) και μέσα από μια σειρά ενδεικτικών δραστηριοτήτων, προσεγγίζουν και ενισχύουν σπειροειδώς και εξελικτικά διάφορες απαιτούμενες δεξιότητες ταυτόχρονα. Είναι ευνόητο ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να σχεδιάσει άλλες δραστηριότητες υπό την προϋπόθεση ότι αυτές αντιστοιχούν στα Βασικά Θέματα και Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα που προτείνονται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού ή στο Πρόγραμμα Σπουδών.

Για τις έξι τάξεις του Δημοτικού τα Σχέδια Εργασίας (Σ.Ε.) είναι έξι και εφαρμόζονται με συγκεκριμένη σειρά. Υπάρχουν δυο κύριοι λόγοι για τους οποίους προτείνεται αυτό:

- α) κάποιες δεξιότητες που προσεγγίζονται στα πρώτα Σ.Ε. αποτελούν τη βάση για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που προσεγγίζονται σε επόμενα Σ.Ε.
- β) η προτεινόμενη σειρά ευνοεί τις ενδοσχολικές και διασχολικές κοινές δράσεις και την έξοδο στην κοινότητα. (Για παράδειγμα, το γεγονός ότι το Σ.Ε. «Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου, βάζω όρια» θα γίνεται κατά τον Ιανουάριο-Φεβρουάριο σε κάθε τάξη και σε κάθε σχολείο, θα επιτρέψει κοινές δράσεις γύρω από σχετικά θέματα όπως π.χ. η προσέγγιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ή επιθετικότητας).

Στις τάξεις Α' και Β' Δημοτικού μπορούν να αφιερωθούν περίπου 10 ώρες σε κάθε ένα από τα έξι Σ.Ε. (6 Σ.Ε. x 10 ώρες = 60 ώρες), ενώ στις τάξεις Γ' και Δ' Δημοτικού μπορούν, αντίστοιχα, να αφιερωθούν 7-8 ώρες σε κάθε Σ.Ε. Στην Ε' τάξη μπορεί ο εκπαιδευτικός να διαθέσει περίπου 5 ώρες σε κάθε Σ.Ε. Στη Στ' τάξη που οι διαθέσιμες ώρες είναι μόνο δύο

το μήνα μπορεί να επιλέξει 2-3 από τις προτεινόμενες δραστηριότητες του κάθε Σ.Ε. και να εφαρμόσει κάθε μία από αυτές μέσα σε μια διδακτική ώρα.

### **Θέματα Αξιολόγησης**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» (ΣΚΖ) περιγράφει το σύνολο των κοινωνικών, συναισθηματικών, και αυτογνωσιακών δεξιοτήτων που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές / μαθήτριες σε κάθε ηλικιακό κύκλο, δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργούνται και κατά τη διάρκεια των άλλων μαθησιακών αντικειμένων του ΩΠ

Ο Οδηγός Εκπαιδευτικού (Ο.Ε.), λαμβάνοντας υπόψη τις διαθέσιμες διδακτικές ώρες της ΣΚΖ ανά ηλικιακό κύκλο, δίνει έμφαση στα κεντρικότερα «Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα» (ΠΜΑ), τα οποία αποτελούν και τον κορμό των απαραίτητων δεξιοτήτων που αφορούν τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχολογικές διαστάσεις της προσωπικότητας των παιδιών

Η αξιολόγηση των μαθητών στο μαθησιακό αντικείμενο «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» καθορίζεται από το βαθμό επίτευξης των ΠΜΑ που καταγράφονται στα, παρατιθέμενα στον Ο.Ε., Σχέδια Εργασίας. Ο τρόπος περιγραφής της πλειονότητας των ΠΜΑ επιτρέπει τη βασική αξιολόγηση του βαθμού επίτευξής τους όπως π.χ. «Να αναγνωρίζουν την ύπαρξη κανόνων στην επικοινωνία» «Να μπορούν να αναγνωρίζουν τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θαυμασμός, θυμός, φόβος, ενοχή, αδικία κ.ά)» «Να αναγνωρίζουν βασικές επιθυμίες, ανάγκες, προτιμήσεις, ενδιαφέροντα». «Να γνωρίσουν την έννοια του στρες/ και να μπορούν να αναφέρουν καταστάσεις που τους προκαλούν στρες». «Να μπορούν να ηρεμούν (ελέγχουν τον εαυτό τους) με ή χωρίς βοήθεια όταν νιώθουν δυσάρεστα συναισθήματα».

Επίσης ΠΜΑ όπως τα παραπάνω επιτρέπουν την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα μιας συνεχούς και διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Ωστόσο, με δεδομένη τη φύση του διδακτικού αντικειμένου είναι ευνόητο αφενός ότι στη ΣΚΖ δεν ενδείκνυται η γραπτή αξιολόγηση, αφετέρου ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να στηρίζεται αποκλειστικά στο βαθμό επίτευξης των ΠΜΑ αλλά κυρίως στο βαθμό ποιοτικής συμμετοχής στις δραστηριότητες, αξιοποίησης της σκέψης, επεξεργασίας του συναισθήματος, συνεργατικής διάθεσης με τα άλλα μέλη της ομάδας. Κι αυτό γιατί, στη σχολική ηλικία, οι διατομικές διαφορές σε θέματα που αφορούν την ψυχο-κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση της προσωπικότητας του παιδιού δεν οφείλονται απαραίτητα σε μειωμένη προσπάθεια ή μειωμένη γνωστική ικανότητα αλλά και (α) στο βαθμό κατάκτησης δεξιοτήτων που δεν κατακτώνται στην ίδια ακριβώς ηλικία από όλα τα παιδιά (β) καθώς και στη διαφορετική ποιότητα κοινωνικοποίησης των παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας.

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις των υποενοτήτων που ενσωματώνονται με Βασικά Θέματα και δραστηριότητες στα Σ.Ε. Ακολουθούν αναλυτικά η περιγραφή των Σ.Ε. ανά ηλικιακό κύκλο. Η περιγραφή περιλαμβάνει τα Βασικά Θέματα, που προσεγγίζει κάθε Σ.Ε., τα αντίστοιχα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα, καθώς και ενδεικτικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων υλοποιείται η επεξεργασία όλων αυτών των θεμάτων και των στόχων τους. Τέλος, η περιγραφή των δραστηριοτήτων περιλαμβάνει τη διαδικασία εφαρμογής, τους βασικούς άξονες συζήτησης στην τάξη και το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό.

### **Ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Οι οποιεσδήποτε αλλαγές, μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες που εφαρμόζονται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα μετουσιώνονται σε πράξη μέσω των εκπαιδευτικών. Η δική τους δέσμευση, πίστη και αφοσίωση αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχή έκβαση κάθε προσπάθειας. Ειδικότερα για τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή, η οποία αποτελεί ένα ξεχωριστό μαθησιακό αντικείμενο με τις δικές της ιδιαιτερότητες σε σχέση με τα υπόλοιπα καθιερωμένα μαθήματα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός. Η

πίστη του εκπαιδευτικού στην αναγκαιότητα της ΣΚΖ θα αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή έκβαση των στόχων της συγκεκριμένης διδακτικής ώρας, καθώς έχει αποδειχθεί ότι η στάση του εκπαιδευτικού επηρεάζει το κλίμα στην τάξη και τη διάθεση των παιδιών να συμμετέχουν στην ομάδα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει σαφή επίγνωση των ορίων και των δυνατοτήτων του και να μην αναλάβει να διαχειριστεί καταστάσεις που ξεπερνούν τις δυνατότητές του, αποφεύγοντας με αυτό τον τρόπο να γίνουν χειρισμοί που πιθανώς να μην είναι οι καταλληλότεροι δυνατοί. Για τους παραπάνω λόγους, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της ΣΚΖ και να μπορέσει να ανταποκριθεί ο/η εκπαιδευτικός στις ιδιαιτερότητες του αντικειμένου θεωρείται σημαντική η κατάλληλη επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών πριν την εφαρμογή του.

Επιπλέον, επισημαίνεται ότι πριν την έναρξη του συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου και την επεξεργασία των Σ.Ε. προτείνεται μία σειρά από δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την ενίσχυση της έννοιας της ομάδας, καθώς και των όρων λειτουργίας της με ένα «διαφορετικό» τρόπο. Είναι σημαντικό να τεθούν εκ των προτέρων βασικές αρχές όπως η σεβασμός της άποψης των άλλων, η ελευθερία της έκφρασης, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η συνεργατικότητα, η εμπιστευτικότητα, η αλληλοϋποστήριξη κ.ά.

Γενικότερα, μέσα από την εφαρμογή της ΣΚΖ προάγεται η ενίσχυση του διευρυμένου ρόλου των εκπαιδευτικών, η δυνατότητα κατανόησης των αναγκών των παιδιών και η απόκτηση δεξιοτήτων για τη στήριξη των μαθητών. Με την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων προάγονται και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών για διαχείριση της τάξης ως ομάδας και τους καθιστά πιο αποτελεσματικούς, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης σχολικής τάξης.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ (ΘΕ) ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΖΩΗΣ

### Επικοινωνώντας με τους άλλους

Η επικοινωνία είναι μια πολύπλοκη διεργασία, η οποία πραγματοποιείται διαρκώς ανάμεσα στους ανθρώπους και ανάμεσα στους ανθρώπους και το περιβάλλον. Θα μπορούσε κατ' αρχήν να ορισθεί ως «μια διαδικασία κατά την οποία μεταδίδονται νοήματα μεταξύ προσώπων ή ομάδων» (Maisonpneuve, 1973).

Ωστόσο υπάρχουν σήμερα πολλοί **ορισμοί** της επικοινωνίας που σχετίζονται με τον τρόπο που αυτή θα προσεγγισθεί επιστημονικά. Σύμφωνα με το κυβερνητικό μοντέλο (Shannon & Weaver, 1949) η επικοινωνία είναι μια διαδικασία μετάδοσης πληροφορίας και πραγματοποιείται όταν ένας πομπός στέλνει μηνύματα (κωδικοποιημένες πληροφορίες) σε έναν δέκτη, ο οποίος αποκωδικοποιεί τα μηνύματα και αντιδρά αναλόγως. Η πληροφορία εμφανίζεται εδώ ως μείωση της αβεβαιότητας. Τα γλωσσολογικά μοντέλα του Jakobson (1963) και του Hymes (1972) αναδεικνύουν τη σημασία της κοινωνικής κατάστασης μέσα στην οποία πραγματοποιείται η επικοινωνία, όπου και εντάσσουν τις γλωσσικές αλληλεπιδράσεις. Η ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση των Anzieu & Martin (1968) αναφέρεται όχι τόσο στην πληροφορία αλλά στο νόημα των ανταλλασσόμενων μηνυμάτων και στις απώλειες που συμβαίνουν ανάλογα με τις προσωπικότητες, την κατάσταση και τις προθέσεις. Η ολιστική συστημική προσέγγιση ξεκίνησε από τον Bateson (1951) και αναπτύχθηκε κυρίως από τη σχολή του Palo Alto. Σύμφωνα με αυτήν, η επικοινωνία είναι ένα ανοικτό σύστημα αλληλεπιδράσεων (Marc & Picard, 1984), μια διαδικασία παραγωγής και ανταλλαγής νοημάτων, στην οποία εμπλέκονται δυναμικά ατομικές - προσωπικές αλλά και κοινωνικές συνιστώσες. Κάθε αλλαγή σε κάποιο από τα στοιχεία του συστήματος επηρεάζει δυναμικά τις υπόλοιπες και το ίδιο το σύστημα συνολικά. Με αυτόν τον τρόπο οι συμπεριφορές των υποκειμένων «παράγουν» επικοινωνία κι αυτή με τη σειρά της νέες συμπεριφορές, σε μια αδιάσπαστη αλληλουχία.

Η μελέτη μιας τόσο πολυσήμαντης έννοιας, όπως είναι η επικοινωνία, μπορεί να γίνει από πολλές σκοπιές. Μπορεί να γίνει σε σχέση με τα άτομα ή τις ομάδες που συμμετέχουν, σε σχέση με το πλαίσιο και τα μέσα που εμπλέκονται, σε σχέση με τα μηνύματα που διακινούνται ή τις σχέσεις που εγκαθιδρύονται, αλλά και σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί.

Καθοριστικό ρόλο στη μελέτη της επικοινωνίας αποτελεί το **πλαίσιο**, δηλαδή το περιβάλλον, η κατάσταση, οι συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιείται η αλληλεπίδραση. Το πλαίσιο μπορεί να εμφανίζεται και υπό τις δύο του έννοιες (Ναυρίδης, 1994), αυτήν του εξωτερικού σκηνικού, (setting, διάταξη) αλλά και αυτήν του εσωτερικού σκηνικού της επικοινωνίας. Το εξωτερικό σκηνικό αφορά τις εξωτερικές συνθήκες: τον χώρο, τον χρόνο και κάθε είδους διάταξη (έπιπλα, εργαλεία κλπ). Το εσωτερικό σκηνικό της επικοινωνίας είναι οι προϋπάρχουσες κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις των συμμετεχόντων, στη βάση των αναπαραστάσεων που έχουν για τους άλλους, για τον εαυτό τους και για ό,τι συμβαίνει, καθώς και κάθε θεσμική, ιδεολογική, πολιτική ή άλλη συνθήκη μέσα στην οποία διαδραματίζεται η επικοινωνία.

Ένα άλλο βασικό στοιχείο της μελέτης της επικοινωνίας είναι ο **θόρυβος**, δηλαδή κάθε τι που μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για την επικοινωνία. Ο θόρυβος μπορεί να συμπεριλαμβάνει και τα ηχητικά ή τα τεχνικά εμπόδια, αλλά κυρίως αναφέρεται στα «εσωτερικά» εμπόδια που έχουν να κάνουν με τις σχέσεις και τις αναπαραστάσεις των αλληλεπιδρώντων. Αποτέλεσμα των προηγούμενων είναι οι αλλοιώσεις στην επικοινωνία που εμφανίζονται είτε ως ελλειμματικότητα είτε ως παραμόρφωση των μηνυμάτων (Maisonpneuve, 1973). Η μελέτη του «επικοινωνιακού θορύβου» αποτελεί σημαντική πηγή πληροφορίας για την αλληλεπίδραση.

Η επικοινωνία δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από την σωματική της έκφραση. Η **μη λεκτική** πλευρά της επικοινωνίας αφορά «την έκφραση συναισθημάτων, διαθέσεων, στάσεων και γενικότερα του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου μέσω του σώματος» (Kendon, 1981) και είναι μια «διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη λεκτικά κανάλια» (Παπαδάκη, 1997). Το πρόσωπο, οι στάσεις και οι κινήσεις του σώματος, οι χειρονομίες, τα παραγωγιστικά στοιχεία του λόγου, η διαχείριση του χώρου κ.α. αποτελούν βασικά μη λεκτικά κανάλια και συνεισφέρουν δυναμικά, με διαφορετική σε κάθε περίπτωση και στιγμή, βαρύτητα.

Τα μη λεκτικά μηνύματα διακινούνται παντού και πάντα, είναι συνεχή, προσδιορίζονται πολιτισμικά, εν μέρει ελεγχόμενα και μάλιστα τόσο περισσότερο όσο αυξάνεται η ηλικία (Philippot, Feldman & McGee, 1992), λιγότερο δομημένα, περισσότερο αποτέλεσμα μίμησης και λιγότερο εκπαίδευσης (Hybels & Weaver, 1998), ανατροφοδοτικά (ενισχυτικά, ρυθμιστικά, μειωτικά ή συμπληρωματικά) ως προς τη σημασία του λόγου, δίνουν τις πρώτες πληροφορίες για το άτομο μέσω της αυτοπαρουσίασης και έχουν πιο πολλή δύναμη για τη μετάδοση συγκινήσεων και διαπροσωπικών στάσεων απ' ότι τα λεκτικά (Argyle, 1998). Οι παραπάνω ιδιότητες των μη λεκτικών σημάτων, τους προσδίδουν συγκεκριμένη κάθε φορά λειτουργικότητα που μπορεί να είναι επικοινωνιακή, σχεσιακή και ρυθμιστική, συμβολική (Ντάβου, 1998β, σ. 28).

Η μη λεκτική συμπεριφορά λειτουργεί για τους συστημικούς και ως η μετεπικοινωνιακή πτυχή της επικοινωνιακής πράξης. Κάθε επικοινωνία έχει μια πτυχή περιεχομένου και μια πτυχή σχέσης, έτσι ώστε η τελευταία να καθορίζει την πρώτη και γι' αυτό είναι και **μετεπικοινωνία**, αναφέρουν οι Watzlawick, Beavin και Jackson (1985).

Στον σχολικό οργανισμό και ειδικότερα στη σχολική τάξη, οι αλληλεπιδράσεις αφορούν όχι μόνο άτομα αλλά και ομάδες. Η **επικοινωνία στην ομάδα** περιλαμβάνει κάθε είδους αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της και επηρεάζεται από το μέγεθος της ομάδας, τη δομή και το επικοινωνιακό της δίκτυο (Flament, 1982), τη συναισθηματική της δομή (Moreno, 1954), και το έργο το οποίο αναλαμβάνουν (Faucheux & Moscovici, 1960 in Amado, Guittet, 1975). Η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως μια εν δυνάμει ομάδα που δεν διαφέρει σημαντικά από τους θεωρητικούς ορισμούς (Pages, 1984, Knowles, 1990, Labelle, 1996).

Για την λειτουργικότητα της επικοινωνίας στην ομάδα-τάξη διαμορφώνονται **κανόνες** και ανατίθενται **ρόλοι**. Οι κανόνες αφορούν (Argyle, 1998) το έργο, τη ρύθμιση της αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις, και ίσως την εξωτερική εμφάνιση των μελών, τελετουργίες κλπ. Οι κανόνες αυτοί ρυθμίζουν αλλά και ρυθμίζονται και από τους ρόλους οι οποίοι αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα και συνδέονται άμεσα με συγκεκριμένες συμπεριφορές.

Στη σημερινή εποχή μεγάλο μέρος της επικοινωνίας δεν γίνεται πρόσωπο με πρόσωπο, αλλά διαμεσολαβείται από ένα τεχνικό μέσο, που παρεμβαλλόμενο γίνεται καθοριστικό στοιχείο του επικοινωνιακού συστήματος και επηρεάζει κάθε πτυχή της αλληλεπίδρασης. Οι ιδιότητες των ψηφιακών μέσων (υπολογιστές, κινητά, διαδίκτυο) με βασική την αλληλεπιδραστικότητα, ενισχύουν την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δραστηριότητας και επαναπροσδιορίζουν ποιοτικά τους κανόνες και τους ρόλους, σε μια κατεύθυνση ενεργητικής συμμετοχής, διαρκούς αλληλεπίδρασης, κατάργησης του τοπικού και χρονικού περιορισμού αλλά και δημιουργίας πολλαπλών ταυτοτήτων (Cheung, 2000). Τα μέσα, σύμφωνα με τον Postman (1997), αλλάζουν τη δομή και την ποιότητα των ενδιαφερόντων μας, των ερωτημάτων μας και των προτεραιοτήτων μας, εγκαθιδρύοντας μια νέου τύπου κοινωνικότητα.

Θεωρώντας λοιπόν ότι το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο οι μαθητές βιώνουν, προσεγγίζεται και πολλές φορές δομείται μέσω των επικοινωνιακών μέσων, αλλά –κυρίως– εστιάζοντας και στο γεγονός ότι η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία έχει μια ισχυρή

επικοινωνιακή διάσταση, γίνεται φανερό γιατί είναι αναγκαία η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων όλων των εμπλεκόμενων σ' αυτήν. Στόχος είναι, στο πλαίσιο των προτεινόμενων δραστηριοτήτων της σχολικής κοινωνικής ζωής, οι μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να μπορέσουν να κατακτήσουν το επιθυμητό επίπεδο αποτελεσματικής επικοινωνίας, δηλαδή να μπορούν να κατανοούν τα δομικά στοιχεία της επικοινωνίας, να αναγνωρίζουν τι διευκολύνει και τι εμποδίζει την επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και στην ομάδα, να αντιλαμβάνονται τους ρόλους και τους κανόνες σε μια επικοινωνιακή κατάσταση, να συνειδητοποιούν το ρόλο του επικοινωνιακού πλαισίου και να μπορούν να αντιλαμβάνονται και κυρίως να διαχειρίζονται κριτικά τις διαφορές ανάμεσα στο πραγματικό και το εικονικό περιβάλλον.

## Βιβλιογραφία

- Amado, G.W. Guittet, A. (1975). *La dynamique des communications dans les groups*. Paris: Armand Colin,.
- Anzieu, D., Martin, J-Y. (1968). *La dynamique des groups restreints*. Paris: PUF.
- Argyle, M. (1998) *Ψυχολογία της Συμπεριφοράς, Η συμπεριφορά μας πώς και γιατί*; Αθήνα: Θυμάρι.
- Bateson, G. (1951). Information and codification: A philosophical approach. In J.Ruesch and G. Bateson (Eds.), *Communication, the social matrix of psychiatry*. NY: W.W. Norton and Co.
- Cheung, C. (2000). A Home on the Web: Presentation of Self on Personal Homepages in Gauntlett, D., (Ed.), *Web studies: Rewiring media studies for the digital age*. London: Arnold.
- Faucheux, C., Moscovici, S. (1971). *Psychologie sociale theorique et experimentale*. Paris: Mouton.
- Flament, C. (1982). Du biais de l'équilibre structural a la representation du groupe in Codol, J.P., Leyens, J.P., (eds.) *Cognitive Analysis of Social Behavior*. La Haye: Martinus Hijhoff.
- Hybels, S., Weaver, R.L. (1998) *Communicating effectively*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Hymes, D. (1972). Modeles pour l'interaction du langage et de la vie sociale. *Etudes de linguistique appliqué*. 37, 127-153
- Jacobson, R. (1963). *Essais de linguistique generale*. Paris: Minuit.
- Kendon, A. (1981). *Nonverbal Communication, Interaction and Gesture. Selections from Samiotica*. The Hague: Mouton.
- Knowles, M.S. (1990). *L' apprenant adulte , vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Editions d'organisation.
- Labelle, J.M. (1996). *La reciprocite educative*. France: PUF.
- Maisonneuve, J. (1973). *Introduction a la psychosociologie*, Paris: PUF.
- Marc, E., Picard, D. (1984). *L' ecole de Palo Alto*. Paris: Retz.
- Moreno, J. (1954) *Les Fondements de la Sociometrie*. Paris: PUF.
- Ναυρίδης, Κ.,(1994) *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ντάβου, Μ. (1998β) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Επικοινωνίας*, (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). Αθήνα: Έκδοση τμήματος.
- Pages, M. (1984) *La vie affective des groupes, esquisse d'une theorie de la relation hu-main.,* Paris: Dunod.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε.,(1997). *Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Philippot, P., Feldman, R.S., McGee, G. (1992). Nonverbal Behavioral Skills in an Educational Context: Typical and Atypical Populations in Feldman, R.S. (ed.), *Applications of*

*Nonverbal Behavioral Theories and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale.

Postman, N. (1997). *Τεχνοπώλιο. Η Υποταγή του Πολιτισμού στην Τεχνολογία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Shannon, C.E., Weaver, W. (1949). *Theorie mathematique de la communication*. Paris: Retz-CEPL.

Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. (1985). *Menschliche Kommunikation. Formen, Storungen, Paradoxien*. Stuttgart: Dtv.



## Τα συναισθήματά μας

Η διατύπωση ενός **ορισμού** αναφορικά με τα συναισθήματα αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, καθώς τα συναισθήματα εξετάζονται σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά των ατόμων και τις σωματικές αντιδράσεις που προκαλούν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα συναισθήματα προκύπτουν από ενδοπροσωπικές διαδικασίες και μηχανισμούς, οι οποίοι ενεργοποιούνται προκειμένου τα άτομα να εξισορροπήσουν τις αντιδράσεις τους απέναντι στα διαφορετικά ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, η έννοια των συναισθημάτων συμβάλλει στο να κατανοήσουμε τους λόγους για τους οποίους διαφορετικοί άνθρωποι μπορεί να αντιδράσουν με διαφορετικούς τρόπους απέναντι σε μία κατάσταση (Frijda, 2008). Γενικότερα, τα συναισθήματα φαίνεται να ενεργοποιούν εσωτερικούς μηχανισμούς, οι οποίοι λειτουργούν προσαρμοστικά για το άτομο (Bradley, Codisroti, Cuthbert, & Lang, 2001. Damasio, 2003. Plutchik, 2003). Σχετίζονται με ενέργειες που δηλώνουν ότι το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση ετοιμότητας προκειμένου να διατηρήσει ή να τροποποιήσει τη σχέση του με το περιβάλλον ή τον ίδιο του τον εαυτό (Fridja, 2007). Εξαιτίας των αλλαγών που μπορεί να προκαλεί το συναίσθημα στη συμπεριφορά των ατόμων, περιγράφεται στη βιβλιογραφία και ως διεργασία αλληλεπίδρασης και ταυτόχρονων αλλαγών στα υποσυστήματα του οργανισμού μετά από την αξιολόγηση εξωτερικών ή εσωτερικών ερεθισμάτων που θεωρούνται σημαντικά για το άτομο (Scherer, 2005).

Συνοφασμένη με την έννοια των συναισθημάτων αποτελεί η προσπάθεια ρύθμισής τους και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν τα άτομα με στόχο τον έλεγχο της συναισθηματικής έκφρασης, την οργάνωση της συμπεριφοράς τους και της λειτουργικής αντίδρασης σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις. Η **ρύθμιση των συναισθημάτων** αφορά σε ένα σύνολο διαδικασιών που είτε σταματούν την έναρξη ενός συναισθήματος, είτε εμποδίζουν την έκφρασή του, αφού πρώτα έχει ενεργοποιηθεί (Gross & Barrett, 2011). Έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την ψυχική και τη σωματική υγεία, την ικανοποίηση σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων και την απόδοση στην εργασία (Sarolsky, 2007. Murray, 2005. Diefendorff, Hall, Lord, & Streat, 2000).

Ειδικότερα, στη ρύθμιση των συναισθημάτων περιλαμβάνονται διαδικασίες και μηχανισμοί, όπως η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, η ρύθμιση της διάθεσης και οι ψυχολογικοί μηχανισμοί άμυνας. Επιπλέον, στη βιβλιογραφία αναφέρονται διαφορετικοί τρόποι και προσεγγίσεις προκειμένου να επιτευχθεί η ρύθμιση των συναισθημάτων, οι οποίοι σχετίζονται είτε με το περιβάλλον, είτε με το ίδιο το άτομο. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται: α) η *επιλογή καταστάσεων* στις οποίες εμπλέκεται το άτομο, προκειμένου να αυξηθεί η πιθανότητα να βιώσει τα συναισθήματα που επιθυμεί, β) η *τροποποίηση μίας κατάστασης* με στόχο την αλλαγή της συναισθηματικής επίδρασης που επιφέρει, γ) η *επικέντρωση της προσοχής*, έτσι ώστε το άτομο να επιδράσει και να ελέγξει τα συναισθήματά του σε μία κατάσταση, δ) η *γνωστική τροποποίηση*, η οποία αναφέρεται στην αξιολόγηση μίας κατάστασης, προκειμένου να ανταποκριθεί το άτομο στις απαιτήσεις της, και ε) η *διαμόρφωση της αντίδρασης*, η οποία αφορά στην επίδραση σε επίπεδο εμπειρίας, συμπεριφοράς ή σωματικής αντίδρασης μετά την εκδήλωση της αντίδρασης. Για παράδειγμα, αυτό συμβαίνει όταν κάποιος κρύβει το συναίσθημά του από κάποιον μέσω λεκτικών και μη λεκτικών εκφράσεων (Gross & Barrett, 2011).

Τόσο τα συναισθήματα όσο και η ρύθμισή τους **διαφοροποιούνται εξελικτικά** ανά ηλικιακές περιόδους. Ειδικότερα, στα *βρέφη* εμφανίζονται σταδιακά τον πρώτο χρόνο ζωής συναισθήματα, όπως η χαρά, η λύπη, ο φόβος, ενώ οι αντιδράσεις τους είναι γενικευμένες (Camras, 2010. Wolfe, & Bell, 2007). Η στρατηγική που χρησιμοποιούν τα βρέφη για να αντιμετωπίσουν έντονες συναισθηματικές καταστάσεις είναι κυρίως το κλάμα, ενώ ήδη από 2-3 ετών αναπτύσσουν τη δεξιότητα να αποκρύπτουν συναισθήματα και να τα τροποποιούν ανάλογα με την κατάσταση στην οποία τα εκδηλώνουν. Κατά τη *νηπιακή και προσχολική ηλικία*, τα συναισθήματα παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη των

διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αίτια εκδήλωσης των συναισθημάτων και μπορούν να τα ελέγχουν σε μεγαλύτερο βαθμό (Leerkes, Paradise, O'Brien, Calkins, & Lange, 2008). Τα συναισθήματα που εμφανίζονται στη νηπιακή και προσχολική ηλικία αναφέρονται ως «συναισθήματα αυτογνωσίας», αφού συνδέονται με την αίσθηση του εαυτού και την αυτοαξιολόγηση. Οι αντίστοιχες δεξιότητες που αναπτύσσονται για τη ρύθμισή τους σχετίζονται με την ανοχή της απογοήτευσης, την αδιαφορία, τη μείωση της έντασης των συναισθημάτων, την αφομοίωση κανόνων συμπεριφοράς. Οι δεξιότητες αυτές εξακολουθούν να αναπτύσσονται κατά την παιδική ηλικία. Ιδίως στη μέση παιδική ηλικία, η συναισθηματική ανάπτυξη είναι ραγδαία και τα άτομα μπορούν να κατανοήσουν συναισθήματα όπως η ενοχή κι η υπερηφάνεια, όπως και τα αίτια που τα προκαλούν (Damon, Lerner, Eisenberg, 2006). Τα παιδιά στην ηλικία αυτή μπορούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους μέσω της απόκρυψης ή της επιλεκτικής εξωτερίκευσης των συναισθημάτων. Ωστόσο, δυσκολεύονται στην έκφραση δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως ο φόβος, η λύπη κ.ά. Τέλος, στην εφηβεία η συναισθηματική ένταση και αστάθεια αποτελούν βασικά εξελικτικά χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν σχέση με τις αλλαγές που βιώνουν τα παιδιά και σε σωματικό επίπεδο. Καθώς οι έφηβοι αναζητούν την προσωπική τους ταυτότητα βιώνουν μεταπτώσεις και δυσάρεστα συναισθήματα, όπως το στρες, το οποίο γίνεται εντονότερο εξαιτίας συγκρούσεων που πιθανόν να εκδηλώνονται στο άμεσο περιβάλλον των παιδιών (Steinberg, 2001. Steinberg & Morris, 2001). Για το λόγο αυτό, τα παιδιά προσπαθούν να διατηρήσουν την εσωτερική τους ισορροπία χρησιμοποιώντας στρατηγικές που εστιάζουν στο συναίσθημα, όπως η αποφυγή, η άρνηση, ή η εκλογίκευση κ.ά.

Η **εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση** των παιδιών από την πρώιμη ηλικία μέχρι και την εφηβεία αναφορικά με την αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, ιδιαίτερα των δυσάρεστων, υλοποιούνται στη σχολική κοινότητα μέσα από προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης που αφορούν σε ολόκληρη τη σχολική τάξη (Zins & Elias, 2006). Στόχος των προγραμμάτων αυτών αποτελεί η εξοικείωση και καλύτερη κατανόηση των μαθητών με την έννοια των συναισθημάτων και η ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να ρυθμίζουν αποτελεσματικά τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Μερικές από αυτές τις δεξιότητες αποτελούν: η ικανότητα της χρήσης ενός λεξιλογίου συναισθημάτων, η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων με βάση το πλαίσιο και στοιχεία της επικοινωνίας, η συνειδητοποίηση της σύνδεσης των συναισθημάτων και των επιδράσεων τους στη συμπεριφορά, η χρήση λειτουργικών στρατηγικών διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων, η κατάλληλη έκφραση τους σε διαπροσωπικό επίπεδο κ.ά. (Macklem, 2011). Η εκμάθηση και εφαρμογή των παραπάνω δεξιοτήτων έχει βρεθεί ότι προάγουν την αίσθηση ευεξίας και αυτο-αποτελεσματικότητας των παιδιών, ενώ συμβάλλουν στη γενικότερη ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και στην επικοινωνία τους με τους «σημαντικούς άλλους» (γονείς, εκπαιδευτικούς, συμμαθητές) (Χατζηχρήστου, 2004, 2011. Χατζηχρήστου και συν., 2011α,β,γ. Elias & Arnold, 2006).

## **Βιβλιογραφία**

- Bradley, M. M., Codispoti, M., Cuthbert, B. N., & Lang, P. J. (2001). Emotion and motivation I: Defensive and appetitive reactions in picture processing. *Emotion, 1*, 276–298.
- Camras L.A. (2010). Emotional facial expressions in infancy. *Emotion Review, 2*, 121-129.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. London: Heinemann.
- Damon, W., Lerner, R. M., Eisenberg, N. (2006). *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.

- Diefendorff, J.M., Hall, R.J., Lord, R.G. & Streat, M.L. (2000). Action-state orientation: Construct validity of a revised measure and its relationship to work-related variables. *Journal of Applied Psychology, 85*, 250-263.
- Elias, M. J. & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: social-emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information, 44*, 695-729.
- Frijda, N. H. (2008). *The Psychologists' Point of View*. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman-Barrett (Eds.) *Handbook of emotion-3<sup>rd</sup> Edition (pp 68-87)*. New York, NY: Guilford.
- Gross J. J., & Barrett, L. F. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review, 3*, 8-16.
- Leerkes, E. M., Paradise, M. J., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and Cognition Processes in Preschool Children. *Merrill-Palmer Quarterly, 54*, 102-124.
- Macklem, G. L. (2011). *Evidence-Based School Mental Health Services*. New York, NY: Springer.
- Murray, S. L. (2005). Regulating the risks of closeness: A relationship-specific sense of felt security. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 74-78.
- Plutchik, R. (2003). *Emotions and life*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sapolsky, R. M. (2007). Stress, stress-related disease, and emotional regulation. In J. J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Steinberg L. 2001. We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence, 11*(1), 1-19.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 83–110). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Wolfe, C., & Bell, M. (2007). The integration of cognition and emotion during infancy and early childhood: Regulatory processes associated with the development of working memory. *Brain and Cognition, 65*, 3–13.
- Zins, J.E., & Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. In G.G. Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιστ. Επιμ.) (2011α). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό I: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο, Α΄ και Β΄ Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιστ. Επιμ.) (2011β). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γ, Δ΄, Ε΄ Στ΄ Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιστ. Επιμ.) (2011γ). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό III: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## Γνωριμία με τον εαυτό μας

Αυτοαντίληψη είναι το σύστημα εννοιών με τις οποίες το άτομο επιχειρεί να ορίσει τον εαυτό του (Gergen, 1971). Ο όρος «αυτοαντίληψη» αναφέρεται σε (α) τι/πώς πιστεύει κάποιος ότι είναι, (β) στο τι/πώς θα ήθελε να είναι («ιδανικός εαυτός») και (γ) στο πώς πιστεύει ότι τον βλέπουν οι άνθρωποι που θεωρεί σημαντικούς (δημόσια εικόνα).

Η αυτοαντίληψη συχνά συγχέεται με τον όρο «αυτοεκτίμηση». Απλουστεύοντας το θέμα, η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά και η αυτοεκτίμηση τη συναισθηματική πλευρά της «γνώσης του εαυτού». Η αυτοαντίληψη, δηλαδή, είναι το αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης του ατόμου (δηλ. τι/πώς πιστεύει ότι είναι, τι/πώς θα ήθελε να είναι, πώς πιστεύει ότι τον βλέπουν οι άλλοι) σε διάφορες διαστάσεις που αυτό θεωρεί σημαντικές (π.χ. σχολική/ακαδημαϊκή επίδοση, αθλητικές ικανότητες, εξωτερική εμφάνιση, διαπροσωπικές σχέσεις): από την άλλη η αυτοεκτίμηση δείχνει το βαθμό στον οποίο ένα άτομο, με βάση την αυτοαξιολόγησή του, αποδέχεται/απορρίπτει και επιδοκιμάζει/αποδοκιμάζει τον εαυτό του (Burns, 1982. Χατζηχρήστου & Hopf, 1992).

Εμβαθύνοντας τώρα θεωρητικά στο θέμα, το σύστημα αυτοαντίληψης, ουσιαστικά, περιέχει δύο βασικές συνιστώσες, την *κοινωνική* και την *προσωπική ταυτότητα*.

Η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται σε αυτο-περιγραφές οι οποίες από τη φύση τους είναι πιο προσωπικές και αντανακλούν ειδικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως συναισθήματα επάρκειας, σωματικά χαρακτηριστικά, πνευματικές ανησυχίες, προσωπικές προτιμήσεις και ενδιαφέροντα κ.ο.κ. (Turner, 1984). Επιπλέον, με τον όρο «προσωπική ταυτότητα», γίνεται αναφορά και στη δημόσια εικόνα του ατόμου, δηλ. στην εικόνα των άλλων για το συγκεκριμένο άτομο, εικόνα που εκφράζει τη μοναδικότητά του (Γκότοβος, 1985).

Από την άλλη, η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας αναφέρεται σε αυτο-περιγραφές οι οποίες σχετίζονται με την υπαγωγή του ατόμου σε διάφορες τυπικές και άτυπες ομάδες και μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των κοινωνικών ταυτίσεων του ατόμου (Turner, 1984). Πρόκειται δηλαδή για τη γνώση του ατόμου ότι ανήκει σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες σε συνδυασμό με τη συναισθηματική και αξιολογική αξία που έχουν γι' αυτόν οι ομάδες αυτές (Tajfel, 1981). Έτσι, καθώς το άτομο ορίζει την κοινωνική του ταυτότητα, αποδίδει στον εαυτό του τα γνωρίσματα τα οποία θεωρεί πως χαρακτηρίζουν τα μέλη της ομάδας του (ή των διαφόρων ομάδων του) και αφετέρου αποδίδει στα μέλη αυτά πολλά από τα προσωπικά γνωρίσματά του (Codol, 1984).

Κι ενώ η προσωπική ταυτότητα παραπέμπει στη συνείδηση του εαυτού ως μιας ατομικότητας προικισμένης με μια υποκειμενική ενότητα και μια διαχρονική συνέχεια (Erikson, 1968, Baumeister, 1998), η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας εμπεριέχει μια ποικιλότητα η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι τα άτομα συμμετέχουν σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υιοθετούνται διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες (άνδρας, καθηγητής, ενήλικας, οικολόγος κ.ο.κ.) και συνεπώς να προκύπτουν διαφορετικές αντιλήψεις του εαυτού αλλά και των άλλων, ανάλογα με την εκάστοτε περίσταση (Spears, 2001).

Ποια όμως από τις παραπάνω δύο συνιστώσες της αυτοαντίληψης έχει μεγαλύτερη βαρύτητα για το άτομο έτσι ώστε να τη χρησιμοποιεί περισσότερο για τον ορισμό του εαυτού του; *Με άλλα λόγια, σε ποιο βαθμό το άτομο αυτο-ορίζεται μέσω της κοινωνικής και σε ποιο μέσω της προσωπικής του ταυτότητας.* Σχετικά, η διαπολιτισμική ψυχολογία έχει δείξει ότι τα άτομα των λεγόμενων συλλογικών κοινωνιών (π.χ. Ινδία, Ιαπωνία) τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην ομάδα παρά στο άτομο, αντίθετα με τα μέλη των ατομικιστικών δυτικών κοινωνιών (Triandis, 1995). Επιπλέον όμως, ακόμα και μέσα στα πλαίσια των ίδιων των ατομικιστικών κοινωνιών υπάρχουν διαφορές ως προς την ατομοκεντρική (ατομικιστική) ή ομαδοκεντρική τάση. Δηλαδή, κάποια άτομα βάζουν τους στόχους της ομάδας πάνω από τους δικούς τους και αξιολογούν ιδιαίτερα την ιδιότητα του μέλους (αλλοκεντρικοί, αλληλεξαρτώμενοι), ενώ άλλα τονίζουν πολύ περισσότερο την

προσωπική τους ταυτότητα (ιδιοκεντρικοί, ανεξάρτητοι) (Triandis, 1995). Όπως και να έχει, είναι σίγουρο ότι το σύγχρονο άτομο βρίσκεται σε μια συνεχή προσπάθεια ισορρόπησης ανάμεσα στην αναζήτηση της ομοιότητας με τους άλλους (αφομοίωση) και στον τονισμό της μοναδικότητάς του (διαφοροποίηση) (Codol, 1984).

Αποστάζοντας συμπερασματικά το νόημα όσων συνοπτικά προαναφέρθηκαν, οι ψυχοκοινωνιολογικές και οι ψυχοδυναμικές θεωρήσεις σχετικά με τη φύση της ανθρώπινης ταυτότητας δείχνουν να συμφωνούν πως αυτή δομείται σε σχέση με τον άλλο και ότι είναι αδιαχώριστη από τον κοινωνικό δεσμό. Ο άλλος θεωρείται πανταχού παρών στη συνείδηση του ατόμου και καθρέφτης της οντότητάς του (Cooley, 1902. Mead, 1934). Η ταυτότητα, δηλαδή, υπάρχει μόνο στη σχέση ενός υποκειμένου με ένα άλλο (άτομο ή ομάδα) απέναντι σε ένα αντικείμενο αληθινό, φανταστικό ή κοινωνικό (Moscovici, 1998).

Τα παραπάνω δείχνουν και τη σημασία τού να εντάξουμε δεξιότητες που αφορούν την ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της θετικής αυτοεκτίμησης σε ένα σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (όπως άλλωστε και δεξιότητες που αφορούν τις υπόλοιπες κοινωνικοσυναισθηματικές διαστάσεις του ατόμου που προσεγγίζονται σε αυτό το πρόγραμμα). Είναι βέβαιο ότι, από τα πρώιμα ηλικιακά στάδια αυτοαντίληψη, εξελίσσεται και «μαθαίνεται» μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου και κυρίως μέσα από τις σχέσεις του με τους σημαντικούς άλλους. Με δεδομένο ότι το σχολικό, το οικογενειακό και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον αποτελούν, για τα παιδιά, τα πλαίσια εντός των οποίων διαμορφώνουν και αναδιαμορφώνουν την αυτοαντίληψή τους, γίνεται σαφές ότι η καλλιέργεια δεξιοτήτων θετικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης στο σχολείο είναι καθοριστική στη διαδικασία διαμόρφωσης υγιών, δημιουργικών και πολυδιάστατων προσωπικοτήτων. Στόχος λοιπόν της θεματικής αυτής ενότητας είναι η συνειδητοποίηση της ταυτότητας (προσωπικής και κοινωνικής), η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η κινητοποίηση που αποσκοπεί στην απόκτηση επιθυμητών δεξιοτήτων/ικανοτήτων και στην υπέρβαση δυσκολιών ή/και αποτυχιών.

## Βιβλιογραφία

- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. R. Fiske & Lindzey, G. (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Codol, J. P. (1984). Social differentiation and non-differentiation, in H. Tajfel (ed.). *The Social Dimension vol.1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Gergen, K. J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Ed. by C.W. Morris. Chicago: Chicago University Press.
- Moscovici, S. (1998). Introduction: le domaine de la psychologie sociale. στο S. Moscovici (επιμ.) *Psychologie Sociale*, 7ème édition, Paris, PUF.
- Spears, R. (2001). The interaction between the individual and the collective self: self-categorization in context, in C. Sedikides, M.B. Brewer (eds). *Individual Self, Relational Self, and Collective Self: Partners, Opponents or Strangers?* Philadelphia, PA: Psychology Press.

- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Bouldre: Westview Press.
- Turner, J. C. (1984). Social identification and psychological group formation. In H. Tajfel (Ed.), *The Social Dimension* vol.2. Cambridge, EN: Cambridge University Press.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Ηορf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*,17, 253-277.

## Αντιμετωπίζοντας το άγχος

Με τον όρο «στρες» εννοούμε την αντίδραση του οργανισμού σε μια πιεστική κατάσταση (Cannon, 1932. Selye, 1956). Με την έννοια αυτή το στρες είναι «τα σωματικά ή ψυχολογικά προβλήματα, που προκαλούνται από αρνητικά εξωτερικά ερεθίσματα». Άλλοτε πάλι με τον όρο «στρες» περιγράφονται τα ίδια τα αρνητικά ερεθίσματα (απώλειες, αποτυχία στις εξετάσεις κ.λπ.), τα οποία μπορεί να προκαλέσουν ανεπιθύμητες αντιδράσεις στον οργανισμό (Dohrenwend & Dohrenwend, 1969. Holmes & Rahe, 1967).

Το περιβάλλον «τροφοδοτεί» το άτομο με ερεθίσματα, τα οποία αξιολογούνται και κατατάσσονται είτε ως «ουδέτερα» είτε ως «θετικά» είτε ως «αγχογόνα», ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που το άτομο κρίνει ότι υπάρχει κάποιος κίνδυνος (Lazarus & Folkman, 1984). Μόλις το άτομο αντιληφθεί ότι η αντιστοίχιση (αληθινή ή όχι) μεταξύ των απαιτήσεων μιας κατάστασης και των δυνατοτήτων του είναι δυσανάλογη, τότε αρχίζει η αντίδραση του οργανισμού (Sarafino, 1999). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε φορά που γίνεται αναφορά στην έννοια «άγχος» (π.χ. αγχογόνο), αυτή χρησιμοποιείται με την αγγλική έννοια της λέξης «στρες», με την οποία περιγράφεται η ψυχολογική ένταση που νιώθει κάποιος όταν έρχεται αντιμέτωπος με ένα αρνητικό γεγονός ή μια δύσκολη κατάσταση (Μπεζεβέγκης, 2001).

Το στρες είναι, αναμφίβολα, πολύ έντονο στοιχείο στη ζωή ενός παιδιού και επιφέρει, αστάθεια και αναστάτωση. Μια δυσλειτουργική αντίδραση σε μια τέτοια κατάσταση παρουσιάζεται, όταν οι απαιτήσεις της κατάστασης ξεπερνούν τις δεξιότητες του παιδιού να αντιμετωπίσει αγχογόνα γεγονότα. Τα παιδιά και οι έφηβοι διαθέτουν μικρή εμπειρία στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, σε σύγκριση με έναν ενήλικο. Επιπλέον, οι γνωστικές τους ικανότητες είναι σε μια διαρκή εξέλιξη και δεν ολοκληρώνονται, παρά μόνο μετά το τέλος της εφηβείας (Feldmann, 2009). Τα δύο αυτά στοιχεία συμβάλλουν σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις.

Τέσσερις είναι οι βασικές στρατηγικές που έχουν εντοπισθεί και τις οποίες υιοθετούν, συνήθως, τα παιδιά, προκειμένου να χειριστούν μια αγχογόνο κατάσταση. Πρόκειται για στρατηγικές «αποφυγής», οι οποίες μειώνουν προσωρινά το αίσθημα της έντασης που προκαλεί το στρες με κάποιο λειτουργικό αποτέλεσμα για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού (Brenner, 1984).

- α) Η άρνηση: μέσω της άρνησης τα παιδιά αντιδρούν, αγνοώντας την ένταση που τους προκαλεί η αγχογόνος κατάσταση.
- β) Η παλινδρόμηση: τα παιδιά καταφεύγουν σε συμπεριφορές μικρότερων ηλικιακών ομάδων, επιδιώκοντας την ασφάλεια, τη στοργή και την προσοχή των σημαντικών άλλων, που θα τα κάνει να νιώσουν λιγότερο στρες.
- γ) Η απόσυρση: τα παιδιά με αυτή τη στρατηγική βγάζουν τον εαυτό τους ολοκληρωτικά εκτός της κατάστασης που τους προκαλεί στρες. Αυτό γίνεται είτε αποχωρώντας από το αγχογόνο περιβάλλον είτε επικεντρώνοντας την προσοχή τους σε άλλα θέματα ή αντικείμενα, πραγματικά ή φανταστικά.
- δ) Η παρορμητική αντίδραση: τα παιδιά προκειμένου να αποφύγουν το αγχογόνο γεγονός επιδιώκουν να προκαλέσουν το θυμό των άλλων. Πρόκειται για αυτοκαταστροφικό μηχανισμό άμυνας, που επιτυγχάνει προσωρινή μείωση της έντασης που νιώθουν.

Έχουν αναφερθεί πέντε στρατηγικές που τα παιδιά χρησιμοποιούν, προκειμένου να χειριστούν μια κατάσταση που τους προκαλεί στρες, χωρίς να αποφεύγουν άμεσα το αγχογόνο γεγονός (Vallant, 1977. Compass et al., 2001. Skinner et al., 2003).

- α) Ο αλτρουισμός: τα παιδιά ξεχνούν τα δικά τους αρνητικά συναισθήματα και, ουσιαστικά, βρίσκουν ανακούφιση βοηθώντας τους άλλους (τους γονείς, τα αδέρφια κ.λπ.).

- β) Το χιούμορ: τα παιδιά γελούν με τις δυσκολίες τους και αυτοσαρκάζονται. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει ο κίνδυνος όχι μόνο να «ξεχάσουν» να κλαίνε, αλλά και να αναζητούν τη βοήθεια των άλλων.
- γ) Η απώθηση: για κάποιο διάστημα τα παιδιά ξεχνούν τελείως το γεγονός που τους προκαλεί στρες και ασχολούνται με πράγματα που τους ευχαριστούν. Υιοθετώντας αυτή τη στρατηγική υπάρχει ο κίνδυνος η απώθηση να γίνει ολοκληρωτική άρνηση.
- δ) Η πρόληψη: μέσω αυτής της στρατηγικής τα παιδιά προσπαθούν να προβλέψουν την επόμενη αγχογόνο κατάσταση και να σχεδιάσουν τον τρόπο χειρισμού της.
- ε) Η μετουσίωση: με αυτή τη στρατηγική τα παιδιά διοχετεύουν την ενέργειά τους σε διάφορες δραστηριότητες, παιχνίδια και αθλήματα.

Δύο είναι οι βασικότερες ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες ένα παιδί βιώνει έντονο στρες: η αλλαγή στη συμπεριφορά του και η υιοθέτηση συμπεριφορών παλινδρόμησης. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όταν νιώθουν έντονο στρες, γίνονται πιο ευερέθιστα, κλαίνε χωρίς λόγο, έχουν δυσκολίες στον ύπνο και στο φαγητό.

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας, που έρχονται αντιμέτωπα με αγχογόνα γεγονότα, πολλές φορές παλινδρομούν σε συμπεριφορές μικρότερων ηλικιακών ομάδων: αισθάνονται έντονο θυμό, τον οποίο δεν μπορούν να δικαιολογήσουν, φοβούνται όταν μένουν μόνο τους ή χωρίς κάποιον από τους δύο γονείς, έχουν εφιάλτες και, πολλές φορές, εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στους έντονους και ξαφνικούς ήχους. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου αντιδρούν στο στρες με απόσυρση, αισθάνονται ότι κανείς δεν τα αγαπά, δεν θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο, αποφεύγουν τους φίλους τους και δυσκολεύονται ιδιαίτερα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά θεωρούν ως πιο αγχογόνα τα γεγονότα που σχετίζονται με το σχολείο και την επίδοσή τους (Jones Sears, & Milburn, 1990. Doron, 2009). Ιδιαίτερα, κατά τη σχολική ηλικία, το σχολικό περιβάλλον και η ακαδημαϊκή επίδοση, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, η πίεση για υψηλή επίδοση από τους γονείς και τα διάφορα οικογενειακά προβλήματα αποτελούν τις βασικές πηγές άγχους (Μπεζεβέγκης, 2001. Ryan-Wegner et al., 2005). Ως δεύτερη σημαντική πηγή κατονομάζουν τις σχέσεις τους με τους γονείς τους, τα αδέρφια και τους συνομηλίκους τους (Spirito, Stark, Grace, & Stamoulis, 1991). Τα προβλήματα στο χώρο του σχολείου στρέφονται γύρω από πιθανές συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, δυσκολίες στις σχέσεις με τους συμμαθητές, δυσκολίες σχετικά με τη διαδικασία μάθησης και τις εξετάσεις. Ιδιαίτερα σημαντικό φαίνεται να είναι το θέμα της σχολικής επιτυχίας, η οποία συνδέεται με τη γενικότερη ευτυχία του ατόμου (Jones-Sears & Milburn, 1990).

Η περίοδος της εφηβείας είναι αρχικά ένα μεταβατικό στάδιο από την παιδική στην ενήλικη ζωή, στη διάρκεια του οποίου ο έφηβος βρίσκεται αντιμέτωπος με πολλές νέες καταστάσεις. Οι διάφορες βιολογικές αλλαγές, η ανάγκη για ανεξαρτησία, οι σχέσεις με το άλλο φύλο και τους συνομηλίκους, καθώς και οι αποφάσεις για το μέλλον (σπουδές κ.λπ.) είναι μόνον ορισμένες από τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει ένας έφηβος, και μπορούν να καταστούν πηγές στρες (Arnold, 1990).

Στο χώρο της οικογένειας, συνηθέστερες πηγές στρες για τα παιδιά και τους εφήβους αποτελούν η σύγκρουση με τους γονείς, η ενδοοικογενειακή βία, η γονεϊκή αδιαφορία, ψυχολογικά προβλήματα ή ασθένειες μελών της οικογένειας, οι αρνητικές γονεϊκές σχέσεις, το διαζύγιο των γονέων κ.λπ.

Με τον όρο «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Αγχογόνων Καταστάσεων» (coping) αναφερόμαστε σε μια σειρά συμπεριφορών και ψυχολογικών διεργασιών, τις οποίες τα άτομα ενεργοποιούν για να ελέγξουν, να μειώσουν, να αντέξουν ή και να εξαλείψουν το στρες, που προκαλεί κάποιο γεγονός ή κάποια κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για



διαδικασία, με την οποία το άτομο σκόπιμα προσπαθεί να χειριστεί καταστάσεις που το ίδιο θεωρεί ότι υπερβαίνουν τις δυνάμεις του (Lazarus & Folkman, 1984).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, που αφορά στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, γίνεται αντιληπτό ότι δεν υπάρχει κάποια ειδική θεωρία, η οποία να αναφέρεται στο είδος και τη σοβαρότητα αυτών των καταστάσεων, αλλά και στον τρόπο αντίδρασης των παιδιών και εφήβων. Όπως αναφέρει η Ryan-Wenger (1992), οι περισσότερες αναφορές βασίζονται στην αντίστοιχη θεωρία που εφαρμόζεται για τους ενήλικους ή δεν στηρίζονται σε κάποια συγκεκριμένη θεωρία. Ωστόσο, η χρήση των απόψεων που αφορούν στην ομάδα των ενηλίκων έχει γίνει αποδεκτή από τους περισσότερους ερευνητές, καθώς πολλά ευρήματα σχετικών ερευνών (Atkins, 1991. Compas, Malcarne, & Fondacaro, 1988. Spirito, Stark, Grace, & Stamoulis, 1991. Compas et al., 2001) δείχνουν παρόμοια αποτελέσματα μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων τους.

Ο τρόπος με τον οποίο κάθε φορά το άτομο αντιμετωπίζει μια αγχογόνο κατάσταση χαρακτηρίζεται από τρία βασικά στοιχεία:

- α) από τη συμπεριφορά του ατόμου στη συγκεκριμένη κατάσταση,
- β) από τον τρόπο που το άτομο εκτιμά και αξιολογεί τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης κατάστασης και,
- γ) από τις προσπάθειες του ατόμου να χειριστεί την κατάσταση και όχι από το τελικό αποτέλεσμα των προσπαθειών αυτών.

Ο τρόπος με τον οποίο κάθε άνθρωπος χειρίζεται μια αγχογόνο κατάσταση ποικίλλει από άτομο σε άτομο. Έχουν εντοπισθεί δύο βασικές κατηγορίες στρατηγικών αντιμετώπισης (Folkman & Lazarus, 1980. Matud, 2003):

- α) οι στρατηγικές με τις οποίες το άτομο εστιάζει στο ίδιο το πρόβλημα, καταβάλλοντας προσπάθεια, με ενεργό τρόπο, να ελαττώσει τις συνέπειες και,
- β) οι στρατηγικές με τις οποίες το άτομο εστιάζει την προσοχή του στο συναίσθημα, προσπαθώντας να ελέγξει τις συναισθηματικές συνέπειες της αγχογόνου κατάστασης (Compas, Worsham, & Ey, 1992).

Το πρώτο είδος αναφέρεται σε στρατηγικές, με τις οποίες το άτομο καταβάλλει προσπάθεια να αλλάξει ή να ελέγξει τον εαυτό του, ή το περιβάλλον του, ή, ακόμα, και τη σχέση ανάμεσα στα δύο αυτά στοιχεία. Πρόκειται για συμπεριφορές που έχουν στόχο να αλλάξουν τη φύση του αγχογόνου γεγονότος ή τον τρόπο με τον οποίο κάποιος σκέφτεται γι' αυτό. Με τη συγκεκριμένη στρατηγική τα άτομα αντιμετωπίζουν συνήθως γεγονότα, που δίνουν την εντύπωση ότι μπορούν να τα ελέγξουν, όπως προβλήματα στην εργασία ή την οικογένεια.

Το δεύτερο είδος αφορά στην προσπάθεια του ατόμου να διαχειριστεί τα αρνητικά του συναισθήματα, που σχετίζονται με το αγχογόνο γεγονός. Με τη στρατηγική αυτή, ουσιαστικά, αποφεύγει να διευθετήσει με άμεσο τρόπο την κατάσταση που του προκαλεί άγχος (Compas, Worsham, & Ey, 1992. Compas et al., 2001. Skinner et al., 2003). Εστιάζοντας στο συναίσθημα προσπαθεί συνήθως να χειριστεί καταστάσεις, που δεν μπορεί να ελέγξει εύκολα, όπως προβλήματα υγείας.

Και τα δύο παραπάνω είδη αντιμετώπισης μιας αγχογόνου κατάστασης, έχουν ως κύριο στόχο την προσαρμογή του ατόμου στην κατάσταση που του προκαλεί στρες. Έρευνες, όμως, επισημαίνουν διαφορές μεταξύ των στρατηγικών εστιασμού στο πρόβλημα και των στρατηγικών εστίασης στο συναίσθημα, ως προς το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους.

Άλλη διάκριση που γίνεται συχνά, σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, είναι αυτή μεταξύ στρατηγικών προσέγγισης και αποφυγής του προβλήματος. Οι στρατηγικές ενεργού προσέγγισης του προβλήματος στοχεύουν στην αλλαγή της φύσης του αγχογόνου παράγοντα ή του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται κάποιος. Οι στρατηγικές αποφυγής, αντίθετα, οδηγούν τα άτομα σε δραστηριότητες (π.χ. χρήση αλκοόλ) ή ψυχολογικές καταστάσεις (π.χ. απόσυρση), που τα απομακρύνουν από τον άμεσο χειρισμό της κατάστασης. Γενικά, οι στρατηγικές προσέγγισης του προβλήματος θεωρούνται πιο αποτελεσματικές για το χειρισμό αγχογόνων γεγονότων, ενώ οι στρατηγικές αποφυγής φαίνεται να ενέχουν το στοιχείο του κινδύνου, εφόσον είναι πιθανό να συνδέονται με την υιοθέτηση δυσλειτουργικών αντιδράσεων (Holahan & Moos, 1987).

Αυτή η κατηγοριοποίηση των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων γεγονότων δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις πολυάριθμες συμπεριφορές, τις οποίες κάθε φορά κινητοποιεί το άτομο, προκειμένου να ελέγξει το στρες που του προκαλεί μια κατάσταση. Πρόκειται για απλοποιημένη κατηγοριοποίηση, με στόχο την πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της έννοιας των στρατηγικών χειρισμού αγχογόνων γεγονότων.

## Βιβλιογραφία

- Arnold, L. E. (1990). Stress in children and adolescents: Introduction and Summary. In L. E. Arnold (Ed.), *Childhood stress* (pp. 1-19). New York, NY: Wiley.
- Atkins, F. D. (1991). Children's perspective of stress and coping: An integrative review. *Issues in Mental Health Nursing, 12*, 171-178.
- Brenner, A. (1984). *Helping children cope with stress*. S. Francisco, CA: Lexington books.
- Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body* (2nd ed.). New York, NY: Norton.
- Compas, B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in order children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*, 405-411.
- Compas, B. E., Worsham, N. L., & Ey, S. (1992). Conceptual and developmental issues in children's coping with stress. In A. M. La Greca, L. J. Siegel, J. L. Wallander & C. E. Walker (Eds.), *Stress and coping in child health* (pp. 7-24). New York, NY: Guilford Press.
- Compass, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*(1), 82-127.
- Dohrenwend, B. P., & Dohrenwend, B. (1969). *Social status and psychological disorder*. New York, NY: Wiley.
- Doron, J., Stephan, Y., Boiche, J., & Le Scanff, C. (2009). Coping with examinations. Exploring relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability, and perceived control. *British Journal of Educational Psychology, 79*(3), 515-528.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία* (επιμ. Η. Γ. Μπεζεβέγκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior, 21*, 219-239.
- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 946-955.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research, 51*, 369-377.
- Jones-Sears, S., & Milburn, J. (1990). School-age stress. In L. E. Arnold (Ed.), *Childhood stress* (pp. 223-246). New York, NY: Wiley.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.
- Matud, P. M. (2003). Gender differences in stress and coping strategies. *Personality and individual difference, 37*(7), 1041-1415.

- Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ryan-Wegner, N. M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 256-263.
- Ryan-Wegner, A., Sharrer, V. W., & Cambell, K. (2005). Changes in children's stressors over the last 30 years. *Pediatric Nursing*, 31(4), 282-291.
- Sarafino, E. P. (1999). *Health psychology: Biopsychosocial interactions* (3rd ed.). New York, NY: Wiley.
- Schneider, T. (2004). The role of neuroticism on psychological and physiological stress responses. *Journal of Experimental Psychology*, 40(6), 795-804.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Skinner, E., & Edge, K. (2002). Parenting, motivation and the development of children's coping. Στο R. A. Dienstbier (Ser. Ed.) & L. J. Crockett (Vol. Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Vol. 48. Agency motivation and the life course*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, 216-269.
- Spirito, A., Stark, L. J., Grace, N., & Stamoulis, D. (1991). Common problem & coping strategies reported in childhood & early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 531-544.
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life: How the best and the brightest came of age*. Boston, MA: Little Brown & Compass.

## Οι σχέσεις μεταξύ μας

Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά δημιουργούν και διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις προσδιορίζει την κοινωνική τους επάρκεια και την ψυχολογική τους προσαρμογή (Merrell & Gimpel, 1998. Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990). Για να είναι τα παιδιά κοινωνικά επαρκή θα πρέπει να διαθέτουν ενσυναίσθηση και να αντιλαμβάνονται την επίδραση της συμπεριφοράς τους στους άλλους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να κατανοούν κοινωνικές καταστάσεις, να γενικεύουν ή να διακρίνουν τη μια κοινωνική κατάσταση από την άλλη και να διαθέτουν ένα ευρύ ρεπερτόριο κοινωνικών συμπεριφορών, τις οποίες χρησιμοποιούν ανάλογα με την περίπτωση, ώστε να επιτύχουν τους στόχους τους σε κοινωνικό επίπεδο. Οι συμπεριφορές που είναι αναμενόμενες στις κοινωνικές επαφές των παιδιών με το περιβάλλον τους αποτελούν τις κοινωνικές δεξιότητες.

Οι όροι «κοινωνική επάρκεια» και «κοινωνικές δεξιότητες» συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ωστόσο οι δύο έννοιες δεν είναι ταυτόσημες. Η κοινωνική επάρκεια είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία, τα οποία είναι απαραίτητα για επιτυχή κοινωνική προσαρμογή (Welsh & Bierman, 2001). Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν επιμέρους διάσταση της κοινωνικής επάρκειας (Gresham & Reschly, 1988) και είναι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές που υιοθετεί το άτομο για να επιτύχει ένα αποτέλεσμα σε κοινωνικό επίπεδο (π.χ. να ενταχθεί σε μια ομάδα συνομηλίκων) με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό. Ένα άτομο θεωρείται ότι διαθέτει επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, όταν επιτυγχάνει να επικοινωνεί και να σχετίζεται ικανοποιητικά σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών καταστάσεων (Topping, Bremner, & Holmes, 2000).

Ένας από τους επικρατέστερους ορισμούς για τις κοινωνικές δεξιότητες αναφέρει ότι αυτές είναι τα ιδιαίτερα συγκεκριμένα πρότυπα μαθημένης παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, λεκτικής και μη λεκτικής, μέσω των οποίων προσπαθούμε να εκπληρώσουμε τις ανάγκες και τους στόχους μας σε κοινωνικό επίπεδο (Bar-On, 2000). Ο πιο σύγχρονος ορισμός, λοιπόν, προσεγγίζει τις κοινωνικές δεξιότητες υπό το πρίσμα της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων, του ενδιαφέροντος και της φροντίδας για τους άλλους, της δημιουργίας θετικών σχέσεων, της λήψης υπεύθυνων αποφάσεων και της διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων με εποικοδομητικό τρόπο (Zins, Weissbert, Wang, & Walberg, 2004).

Μια ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων κατά την παιδική ηλικία είναι αυτή που πρότειναν οι Caldarella & Merrell (1997), η οποία προέκυψε από μετα-αναλύσεις 21 διαχρονικών μελετών και διακρίνει τις ακόλουθες διαστάσεις:

- *Σχέσεις με συνομηλίκους*: Να κάνεις φιλοφρονήσεις, να βοηθάς τους άλλους, να προσκαλεις κάποιον σε μια δραστηριότητα, να παροτρύνεις τον διάλογο, να έχεις ηγετικές ικανότητες κ.α.
- *Αυτοδιαχείριση*: Αυτοέλεγχος, να ακολουθείς τους κανόνες, να συμβιβάζεσαι όταν απαιτείται, να δέχεσαι την κριτική, να συνεργάζεσαι σε μια ποικιλία καταστάσεων κ.α.
- *Ακαδημαϊκή πορεία*: Να είσαι οργανωτικός, να ολοκληρώνεις τις δραστηριότητες, να ακολουθείς τις οδηγίες του δασκάλου, να ζητάς βοήθεια στα μαθήματα όταν τη χρειάζεσαι κ.α.
- *Συμμόρφωση*: Να ακολουθείς οδηγίες και κανόνες, να μοιράζεσαι, να ολοκληρώνεις ό,τι αναλαμβάνεις κ.α.
- *Διεκδίκηση*: Να ξεκινάς το διάλογο ή μια συζήτηση, να ανταποδίδεις τις φιλοφρονήσεις, να έχεις εμπιστοσύνη στον εαυτό σου, να παρουσιάζεις τον εαυτό σου στους άλλους και να εκφράζεις τα συναισθήματά σου όταν νιώθεις ότι αδικείσαι κ.α.

Ο βαθμός στον οποίο κατακτώνται και εφαρμόζονται με επιτυχία οι παραπάνω δεξιότητες προσδιορίζει το βαθμό της κοινωνικής επάρκειας και της κοινωνικής προσαρμογής του ατόμου. Οι συμπεριφορές αυτές αναπτύσσονται σταδιακά, μαθαίνονται

και δοκιμάζονται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Μεταξύ αυτών, το σχολικό περιβάλλον αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο, στον οποίο προβάλλονται για πρώτη φορά αυξημένες απαιτήσεις για θετική κοινωνική συμπεριφορά, προκειμένου τα παιδιά να διεκδικήσουν με αξιώσεις μια θέση στην ομάδα των συνομηλίκων και να επιτύχουν μια ομαλή σχολική και ακαδημαϊκή προσαρμογή. Το σχολείο αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινότητας των παιδιών καθώς και χώρο εκδήλωσης ποικίλων δραστηριοτήτων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Στο σχολικό περιβάλλον τα παιδιά αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλές προκλήσεις και δύσκολες καταστάσεις, τις οποίες πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται επιτυχώς. Η σχολική τάξη αποτελεί χώρο εκπαίδευσης για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και πλαίσιο, μέσα στο οποίο αυτές οι δεξιότητες δοκιμάζονται στην πράξη.

Στο παρελθόν η εκμάθηση - διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά θεωρούνταν κατεξοχήν έργο της οικογένειας. Ωστόσο, σήμερα θεωρείται πλέον καθοριστικός ο ρόλος του σχολείου στον τομέα αυτόν, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, για την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών. Επιπλέον, οι κοινωνικές δεξιότητες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος και στη μείωση των εκδηλώσεων βίας στο σχολείο, ενώ παράλληλα, ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών, βοηθώντας τα να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά το καθημερινό άγχος, τις δυσκολίες, τα προβλήματα και τις συγκρούσεις στο περιβάλλον τους. Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τόσο με τους ενήλικες όσο και με τους συνομηλίκους, γεγονός που στη συνέχεια οδηγεί στην εκδήλωση έντονου άγχους και επηρεάζει αρνητικά και τη σχολική τους επίδοση (Boivin Hymel, & Hodges, 2001. Malecki & Elliott, 2002. Coie, 2004).

Η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού σε πολλούς τομείς κατά την πρώιμη παιδική ηλικία και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Η καλή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή δρα ως προστατευτικός παράγοντας και συνδέεται με ποικίλα θετικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη των παιδιών και για τη μετέπειτα εξέλιξή τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που έχουν στενή, ασφαλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τείνουν να είναι πιο επαρκείς κοινωνικά, με ευρύτερο ρεπερτόριο κοινωνικών δεξιοτήτων και να δημιουργούν πιο ουσιαστικές φιλικές σχέσεις (Howes, 1999. Howes & Ritchie, 2002). Άλλες έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που αναπτύσσουν μια σταθερή, ζεστή σχέση με τις παιδαγωγούς κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης και των πρώτων τάξεων του δημοτικού έχουν χαμηλά επίπεδα άγχους, θλίψης και κοινωνικής απόσυρσης (Pianta, 1999).

Το σχολείο είναι το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσονται οι πρώτες φιλίες των παιδιών. Ήδη από την προσχολική ηλικία τα παιδιά επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, αναγνωρίζοντας τις ομοιότητες που τους συνδέουν και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τις σχέσεις αυτές (Howes & Lee, 2007). Στο επίκεντρο των σχέσεων αυτών βρίσκεται το παιχνίδι, το οποίο αποτελεί βασικό κριτήριο επιλογής της συντροφιάς των άλλων. Τα παιδιά επιζητούν την παρέα άλλων παιδιών που δείχνουν ενδιαφέρον και διαθεσιμότητα για παρόμοια παιχνίδια.

Στη μέση παιδική ηλικία, τόσο οι συνομήλικοι, οι φίλοι, όσο και οι γονείς και τα αδέρφια ασκούν σημαντική επιρροή στην ψυχολογική λειτουργικότητα και τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού (Harris, 2000. Vandell, 2000). Η φιλία αποτελεί μια πιο εξελιγμένη μορφή κοινωνικής σχέσης συγκριτικά με την αδιαφοροποίητη αλληλεπίδραση που εμφανίζουν τα παιδιά σε μικρότερες ηλικίες. Ήδη από την προσχολική ηλικία τα παιδιά εκδηλώνουν συγκεκριμένες προτιμήσεις προς άλλους συνομηλίκους τους, με γνώμονα κυρίως τα κοινά ενδιαφέροντα για δραστηριότητες και παιχνίδια. Καλοί φίλοι είναι συνήθως αυτοί που απολαμβάνουν να παίζουν μαζί. Κατά τη σχολική ηλικία τα κριτήρια αυτά διαφοροποιούνται και στηρίζονται όλο και περισσότερο στο ταίριασμα ατομικών

χαρακτηριστικών και ενδιαφερόντων των παιδιών, με αποκορύφωμα την εφηβεία, όπου οι φιλίες χαρακτηρίζονται πλέον από συναισθηματική οικειότητα και προσωπική δέσμευση (Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009. Rubin, Bukowski, & Parker, 2006).

Μια εύχρηστη ταξινόμηση προκειμένου να γίνει κατανοητή η δυσκολία ορισμένων παιδιών να επιδείξουν επαρκή κοινωνική συμπεριφορά είναι η ακόλουθη (Gresham, 1997. Gresham, Sugai, & Horner, 2001): (α) τα παιδιά δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες κοινωνικές δεξιότητες, και, επομένως, δεν μπορούν να τις εφαρμόσουν, (β) τα παιδιά γνωρίζουν τις δεξιότητες αλλά για κάποιους λόγους δεν τις υιοθετούν στην πράξη και (γ) τα παιδιά γνωρίζουν τις δεξιότητες, θέλουν να τις εφαρμόσουν αλλά λόγω ελλιπούς εξάσκησης δεν επιτυγχάνουν να τις εφαρμόσουν πάντοτε ικανοποιητικά (έλλειψη ευχέρειας).

Το κοινωνιομετρικό προφίλ αποτελεί την κοινωνική διάσταση της αξιολόγησης ενός παιδιού σε σχέση με την ομάδα των συνομηλίκων του. Οι κυριότεροι τύποι κοινωνιομετρικών προφίλ είναι οι εξής: (α) *Δημοφιλή παιδιά*: Ως δημοφιλή χαρακτηρίζονται τα παιδιά που συγκεντρώνουν πολλές θετικές προτιμήσεις και λίγες αρνητικές. (β) *Παιδιά με αντιπατική κοινωνική συμπεριφορά*: Τα παιδιά σε αυτή την ομάδα συγκεντρώνουν περίπου στον ίδιο βαθμό θετικές και αρνητικές αξιολογήσεις από τους συνομηλίκους τους. (γ) *Παιδιά που αγνοούνται ή παραμελούνται*: Στην ομάδα αυτή ανήκουν παιδιά τα οποία συγκεντρώνουν ελάχιστες αναφορές –τόσο θετικές όσο και αρνητικές- από την ομάδα των συνομηλίκων. (δ) *Παιδιά που απορρίπτονται*: Τα παιδιά αυτά λαμβάνουν πολλές αρνητικές και λίγες θετικές προτιμήσεις από τους συνομηλίκους τους (Waas, 2006. Hatzichristou & Horf, 1996).

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν, ωστόσο, τα προγράμματα εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να μην επιφέρουν σημαντικά αποτελέσματα όταν διεξάγονται αποσπασματικά και σε μεμονωμένα πλαίσια ή συνθήκες. Δεξιότητες οι οποίες έχουν διδαχθεί με επιτυχία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή καταστάσεις (π.χ. σε μια τάξη όπου παιδιά με ελλιπή κοινωνική επάρκεια εκπαιδεύονται σε βασικές κοινωνικές δεξιότητες μέσω σεναρίων, υποθετικών καταστάσεων και παιχνιδιών ρόλων) μπορεί να είναι δύσκολο να διατηρηθούν, να γενικευθούν και να εφαρμοστούν σε διαφορετικές συνθήκες (π.χ. στο προαύλιο, κατά τη διάρκεια παιχνιδιού, σε ομάδες με άλλη σύνθεση κλπ.). Το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης των κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται να μεγιστοποιείται και να παγιώνεται στο χρόνο όταν αφορά στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και της σχολικής ζωής, είτε με τη μορφή προγράμματος παρέμβασης πρωτογενούς πρόληψης είτε ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος, με τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλου του προσωπικού του σχολείου ή /και με την εμπλοκή των γονέων (Thoroughood, 2008. Jones, Sheridan & Binns, 1993. Χατζηχρήστου και συν., 2011).

## Βιβλιογραφία

- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*, pp. 363-389, San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E.V.E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In Juvonen J, Graham S, (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265-289). New York, NY: Guilford Press.
- Bukowski, W.M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski, & Laursen, B., *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 217-231). New York, NY: The Guilford Press.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 265-279.

- Coie, J.D. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behavior. In J. Kupersmidt, & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 243-267). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R.H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*(3), 331-344.
- Gresham, F.M. (1997). Social skills. In G. Bear, K. Minke, & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems, and alternatives* (pp. 39-50). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Gresham, F.M., & Reschly, D. (1988). Issues in the conceptualization and assessment of social skills in the mildly handicapped. In T. Kratochwill (Ed.), *Advances in school psychology* (vol. 6, pp. 203-247). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harris, J. R. (2000). Socialization, personality development, and the child's environments. *Developmental Psychology, 36*, 699-710.
- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child development, 67*, 1085-1102.
- Howes, C. & Lee, L. (2007). If you are not like me, can we play? : Peer groups in preschool. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Contemporary perspectives on research in social learning in early childhood education*. Durham, NC: Information Age.
- Howes, C. & Ritchie, S. (2002) *A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in Early Childhood Classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 671-687). New York, NY: The Guilford Press.
- Jones, R. N., Sheridan, S. M., & Binns, W. R. (1993). Schoolwide social skills training: Providing preventive services to students at-risk. *School Psychology Quarterly, 8*(1), 57-80.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). Predicting disorder from peer social problems. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly, 17*, 1-23.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and youth: Conceptualization, assessment, and treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *The handbook of child psychology* (6th ed., pp. 571-645). New York, NY: Wiley.
- Thoroughgood, B. (2008). *Whole School Approach to Teaching Social Skills*. Presentation at the 2008 Hunter Branch Conference of the Australian Association of Special Education (AASE). 24th-25th September, New Lambton, NSW, Australia.
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E.A. (2000). Social competence: The social construction of the concept. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional Intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp: 28 – 39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vandell, D. L. (2000). Parents, peer groups, and other socializing influences. *Developmental Psychology, 36*(6), 699-710.
- Waas, G. A. (2006). Peer relationships. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 325-341). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

- Welsh, J. A. & Bierman, K. L. (2001). *Social Competence*, Encyclopedia of Childhood and Adolescence.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιστ. Επιμ.) (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό III: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Zins, J., Weissbert, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.



## Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις - Βάζω όρια

Ο όρος "επίλυση συγκρούσεων" περιγράφει μια διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία και συμβάλλει ώστε τα άτομα και οι ομάδες να μπορέσουν να προσδιορίσουν τις επιδιώξεις τους και να βρουν λύσεις, που θα ικανοποιούν τις επιδιώξεις αυτές.

Μια βασική αρχή της επίλυσης συγκρούσεων είναι ότι τα ίδια τα άτομα που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση πρέπει να λύνουν το πρόβλημα μόνα τους. Η παρέμβαση τρίτων σε μια σύγκρουση δε βοηθά, ούτε άμεσα, ούτε μακροπρόθεσμα στην επίλυση της. Η διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος αποτελείται από τα εξής βήματα:

- ✓ Τίθενται οι βασικοί κανόνες, κατόπιν συμφωνίας.
- ✓ Συγκεντρώνονται πληροφορίες για το λόγο της σύγκρουσης και για τα συμφέροντα των εμπλεκόμενων μερών.
- ✓ Καθορίζεται το θέμα της διαμάχης.
- ✓ Αναζητήση τρόπων -προτάσεων για την επίλυση του προβλήματος.
- ✓ Επιλέγονται οι πιο κατάλληλες και ρεαλιστικές, ως προς την εφαρμογή, προτάσεις.
- ✓ Επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των δύο μερών

Υπάρχει γενικότερα η άποψη ότι οι συγκρούσεις, είναι κάτι αρνητικό, έχουν εντούτοις, τη δυνατότητα να συμβάλλουν, τόσο στην ποιότητα των σχέσεων, όσο και στην προσωπική ανάπτυξη των ατόμων

Για να επιτευχθεί μια αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων απαιτούνται δεξιότητες επικοινωνίας (κατανόηση της οπτικής του άλλου, αναγνώριση φραγμών στην επικοινωνία, εξοικείωση με στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας κ.ά.), διαχείρισης συναισθημάτων (αναγνώριση, αποδοχή και έκφραση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων), καθώς και δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (αναγνώριση του άγχους και των συνεπειών του, εναλλακτικοί τρόποι-στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων). Έρευνες έχουν δείξει διαφοροποίηση στον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Η συχνότερη έκβαση των συγκρούσεων στην προσχολική και σχολική ηλικία είναι η επιθετικότητα και ο εξαναγκασμός και, στη συνέχεια, με παρόμοια συχνότητα η αποφυγή και η διαπραγμάτευση. Προς το τέλος της εφηβικής ηλικίας και στην αρχή της ενηλικίωσης οι πιο πολλές διαφωνίες με συνομηλικούς λύνονται πλέον με διαπραγμάτευση, σε μικρότερο βαθμό με την αποφυγή και, τέλος, μέσω της επιβολής και του εξαναγκασμού (Laurson, Finkelstein & Betts, 2001).

Προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, ιδιαίτερα χρήσιμη αποδεικνύεται η οικολογική-συστημική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία, η αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και των συνθηκών που επικρατούν στο περιβάλλον είναι εκείνη η οποία, ως ένα βαθμό, καθορίζει τη συμπεριφορά του σε μια δεδομένη στιγμή. Έτσι, ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιδρά σε μια κατάσταση σύγκρουσης, δεν αφορά αποκλειστικά στο άτομο αλλά ερμηνεύεται, κυρίως, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της προσωπικότητας του ατόμου και της συγκεκριμένης κατάστασης. Βάση αυτής της προσέγγισης, τα άτομα αναμένεται για παρόμοιες διαμάχες να υιοθετήσουν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης, σε διαφορετικές συνθήκες και περιβάλλοντα (π.χ. στο σπίτι, στο σχολείο, στην ομάδα των συνομηλικών, σε διαμάχη παιδιού με ενήλικα ή παιδιού με άλλο παιδί κ.λπ.) (Louis & Miles, 1990).

Οι απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση συγκρούσεων μαθαίνονται και αναπτύσσονται ήδη από τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας και παγιώνονται κατά την εφηβική ηλικία. Τα παιδιά «μαθαίνουν» δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων μέσω της καθοδήγησης, της ενίσχυσης ή της προβολής προτύπων από τους "σημαντικούς άλλους" στο περιβάλλον τους, στο πλαίσιο της οικογένειας, στο σχολείο, στις ομάδες των συνομηλικών κ.ά.

Οι ενήλικες θεωρούν, συνήθως, τις συγκρούσεις των παιδιών ως ανεπιθύμητες και προσπαθούν να τις αποτρέψουν ή να παρέμβουν σε αυτές. Σύγχρονες θεωρίες και έρευνες όμως, υποστηρίζουν, ότι οι συγκρούσεις με συνομηλικούς συμβάλλουν στην ανάπτυξη του παιδιού και αποτελούν μια σημαντική φάση της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης (Rende & Killen, 1992. Ross & Conant, 1992. Azmitia & Montgomery, 1993).

Μια σύγκρουση συνήθως επικεντρώνεται σε **θέματα** που έχουν να κάνουν με τον έλεγχο του φυσικού ή κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως έλεγχος αντικειμένων ή του φυσικού χώρου (π.χ. ένα παιδί μπορεί να διεκδικεί ένα δικό του παιχνίδι ή να διώχνει ένα άλλο παιδί από το δωμάτιό του). Οι συγκρούσεις μπορεί επίσης να αφορούν σε θέματα ηθικής (σωματική βλάβη και ατομικά δικαιώματα) ή "έννομης" τάξης, όπως κανόνες παιχνιδιών ή δραστηριότητες.

Τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιήσουν το πείραγμα, τη σωματική υπεροχή, τις ικανότητες, την ηλικία ή τις γνώσεις τους, προκειμένου να αποκτήσουν τον έλεγχο μιας κατάστασης ή μπορεί να καταφύγουν στην παρέμβαση ενός ενήλικα. Παρόλα αυτά, έχει βρεθεί, ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να επιλύσουν μια σύγκρουση μόνα τους, – εφόσον έχουν μάθει τη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων και έχουν ασκηθεί στις ανάλογες δεξιότητες– και ότι η παρέμβαση κάποιου ενήλικα, συνήθως, συνίσταται σε μια επίλυση που προέρχεται από τον ενήλικα και όχι από τα παιδιά. Η **έκβαση** μιας σύγκρουσης μπορεί να είναι η αποτυχία επίλυσής της, μια λύση που προτείνεται από έναν ενήλικα, η υποταγή του ενός παιδιού στο άλλο ή μια αμοιβαία συμφωνία μέσω διαπραγματεύσεων, υποχωρήσεων ή εύρεσης εναλλακτικών λύσεων (Wheeler, 1994).

Όσον αφορά στο ρόλο της **ηλικίας**, φαίνεται, ότι τα μικρότερα παιδιά συγκρούονται συχνότερα για αντικείμενα και χρησιμοποιούν πιο πολύ σωματικές στρατηγικές, ενώ τα μεγαλύτερα διαφωνούν κυρίως για κοινωνικά ζητήματα και χρησιμοποιούν πιο πολύ λεκτικές διαπραγματεύσεις και ορθολογική διαδικασία (Ross & Conant, 1992). Έχει βρεθεί επίσης, ότι τα πιο μικρά παιδιά χρησιμοποιούν συχνότερα συμβιβαστικές στρατηγικές σε μη επιθετικές συγκρούσεις, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά εκδηλώνουν πιο έντονα πείσμα και επιμονή (Laurson & Hartup, 1989).

Ο ρόλος του **φύλου** από την άλλη μεριά, δεν είναι τόσο σαφής. Κάποιοι υποστηρίζουν, ότι τα αγόρια εμπλέκονται πιο συχνά σε συγκρούσεις και διαφέρουν στη θεματολογία και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, ωστόσο, άλλοι δεν έχουν βρει διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη θεματολογία, τον αριθμό των συγκρούσεων ή στη χρήση επιθετικής συμπεριφοράς (Laurson & Hartup, 1989. Wheeler, 1994).

Η επίλυση συγκρούσεων, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, έχει βρεθεί ότι επηρεάζεται από το περιβάλλον, στο οποίο εξελίσσεται το παιχνίδι, από τις προηγούμενες εμπειρίες του παιδιού και από την παρουσία ενηλίκων. Οι συγκρούσεις που παρατηρούνται μεταξύ παιδιών στο πλαίσιο ενός δυαδικού παιχνιδιού, διαφέρουν από τις συγκρούσεις μεταξύ παιδιών που παίζουν στο πλαίσιο μιας ομάδας. Για παράδειγμα, σε μια ομάδα μαθητών στο σχολείο, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να φύγουν από το χώρο, να βρουν μια άλλη δραστηριότητα και να αποφύγουν τελικά τη σύγκρουση, ενώ στο δυαδικό παιχνίδι, τα παιδιά θα πρέπει οπωσδήποτε να επιλύσουν τη διαφορά τους, προκειμένου να συνεχίσουν να παίζουν (Killen & Turiel, 1991).

Ένα συχνό εύρημα των ερευνών είναι, ότι τα παιδιά συνήθως καταφέρνουν να επιλύσουν τις διαφορές τους και να συνεχίσουν το παιχνίδι τους και ότι η διαφωνία, συνήθως, αφορά αποφάσεις σχετικά με το παιχνίδι και κατά δεύτερο, λόγο σχετικά με την κατανομή των παιχνιδιών (Rende & Killen, 1992). Η παρουσία ενός ενήλικα διαφοροποιεί κατά πολύ τις συνθήκες μιας σύγκρουσης. Όταν δεν υπάρχει κάποιος ενήλικας στο χώρο, τα παιδιά συνήθως αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους και βρίσκουν δικές τους λύσεις, ενώ, όταν ένας ενήλικας είναι παρών, οι συγκρούσεις των παιδιών τείνουν να είναι πιο επιθετικές. Εξάλλου, είναι πολύ πιθανό οι λύσεις που παρέχονται από ενήλικες, να μην

ικανοποιούν τα παιδιά ή να είναι ασυνεπείς ή μεροληπτικές, κυρίως όταν οι ενήλικες αυτοί είναι οι γονείς που εμπλέκονται στις συγκρούσεις των παιδιών τους.

Είναι σημαντικό, επομένως, η παρέμβαση των ενηλίκων στις διαμάχες των παιδιών να επικεντρώνεται στην καθοδήγηση των παιδιών, στη διαδικασία επίλυσης των διαφορών τους όχι στην παροχή έτοιμων λύσεων.

### *Εκφοβισμός στο σχολείο*

Ο εκφοβισμός στο σχολείο είναι ένα πρότυπο επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ δύο ή περισσότερων παιδιών με κύρια χαρακτηριστικά (α) την πρόθεση για πρόκληση βλάβης (β) την επανάληψη (ή απειλή επανάληψης) για μεγάλο χρονικό διάστημα και (γ) την ύπαρξη «διαφοράς ισχύος» μεταξύ των μαθητών που εκφοβίζουν και εκείνων που υφίστανται τον εκφοβισμό. Υπό αυτή την έννοια, ο εκφοβισμός, διαφοροποιείται από τις συγκρούσεις ή τους καβγάδες που συμβαίνουν μεταξύ παιδιών με παρόμοια σωματική, ψυχολογική ή κοινωνική δύναμη (Salmivalli & Peets, 2009. Smith & Brain, 2000. Olweus, 1978).

Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλώνεται με διάφορες μορφές: Σωματική βία (σπρωξίματα, χτυπήματα, κλωτσιές, τράβηγμα μαλλιών κλπ), λεκτική βία (κοροϊδία, βρίσιμο, προσβολές, ειρωνεία), συναισθηματική βία (απομόνωση του παιδιού, κλοπή ή καταστροφή των πραγμάτων του, εκβιασμός, απειλές κλπ), σεξουαλική βία (ανεπιθύμητο άγγιγμα, προσβλητικά ή χυδαία μηνύματα, απειλές ή πειράγματα κλπ), ηλεκτρονική βία (μέσω διαδικτύου ή κινητών τηλεφώνων με κλήσεις και μηνύματα με προσβλητικό ή συκοφαντικό περιεχόμενο).

Έρευνες σχετικές με τις διαφορές των δύο φύλων έχουν δείξει, ότι ενώ τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερα συμπεριφορές όλων των μορφών εκφοβισμού, αναλογικά, οι έμμεσες πρακτικές εκφοβισμού φαίνεται να υιοθετούνται συχνότερα από τα κορίτσια (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992. Crick & Grotpeter, 1995. Peets & Kikas, 2006).

Σύμφωνα με τη διεθνή επιδημιολογική έρευνα Health Behavior in School-age Children του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Craig & Harel, 2004), το ποσοστό των εφήβων που υφίστανται εκφοβισμό ποικίλλει σημαντικά στις διάφορες χώρες. Στην Ελλάδα το 6% των κοριτσιών και το 7% των αγοριών ηλικίας 15 ετών αναφέρουν ότι έχουν υποστεί εκφοβισμό (δύο έως τρεις φορές το μήνα), ενώ το μέσο ποσοστό των 35 χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα ανέρχεται σε 8,4% και 10,7% αντίστοιχα. Ομοίως, το 18% περίπου των αγοριών και το 7,8% των κοριτσιών των 35 χωρών αναφέρουν ότι έχουν εκφοβίσει άλλα παιδιά (τουλάχιστον δύο έως τρεις φορές το μήνα). Στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό φθάνει το 5% για τα κορίτσια και το 17% για τα αγόρια.

Εκτός από τις ομάδες των παιδιών που υφίστανται και εκείνων εκφοβίζουν, έρευνες αναφέρουν ένα ποσοστό 4-6% των μαθητών, οι οποίοι υφίστανται εκφοβισμό αλλά, συγχρόνως, οι ίδιοι εκφοβίζουν άλλα παιδιά (Haynie et al., 2001. Nansel et al., 2001). Η συμπεριφορά συναντάται συχνότερα μεταξύ των μαθητών των μικρότερων τάξεων (Salmivalli & Peets, 2009).

Οι έρευνες σχετικά με τα παιδιά που εκφοβίζουν και τα παιδιά που θυματοποιούνται εστίαζαν μέχρι πρότινος κυρίως στο άτομο και όχι στο πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται ο εκφοβισμός. Νεότερες προσεγγίσεις, ωστόσο, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο των σχέσεων και της δυναμικής της ομάδας των συνομηλίκων για την κατανόηση αυτών των συμπεριφορών (Bukowski & Sippola, 2001. Junonen & Galván, 2008. Pierce & Cohen, 1995). Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές ο εκφοβισμός θεωρείται ως μέσο για την απόκτηση ή διατήρηση κοινωνικής ισχύος στην ομάδα των συνομηλίκων. Επιπλέον, η στοχοποίηση συγκεκριμένων παιδιών δεν γίνεται με τυχαίο τρόπο. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν πολλαπλούς παράγοντες επικινδυνότητας (προσωπικούς, διαπροσωπικούς ή περιβαλλοντικούς) είναι εκείνα που συχνά θεωρούνται ως «εύκολοι στόχοι» και είναι πιο πιθανό να υποστούν κάποια μορφή εκφοβισμού από συμμαθητές τους με μεγαλύτερη φυσική ή κοινωνική δύναμη.

Η αντίδραση της ομάδας των συνομηλίκων είναι καθοριστική για την ενίσχυση ή μη του εκφοβισμού. Σε μια ομάδα, μια τάξη ή ένα σχολείο όπου ο εκφοβισμός θεωρείται με σαφήνεια ως μη αποδεκτή συμπεριφορά, καταδικάζεται και συνδέεται με αρνητικές συνέπειες σε όσους προβαίνουν σε τέτοιες ενέργειες είναι πιο πιθανό να υπάρχουν περιορισμένες εκδηλώσεις του φαινομένου, συγκριτικά με μια ομάδα όπου υπάρχει ανοχή, έλλειψη κατάλληλης αντίδρασης και όπου οι συμπεριφορές εκφοβισμού επιφέρουν θετικές συνέπειες και οφέλη σε προσωπικό ή/και κοινωνικό επίπεδο (Salmivalli & Voeten, 2004). Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που γίνονται μάρτυρες περιστατικών εκφοβισμού σπάνια επιχειρούν να βοηθήσουν το παιδί που εκφοβίζεται ή αναφέρουν το περιστατικό σε ενήλικες (O' Connell, Pepler, & Craig, 1999). Για το λόγο αυτό η κινητοποίηση των «παρατηρητών» μέσω ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης σε δεξιότητες κατάλληλης αντίδρασης θεωρείται από πολλούς ως μια πρόσφορη μέθοδος αντιμετώπισης των περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2009).

## Βιβλιογραφία

- Azmitia, M. & Montgomery, R. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development, 2*, 202-221.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. I., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117-127.
- Bukowski, W., & Sippola, L. (2001). Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 355-377). New York, NY: Guilford Press.
- Craig, W. M., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting, and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, & V. K. Rasmussen (Eds.), *Young people's health in context. Health behavior in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey* (pp. 133-237). Copenhagen, Denmark: World Health Organization.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence, 21*, 29-49.
- Juvonen, J., & Galván, A. (2008). Peer Influence in Involuntary Social Groups: Lessons from Research on Bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents*, pp. 225-244. New York, NY: Guilford Press.
- Killen, M., & Turiel, E. (1991). Conflict resolution in preschool social interactions. *Early Education and Development, 2*(3), 240-255.
- Knoff, H. M., & Batsche, G. M. (1995). Project ACHIEVE: Analyzing a school reform process for at-risk and underachieving students. *School Psychology Review, 24*, 579-603.
- Laursen, B., & Hartup, W. W. (1989). The dynamics of preschool children's conflicts. *Merrill Palmer Quarterly, 35*(3), 281-297.
- Laursen, B., Finkelstein, B. D., & Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review, 21*, 423-449.
- Louis, K. S., & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lourie, I. S. (1977). The phenomenon of the abused adolescent: A clinical study. *Victimology, 2*, 268-276.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, *285*, 2094–2100.
- O'Connell, P., Pepler, D. J., & Craig, W. (1999). Peer involvement in Bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, *22*, 86-97.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).
- Peets, K., & Kikas, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescence: Grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive Behavior*, *32*, 68-79.
- Pierce, K. A., & Cohen, R. (1995). Aggressors and their victims: Toward a contextual framework for understanding children's aggressor-victim relationships. *Developmental Review*, *15*, 292-310.
- Rende, R. D., & Killen, M. (1992). Social interactional antecedents to conflict in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, *7*(4), 551-563.
- Ross, H. M. (1993). *The culture of conflict: Interpretations and interests in comparative perspective*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ross, H. S., & Conant, C. L. (1992). The social structure of early conflict: Interaction, relationships, and alliances. In C. Shantz & W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 153-185). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *The handbook of child psychology* (6th ed., pp. 571-645). New York, NY: Wiley.
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, pp. 322–340. New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, *28*, 246-258.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2009). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441–454). New York: Routledge.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, *26*, 1-9.
- Wheeler, E. J. (1994). Peer conflicts in the classroom: Drawing implications from research. *Childhood Education*, *70*(5), 296-299.

## Σχολείο και διαφορετικότητα

Με τον όρο διαφορετικότητα (diversity) περιγράφουμε ταυτόχρονα τη μοναδικότητα και τη πολλαπλότητα των ποικίλων συνιστωσών της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας των ατόμων. Κάθε αναφορά στη διαφορετικότητα συνοδεύεται με αναφορά στα στοιχεία των ατόμων που συνιστούν την μοναδικότητά τους και την ταυτότητα του ατόμου. Τα άτομα πρώτα αναγνωρίζουν και ταυτοποιούν ένα στοιχείο τους με κάποιους άλλους ομοίους και συγκρίνοντάς το με κάποιους άλλους αναγνωρίζουν ότι διαφέρουν. Συνεπώς, η έννοια της ταυτότητας θέτει τα όρια της διαφορετικότητας προσδιορίζοντας τα όρια ανάμεσα στο άτομο και στο σύνολο. Ταυτόχρονα, η διαφορετικότητα αποτελεί και το κριτήριο για τη συνειδητοποίηση των όμοιων χαρακτηριστικών, με τη συνειδητοποίηση των οποίων κατασκευάζεται η κατηγορία των όμοιων στοιχείων και η έννοια της ταυτότητας. Το παιδί που έρχεται σε επαφή με ανθρώπους που μιλούν άλλη γλώσσα συνειδητοποιεί ότι μοιάζει με κάποιους που μιλούν την ίδια γλώσσα με τη δική του και ταυτίζεται με αυτούς. Με άλλα λόγια, η ταυτότητα αποκτάται βάσει της συνεχούς διαλεκτικής σχέσης του εαυτού με τους άλλους, της αναζήτησης ομοιότητας και της μοναδικότητάς του σε ατομικό ή σε οικογενειακό επίπεδο, καθώς και στο επίπεδο της φυλής, της εθνότητας, του έθνους, της θρησκείας, της γλώσσας, του πολιτισμού γενικότερα, κ.ο.κ. (Γκαρή & Μυλωνάς 2006. Hogg, & Vaughan, 2010).

Η διαφορετικότητα δεν περιορίζεται στην αναγνώριση όμοιων και διαφορετικών στοιχείων. Το άτομο που συνειδητοποιεί την ομοιότητά του και τη διαφορετικότητά του, διαμορφώνει ταυτόχρονα ένα διαφορετικό πλέγμα σχέσεων με το όμοιο (εσω-ομάδα) και με το διαφορετικό (εξω-ομάδα). Η ιστορική εμπειρία έχει δείξει ότι η διαφορετικότητα υπήρξε αιτία ή αφορμή για πολέμους και καταστροφικές- για το άτομο, την ομάδα του ή και για τον πλανήτη- ενέργειες. Η ταυτότητα, αν και συμβάλλει στην αυτοεκτίμηση του ατόμου που τη διαθέτει, σύμφωνα μάλιστα με τον Turner (1999), είναι και η αιτία, για τουλάχιστον κάποια άτομα, δημιουργίας αυτής της ταυτότητας, ταυτόχρονα οδηγεί τα άτομα στο να κάνουν συγκρίσεις με τα άτομα της εξω-ομάδας, τα οποία αξιολογούνται με βάση τις αξίες και το πλαίσιο αναφοράς της εσω-ομάδας, αξιολογήσεις που είναι συνήθως αρνητικές για την εξω-ομάδα οδηγώντας σε στερεότυπα και σε προκαταλήψεις για τα άτομα που ανήκουν στην εξω-ομάδα. Κεντρικό χαρακτηριστικό των στερεοτύπων είναι οι υπεραπλουστεύσεις, οι άκαμπτες γενικεύσεις και οι ανακριβείς αξιολογήσεις που οδηγούν σε παρερμηνείες και παρανοήσεις για τα άτομα, έχοντας ελάχιστη ή καθόλου σχέση με την πραγματικότητα, ενώ κύριο στοιχείο των προκαταλήψεων η σταθερά αρνητική συναισθηματική φόρτιση που συνοδεύει τις υπεραπλουστεμένες αξιολογήσεις (Brewer & Campbell, 1976 · Brown, 2003 · Hogg, & Vaughan, 2010).

Το σύγχρονο αίτημα για συνειδητές πρακτικές που θα βοηθούν στην αναγνώριση και αποδοχή του διαφορετικού απαιτεί συντονισμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, με στόχους την αναγνώριση της ταυτότητας αλλά και της διαφορετικότητας, την αναγνώριση ότι κάποια στοιχεία - σταθερά και μόνιμα- που κάνουν το άτομο διαφορετικό δεν χρειάζεται να προσπαθήσει να τα αλλάξει, και ότι κάποια άλλα στοιχεία της ταυτότητάς του που το διαφοροποιούν οφείλονται σε επιρροές του περιβάλλοντός του και αν το επιθυμεί μπορεί να επιλέξει να τα αλλάξει. Τέτοιου είδους επιλογές, σχετίζονται με το αξιακό σύστημα του ατόμου, καθώς, πολλές φορές, η επιλογή του ατόμου να αποδυθεί στοιχεία της ταυτότητάς του που το διαφοροποιούν βρίσκεται αντιμέτωπο με συγκρούσεις μεταξύ αξιακών συστημάτων. Στην περίπτωση αυτή, η λύση δίνεται, συνήθως, με βάση το πώς το άτομο ιεραρχεί τις αξίες και σε ποιο βαθμό κοινωνικές αρχές και αξίες, σε συνδυασμό με πολιτικές πρακτικές διευκολύνουν το διαφορετικό άτομο να προσαρμοστεί δημιουργικά (Hogg, & Vaughan, 2010).

Πολλές φορές το άτομο ωθείται στο να επιθυμεί να αλλάξει κάποια από τα χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν λόγω του ότι οι άλλοι, είτε είναι η κυρίαρχη ομάδα, είτε μια μικρότερη ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο, είτε ρητώς είτε με άδηλες

συμπεριφορές, απομονώνουν κοινωνικά και αποδοκιμάζουν τα άτομα που είναι «διαφορετικά» μόνο και μόνο επειδή είναι διαφορετικά. Έτσι, για παράδειγμα, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι πολιτισμικά διαφορετικοί αφομοιώνονται με την επιβολή συγκεκριμένων προτύπων των κυρίαρχων πολιτισμών καταστρέφοντας τη διαφορετικότητά τους. Αυτό σημαίνει απόρριψη της διαφορετικότητας. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών των οποίων η διαφορετικότητα πολλές φορές γίνεται αφορμή για απόρριψή τους από την ομάδα των συνομηλίκων ή για την απομόνωσή τους μέσα στην τάξη και την αίσθηση χαμηλών κινήτρων για σχολική μάθηση (Gari, 2003. Γκαρή & Τσιγκρή, 2009). Η αποδοχή της διαφορετικότητας, συνεπώς, δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στο επίπεδο των εθνικών μειονοτήτων αλλά σε κάθε μορφή διαφορετικότητας. Είναι μια στάση ζωής, όπου το διαφορετικό μπορεί να αποτελέσει αφορμή για σύνθεση ετερόκλητων στοιχείων, όπου η αναζήτηση του διαφορετικού δεν γίνεται με στόχο την απαξίωσή του και την αύξηση της αυτοεκτίμησής μας, αλλά ως αφορμή να εμπλουτίσουμε την εμπειρία μας, να κατανοήσουμε την ταυτότητά μας και να αποκτήσουμε πλουσιότερες ιδέες. Αυτή η στάση ζωής απαιτεί ωριμότητα, η ωριμότητα απαιτεί εκπαίδευση, και η εκπαίδευση θα πρέπει να ξεκινήσει από πολύ νωρίς.

Είναι γνωστό ότι τα νήπια είναι ήδη σε θέση να εντάσσουν τον εαυτό τους σε ομάδες με βάση τα φυλετικά τους χαρακτηριστικά (Clark, Hocevar, & Dembo, 1980) αλλά και με βάση λιγότερο εμφανή χαρακτηριστικά που ορίζουν την εσω-ομάδα τους (Pneumatikos, Geka, Divane, 2010). Ο τρόπος που κατασκευάζονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αλλά και οι ανάγκες που εξυπηρετούν, είναι πολύ εύκολο να οδηγήσουν τα νήπια σε τέτοιου είδους αρνητικές αξιολογήσεις για τα άτομα της εξω-ομάδας (Turner, 1999), αξιολογήσεις που δεν εύκολο να αλλάξουν. Σε επόμενα ηλικιακά στάδια, όταν το άτομο εντάσσεται σε περισσότερες ομάδες, αναπτύσσει ευνοϊκή στάση προς όσες ομάδες θεωρεί εσω-ομάδες και προς τα μέλη τους, αποδίδοντάς τους αντίστοιχα θετικά συναισθηματικά χαρακτηριστικά εμφάνισης, προσωπικότητας, έκφρασης κλπ, π.χ. χαμογελαστός/έντονα χαμογελαστός. Οι αντίστοιχες στερεοτυπικές προσδοκίες που διαμορφώνονται, σε συνδυασμό με ενδεχόμενες εμφανείς διαφορές μεταξύ των ομάδων, διεισδύουν καταλυτικά στην κατανόηση του άλλου και διαμορφώνουν όχι μόνο τον τρόπο που ερμηνεύονται οι συμπεριφορές, αλλά ακόμα και οι συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου του διαφορετικού άλλου (Beaupré & Hess, 2003. Hess & Philippot, 2007).

Η οικογένεια, ως η πρώτη και βασική ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο, επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τη δική του οικογένεια, τους άλλους και τις άλλες οικογένειες. Στην εποχή μας, οι διαφορετικές οικογένειες και οι εναλλακτικές μορφές διαβίωσης (μονογονεϊκές οικογένειες, διαζευγμένες οικογένειες, ελεύθερη συμβίωση, οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας) αποτελούν πλέον μια πραγματικότητα που είναι αναγκαίο να εξοικειωθούν μαζί της όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Γκαρή, Μυλωνάς, & Δαβίδ-Σπανοπούλου, 2006). Ειδικότερα είναι σημαντικό, από νωρίς στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δηλαδή στους μαθητές των δύο πρώτων ηλικιακών κύκλων, να δοθούν ευκαιρίες για κατανόηση της διαφορετικότητας και ποικιλίας της οικογενειακής δομής και μορφής, με έναν τρόπο περιγραφικό που δεν θα αξιολογεί ή θα κρίνει λαμβάνοντας ως σημείο αναφοράς τη συμβατική-μέση οικογένεια (Γκαρή & Μυλωνάς 2006).

Σκοπός της θεματικής ενότητας «Διαφορετικότητα» είναι να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για να κατανοήσουν οι μαθητές τις έννοιες της «ταυτότητας» και της «διαφορετικότητας» σε πολλαπλά επίπεδα – όπως σε θέματα χαρακτηριστικών εμφάνισης και συμπεριφοράς, σε θέματα ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ειδικών ταλέντων ή αναπηριών και μειονεξιών, στο οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Να μάθουν οι μαθητές να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα σε όλα τα επίπεδα και να βλέπουν τη διαφορετικότητα ως αφορμή για κατανόηση του εαυτού τους και τον εμπλουτισμό της προσωπικότητάς τους, υιοθέτηση απόψεων και συμπεριφορών που θα

προάγουν το κοινό καλό, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εκπαίδευση των μαθητών να αναγνωρίζουν τα αρνητικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, τον τρόπο που δημιουργούνται και το πώς επηρεάζουν τη σκέψη μας και τη συμπεριφορά μας προς άτομα που διαθέτουν διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες από τις δικές μας, που ανήκουν σε ομάδες διαφορετικές από τη δική μας ή κατάγονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Segall, Dasen, Berry, J& Poortinga, 1993. Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, Γιαννίτσας, Γκαρή, Μυλωνάς 1998. Χατζηχρήστου, Γκαρή, Μυλωνάς, Γεωργουλέας, Λυκισάκου, Μπαφίτη, Βαΐτση, & Μπακοπούλου, 2001. Hatzichristou, Lampropoulou, & Lykitsakou, 2006).

Όπως σε όλες τις θεματικές ενότητες έτσι και στην ενότητα «Διαφορετικότητα» οι προτεινόμενες δραστηριότητες δε θα μπορέσουν να είναι αποτελεσματικές εάν δε δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να συζητήσουν και κυρίως να αναστοχαστούν για τις σκέψεις τους, τις αντιλήψεις τους και τις συνέπειες που επιφέρουν στην καθημερινή τους ζωή. Ο αναστοχασμός θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις συγκρούσεις των στερεοτύπων τους με τις αξίες τους και να μάθουν να συνδέουν τις αντιλήψεις τους με τις αξίες που βρίσκονται πίσω από αυτές. Επίσης θα βοηθήσει τους μαθητές να λύνουν τα ζητήματα που αφορούν στη διαφορετικότητα με βάση τις πανανθρώπινες ηθικές αξίες, όπως ο σεβασμός στην ανθρώπινη ύπαρξη, όποια και αν είναι η φυλή του ανθρώπου, η θρησκεία του, η εθνότητά του, τα χαρακτηριστικά του. Με άλλα λόγια, ο «άλλος» θα είναι πάντα άνθρωπος. Μια άλλη σημαντική μεθοδολογία που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές προς αυτήν την κατεύθυνση είναι και η εισαγωγή διλημματικών καταστάσεων που εισηγείται ο Jean-Luc Patry (Patry, 2006, 2007. Patry, Weyringer, & Weinberger, 2008) που ονομάζει VaKE (Values and Knowledge Education). Με την εισαγωγή μιας διλημματικής κατάστασης οι μαθητές θα μπορούν να πάρουν θέση, να αναζητήσουν τις αξίες που βρίσκονται πίσω από τις θέσεις και αντιλήψεις τους, να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες για το ζήτημα, να αναζητήσουν τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις πίσω από τις αντιλήψεις τους και να οδηγηθούν στην αναθεώρησή τους.

## Βιβλιογραφία

- Beaupré, M. G. & Hess, U. (2003). In my mind we all smile : A case of ingroup favoritism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 371-377.
- Brewer, M. B. & Campbell, D. T. (1976). *Ethnocentrism and intergroup attitudes: East African evidence*. New York: Sage.
- Brown, R. (2003). *Prejudice. Its social psychology*. Cambridge: Blackwell.
- Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ. (1998). Η ψυχοκοινωνική διάσταση της προσαρμογής παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα *Έκθεση Πεπραγμένων, Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα*.
- Γκαρή, Α. & Μυλωνάς Κ. (2006). Οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας: μελέτη των ενδοοικογενειακών σχέσεων ζευγαριών και της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης παιδιών και προεφήβων. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου, Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στις γυναίκες* (σελ. 303-327). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ. & Δαβίδ-Σπανοπούλου, Α. (2006). Η ελληνική οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας: ενδοοικογενειακές σχέσεις και σχολική προσαρμογή παιδιών σχολικής ηλικίας. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία* (Τομ. Β', σελ. 153-168). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκαρή, Α. & Τσιγκρή, Χ. (2009). Χαρισματικοί μαθητές και μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική κοινότητα: διαφορετικές ανάγκες και δυσκολίες. *Ψυχολογία-Ειδικό τεύχος* 16(4), 439-454.



- Clark, A., Hocevar, D., & Dembo, M. H. (1980). The role of cognitive development in children's explanations and preferences for skin colour. *Developmental Psychology*, 16, 332-339.
- Gari, A. (2003, Dec.). The gifted as viewed by teachers, university students and parents. *ECHA News*, 17(2), 6-7.
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., & Lykitsakou, K. (2006). Addressing cultural factors in development of system/community interventions. *Journal of Applied School Psychology, Multicultural Issues and School Psychology Practice*, 22 (2), 103-126.
- Hess, U. & Philippot, P. (2007). *Group dynamics and emotional expression*. New York: Cambridge University Press.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (επιμέλεια Α. Χαντζή). Αθήνα: εκδ. Gutenberg (έκδοση πρωτοτύπου 2008).
- Patry, J.-L. (2006). Science is not values-free – neither in research, nor in school. In: Cheng, R.H.M., Lee, J.C.K., & Lo, L.N.K. (eds.), *Values education for citizens in the new century*, (pp. 217-232). Hong Kong: The Chinese University Press.
- Patry, J.-L. (2007). VaKE - introduction and theoretical background. In K. Tirri, (ed.), *Values and foundations in gifted education* (pp. 157-169). Bern: Lang.
- Patry, J.-L., Weyringer, S., & Weinberger, A. (2008). Interaction of science and values in schools. VaKE - a method to nurture moral sensibilities. In K. Tirri, (ed.), *Educating moral sensibilities in urban schools. Moral Development and Citizenship Education* (pp. 157-170). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pneumatikos, D., Geka, M. & Divane, M. (2010). The emergence, development and structure of ethnic identity during childhood: The case of Roma identity. *International Journal of Psychology*, 45(6), 435-442.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1993). *Διαπολιτιστική ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο* (Επιστημονική επιμέλεια Δ. Γεώργας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity: Context, commitment, content* (pp. 6-34). Oxford, UK: Blackwell.
- Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Γεωργουλέας, Γ., Λυκισάκου, Κ., Μπαφίτη, Τ., Βαΐτση, Α., & Μπακοπούλου, Α. (2001). Προσαρμογή παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 99, 13-36.

## Αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές στην ομάδα

Η ομάδα αποτελεί ένα δυναμικό σύνολο ατόμων που αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται επιδιώκοντας την πραγμάτωση κάποιου σκοπού, έχουν συνείδηση τόσο τα ίδια τα άτομα ως μέλη, όσο και οι άλλοι στο περιβάλλον, ότι αποτελούν μέλη της ομάδας, ενσαρκώνουν ρόλους που η ίδια η ομάδα θεσμικά περιέχει, ικανοποιούν κάποιες ανάγκες τους και μοιράζονται κοινές στάσεις και αξίες (Cartwright & Zander, 1968. Hogg & Vaughan, 2010). Οι παράγοντες που συστηματικά και δυναμικά αλληλεπιδρούν ώστε να σχηματίζεται μια ομάδα εντάσσονται και αλληλεξαρτώνται σταθερά από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, οι δυναμικές διεργασίες που συμβαίνουν στην ομάδα εντάσσονται σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: ενδοπροσωπικό, διαπροσωπικό, διομαδικό και πολιτισμικό επίπεδο (Πολέμη-Τοδούλου, Βασιλείου & Βασιλείου, 2003). Στόχος της θεματικής ενότητας «Αξίες και Κοινωνική συμπεριφορά στην ομάδα» είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τα κύρια χαρακτηριστικά της «ομάδας» και να κατανοήσουν πώς οι συμπεριφορές τους μπορούν να συμβάλουν θετικά στην προώθηση των σκοπών της ομάδας και, ταυτόχρονα, των σκοπών των μελών της, σε ένα κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας. Έτσι διαφοροποιούνται οι έννοιες της εσω-ομάδας και εξω-ομάδας ως διαστάσεις του βαθμού εμπιστοσύνης, υποστήριξης και αλληλεγγύης που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της εσω-ομάδας που είναι συνώνυμη της «ομάδας των δικών μας ανθρώπων», αλλά και των σχέσεων δυσπιστίας, αδιαφορίας ή και εχθρότητας προς τα μέλη των εξω-ομάδων, δηλαδή των «Άλλων και Διαφορετικών Ομάδων» (Levine & Moreland, 1998. Triandis, Vassiliou, & Nassiakou, 1968). Αντιμετωπίζονται ζητήματα συνεργασίας και ανταγωνισμού στην ομάδα, αλληλεγγύης και αλτρουισμού, που έχουν αποτελέσει στην Κοινωνική Ψυχολογία θέματα σημαντικών πειραματικών ερευνών και τεχνητών παιχνιδιών. Σκοπός της εξοικείωσης των μαθητών με τις έννοιες αυτές είναι η επισήμανση της δυναμικής των συνεργατικών και ανταγωνιστικών σχέσεων στις διεργασίες εντός της ομάδας και μεταξύ των ομάδων. Επίσης, η κατανόηση της σημασίας της αμοιβαιότητας, υποστήριξης και των θετικά προσανατολισμένων κοινωνικών συμπεριφορών (prosocial behaviors), όπως είναι η αλληλεγγύη και ο αλτρουισμός, ως προτύπων συμπεριφοράς που εμπεριέχουν την εθελοντική προσπάθεια του ατόμου για προσφορά και βοήθεια προς τους άλλους αποσκοπώντας στη σωματική και ψυχολογική ευεξία και ευημερία του άλλου (Eisenberg & Fabes, 1991. Hogg, & Vaughan, 2010. Pepitone, 1980).

Στο ίδιο πλαίσιο εννοιών οι μαθητές εξοικειώνονται με τη θεμελιώδη έννοια των αξιών, ως πεποιθήσεων που αποτελούνται από σαφείς ή υποδηλούμενες συλλήψεις των βαθύτερων επιθυμιών μιας κοινωνίας, καθορίζουν την επιλογή μέσων και προτύπων δράσης και διαδραματίζουν ένα κεντρικό ρόλο στο σύστημα των πεποιθήσεων ατόμων και ομάδων (Γεώργας, Χριστακοπούλου, Μυλωνάς, & Schwartz, 1992. Rokeach 1973). Εισάγεται η έννοια των πανανθρώπινων ηθικών αξιών, δηλαδή όσων ισχύουν σε παγκόσμιο επίπεδο (Vauclair, Hanke, Fischer, & Fontaine, 2011) και οι επιμέρους κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις των αξιών του ατομικισμού και της συλλογικότητας που εστιάζουν αξιολογικά, είτε στο άτομο και στην ανάπτυξή του, είτε στην ομάδα και στην εξέλιξή της, αντίστοιχα (Georgas, 1989. Πολέμη-Τοδούλου, Βασιλείου & Βασιλείου, 2003. Polemi-Todoulou, 1981). Έτσι, αναλύονται θέματα που αφορούν σε ομάδες και κοινωνίες που είναι προσανατολισμένες είτε προς ατομικιστικές είτε προς συλλογικές αξίες, και ταυτόχρονα επισημαίνονται οι προτεραιότητες σε ποικίλες ατομικιστικές και συλλογικές αξίες, με περιεχόμενο πολιτικό, θρησκευτικό, αισθητικό, οικονομικό, κοινωνικό κ.ά., που άτομα και ομάδες θέτουν για τον εαυτό τους (Gari, Mylonas, & Karagianni, 2005). Συνδέοντας τις ατομικιστικές και συλλογικές αξίες με τις έννοιες της εσω- και εξω-ομάδας και με τη δυναμική των διεργασιών που αναδύονται στη ζωή της ομάδας, εντοπίζεται ο βαθμός που το άτομο ενδέχεται, όταν δραστηριοποιείται μέσα στην ομάδα ως μέλος της, να προσπαθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό ή αντίθετα να αδρανήσει (φαινόμενα κοινωνικής προσπάθειας και

κοινωνικής αδράνειας ή οκνηρίας). Επισημαίνεται με αυτόν τον τρόπο και πάλι η σημασία τη μέγιστης συνεισφοράς του ατόμου προς την ομάδα στην οποία ανήκει, στην προσπάθεια για την ταυτόχρονη πραγμάτωση των ατομικών και των ομαδικών σκοπών (Κοκκινάκη, 2005. Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1993).

Για μαθητές/μαθήτριες εφηβικής ηλικίας εισάγεται η έννοια των άγραφων κανόνων (norms), δηλαδή των κοινών πεποιθήσεων για το πώς αρμόζει να συμπεριφερόμαστε, που αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες ομοιομορφίας της συμπεριφοράς σε κάθε κοινωνία (Hogg, & Vaughan, 2010. Miell & Dallos, 2008). Τέλος, για την ίδια ηλικία μαθητών, εισάγεται η έννοια των κοινωνικών αξιωμάτων (social axioms) ως αξιωματικών πεποιθήσεων, οι οποίες σχετίζονται με τις αξίες και καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά άλλοτε με περισσότερο και άλλοτε με λιγότερο λειτουργικό τρόπο. Αφορούν και εντάσσονται σε ευρύτερες εννοιολογικές διαστάσεις όπως είναι η ανταμοιβή της ατομικής προσπάθειας, η επιρροή της μοίρας στη ζωή μας, η κοινωνική πολυπλοκότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη και η πνευματικότητα-θρησκευτικότητα στη ζωή του ατόμου (Gari, Panagiotopoulou, & Mylonas, 2009. Παναγιωτοπούλου, Γκαρή & Παυλόπουλος, 2006). Τέλος, τίθενται ζητήματα που αφορούν στη φιλία μεταξύ των δύο φύλων και στην οριοθέτηση της σχέσης φιλίας από τον έρωτα (Hogg, & Vaughan, 2010. Miell & Dallos, 2008), σε μια προσπάθεια να κατανοήσουν την αξία της φιλίας και τη δυνατότητα της οριοθέτησής της, προκειμένου να αποτελεί μια λειτουργική σχέση.

Στο πλαίσιο της δυναμικής της ομάδας και της δυναμικής των σχέσεων μεταξύ των ομάδων στο σχολικό περιβάλλον, για τους μαθητές αποτελεί σημαντική κατάκτηση η συνειδητοποίηση της υιοθέτησης αξιών στη συμπεριφορά τους συμβάλλοντας στην αλληλεγγύη και συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον.

## Βιβλιογραφία

- Γεώργας, Δ., Χριστακοπούλου, Σ., Μυλωνάς, Κ. & Schwartz, Sh. (1992). Καθολικές αξίες: ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(1), 7-25.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1968). *Group dynamics* (3<sup>rd</sup> edition). New York: Harper & Row.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy: A multidimensional development perspective. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behaviour* (pp. 34-61). Newbury Park, CA: Sage.
- Gari, A., Mylonas, K., & Karagianni, D. (2005). Political and religious group membership, value priorities and educational values. *Journal of Beliefs and Values. Studies in Religion and Education*, 26(3), 301-311.
- Gari, A., Panagiotopoulou, P. & Mylonas, K.. (2009). Social axioms in Greece : Etic and emic dimensions and their relations with locus of control. In K. Leung & M. Bond (Eds.), *Beliefs around the World: Advancing Research on Social Axioms* (pp. 197-216).
- Georgas, J. (1989). Changing family values in Greece: From collectivist to individualist. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 80-91.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (επιμέλεια Α. Χαντζή). Αθήνα: εκδ. Gutenberg (έκδοση πρωτοτύπου 2008).
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Levine, J. & Moreland, R. L. (1998). Small groups. In D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th edition, vol.2, pp. 415-469).
- Miell, D. & Dallos, R. (2008). *Διαπροσωπικές σχέσεις: μια συνεχής κοινωνική αλληλεπίδραση* (Επιστημονική επιμέλεια Α. Γκαρή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (έκδοση πρωτοτύπου 1996).

- Παναγιωτοπούλου, Π., Γκαρή, Α., & Παυλόπουλος, Β. (2006). Κοινωνικά αξιώματα: Διαπολιτισμικές διαφορές των γενικών πεποιθήσεων. Στο Π. Κορδούτης & Β. Παυλόπουλος (Επιμ.). *Πεδία Έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σελ. 27-45). Αθήνα: εκδ. Ατραπός.
- Pepitone, E. (1980). *Children in cooperation and competition*. Lexington Mass: Lexington Books.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ., Βασιλείου, Β., & Βασιλείου, Γ. (2003). Η διεργασία ομάδας δια μέσου της πολιτισμικής αλλαγής. *Μετάλογος*, 4, 82-100.
- Polemi-Todoulou, M. (1981). Cooperation and competition in the family and peer group: A study of interdependence in a Greek community. *Doctoral Dissertation, Bryn Mawr College*.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W., & Poortinga, Y. H. (1993). *Διαπολιτισμική ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πολιτιστικό πλαίσιο* (Επιστημονική επιμέλεια Δ. Γεώργας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Triandis, H., Vassiliou, V., & Nassiakou, M. (1968). Three cross-cultural studies of subjective culture. *Journal of Personality and Social Psychology, Monograph Supplement*, 8(4), 21-42.
- Vauclair, C.-M., Hanke, K. Fischer, R., & Fontaine, J. (2011). The structure of human values at the culture level: A meta-analytical replication of Schwartz's value orientations using the Rokeach Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 186-206.

## Φροντίζω τον εαυτό μου

Σκοπός της ενότητας είναι η ενδυνάμωση των μαθητών στην προσπάθειά τους να μπορούν αυτόνομα και υπεύθυνα να παίρνουν αποφάσεις που προστατεύουν την υγεία και την ασφάλειά τους.

Στόχοι της ενότητας είναι η παροχή, στους μαθητές, ευκαιριών ανάπτυξης δεξιοτήτων και διαμόρφωσης κριτικής στάσης ώστε να μπορούν να φροντίζουν και να διατηρούν τον εαυτό τους υγιή και ασφαλή. Να αναπτύξουν δεξιότητες σωστής διατροφής, αποφυγής κινδύνων και ατυχημάτων, σωστής σωματικής υγιεινής και να καλλιεργήσουν στάσεις και συμπεριφορές αναφορικά με την αποφυγή του καπνού και τη χρήση του αλκοόλ.

Η ύλη της ενότητας έχει οργανωθεί σε τέσσερις άξονες με σκοπό να παράσχει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση προάσπισης και προαγωγής της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

Ειδικότερα, οι θεματικοί άξονες είναι:

- Διατροφή
- Πρόληψη ατυχημάτων και πρώτες βοήθειες
- Σωματική υγιεινή
- Καπνός και αλκοόλ

### Διατροφή

Η διατροφή είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την υγεία του ανθρώπου. Η κακή διατροφή και η έλλειψη σωματικής άσκησης συγκαταλέγονται στους κυριότερους παράγοντες που οδηγούν στην επιβάρυνση της υγείας του ατόμου.

Μια από τις πιο σημαντικές ασθένειες της σύγχρονης εποχής είναι η παχυσαρκία ή οποία αυξάνει τον κίνδυνο εκδήλωσης σοβαρών ασθενειών στον άνθρωπο όπως καρδιοπάθειες, υπέρταση, διαβήτης και ορισμένους τύπους καρκίνου. Έρευνες έχουν δείξει ότι η επιβάρυνση της υγείας, υπερβολικό βάρος ή υψηλά επίπεδα χοληστερόλης στο αίμα, λόγω της κακής διατροφής ξεκινά από την παιδική ηλικία(1). Η παιδική παχυσαρκία λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις διεθνώς. Η χώρα μας, βρίσκεται στην πρώτη θέση σε ποσοστά παιδικής παχυσαρκίας ανάμεσα στα Ευρωπαϊκά κράτη. Η παχυσαρκία στην Ελλάδα εμφανίζεται συχνότερα σε παιδιά ηλικίας 8-12 χρόνων, ενώ τα παχύσαρκα αυτά παιδιά και έφηβοι τείνουν να γίνουν παχύσαρκοι ενήλικες.

Κύρια αίτια η αλόγιστη κατανάλωση λιπαρών τροφών, η μετάβαση προς μια ευρέως διαδεδομένη κουλτούρα πρόχειρου, τυποποιημένου φαγητού, η οποία μειώνει τον παραδοσιακό τρόπο μεσογειακής μαγειρικής και διατροφής, αλλά και η ανεπαρκής φυσική άσκηση (2).

Η συστηματική εκπαίδευση σε θέματα διατροφής θα πρέπει να περιλαμβάνει την κατάκτηση, εκ μέρους των μαθητών, γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για διαβίου υγιεινές διατροφικές επιλογές. Με τον όρο *υγιεινή διατροφή* εννοούμε τη λήψη επαρκούς ποσότητας, ποιότητας και ποικιλίας τροφίμων, έτσι ώστε να παρέχονται στον οργανισμό, σε ικανές αναλογίες, όλα τα απαραίτητα θρεπτικά συστατικά.

### Πρόληψη ατυχημάτων και πρώτες βοήθειες

Τα ατυχήματα και οι τραυματισμοί αποτελούν έναν άλλο σημαντικό παράγοντα επιβάρυνσης της υγείας των παιδιών και των νέων ατόμων. Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (ΠΟΥ) αναφέρει ότι οι σωματικές κακώσεις προκαλούν τις μεγαλύτερες σε βαρύτητα βλάβες από κάθε άλλη νόσο (3). Ειδικότερα, είναι η κύρια αιτία θανάτου στα παιδιά, τους εφήβους και τους νέους ενηλίκους (4).

Τα τελευταία, κυρίως, χρόνια τα ποσοστά των παιδικών ατυχημάτων αυξάνουν σταθερά και στη χώρα μας απειλώντας να λάβουν διαστάσεις «επιδημίας» (5). Ακούσιοι

τραυματισμοί, κυρίως από μηχανοκίνητα οχήματα, αλλά και από πνιγμό, πυρκαγιά, ασφυξία, δηλητηρίαση ή από βίαιη συμπεριφορά, συγκαταλέγονται μεταξύ των σοβαρότερων απειλών για την υγεία των παιδιών και των νέων ενηλίκων (6). Η ανάληψη αποτελεσματικής δράσης για τη δημόσια υγεία προϋποθέτει την τοποθέτηση της πρόληψης των τραυματισμών και της προώθησης της ασφάλειας υψηλότερα στον κατάλογο των προτεραιοτήτων της εκπαίδευσης.

Στον θεματικό αυτό άξονα δίνεται βαρύτητα στην αποτελεσματική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των παιδιών έτσι ώστε να αντιδρούν θετικά στην αναγνώριση αλλά και την αποτελεσματική αντιμετώπιση κινδύνων σοβαρών τραυματισμών που τα απειλούν. Τα πεδία του θεματικού άξονα αφορούν την ασφάλεια στο σπίτι, στο σχολείο και στο δημόσιο χώρο, στη σωστή οδική συμπεριφορά, στη χρήση της ζώνης ασφαλείας στα αυτοκίνητα και κράνους στα δίκυκλα από τα μεγαλύτερα παιδιά, την αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων, καθώς επίσης στον τρόπο λήψης και παροχής πρώτων βοηθειών.

### *Σωματική Υγιεινή*

Σημαντική πτυχή της φροντίδας του εαυτού αποτελεί η καλή σωματική υγιεινή καθώς θέτει τα θεμέλια για την καλή γενική υγεία. Πρόσφατες έρευνες έχουν αναδείξει την στενή σχέση μεταξύ της σωματικής υγιεινής και της διατήρησης της καλής υγείας (7). Ο θεματικός αυτός άξονας περιλαμβάνει θέματα σχετικά με το σώμα και τις λειτουργίες του, την καθαριότητα και φροντίδα του σώματος, τη στοματική υγιεινή και ενθαρρύνει τη δέσμευση του μαθητή στην κατεύθυνση της ανάληψης προσωπικής ευθύνης για την υγεία και την ευεξία του. Οι κεντρικές αντιλήψεις του θεματικού άξονα της *Σωματικής υγιεινής* είναι τρεις: Πρώτον, η καλή υγεία και υγιεινή είναι συνέπεια ανάληψης ατομικής ευθύνης και σκόπιμων επιλογών. Δεύτερον, η καλή υγεία περιλαμβάνει μια αλληλεπίδραση σωματικών, πνευματικών, συναισθηματικών και κοινωνικών πτυχών της υγείας. Τρίτον, η δέσμευση για προσωπική υγεία είναι η βάση για να οδηγηθεί ο μαθητής προς μια ευτυχισμένη, υγιή και παραγωγική ζωή.

### *Καπνός και αλκοόλ*

Αυτός ο θεματικός άξονας έχει ως βάση την προσέγγιση δύο παραγόντων που λειτουργούν καταλυτικά στην επιβάρυνση της υγείας του ατόμου τη χρήση καπνού και αλκοόλ.

Το κάπνισμα, σύμφωνα με τα στοιχεία της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (ΠΟΥ), «αποτελεί την κυριότερη αιτία πρόωρης εμφάνισης νόσων και θανάτων στις αναπτυγμένες χώρες». Αν και η νοσηρότητα που συνδέεται με το κάπνισμα εμφανίζεται στην ενήλικη ζωή, εντούτοις η εφηβεία είναι η κατεξοχήν ηλικία έναρξης του καπνίσματος κατά την οποία εγκαθίσταται και η συνήθεια. Οι έφηβοι αν και αρκετά ενημερωμένοι για τα προβλήματα υγείας που δημιουργεί τόσο το ενεργητικό όσο και το παθητικό κάπνισμα, ωστόσο τα υποτιμούν και εξακολουθούν σε μεγάλο ποσοστό να καπνίζουν ή να μην απαιτούν ένα άκαπνο περιβάλλον(8).

Η χρήση του αλκοόλ, ή οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με ατυχήματα και χρόνιες παθήσεις, αποτελεί, επίσης, μια αρκετά διαδεδομένη (συνήθεια/πρακτική) μεταξύ των εφήβων. Οι Έλληνες έφηβοι, σύμφωνα με έρευνες, βρίσκονται στις πρώτες θέσεις μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών με τη συχνότερη κατανάλωση οινοπνευματωδών (9).

Έρευνες έχουν δείξει, επίσης, ότι η αποτελεσματική πρόληψη του καπνίσματος και της κατάχρησης οινοπνευματωδών συμβάλλει στην πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών (10). Η δυνατότητα αντίστασης στον πειρασμό χρήσης *νόμιμων* ουσιών, όπως ο καπνός και το οινόπνευμα, συνδέεται με περισσότερες πιθανότητες μη πειραματισμού με *παράνομες* ουσίες.

Η παραδοχή ότι η χρήση καπνού και αλκοόλ έχει σημαντικές επιπτώσεις στην υγεία του ατόμου, αλλά και ότι αποτελεί σημαντικό κρίκο στην αλυσίδα των πειραματισμών χρήσης

άλλων εθιστικών ουσιών, καθιστά αναγκαία τη συστηματοποίηση της πρόληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο θεματικό άξονα, εκτός από την παροχή γνώσεων σχετικά με τον καπνό, το αλκοόλ και άλλες εθιστικές ουσίες (π.χ. ουσίες βελτίωσης των επιδόσεων, όπως τα στεροειδή), δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αντίστασης των μαθητών στην επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος π.χ. οικογενειακό περιβάλλον, συνομήλικοι και μέσα ενημέρωσης, αναφορικά με τη χρήση καπνού και αλκοόλ.

### Ενδεικτική βιβλιογραφία

- (1) Πρακτικά του 22<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας που πραγματοποιήθηκε στις 26 & 27 Νοεμβρίου 2010 στην Αθήνα σε συνεργασία με τις παιδιατρικές κλινικές των Νοσοκομείων Παίδων της Αθήνας, <http://www.euroipn.org/socped/conferences/22o%20sinedrio/praktika.pdf>, ημερομηνία πρόσβασης 20-8-2011.
- (2) Τετραετής μελέτη του Ιατρείου Παχυσαρκίας του Ενδοκρινολογικού Τμήματος του Νοσοκομείου Παίδων «Π. & Α. Κυριακού». Η έρευνα παρουσιάστηκε στο «44ο Πανελλήνιο Παιδιατρικό Συνέδριο» τον Ιούνιο του 2006 στη Ρόδο με τον τίτλο «Συχνότητα κατανάλωσης τροφών τύπου σνάκ σε παχύσαρκα παιδιά και σχετικοί κίνδυνοι».
- (3) Valent F, Little D, Tamburini G, et al. Burden of disease attributable to selected environmental factors and injury among children and adolescents in Europe. *Lancet*. 2004 Jun 19; 363(9426):2032-9.
- (4) Vincenten, J. Priorities for Child Safety in the European Union: Agenda for Action Amsterdam, ECOSA, 2001.
- (5) Κέντρο Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων και Ελληνική Εταιρία Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής της Υγείας. Ελλάδα 1993: *Ατυχήματα σε παιδιά και νέους*; Αθήνα 2003.
- (6) Injury Statistics Portal (Διαδικτυακή Πύλη Στατιστικών Δεδομένων για τα Ατυχήματα) [http://www.euroipn.org/stats\\_portal](http://www.euroipn.org/stats_portal), Center for Research and Prevention of Injuries (CEREPRI); 2005.
- (7) Έρευνα που πραγματοποίησε η Global Hygiene Council (GHC) σε 12 χώρες σε όλο τον κόσμο με θέμα «Dettol HABIT Study (Hygiene: Attitudes, Behaviour, Insight and Traits)», [www.hygienecouncil.com](http://www.hygienecouncil.com), ημερομηνία πρόσβασης 20-8-2011.
- (8) Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Η υγεία των εφήβων: "Διαστάσεις, συνθήκες και κοινωνικό πλαίσιο", Φυλλάδιο 6: «Το κάπνισμα στους εφήβους», <http://www2.e-yliko.gr/htmls/support/efivia/06.EIPIPSI.pdf>, ημερομηνία πρόσβασης 20-8-2011.
- (9) Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Η υγεία των εφήβων: "Διαστάσεις, συνθήκες και κοινωνικό πλαίσιο", Φυλλάδιο 7: «Η χρήση οιοπνευματωδών στους εφήβους», <http://www2.e-yliko.gr/htmls/support/efivia/07.EIPIPSI.pdf>, ημερομηνία πρόσβασης 20-8-2011.
- (10) Faggiano F, Richardson C, Bohrn K, Galanti MR; EU-Dap Study Group (2006), A cluster randomized controlled trial of school-based prevention of tobacco, alcohol and drugs use: The EU-Dap design and study population, *Prev Med*. 2007 Feb;44(2):170-3.

## Το σχολείο ως κοινότητα

### *Οι μαθητές ως μέλη της σχολικής κοινότητας*

Το σχολείο αποτελεί τον πρώτο θεσμικό χώρο κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια. Μέσα από τις παιδαγωγικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική κοινότητα οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και μαθαίνουν πώς να τις αξιοποιούν, αξιολογούνται, μαθαίνουν πώς να είναι υπεύθυνα άτομα, ισορροπημένα με αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση, με σεβασμό για τον εαυτό τους και τους άλλους (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, & Elias, 2003). Βελτιώνοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, δημιουργούμε ένα σχολικό περιβάλλον, στο οποίο ο μαθητής θα βρίσκει θετικά πρότυπα με τα οποία θα επιθυμεί να ταυτιστεί και αυξάνουμε κατά συνέπεια τις πιθανότητες να έχουμε «ευτυχισμένους-ευχαριστημένους» μαθητές, με ποικίλα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα που μπορούν να συνυπάρξουν με τους γύρω τους και να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της ζωής (Weissberg, 2011).

Μία από τις βασικότερες διαστάσεις του σχολείου ως χώρου κοινωνικοποίησης και ως κοινότητας, ευρύτερα, αποτελεί η ουσιαστική σύνδεση των μαθητών με αυτό. Η δημιουργία στα παιδιά της αίσθησης του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα είναι καθοριστική για το μέλλον τους ως ισορροπημένα άτομα και ενεργά μέλη της κοινωνίας στην οποία ανήκουν. Η έννοια της σύνδεσης με το σχολείο περιλαμβάνει τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών, το βαθμό στον οποίο νιώθουν το σεβασμό από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, το επίπεδο της ενεργούς συμμετοχής τους στα θέματα του σχολείου και το βαθμό τήρησης και αποδοχής των σχολικών κανόνων και αξιών (Battistich, Schaps, & Wilson, 2004. Catalano & Hawkins, 1996. Maddox & Prinz, 2003). Στη βιβλιογραφία, οι μελέτες επικεντρώνονται σε διαφορετικές παραμέτρους που συνθέτουν την αίσθηση του «ανήκειν» στη σχολικό περιβάλλον, όπως οι αντιλήψεις για τις σχέσεις μαθητών εκπαιδευτικών και κατά πόσο οι μαθητές νιώθουν ότι είναι αποδεκτοί, έχουν προσωπική αξία, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στη σχολική τάξη σε ακαδημαϊκό επίπεδο, παράλληλα νιώθουν ως σημαντικό μέλος της ζωής και των υπόλοιπων δράσεων που λαμβάνουν χώρα (Murray and Greenberg, 2000. Goodenow, 1993). Επίσης, πολλά τα παραδείγματα ερευνών που δείχνουν ότι, όταν οι μαθητές δεν αισθάνονται ενταγμένοι/ότι ανήκουν σε μια ομάδα, στην ομάδα της τάξης τους, της σχολικής τους κοινότητας, εκδηλώνουν διαταραχές της αγωγής, μαθησιακά προβλήματα και συναισθηματικές διαταραχές (Μοκό, 1997, Brown, Roderick, Lantieri, Aber, 2004).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η υποκειμενική αίσθηση των μαθητών ότι αποτελούν ενεργά μέλη του σχολείου, συνιστά ένα θετικό παράγοντα για την προσαρμογή των παιδιών και την ενίσχυση των ακαδημαϊκών τους κινήτρων και, γενικότερα, τη βελτίωση της επίδοσής τους (Furlong et al., 2003). Επίσης, η αίσθηση των μαθητών ότι μπορούν να ασκήσουν επίδραση στο σχολείο έχει συνδεθεί θετικά με την αυτοεκτίμηση, την αυτορρύθμιση, και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση (Osterman, 2000). Οι Mulvey & Cauffman (2001), υποστηρίζουν ότι η σύνδεση των μαθητών με το σχολείο, η οποία καθορίζεται από την πεποίθησή τους ότι οι σχολικοί κανόνες και τα όρια που ισχύουν σε αυτό είναι δίκαια, ασκεί περισσότερη επίδραση στη μείωση φαινομένων βίας και επιθετικότητας, από οποιοδήποτε άλλο πειθαρχικό μέτρο.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συσχέτιση της σύνδεσης των μαθητών με το σχολείο με την πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής τους υγείας και ευεξίας. Για παράδειγμα, σε έρευνα που αφορούσε εφήβους έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την αίσθηση αισιοδοξίας, με χαμηλό επίπεδο κατάθλιψης και με βελτίωση στον ακαδημαϊκό τομέα (Anderman, 2002). Η αίσθηση του «ανήκειν» αποτελεί από τους βασικότερους στόχους παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης στο σχολείο, που στοχεύουν στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς και στην εσωτερίκευση θετικών προτύπων και αξιών (Oelsner, Lippold, & Greenberg, 2011). Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται, ήδη, από την πρωτοβάθμια



εκπαίδευση και αποσκοπούν στη δημιουργία σχολείων που θα λειτουργούν ως κοινότητες για τους μαθητές και θα χαρακτηρίζονται από σχέσεις αλληλοσεβασμού, αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της (μαθητών, εκπαιδευτικών, λοιπού προσωπικού του σχολείου και γονέων) (Χατζηχρήστου και συν., 2004, 2009). Γενικότερα, δημιουργείται μία αίσθηση κοινών στόχων και δέσμευσης σε συγκεκριμένους κανόνες και αξίες που αφορούν στην αίσθηση δικαίου, ευθύνης και ανταπόκρισης στις ανάγκες των παιδιών (Doll, Zucker & Brehm, 2009. Henderson, & Milstein, 2008). Παράλληλα, δίνεται μέσα από τα προγράμματα αυτά η ευκαιρία στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και να εμπλέκονται στην κοινωνική πνευματική ζωή της τάξης και του σχολείου. Τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων αποτελούν η δημιουργία της αίσθησης της κοινότητας στα ίδια τα παιδιά, η προαγωγή των κινήτρων και της θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών (π.χ. η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για τους άλλους, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων κ.ά.) και η μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς με παράλληλη αποφυγή επικίνδυνων για την υγεία συμπεριφορών (π.χ. κάπνισμα, κατανάλωση αλκοόλ κ.ά.) (Battistich, Schaps, & Wilson, 2004).

#### *Άνοιγμα και σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα*

Εκτός από τη λειτουργία του ίδιου σχολείου ως κοινότητα που στηρίζει και φροντίζει τα μέλη της, έχει δοθεί έμφαση στην έννοια του ανοίγματος του σχολείου προς την έξω κοινότητα. Η έννοια του ανοίγματος του σχολείου συνδέεται ή και ταυτίζεται εν μέρει με όρους όπως: ανοιχτό σχολείο, κοινοτικά προσανατολισμένο σχολείο, κοινοτική εκπαίδευση, σχέδιο εργασίας, σχολείο της γειτονιάς, σχολείο διαμερίσματος της πόλης, σχολείο χωρίς τείχη, ελεύθερο σχολείο, αγωγή και εκπαίδευση προσανατολισμένη στην κοινότητα, ανοιχτή εκπαίδευση, κ.τ.λ. (Giaconia & Hedges, 1982. Rakhkochkine, 2003. Βεργίδης, 2007). Το άνοιγμα του σχολείου περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις: α) άνοιγμα και διαμόρφωση του σχολείου ως χώρου ζωής και εμπειρίας, β) άνοιγμα προς το κοινωνικό περιβάλλον και γ) άνοιγμα της διδασκαλίας (Θωίδης, 2004).

Στην πρώτη διάσταση ανοίγματος του σχολείου όταν το άνοιγμα γίνεται προς τα μέσα, μεταβάλλονται και εμπλουτίζονται τα περιεχόμενα της διδασκαλίας, η οργάνωσή της και η σχολική ζωή γενικά, ώστε να συνδεθούν με τις εξωσχολικές εμπειρίες, να κερδίσουν σε πρακτική αξία και αυθεντικότητα. Από την άλλη μεριά το σχολείο ανοίγει προς τα έξω τις πόρτες του σε ειδικούς και μη, συνεργάζεται με άλλα ιδρύματα και οργανώσεις και αναδιαμορφώνεται έτσι και η σχολική ζωή και η διδασκαλία, αλλά και κυρίως οι προσφορές στις περιοχές μάθησης, παιχνιδιού και ελεύθερου χρόνου.

Η δεύτερη διάσταση του ανοίγματος του σχολείου προς το κοινωνικό περίγυρο περιλαμβάνει όχι μόνο τη συνεργασία με εξωσχολικούς συνεργάτες, αλλά και την ενεργητική συμμετοχή του σχολείου στα κοινωνικά και πολιτιστικά δρώμενα της κοινότητας (π.χ. συμμετοχή σε δράσεις, εκδηλώσεις, εκθέσεις, γιορτές).

Η ανοιχτή διδασκαλία, η τρίτη δυνατότητα εφαρμογής του ανοίγματος του σχολείου, συμβαδίζει με τα ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα και συμπεριλαμβάνει εναλλακτικές μεθόδους και μορφές μάθησης, σε συνδυασμό με ένα εύκαμπτο ωρολόγιο πρόγραμμα, ευέλικτο σχεδιασμό της διδασκαλίας, καθώς και με δυνατότητες επιλογών και συνδιαμόρφωσης από τους μαθητές. Ως άνοιγμα προς τα έξω μπορεί να έχει τη μορφή της συνεργασίας με εξωσχολικούς φορείς στις φάσεις του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της διδασκαλίας και να αξιοποιεί τους εξωσχολικούς χώρους μάθησης. Έξοδοι με μορφή περιπάτων, εξερεύνηση του περιβάλλοντος, συνεργασία με προγράμματα της κοινότητας αποτελούν παραδείγματα τέτοιας αξιοποίησης του αρχιτεκτονικού και οικολογικού περιβάλλοντος.

Τα προγράμματα ανοίγματος του σχολείου, ημήμερησίου και ολοήμερου, δεν αποτελούν μια σημερινή καινοτομία. Το ίδιο και οι προσπάθειες για μια καλύτερη και

ουσιαστικότερη σχέση και συνεργασία ανάμεσα στους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος και της αυτοδιοίκησης. Τις τελευταίες δεκαετίες στην χώρα μας καταβάλλονται προσπάθειες που αποβλέπουν στην σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο, την συμμετοχή των γονέων και άλλων φορέων στη σχολική ζωή, την πολυλειτουργική χρήση του σχολικού χώρου, εναλλακτικές μορφές μάθησης κ.ά.

Οι δύο παιδαγωγικές αρχές, άνοιγμα και κοινοτικός προσανατολισμός, απαντώνται και στα αιτήματα για το ολοήμερο σχολείο της δεκαετίας του 80, όπου ζητούμενο είναι να καταστεί το σχολείο «ζωντανή αγορά του δήμου», ζωντανό κοινωνικό και πολιτιστικό κύτταρο της γειτονιάς και του χωριού (Διδασκαλικό Βήμα, 1985, αρ. φύλ. 967). Η αντίληψη αυτή διαπερνά και όλες τις εγκυκλίους και αποφάσεις για την ίδρυση και λειτουργία των ολοήμερων προγραμμάτων. Άλλωστε η φιλοσοφία του νόμου 1566/85 κινήθηκε σε μεγάλο βαθμό σ' αυτή την κατεύθυνση (Θωίδης, 2005).

Στις μέρες μας τα σχέδια του ανοίγματος και του κοινοτικού προσανατολισμού του σχολείου τοποθετούνται εκ νέου στο επίκεντρο παιδαγωγικών και κοινωνικοπολιτικών σκέψεων και σχεδιασμών, ιδιαίτερα στα πλαίσια δημιουργίας ολοήμερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ολοήμερη εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ένα πρόγραμμα στο οποίο εργάζονται από κοινού σχολεία, φορείς που ασχολούνται με τους νέους στον εξωσχολικό χώρο, αλλά επίσης και άλλα ιδρύματα/θεσμοί και πρόσωπα ενός ευρύτερου κοινωνικού χώρου (π.χ. θεσμοί στήριξης της οικογένειας, θέατρα, επιχειρήσεις, καλλιτέχνες, δημόσιες υπηρεσίες) με στόχο το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την παραπέρα ανάπτυξη μιας ολοήμερης προσφοράς με στοιχεία τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης για τα παιδιά και με τα παιδιά (Coelen, 2004. Speck, 2008). Στην ολοήμερη εκπαίδευση ανήκουν σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες στον ίδιο βαθμό όπως σχολικές και εξωσχολικές προσφορές και ιδρύματα/θεσμοί. Ο κάθε εκπαιδευτικός χώρος γίνεται αντιληπτός όχι ως ανταγωνιστικός, αλλά ως ένα στοιχείο συνεργασίας ενός δικτύου με αυτόνομους, ισότιμους συνεργάτες (Decker, 2005. Behr-Heintze & Lipski, 2005).

Στα πλαίσια της ολοήμερης εκπαίδευσης και του ανοίγματος στην κοινότητα το ολοήμερο σχολείο έχει μια ξεχωριστή θέση. Κι' αυτό γιατί το ολοήμερο προτείνει ένα διαφορετικό σχολικό μοντέλο σε σχέση με τον χώρο και τον χρόνο. Το άνοιγμα του ολοήμερου σχολείου, ο κοινοτικός του προσανατολισμός καθώς επίσης και η συνεργασία με εξωσχολικούς χώρους, συνεργάτες και θεσμούς αποτελούν βασικούς οικοδομικούς λίθους του ολοήμερου (Holtappels, 2003). Μέσω του ανοίγματος του σχολείου στον κοινωνικό χώρο και μέσω της συνεργασίας με εξωσχολικούς συνεργάτες το ολοήμερο σχολείο διευρύνει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα όχι απλώς με τη μορφή των σχεδίων εργασίας αλλά και με την ένταξη στο πρόγραμμά του και στη σχολική ζωή στοιχείων από τον κόσμο της ζωής των παιδιών.

Μέσα από τη συνεργασία σχολείου με κοινωνικούς φορείς και πρόσωπα, και στα πλαίσια ενός ενιαίου παιδαγωγικού σχεδιασμού επιδιώκεται η ανάπτυξη ενός διευρυμένου εκπαιδευτικού χώρου, που περιλαμβάνει τον τοπικό κοινωνικό περίγυρο, λαμβάνει υπόψη του τις ευκαιρίες για άτυπη μάθηση στον εξωσχολικό τομέα και αξιοποιεί εναλλακτικούς χώρους και μορφές μάθησης (Θωίδης, 2004). Το κάθε σχολείο καλείται να επωφεληθεί από τις προσφορές και τις δυνατότητες του περιβάλλοντός του και να ακολουθήσει τον δικό του ξεχωριστό δρόμο παρά τις όποιες αντιξοότητες, δημιουργώντας έτσι μέσω του ανοίγματός του στο κοινωνικό περίγυρο και της συνεργασίας του με εξωσχολικούς συνεργάτες και φορείς μια ιδιαίτερη σχολική ταυτότητα και ποιότητα σχολικής ζωής.

#### *Αγωγή ελεύθερου χρόνου*

Ήδη τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ και του Α.Π. έχει αλλάξει σημαντικά η αντιμετώπιση της έννοιας του ελεύθερου χρόνου. Στα νέα αναλυτικά προγράμματα ο ελεύθερος χρόνος δεν αντιμετωπίζεται με την παραδοσιακή του μορφή, ως χρόνος που υπολείπεται, συμπληρωματικός, χωρίς προκαθορισμένα περιεχόμενα, αλλά ως

αυτόνομο, ποιοτικό κομμάτι του χρόνου ζωής. Τονίζονται οι «νέες δυνατότητες στη διάθεση του ελεύθερου χρόνου» και η σημασία που έχουν για ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα «η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του κάθε μαθητή και η ενθάρρυνση των κλίσεων του».

Μέχρι πρόσφατα το παιδαγωγικό ενδιαφέρον σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο επικεντρωνόταν στη διαμόρφωση του περιεχομένου του. Ο ελεύθερος χρόνος αντιμετωπιζόταν αρχικά ως κενός χρόνος και βασική επιδίωξη αποτελούσε η αναζήτηση περιεχομένων για την αξιοποίησή του και όχι η εκμάθηση της καθαυτής σχέσης με τον χρόνο (κατανομή, σχεδιασμός) (Freericks, 1996). Αυτό παρατηρείται και σήμερα ως ένα βαθμό στο σχολείο. Τα μαθήματα που παραδοσιακά σχετίζονται περισσότερο με δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου μπορούν να διδάξουν, τι μπορεί κανείς να κάνει στον ελεύθερο χρόνο του, όσον αφορά τα περιεχόμενα, αλλά δεν υποδεικνύουν τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να αξιοποιήσει προσωπικά και συλλογικά τον ελεύθερο χρόνο του με τον καλύτερο τρόπο (Θωίδης, 2000).

Σήμερα στο επίκεντρο του θεωρητικού ενδιαφέροντος δεν βρίσκεται η πλήρωση αυτού του κενού χρόνου, αλλά ο χρόνος ο ίδιος. Ερευνάται η σημασία του για τη διαμόρφωση του χρόνου ζωής και η πολυδιάστατη φύση του (Κορωναίου, 1996). Σκοπός της Παιδαγωγικής είναι να διευκολύνει το παιδί και τον ενήλικα στην οργάνωση και διάθεση του ελεύθερου χρόνου και γενικότερα του συνολικού χρόνου ζωής του (Opaschowski, 2008. Freericks et.al., 2009).

Στο παρελθόν οι περισσότερες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία θεωρούσαν τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών αποκλειστικά ως χρόνο παιχνιδιού (Postman, 1996. Zinnecker, 2001). Ωστόσο, η συμμετοχή των παιδιών και των νεαρών ατόμων στην «αγορά ελεύθερου χρόνου» (αγαθά ελεύθερου χρόνου, παροχές υπηρεσιών ελεύθερου χρόνου) άλλαξε αυτήν την οπτική. Ο σχεδιασμός του ελεύθερου χρόνου φαίνεται να ακολουθεί πλέον την ίδια λογική με αυτή των εφήβων και των νεαρών ενηλίκων (Zeihner, 2007). Έτσι η έννοια του ελεύθερου χρόνου και στην παιδική ηλικία συνδέεται στενά με την άποψη για το αυτόνομο υποκείμενο (Qvortrup, 1991), το οποίο μπορεί να επιλέγει τις ενέργειές του και να δρα με αυτοπροσδιορισμό και υπευθυνότητα. Κεντρικός άξονας για τον ορισμό και κυρίως για τη βίωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών είναι η ελευθερία δράσης και επιλογής, όπως και στον κόσμο των ενηλίκων (Θωίδης, 2003. Πνευματικός και συν., 2009).

Πράγματι, θεμελιώδης λειτουργία του ελεύθερου χρόνου είναι η δυνατότητα εξατομικευμένου προσανατολισμού στον χρόνο. Η αξιοποίηση αυτής της δυνατότητας, η ανάπτυξη δηλαδή της ατομικής αυτονομίας ως προς τη διάθεση του χρόνου αποτελεί κεντρικό στόχο (Θωίδης, 2007). Η κατανόηση του ελεύθερου χρόνου ως «ελευθερία στον χρόνο» προσφέρει ένα πλαίσιο δυνατοτήτων αυτοπροσδιορισμού και ανάπτυξης της προσωπικότητας μέσω της μάθησης και της επικοινωνίας (Nahrstedt, 1994). Το ζητούμενο είναι να αποκτήσει το άτομο προσωπική «αρμοδιότητα» σε σχέση με τον χρόνο του, ελεύθερο ή μη (Elias, 1984). Με τον όρο αυτό νοείται η ικανότητα του κάθε ανθρώπου να ρυθμίζει, να οργανώνει και να διευθετεί με υπευθυνότητα και αυτοδυναμία τις προσωπικές, αλλά και τις αντικειμενικές (ετεροκαθοριζόμενες) απαιτήσεις σε σχέση με τον χρόνο του.

Η ένταξη της θεματικής του ελεύθερου χρόνου στα αναλυτικά προγράμματα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου, του οποίου η οργάνωση συνδέεται κατεξοχήν με τη θεματική του ελεύθερου χρόνου. Ένας από τους βασικούς σκοπούς του ολοήμερου σχολείου είναι η σύνδεση της διδασκαλίας με τον ελεύθερο χρόνο στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου παιδαγωγικού προγράμματος (Χανιωτάκης & Θωίδης, 2002).

Για να παίξει το σχολείο αποφασιστικό ρόλο στον ελεύθερο χρόνο του μαθητή, πρέπει να διευρύνει την κοινωνικοποιητική του λειτουργία, να ενσωματώσει την κοινωνική μάθηση στις σχολικές διαδικασίες, χωρίς να ιδιοποιηθεί τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών

και χωρίς να τον μετατρέψει σε σχολική εργασία και διδασκαλία. Ο ελεύθερος χρόνος, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό, μπορεί να γίνει σημαντική αφετηρία για κοινωνική, δημιουργική και «ενεργητική» μάθηση, έτσι ώστε να επεκταθούν οι κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών και να ενδυναμωθούν οι κοινωνικές τους επαφές.

## Βιβλιογραφία

- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*, 795–809.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *The Journal of Primary Prevention, 24*(3), 243-262.
- Behr-Heintze, A., & Lipski, J. (2005). *Schule und soziale Netzwerke*. Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Brown J., Roderick T., Lantieri L., Aber J.L., (2004). The Resolving Conflict Creatively Program (RCCP): A school-based Social and Emotional Learning Program. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. Walberg, (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning, what does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.
- Coelen, T. (2004). Youth work and schools in "full-day" education systems. International comparison of links between formal and non-formal education. *Social Work & Society, 2*, 207-214.
- Decker, L. E., et. al. (2005). Community Education: Global Perspectives for Developing Comprehensive Integrated Human and Community Services. *World Leisure Journal, 2*, 23-31.
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση Ε. Θεοχαράκη. Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Elias, N. (1984). *Über die Zeit*. Arbeiten zur Wissenssoziologie II, 2 Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freericks, R., Hartmann, B., & Stecker, B. (2009). *Freizeit-Wissenschaft*. Oldenburg: Muenchen.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving towards a unifying framework for educational research and practice. *The Californian School Psychologist, 8*, 99–113.
- Giaconia, R.M., & Hedges, L.V., (1982). Identifying features of effective open education. *Review of Educational Research, 52*, 579-602.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79–90.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist, 58*(6/7), 466-474.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Holtappels, H.-G. (2003). "Ganztagschule und Schuloeffnung als Rahmen paedagogischer Schulreform. In S. Appel, H. Ludwig et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2004*, p.p. 164-187. Wochenschau V. : Scwalbach.
- Κορωναίου, Α. (1996). *Κοινωνιολογία του ελεύθερου χρόνου*. Αθήνα: Νήσος.
- Mulvey, E. P., & Cauffman, E. (2001). The inherent limits of predicting school violence. *American Psychologist, 56*, 797–802.
- Nahrstedt W., u.a. (1994). *Bildung und Freizeit*. Bielefeld: IFKA.

- Oelsner, J., Lippold, A. M., & Greenberg, T. M. (2011). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 31(3), 463–487.
- Opaschowski, H. (2008). *Einfuehrung in die Freizeitwissenschaft*. VS: Wiesbaden.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367.
- Pintrich, M. & Maehr, L. (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 13, pp. 27–63). Oxford, England: Elsevier.
- Qvortrup, J. (1991). "Childhood as a Social Phenomenon – An Introduction to a Series of National Reports". In: *Eurosocial Report* Vol. 36. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Rakhkochkine A., (2003). *Da paedagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive*. Waxmann: Muenster.
- Speck, K. (2008). Schulsozialarbeit. In Th. Coelen, & H.-U. Otto, (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (pp. 340-357). VS Verlag: Wiesbaden.
- Zeher, H., u.a. (2007). *Flexible Childhood? Exploring children's welfare in time and space*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Zinnecker, J. (2001). *Stadtkids*. Juventa: Weinheim.
- Βεργίδης, Δ., (2007). Ανοιχτό σχολείο – Ανοιχτή εκπαίδευση. Στο Π. Ξωχέλλη, *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, 42-45. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΔΕΠΠΣ κ' Α.Π. Τόμος Α' Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03.
- Θωίδης, Ι. (2005). Τοπική αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση. Από την ανατολική παράδοση στις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις. Στο *Η Καθ' ημάς ανατολή*. Αφιερωματικός τόμος στον Κ. Δελικωνσταντή (σσ. 311-324). ΠΔΜ: Φλώρινα.
- Θωίδης, Ι. (2007). Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου. Λήμμα στο Παιδαγωγικό Λεξικό, επιμ. Έκδ. Π. Ξωχέλλης, σσ. 371-374. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Φλώρινα.
- Θωίδης, Ι. (2003). «Η επανασύνδεση» της παιδικής ηλικίας με την κοινωνία των ενηλίκων: Ο καταλυτικός ρόλος του ελεύθερου χρόνου. *Κίνητρο*, 5, 35-45.
- Θωίδης, Ι. (2004). *Ολοήμερο: Ένα σχολείο «ανοιχτό» προς τα μέσα και προς τα έξω*. Μακεδόν, τ.12, 35-45.
- Μοκό, Ζ. (1997). *Ψυχανάλυση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πνευματικός, Δ., Θωίδης, Ι., & Γάκη, Ε. (2009). Εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών: Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου; Ανακοίνωση στο 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Χανιωτάκης, Ν., & Θωίδης, Ι. (2002). Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο ολοήμερο σχολείο. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Ειδικό αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, τ.6, 239-271.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκιτσάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 381-401.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.

## ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Τα Σχέδια Εργασίας (Σ.Ε.) που έχουν σχεδιαστεί για το Γυμνάσιο έχουν ως στόχο την ανάπτυξη των ποικίλων δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται στις τέσσερις θεματικές ενότητες του πεδίου «Σχολική και Κοινωνική Ζωή». Οι δραστηριότητες που προτείνονται στοχεύουν (α) στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, (β) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, (γ) στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, (δ) στην ανάπτυξη λειτουργικών στρατηγικών διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων, (ε) στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων που προάγουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη λειτουργία των ομάδων, (στ) στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων διαχείρισης συγκρούσεων και αντιμετώπισης των διαφόρων μορφών βίας και επιθετικότητας στο σχολείο, (ζ) στην κατανόηση, αποδοχή και αξιοποίηση των ποικίλων επιπέδων της διαφορετικότητας, (η) στην καλλιέργεια κοινωνικών αξιών και θετικά προσανατολισμένων συμπεριφορών στην ομάδα, (θ) στην ενίσχυση της αίσθησης της κοινότητας στο σχολικό περιβάλλον και (ι) στην ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών ασφαλούς χρήσης και διαχείρισης του διαδικτύου.

Για την υλοποίηση των Σχεδίων Εργασίας προτείνονται δραστηριότητες για εφαρμογή στην τάξη, οι οποίες καλύπτουν τα βασικά θέματα και τα αντίστοιχα ΠΜΑ που περιλαμβάνονται σε κάθε ΣΕ. Για κάθε δραστηριότητα περιγράφονται αναλυτικά η διαδικασία εφαρμογής και οι βασικοί άξονες - κατευθύνσεις για τη συζήτηση που ακολουθεί στην τάξη, προκειμένου να επιτευχθούν τα ΠΜΑ τα οποία προσεγγίζονται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Επιπλέον, στους άξονες συζήτησης παρέχονται σε παρένθεση και ενδεικτικές πιθανές απαντήσεις, ώστε να είναι σαφής στον εκπαιδευτικό η σχετική γνώση, η πληροφορία ή τα μηνύματα τα οποία αναμένεται να προκύπτουν από κάθε δραστηριότητα.

Τονίζεται ότι οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι ενδεικτικές και ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αλλάζουν, να προσαρμόζουν ή να εμπλουτίζουν τη διαδικασία εφαρμογής, τους άξονες συζήτησης και το εκπαιδευτικό υλικό, διατηρώντας, ωστόσο, σταθερά τα ΠΜΑ των υποενοτήτων στις οποίες αναφέρονται οι δραστηριότητες (και αναφέρονται σε παρένθεση κάτω από τον τίτλο των δραστηριοτήτων). Η ευελιξία ως προς την εφαρμογή των δραστηριοτήτων έχει ως στόχο να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς, καθώς δίνεται η δυνατότητα προσαρμογής των δραστηριοτήτων στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών κάθε τάξης, καθώς και την υιοθέτηση του προσωπικού διδακτικού και επικοινωνιακού ύφους του εκπαιδευτικού.

Τέλος, τονίζεται ότι τα ΣΕ συνδέονται άμεσα με το θεωρητικό μέρος των θεματικών ενοτήτων, το οποίο παρέχει την απαραίτητη επιστημονική γνώση, στην οποία στηρίχθηκε ο σχεδιασμός των ΣΕ και των αντίστοιχων βασικών θεμάτων, των ΠΜΑ και των δραστηριοτήτων.

# 1<sup>ο</sup> Σχέδιο Εργασίας

«Γινόμαστε ομάδα - Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου»

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Υποενότητες	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<p><b>ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΖΟΥΜΕ Ο ΕΝΑΣ ΤΟΝ ΑΛΛΟ</b></p> <p><b>Το δικό μας σχολείο</b></p>	<p>Καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να αισθάνονται οι μαθητές μέλη της σχολικής τάξης/κοινότητας</li> <li>- Να έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν τις ικανότητές τους στο πλαίσιο της τάξης / του σχολείου</li> <li>- Να μοιράζονται τις κοινές ανησυχίες τους (σκέψεις-συναισθήματα) σε ζητήματα που αφορούν την τάξη/σχολείο</li> <li>- Να εμπλέκονται ενεργά στην ομαδική λήψη αποφάσεων (π.χ. θέσπιση ορίων-κανόνων στην τάξη)</li> </ul>
<p><b>ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ, ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ... ΕΙΜΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ</b></p> <p><b>Επικοινωνώντας με τους άλλους</b></p>	<p>Λεκτική και μη λεκτική διαπροσωπική επικοινωνία</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως εργαλείο επικοινωνίας, αυτοέκφρασης και αυτοπαρουσίασης</li> <li>- Να κατανοούν τη σημασία πιο πολύπλοκων καθημερινών μηνυμάτων αποκωδικοποιώντας τα μη-λεκτικά μηνύματα του περιβάλλοντος (συμμαθητές, φίλοι, καθηγητές).</li> </ul>
<p><b>ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ, ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ... ΕΙΜΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ</b></p> <p><b>Τα συναισθήματά μας</b></p>	<p>Αναγνώριση, έκφραση, αποδοχή συναισθημάτων</p> <p>Διαχείριση συναισθημάτων</p> <p>Ενσυναίσθηση</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά συναισθήματα που αναδύονται σε σχέση με ένα γεγονός και ότι διαφοροποιείται η έκφρασή τους από άτομο σε άτομο</li> <li>- Να αυξήσουν τη συχνότητα λειτουργικής έκφρασης των συναισθημάτων τους στην καθημερινή ζωή</li> <li>- Να μπορούν να ηρεμούν (ελέγχουν τον εαυτό τους) με ή χωρίς βοήθεια όταν νιώθουν δυσάρεστα συναισθήματα.</li> <li>- Να μπορούν να εκφράζουν και να προσπαθούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με διαφορετικούς τρόπους.</li> <li>- Να μπορούν να κατανοήσουν ότι οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις αποτελούν ένα συνεχές και ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους</li> <li>- Να βρίσκουν και να αναφέρουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν ατομικά τον καθένα στη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων</li> </ul>
<p><b>ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ, ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ... ΕΙΜΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ</b></p> <p><b>Γνωριμία με τον εαυτό μας</b></p>	<p>Προσωπική ταυτότητα</p> <p>Δημόσια εικόνα</p> <p>Κοινωνική ταυτότητα</p> <p>Υπαγωγή σε ομάδες</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να αναγνωρίζουν δυνατότητες και αδυναμίες τους (δεξιότητες, ικανότητες, στοιχεία του χαρακτήρα) καθώς και βασικές επιθυμίες, ανάγκες, προτιμήσεις, ενδιαφέροντά τους και πώς αυτά καθορίζουν την αυτοαντίληψή τους.</li> <li>- Να αναγνωρίζουν στοιχεία τους που μένουν σταθερά ή εξελίσσονται θετικά στο χρόνο (στον τρόπο που σκέφτονται και νιώθουν καθώς και στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται/επικοινωνούν στις κοινωνικές και διαπροσωπικές τους σχέσεις).</li> <li>- Να αντιλαμβάνονται πώς «τους βλέπουν» οι σημαντικοί άλλοι και να αξιοποιούν την ανατροφοδότηση αυτή.</li> <li>- Να κατανοούν ότι, μέσα στα κοινωνικά συστήματα οι άνθρωποι έχουν πολλαπλούς ρόλους, οι οποίοι πρέπει να συνδυάζονται με αρμονικό τρόπο προκειμένου να επιτυγχάνεται προσωπική ισορροπία και ικανοποίηση.</li> </ul>
<p><b>ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ, ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ... ΕΙΜΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ</b></p> <p><b>Αντιμετωπίζοντας το άγχος</b></p>	<p>Η έννοια του άγχους</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να μπορούν να περιγράψουν και να εξηγούν τι σημαίνει στρες/άγχος και να το συνδέουν με συναισθήματα και σωματικές αλλαγές που βιώνουν</li> </ul>

## Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Τα πρώτα βήματα της ομάδας

Η ομάδα αυτοδεσμεύεται

Πολλοί τρόποι για τον ίδιο σκοπό

Μπορεί να νιώθουμε το ίδιο, μπορεί και όχι

Αντιγνωμίες... συναισθημάτων

Η ανταλλαγή της εικόνας μας

Υγεία πάνω απ' όλα



# Τα πρώτα βήματα της ομάδας...

(Υποενότητες: «Γνωριμία με τον εαυτό μας», «Το δικό μας σχολείο»)

## Εφαρμογή

Η τάξη βρίσκεται σε ολομέλεια μαζί με τον εκπαιδευτικό, με μορφή κλειστού κύκλου. Ξεκινώντας από τον εκπαιδευτικό, το κάθε μέλος της ομάδας συστήνεται λέγοντας το όνομά του και (προαιρετικά) κάποια πράγματα για τον εαυτό του. Μπορεί να υπάρχει ένα κεντρικό χαρτόνι στο οποίο το κάθε παιδί γράφει το όνομά του καθώς και μια λέξη ή ένα σύμβολο ή μια ζωγραφιά που νοιώθει πως το αντιπροσωπεύει εκείνη τη στιγμή.

Ο εκπαιδευτικός καλεί τον κάθε μαθητή να επιλέξει ένα ταίρι, κάποιον που γνωρίζει όσο γίνεται λιγότερο, από την τάξη. Δημιουργούνται δυάδες που τα μέλη τους κάθονται αντικριστά, συστήνονται λίγο καλύτερα και μοιράζονται το πώς νοιώθουν εκείνη τη στιγμή καθώς και μια θετική στιγμή από το παρελθόν τους (σχολική για τη β' και γ' βαθμίδα και πχ από το καλοκαίρι για το νηπιαγωγείο).

Η κάθε δυάδα διαλέγει μιαν άλλη, που γνωρίζει όσο γίνεται λιγότερο και επαναλαμβάνεται στην τετράδα η προηγούμενη διαδικασία με τις καλές στιγμές, με στόχο την οικοδόμηση σχέσης ανάμεσα σε διαφορετικούς στη βάση των θετικών εμπειριών. Η τετράδα συνθέτει τις εμπειρίες σε ένα κείμενο ή μια ζωγραφιά (για τις μικρότερες ηλικίες) ή και τα δύο.

Η τάξη γίνεται ολομέλεια σε κύκλο, η τετράδα κρατά τα μέλη της σε διπλανές θέσεις και παρουσιάζει στην ολομέλεια το έργο της. Ο εκπαιδευτικός κλείνει, «υφαίνοντας το νήμα» με υλικά από τις τοποθετήσεις όλων των τετράδων, και με αυτό «τυλίγει» την ομάδα, συγκροτώντας μια πρώτη αίσθηση του «ανήκειν» στη βάση σχέσεων που άρχισαν να οικοδομούνται πάνω σε θετικές εμπειρίες.

Η όλη διαδικασία μπορεί να επαναλαμβάνεται τακτικά τον πρώτο καιρό της σχολικής χρονιάς, με άλλες αφετηρίες πχ την εκτέλεση κάποιου έργου στο πλαίσιο κάποιου διδακτικού αντικειμένου, με φροντίδα πάντα να αλλάζουν τα ζεύγη, οι τετράδες κλπ ώστε να εγκαθιδρύεται ένα όσο γίνεται πλουσιότερο επικοινωνιακό πλέγμα.

## Ωρα για συζήτηση

- Πώς συστήνουμε τον εαυτό μας; Ποια στοιχεία επιλέγουμε κάθε φορά να παρουσιάσουμε; Πχ ανάλογα με την ηλικία μας, το πλαίσιο κλπ (πχ νηπιαγωγείο μόνο το όνομα, γυμνάσιο το όνομα και τι μου αρέσει να κάνω τον ελεύθερο χρόνο μου)
- Μπορούμε να διαμορφώνουμε επιλογές ως προς κάποιο πρόσωπο/θέμα/στόχο;
- Μοιραζόμαστε θετικές εμπειρίες; Πώς αισθανόμαστε γι' αυτό; Νοιώθουμε πως σιγά-σιγά οικοδομείται μια σχέση;
- Βλέπουμε τον εαυτό μας ως μέλη μιας μικρής ομάδας; Έχουμε αναλάβει κάποιο ρόλο ή/και κάποιο έργο σ' αυτήν;
- Μπορούμε να συνθέτουμε απόψεις στο πλαίσιο της ομάδας; Αντέχουμε να ακούμε όλες τις φωνές; Αποδεχόμαστε/σεβόμαστε όλες τις φωνές; Δίνουμε χρόνο στο κάθε μέλος της ομάδας;
- Παρουσιάζουμε με αποτελεσματικό τρόπο το έργο της ομάδας;

## Εκπαιδευτικό υλικό

Χαρτόνια, μαρκαδόροι, χρώματα.

# Η ομάδα αυτοδεσμεύεται

(Υποενότητα: «Το δικό μας σχολείο»)

## Εφαρμογή

Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται μόνο με την προϋπόθεση ότι έχει υλοποιηθεί η αμέσως προηγούμενη («Τα πρώτα βήματα της ομάδας»...).

Η ομάδα σε κάθετα ολομέλεια, σε κύκλο. Διαμορφώνονται δυάδες με κριτήριο την μικρότερη δυνατή προηγούμενη γνωριμία. Σε επίπεδο δυάδας ανταλλάσσονται απαντήσεις στα ερωτήματα «Τι περιμένω από την ομάδα;» και «Τι μπορώ να προσφέρω στην ομάδα;». Οι απαντήσεις καταγράφονται.

Η κάθε δυάδα επιλέγει μίαν άλλη, πάλι με το κριτήριο της μικρότερης δυνατής προηγούμενης γνωριμίας. Στην τετράδα οι απαντήσεις των δυάδων συντίθενται σε ένα κείμενο με κουκίδες. Η ομάδα ξαναέρχεται σε ολομέλεια-κύκλο και ο εκπρόσωπος κάθε τετράδας ανακοινώνει το κείμενο. Όλες οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα ή σε ένα χαρτόνι με 2 στήλες (τι περιμένω, τι προσφέρω).

Ο εκπαιδευτικός με βάση τις καταγραμμένες απαντήσεις ζητά από τους μαθητές να του πουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να εκπληρωθούν όσο γίνεται περισσότερες προσδοκίες. Έτσι προκύπτει η ανάγκη για διαμόρφωση κανόνων που θα τηρούνται από όλους.

Η τάξη εξακολουθεί σε ολομέλεια και κάθε μαθητής μπορεί, με βάση και τις προηγούμενες απαντήσεις, να διατυπώνει κανόνες αλλά και να προτείνει καινούργιους. Όλοι καταγράφονται σε ένα καθαρό χαρτόνι. Περιμένουμε από όλους να συνεισφέρουν. Αν κάτι βασικό δεν προκύψει τότε στο τέλος το θέτουμε εμείς.

Ακολουθεί συζήτηση σε ολομέλεια πάντα για τη συλλογική φροντίδα τήρησης του συμβολαίου. Στο τέλος το υπογράφουμε όλοι και το αναρτούμε.

## Ωρα για συζήτηση

- Διατυπώνονται προσδοκίες από τη συμμετοχή των μαθητών στην ομάδα; Ποιες είναι αυτές;
- Διατυπώνονται δεσμεύσεις σε σχέση με τη συμμετοχή και την προσφορά τους στην ομάδα; Ποιες είναι αυτές;
- Διαμορφώνονται κανόνες για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας;
- Ποια θέματα αφορούν οι κανόνες;
- Ποιες είναι οι αναφορές που γίνονται για το δάσκαλο στους κανόνες; (ο δάσκαλος αυτοδεσμεύεται επίσης)
- Σε ποιο βαθμό και με πόση ευκολία θεωρούν οι μαθητές ότι μπορούν να αυτοδεσμευτούν;
- Ποιες θα οι συνέπειες από τη μη τήρηση των κανόνων; (αναφέρονται και αυτές στο συμβόλαιο)
- Ποιος έχει την ευθύνη για την τήρηση των κανόνων; (μπορούμε να προτείνουμε ομάδες που περιοδικά θα έχουν μια ιδιαίτερη ευθύνη)

## Εκπαιδευτικό υλικό

Χαρτόνια, μαρκαδόροι, χρώματα.

# Πολλοί τρόποι για τον ίδιο σκοπό

(Υποενότητα: «Επικοινωνώντας με τους άλλους»)

## Εφαρμογή

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να προσομοιώσουν στιγμιότυπα της κοινωνικής ζωής με μη λεκτικό τρόπο με στόχο να ανακαλύψουν τη σημασία των μη λεκτικών μηνυμάτων στην κοινωνική αλληλεπίδραση πχ. χαιρετισμοί διαφόρων ειδών σε διαφορετικά περιβάλλοντα, παρουσιάσεις και συστάσεις, εκδηλώσεις χαράς και λύπης, τελετουργίες και εθιμοτυπίες, στην οικογένεια, στο σχολείο, στην πολυκατοικία, στο δρόμο και σε άλλους δημόσιους χώρους. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν υποστηρικτικό υλικό από το διαδίκτυο, φωτογραφίες, υλικό από τον τύπο κλπ. Οι υπόλοιποι μαθητές μπορούν από κάθε στιγμιότυπο (θεατρικό, φωτογραφικό, video κλπ) να ανιχνεύουν το μήνυμα (Είναι μήνυμα χαιρετισμού; Συγκατάνευσης; Άρνησης; Θυμού; Συνεργασίας; Πρόσκλησης; κλπ) και στοιχεία του πλαισίου στο οποίο διαδραματίζεται, πχ χώρος, χρόνος, χώρα, ιστορική εποχή κλπ.

## Ωρα για συζήτηση

- Με ποια κριτήρια τα παιδιά επέλεξαν να παρουσιάσουν τα συγκεκριμένα στιγμιότυπα;
- Μέσα σε ποιο πλαίσιο διαδραματίζεται το στιγμιότυπο; Δίνονται ευκαιρίες να παρουσιαστούν εθιμοτυπίες, τελετουργίες κλπ άλλων λαών και πολιτισμών; (οι μαθητές συζητούν με την καθοδήγηση του δασκάλου για το που, πότε, γιατί μπορεί να συμβαίνει αυτό που παρακολουθούν).
- Εντοπίζουν διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στον τρόπο έκφρασης των μη λεκτικών μηνυμάτων στα διαφορετικά πλαίσια;
- Ποιες είναι οι ομοιότητες και διαφορές στο υλικό τους τις οποίες και παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης.
- Ποια είναι η σημασία της απουσίας ή παράλειψης των μη-λεκτικών μηνυμάτων στην επικοινωνία;

## Εκπαιδευτικό Υλικό

Φωτογραφίες, video, υλικό για τους ρόλους, περιοδικά, εφημερίδες, βιντεοπροβολέας, υπολογιστής.

# Μπορεί να νιώθουμε το ίδιο, μπορεί και όχι

(Υποενότητα: «Τα συναισθήματά μας»)

## Εφαρμογή

Οι μαθητές παρακολουθούν μία θεατρική παράσταση κατά προτίμηση μίας αρχαίας τραγωδίας και καλούνται να περιγράψουν συμπεριφορές των βασικών ηρώων και τα συναισθήματα που τις συνοδεύουν. Στη συνέχεια, σε ένα δεύτερο επίπεδο εκφράζουν τι νιώθουν οι ίδιοι βλέποντας τη συγκεκριμένη παράσταση. Εναλλακτικά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ένα ακουστικό ερέθισμα (θεατρική παράσταση ηχογραφημένη) και να ακολουθήσουν την ίδια διαδικασία.

### Ωρα για συζήτηση

- Ποια ήταν τα συναισθήματα των ηρώων και ποιες συμπεριφορές τα συνοδεύουν;
- Στην περίπτωση των δυσάρεστων συναισθημάτων, πώς τα διαχειρίστηκαν οι ήρωες; Θα μπορούσαν να αντιδράσουν διαφορετικά; Με ποιο τρόπο;
- Ως θεατές ή ακροατές ποια είναι τα συναισθήματα των μαθητών; Ποιο σημείο της παράστασης ή του ακουστικού ερεθίσματος τους «άγγιξε» συναισθηματικά περισσότερο και για ποιο λόγο; (πολλές φορές τα συναισθήματά μας συνδέονται με προηγούμενες εμπειρίες)
- Τα συναισθήματα που βίωσαν οι μαθητές ήταν τα ίδια για όλους ή διαφέρουν μεταξύ τους; Για ποιο λόγο μπορεί να νιώθουμε διαφορετικά συναισθήματα ενώ βλέπουμε ή ακούμε το ίδιο ερέθισμα; (ο καθένας μας μπορεί να νιώθει διαφορετικά συναισθήματα για την ίδια κατάσταση, κ.λπ.)

### Εκπαιδευτικό Υλικό

Video με μαγνητοσκοπημένη μία θεατρική παράσταση, μαγνητοφωνημένο ακουστικό ερέθισμα κ.λπ. Οι ίδιοι οι μαθητές θα μπορούσαν να προτείνουν τι θα ήθελαν να δουν ή να ακούσουν και να ψηφίσουν την προτίμησή τους.

## Αντιγνωμίες... συναισθημάτων

(Θεματική ενότητα: «Τα συναισθήματά μας»)

### Εφαρμογή

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να επιλέξουν ένα θέμα με κοινωνικές διαστάσεις που να τους κινεί το ενδιαφέρον και δημιουργεί αντικρουόμενες απόψεις. Οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν το θέμα από ποικίλες πηγές π.χ. από ντοκιμαντέρ, ειδησεογραφικό ρεπορτάζ, μία διαφήμιση που μπορεί να προκαλεί διαφορετικές αντιδράσεις. Στη συνέχεια οι μαθητές δημιουργούν ομάδες συζητητών για τη στήριξη αντικρουόμενων θέσεων. Η συζήτηση περιλαμβάνει επιχειρήματα για τη στήριξη των διαφορετικών απόψεων και την έκφραση διαφορετικών συναισθημάτων από τις ομάδες των συζητητών. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να επισημάνει ότι στη συζήτηση υπάρχουν κανόνες που διέπουν τόσο τη συμπεριφορά των παιδιών, ιδίως ως προς την έκφραση των συναισθημάτων τους (π.χ. ακόμα και αν διαφωνούν ή θυμώνουν με τις διαφορετικές απόψεις είναι σημαντικό το πώς θα εκφράσουν και θα επικοινωνήσουν το συναίσθημά τους). Μέσα από τη διαδικασία αυτή δίνεται η αφορμή να προκειμένου τα παιδιά να ρυθμίσουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τη συμπεριφορά τους γενικότερα ακούγοντας τους συμμαθητές τους.

### Ωρα για συζήτηση

Μετά την ολοκλήρωση της ανταλλαγής των απόψεων και της στήριξης των διαφορετικών θέσεων ακολουθεί συζήτηση που επικεντρώνεται στα παρακάτω:

- Ποια ήταν τα συναισθήματα των μαθητών ακούγοντας διαφορετικές απόψεις και επιχειρήματα;
- Πώς εκφράστηκαν τυχόν δυσάρεστα συναισθήματα; Πόσο δύσκολο ή εύκολο ήταν να ρυθμίσουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και τη συμπεριφορά τους και για ποιο λόγο; (πολλές φορές ο θυμός, η λύπη, όπως και άλλα δυσάρεστα συναισθήματα ρυθμίζονται με συμπεριφορές όπως η άρνηση της ύπαρξης τους, ή αποφυγή της έκφρασής τους, η απομόνωση κ.ά. Αυτό συμβαίνει γιατί συνήθως δεν μας είναι

επιτρεπτό να τα εκφράσουμε, ή δεν έχουμε μάθει να τα εκφράζουμε με λειτουργικούς τρόπους)

- Για ποιο λόγο είναι σημαντικό να προσπαθούμε να ρυθμίσουμε τη συμπεριφορά μας; (μπορούμε να διευκολύνουμε την επικοινωνία με τους άλλους, ελέγχουμε το συναίσθημά μας, νιώθουμε πιο αποτελεσματικοί όταν μπορούμε να είμαστε ψύχραιμοι κ.λπ.)
- Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας υπήρχε κάτι που θα άλλαζαν στη συμπεριφορά τους και στην έκφραση των συναισθημάτων τους;
- Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να βοηθηθούν οι μαθητές να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους προκειμένου να συνεχίσουν να εκθέτουν τις απόψεις τους;

### **Εκπαιδευτικό υλικό**

Ντοκιμαντέρ, ειδησεογραφικό ρεπορτάζ, μία διαφήμιση, άρθρα από εφημερίδες και όποια άλλη πηγή χρησιμοποιούν οι μαθητές για να εντοπίσουν το βασικό θέμα συζήτησης στην τάξη.

## Η ανταλλαγή της εικόνας μας

(Υποενότητα: «Γνωριμία με τον εαυτό μας»)

### **Εφαρμογή\***

Δίνουμε στα παιδιά ένα χαρτί (μεγέθους μισής κόλλας Α4) και τους ζητάμε αφού βάλουν στην κορυφή το όνομά τους, να σκεφτούν και να γράψουν 3-5 βασικές πληροφορίες για τον εαυτό τους (θετικά ή/και αρνητικά ψυχολογικά χαρακτηριστικά). Στη συνέχεια τους ζητάμε να κινηθούν στο χώρο και να ανταλλάξουν με κάποιον άλλο το χαρτί με τα ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά αφού τα διαβάσει ο ένας στον άλλο. Η διαδικασία συνεχίζεται με άλλα άτομα όπου κάθε φορά διαβάζουν και ανταλλάσσουν χαρτιά με ψυχολογικά χαρακτηριστικά διαφόρων ατόμων (εφόσον κάθε φορά έχουν ένα διαφορετικό χαρτί στο χέρι μας). Με το σύνθημά μας, η διαδικασία σταματά, τα παιδιά κάθονται στη θέση τους και καθένας παρουσιάζει αυτόν του οποίου το όνομα είναι γραμμένο στο χαρτί που κρατάει στο χέρι του.

*\*Περιγράφουμε και εξηγούμε όλη τη δραστηριότητα από την αρχή στα παιδιά ώστε να γνωρίζουν τι ακριβώς θα συμβεί.*

### **Ώρα για συζήτηση**

- Πού δυσκολεύτηκαν καθώς προσπαθούσαν να σκεφτούν και να καταγράψουν τα κεντρικά χαρακτηριστικά του εαυτού τους;
- Πώς επηρεάστηκαν στην καταγραφή γνωρίζοντας ότι οι άλλοι θα ακούσουν την αυτοπαρουσίασή τους;
- Για ποιους λόγους μια αυτοπαρουσίαση μπορεί να ταιριάζει ή/και να διαφέρει έντονα με την εικόνα κάποιων άλλων για το συγκεκριμένο άτομο.

### **Εκπαιδευτικό Υλικό**

Κόλλες Α4, στυλό.

# Υγεία πάνω απ' όλα

(Υποενότητα: «Αντιμετωπίζοντας το άγχος»)

## Εφαρμογή

Χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Σε κάθε ομάδα δίνουμε ενημερωτικό υλικό σχετικά με την αντίδραση συγκεκριμένων οργάνων σε αγχογόνες καταστάσεις (πχ. Εγκέφαλος, Καρδιά, Στομάχι...). Κάθε ομάδα θα πρέπει να μελετήσει τις πληροφορίες που της έχουν δοθεί και να τις παρουσιάσει με το δικό της τρόπο στην υπόλοιπη τάξη. Καλό θα ήταν, μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων να γίνει και μια σύνδεση, καθώς τα ανθρώπινα όργανα αποτελούν μέρος ενός ολοκληρωμένου συστήματος και δεν λειτουργεί το ένα ανεξάρτητα από τα άλλα. Όταν ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις είναι...

## Ώρα για συζήτηση

- Ποια όργανα κινητοποιούνται όταν βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια αγχογόνο κατάσταση; (Όταν αντιμετωπίζουμε μια αγχογόνο κατάσταση είναι φυσιολογικό να αντιδρά το σώμα μας, σε μια κατάσταση που αρχικά αξιολογείται ως άγνωστη-επικίνδυνη...)
- Πώς νιώθουμε αυτή την κινητοποίηση των διαφόρων οργάνων; (Εφίδρωση, ταχυπαλμία, σφίξιμο στο στομάχι, πονοκέφαλος κλπ)
- Τι σημαίνει όλη αυτή η αντίδραση του σώματος στο στρες; (Το σώμα ετοιμάζεται να «αντιδράσει» σε μια κατάσταση που αποκωδικοποιούμε ως άγνωστη ή ως επικίνδυνη, με σκοπό τη μείωση της έντασης και την καλύτερη αντιμετώπιση)
- Συνήθως ποια όργανα αντιδρούν περισσότερο; (Εκείνα στα οποία το άτομο έχει ευαισθησία)
- Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να μετριάσουμε τη έντονη σωματική αντίδραση στο άγχος; (Οι προσπάθειες αντιμετώπισης του άγχους – όπως κατανόηση της κατάστασης, συγκέντρωση πληροφοριών, αποτίμηση των δυνάμεών μας, χρήση αυτών που θα μπορέσουν να βοηθήσουν κλπ- συμβάλλουν στη ρύθμιση των σωματικών αντιδράσεων στο άγχος).

## Εκπαιδευτικό υλικό

Πληροφοριακό υλικό σχετικά με τη λειτουργία του ανθρώπινου σώματος και συγκεκριμένων οργάνων σε αγχογόνες καταστάσεις.

## 2<sup>ο</sup> Σχέδιο Εργασίας

### «Ζούμε μαζί...»

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Υποενότητες	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<b>ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ</b> <b>Οι σχέσεις μεταξύ μας</b>	Διαπροσωπικές σχέσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να διατηρούν καλές σχέσεις και να συνεργάζονται αρμονικά με τους άλλους</li> <li>- Να συνειδητοποιήσουν την αξία τις φιλίας, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που τη διέπουν</li> <li>- Να αποδέχονται τα λάθη, τις συνέπειες των πράξεών τους και να διαχειρίζονται τις ματαιώσεις και τις αποτυχίες στο κοινωνικό επίπεδο.</li> </ul>
<b>ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ</b> <b>Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις Βάζω όρια</b>	Θυμός, φόβος, απογοήτευση  Εκφοβισμός  Αποτρέποντας φαινόμενα εκφοβισμού  Αναζήτηση βοήθειας	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να συνειδητοποιήσουν ότι τα έντονα συναισθήματα που βιώνονται σε μια σύγκρουση είναι φυσιολογικά.</li> <li>- Να κατανοήσουν ότι αυτό που τίθεται υπό αμφισβήτηση είναι ο τρόπος που εκφράζονται τα συναισθήματα που προκαλούν ή αναδύονται από μια σύγκρουση και όχι τα συναισθήματα καθαυτά</li> <li>- Να γνωρίζουν τι σημαίνει εκφοβισμός και με ποιές μορφές εκδηλώνεται (έμμεσος- άμεσος)</li> <li>- Να γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν για να αντιδράσουν είτε ως «θύματα» είτε ως «θεατές» εκφοβισμού</li> <li>- Να συνειδητοποιήσουν τους λόγους που επιβάλλουν την αναζήτηση βοήθειας και την αναφορά σε κάποιον άλλο (ενήλικο ή συνομήλικο) ενός συμβάντος, στο οποίο κάποιος είναι δέκτης επιθετικής συμπεριφοράς</li> </ul>
<b>ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ</b> <b>Σχολείο και διαφορετικότητα</b>	Ατομική ταυτότητα και διαφορετικότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να κατανοήσουν την ανάγκη για αναζήτηση του «ποιος/ποια είμαι», δηλαδή ποια είναι τα δικά μου ξεχωριστά, μοναδικά χαρακτηριστικά, πώς με επηρεάζουν στα σχέδιά μου για το μέλλον και πώς διαφέρουν από των άλλων συνθέτοντας τη διαφορετικότητα μεταξύ των ατόμων</li> </ul>
<b>ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ</b> <b>Αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές στην ομάδα</b>	Φιλία και διαφυλικές σχέσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να εντοπίσουν άξονες που κάνουν μία σχέση φιλική, όπως μοίρασμα συναισθημάτων και εμπειριών, εμπιστοσύνη, εκτίμηση, αποκάλυψη προσωπικών θεμάτων-μυστικών (αυτοαποκάλυψη), εξέλιξη της σχέσης στο χρόνο, διευθέτηση από κοινού δυσκολιών της σχέσης και ανταποδοτικότητα (Διακρίνεται η ανταποδοτικότητα από τον ωφελιμισμό, επειδή φέρνει ισορροπία στις σχέσεις χωρίς τη διεκδίκηση ατομικών συμφερόντων)</li> <li>- Να επισημάνουν ότι είναι δυνατή η δημιουργία σχέσης φιλίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών</li> <li>- Να συνειδητοποιήσουν ότι τα δύο φύλα διαφέρουν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και κατανοούν τη φιλία. Κυρίως διαφέρουν ως προς το πόσο συνηθίζουν να μοιράζονται συναισθήματα και να αυτοαποκαλύπτονται, κάτι που τα αγόρια συνηθίζουν σε μικρότερο βαθμό, χωρίς να σημαίνει ότι είναι λιγότερο σημαντική η φιλία γι' αυτά</li> </ul>

## Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Γράμμα συγγνώμης

Αφίσες με νόημα

Οπτικές των δύο φύλων

Νοήματα φιλίας

Συνθήματα

Ομάδα ή μονάδα

Ένα μήνυμα για όλους

Μια διαφορετική τάξη... ένα διαφορετικό σχολείο



# Γράμμα συγνώμης

(Υποενότητα: «Οι σχέσεις μεταξύ μας»)

## Εφαρμογή

Οι μαθητές σκέφτονται μια πραγματική ή υποθετική κατάσταση στην οποία είχαν άδικο και είχε ως αποτέλεσμα να έρθουν σε ρήξη ή πλήγωσαν κάποιον. Επιχειρούν λοιπόν να γράψουν ένα γράμμα συγνώμης, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αποκαταστήσουν τη σχέση τους με το πρόσωπο αυτό...

## Ωρα για συζήτηση

- Πώς τους φάνηκε η διαδικασία;
- Πόσο εύκολη ήταν η αναγνώριση και αποδοχή ότι κάναμε λάθος, ότι αδικήσαμε ή πληγώσαμε κάποιον;
- Τι μας δυσκολεύει ή μας εμποδίζει μερικές φορές να παραδεχόμαστε το σφάλμα μας στους άλλους; (εγωισμός, φόβος ότι θα φανούμε ευάλωτοι, φόβος ότι θα μας απορρίψουν ή δεν θα γίνει δεκτή η συγνώμη μας κ.α.).
- Τι είναι σημαντικό στον τρόπο με τον οποίο προσπαθούμε να ζητήσουμε συγνώμη ή να αποκαταστήσουμε τις σχέσεις μας; Ποιες δεξιότητες απαιτούνται (να είμαστε ειλικρινείς με τον εαυτό μας και με τους άλλους, να εκφράζουμε τα πραγματικά μας συναισθήματα και τις διαθέσεις, να εξηγούμε τη δική μας οπτική, να αναγνωρίζουμε την οπτική των άλλων, να εστιάζουμε στη λύση της παρεξήγησης / διένεξης και στα θετικά στοιχεία της σχέσης κ.α.).
- Τι ένιωσαν μετά την συγγραφή του γράμματος; (συχνά νιώθουμε ανακούφιση με την έκφραση των συναισθημάτων μας, αισιοδοξία για την αποκατάσταση της σχέσης, ερχόμαστε πιο κοντά με τους άλλους όταν ξεπερνάμε τις δυσκολίες με αυθεντικότητα και ουσιαστική επικοινωνία που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα συναισθήματα όλων κ.α.).

## Εκπαιδευτικό υλικό

Χαρτί, μολύβι, φάκελος.

# Αφίσες με νόημα

(Υποενότητα: «Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις – Βάζω όρια»)

## Εφαρμογή

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Μοιράζουμε σε κάθε ομάδα ένα μεγάλο χαρτόνι και χονδρούς μαρκαδόρους. Ζητούμε από κάθε ομάδα να ετοιμάσει σε ένα μια αφίσα τύπου graffiti όπου θα αναπαριστά ένα συναίσθημα που νιώθουμε όταν συγκρουόμαστε με κάποιον ή που νιώθουμε μετά από μια σύγκρουση. Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν τις αφίσες τους, τις παρουσιάζουν στην υπόλοιπη τάξη, εξηγώντας τι έχουν φτιάξει και πώς το έχουν αναπαραστήσει. Στη συνέχεια είναι...

### Ωρα για συζήτηση

- Ποια συναισθήματα παρουσιάστηκαν στις αφίσες; (μπορούν να αναφερθούν και συναισθήματα που δεν παρουσιάστηκαν, φθάνει να αφορούν καταστάσεις σύγκρουσης)
- Αισθανόμαστε όλοι το ίδιο σε μια κατάσταση σύγκρουσης ή μετά από αυτή; (Τα συναισθήματα διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο ανάλογα με προηγούμενες εμπειρίες, δυνατότητες, τη φύση της κατάστασης κλπ)
- Τι συμβαίνει όταν τα συναισθήματα που βιώνουμε είναι πολύ έντονα; (Οι αντιδράσεις μας επηρεάζονται άμεσα από τα συναισθήματά μας, για αυτό καλό είναι να προσπαθούμε να μετριάσουμε συναισθήματα υπερβολής και μεγάλης έντασης, επαναπροσδιορίζοντας την κατάσταση)
- Τι μπορούμε να κάνουμε σε μια πρώτη προσπάθεια διαχείρισης των συναισθημάτων που μας κατακλύζουν κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης και μετά από αυτή; (Είναι φυσιολογικό σε μια σύγκρουση να νιώθουμε έντονα συναισθήματα. Αυτό που θα μας βοηθούσε είναι να αξιολογήσουμε την κατάσταση, να προσπαθήσουμε να μετριάσουμε συναισθήματα που επηρεάζουν αρνητικά τη συμπεριφορά μας – πχ. Θυμός- να προσπαθήσουμε να συνδυάσουμε το συναίσθημα με τη λογική)

### Εκπαιδευτικό υλικό

Χαρτόνια 70×100εκ., χονδροί μαρκαδόροι.

## ΟΠΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ

(Υποενότητα: «Σχολείο και διαφορετικότητα»)

### Εφαρμογή

Σενάριο που αντιμετωπίζει τις διαφορετικές οπτικές των δύο φύλων για το θέμα της φροντίδας της εμφάνισης.

«Ο Γιώργος, μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος μιλάει σε παρέα μεϊκτή ως προς το φύλο, για το πώς και πόσο διαφέρουν, τα δύο φύλα στο ενδιαφέρον που δείχνουν για την εμφάνισή τους και τους διαφορετικούς τρόπους που τη φροντίζουν κυρίως αγοράζοντας περίτεχνα στολίδια τα κορίτσια, αλλά όχι τα αγόρια».

Χωρίζουμε την ομάδα των παιδιών σε τρεις υποομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να συζητήσει και να καταγράψει τους διαφορετικούς τρόπους φροντίδας της εμφάνισης των δύο φύλων. Ποιες νέες σκέψεις γεννιούνται ακούγοντας τους συμμαθητές/τις συμμαθήτριές τους χωρίς να ασκούν κριτική και ποια συναισθήματα νιώθουν; Κάθε ομάδα διαβάζει ό,τι κατέγραψε.

### Ωρα για συζήτηση

- Ποια ζητήματα αναδεικνύονται αναφορικά με την εμφάνιση των δύο φύλων; (τι είναι «φυσιολογικό» και τι όχι, πώς αποδεχόμαστε μια διαφορετική οπτική ή τρόπο προσέγγισης των δύο φύλων χωρίς κριτική)
- Πώς αισθάνονται κάθε φορά που αντιμετωπίζουν μια τέτοια κατάσταση ορισμού του «φυσιολογικού» και του «παράξενου» για το «άλλο φύλο»;
- Ποιους καλύτερους τρόπους μπορούν να προτείνουν που θα διευκόλυναν την επικοινωνία των δύο φύλων, σε καθημερινά θέματα που προσεγγίζονται με διαφορετικό τρόπο;

### Εκπαιδευτικό Υλικό

Κόλλες Α4, στυλό.

# Νοήματα φιλίας

(Υποενότητες: «Οι σχέσεις μεταξύ μας», «Αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές στην ομάδα»)

## Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός θέτει ως θέμα συζήτησης το νόημα της φιλίας που δεν ταυτίζεται με την απλή αλληλεπίδραση με πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντος π.χ. αλληλεπίδραση μεταξύ συμμαθητών που κάθονται στο ίδιο θρανίο, παιδιών που παίζουν ή διασκεδάζουν στη γειτονιά, αλλά δεν είναι φίλοι.

Ζητάει από τους μαθητές να χωριστούν σε μικρές ομάδες των 3-5 ατόμων όπου, κάθε μέλος της ομάδας φέρνει τη δική του/της εμπειρία από ένα φίλο/μία φίλη του ίδιου φύλου. Στη συνέχεια, σε κάθε ομάδα συζητούν για τα χαρακτηριστικά της σχέσης αυτής φιλίας και κάθε ομάδα καταγράφει το καταστάλαγμα όσων συζητήθηκαν. Διαβάζει κάθε ομάδα στην τάξη ό,τι έχει γράψει και συζητούν όλοι μαζί για τα κύρια χαρακτηριστικά της φιλίας, για τη διαφορά που έχει η σχέση της «φιλίας» από μια σχέση απλής αλληλεπίδρασης.

## Ωρα για συζήτηση

- Στη φιλία τα άτομα μοιράζονται εμπειρίες, πετυχαίνουν ισορροπίες στη σχέση τους αντιμετωπίζοντας αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, αυτοαποκαλύπτονται, ονειρεύονται στο μέλλον κοινά σχέδια με τους φίλους/τις φίλες, νιώθουν ότι έχουν στήριξη και βοήθεια όταν θα χρειαστούν στο μέλλον;
- Πώς θα μπορούσε να διαφέρει η φιλία αν το φύλο του φίλου/της φίλης ήταν διαφορετικό από το δικό του/της. Δίνεται έμφαση ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη φιλική σχέση είναι η οριοθέτηση της έλξης μεταξύ φίλων διαφορετικού φύλου.

## Εκπαιδευτικό Υλικό

Κόλλες Α4, στυλό.

# Συνθήματα

(Υποενότητα: «Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις – Βάζω όρια»)

## Εφαρμογή

Χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε ομάδα θα πρέπει να συνεργαστεί ώστε να βρει συνθήματα τα οποία σα στόχο θα έχουν την αποτροπή της βίας, σε οποιαδήποτε μορφή. Μόλις οι ομάδες ολοκληρώσουν τα συνθήματά τους τα παρουσιάζουν στην τάξη, αναφέροντας για καθένα από αυτά και το σκεπτικό που τους οδήγησε σε αυτό, σε ποιες κοινωνικές ομάδες απευθύνονται κλπ.

Εναλλακτικά :

Α) Κάθε ομάδα θα μπορούσε να έχει αναλάβει μια διαφορετική θεματική ενότητα. Πχ. Συνθήματα κατά της βίας στον αθλητισμό, συνθήματα κατά της βίας στο σχολείο, συνθήματα κατά της βίας μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων κλπ.

Β) Τα συνθήματα μπορούν να περιορίζονται μόνο σε θέματα σχολικής βίας.

### Ωρα για συζήτηση

- Τι είναι επιθετικότητα; (Επιθετικότητα είναι η εσωτερική ανάγκη για προσφυγή στη σωματική δύναμη, είναι μια έκφραση του θυμού για τη ματαίωση ή την αναβολή ...)
- Τι είναι βία; (Η άσκηση σωματικής ή ψυχολογικής επιθετικότητας με σκοπό την πρόκληση βλαβών, σωματικών ή ψυχικών)
- Με ποιες μορφές μπορεί η επιθετικότητα και η βία να υπάρχουν στο σχολικό πλαίσιο; (Η επιθετικότητα είναι κάτι που συναντάται μεταξύ μαθητών σε περιπτώσεις, αντικρουόμενων συμφερόντων, διαφορών κλπ. Από τη στιγμή που η επιθετικότητα επικεντρώνεται σε ένα άτομο ή μικρή ομάδα ατόμων, επαναλαμβάνεται και έχει σα μοναδικό στόχο στο να προκαλέσει βλάβες – σωματικές ή ψυχικές- δεν είναι πείραγμα ή μια απλή πράξη επιθετικότητας αλλά... ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ).
- Ποιες μορφές τέτοιων συμπεριφορών έχετε πιθανόν αντιληφθεί ή γνωρίζετε (στο χώρο του σχολείου ή έξω από αυτόν όπου και τα δύο μέρη προέρχονται από το χώρο του σχολείου); (Σωματική βία, Λεκτική βία, απαξίωση, απειλητικά μηνύματα στο κινητό – SMS- ή στο διαδίκτυο. Ανάρτηση παραποιημένων πληροφοριών στο διαδίκτυο, Διάδοση φημών κλπ)
- Τι θα προτείνατε σε κάποιο συμμαθητή συμμαθήτριά σας που αντιμετωπίζει μια τέτοια μορφή επιθετικότητας να κάνει; Εσείς τι θα κάνατε; (Ο μαθητής που είναι δέκτης αυτής της μορφής επιθετικότητας θα πρέπει να δηλώσει ότι τον ενοχλεί πολύ αυτό που συμβαίνει. Πολλές φορές καλό θα ήταν να εκφράσει την αντίθεσή του με κάποιο δυναμισμό. Θα πρέπει να αναφέρει το γεγονός σε κάποιο άτομο που εμπιστεύεται ή ακόμα καλύτερα σε κάποιο ενήλικο. Σε περίπτωση που δέχεται απειλές για τη ζωή του ή τη ζωή αγαπημένων προσώπων θα πρέπει να τις αγνοήσει καθώς αυτές οι απειλές στόχο έχουν τη διαρκή ευαλωτότητα του παιδιού που δέχεται την ενδοσχολική βία).

### Εκπαιδευτικό υλικό

Εφόσον επιθυμείτε μπορείτε να προμηθεύσετε τους μαθητές με χαρτόνια και χονδρούς χρωματιστούς μαρκαδόρους να αναπαραστήσουν τα συνθήματά τους (σαν γκράφιτι ή με άλλη τεχνοτροπία) και να αναρτηθούν στο χώρο του σχολείου.

## Ομάδα ή μονάδα;

(Υποενότητα: «Αντιμετωπίζω συγκρούσεις – Βάζω όρια»)

### Εφαρμογή

Χωρίζουμε τους μαθητές σε τέσσερις ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα σενάριο που αφορά στη σημασία της ομάδας συνομηλίκων σε σχέση με τον κοινωνικό αποκλεισμό συμμαθητή/τριας τους, αλλά και με την υποστήριξη ή ενθάρρυνσή του/της να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή του σχολείου του.

«Ο Ζήσης είναι ένας μαθητής της Β΄ γυμνασίου που δεν έχει πολλούς φίλους. Στα διαλλείματα συνηθίζει να κάθεται μόνος του στα σκαλάκια έξω από την αίθουσα υπολογιστών ή να κάνει περιπάτους στο προαύλιο. Το τελευταίο διάστημα μια παρέα συμμαθητών του από τη διπλανή τάξη έχουν αρχίσει να ασχολούνται μαζί του. Συγκεκριμένα,...»

Οι 2 ομάδες καλούνται να συνεχίσουν την ιστορία με τρόπο που στο τέλος ο Δημήτρης να βιώνει ευχάριστα συναισθήματα ενώ οι υπόλοιπες 2 ομάδες θα πρέπει να συνεχίσουν της ιστορία με τρόπο που στο τέλος ο Δημήτρης να βιώνει δυσάρεστα συναισθήματα.

Στο τέλος οι ομάδες διαβάζουν δυνατά τις ιστορίες που έγραψαν.

### Ώρα για συζήτηση

- Πώς πιστεύετε ότι αισθάνεται ο Ζήσης ή οποιοσδήποτε Ζήσης όταν κάθεται μόνος του «χωρίς να ασχολείται κανείς μαζί του»; Για ποιους λόγους, υποθέτετε, ότι είναι μόνος του στα διαλείμματα; (Κάθε άνθρωπος είναι ιδιαίτερος και μοναδικός. Αυτό που περιμένουμε όλοι από τους άλλους είναι να αποδεχτούν και να αναγνωρίσουν αυτή τη μοναδικότητα χωρίς κριτικές και σχόλια. Για πολλούς ανθρώπους η κοινωνική προσέγγιση και οι γνωριμίες είναι κάτι πολύ αγχογόνο και περιμένουν από τους άλλους να κάνουν το πρώτο βήμα. Όταν περνάμε μια δύσκολη κατάσταση πολλές φορές απομονωνόμαστε κλπ)
- Ποια είναι τα συναισθήματά σας και οι σκέψεις σας για την παρέα που «ασχολείται» με το Ζήση στις δύο ιστορίες; (Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δώσει ίδιο χρόνο για συζήτηση και για τις δύο ιστορίες που ανέπτυξαν οι ομάδες μαθητών στην τάξη). Ποια παρέα από τις δύο προτιμάτε για φίλους σας; Γιατί;
- Τι θα κάνατε σε περίπτωση που ήσασταν παρόντες στην περίπτωση που η ομάδα «ασχολείται» με το Ζήση στοχεύοντας στο να τον πειράξει, να τον προσβάλει, να τον ενοχλήσει;
- Σε τι διαφέρει το απλό πείραγμα από τον εκφοβισμό; (ο εκφοβισμός είναι μια εμπρόθετη πράξη που σα στόχο έχει να βλάψει. Βασικό χαρακτηριστικό του εκφοβισμού είναι ότι αυτή η συμπεριφορά από ένα άτομο ή ομάδα προς ένα άλλο / ή άλλα, επαναλαμβάνεται)
- Πιστεύετε ότι αν ο Ζήσης είχε έναν ή περισσότερους φίλους οι ιστορίες θα εξελίσσονταν διαφορετικά; (Όταν ένα παιδί είναι μόνο του στα διαλείμματα είναι πιο ευάλωτο να δεχτεί βίαιη ή επιθετική συμπεριφορά από συμμαθητές του. Ένας φίλος θα μπορούσε να τον είχε υπερασπιστεί).

### Εκπαιδευτικό Υλικό

Κόλλες Α4, στυλό.

## Ένα μήνυμα για όλους

(Υποενότητα: «Αντιμετωπίζω τις συγκρούσεις- Βάζω όρια» )

### Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός, έχοντας ως ερέθισμα κάποιο ανάγνωσμα, άρθρο από εφημερίδα, ή το θεωρητικό μέρος του ΟΕ για τη συγκεκριμένη υποενότητα ενθαρρύνει στην τάξη τη συζήτηση σχετικά με την έννοια και τις μορφές του εκφοβισμού\*. Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες 4-5 ατόμων. Τα μέλη κάθε υποομάδας επιλέγουν μία μορφή εκφοβισμού και συνεργάζονται προκειμένου να σχεδιάσουν ένα διαφημιστικό μήνυμα (τηλεοπτικό, ραδιοφωνικό ή για έντυπα μέσα), μέσα από το οποίο θα προωθείται η αποφυγή φαινομένων εκφοβισμού, ενώ παράλληλα θα προτρέπονται τα παιδιά να σκεφθούν τρόπους αναζήτησης βοήθειας σε ανάλογες περιπτώσεις. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία, κάθε ομάδα παρουσιάζει την πρότασή της στις υπόλοιπες. Είναι σημαντικό,

εφόσον είναι εφικτό, κάποιες από τις προτάσεις να υλοποιηθούν (πχ. Η διαφήμιση να καταγραφεί από τους μαθητές και να ανέβει στο διαδίκτυο, η έντυπη διαφήμιση να γίνει αφίσα που θα δοθεί και σε γειτονικά σχολεία, η ραδιοφωνική διαφήμιση να ανέβει σε ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης κλπ.)

\* Ο εκφοβισμός στο σχολείο είναι ένα πρότυπο επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ δύο ή περισσότερων παιδιών με κύρια χαρακτηριστικά (α) την πρόθεση για πρόκληση βλάβης (β) την επανάληψη (ή απειλή επανάληψης) για μεγάλο χρονικό διάστημα και (γ) την ύπαρξη «διαφοράς ισχύος» μεταξύ των μαθητών που εκφοβίζουν και εκείνων που υφίστανται τον εκφοβισμό. Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλώνεται με διάφορες μορφές: Σωματική βία (σπρωξιμάτα, χτυπήματα, κλωτσιές, τράβηγμα μαλλιών κλπ), λεκτική βία (κοροϊδία, βρίσιμο, προσβολές, ειρωνεία), συναισθηματική βία (απομόνωση του παιδιού, κλοπή ή καταστροφή των πραγμάτων του, εκβιασμός, απειλές κλπ), σεξουαλική βία (ανεπιθύμητο άγγιγμα, αδιάκριτα ή προσβλητικά μηνύματα, απειλές ή πειράγματα κλπ), ηλεκτρονική βία (μέσω διαδικτύου ή κινητών τηλεφώνων με κλήσεις και μηνύματα με προσβλητικό ή συκοφαντικό περιεχόμενο).

### Ωρα για συζήτηση

- Γιατί επιλέξατε τη συγκεκριμένη μορφή εκφοβισμού;
- Πώς αισθανθήκατε, τι σκέψεις κάνατε όταν όλοι μαζί συνθέσατε ένα έργο και εργαστήκατε ως ομάδα;
- Πότε και πού μπορούμε να λειτουργούμε ως ομάδα στο σχολείο μας; (στην τάξη, στο διάλειμμα, σε εκδρομές ή άλλες δραστηριότητες στο σχολείο/τάξη μου)
- Πιστεύετε ότι ο εκφοβισμός στο σχολείο αντιμετωπίζεται καλύτερα όταν λειτουργούμε ως ομάδα με τους συμμαθητές μας; Πώς ακριβώς; (αλληλοϋποστήριξη, σεβασμός, οι εκφοβιστικές συμπεριφορές ενισχύονται με την παρουσία τρίτων...)

### Εκπαιδευτικό υλικό

Χαρτόνια, στυλό, μαρκαδόροι.

## Μία διαφορετική τάξη... ένα διαφορετικό σχολείο

(Υποενότητα: «Το δικό μας σχολείο»)

### Εφαρμογή

Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές ανά τάξη να οργανώσουν δράσεις στην τάξη/σχολείο και τη χρήση των χώρων με εναλλακτικούς τρόπους για μία φορά το μήνα π.χ. για διοργάνωση μία μουσικής εκδήλωσης, μίας έκθεσης με δημιουργήματα των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν επιπλέον να συμμετέχουν ως ομάδες στις δράσεις αυτές, π.χ. να σχηματίσουν μία θεατρική ομάδα, μία καλλιτεχνική ομάδα, μουσικά σχήματα και να παρουσιάζουν ανοικτά προς την κοινότητα μέσα από εκδηλώσεις τις δημιουργίες τους. Επιπλέον, στο πλαίσιο του σχολείου, οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων μπορούν να οργανώνουν εκδηλώσεις για τους μαθητές μικρότερων τάξεων π.χ. υποδοχή των μικρότερων μαθητών στο σχολείο (μπορεί να περιλαμβάνει τη γνωριμία με το χώρο ή την εξοικείωση με τον τρόπο λειτουργίας στο σχολείο), η διοργάνωση ώρας λογοτεχνικών ή ποιητικών αναγνώσεων.

### Ωρα για συζήτηση

Είναι σημαντικό μετά από την ολοκλήρωση οποιασδήποτε από τις παραπάνω δραστηριότητες να ακολουθήσει συζήτηση που θα ακολουθεί τους παρακάτω άξονες:

- Πώς ένιωσαν οι μαθητές μέσα από όλη τη διαδικασία (προετοιμασία δραστηριότητας - παρουσίαση σε μαθητές, εκπαιδευτικούς ή ακόμα και γονείς – συνεργασία με τους συμμαθητές στο πλαίσιο της ομάδας);
- Για ποιο λόγο είναι σημαντικό τα παιδιά να λαμβάνουν μέρος σε τέτοιου είδους δράσεις; *(αισθάνονται οι μαθητές τον εαυτό τους ως μέλος της σχολικής τάξης/ σχολικής κοινότητας, μαθαίνουν να συνεργάζονται, νιώθουν ενεργά μέλη μίας ομάδας, δίνεται η ευκαιρία να παρουσιάζουν στην ομάδα/στην τάξη προσωπικές τους δυνατότητες και ταλέντα, ό,τι τους κινητοποιεί σε ένα εσωτερικό επίπεδο, καλλιεργείται η αίσθηση της προσωπικής ευθύνης και συμμετοχής κ.λπ)*
- Πώς βλέπουν οι μαθητές το σχολείο μέσα από τη διοργάνωση τέτοιου είδους εκδηλώσεων; *(αναδεικνύεται η λειτουργία του σχολείου ως χώρου προσωπικής και δημιουργικής έκφρασης των ταλέντων και των προτιμήσεων των μαθητών, αλλάζει η εικόνα του σχολείου για τους μαθητές, δεν είναι μόνο ένας χώρος που συνδέεται με τη μάθηση και πολλές φορές με αρνητικές εμπειρίες όπως οι εξετάσεις, οι βαθμοί, η πίεση σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά ενισχύονται οι θετικές εμπειρίες όπως η διασκέδαση με φίλους και συμμαθητές, η ικανοποίηση μέσα από αρεστές δράσεις κ.λπ)*
- Τι μπορεί να συνειδητοποιήσαν οι μαθητές για την ομάδα της τάξης τους, ή για τις ομάδες στις οποίες συμμετείχαν για τη διοργάνωση των εκδηλώσεων/δραστηριοτήτων; *(η σημασία της συνεργασίας για την παρουσίαση ενός κοινού και πετυχημένου αποτελέσματος, το μοίρασμα κοινών σκέψεων, ανησυχιών συναισθημάτων μεταξύ των παιδιών, η σημασία της ανάληψης πρωτοβουλιών αλλά και της συνεισφοράς για ένα κοινό στόχο κ.λπ).*

### Εκπαιδευτικό Υλικό

Ως εκπαιδευτικό υλικό και αφόρμηση για τη συζήτηση μπορεί να είναι η προβολή στην τάξη του αποτελέσματος της συνεργασίας των μαθητών π.χ. βιντεοσκοπημένη θεατρική παράσταση των μαθητών, υλικό από μία έκθεση ζωγραφικής ή φωτογραφίας, η συναυλία ενός μουσικού συγκροτήματος στο οποίο συμμετείχαν μαθητές της τάξης κ.λπ.

### 3<sup>ο</sup> Σχέδιο Εργασίας

«Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο»

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ Υποενότητες	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<p><b>ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΖΟΥΜΕ Ο ΕΝΑΣ ΤΟΝ ΑΛΛΟ</b></p> <p><b>Το δικό μας σχολείο</b></p>	<p>Καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν» και της αλληλοϋποστήριξης</p> <p>Καλλιέργεια της αυτορρύθμισης και αυτονομίας</p> <p>Προαγωγή της προσωπικής επίδρασης στην τάξη και στο σχολείο</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να αισθάνονται οι μαθητές τον εαυτό τους ως μέλη της σχολικής τάξης/κοινότητας</li> <li>- Να αποδέχονται οι μαθητές τις απόψεις και τις επιλογές των συμμαθητών τους όταν διαφέρουν από τις δικές τους</li> <li>- Να μοιράζονται τις κοινές ανησυχίες τους (σκέψεις-συναίσθημα) σε ζητήματα που αφορούν την τάξη/σχολείο αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον</li> <li>- Να τους δίνεται η ευκαιρία να αναδεικνύουν στην ομάδα προσωπικές τους ικανότητες και ταλέντα</li> <li>- Να επεξεργάζονται προσωπικούς στόχους ώστε να αναπτύξουν εσωτερικευμένα κίνητρα</li> <li>- Να ανακαλύψουν το προσωπικό τους στυλ μάθησης και να καλλιεργούν τις αντίστοιχες δεξιότητες</li> <li>- Να καλλιεργήσουν περαιτέρω το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για θέματα/ δράσεις που αφορούν στην τάξη/στο σχολείο</li> <li>- Να αναλαμβάνουν οι μαθητές πρωτοβουλίες και ενεργό ρόλο στη διαχείριση θεμάτων της τάξης /σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος</li> <li>- Να εμπλέκονται ενεργά στην ομαδική λήψη αποφάσεων (π.χ. θέσπιση ορίων-κανόνων στην τάξη)</li> <li>- Να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως μέλος της σχολικής τους ομάδας και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (τμήμα- τάξη-σχολείο) αλλά και γενικότερα της κοινότητας</li> </ul>
<p><b>ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΖΟΥΜΕ Ο ΕΝΑΣ ΤΟΝ ΑΛΛΟ</b></p> <p><b>Σχολείο και διαδίκτυο</b></p>	<p>Συνεργασία</p> <p>Πληροφόρηση</p> <p>Μάθηση</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Να αναγνωρίζουν τα περιβάλλοντα συνεργασίας στον υπολογιστή</li> <li>- Να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας με τους άλλους μαθητές στο ίδιο ή σε διαφορετικό σχολείο</li> <li>- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα συμπεριφοράς στο διαδίκτυο (ασφάλεια πληροφοριών, συμπεριφορά προς τρίτους, πνευματικά δικαιώματα, προστασία από κακόβουλες καταστάσεις, κίνδυνοι από την κοινωνική δικτύωση, συνέπειες μηνυμάτων και δημοσιεύσεων)</li> </ul>



## Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Μαθητές στο ρόλο των εκπαιδευτικών

Μια δική μας ιστορία

Ένα σχολείο ζωής

Μικρή, μεγάλη, μεγαλύτερη... ομάδα

Τι αποκαλύπτω για μένα; Σε ποιους; Πότε;

Τί αναρτώ στο διαδίκτυο; Πώς σχολιάζω; Πώς συζητώ;

# Μαθητές στο ρόλο των εκπαιδευτικών

(Υποενότητα: «Το δικό μας σχολείο»)

## Εφαρμογή

Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να προτείνουν θέματα του ενδιαφέροντος τους τα οποία θα άπτονται των γνωστικών αντικειμένων (π.χ. ένα ιστορικό γεγονός, μία μαθηματική ανακάλυψη – εφαρμογή, ένα νέο επίτευγμα στην Πληροφορική κ.ο.κ). Χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με το θέμα που θα προτιμήσουν και αναλαμβάνουν οργανώσουν μία παρουσίαση στην τάξη, μπαίνοντας οι ίδιοι στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Οι ομαδικές παρουσιάσεις μπορούν να γίνουν με τη χρήση ποικίλων υλικών και τεχνολογιών (π.χ. παρουσίαση με powerpoint, δημιουργία μακέτας) και να περιλαμβάνουν και δράσεις βοηθητικές για τους υπόλοιπους μαθητές (π.χ. δημιουργία βοηθητικού διαγράμματος, φυλλάδιο με ερωτήσεις για να διαπιστωθεί κατά πόσο έγινε κατανοητή η παρουσίαση κ.ο.κ). Τέλος, μπορεί να αξιολογήσουν και οι ίδιοι οι μαθητές-ακροατές την παρουσίαση των συμμαθητών τους.

## Ώρα για συζήτηση

Μετά την παρουσίαση ακολουθεί συζήτηση από την τάξη και τον εκπαιδευτικό με τους προτεινόμενους άξονες

- Τι κινητοποίησε τα παιδιά να δουλέψουν στο συγκεκριμένο θέμα; *(δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν στο πλαίσιο της τάξης τις προσωπικές τους προτιμήσεις και τους προσωπικούς στόχους, οι οποίοι τους κινητοποιούν εσωτερικά, να συνειδητοποιήσουν ότι οι τις επιλογές των συμμαθητών τους μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους)*
- Ποιους τρόπους και μέσα επέλεξαν για να επεξεργαστούν το θέμα; *(ανακαλύπτουν το προσωπικό τους στυλ μάθησης και να καλλιεργούν τις αντίστοιχες δεξιότητες)*
- Τι τους βοήθησε προκειμένου να συλλέξουν τις απαραίτητες πληροφορίες; *(αξιοποιούν τις δυνατότητές τους, προσπαθούν να επιλύσουν δυσκολίες και λαμβάνουν αποφάσεις )*
- Πώς ένιωσαν κατά τη συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας; *(τους δίνεται η ευκαιρία να αναδεικνύουν στην ομάδα προσωπικές τους δυνατότητες και ταλέντα, μοιράζονται τις κοινές ανησυχίες τους, σκέψεις, συναισθήματα κ.ά)*
- Πώς ένιωσαν την ώρα της παρουσίασης και πώς θα σχολίαζαν τη στάση των συμμαθητών τους; *(καλλιεργείται περαιτέρω το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για θέματα/ εργασίες που αφορούν στην τάξη)*
- Τι θα άλλαζαν αν τους δινόταν η ευκαιρία να ξανακάνουν την παρουσίαση; *(καλλιεργούν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες)*

## Εκπαιδευτικό υλικό

Προκειμένου οι μαθητές να παρουσιάσουν το θέμα που τους ενδιαφέρει θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικό υπολογιστή και άλλα μέσα που τυχόν διαθέτει το σχολείο.

# Μια δική μας ιστορία...

(Υποενότητα: «Το δικό μας σχολείο»)

## Εφαρμογή

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει με τυχαίο τρόπο στις ομάδες των μαθητών φωτογραφικό υλικό που έχει αντλήσει από εφημερίδες, περιοδικά, μουσεία, διαδίκτυο κλπ. Κάθε ομάδα παίρνει 2 ή 3 φωτογραφίες/εικόνες που έχουν ποικίλο περιεχόμενο και μήνυμα και που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, πχ. μια εικόνα ενός καλλιτέχνη που χάθηκε από εξαρτήσεις, μια εικόνα από ένα τοπικό πανηγύρι, μια εικόνα του καινούργιου i-pad, μια φωτογραφία από ένα ζευγάρι που μαλώνει/γελάει, μια εικόνα ενός παππού σ' ένα χωριάτικο πεζούλι, ένα ζώο σε εγκατάλειψη, σκηνές παιδικής εργασίας, ένα σχολείο με όμορφες τάξεις, ένα καλλιτεχνικό έργο, στιγμιότυπο από τη νίκη ενός αθλητή, ένα μετανάστη που περιμένει το τραίνο κλπ. Οι μαθητές σε κάθε ομάδα, συνθέτουν μια ιστορία με νόημα, που συμπεριλαμβάνει τις εικόνες/σκηνές που της δόθηκαν και τα όποια μηνύματα παίρνει από αυτές. Κατόπιν τα μέλη της κάθε ομάδας δραματοποιούν την ιστορία και την παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης, παίζοντας οι ίδιοι τους ρόλους που υπάρχουν στην ιστορία. Εναλλακτικά, αντί για δραματοποίηση, η ιστορία μπορεί να γίνει ένα άρθρο για εφημερίδα, μια ανάρτηση για ένα blog, ένα κολάζ από τις δοσμένες αλλά και άλλες εικόνες που θα βρουν οι μαθητές, ή ένα βίντεο που θα κατασκευάσουν οι ίδιοι, με ρόλους ή χωρίς.

## Ωρα για συζήτηση

- Με ποιο τρόπο κατέληξαν οι μαθητές/τριες στη συγκεκριμένη ιστορία; *(Συνεργάστηκαν, είπαν όλοι τις ιδέες τους, κάποιες εγκρίθηκαν, κάποιες όχι. Δυσκολεύτηκαν γιατί όλοι ήθελαν να πουν μια ιδέα που θα αποτελούσε μέρος της ιστορίας κλπ...)*
- Πώς πραγματοποιήθηκε η συλλογική δημιουργία της ιστορίας; *(Είπαν όλοι την πρότασή τους, κάποιες υιοθετήθηκαν πλήρως, κάποιες άλλες παραλλαγμένες...)*
- Τι έμαθαν μέσα από αυτή τη διαδικασία; *(Τη δυσκολία της συνεργασίας, τις απαιτήσεις για ένα συλλογικό αποτέλεσμα, την ικανοποίηση που προσφέρει η κοινή προσπάθεια και το αποτέλεσμα. Έμαθαν να συνεργάζονται με άτομα που δεν γνώριζαν τόσο καλά, βελτίωσαν τη σχέση τους με αυτά κ.α.).*
- Τι απαιτείται για την εύρυθμη λειτουργία μιας ομάδας; *(Βάζουμε στην άκρη το προσωπικό συμφέρον και στοχεύουμε στο καλό της ομάδας, σκεφτόμαστε το καλό των μελών της, δρούμε μαζί κατόπιν διαλόγου και συνεννόησης, αντιμετωπίζουμε μαζί τις δυσκολίες, οι χαρές και οι επιτυχίες ανήκουν σε όλους, αποφεύγουμε κατηγορίες και προσωπικές διαμάχες αφού σε μια ομάδα είναι όλοι υπεύθυνοι...κλπ)*
- Ποιοι είναι μέλη κάποιας ομάδας; *(Όλοι ανήκουμε σε κάποια ομάδα, σε μια οικογένεια, σε μια τάξη, σε μια παρέα, σε μια αθλητική, ίσως ομάδα, σε μια ομάδα εργασίας κλπ)*
- Τι κερδίζεις μέσα από την ομαδική συνύπαρξη σε αντίθεση με τη μοναχική δράση; *(Η ομάδα σε στηρίζει, σε φροντίζει, σε νοιάζεται. Η ομάδα σου διδάσκει πράγματα, σε κινητοποιεί, σε χρειάζεται, σε αυτήν μπορείς να αναδείξεις τις ικανότητές σου, την αξία σου. Η ομάδα έχει καλύτερα αποτελέσματα – «Η ισχύς εν τη ενώσει»...)*

## Εκπαιδευτικό υλικό

Φωτογραφικό υλικό από τον τύπο και το διαδίκτυο, εικόνες από βιβλία, μουσεία, οδηγούς, προαιρετικά υπολογιστής, εκτυπωτής και διαδίκτυο.

**Παραλλαγή της δραστηριότητας:** Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες 3-4 μελών. Ο/η εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε ομάδα μια κόλλα χαρτί με μια εισαγωγική πρόταση π.χ. «*Το τμήμα μας είναι...*» «*Στο τμήμα μας...*» «*Η ομάδα του Α3...*» κλπ. Η κόλλα θα περάσει από όλους τους μαθητές κάθε ομάδας. Κάθε ένας θα προσθέτει μια-δύο προτάσεις που θα αφορούν στην τάξη τους και σε ό,τι σχετίζεται με αυτή (σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες, στόχοι, τι σημαίνει για τον καθένα να είναι μέλος αυτής της ομάδας κ.ά.). Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία οι ομάδες διαβάζουν τις ιστορίες τους και όλοι οι μαθητές με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού ενώνουν τις επιμέρους ιστορίες σε μια, στην οποία τελικά συμπληρώνει και τη δική του /της πρόταση. Η τάξη μπορεί να δώσει έναν τίτλο στην ιστορία, ή/και να επιλέξει μια χαρακτηριστική ονομασία για την ομάδα τους. Η ιστορία διαβάζεται από τον/την εκπαιδευτικό σε όλη την τάξη. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με την ιστορία που προέκυψε (τις προσδοκίες, τα παράπονα, τα χαρακτηριστικά της ομάδας της συγκεκριμένης τάξης), αλλά και τη διαδικασία της σύνθεσής του (βλέπε παραπάνω άξονες συζήτησης)...

## Ένα σχολείο ζωής

(Υποενότητα: «*Το δικό μας σχολείο*»)

### **Εφαρμογή**

Στο πλαίσιο της ανάληψης πρωτοβουλιών του σχολείου για άνοιγμα στην κοινότητα ζητούμε από τους μαθητές σε ομάδες των 4-5 ατόμων να προτείνουν δράσεις κοινωφελούς ενδιαφέροντος.

Κάθε ομάδα υποβάλλει 2-3 προτάσεις, αναφέροντας, παράλληλα, τον τρόπο υλοποίησής τους, στην οποία θα έχουν ενεργό συμμετοχή. Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν τις προτάσεις τους, τις ανακοινώνουν στην υπόλοιπη τάξη. Οι προτάσεις καταγράφονται στον πίνακα, συζητούνται στην τάξη και στη συνέχεια με ψηφοφορία η τάξη αποφασίζει για την υλοποίηση κάποιων από αυτές. Σε ένα επόμενο στάδιο όλοι οι μαθητές συνεργάζονται –σε μικρές ομάδες αρχικά– σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής, το χρονοδιάγραμμα και τις συγκεκριμένες δράσεις που θα αναλάβουν.

Οι δράσεις σύνδεσης του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα μπορούν να έχουν πυρηνική μορφή, δηλαδή να υλοποιούνται από μια συγκεκριμένη τάξη. Εναλλακτικά, μπορούν να λάβουν μια πιο εκτεταμένη μορφή με εμπλοκή περισσότερων τμημάτων, όλου του σχολείου ή ακόμα και περισσότερων σχολικών μονάδων (π.χ. συστεγαζόμενα ή γειτονικά σχολεία) στο πλαίσιο ανάπτυξης ενός δικτύου σχολείων.

Αν κριθεί απαραίτητο, καλό θα είναι σε κάποιο βαθμό να κληθούν να συνδράμουν, οι γονείς ή άλλοι τοπικοί φορείς.

### **Ωρα για συζήτηση**

- Πόσο εύκολο είναι να αποφασίζουμε από κοινού για μια δράση; (Υπάρχουν πολλές γνώμες και απόψεις οι οποίες θα πρέπει να ακουστούν. Υπάρχουν πολλές ανάγκες και πρέπει να γίνει μια αξιολόγηση, ιεράρχηση και επιλογή)
- Τι σημαίνει κοινωφελής δράση; Πόσο συχνά έχουμε την ευκαιρία να συμμετέχουμε σε τέτοιου είδους δραστηριότητες;
- Για ποιους λόγους το σχολείο δεν εμπλέκεται συχνά σε δραστηριότητες που αφορούν την κοινότητα; (Το ακαδημαϊκό μέρος της σχολικής ζωής απορροφά πολύ χρόνο. Οι μαθητές έχουν αρκετές εξωσχολικές δραστηριότητες. Πιθανόν να μη συνειδητοποιούμε πως απλές δράσεις προς την κοινότητα μπορεί να προσφέρουν πολλά...)

- Πώς αισθάνεστε για την προοπτική ενός σχεδίου δράσης προς την κοινότητα;
- Τι χρειάζεται για την εφαρμογή μιας κοινής δράσης; (Συνεργασία, συνεννόηση, να επικεντρωθούμε στον κοινό στόχο, δέσμευση, κατανομή εργασιών, το καλό της ομάδας να είναι πάνω από την προσωπική προβολή, βούληση και αποφασιστικότητα κλπ.)

### **Εκπαιδευτικό υλικό**

(Οι δράσεις που θα αποφασιστούν θα πρέπει να είναι εφικτές και προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σχολείου και της κοινότητας).

## Μικρή, μεγάλη, μεγαλύτερη... ομάδα

(Υποενότητα: «Το δικό μας σχολείο»)

### **Εφαρμογή**

Χωρίζουμε την τάξη σε 3 ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνουμε ενημερωτικό υλικό (dvd, cd από την προηγούμενη ημέρα για μελέτη, αν δεν υπάρχει η δυνατότητα να το δουν στο σχολείο), σχετικά με άτομα ή φορείς που είναι αφιερωμένοι στην κοινωνική προσφορά, στην προσφορά στην κοινότητα. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί ενδεικτικά να δώσει υλικό για τους ΓΙΑΤΡΟΥΣ ΧΩΡΙΣ ΣΥΝΟΡΑ, την ΚΙΒΩΤΟ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ, τα ΠΑΙΔΙΚΑ ΧΩΡΙΑ SOS, τους ΕΛΛΗΝΕΣ ΔΙΑΣΩΣΤΕΣ, τον ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΡΥΘΡΟ ΣΤΑΥΡΟ κλπ.

Οι ομάδες, αφού μελετήσουν το υλικό, παρουσιάζουν στην υπόλοιπη τάξη το έργο, τη δράση και τα στοιχεία που μελέτησαν για τη συγκεκριμένη οργάνωση. Όταν ολοκληρωθεί η παρουσίαση ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν τα στοιχεία που απαιτεί η συμμετοχή σε τέτοιες οργανώσεις (σεβασμό, συνεργασία, αξιοπιστία, υπευθυνότητα, αίσθημα δικαίου, ενδιαφέρον για τους άλλους, φροντίδα...).

### **Ωρα για συζήτηση**

- Παρατηρώντας τα στοιχεία της προσωπικότητας που αναφέρατε ως πιθανά χαρακτηριστικά των ανθρώπων που εμπλέκονται με φορείς που προσφέρουν στην κοινότητα βρίσκεται κάποια κοινά με τη δική σας προσωπικότητα; (Όλοι οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν σε κάποιο βαθμό το αίσθημα της προσφοράς στους άλλους και στην κοινότητα. Ωστόσο, συχνά διάφορες συγκυρίες και υποχρεώσεις δεν μας επιτρέπουν να εκδηλώσουμε αυτή την εν δυνάμει «κοινωνική» διάσταση του εαυτού μας κλπ.).
- Ποιο πιστεύετε ότι είναι το βασικό κίνητρο για προσφορά στην κοινότητα; (Είμαστε όλοι μονάδες ενός συστήματος που αποτελείται από μικρότερες ομάδες στις οποίες ανήκουμε κι εμείς. Καμία ομάδα δεν είναι ανεξάρτητη από την άλλη. Όλοι εξαρτιόμαστε από τους άλλους με πιο άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Η προσφορά στην κοινότητα είναι προσφορά προς όλους, εν τέλει και για τον καθένα από εμάς...).
- Πόσοι από εμάς προσφέρουμε στην κοινότητα και με ποιο τρόπο; (Οι περισσότεροι δεν έχουμε το χρόνο να ασχοληθούμε με κοινωνικές δράσεις. Για όλους ο χρόνος και οι υποχρεώσεις είναι πολλές. Η προσφορά όμως δεν σημαίνει πλήρη ενασχόληση. Μικρές δράσεις προσφοράς είναι μεγάλες όταν προσφέρονται από πολλούς).
- Πώς νιώθει κάποιος που προσφέρει; Πώς νιώσατε όταν κάποτε βοηθήσατε κάποιον, όταν δώσατε κάτι σε κάποιον που είχε ανάγκη (Ευφορία, ικανοποίηση, αγαλλίαση, χαρά, ένιωση χρησμός/η...)

- Με ποιο τρόπο σκέφτεστε ως τάξη να αξιοποιήσετε τις πληροφορίες που ακούστηκαν για τους διάφορους φορείς προσφοράς στον άνθρωπο; (Με μια κοινή απόφαση οργανώστε ως τάξη κάτι για την αίθουσα που κάνετε μάθημα ή για το σχολείο σας... πχ. καθαριότητα, δημιουργία κήπου, οργάνωση παράσταση με συμβολικό εισιτήριο για προσφορά σε κάποιο ίδρυμα ή φορέα της γειτονιάς σας κλπ.)

### **Εκπαιδευτικό υλικό**

Πληροφοριακό υλικό, dvd, cd για οργανώσεις που προσφέρουν στην κοινότητα και τον άνθρωπο. Μπορεί ο /η εκπαιδευτικός να οργανώσει μια επίσκεψη κάποιου ατόμου μέλους μιας τέτοιας οργάνωσης για να μιλήσει για την εμπειρία της προσφοράς στην κοινότητα και τον άνθρωπο.

## Τι αποκαλύπτω για μένα; Σε ποιους; Πότε;

(Υποενότητα: «Σχολείο και διαδίκτυο»)

### **Εφαρμογή**

Κοινοποίηση προσωπικών δεδομένων: Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει μια φόρμα συμπλήρωσης (π.χ. google έγγραφο) προσωπικών δεδομένων για τη συμμετοχή σε ένα διαγωνισμό. Εναλλακτικά μπορεί να αναζητηθεί πραγματική φόρμα αγοράς στο διαδίκτυο. Το έγγραφο πρέπει να περιλαμβάνει και ερωτήσεις προσωπικού ενδιαφέροντος, πχ. διεύθυνση, τηλέφωνο, οικογενειακή κατάσταση κλπ. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και συμπληρώνουν το έγγραφο μέσω διαδικτύου. Ο δάσκαλος παρουσιάζει τα αποτελέσματα. Ακολουθεί συζήτηση με στόχο να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές ώστε να μη δίνουν ποτέ τα προσωπικά τους στοιχεία σε φόρμες στο διαδίκτυο, εκτός και αν είναι απόλυτα ασφαλής και ελεγχμένη η περιοχή.

### **Ωρα για συζήτηση**

- Πόσο συχνά είναι πραγματικά αναγκαίο να δώσουμε προσωπικά στοιχεία στο διαδίκτυο;
- Τι πρέπει να ελέγχουμε και με ποιον τρόπο ώστε να είμαστε σίγουροι για την ασφάλεια της ενέργειάς μας;
- Πού μπορούμε να βρίσκουμε πληροφορίες για το τι είναι επικίνδυνο και τι όχι;
- Ποια από τα προσωπικά μας στοιχεία πρέπει να προστατεύουμε περισσότερο;
- Πώς αντιμετωπίζουμε περιπτώσεις ενόχλησης από αγνώστους στο διαδίκτυο;
- Ποιες ενέργειες πρέπει να αποφεύγουμε στα περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης;
- Πώς μπορούμε να ενημερώσουμε και να ευαισθητοποιήσουμε τους φίλους μας και την οικογένειά μας;

### **Εκπαιδευτικό Υλικό**

Η δραστηριότητα γίνεται στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Συμπληρωματικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και έντυπο υλικό (βιβλία, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών).

# Τι αναρτώ στο διαδίκτυο; Πώς σχολιάζω; Πώς συζητώ;

(Υποενότητα: «Σχολείο και διαδίκτυο»)

## **Εφαρμογή**

Για την Α' Γυμνασίου: Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει έγγραφο γραπτής συνεργασίας (google έγγραφα) και δίνει την άδεια για από κοινού εργασία στις ομάδες των μαθητών (οι κωδικοί παραμένουν στον εκπαιδευτικό). Ταυτόχρονα οι μαθητές κάθε ομάδας, αφού συζητήσουν σε επίπεδο ομάδας, καταγράφουν μια κοινή τους εμπειρία ή ιστορία από τη σχολική ή την καθημερινή τους ζωή, πραγματική ή φανταστική. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα κοινοποιεί την ιστορία της στην επόμενη κυκλικά. Έτσι η κάθε μια έχει την αρχή της ιστορίας (πχ μια παράγραφο) που ξεκίνησε η προηγούμενη ομάδα και αναλαμβάνει να την συνεχίσει, γράφοντας την επόμενη παράγραφο. Η διαδικασία συνεχίζεται κυκλικά μέχρις ότου οι ιστορίες επιστρέψουν και πάλι σε αυτούς που τις ξεκίνησαν. Στο τέλος μπορεί να επιλεγεί η καλύτερη, κάνοντας ταυτόχρονα συζήτηση για τυχόν προσωπικά ή προσβλητικά δεδομένα επισημαίνοντας τους κινδύνους.

Για τη Β' και Γ' Γυμνασίου: Ο εκπαιδευτικός κατασκευάζει ιστολόγιο με ένα θέμα (πχ σχέσεις των 2 φύλων ή σχέσεις με τους γονείς ή ελεύθερος χρόνος ή διατροφή κλπ) και ζητά από τους μαθητές αρχικά να σχολιάσουν εκεί τις δικές του αρχικές αναρτήσεις και κατόπιν να σχολιάσουν στον ίδιο τόπο, τα σχόλια των συμμαθητών τους. Τέλος να κάνουν τις δικές τους αναρτήσεις γράφοντας κείμενα και αναζητώντας εικόνες και σχετικά βίντεο. Στο τέλος οι ομάδες παρουσιάζουν η κάθε μια έναν δεκάλογο για το τι αναρτούμε καθώς και για το πώς σχολιάζουμε και συζητάμε στο διαδίκτυο.

## **Ωρα για συζήτηση**

- Ποιες δυνατότητες μάς δίνει το διαδίκτυο για να ανταλλάσσουμε γραπτές και προφορικές απόψεις;
- Ποιες είναι οι διαφορές από μια πραγματική «ζωντανή» συζήτηση;
- Υπάρχουν κανόνες που πρέπει να τηρούμε σε αυτές τις ανταλλαγές;
- Με ποιους συζητάμε;
- Ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο των συνομιλιών μας;
- Τι πρέπει να ελέγχουμε και με ποιον τρόπο ώστε να είμαστε σίγουροι για την ασφάλεια των συζητήσεών μας;
- Τι κάνουμε σε περίπτωση που κάποιος μιλώντας ή γράφοντας ή αναρτώντας φωτογραφίες στο διαδίκτυο, μας προσβάλλει ή μας ενοχλεί ή αποκαλύπτει για μας πράγματα που δεν θέλουμε;
- Τι θα συστήναμε σε ένα φίλο μας να κάνει όταν επικοινωνεί μέσω του διαδικτύου;

## **Εκπαιδευτικό Υλικό**

Η δραστηριότητα γίνεται στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Συμπληρωματικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και έντυπο υλικό (βιβλία, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών).





## Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Κυκλοφορώ με ασφάλεια

Επιλέγω έξυπνα: Αποφεύγω τον καπνό και το αλκοόλ

# Κυκλοφορώ με ασφάλεια

(Θεματική Ενότητα: «Φροντίζω τον εαυτό μου»)

## Εφαρμογή

Ο εκπαιδευτικός έχει συγκεντρώσει από το διαδίκτυο εικόνες από τροχαία ατυχήματα (είτε με μηχανές, είτε με αυτοκίνητα). Χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες. Μοιράζει τις εικόνες στις ομάδες και ζητά από κάθε ομάδα να καταγράψει τα πιθανά αίτια των τροχαίων ατυχημάτων. Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν τις καταγραφές τους τις κοινοποιούν στην υπόλοιπη τάξη. Οι λόγοι που αναφέρονται καταγράφονται σε μια στήλη στον πίνακα. Σε μια δεύτερη στήλη καταγράφονται οι προτάσεις των μαθητών για πρόληψη και αποφυγή παρόμοιων περιστατικών.

## Ωρα για συζήτηση

- Ποιοι είναι οι βασικότεροι λόγοι που καταγράφηκαν; (Υπερβολική ταχύτητα, παραβίαση πινακίδων κυκλοφορίας, η μη χρήση κράνους κλπ. Στους λόγους θα πρέπει να αναφερθεί και η ανεύθυνη συμπεριφορά των πεζών )
- Για ποιους λόγους κάποιος παραβαίνει τον ΚΟΚ, ή συμπεριφέρεται ανεύθυνα ως πεζός; (Έλλειψη προσοχής, χρήση αλκοόλ, χρήση κινητού τηλεφώνου, κούραση, επίδειξη ισχύος –«οι κόντρες ταχύτητας», εκνευρισμός κλπ).
- Ποια μπορεί να είναι τα αποτελέσματα μιας ανεύθυνης συμπεριφοράς στο δρόμο; (πρόκληση θανάτων, σοβαρών τραυματισμών, μόνιμες αναπηρίες... κλπ)
- Προτείνετε τρόπους ευαισθητοποίησης του σχολείου σε θέματα υπεύθυνης οδικής συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνοντας οδηγούς και πεζούς (δημιουργώντας αφίσες, κάνοντας γκράφιτι σε τοίχο που θα παραχωρηθεί από τη διοίκηση του σχολείου, οργανώνοντας συναυλίες, καλώντας υπεύθυνους φορείς να μιλήσουν για την οδική ασφάλεια, προσκαλώντας θύματα τροχαίων να μοιραστούν την εμπειρία τους κλπ).

## Εκπαιδευτικό Υλικό

Εικόνες τροχαίων ατυχημάτων.

# Επιλέγω έξυπνα: αποφεύγω τον καπνό και το αλκοόλ

(Θεματική Ενότητα: «Φροντίζω τον εαυτό μου»)

## Εφαρμογή

Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να γράψουν ανώνυμα και με κεφαλαία γράμματα τους λόγους που οι ίδιοι ή κάποιοι φίλοι τους καπνίζουν ή πίνουν αλκοόλ. Στη συνέχεια τους ζητάει να συνδέσουν τη χρήση καπνού ή αλκοόλ με συγκεκριμένα γεγονότα και συναισθηματικές καταστάσεις (πχ. Πότε αισθάνθηκα έντονα την ανάγκη να καπνίσω ή να πω αλκοόλ, πως ένιωθα. Τι με έκανε να πιστεύω ότι η χρήση καπνού ή αλκοόλ θα με κάνει να αισθανθώ καλύτερα). Ο εκπαιδευτικός μαζεύει τις καταγραφές των μαθητών και διαβάζει ενδεικτικά κάποιες από αυτές)

**Παραδείγματα:**

Οι έφηβοι καπνίζουν ή καταναλώνουν αλκοολούχα ποτά γιατί: αισθάνονται ότι έχουν μεγαλώσει, αισθάνονται ότι γίνονται περισσότερο αποδεκτοί από τους φίλους τους ή από το άλλο φύλο, αισθάνονται ότι μειώνεται το άγχος τους ή τα δυσάρεστα συναισθήματα κ.ά.

**Ωρα για συζήτηση**

- Ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν ένα παιδί στη χρήση καπνού ή αλκοόλ;
- Ποιος από αυτούς είναι ο πιο σημαντικός; (Οι λόγοι που συνδέονται με δυσκολία στο χειρισμό δυσάρεστων συναισθημάτων ενέχουν μεγαλύτερη επικινδυνότητα)
- Ποιες είναι οι άμεσες και ποιες οι μακροπρόθεσμες συνέπειες από τη χρήση καπνού ή αλκοόλ;
- Δεδομένου ότι η χρήση καπνού ή αλκοόλ προσφέρει κάποια θετικά συναισθήματα, πόσο αυτά μπορούν να διαρκέσουν; Αποτελεί τελικά η χρήση καπνού ή αλκοόλ ουσιαστικό τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών που πιθανόν οδηγούν σε αυτή. (πχ. Αν πρέπει να καπνίσω ή να πιώ για να γίνω αποδεκτός από την ομάδα των συνομηλίκων τελικά επιτυγχάνω τον στόχο μου ή ενέχεται και ο κίνδυνος της γελιοποίησης –σε περίπτωση μέθης ή έντονου βήχα- ή της επιφανειακής αποδοχής)
- Ποιους άλλους τρόπους θα προτείνατε για την αντιμετώπιση μιας δύσκολης συναισθηματικής κατάστασης (πχ. Να μοιραστείς τη δυσκολία σου με κάποιον που εμπιστεύεσαι, να υποστηρίξεις τις προσωπικές σου θέσεις και αξίες κλπ.)

**Εκπαιδευτικό Υλικό**

Λευκές κόλλες χαρτί, στυλό.