

ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ

Οδηγός Εκπαιδευτικού

Πρωτοβάθμια 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^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS:
295450

Με 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 οδηγιών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων».**

Επιστημονικό Πεδίο: **Σχολική και Κοινωνική Ζωή**

Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/επίπεδο εκπαίδευσης: Σχολική και Κοινωνική Ζωή/
Πρωτοβάθμια 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 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 τις συγκρούσεις – Βάζω όρια
Σχολείο και διαφορετικότητα
Αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές στην ομάδα
Φροντίζω τον εαυτό μου
Το σχολείο ως κοινότητα

V. ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (Σ.Ε.) ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑΚΟ ΚΥΚΛΟ

A' ηλικιακός κύκλος

ΣΕ1: Είμαστε μια ομάδα – Μαθαίνουμε τον εαυτό μας
ΣΕ2: Γινόμαστε καλύτεροι
ΣΕ3: Εμείς και οι άλλοι γύρω μας
ΣΕ4: Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου – Βάζω όρια
ΣΕ5: Είμαστε κοινότητα
ΣΕ6: Φροντίζω τον εαυτό μου

B' ηλικιακός κύκλος

ΣΕ1: Είμαστε μια ομάδα – Μαθαίνουμε τον εαυτό μας
ΣΕ2: Γινόμαστε καλύτεροι
ΣΕ3: Εμείς και οι άλλοι γύρω μας
ΣΕ4: Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου – Βάζω όρια
ΣΕ5: Είμαστε κοινότητα
ΣΕ6: 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 συνοπτικά οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, η διεθνής εμπειρία και η αναγκαιότητα εφαρμογής της ΣΚΖ στο σχολικό πλαίσιο (βλ. αναλυτική περιγραφή στο ΠΣ). Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών σχολικής ηλικίας στους διάφορους τομείς ανάπτυξης (αυτογνωσία, κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια, φυσική επάρκεια) (βλ. και ΠΣ). 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 ανά ηλικιακό κύκλο (Α'-Β' Δημοτικού και Γ'-ΣΤ' Δημοτικού).

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 στην ανάπτυξη 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 συμβάλλει 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 όποια 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* (3rd 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 ενοτήτων 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, αλτρουισμός, 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 επίδοσης των μαθητών. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών θα διευκολύνει όλους γενικά τους μαθητές βελτιώνοντας την προσωπική τους επάρκεια. Ιδιαίτερως, 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 ενοτήτων 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, ως συστατικά της συναισθηματικής επάρκειας έχουν περιγραφεί η ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων αλλά και ικανότητες κοινωνικής επίγνωσης όπως η ενσυναίσθηση και η διαχείριση 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 *αλτροιστικής 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. 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 τους 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, NY: 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, NY: 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). Μαθαίνοντας 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, NY: 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^ο αιώνα και την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης¹.

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

¹ 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, «αντίπαλοι» 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», «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., προτείνεται, εάν είναι δυνατό, να προβλεφθεί συνεχόμενο διδακτικό δίωρο, έτσι ώστε οι δραστηριότητες και οι σχετικές διεργασίες και συζητήσεις στην ομάδα να γίνονται χαλαρά, χωρίς χρονική πίεση και με κάποιες συμβολικές αλλαγές (π.χ. διάταξης της τάξης ή αίθουσας ή ανάρτησης μιας πινακίδας κλπ) που θα σηματοδοτούν τη διαφορετικότητα αυτού του δίωρου.

Με βάση τα παραπάνω το πρόγραμμα δομήθηκε με τη λογική Σχεδίων Εργασίας (Projects) τα οποία, μέσα στις διαθέσιμες ώρες ετησίως 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. × 10 ώρες = 60 ώρες), ενώ τις τάξεις Γ' και Δ' Δημοτικού μπορούν, αντίστοιχα, να αφιερωθούν 7-8 ώρες σε κάθε Σ.Ε. Στην Ε' τάξη μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να διαθέσει περίπου 5 ώρες σε κάθε Σ.Ε. Στη Στ' τάξη που οι διαθέσιμες ώρες είναι λιγότερες ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει 2-3 από τις προτεινόμενες δραστηριότητες του κάθε Σ.Ε. και να υλοποιήσει κάθε μία από αυτές μέσα σε μια διδακτική ώρα.

Θέματα Αξιολόγησης

Το Πρόγραμμα Σπουδών 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 μαζί με τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. 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/της

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/της εκπαιδευτικού επηρεάζει το κλίμα στην τάξη και τη διάθεση των παιδιών να συμμετέχουν στην ομάδα. Ωστόσο, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει σαφή επίγνωση των ορίων και των δυνατοτήτων του/της και να μην αναλάβει να διαχειριστεί καταστάσεις που ξεπερνούν τις δυνατότητές του/της, 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

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩΝΤΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ

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» (Maisonneuve, 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 Jacobson (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 αυτή 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 (Maisonneuve, 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, ρυθμιστική και 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 τη 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*. New York, 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, NY: McGraw-Hill.
- 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 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ 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 σχετική 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, Codispoti, 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).

Συμφασμένη με την έννοια των συναισθημάτων είναι 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 η ρύθμιση των συναισθημάτων σχετίζεται με την ψυχική και τη σωματική υγεία, την ικανοποίηση σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων και την απόδοση στην εργασία (Sapolsky, 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 είναι η εξοικείωση 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 αυτό-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.
- 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-3rd 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, NY: 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.

ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ 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 & Horf, 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 περίπτωση (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 η 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, NY: 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, NY: Scribner.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Gergen, K. J. (1971). *The concept of self*. New York, NY: 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.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΑΓΧΟΓΟΝΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ

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 αγχογόνα 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 ποικίλει 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 γ' 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. Μπεξεβέγκης). 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.
- Μπεξεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεξεβέγκης (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 ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ 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 προσκαλείς 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., 2011α,β).

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.) (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.
- 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.

ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΜΟΥ - ΒΑΖΩ ΟΡΙΑ

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.
- ✓ Αναζητούνται τρόποι και διατυπώνονται προτάσεις για την επίλυση του προβλήματος.
- ✓ Επιλέγονται οι πιο κατάλληλες και ρεαλιστικές, ως προς την εφαρμογή, προτάσεις.
- ✓ Επιτυγχάνεται συμφωνία μεταξύ των δύο μερών

Υπάρχει γενικότερα η άποψη ότι οι συγκρούσεις, είναι κάτι αρνητικό, έχουν εντούτοις, τη δυνατότητα να συμβάλουν, 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 συνομηλίκους λύνονται πλέον με διαπραγμάτευση, σε μικρότερο βαθμό με την αποφυγή και σπανιότερα μέσω της επιβολής και του εξαναγκασμού (Laursen, 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. Με βάση αυτήν την προσέγγιση, 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 συνομηλίκων, 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 συνομηλίκων 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 είναι ο 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, οδηγεί 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 και 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 παιδιών δημοτικού που υφίστανται εκφοβισμό ποικίλει σημαντικά στις διάφορες χώρες (από 5% στη Σουηδία έως 30% στη Λιθουανία). Στην Ελλάδα το 7,4% των κοριτσιών και το 10% των αγοριών ηλικίας 11 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 11%. Αντίστοιχα, το 9% περίπου των μαθητών των 35 χωρών αναφέρουν ότι έχουν εκφοβίσει άλλα παιδιά τουλάχιστον δύο έως τρεις φορές το μήνα. Στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό φθάνει το 3,4% για τα κορίτσια και το 11,5% για τα αγόρια (Craig & Harel, 2004).

Εκτός από τις ομάδες των παιδιών που υφίστανται εκφοβισμό και εκείνων που 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.
- 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: 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.

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

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 ταυτότητά τους. 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. Μέσω αυτής της διαδικασίας 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 (πχ. αναπηρία) ή σε οικογενειακό επίπεδο (πχ. μονογονεϊκές οικογένειες), 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 προσφυγή σε αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις και εν τέλει η απόρριψη κάποιων εξω-ομάδων σχετίζεται με την επιβεβαίωση της εσω-ομάδας. 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 είναι 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 (Pnevmatikos, 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 & Philirpot, 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» μορφές οικογένειας 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 δεν θα κρίνει λαμβάνοντας ως σημείο αναφοράς τη συμβατική-μέση οικογένεια (Γκαρή & Μυλωνάς 2006. Χατζηχρήστου, 1999, 2011).

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, καθώς και για 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& Roortinga, 1993 · Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, Γιαννίτσας, Γκαρή, Μυλωνάς 1998· Χατζηχρήστου, Γκαρή, Μυλωνάς, Γεωργουλέας, Λυκισάκου, Μπαφίτη, Βαίση, & Μπακοπούλου, 2001. Hatzichristou, Lamproroulou, & 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 παλινοστούντων 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: εκδ. 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: εκδ. 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. (1999). Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά. Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και το σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά. Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και το σχολείο, Αθήνα: Πεδίο.
- 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.

ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ

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 μέσω 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). 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 αδρανή (φαινόμενα κοινωνικής προσπάθειας και κοινωνικής αδράνειας ή οκνηρίας). Επισημαίνεται με αυτόν τον τρόπο και πάλι η σημασία της 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). Επιπλέον, για την ίδια ηλικία μαθητών, εισάγεται η έννοια των κοινωνικών αξιωμάτων (social axioms) τα οποία καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά, άλλοτε με περισσότερο και άλλοτε με λιγότερο λειτουργικό τρόπο. Τα θεμελιώδη κοινωνικά αξιώματα αφορούν στην ανταμοιβή της ατομικής προσπάθειας, στην επιρροή της μοίρας στη ζωή μας, στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην πνευματικότητα-θρησκευτικότητα (Gari, Panagiotopoulou, & Mylonas, 2009. Παναγιωτοπούλου, Γκαρή & Παυλόπουλος, 2006).

Τέλος, τίγονται ζητήματα που αφορούν στη φιλία μεταξύ των δύο φύλων και στην οριοθέτηση της ερωτικής από την φιλική σχέση (Hogg, & Vaughan, 2010. Miell & Dallos, 2008).

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* (3rd 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., 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.
- Peritone, 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.
- 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). *Διαπολιτιστική 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.

ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ 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 η οποία αυξάνει τον κίνδυνο εκδήλωσης σοβαρών ασθενειών στον άνθρωπο όπως είναι οι καρδιοπάθειες, η υπέρταση, ο διαβήτης και ορισμένοι τύποι καρκίνου. Έρευνες έχουν δείξει ότι η επιβάρυνση της υγείας, το υπερβολικό βάρος ή τα υψηλά επίπεδα χοληστερόλης στο αίμα, λόγω της κακής διατροφής ξεκινούν 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 είναι 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 στην 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, στην αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων, καθώς και 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, τα υποτιμούν και εξακολουθούν σε μεγάλο ποσοστό να καπνίζουν ή να μην απαιτούν ένα άκαπνο περιβάλλον(8).

Η χρήση του αλκοόλ, η 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^{ου} 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, 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, 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.EIPSI.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.EIPSI.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 ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Οι μαθητές ως μέλη της σχολικής κοινότητας

Το σχολείο αποτελεί τον πρώτο θεσμικό χώρο κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια. Μέσα από τις 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» στο 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, και παράλληλα κατά πόσο νιώθουν ως σημαντικά μέλη 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 (Mokó, 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 έναν 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, 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 στην κοινότητα και η συνεργασία με εξωσχολικούς χώρους, φορείς και θεσμούς αποτελούν βασικούς οικοδομικούς λίθους του ολοήμερου σχολείου (Holtappels, 2003). 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 κλίσεών 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 (Zeiger, 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, ch.9 in Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (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. Στο *Social Work & Society, 2*, 207-214.
- Decker L. E., κ.ά. (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 I I, 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),
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Holtappels, H.-G. (2003). "Ganztagsschule und Schuloeffnung als Rahmen paedagogischer Schulreform,, Appel S., & Ludwig, H. et al. (Hrsg.). *Jahrbuch Ganztagsschule 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.
- Rakhkochkine A., (2003). *Die pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive*. Waxmann: Muenster.
- Speck, K. (2008). "Schulsozialarbeit," in Coelen Th., & Otto H.-U., (Hrsg.) *Grundbegriffe Ganztagsbildung*, p.p. 340-357. VS Verlag: Wiesbaden.
- Zeiger, 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 Ξωχέλλης Παναγιώτης, Λεξικό της Παιδαγωγικής, 42-45, Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- 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. Δεληκωνσταντή (σ.σ. 311-324). ΠΔΜ: Φλώρινα.
- Θωίδης, Ι. (2007). «Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου». Λήμμα στο Παιδαγωγικό Λεξικό, επιμ. Έκδ. Π. Ξωχέλλης, σ. 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*. Α δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Φλώρινα.
- Θωίδης, Ι. (2003). «Η επανασύνδεση» της παιδικής ηλικίας με την κοινωνία των ενηλίκων: Ο καταλυτικός ρόλος του ελεύθερου χρόνου. *ΚΙΝΗΤΡΟ*, τ. 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, Ευ. (2009). Εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών: Δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου; Ανακοίνωση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, 454-462.
- 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., Λυκισάκου, 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., & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.

ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECTS) ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑΚΟ ΚΥΚΛΟ

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στην ενότητα *Σκοποί και Μεθοδολογία της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής* για τις έξι τάξεις του Δημοτικού σχολείου έχουν δομηθεί τα παρακάτω έξι Σχέδια Εργασίας (Σ.Ε.) τα οποία προτείνεται να εφαρμόζονται με την συγκεκριμένη σειρά με την οποία παρουσιάζονται.

▪ **Είμαστε μία ομάδα - Μαθαίνουμε τον εαυτό μας**

Στο συγκεκριμένο Σ.Ε. περιλαμβάνονται αρχικές δραστηριότητες που προάγουν τη συνειδητοποίηση από τα παιδιά της ιδιότητάς τους ως μέλη ομάδων ώστε να αρχίσει να λειτουργεί η τάξη ως ομάδα. Το κυρίως Σ.Ε. με τίτλο «**Μαθαίνουμε τον εαυτό μας**» εστιάζει κυρίως σε θέματα ταυτότητας, δηλαδή σε ζητήματα που αφορούν στην αντίληψη των μαθητών για τον εαυτό τους όσο και στην εικόνα που σχηματίζουν οι «σημαντικοί άλλοι» για τους ίδιους, με στόχο την ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους. Επιπρόσθετα, στοχεύει στην αποδοχή και λειτουργική διαχείριση των «αδυναμιών» τους και κατά συνέπεια στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης τους και της αίσθησης της προσωπικής τους αξίας. Προκειμένου να γίνει αυτό εφικτό, καλλιεργούνται παράλληλα και επιπρόσθετες σχετικές δεξιότητες όπως δεξιότητες επικοινωνίας, αναγνώρισης, έκφρασης, διαχείρισης των συναισθημάτων και αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

▪ **Γινόμαστε καλύτεροι**

Το δεύτερο Σ.Ε. εστιάζει στην περαιτέρω συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων και «αδυναμιών» με στόχο την αξιοποίηση των πρώτων και τη σταδιακή βελτίωση των δεύτερων. Επιπλέον, στόχο αποτελεί η ανάπτυξη εσωτερικών δυνάμεων και στρατηγικών για τη διαχείριση δυσάρεστων συναισθημάτων και στρεσογόνων καταστάσεων της καθημερινής ζωής. Τέλος, δίνει έμφαση στην ενίσχυση δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων σε δυαδικό και ομαδικό επίπεδο.

▪ **Εμείς και οι άλλοι γύρω μας**

Το συγκεκριμένο Σ.Ε. επικεντρώνεται στις σχέσεις με τους άλλους συνομηλικούς και ενηλικούς στο περιβάλλον μας. Ειδικότερα, στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη βελτίωση της επικοινωνίας, την αποδοχή των ποικίλων διαστάσεων της διαφορετικότητας, τη διαχείριση των συγκρούσεων και τη συνειδητοποίηση και προάσπιση των προσωπικών ορίων στο πλαίσιο μίας ομάδας. Τέλος, στις μεγαλύτερες τάξεις δίνεται έμφαση στις αξίες και διαδικασίες που διέπουν τις ενδοομαδικές και διομαδικές σχέσεις.

▪ **Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου – Βάζω όρια**

Το τέταρτο Σ.Ε. στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για τη λειτουργική διαχείριση των συγκρούσεων των μαθητών μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται αφορούν στην αναγνώριση των συναισθημάτων και των λόγων που οδηγούν σε μία σύγκρουση, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης των συγκρούσεων, στην κατανόηση των συγκρούσεων που πηγάζουν από ποικίλες πτυχές της διαφορετικότητας (ατομικά, οικογενειακά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά) και στην ανάπτυξη θετικά προσανατολισμένων αξιών και συμπεριφορών. Στο δεύτερο ηλικιακό κύκλο ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις εκδηλώσεις βίας και επιθετικότητας εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και σε μορφές λειτουργικής αντίδρασης και αναζήτησης βοήθειας σε ανάλογες καταστάσεις.

- **Είμαστε κοινότητα**

Το συγκεκριμένο Σ.Ε. επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, το Σ.Ε. στοχεύει σε δεξιότητες που αφορούν στην ανάπτυξη της προσωπικής αίσθησης ευθύνης, στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και σε συλλογικές δράσεις της τάξης/ του σχολείου, στην κατανόηση της σημασίας του αλληλοσεβασμού, των κανόνων που προάγουν την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας και της προσωπικής συμμετοχής στη διαμόρφωση των κανόνων αυτών. Τέλος, έμφαση δίνεται στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου μέσα από δράσεις που συνδέουν το σχολείο με τη ζωή της ευρύτερης κοινότητας.

- **Φροντίζω τον εαυτό μου**

Το τελευταίο Σ.Ε. έχει ως στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και την υιοθέτηση συμπεριφορών που αποβλέπουν στην προαγωγή της σωματικής υγείας και της ασφάλειάς τους. Ειδικότερα, επιχειρείται η ενίσχυση συμπεριφορών και δεξιοτήτων σωστής διατροφής, αποφυγής κινδύνων και ατυχημάτων, σωματικής υγιεινής και αποφυγής της χρήσης καπνού και αλκοόλ.

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 στα οποία στοχεύει η συγκεκριμένη δραστηριότητα. Επιπλέον, στους άξονες συζήτησης παρέχονται σε παρένθεση και ενδεικτικές πιθανές απαντήσεις, ώστε να είναι σαφής στον/στην 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. 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 στο ιδιαίτερο διδακτικό και επικοινωνιακό ύφος του/της 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.

Α΄ Ηλικιακός Κύκλος

Α΄ ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1: Είμαστε μια ομάδα - Μαθαίνουμε τον εαυτό μας

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ /ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i> (Γνωριμία με τον εαυτό μας)	<i>Προσωπική – Ιδανική ταυτότητα και δημόσια εικόνα</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να περιγράφουν την εξωτερική τους εμφάνιση. - Να αναγνωρίζουν βασικές επιθυμίες, ανάγκες, προτιμήσεις, ενδιαφέροντα - Να εντοπίζουν στοιχεία που θα ήθελαν να αποκτήσουν, να αλλάξουν ή να βελτιώσουν στον εαυτό τους - Να αναγνωρίζουν την άποψη των άλλων για εκείνα
<i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i> (Τα συναισθήματά μας)	<i>Αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να μπορούν να αναγνωρίζουν τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θαυμασμός, θυμός, φόβος, ενοχή, αδικία κ.ά) - Να μπορούν να αποδέχονται τα δυσάρεστα συναισθήματα ως χρήσιμα και φυσιολογικά - Να μάθουν να αντιμετωπίζουν δυσάρεστα συναισθήματα
<i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i> (Επικοινωνώντας με τους άλλους)	<i>Επικοινωνώ με τους άλλους λειτουργικά</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίζουν τα μηνύματα που ανταλλάσσονται - Να επικοινωνούν με σαφήνεια και καθαρότητα ένα απλό μήνυμα - Να αναγνωρίζουν την ύπαρξη κανόνων στην επικοινωνία - Να διατυπώνουν στοιχειώδεις κανόνες επικοινωνίας
<i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i> (Αντιμετωπίζοντας το άγχος)	<i>Έννοια του άγχους - Το άγχος και το σώμα μου</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να γνωρίσουν την έννοια του άγχους και να μπορούν να αναφέρουν καταστάσεις που τους προκαλούν στρες - Να κατανοήσουν ότι ορισμένα συμπτώματα στο σώμα, όπως πόνος στο στομάχι, πονοκέφαλος κλπ., εμφανίζονται σε όλους όταν βιώνουν καταστάσεις άγχους - Να μπορούν να αναγνωρίζουν και να αναφέρουν τους τρόπους που υιοθετούν για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που προκαλούν άγχος.
<i>Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο</i> (Το δικό μας σχολείο)	<i>Καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν»</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να μάθουν να μοιράζονται προσωπικά αντικείμενα και παιχνίδια - Να εξασκηθούν στο να προσφέρουν βοήθεια
<i>Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο</i> (Αγωγή ελεύθερου χρόνου)	<i>Ευαισθητοποίηση για τον ατομικό οργανικό χρόνο</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοούν τη σημασία του ατομικού οργανικού χρόνου και βιορυθμού, για την καθημερινότητά τους και τον σχεδιασμό του συνολικού χρόνου τους, ελεύθερου και μη

Είμαστε μια ομάδα – Μαθαίνουμε τον εαυτό μας
Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες

Ας γνωριστούμε καλύτερα
Η τάξη που ονειρεύομαι
Το καπέλο των κανόνων
Ταιριάζω συναισθήματα και πρόσωπα
Οι δικές μου λύσεις
Μάθε τί μου αρέσει
Μπορείτε να μαντέψετε τί έκανα χθες;

Ας γνωριστούμε καλύτερα...

Εφαρμογή

Οι μαθητές και ο/η εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο και ανά δύο, λένε ο ένας στον άλλο, λίγα πράγματα για τον εαυτό τους π.χ. το αγαπημένο τους παιχνίδι, το αγαπημένο τους φαγητό, τα χόμπυ τους κ.ά. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής/τρια συστήνει στην υπόλοιπη ομάδα το παιδί με το οποίο βρισκόταν στην ίδια δυάδα και αντίστροφα. Ο/η εκπαιδευτικός είτε σε δυάδα με κάποιον μαθητή είτε μόνος/η του/της συμμετέχει στη διαδικασία παρουσιάζοντας κάποια στοιχεία για τον εαυτό του/της.

Όρα για συζήτηση

- Έμαθαν οι μαθητές καινούρια πράγματα για τους συμμαθητές τους;
- Υπήρχαν ομοιότητες και διαφορές;
- Πώς τους φάνηκε η συνεργασία σε δυάδες;
- Πώς τους φάνηκε που κάποιος άλλος μίλησε για αυτούς στους υπόλοιπους μαθητές;
- Πώς τους φάνηκαν αυτά που έμαθαν για τον/την εκπαιδευτικό τους;

Η τάξη που ονειρεύομαι

Εφαρμογή

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες τριών - τεσσάρων μελών και συζητούν πώς θα ήθελαν να είναι η τάξη τους. Μπορούν να αναφέρουν στοιχεία για το χώρο (τα χρώματα, τη διακόσμηση στους τοίχους, τη διάταξη των θρανίων κ.ά), για τους κανόνες λειτουργίας και συμπεριφοράς, για τη σχέση μεταξύ των συμμαθητών, για τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό ή τι συγκεκριμένα θα ήθελαν από τον/την εκπαιδευτικό, για τα μαθήματα, τη διδασκαλία, για κάποιους κοινούς στόχους που θα επιθυμούσαν ως τάξη να επιτύχουν τη φετινή χρονιά κ.ά.

Στη συνέχεια, οι μικρές ομάδες ανακοινώνουν τις ιδέες τους και τις προτάσεις τους στην τάξη και όλοι μαζί ψηφίζουν και αποφασίζουν ποιες από αυτές είναι πιο σημαντικές και τις καταγράφουν σε ένα μεγάλο χαρτόνι, που θα φτιάξουν όλοι μαζί και θα αναρτήσουν στην τάξη. Το χαρτόνι αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ζωγραφιές, σύμβολα, τις «υπογραφές» των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού.

Εκπαιδευτικό υλικό

Χαρτόνια, μαρκαδόροι, χρώματα.

Το καπέλο των κανόνων

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός κρατά ένα καπέλο και ζητά από τους μαθητές να ρίξουν μέσα ένα χαρτάκι στο οποίο με μια ζωγραφιά ή με κάποιες λέξεις θα αναπαριστούν ένα αντικείμενο/μια ιδέα/μια κατάσταση που θα σχετίζεται με το πώς θα ζούμε μαζί καλύτερα μέσα στην τάξη. Μπορεί επίσης να γίνει και ένας δεύτερος γύρος για το τι δεν μας αρέσει να συμβαίνει από τους άλλους μέσα στην τάξη. Κατόπιν γίνεται το «άδειασμα» του καπέλου: Ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης τις ζωγραφιές και τις λέξεις που βρέθηκαν στο καπέλο και ο κάθε μαθητής ή ομάδα έχει δικαίωμα αν θέλει να πει κάποια πράγματα για αυτό που έφτιαξε/έγραψε. Ακολουθεί συζήτηση μέσα από την οποία το υλικό μετατρέπεται από την ομάδα της τάξης σε κανόνες διατυπωμένους με θετικό τρόπο και γίνεται κολάζ από ζωγραφιές ή από κείμενο στους τοίχους της τάξης, με τίτλο «Το καπέλο των κανόνων» ή ό,τι άλλο προκύψει.

Ώρα για συζήτηση

- Το κάθε χαρτάκι του καπέλου περιέχει ζωγραφισμένο ή γραμμένο ένα μήνυμα για το πώς μπορούν μαθητές και δάσκαλοι να ζουν καλύτερα όλοι μαζί στην τάξη. Ποιο είναι αυτό; (αφήνουμε πρώτα να μιλήσουν άλλοι από αυτούς/αυτόν/αυτήν που το έφτιαξε και μετά αν θέλει μιλάει ο κατασκευαστής)
- Η ολομέλεια της τάξης αποδέχεται το μήνυμα που εμφανίζεται κάθε φορά; (οι μαθητές συζητούν με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού για το πώς το συγκεκριμένο μήνυμα επηρεάζει τη ζωή στην τάξη)
- Πώς διαμορφώνονται οι κανόνες; (Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού οι μαθητές βάζουν λόγια σε κάθε μήνυμα και του δίνουν τη μορφή θετικού κανόνα πχ όταν θέλω να πω κάτι την ώρα που μιλάει ένας συμμαθητής μου, περιμένω πρώτα να τελειώσει. Μετά τη διατύπωση κάθε ζωγραφιά με τον τίτλο της γίνονται μέρος ενός μεγάλου κολάζ που φτιάχνουν οι μαθητές και αναρτάται στην τάξη με την υπογραφή του κάθε παιδιού)

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ένα καπέλο ή ένα χρωματιστό κουτί, χαρτί και χρώματα ζωγραφικής, μαρκαδόροι.

Ταιριάζω συναισθήματα και πρόσωπα

Εφαρμογή

Οι μαθητές με τη βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων (π.χ. ζωγραφικούς πίνακες, σκηνές από κινούμενα σχέδια, μαριονέτες, φωτογραφίες) καλούνται να αναγνωρίσουν τα βασικά συναισθήματα (λύπη, χαρά, θυμός κλπ). Στη συνέχεια, καταγράφονται (πιθανότατα με σύμβολα ή μικρά σκίτσα για τα μικρά παιδιά) στον πίνακα τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν. Επίσης, αναφέρουν ποια στοιχεία από τα οπτικά ερεθίσματα τους οδήγησαν στην άποψη αυτή (π.χ. χαρούμενα μάτια, σφιγμένο στόμα, στάση σώματος κ.ο.κ.) Η δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί α) με το να εκφράζουν τα παιδιά με παντομίμα διάφορα συναισθήματα που έχουν ήδη αναφερθεί στην τάξη και β) σε προφορικό επίπεδο

διατυπώνοντας καινούριες λέξεις συναισθημάτων για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (π.χ. θλίψη, ενθουσιασμός, θυμός, ευχαρίστηση).

Ωρα για συζήτηση

- Ποια ήταν τα στοιχεία από τα οπτικά ερεθίσματα που καθόρισαν το πώς ένιωθαν τα πρόσωπα; (αναφορά σε μη λεκτικά χαρακτηριστικά)
- Τι είδους συναισθήματα αναγνώρισαν τα παιδιά; (ευχάριστα και δυσάρεστα)
- Πόσο αποδεκτό είναι να νιώθουμε δυσάρεστα συναισθήματα; (όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά και φυσιολογικά)

Εκπαιδευτικό Υλικό

Επιλεγμένο οπτικό υλικό κυρίως με πρόσωπα που εκδηλώνουν ποικίλα συναισθήματα (ζωγραφικούς πίνακες, σκηνές από κινούμενα σχέδια, μαριονέτες, φωτογραφίες).

Οι δικές μου λύσεις

Εφαρμογή

Διαβάζουμε στα παιδιά μέρη από μία ή περισσότερες ιστορίες, όπου ο ήρωας είναι αντιμέτωπος με μια δύσκολη κατάσταση (δεν διαβάζεται το μέρος όπου αναφέρεται το τί τελικά έκανε ο ήρωας). Ζητούμε από τα παιδιά να αναφέρουν τι θα έκαναν στη θέση του και πώς θα ένιωθαν. Όλες οι προτάσεις καταγράφονται στον πίνακα, χωρίς να ασκείται κριτική στις απαντήσεις που δίνονται, καθώς στην παρούσα φάση δεν υπάρχει «σωστό» και «λάθος».

Ζητούμε από τα παιδιά να παρατηρήσουν λίγο τις καταγραφές που έγιναν στον πίνακα και ακολουθεί συζήτηση...

Ωρα για συζήτηση

- Βλέποντας τις καταγραφές στον πίνακα τι παρατηρούμε; (Για την ίδια κατάσταση αναφέρθηκαν διαφορετικές προτάσεις αντίδρασης)
- Πώς αντιδρούμε συνήθως σε καταστάσεις που μας δυσκολεύουν; (με φόβο, δεν κάνουμε τίποτα, ζητούμε βοήθεια, κλαίμε κλπ)
- Αντιμετωπίζουμε όλοι με τον ίδιο τρόπο την ίδια κατάσταση; (Ο καθένας μπορεί να αντιδράσει διαφορετικά)

Εκπαιδευτικό Υλικό:

Μια ιστορία στην οποία ο ήρωας έρχεται αντιμέτωπος με μια στρεσογόνο κατάσταση (καλό είναι να αποφεύγονται γεγονότα που έχουν τυχόν αντιμετωπιστεί από μαθητές της τάξης, πχ. απώλεια, κλπ).

Μάθε τι μου αρέσει...

Εφαρμογή

Δίνεται σε όποιο παιδί επιθυμεί [αν ο αριθμός των παιδιών είναι μεγάλος, κάνουμε κλήρωση ανάλογα με τις διδακτικές ώρες που μπορούμε να διαθέσουμε (1-2 ώρες)] η ευκαιρία να ετοιμάσει και να παρουσιάσει στην τάξη ένα θέμα της αρεσκείας του ή να προβάλλει ένα προσωπικό του ταλέντο (π.χ. μία εργασία σε ένα γνωστικό αντικείμενο της αρεσκείας του, έργα ζωγραφικής ή μία μουσική παρουσίαση κλπ). Στη συνέχεια, η τάξη συζητά σε σχέση με την παρουσίαση του κάθε συμμαθητή τους.

Ώρα για συζήτηση

- Πώς φάνηκε στους μαθητές /τριες που παρουσίασαν τον εαυτό τους η εμπειρία αυτή;
- Κατά πόσο γνώριζαν τα παιδιά το προσωπικό ενδιαφέρον/ ταλέντο του συμμαθητή τους; (πιθανώς οι μαθητές /τριες να μη γνώριζαν τις συγκεκριμένες δεξιότητες των συμμαθητών τους)
- Άλλαξε κάτι στην εικόνα που είχαν σχηματίσει τα παιδιά για τους συμμαθητές τους που έκαναν παρουσίαση;

Εκπαιδευτικό Υλικό

Κάθε μαθητής επιλέγει το υλικό της παρουσιάσής του.

Μπορείτε να μαντέψετε τι έκανα χθες;

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά τους κανόνες του παιχνιδιού. Κληρώνεται ένα παιδί με την προϋπόθεση να απαντά ειλικρινά με «ναι» ή «όχι» σε ερωτήσεις των συμμαθητών του σχετικά με το πώς πέρασε την περασμένη μέρα (κατά προτίμηση μια κανονική εργάσιμη μέρα). Η υπόλοιπη τάξη μέσα σε λίγα λεπτά (15 περίπου) πρέπει να βρει πώς πέρασε το παιδί αυτό το περασμένο εικοσιτετράωρο, κάνοντάς του ερωτήσεις (κοιμήθηκες για μεσημέρι ή για βράδυ, έφαγες πρωινό, μεσημεριανό, βραδινό, πήγες σχολείο, έπαιξες με τις κούκλες, με τον υπολογιστή, ποδόσφαιρο, είδες τηλεόραση, πήγες αγγλικά, χορό, μουσική) και παίρνοντας μονολεκτικές απαντήσεις (ναι, όχι). Ο/η εκπαιδευτικός ή κάποιο άλλο παιδί καταγράφουν τις σωστές απαντήσεις στον πίνακα. Με το τέλος του χρόνου διαπιστώνουν όλοι μαζί, αν κατάφεραν οι συμμαθητές να μαντέψουν σωστά τις περισσότερες δραστηριότητες του συγκεκριμένου παιδιού. Δίπλα σε κάθε δραστηριότητα γράφεται στον πίνακα ο χρόνος που καταναλώθηκε (περίπου) σε αυτήν και στο τέλος μπορούν αυτοί οι χρόνοι να προστεθούν, ώστε να προκύψει η συνολική εικόνα του εικοσιτετράωρου.

Ώρα για συζήτηση

- Διαπιστώνουμε ότι όλοι μας έχουμε ως ένα βαθμό κοινές ασχολίες στο πρόγραμμά μας (π.χ. τρώμε, κοιμόμαστε, πλενόμαστε πηγαίνουμε στο σχολείο, διαβάζουμε κ.τ.λ.).
- Διαπιστώνουμε ότι ένα μέρος του χρόνου μας μπορεί ο καθένας να το διαμορφώσει όπως επιθυμεί (ελεύθερος χρόνος) και συζητούμε για το πώς θα θέλαμε και πώς μπορούμε να οργανώσουμε καλύτερα τον χρόνο αυτό.

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ο πίνακας της τάξης.

Α΄ ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2: Γινόμεστε καλύτεροι

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i> (Τα συναισθήματά μας)	<i>Ενσυναίσθηση</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων από τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες, τις κινήσεις, τη στάση του σώματος και άλλα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας
<i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i> (Γνωριμία με τον εαυτό μας)	<i>Προσωπική – ιδανική ταυτότητα</i> <i>Δημόσια εικόνα</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές με τους άλλους και ότι ο κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός και μοναδικός - 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). - Να αναγνωρίζουν στοιχεία που θα ήθελαν να αποκτήσουν, να αλλάξουν ή να βελτιώσουν στον εαυτό τους
<i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i> (Αντιμετωπίζοντας το άγχος)	<i>Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να μπορούν να γνωρίζουν και να αναφέρουν τους τρόπους που υιοθετούν για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που προκαλούν άγχος - Να μπορούν να αναγνωρίζουν και να υιοθετούν συμπεριφορές που συμβάλλουν στην καλύτερη διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων
<i>Ζούμε μαζί...</i> (Οι σχέσεις μεταξύ μας)	<i>Αναγκαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων στην καθημερινή μας ζωή

Γινόμαστε καλύτεροι

Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες

Τί θα κάνω με αυτό που νιώθω;

Ο ξεχωριστός μου εαυτός

Καθρέφτη καθρεφτάκι μου

Πιο καλά έτσι

Μια πόλη χωρίς όρια

Τι θα κάνω... με αυτό που νιώθω;

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει ως ερέθισμα ένα παραμύθι ή μία ιστορία (ακόμα και κουκλοθέατρο) που να περιλαμβάνει την έκφραση συναισθημάτων από τους ήρωες που εμπλέκονται. Αφού διαβαστεί στην τάξη προτρέπει τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των ηρώων, αλλά και τους λόγους για τους οποίους ενδεχομένως νιώθουν αυτά τα συναισθήματα. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να σκεφθούν πιθανούς τρόπους για να διαχειριστούν οι ήρωες τα δυσάρεστα συναισθήματα. Ακολουθεί συζήτηση με βάση τους παρακάτω άξονες.

Ωρα για συζήτηση

- Ποια είναι τα συναισθήματα που οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν στους πρωταγωνιστές; Τι τους κάνει να νιώθουν έτσι; (Οι μαθητές μπορεί να αναφέρουν διαφορετικά συναισθήματα. Τονίζουμε τη διαφορετική οπτική του καθενός και ότι δεν υπάρχει «σωστό» ή «λάθος» συναίσθημα).
- Με ποιους τρόπους (συμπεριφορές) εκδήλωσαν οι πρωταγωνιστές τα δυσάρεστα συναισθήματά τους; (Π.χ. θύμωσαν και χτύπησαν ή τσακώθηκαν με κάποιον. Εξηγούμε ότι μπορεί κάποιος να νιώθει ένα δυσάρεστο συναίσθημα και αυτό είναι αποδεκτό, ωστόσο πολλές φορές ο τρόπος που το εκφράζουμε δεν είναι αποδεκτός).
- Τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές/τριες όταν αισθάνονται άσχημα προκειμένου να νιώσουν καλύτερα; (Τονίζεται πόσο βοηθητικό μπορεί να είναι το να ακούμε από τους συμμαθητές μας εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων)

Εκπαιδευτικό υλικό

Κλασικά παραμύθια ή ιστορίες (π.χ. μύθοι του Αισώπου), δραματοποιημένα παραμύθια σε κουκλοθέατρο.

Ο ξεχωριστός μου εαυτός

Εφαρμογή

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες (3-4 ατόμων). Κάθε μαθητής σκέφτεται και γράφει ή ζωγραφίζει σε ένα χαρτί κάποια θετικά χαρακτηριστικά των υπόλοιπων μαθητών της ομάδας του (στην Α' τάξη ο/η εκπαιδευτικός βοηθάει τις ομάδες στην καταγραφή). Στο τέλος της διαδικασίας, για κάθε μαθητή/τρια, συγκεντρώνονται και ανακοινώνονται οι περιγραφές των άλλων δημιουργώντας έτσι το ατομικό προφίλ του μαθητή αυτού.

Ωρα για συζήτηση

- Ποια θετικά χαρακτηριστικά αναφέρονται συχνότερα για κάθε μαθητή/τρια από τους συμμαθητές του/της;
- Τι νιώθουμε όταν ακούμε τους άλλους να αναγνωρίζουν θετικά μας χαρακτηριστικά; (επισημαίνουμε και το αντίστροφο δηλ. τα συναισθήματα που βιώνουμε όταν οι άλλοι διατυπώνουν αρνητικά σχόλια για εμάς).

- Υπάρχουν θετικά στοιχεία που αναφέρουν τα άλλα μέλη της ομάδας για ένα παιδί και δεν τα αναγνωρίζει το ίδιο στον εαυτό του; Τι μπορεί να σημαίνει αυτό; (πολλές φορές οι άλλοι μας βοηθούν να εντοπίσουμε κάποια θετικά μας χαρακτηριστικά).

Εκπαιδευτικό υλικό

Κόλλες χαρτί και μολύβια.

Καθρέφτη καθρεφτάκι μου...

Εφαρμογή

Οι μαθητές, ο καθένας ξεχωριστά, ζωγραφίζουν σε χαρτί ή κατασκευάζουν με χαρτόνι έναν καθρέφτη «μαγικό», ο οποίος δείχνει το μέλλον... Σε αυτό τον καθρέφτη, οι μαθητές γράφουν (ή ζωγραφίζουν) τον εαυτό τους, όπως τον φαντάζονται στο μέλλον, τι θα ήθελαν να πετύχουν, ή να βελτιώσουν κ.ά. Στο τέλος, με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, οι μαθητές δείχνουν στην ομάδα τις ζωγραφιές τους και περιγράφουν, αν θέλουν, αυτό που ζωγράρισαν.

Ώρα για συζήτηση

- Πώς τους φάνηκε η διαδικασία; Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να σκεφτούν και να απεικονίσουν τα χαρακτηριστικά που επέλεξαν για τον εαυτό τους;
- Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους αυτές τις σκέψεις για τον εαυτό τους;
- Πώς φάνηκε στους μαθητές η παρουσίαση των συμμαθητών τους; (ομοιότητες, διαφορές, κοινά χαρακτηριστικά, σκέψεις, εμπειρίες κλπ).

Εκπαιδευτικό υλικό

Υλικά ζωγραφικής όπως χαρτιά, μαρκαδόροι ή κηρομπογιές κλπ.

Πιο καλά έτσι

Εφαρμογή

Επιλέγουμε από έντυπα ή εικονογραφημένα βιβλία εικόνες στις οποίες αναπαριστάται (με σαφή τρόπο) μια κατάσταση όπου οι πρωταγωνιστές αντιμετωπίζουν κάτι που τους κάνει να νιώθουν πίεση ή φόβο ή αγωνία. Τα παιδιά αφού παρατηρήσουν τις εικόνες θα πρέπει να αναφέρουν τι θα μπορούσε να κάνει ο πρωταγωνιστής προκειμένου να αντιμετωπίσει την κατάσταση με λειτουργικό τρόπο (ώστε να δοθεί μια λύση ή να υιοθετηθεί μια συμπεριφορά που θα τον κάνει να νιώσει καλύτερα). Οι προτεινόμενες λύσεις καταγράφονται στον πίνακα για να αξιολογηθούν κατά πόσο είναι λειτουργικές. Για τις αναφορές που δεν αποτελούν λειτουργικές λύσεις καλό θα είναι οι μαθητές να επισημάνουν για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας ακολουθεί συζήτηση με τους παρακάτω άξονες.

Ωρα για συζήτηση

- Πόσο συχνά αντιμετωπίζουμε καταστάσεις που μας κάνουν να νιώθουμε άγχος ή φόβο και ποιες είναι αυτές; (οι μαθητές/τριες αναφέρουν σχετικά περιστατικά ή καταστάσεις. Επισημαίνεται ότι δεν σχολιάζουμε και δεν ασκούμε κριτική στις αναφορές των παιδιών)
- Συνήθως τι κάνουμε όταν νιώθουμε άσχημα; (κλαίμε, υποχωρούμε, ζητούμε βοήθεια, δεν μιλάμε σε κανένα και το κρατάμε για μας κλπ)
- Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε για να νιώσουμε καλύτερα σε μια δύσκολη κατάσταση;

Εκπαιδευτικό υλικό

Εικόνες με καταστάσεις που οι εικονιζόμενοι νιώθουν στρες, φόβο, αγωνία.

Μια πόλη χωρίς όρια

Εφαρμογή

Οι μαθητές φαντάζονται την ύπαρξη μιας πόλης, στην οποία οι κάτοικοι δεν έχουν καθόλου κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. είναι αγενείς, δεν περιμένουν τη σειρά τους, δεν ακολουθούν τους κανόνες κλπ) και προσπαθούν να περιγράψουν πώς είναι η ζωή και οι σχέσεις των κατοίκων της. Δίνουν ένα χαρακτηριστικό όνομα στην πόλη αυτή και αν θέλουν μπορούν να κάνουν προσομοιώσεις σκηνών της καθημερινότητας της πόλης αυτής. Τέλος, συζητούν τις συνέπειες της έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων στη ζωή και τις σχέσεις των ανθρώπων της πόλης. Μετά από τη συζήτηση τα παιδιά καλούνται να αλλάξουν τα κακώς κείμενα σε αυτή την πόλη και να ζωγραφίσουν ή να κατασκευάσουν μία διαφορετική, πιο ανθρώπινη πόλη.

Ωρα για συζήτηση

- Πώς είναι η ζωή σε ένα περιβάλλον που δεν υπάρχουν κανόνες, όρια και κοινωνικές δεξιότητες; (είναι εύκολη, δύσκολη, ευχάριστη, δυσάρεστη κλπ).
- Πώς φαντάζονται οι μαθητές ότι αισθάνονται οι κάτοικοι αυτής της πόλης; (μπορεί να αισθάνονται άγχος, φόβο, ανασφάλεια, θυμό, σύγχυση, καθώς δε λειτουργεί τίποτα με κανόνες σε αυτή την πόλη)
- Πώς θα ήταν αυτή η πόλη διαφορετικά δηλαδή αν οι άνθρωποι υιοθετούσαν κοινωνικές δεξιότητες; (θα υπήρχε ευγένεια, καλύτερη συνεργασία και καλύτερες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και θα μπορούσαν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα ως κοινωνική ομάδα).

Εκπαιδευτικό υλικό

Υλικά για την κατασκευή μίας πόλης, όπως χαρτόνια, μαρκαδόροι, κόλλες, ψαλίδια κλπ.

Α΄ ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3: Εμείς και οι άλλοι γύρω μας

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<p><i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i></p> <p>(Επικοινωνώντας με τους άλλους)</p>	<p><i>Επικοινωνώ με τους άλλους λειτουργικά</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοούν τα καθημερινά λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα όπως είναι ο χαιρετισμός, η άρνηση, η κατάφαση, το αίτημα για συνομιλία, η επιβράβευση, η ενθάρρυνση, μέσα στην οικογένεια και στην τάξη - Να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά το σώμα τους για να επικοινωνήσουν με μη λεκτικό τρόπο δηλ. με τις εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, τη στάση, τις κινήσεις του σώματος, τη σωματική επαφή-άγγιγμα - Να αναγνωρίζουν τις συνέπειες ενός μηνύματος (επανατροφοδότηση της επικοινωνίας-feedback) - Να επικοινωνούν με σαφήνεια και καθαρότητα ένα απλό μήνυμα
<p><i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i></p> <p>(Γνωριμία με τον εαυτό μας)</p>	<p><i>Κοινωνική ταυτότητα και υπαγωγή σε ομάδες</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίζουν διάφορα είδη ομάδων (σχολικές, αθλητικές, εργασιακές, επαγγελματικές, φιλικές κλπ) στις οποίες ανήκουν - Να αναγνωρίζουν ότι ένα μέρος του εαυτού μας καθορίζεται από το οικογενειακό και κοινωνικό μας περιβάλλον
<p><i>Ζούμε μαζί...</i></p> <p>(Αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές στην ομάδα)</p>	<p><i>Συνυπάρχοντας σε ομάδες: Αλληλεγγύη και συνεργασία</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να επισημάνουν ότι η αλληλεγγύη και η συνεργασία μεταξύ των μελών βοηθούν στην πρόοδο της ομάδας (θετικά προσανατολισμένες κοινωνικές συμπεριφορές)
<p><i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i></p> <p>(Τα συναισθήματά μας)</p>	<p><i>Αναγνώριση, έκφραση αποδοχή και διαχείριση συναισθημάτων Ενσυναίσθηση</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίζουν συναισθήματα που προκαλούνται από διαφορετικές καταστάσεις - Να μάθουν να αντιμετωπίζουν τα δυσάρεστα συναισθήματα - Να αναγνωρίζουν τα παιδιά τα συναισθήματα των άλλων από τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες, τις κινήσεις, τη στάση του σώματος και άλλα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας
<p><i>Ζούμε μαζί...</i></p> <p>(Σχολείο και διαφορετικότητα)</p>	<p><i>Ταυτότητα και διαφορετικότητα</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να μπορούν να περιγράψουν τον εαυτό τους με κάποια θετικά και κάποια δυσάρεστα χαρακτηριστικά, καθώς και τους άλλους με τους οποίους σχετίζονται (γονείς, συμμαθητές, εκπαιδευτικό) εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές με τον εαυτό τους - Να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των άλλων παιδιών που συναντούν μέσα στις διαφορετικές ομάδες στις οποίες ανήκουν (οικογένεια, σχολική τάξη, γειτονιά)
<p><i>Ζούμε μαζί...</i></p> <p>(Οι σχέσεις μεταξύ μας)</p>	<p><i>Διαπροσωπικές σχέσεις Κανόνες και όρια</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να γνωρίσουν τις βασικές κοινωνικές δεξιότητες - Να υιοθετούν τρόπους ευγένειας - Να διατηρούν καλές σχέσεις και να συνεργάζονται αρμονικά με τους άλλους - Να ακολουθούν κοινωνικές συμβάσεις, όρια και υποχρεώσεις σε διάφορα πλαίσια

<p>Ζούμε μαζί...</p> <p>(Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου – Βάζω όρια)</p>	<p>Ενίσχυση της αίσθησης της ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοήσουν ότι συμμετέχουν και τα ίδια στη δημιουργία ενός ασφαλούς κι ευχάριστου σχολικού περιβάλλοντος, με τη συμπεριφορά τους - Να γνωρίσουν την αξία της συνεργασίας, και να κατανοήσουν τις αρχές που τη διέπουν (κατανόηση, αλληλοβοήθεια) για την επίτευξη ενός στόχου αλλά και για την επίλυση μιας διαφοράς (μοιραζόμαστε τα πράγματά μας, δεν αποδίδουμε χαρακτηρισμούς που υποτιμούν τους άλλους, οι φωνές και η επιθετικότητα δεν μας βοηθούν...)
---	--	--

Εμείς και οι άλλοι γύρω μας

Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες

Παιχνίδι χωρίς λόγια

Πες μου... τι νιώθω

Ο εαυτός μας.. τι μένει το ίδιο, τι αλλάζει;

Η εφημερίδα της επιτυχίας

Όλα για όλους

Παιχνίδι χωρίς λόγια

Εφαρμογή

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει απόσπασμα από μια ταινία του βωβού κινηματογράφου (πχ. Μπάστερ Κήτον, Τσάρλυ Τσάπλιν, Χοντρός Λιγνός) και ζητά από τις ομάδες να συζητήσουν και να περιγράψουν με λόγια την υπόθεση, το νόημα. Ακολουθεί συζήτηση και η τάξη καταλήγει στο συμπέρασμα πως μπορούμε να επικοινωνούμε και χωρίς λόγια.

Η δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί: α) Οι μαθητές αναζητούν παραδείγματα από την καθημερινή ζωή όπου η επικοινωνία γίνεται χωρίς λόγια και β) σε παιχνίδια ρόλων αναπαριστούν περιστατικά επικοινωνίας όπου δεν χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος .

Όρα για συζήτηση

- Τι κοινό είχαν οι περιγραφές των ομάδων; (όλες οι ομάδες στην περιγραφή τους παρουσιάζουν την ίδια υπόθεση)
- Τι χαρακτηριστικό είχε η ταινία που παρακολούθησαν οι μαθητές; (δεν είχε λόγια, αλλά μόνο κινήσεις, χειρονομίες, μορφασμούς, βλέμματα κλπ)
- Άρεσε η ταινία στους μαθητές; Γιατί; Παρουσιάστηκαν δυσκολίες κατανόησης επειδή δεν είχε λόγια; (καταγράφεται η εμπειρία που αποκόμισαν τα παιδιά και μέσα από τον πλούτο των απαντήσεων αποδεικνύεται ότι «καταλαβαίνουμε» πολλά πράγματα ακόμα κι αν δεν χρησιμοποιούμε λόγια, όπως στην περίπτωση αυτή)
- Έχουν οι μαθητές συναντήσει στην καθημερινή τους ζωή, ανθρώπους να επικοινωνούν χωρίς να χρησιμοποιούν τη γλώσσα; (αναφέρονται παραδείγματα από τους μαθητές, ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν στην παρουσίαση των ειδήσεων στην τηλεόραση στη νοηματική γλώσσα, ή σε επικοινωνία όταν δεν υπάρχει κοινή γλώσσα πχ σε ένα ταξίδι, ή όταν «τα λόγια είναι περιττά» πχ το βλέμμα της μαμάς για να πάμε για ύπνο ή της δασκάλας για να ξεκινήσουμε την ανάγνωση ή σε μια τυποποιημένη συναλλαγή σε μια τράπεζα ή στο βενζινάδικο, ή ακόμα και στην επικοινωνία με τα ζώα κλπ) Κατόπιν οι μαθητές εθελοντικά καλούνται να παίξουν «χωρίς λόγια» ένα τέτοιο επεισόδιο με τίτλο πχ ένας έλληνας στην Κίνα ψάχνει το δρόμο για το αεροδρόμιο.

Εκπαιδευτικό Υλικό

Επιλεγμένες κινηματογραφικές ταινίες του βωβού κινηματογράφου ή ψηφιοποιημένα αποσπάσματα τους (π.χ. αρχεία NET) με περιεχόμενο που να ταιριάζει στο συγκεκριμένο ηλικιακό κύκλο. Η διάρκεια τους δεν πρέπει να υπερβαίνει τα 10 λεπτά.

Πες μου... τι νιώθω

Εφαρμογή

Οργανώνεται ένα παιχνίδι παντομίμας στην τάξη. Ο/η εκπαιδευτικός έχει ετοιμάσει μια σειρά από καρτέλες στις οποίες αναγράφεται ένα συναίσθημα (ευχάριστο ή δυσάρεστο). Όποιος μαθητής επιθυμεί διαλέγει στην τύχη μία καρτέλα και αναπαριστά με παντομίμα το συναίσθημα που αναφέρεται στην καρτέλα που διάλεξε. Οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που περιγράφεται. Η δραστηριότητα θα μπορούσε να συμπληρωθεί με κολάζ φωτογραφιών από περιοδικά, οι οποίες να απεικονίζουν πρόσωπα που εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα ή με εικόνες προσώπων που ζωγραφίζουν τα ίδια τα παιδιά.

Ωρα για συζήτηση

- Ποια συναισθήματα αναγνώρισαν τα παιδιά; Σε ποιες περιστάσεις μπορεί να νιώθουμε τέτοια συναισθήματα;
- Υπήρχαν περιπτώσεις όπου στην ίδια κατάσταση αναφέρθηκαν διαφορετικά συναισθήματα; Αν ναι, για ποιο λόγο μπορεί να συμβαίνει αυτό; (μπορεί ο καθένας μας να ερμηνεύει διαφορετικά τα μη λεκτικά μηνύματα και να τα συνδέει με διαφορετικά συναισθήματα ανάλογα με τις προσωπικές του εμπειρίες)
- Πόσο σημαντικό είναι να μπορούμε να κατανοούμε τα συναισθήματα των άλλων, όταν αυτά δεν εκφράζονται με το λόγο; (κατανοώντας τα συναισθήματα των άλλων από μη λεκτικά μηνύματα –τόνο φωνής, ύφος, έκφραση προσώπου, στάση σώματος- μπορούμε να καταλάβουμε αυτό που πραγματικά θέλει να εκφράσει κάποιος)

Εκπαιδευτικό Υλικό

Καρτέλες συναισθημάτων, στις οποίες θα αναφέρονται ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, εικόνες προσώπων από περιοδικά.

Ο εαυτός μας... τι μένει ίδιο, τι αλλάζει;

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίζουν με χρώματα, σε μικρές ομάδες τριών-τεσσάρων ατόμων, τον εαυτό τους, και κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της εμφάνισης και του χαρακτήρα τους. Στη συνέχεια επαναλαμβάνουν το ίδιο για κάποια παιδιά από την τάξη τους (π.χ. τον διπλανό τους στην ομάδα) και αποδίδουν χρωματικά κάποια χαρακτηριστικά τους.

Συζητούν στις ίδιες ομάδες για κάποια από τα μόνιμα χαρακτηριστικά του εαυτού τους και των άλλων (φύλο, χρώμα στο δέρμα, μάτια και μαλλιά, τραγουδάω/ τραγουδάει όμορφα, ζωγραφίζει όμορφα, τρέχει γρήγορα κλπ) και για κάποια από τα μεταβαλλόμενα χαρακτηριστικά του εαυτού τους και των άλλων (ύψος, βάρος, κ.ά) παιδιών της τάξης.

Ωρα για συζήτηση

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που καταγράφονται στα σχέδια που ετοίμασαν οι μαθητές; (Ανεξάρτητα από το εικαστικό αποτέλεσμα κάθε προσπάθειας, σε μια απεικόνιση καταγράφονται συνήθως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά)

- Ποια χαρακτηριστικά του εαυτού μας είναι σταθερά και ποια αλλάζουν; (Οι αναφορές θα πρέπει να περιοριστούν σε εξωτερικά χαρακτηριστικά και προτιμήσεις, χόμπι, ταλέντα και όχι σε στοιχεία της προσωπικότητας)
- Παρατηρώντας τα σχέδια που ετοιμάστηκαν έχουμε μόνο κοινά ή μόνο διαφορετικά στοιχεία μεταξύ μας; (Κάθε άνθρωπος έχει και κοινά στοιχεία με τους άλλους –πχ. πολλοί έχουν καστανά μαλλιά ή είναι ψηλοί- αλλά και διαφορετικά –κανείς δεν μοιάζει ακριβώς με κάποιον άλλο, έχουμε ομοιότητες αλλά και διαφορές που κάνουν τον καθένα από εμάς διαφορετικό και μοναδικό).

Εκπαιδευτικό Υλικό

Κόλλες χαρτί και υλικό ζωγραφικής.

Η εφημερίδα της επιτυχίας

Εφαρμογή

Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες. Κάθε ομάδα συζητά και καταγράφει (με τη συμμετοχή όλων των παιδιών) τις συμπεριφορές εκείνες που κάνουν καλύτερες τις σχέσεις μας με τους συμμαθητές, τους φίλους, τους δασκάλους και τους γονείς. Οι προτάσεις των ομάδων ανακοινώνονται στην τάξη και επιλέγονται με ψηφοφορία εκείνες που θα συμπεριληφθούν στην «Εφημερίδα της Επιτυχίας». Οι μαθητές μπορούν να γίνουν δημοσιογράφοι και να γράψουν ό,τι άλλο θέλουν στην εφημερίδα τους σχετικά με το θέμα αυτό (ιστορίες, συνεντεύξεις, σκίτσα κλπ).

Ωρα για συζήτηση

- Υπήρχαν ομοιότητες στις συμπεριφορές που κατέγραψαν οι ομάδες; (Όλοι γνωρίζουμε κάποια βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στην αρμονική συνύπαρξή μας με τους άλλους)
- Ποιες συμπεριφορές είναι πιο σημαντικές για την αρμονική συμβίωση μιας ομάδας ανθρώπων;
- Πόσο εύκολη ή αποτελεσματική ήταν η συνεργασία των μαθητών στις ομάδες; Τήρησαν οι ίδιοι βασικές κοινωνικές δεξιότητες; (να είναι ευγενικοί, να ακούν τους άλλους, να περιμένουν τη σειρά τους, να διαπραγματεύονται, να λένε τη γνώμη τους, να επιλύουν με θετικό τρόπο τις διαφορές τους κλπ).

Εκπαιδευτικό Υλικό

Χαρτιά, μολύβια.

Όλα για όλους

Εφαρμογή

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η κάθε ομάδα θα πάρει το δικό της χαρτί (μεγάλων διαστάσεων, κατάλληλο για ομαδική δουλειά) για να κάνει μία εργασία η οποία είναι κοινή και για τις δύο ομάδες. Τα υλικά που απαιτούνται για την πραγματοποίηση της εργασίας είναι για μια ομάδα και μοιράζονται τυχαία στις δύο ομάδες. Οι ομάδες θα πρέπει να συνεργαστούν και να διαπραγματευτούν, ώστε να μοιραστούν σωστά και δίκαια τα υλικά τους και να καταφέρουν να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Το θέμα της εργασίας αυτής θα πρέπει να είναι συγκεκριμένο, επιλεγμένο προσεκτικά από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (πχ. η δημιουργία μιας αφίσας για την προστασία του δάσους).

Ωρα για συζήτηση

- Με ποιο τρόπο κατάφεραν τα παιδιά να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους; Τι συνειδητοποίησαν από το μοίρασμα των υλικών;
- Τι δυσκόλεψε τα παιδιά στη διαδικασία;
- Πώς αισθάνθηκαν με την ολοκλήρωση των εργασιών τους;

Εκπαιδευτικό Υλικό

Χαρτόνια και υλικά τα οποία θα χρησιμοποιήσουν οι δύο ομάδες για την εργασία τους.

Α΄ ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4: Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου – Βάζω όρια

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Ζούμε μαζί... (Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις – Βάζω όρια)	Συγκρούσεις και συναισθήματα	<ul style="list-style-type: none"> - Να μπορούν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που συνοδεύουν μια σύγκρουση και να γνωρίζουν ότι όλοι σε μια σύγκρουση αισθάνονται θυμό, ή φόβο ή θλίψη ή αδικία...
Ζούμε μαζί... (Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις – Βάζω όρια)	Οι λόγοι μιας σύγκρουσης Πώς εκφράζουμε την αντιπαράθεσή μας	<ul style="list-style-type: none"> - Να μπορούν να αναγνωρίζουν τους λόγους που προκαλούν τις συγκρούσεις μεταξύ των ανθρώπων (προσβολή, αποκλεισμός, διεκδίκηση ιδιοκτησίας...) - Να συνειδητοποιήσουν τις συμπεριφορές που υιοθετούνται όταν ερχόμαστε σε αντιπαράθεση με κάποιον (λεκτικοί χαρακτηρισμοί, κατηγορίες, φωνές κλπ)
Ζούμε μαζί... (Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις – Βάζω όρια)	Εναλλακτικοί τρόποι σύγκρουσης	<ul style="list-style-type: none"> - Να γνωρίσουν την αξία της συνεργασίας, και να κατανοήσουν τις αρχές που τη διέπουν (κατανόηση, αλληλοβοήθεια,) για την επίτευξη ενός στόχου αλλά και για την επίλυση μιας διαφοράς (μοιραζόμαστε τα πράγματά μας, δεν αποδίδουμε χαρακτηρισμούς που υποτιμούν τους άλλους, οι φωνές και η επιθετικότητα δεν μας βοηθούν...)
Ζούμε μαζί... (Σχολείο και διαφορετικότητα)	Ταυτότητα και διαφορετικότητα Αποδοχή της διαφορετικότητας σε ατομικό, οικογενειακό, κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο	<ul style="list-style-type: none"> - Να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των άλλων παιδιών που συναντούν μέσα στις διαφορετικές ομάδες στις οποίες ανήκουν (οικογένεια, σχολική τάξη, γειτονιά) - Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τη διαφορετικότητα των άλλων παιδιών ως προς διαφορετικά χαρακτηριστικά πχ. εθνικότητα, θρησκεία κ.α. - Να κατανοήσουν ότι η επιλογή των φίλων μας δεν πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στην ομοιότητα ως προς μόνιμα ή/και μεταβαλλόμενα χαρακτηριστικά, αλλά μπορεί να περιλαμβάνει παιδιά που μπορεί να είναι λίγο ή πολύ διαφορετικά από τον εαυτό μας (διαφορά βαθμού και χαρακτηριστικών)
Ζούμε μαζί... (Αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές στην ομάδα)	Συνοπάρχοντας σε ομάδες: Αλληλεγγύη και Συνεργασία	<ul style="list-style-type: none"> - Να επισημάνουν ότι η αλληλεγγύη και η συνεργασία μεταξύ των μελών βοηθούν στην πρόοδο της ομάδας (θετικά προσανατολισμένες κοινωνικές συμπεριφορές). - Από την ποικιλία των διαφορετικών συμπεριφορών να μπορούν να επιλέγουν εκείνες τις συμπεριφορές που αντιστοιχούν στο καλό της ομάδας

Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου – Βάζω όρια

Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες

Η πλαστελίνη που μιλάει

Παραμύθια αλήθειας

Ένα σχολικό κάστρο

Είμαστε όλοι ίδιοι... και διαφορετικοί

Οι καλοί συμμαθητές στα δύσκολα φαίνονται

Η πλαστελίνη που μιλάει

Εφαρμογή

Χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες. Ο μαθητής κάθε ομάδας θα πρέπει να αναπαραστήσει με την πλαστελίνη ένα συναίσθημα που υπάρχει σε περίπτωση σύγκρουσης. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η κάθε ομάδα να γνωρίζει ΜΟΝΟ το δικό της θέμα. Η πρώτη ομάδα: «ΟΤΑΝ ΜΑΣ ΠΑΙΡΝΟΥΝ ΚΑΤΙ ΔΙΚΟ ΜΑΣ», η δεύτερη: «ΟΤΑΝ ΜΑΣ ΚΟΡΟΪΔΕΥΟΥΝ» και η τρίτη: «ΟΤΑΝ ΔΕΝ ΜΑΣ ΠΑΙΖΟΥΝ». Όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν τα έργα τους, δίνουμε τη δυνατότητα να δουν όλοι τα έργα όλων, προσπαθώντας να μαντέψουν το συναίσθημα που αναπαρίσταται. Κάθε ομάδα αναφέρει τα συναισθήματα που «έφτιαξε» για την περίπτωση που της είχε ανατεθεί.

Ώρα για συζήτηση

- Για ποιους λόγους τσακωνόμαστε με κάποιον; (όταν προδίδει την εμπιστοσύνη μας, όταν μας υποτιμά και μας κοροϊδεύει, όταν παίρνει κάτι που μας ανήκει, όταν μας αποκλείει από ομάδες και δραστηριότητες κλπ)
- Σε μια σύγκρουση πόσοι θεωρούν ότι έχουν «δίκιο»; (όλοι όσοι εμπλέκονται σε αυτή καθώς όλοι προσπαθούν να επιβάλουν τη γνώμη τους την οποία θεωρούν σωστή)
- Τελικά τι θα ήταν καλό να γίνεται (να ακούγονται όλες οι γνώμες, οι απόψεις, οι θέσεις και τα συγκρουόμενα μέρη να καταλήξουν σε μια όσο το δυνατό πιο δίκαιη για όλους λύση)

Εκπαιδευτικό υλικό

Πλαστελίνη.

Παραμύθια αλήθειας

Εφαρμογή

Επιλέγουμε μια ιστορία ή 2 διαφορετικές ιστορίες στις οποίες υπάρχει σύγκρουση μεταξύ των ηρώων. Η παρουσίαση γίνεται είτε με διήγηση, είτε με τη χρήση ακουστικού ερεθίσματος (από CD) είτε με την προβολή DVD. Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης, χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε ομάδα θα πρέπει να αναφέρει για ποιους λόγους συγκρούονταν οι ήρωες, ποια δικαιώματα προσπαθούσαν να υπερασπιστούν (και τα 2 μέρη), χωρίς να λάβουν υπόψη τους εάν κάποιος έχει περισσότερο δίκιο από τον άλλο. Μόλις οι ομάδες καταγράψουν τους λόγους, τους ανακοινώνουν στην ομάδα και καταγράφονται στον πίνακα.

Ώρα για συζήτηση

- Τι προσπαθούμε να κάνουμε μέσα από τη σύγκρουση; (να υπερασπιστούμε το δίκιο μας, την αξιοπρέπειά μας, την ιδιοκτησία μας κλπ)
- Ποιες συμπεριφορές υιοθετούμε συνήθως όταν τσακωνόμαστε με κάποιον; (φωνάζουμε, μιλούμε άσχημα, χτυπούμε κλπ)
- Όταν νιώθουμε θυμό φωνάζουμε, χτυπούμε, μιλούμε άσχημα: ποιο από τα δύο μέρη είναι σωστό και ποιο λάθος (π.χ. όταν νιώθουμε θυμωμένοι το συναίσθημα είναι αποδεκτό, όχι όμως και οι φωνές και η χειροδικία γιατί ο τρόπος αυτός δεν θα μας δικαιώσει ποτέ).

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ιστορίες σε έντυπη μορφή ή σε CD ή σε DVD.

Ένα σχολικό... κάστρο

Εφαρμογή

Σε ένα μεγάλο χαρτόνι έχουμε σχεδιάσει με χονδρό μαρκαδόρο το περίγραμμα, μόνο, ενός Κάστρου. Ζητούμε από τους μαθητές να προσθέσουν με ζωγραφική ή κολλάζ τα στοιχεία- αντικείμενα που μπορούν να κάνουν το σχολείο τους πιο ευχάριστο και πιο ασφαλές, καθώς και να δώσουν ένα όνομα στο Κάστρο. Για λόγους καλύτερης διαχείρισης του χώρου, μπορούμε να κάνουμε τρία διαφορετικά χαρτόνια, προκειμένου οι μαθητές να εργαστούν σε τρεις ομάδες. Όταν το έργο των μαθητών ολοκληρωθεί θα πρέπει να παρουσιαστεί σε όλη την τάξη.

Ωρα για συζήτηση

- Τι μας κάνει να νιώθουμε όμορφα στο σχολείο μας; *(Είμαστε όλοι μαζί, κάποιος μας προσέχουν, υπάρχουν άνθρωποι που μας νοιάζονται, παίζουμε και περνάμε καλά...)*
- Σε ποιες περιπτώσεις αισθανόμαστε ότι στο σχολείο μπορεί να κινδυνέψουμε; *(όταν μπορούμε να χτυπήσουμε εύκολα, όταν κάποιος μας πειράζει συνέχεια, όταν κάποιος ή κάποιος μας χτυπούν, όταν μπορεί να μπει μέσα όποιος θέλει...)*
- Τι θα μπορούσε να κάνει το σχολείο μας ακόμα πιο όμορφο και πιο ευχάριστο για όλους; *(Προσπαθήστε κάποιες ή κάποια από τις προτάσεις των μαθητών να πραγματοποιηθούν ώστε να νιώσουν ότι έχουν κάποια ισχύ οι προτάσεις τους. Είναι σημαντικό αυτές οι προτάσεις ή η πρόταση να προϋποθέτουν τη συμμετοχή των συμμαθητών για την πραγματοποίησή της. Καλό είναι οι προτάσεις να μην περιορίζονται σε θέματα διακόσμησης αλλά να συμπεριλαμβάνουν και θέματα συμπεριφοράς/δράσης)*

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ένα μεγάλο χαρτί, ή 3 χαρτόνια (70×100εκ., περίπου), μαρκαδόροι, εικόνες από περιοδικά, κόλλα.

Είμαστε όλοι ίδιοι... και διαφορετικοί

Εφαρμογή

Παροτρύνονται οι μαθητές από τον/την εκπαιδευτικό να συγκεντρώσουν, εικόνες με φιγούρες παιδιών που διαφέρουν από εκείνα ως προς κάποια εμφανή χαρακτηριστικά-μεταβαλλόμενα (σωματική διάπλαση, ρούχα) και μόνιμα (φύλο, χρώμα του δέρματος χρώμα μαλλιών και ματιών, φωνή). Την επομένη ημέρα, σε μικρές ομάδες (δύο-τριών ατόμων) με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, κολλούν σε χαρτόνι τις εικόνες που συγκέντρωσαν και κατασκευάζουν κολλάζ με εικόνες παιδιών που μπορούν να αναγνωρίσουν ως πιθανούς φίλους τους ή γείτονες, που μοιάζουν και διαφέρουν ως προς μεταβαλλόμενα χαρακτηριστικά της εμφάνισης (σωματική διάπλαση, ρούχα) και ως προς μόνιμα χαρακτηριστικά (χρώμα του δέρματος, χρώμα μαλλιών και ματιών, φωνή).

Ώρα για συζήτηση

- Ποια είναι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που έχουν τα παιδιά των εικόνων;
- Σε τι μοιάζουν τα παιδιά αυτά; Ποια χαρακτηριστικά τους είναι κοινά;
- Ας φανταστούμε ένα κόσμο όπου όλοι θα ήμασταν ακριβώς οι ίδιοι σε όλα

Εκπαιδευτικό Υλικό

Εικόνες με διάφορες φιγούρες παιδιών από διάφορα μέρη της γης (τις φέρνουν τα ίδια τα παιδιά).
Χαρτόνια.

Οι καλοί συμμαθητές στα δύσκολα φαίνονται

Εφαρμογή

Διηγούμαστε στην τάξη την παρακάτω ιστορία (ή κάποια παρόμοια με θετικά προσανατολισμένη συμπεριφορά συνομηλίκων προς συνομηλίκους):

Η Γεωργία έπεσε και χτύπησε το γόνατό της άσχημα στο διάλειμμα. Τρόμαξε πολύ, έκλαψε και ζήτησε να καλέσουν τους γονείς της να την παραλάβουν νωρίτερα από το σχολείο. Επίσης λυπήθηκε πολύ, γιατί, εκτός από τον τραυματισμό της, χρειάστηκε να παραμείνει έξω από την τάξη για αρκετή ώρα ώστε να παρασχεθεί φροντίδα στο τραύμα της. Η Αλεξία ζήτησε από τη δασκάλα να της επιτρέψει να μείνει μαζί με τη Γεωργία έξω από την τάξη, στο γραφείο των εκπαιδευτικών, για όση ώρα χρειαστεί μέχρι να την παραλάβουν οι γονείς της, και να της κάνει παρέα μέχρι να νιώσει καλύτερα και να μην πονάει το τραύμα της.

Ώρα για συζήτηση

- Τι έκανε η Αλεξία και για ποιο λόγο;
- Πώς ένιωθε η Γεωργία μόνη της έξω από την τάξη και τι άλλαξε όταν πήγε και η Αλεξία;
- Με ποιους άλλους τρόπους θα μπορούσατε να «βοηθήσετε» τη Γεωργία; (Λέγοντας της ότι και εσείς είχατε χτυπήσει και πέρασε γρήγορα, ότι θα περάσει γρήγορα ...)
- Ζητείστε από τα παιδιά να αναφέρουν παρόμοια περιστατικά από προσωπικές τους εμπειρίες (περιπτώσεις που είτε βοήθησαν ή βοηθήθηκαν από κάποιον)

Εκπαιδευτικό Υλικό

Σενάριο με θετικά προσανατολισμένες κοινωνικές συμπεριφορές παιδιών προς συνομήλικα παιδιά που χρειάστηκαν σε κάποια στιγμή βοήθεια.

Α΄ ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5: Είμαστε κοινότητα

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<i>Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο (Το δικό μας σχολείο)</i>	<i>Καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν» και της αλληλοϋποστήριξης</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναπτύξουν τον αλληλοσεβασμό (τόσο λεκτικά, όσο και σωματικά) - Να αναπτύξουν προσωπική ευθύνη για θέματα που αφορούν τον εαυτό τους και τις ομάδες τους - Να δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν την τάξη τους και το σχολείο
<i>Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο (Αγωγή ελεύθερου χρόνου)</i>	<i>Συνειδητοποίηση της κοινωνικής διάστασης του ελεύθερου χρόνου</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να διακρίνουν και να επιλέγουν ελεύθερα ανάμεσα σε διαφορετικές προσφερόμενες δραστηριότητες. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η δυνατότητα του μαθητή να δραστηριοποιείται μαζί με άλλους, να απασχολείται ατομικά, να παρακολουθεί ή ακόμα και να μην κάνει τίποτα - Να κατανέμουν, να προγραμματίζουν και να χρησιμοποιούν τον χρόνο τους με ευελιξία, να μπορούν δηλαδή να ορίζουν οι ίδιοι τη διάρκεια, τον ρυθμό, την ένταση και την κατάληξη των δραστηριοτήτων τους. - Να κατανοήσουν ότι ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί μια κοινωνική και ατομική ανάγκη.
<i>Ζούμε μαζί... (Αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές στην ομάδα)</i>	<i>Συνυπάρχοντας σε ομάδες: Ατομικότητα και Συλλογικότητα Τήρηση κανόνων</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοούν την ανάγκη ύπαρξης κανόνων στην ομάδα και την προσωπική τους ευθύνη να τηρούν τους κανόνες αυτούς - Από την ποικιλία των διαφορετικών συμπεριφορών να μάθουν να επιλέγουν εκείνες τις συμπεριφορές που αντιστοιχούν στο καλό της ομάδας
<i>Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο (Αίσθηση της κοινότητας και ψυχολογικό κλίμα στην τάξη/ σχολείο)</i>	<i>Καλλιέργεια της αυτορρύθμισης και αυτονομίας</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να τους δίνεται η ευκαιρία να ασχολούνται με δραστηριότητες που τους ευχαριστούν - Να ανακαλύπτουν και να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους στη διαδικασία της μάθησης - Να έχουν την ευκαιρία όλοι οι μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες, μέσα από εργασίες στην τάξη

Είμαστε κοινότητα

Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες

Φύλαξε το αγαπημένο μου παιχνίδι

Μαζί αποφασίζουμε

Υπάρχουν και άλλα πράγματα να κάνω

Χρήσιμες υποχρεώσεις μας για το καλό των ομάδων μας

Προσωπικές μαρτυρίες

Φύλαξε το αγαπημένο μου παιχνίδι

Εφαρμογή

Ζητούμε από τα παιδιά την προηγούμενη ημέρα να φέρουν στο σχολείο ένα αγαπημένο τους παιχνίδι. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μην είναι ογκώδες και εύθραυστο. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ζευγάρια (με τυχαίο τρόπο, πχ. επιλογή ίδιας κάρτας ή αριθμού). Στη συνέχεια, ζητούμε από τα παιδιά να ανταλλάξουν μεταξύ τους παιχνίδι, το οποίο έχουν επιλέξει να φέρουν στο σχολείο. Το κάθε παιδί δεσμεύεται να φυλάξει το αντικείμενο μέχρι τη λήξη του ωραρίου (τέλος των μαθημάτων). Τα παιδιά έχουν την ευθύνη να προσέξουν το αντικείμενο που τους εμπιστεύθηκε ο συμμαθητής τους και να του το επιστρέψουν ακέραιο.

Ώρα για συζήτηση

- Πώς ένιωσαν τα παιδιά το χρονικό διάστημα που έπρεπε να προσέξουν το αντικείμενο; *(η αίσθηση της ευθύνης)*
- Πώς ένιωσαν που ο συμμαθητής τους τους εμπιστεύτηκε;
- Για ποιο λόγο είναι σημαντικό να μας εμπιστεύονται οι φίλοι μας; *(αισθανόμαστε ικανοποίηση, σεβόμαστε τους συμμαθητές μας, νιώθουμε την αξία της φιλίας κλπ)*

Εκπαιδευτικό Υλικό

Απλά αντικείμενα των μαθητών, όχι υλικής αξίας ούτε ιδιαίτερα εύθραυστα (π.χ. ένα αγαπημένο αυτοκινητάκι, μία κούκλα, ένα κουτί μαρκαδόρους, μία ζωγραφιά, ένα βιβλίο κλπ).

Μαζί αποφασίζουμε...

Εφαρμογή

Με αφορμή ένα ζήτημα που απασχολεί την τάξη/ σχολείο (π.χ. η καθαριότητα, η φροντίδα της διακόσμησης της τάξης, ή του περιβάλλοντος του σχολείου) ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν μία συζήτηση και να προτείνουν τι μπορούν να κάνουν ως ομάδα-τάξη. Οι προτάσεις καταγράφονται και λαμβάνονται οι αποφάσεις μέσα από διαδικασίες όπως π.χ. η ψηφοφορία. Οι προτάσεις που ψηφίστηκαν καταγράφονται και δημιουργείται ουσιαστικά ένα «συμβόλαιο» μεταξύ των μαθητών για το ζήτημα που συζητήθηκε.

Ώρα για συζήτηση

- Πώς ένιωσαν οι μαθητές κατά τη διαδικασία;
- Τι πήγε καλά και τι όχι κατά τη συζήτηση;
- Ποια η σημασία της ύπαρξης μίας κοινής απόφασης για ένα θέμα που τους απασχολεί; *(μοίρασμα της ευθύνης, δέσμευση για τήρηση των κοινών αποφάσεων, αύξηση της αίσθησης επίδρασης στο περιβάλλον της τάξης/σχολείου)*

Εκπαιδευτικό Υλικό

Χαρτόνια-μαρκαδόροι για την καταγραφή των απόψεων και τη δημιουργία του συμβολαίου.

Υπάρχουν κι άλλα πράγματα να κάνω

Εφαρμογή

Ζητούμε από τους μαθητές να αναφέρουν τι κάνουν συνήθως στον ελεύθερο χρόνο τους εκτός σχολείου (πχ. βλέπουν τηλεόραση, παίζουν με βιντεοπαιχνίδια ή κάτι άλλο...) Στη συνέχεια ζητούμε από τους μαθητές να προτείνουν τι άλλο μπορούν να κάνουν τον ελεύθερο χρόνο τους ή τι θα ήθελαν να κάνουν (αθλητισμό, βόλτα στο πάρκο, κατασκευές, ζωγραφική, επίσκεψη σε κάποιο φίλο, χειροτεχνίες κλπ.).

Ώρα για συζήτηση

- Ποιες είναι οι δραστηριότητες που αναφέρθηκαν περισσότερο;
- Ποιες δραστηριότητες είναι πιο δημιουργικές και για ποιο λόγο; *(μαθαίνουμε νέα πράγματα, γνωρίζουμε νέους φίλους, περνάμε ευχάριστα την ώρα μας...)*
- Για ποιες εξωσχολικές δραστηριότητες θα ήθελαν πιθανόν περισσότερες πληροφορίες; *(Κάποιος μαθητής που μπορεί στον ελεύθερό του χρόνο να ασχολείται με κάτι ιδιαίτερο να μιλήσει για αυτό, ή να δοθούν πληροφορίες από τον εκπαιδευτικό για δραστηριότητες που ενδιαφέρουν τα παιδιά αλλά δεν γνωρίζουν λεπτομέρειες).*

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει κάνει μια προεργασία αναζήτησης φορέων ελεύθερου χρόνου στην περιοχή του σχολείου, ώστε να δώσει σχετικές κατευθυντήριες οδηγίες στα παιδιά για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Χρήσιμες υποχρεώσεις μας για το καλό των ομάδων μας

Εφαρμογή

Παρουσίαση σεναρίου όπου ένας γονέας (πατέρας ή μητέρα) ζητάει από το εξάχρονο παιδί του να κάνει μία δουλειά στο σπίτι, κάποια άλλη δουλειά στον κήπο και κάποια μικρά καθήκοντα σε κοντινά προς το σπίτι καταστήματα.

Ώρα για συζήτηση

- Ποιες είναι οι υποχρεώσεις που έχουμε στην οικογένειά μας (ή στο σχολείο μας;) *(Να τακτοποιούμε τα παιχνίδια μας, να μαζεύουμε το τραπέζι μετά το φαγητό ...)*
- Προεκτινουμε το θέμα συζητώντας και για τις υποχρεώσεις που έχουμε μέσα στην τάξη μας (πχ. «διατηρώ καθαρό το θρανίο μου», «φροντίζω να είναι η τάξη μου καθαρή» κλπ.).
- Γιατί είναι σημαντικό να είμαστε συνεπείς απέναντι στις υποχρεώσεις μας;
- Πώς νιώθουμε όταν περιμένουμε από κάποιον να κάνει κάτι και αυτός δεν το κάνει;

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ο εκπαιδευτικός εκτός από το προτεινόμενο σενάριο, μπορεί να συγκεντρώσει εναλλακτικά σενάρια, σχετικά με το θέμα.

Προσωπικές μαρτυρίες

Εφαρμογή

Ζητούμε από τα παιδιά, μερικές ημέρες πριν την εφαρμογή της δραστηριότητας, να προτείνουν σε κάποιο στενό συγγενικό τους πρόσωπο να έρθει στην τάξη και να μιλήσει για τη δουλειά του και τη σημασία της στην κοινωνία ή/και για ένα επάγγελμα που τείνει να εξαφανιστεί ή έχει ήδη εξαφανιστεί (τσαγκάρης, παγοποιός, γαλατάς).

Εναλλακτικά, μια γιαγιά ή ένας παππούς θα μπορούσε να μοιραστεί με τα παιδιά παλιά, παραδοσιακά παραμύθια ή παραδοσιακές συνταγές και έθιμα.

Ώρα για συζήτηση

Η συζήτηση θα κατευθυνθεί από το προσκεκλημένο άτομο.

Εκπαιδευτικό Υλικό

Κόλλες χαρτί, μολύβια, για να μπορούν τα παιδιά να κρατούν αν θέλουν κάποιες σημειώσεις από την «προσωπική μαρτυρία» του προσκεκλημένου ή και για να καταγράψουν κάποιες ερωτήσεις.

Α΄ ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6: Φροντίζω τον εαυτό μου

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Φροντίζω τον εαυτό μου (Διατροφή)	Υγεία και ανάπτυξη Διατροφικές συνήθειες	<ul style="list-style-type: none"> - Να μπορούν να ομαδοποιούν τις διάφορες τροφές ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (ομάδες τροφών) - Να μπορούν να αντιλαμβάνονται ότι η κατανάλωση ποικιλίας τροφών είναι απαραίτητη για την υγιή ανάπτυξη - Να μπορούν να αναγνωρίζουν τη σημασία των ημερήσιων γευμάτων - Να μπορούν να αναγνωρίζουν τις διατροφικές τους προτιμήσεις και να μπορούν να αναγνωρίζουν αυτά που τρώνε και αυτά που πίνουν
Φροντίζω τον εαυτό μου (Πρόληψη Ατυχημάτων και Πρώτες Βοήθειες)	Κίνδυνοι ατυχημάτων και πρόληψη	<ul style="list-style-type: none"> - Να μπορούν να αναγνωρίζουν τη επικινδυνότητα μιας κατάστασης ανάλογα με τον χώρο - Να μπορούν να αναγνωρίζουν τις βασικές αιτίες ατυχημάτων και τους συνήθεις τραυματισμούς στο σπίτι και στο σχολείο - Να υιοθετούν κανόνες συμπεριφοράς που μειώνουν τις πιθανότητες ατυχημάτων στο σπίτι και στο σχολείο
Φροντίζω τον εαυτό μου (Σωματική Υγιεινή)	Το σώμα και οι λειτουργίες του Καθημερινές δραστηριότητες υγιεινής	<ul style="list-style-type: none"> - Να γνωρίζουν τα ονόματα των κύριων μερών και των βασικών λειτουργιών του σώματος - Να αντιλαμβάνονται την εξέλιξη της σωματικής τους ανάπτυξης - Να ακολουθούν καθημερινά βασικούς κανόνες υγιεινής - Να κατανοούν την ανάγκη φροντίδας των δοντιών και να γνωρίζουν την σωστή τεχνική περιποίησής τους - Να καταλαβαίνουν την εξάρτηση της καθαριότητας των δοντιών από την συχνότητα λήψης και το είδος της τροφής
Φροντίζω τον εαυτό μου (Καπνός και Αλκοόλ)	Το κάπνισμα ως συνήθεια που επηρεάζει την υγεία	<ul style="list-style-type: none"> - Να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις επιπτώσεις του καπνίσματος στην ανθρώπινη υγεία

Φροντίζω τον εαυτό μου

Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες

Το καλάθι των τροφίμων

Τα πιάτα με τα αγαπημένα μου φαγητά

Βρες πού κρύβεται ο κίνδυνος... στο σπίτι

Το ταξίδι των μικροβίων

Τα δόντια και η υγεία τους

Οι συνέπειες του καπνού

Το καλάθι των τροφίμων

Εφαρμογή

Ο εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά για τα τρόφιμα και την συμβολή τους στην υγεία και την ανάπτυξη, καθώς και την προέλευσή τους και τις ομάδες στις οποίες κατατάσσονται. Στη συνέχεια τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες, όσες και οι ομάδες τροφίμων, βρίσκουν και κόβουν από διάφορα έντυπα εικόνες τροφίμων και δημιουργούν το «καλάθι» των τροφίμων της ομάδας τους. Μπορούν να συλλέγουν περισσότερες από μια φορά τα ίδια τρόφιμα. Στο τέλος η κάθε ομάδα φτιάχνει μια λίστα με τα τρόφιμα που περιέχει το «καλάθι» της, την οποία και ανακοινώνει στην υπόλοιπη τάξη. Θα μπορούσαμε να αναδείξουμε νικήτρια την ομάδα με τη μεγαλύτερη συλλογή τροφίμων στο «καλάθι» της.

Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα, κολλά τις επιλογές της σε ένα μεγάλο χαρτόνι δημιουργώντας την αφίσα της δικής της ομάδας τροφίμων (καλό θα είναι οι φωτογραφίες να κολλιούνται με κόλλα που ξεκολλά εύκολα για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι φωτογραφίες και σε άλλες δραστηριότητες της τάξης, όπως το να φτιάξουν «το αγαπημένο τους πιάτο», ή το «αγαπημένο τους πρωινό» κ.λπ. επιλέγοντας τροφές από τα ταμπλό των ομάδων τροφίμων). Οι αφίσες αναρτώνται στο ταμπλό της τάξης. Ακολουθεί συζήτηση.

Ωρα για συζήτηση

- Ποιες είναι οι ομάδες και ποια τρόφιμα περιλαμβάνει κάθε ομάδα;
- Ποια από αυτά καταναλώνουμε καθημερινά και από ποια ομάδα προέρχονται;
- Ποιας ομάδας τα τρόφιμα μάς αρέσουν περισσότερο και γιατί;

Εκπαιδευτικό Υλικό

Μεγάλα χαρτόνια (1×1), διαφημιστικά έντυπα, ψαλίδια, κόλλες που ξεκολλούν εύκολα.

Τα πιάτα με τα αγαπημένα μου φαγητά

Εφαρμογή

Τα παιδιά κόβουν φωτογραφίες τροφών από έντυπα και τις κατατάσσουν σε ομάδες τροφών ή χρησιμοποιούν αυτές από προηγούμενες δραστηριότητες (βλ. «Το καλάθι των τροφίμων»). Στη συνέχεια διαλέγουν τροφές και φτιάχνουν τα αγαπημένα τους φαγητά, επικολλώντας τις φωτογραφίες σε τρία χάρτινα πιάτα, ένα για κάθε γεύμα (πρωινό, μεσημεριανό, βραδινό). Στη συνέχεια, η τάξη συζητά τις διατροφικές συνήθειες και τη σωστή σύνθεση των γευμάτων σε σχέση με την παρουσίαση του κάθε μαθητή.

Ωρα για συζήτηση

- Γιατί είναι σημαντικό να έχουμε μια ισορροπημένη διατροφή;
- Μια ισορροπημένη διατροφή θα πρέπει να περιλαμβάνει τροφές απ' όλες τις ομάδες τροφίμων;
- Μπορούμε να έχουμε τα γλυκά και τις καραμέλες για γεύμα;
- Το πιάτο του μεσημεριανού ή του δείπνου τους περιέχει τροφές απ' όλες τις ομάδες τροφίμων;
- Συζήτηση σχετικά με το πρωινό τους και τις τροφές που αυτό πρέπει να περιέχει.

Εκπαιδευτικό Υλικό

Χάρτινα πιάτα, περιοδικά και διαφημιστικά έντυπα, ψαλίδια, κόλλες, μολύβια.

Βρες πού κρύβεται ο κίνδυνος... στο σπίτι

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά για την έννοια του ατυχήματος και τους κινδύνους στο χώρο του σπιτιού. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να αναφέρουν κάποιο ατύχημα που τους συνέβη στο σπίτι. Κατόπιν χωρίζονται σε ομάδες (ανάλογα με τους χώρους του σπιτιού που θέλουμε να μελετήσουμε). Ο εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε ομάδα τη φωτογραφία ενός χώρου του σπιτιού (παιδικό δωμάτιο, κουζίνα, μπάνιο, σκάλες-ασανσέρ, κ.λπ.). Τα παιδιά προσπαθούν με την φαντασία τους να ανακαλύψουν τα επικίνδυνα σημεία αυτών των χώρων. Κυκλώνουν με ένα μολύβι τα επικίνδυνα σημεία που ανακαλύπτουν και δημιουργούν με αυτά ένα κατάλογο. Στο τέλος η κάθε ομάδα παρουσιάζει τον κατάλογο αυτό στις άλλες ομάδες.

Ωρα για συζήτηση

- Συζητούν τους κινδύνους που ανακάλυψαν σε κάθε χώρο που «επισκέφθηκαν».
- Τα παιδιά προσδιορίζουν τρόπους για την πρόληψη των ατυχημάτων που μπορούν να συμβούν στο σπίτι
- Το κάθε παιδί αναφέρει τις εμπειρίες του για το πού λένε «όχι» οι γονείς στο σπίτι και γιατί;
- Συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που ένιωσαν και τις σκέψεις που περνούσαν από το μυαλό τους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Εκπαιδευτικό Υλικό

Μεγάλες φωτογραφίες από περιοδικά που απεικονίζουν τους διάφορους χώρους του σπιτιού, χαρτί και μολύβια.

Το ταξίδι των μικροβίων

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός ρίχνει λίγη χρυσόσκονη σε μια μικρή λεκάνη με νερό. Ζητάει από έναν μαθητή να τοποθετήσει τα δύο του χέρια μέσα στο νερό αυτό. Ο/η εκπαιδευτικός αφού δείξει την λάμψη της χρυσόσκονης στα χέρια του μαθητή, στη συνέχεια, του ζητά να σφίξει τα χέρια των συμμαθητών του. Κοιτάζοντας προσεκτικά όλοι τα χέρια τους θα παρατηρήσουν ότι η λάμψη της χρυσόσκονης έχει εξαπλωθεί από τα χέρια του συμμαθητή τους στα δικά τους χέρια. Ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι η λάμψη της χρυσόσκονης είναι όπως ακριβώς τα μικρόβια. Τα μικρόβια μεταδίδονται όταν αγγίζουμε τους άλλους. Εξηγεί επίσης ότι μπορούμε να εμποδίσουμε τη μετάδοση των μικροβίων, όπως και της χρυσόσκονης, απλώς με το πλύσιμο των χεριών μας. Ζητά από τα παιδιά να πλύνουν τα χέρια τους για να απαλλαγούν από τη λάμψη της χρυσόσκονης /μικροβίων.

Ωρα για συζήτηση

- Τι είναι τα μικρόβια και πώς δημιουργούνται; (Αφού οι μαθητές αναφέρουν τι γνωρίζουν ή πιστεύουν σχετικά, καλό θα είναι να τους δώσουμε απλές και κατανοητές πληροφορίες σχετικά με το θέμα)
- Με ποιόν τρόπο μεταφέρονται τα μικρόβια; (Με την αφή, με το φτέρνισμα, με το φιλί).
- Φαίνονται τα μικρόβια;
- Πότε πρέπει να πλύνουμε τα χέρια μας; (Πριν φάμε οτιδήποτε, μετά τη χρήση της τουαλέτας ή μετά το φτέρνισμα, μόλις επιστρέψουμε στο σπίτι κλπ);

- Σας προτρέπουν οι γονείς να φροντίζετε την καθαριότητά σας ή την φροντίζετε μόνοι σας;
- Με ποιόν τρόπο θα πρέπει να πλένουμε τα χέρια μας ώστε να είμαστε βέβαιοι ότι είναι καθαρά από τα μικρόβια που μεταφέρουν;
- Τι θα γινόταν αν αφήναμε τα μικρόβια... ελεύθερα; (ιώσεις, επιδημίες κλπ)

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ένα ποτήρι νερό, χρυσόσκονη

Τα δόντια και η υγεία τους

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Κάθε ομάδα θα ετοιμάσει μια εικονογραφημένη ιστορία όπου θα πρέπει να παρουσιάζονται δύο δόντια που συζητούν (ένα ευτυχισμένο και ένα δυστυχισμένο). Οι μαθητές θα πρέπει – αφού εξηγήσουμε ότι δεν μας ενδιαφέρει το εικαστικό μέρος της εικονογράφησης – να αναπαραστήσουν στο χαρτί το διάλογο – ιστορία μεταξύ των δύο ηρώων. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία οι ομάδες παρουσιάζουν στις υπόλοιπες την ιστορία τους (Καλό είναι οι ιστορίες να φωτοτυπηθούν και να μοιραστούν σε όλη την τάξη, ώστε να έχουν όλοι τα μηνύματα που «εικονογραφήθηκαν» σχετικά με την υγιεινή των δοντιών).

Ωρα για συζήτηση

- Τι είναι τα δόντια και σε τι βοηθούν τα δόντια; (Είναι καλό οι μαθητές να έχουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τη σύσταση των δοντιών και τη χρησιμότητά τους στην κατανάλωση τροφής, στην εκφορά του λόγου κλπ.)
- Με ποιο τρόπο φροντίζουμε τα δόντια μας (σωστό και συχνό πλύσιμο, με σωστή διατροφή, τακτικές επισκέψεις στον οδοντίατρο κλπ)
- Για ποιους λόγους ορισμένες φορές δεν φροντίζουμε τα δόντια μας όπως πρέπει; (Αμέλεια, δεν δίνουμε την απαραίτητη σημασία κλπ.)
- Τι συμβαίνει όταν δεν φροντίζουμε τα δόντια μας σωστά;

Εκπαιδευτικό Υλικό

Χαρτιά Α4 (ή Α3 για να είναι πιο ευδιάκριτα τα σχέδια), μαρκαδόροι

Οι συνέπειες του καπνού

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός αρχικά εξηγεί στα παιδιά την επιβάρυνση των πνευμόνων και της καρδιάς από τις εισπνεόμενες ουσίες του καπνού και αναφέρεται γενικότερα τις συνέπειες του καπνίσματος στο οργανισμό (οπτικό υλικό, εικόνες θα είναι χρήσιμες για την καλύτερη κατανόηση του αντικειμένου). Στη συνέχεια μοιράζει στα παιδιά από ένα πλαστικό καλαμάκι και τους ζητά να αναπνεύσουν μέσα από αυτό, χωρίς να χρησιμοποιούν τη μύτη τους. Η άσκηση γίνεται αρχικά σε κατάσταση ηρεμίας και στη συνέχεια τρέχοντας για λίγο μέσα στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό αντιλαμβάνονται τη δυσκολία του καπνιστή κατά τη διάρκεια της αναπνοής μετά από σωματικό έργο.

Ο/η εκπαιδευτικός ζητά από την τάξη να συνεργαστεί για τη δημιουργία ενός συνθήματος το οποίο θα περιγράφει τις συνέπειες του καπνίσματος.

Ωρα για συζήτηση

- Πώς νιώθατε όταν αναπνέατε από το καλαμάκι;
- Ποιες συνέπειες του καπνίσματος στο σώμα μας / στη σωματική λειτουργία;
- Ξέρετε κάποιον που καπνίζει;
- Έχει συμβεί να καπνίζει κάποιος κοντά σας και να σας ενοχλεί ο καπνός; Αν ναι πως νιώσατε;

Εκπαιδευτικό Υλικό

Πλαστικά καλαμάκια, χαρτί, μολύβια.

Β' Ηλικιακός Κύκλος

Β' ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1: Είμαστε μια ομάδα-Μαθαίνουμε τον εαυτό μας

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<p align="center"><i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i></p> <p align="center"><i>(Γνωριμία με τον εαυτό μας)</i></p>	<p align="center"><i>Προσωπική – Ιδανική ταυτότητα και δημόσια εικόνα</i></p> <p align="center"><i>Αυτοεκτίμηση - Κινητοποίηση- Αντιμετώπιση δυσκολιών αποτυχιών- Αυτοαξιολόγηση</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίζουν δυνατότητες και αδυναμίες τους (δεξιότητες, ικανότητες, στοιχεία του χαρακτήρα) καθώς και βασικές επιθυμίες, ανάγκες, προτιμήσεις, και ενδιαφέροντά τους - 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) - Να κατανοούν ότι διαφορετικά άτομα μπορεί να μας βλέπουν με διαφορετικό τρόπο ή να βλέπουν διαφορετικές πλευρές του εαυτού μας και να προσπαθούν να εξετάζουν κριτικά αυτές τις απόψεις των άλλων - Να υιοθετούν τρόπους και στρατηγικές αυτοβελτίωσης (π.χ. περισσότερη προσπάθεια, εξάσκηση, ανάληψη ευθύνης στις ομάδες που ανήκουν, αναζήτηση βοήθειας κλπ)
<p align="center"><i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i></p> <p align="center"><i>(Τα συναισθήματά μας)</i></p>	<p align="center"><i>Αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο των μαθητών με έννοιες ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων (π.χ. άγχος, θλίψη, ενθουσιασμός, απόγνωση κ.ά) - Να αναγνωρίζουν τα παιδιά τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων μέσα από τους διαφορετικούς τρόπους έκφρασής τους - Να κατανοούν την οπτική των άλλων και τα συναισθήματα που μπορεί να νιώθουν σε συγκεκριμένες περιστάσεις. - Να αντιλαμβάνονται ότι ο καθένας μας εκφράζει με διαφορετικό τρόπο τα ποικίλα συναισθήματα που νιώθει σε μία κατάσταση. Επίσης, ότι η έκφραση των συναισθημάτων συνδέεται με τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε. - Να ασκηθούν στην έκφραση των δυσάρεστων συναισθημάτων με εναλλακτικούς και λειτουργικούς τρόπους χωρίς να πληγώνουν τους άλλους (π.χ. είναι επιτρεπτό να θυμώνω, αλλά χρειάζεται να ρυθμίζω τη συμπεριφορά μου δηλαδή να μη χτυπάω τους άλλους, να προσέχω τον τρόπο που μιλώ κλπ)
<p align="center"><i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i></p> <p align="center"><i>(Επικοινωνώντας με τους άλλους)</i></p>	<p align="center"><i>Επικοινωνώ με τους άλλους λειτουργικά</i></p> <p align="center"><i>Αποδέχομαι τους κανόνες-Δεσμεύομαι να τους τηρώ</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να διατυπώνουν μια προσωπική θέση και να την υποστηρίζουν, ακόμα κι αν δεν είναι σε συμφωνία με την «επικρατέστερη» άποψη της ομάδας - Να προσπαθούν να κατανοούν την «άλλη» άποψη όταν είναι διαφορετική, προσπαθώντας να μπουν στη θέση του άλλου. - Να βρίσκουν και να κατηγοριοποιούν τους κανόνες επικοινωνίας σε οικεία περιβάλλοντα, π.χ. στην τάξη, στο σχολείο, στο γήπεδο, στο σπίτι, στο λεωφορείο, στην αγορά, στο νοσοκομείο, στη γιορτή. - Να βρίσκουν και να κατηγοριοποιούν τους κανόνες επικοινωνίας ανάλογα με το είδος των σχέσεων (φιλία, σχέση με τους γονείς, με το δάσκαλο, τον προπονητή κλπ)

		<ul style="list-style-type: none"> - Να διατυπώνουν απλούς κανόνες που διευκολύνουν την επικοινωνία στο δικό τους περιβάλλον (τάξη, οικογένεια, δωμάτιο) - Να ασκούν αυτοέλεγχο και να αναλαμβάνουν την προσωπική ευθύνη για την τήρηση των κανόνων για τους οποίους έχουν συμφωνήσει ότι ισχύουν.
<p>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</p> <p>(Αντιμετωπίζοντας το άγχος)</p>	<p>Έννοια του άγχους - Το άγχος και το σώμα μου</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίζουν τις καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος και να μπορούν να αναφέρουν προσωπικές τους εμπειρίες από καταστάσεις που τους προκάλεσαν ή τους προκαλούν άγχος - Να αναγνωρίζουν τότε αισθάνονται λιγότερο και τότε περισσότερο άγχος και να αναφέρουν πώς αντιμετωπίζουν το άγχος σε κάθε περίπτωση - Να αναφέρουν και να υιοθετούν συμπεριφορές που συμβάλλουν στη λειτουργική διαχείριση μιας αγχογόνου κατάστασης. - Να αναζητούν βοήθεια σε περιπτώσεις που οι συνθήκες απαιτούν δεξιότητες που ξεπερνούν τα όρια και τις δυνατότητές τους.
<p>Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο (Το δικό μας σχολείο)</p>	<p>Καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν» και της αλληλοϋποστήριξης</p> <p>Προαγωγή της αυτο-αποτελεσματικότητας και της προσωπικής επίδρασης στην τάξη/ στο σχολείο</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αισθάνονται τον εαυτό τους ως ισότιμο μέλος της σχολικής τους ομάδας - Να αισθάνονται ότι μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και ότι αυτές θα είναι σεβαστές - Να δείχνουν σεβασμό απέναντι στους συμμαθητές τους όταν εκφράζουν την άποψή τους - Να μοιράζονται τα συναισθήματά τους για θέματα που αφορούν την ομάδα της τάξης τους - Να αναπτύσσουν προσωπική ευθύνη για θέματα/ εργασίες που αφορούν στην τάξη/στο σχολείο - Να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ενεργό ρόλο στη διαχείριση θεμάτων της τάξης /σχολείου - Να εμπλέκονται ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. θέσπιση ορίων-κανόνων)
<p>Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο (Αγωγή ελεύθερου χρόνου)</p>	<p>Ευαισθητοποίηση για τον ατομικό χρόνο</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να μάθουν να κινούνται σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια (π.χ. να τελειώνουν μια εργασία στο προκαθορισμένο διάστημα) - Να μάθουν να συγχρονίζονται με τους άλλους κατά τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης (π.χ. να σέβονται το χρόνο των άλλων, να εργάζονται μαζί)

Είμαστε μια ομάδα – Μαθαίνουμε τον εαυτό μας

Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες

Ας γνωριστούμε καλύτερα

Η τάξη που ονειρεύομαι

Αν ήμουν... τι θα ήμουν;

Αισθάνομαι μέσα από τη μουσική

Ένα γιατρό

Η ομάδα αυτορυθμίζεται και αυτοδεσμεύεται

Μαθαίνω να αλληλεπιδρώ

Ας γνωριστούμε καλύτερα...

Εφαρμογή

Οι μαθητές και ο/η εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο και ανά δύο λένε λίγα πράγματα για τον εαυτό τους π.χ. το όνομά τους, το αγαπημένο τους παιχνίδι, το αγαπημένο τους φαγητό, τα χόμπι τους κ.ά. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής/τρια συστήνει στην υπόλοιπη ομάδα το παιδί, με το οποίο βρισκόταν στην ίδια δυάδα και αντίστροφα. Ο/η εκπαιδευτικός, είτε σε δυάδα με κάποιον μαθητή είτε μόνος/η του/της συμμετέχει στη διαδικασία παρουσιάζοντας κάποια στοιχεία για τον εαυτό του/της.

Ωρα για συζήτηση

- Έμαθαν οι μαθητές καινούρια πράγματα για τους συμμαθητές τους;
- Υπήρχαν ομοιότητες και διαφορές;
- Πώς τους φάνηκε η συνεργασία σε δυάδες;
- Πώς τους φάνηκε που κάποιος άλλος μίλησε για αυτούς στους υπόλοιπους μαθητές;
- Πώς τους φάνηκαν αυτά που έμαθαν για τον/την εκπαιδευτικό τους;

Η τάξη που ονειρεύομαι

Εφαρμογή

Οι μαθητές /τριες χωρίζονται σε ομάδες τριών-τεσσάρων μελών και συζητούν πώς θα ήθελαν να είναι η τάξη τους. Μπορούν να αναφέρουν στοιχεία για το χώρο (τα χρώματα, τη διακόσμηση στους τοίχους, τη διάταξη των θρανίων κ.ά.), για τους κανόνες λειτουργίας και συμπεριφοράς, για τη σχέση μεταξύ των συμμαθητών, για τη σχέση τους με τον/την εκπαιδευτικό ή τι συγκεκριμένα θα ήθελαν από τον/την εκπαιδευτικό (για τα μαθήματα, τη διδασκαλία, για κάποιους κοινούς στόχους που θα επιθυμούσαν ως τάξη να επιτύχουν τη φετινή χρονιά κ.ά.)

Στη συνέχεια, οι μικρές ομάδες ανακοινώνουν τις ιδέες τους και τις προτάσεις τους στην τάξη και όλοι μαζί ψηφίζουν και αποφασίζουν ποιες είναι πιο σημαντικές. Αυτές θα καταγραφούν σε ένα μεγάλο χαρτόνι που θα φτιάξουν όλοι μαζί και θα αναρτήσουν στην τάξη. Το χαρτόνι αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ζωγραφιές, σύμβολα, τις «υπογραφές» των παιδιών και του/της εκπαιδευτικού.

Εκπαιδευτικό υλικό

Χαρτόνια, μαρκαδόροι, χρώματα.

Αν ήμουν... τι θα ήμουν;

Εφαρμογή

Δίνουμε στα παιδιά να συμπληρώσουν ατομικά ένα φύλλο εργασίας με ημιτελείς προτάσεις του τύπου:

- Αν ήμουν ζώο θα ήμουν...
- Αν ήμουν δέντρο θα ήμουν...
- Αν ήμουν άθλημα θα ήμουν...
- Αν ήμουν μέσο συγκοινωνίας θα ήμουν...
- Αν ήμουν τραγούδι θα ήμουν...

Αφού τα παιδιά συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας συγκεντρώνουμε τα χαρτιά και διαβάζουμε μια –δυο προτάσεις από το καθένα. Για κάθε πρόταση που διαβάζουμε τα παιδιά προσπαθούν να υποθέσουν ποιος /α μαθητής /τρια περιγράφεται κάθε φορά.

Ωρα για συζήτηση

- Για ποιο λόγο είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εαυτού μας; (μαθαίνουμε να αποδεχόμαστε τον εαυτό μας και να ενισχύουμε τα θετικά του στοιχεία)
- Πόσο ταιριάζει η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας με αυτή που έχουν σημαντικοί άλλοι για εμάς; (Η εικόνα των σημαντικών άλλων αποτελεί σημαντική πληροφόρηση για την εικόνα του εαυτού μας, ωστόσο πολλές φορές μπορεί να αποδίδονται χαρακτηρισμοί που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και αυτό μας πληγώνει, μας επηρεάζει ως προς την αυτοεκτίμηση κλπ.)
- Πώς νιώθουμε και τι σκεφτόμαστε όταν η άποψη των άλλων για εμάς διαφέρει από τη δική μας; (Όταν διατυπώνονται χαρακτηρισμοί που δεν ανταποκρίνονται στον εαυτό μας, μπορεί να πληγωθούμε, να χάσουμε την εμπιστοσύνη μας κλπ. Έχει σημασία να στηρίζουμε τις απόψεις μας όταν διαφωνούμε με κάποιους χαρακτηρισμούς).

Εκπαιδευτικό Υλικό

Φύλλο εργασίας.

Αισθάνομαι μέσα από τη μουσική

Εφαρμογή

Οι μαθητές συγκεντρώνονται στο άκουσμα ενός μουσικού αποσπάσματος κατά προτίμηση χωρίς λόγια π.χ. κλασική μουσική. Μετά από λίγα λεπτά καλούνται να ονομάσουν το συναίσθημα/συναίσθημα που ένιωσαν καθώς άκουγαν το μουσικό κομμάτι. Στη συνέχεια ακούγοντας το ίδιο μουσικό κομμάτι καλούνται να χρωματίσουν.....τα συναίσθηματά τους και να τα αποτυπώσουν σε ελεύθερη ζωγραφική. Η ζωγραφική μπορεί να είναι ένα πρόσωπο που εκφράζει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα, ή ελεύθερο σχέδιο όπου κάθε συναίσθημα αντιστοιχεί σε ένα χρώμα. Επίσης, εναλλακτικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλες μορφές τέχνης, όπως η κεραμική.

Ωρα για συζήτηση

- Τι είδους συναισθήματα ένιωσαν οι μαθητές ακούγοντας το συγκεκριμένο μουσικό κομμάτι; (ο καθένας νιώθει διαφορετικά συναισθήματα, δεν υπάρχουν σωστά ή λάθος συναισθήματα, όλα είναι αποδεκτά και φυσιολογικά)
- Από ποιους παράγοντες μπορεί να επηρεάζονται τα συναισθήματα αυτά; (Συνήθως ένα μουσικό άκουσμα ή άλλο ερέθισμα μπορεί να συνδέεται με προσωπικές εμπειρίες, διαφορετικές για τον καθένα)
- Για ποιο λόγο είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε και να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας; (κατανοούμε καλύτερα τον εαυτό μας και τους άλλους, μαθαίνουμε να εκφραζόμαστε και με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους αυτό που νιώθουμε, ανακουφιζόμαστε όταν μοιραζόμαστε ένα δυσάρεστο συναίσθημα κλπ).

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ένα μουσικό κομμάτι, κατά προτίμηση κλασική μουσική. Χαρτιά και υλικά ζωγραφικής σύνεργα ζωγραφικής ή εναλλακτικά και άλλα υλικά τέχνης π.χ. πηλός.

Ένα γιατρό...

Εφαρμογή

Αναφέρουμε στους μαθητές στην τάξη ότι θα είναι μέλη ενός ιατρικού συνεδρίου όπου θα παρουσιαστούν οι αντιδράσεις που παρατηρούνται στο ανθρώπινο σώμα όταν κάποιος νιώθει στρες. Χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε ομάδα θα πρέπει να καταγράψει τις αντιδράσεις που «ως γιατροί» έχουν παρατηρήσει ότι συμβαίνουν στο ανθρώπινο σώμα. Κάθε ομάδα, με όποιο τρόπο θέλει (αναπαράσταση, εικόνες, «εισήγηση», μάθημα κα.), θα αναφέρει στην υπόλοιπη τάξη τις αναφορές της. Όλες οι αναφορές καταγράφονται στον πίνακα ως «αποτελέσματα» του συνεδρίου.

Με την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων των ομάδων-συνέδρων, κάνουμε μια αναφορά όλων των αντιδράσεων που καταγράφηκαν. Σε περίπτωση που κρίνουμε ότι δεν έχουν αναφερθεί κάποιες σημαντικές περιπτώσεις τις προσθέτουμε. Ακολουθεί συζήτηση.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Μπορούμε από την προηγούμενη ημέρα να ζητήσουμε από τους μαθητές να φέρουν σχετικό υλικό (εικόνες, άρθρα κλπ.).

Ωρα για συζήτηση

- Τι είναι το στρες; (βλ. θεωρητικό μέρος)
- Τι μας προκαλεί στρες; (καταστάσεις που δεν γνωρίζουμε πώς να διαχειριστούμε, περιστατικά που μας προκαλούν φόβο και αγωνία κα. Πολλές φορές είναι καταστάσεις πραγματικές και άλλες φορές πρόκειται για καταστάσεις που υποθέτουμε ότι θα αντιμετωπίσουμε, και η προοπτική και μόνο μας φορτίζει έντονα κλπ)
- Πώς αντιδρά το σώμα μας στο στρες; (Ο οργανισμός στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει ένα γεγονός που εκλαμβάνεται ως «απειλητικό» κινητοποιεί διάφορα μέσα : εφίδρωση, ταχύτεροι παλμοί καρδιάς, σφίξιμο στο στομάχι, πόνος στην κοιλιά κα. Είναι ενδιαφέρον να γίνει μια σύνδεση του τρόπου που ο εγκέφαλος κινητοποιεί με τα μηνύματα που στέλνει τον οργανισμό να αντιδράσει, προκειμένου να προστατευθεί από μια «απειλή»)
- Γιατί δεν παρατηρούνται σε όλους οι ίδιες σωματικές αντιδράσεις; (Κάθε άτομο είναι ξεχωριστό και διαφορετικό. Η διαφορετικότητά του έχει να κάνει και με τον τρόπο που

- αντιδρά στο στρες και τα μέρη του σώματος που επηρεάζονται περισσότερο. Δεν παθαίνουν όλοι πονοκέφαλό ή όλοι στομαχόπονο)
- Το στρες που νιώθουμε είναι το ίδιο σε όλες τις περιστάσεις; (η ένταση προσδιορίζεται από την κατάσταση που έχουμε να αντιμετωπίσουμε, τις δυνατότητές μας και την προηγούμενη εμπειρία μας)
 - Με ποιο τρόπο αντιμετωπίζουμε συνήθως μια στρεσογόνο κατάσταση; (ποιες είναι οι αρχικές αντιδράσεις μας;)

Εκπαιδευτικό Υλικό

Προαιρετικό: πληροφορίες για τη λειτουργία του εγκεφάλου στον τρόπο που κινητοποιεί τις αντιδράσεις του σώματος το στρες.

Η ομάδα αυτορυθμίζεται και αυτοδεσμεύεται...

(Η δραστηριότητα προτείνεται για την Ε' και ΣΤ' δημοτικού)

Εφαρμογή

Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιείται με την προϋπόθεση ότι έχει υλοποιηθεί η δραστηριότητα με τίτλο: «Ας γνωριστούμε καλύτερα».

Η τάξη κάθεται σε κύκλο. Τα παιδιά σε δυάδες απαντούν τα εξής ερωτήματα: «Τι περιμένω από την ομάδα της τάξης μου;» και «Τι μπορώ να προσφέρω στην ομάδα της τάξης μου;». Οι απαντήσεις καταγράφονται από τη δυάδα.

Η κάθε δυάδα επιλέγει μιαν άλλη και συνθέτουν τις απαντήσεις τους σε ένα ενιαίο κείμενο.

Στη συνέχεια, ένας εκπρόσωπος από κάθε τετράδα ανακοινώνει στην ολομέλεια το κείμενο που συνέθεσαν. Όλες οι απαντήσεις καταγράφονται στον πίνακα ή σε ένα χαρτόνι με δύο στήλες (τι θέλω, τι δίνω).

Ο/η εκπαιδευτικός με βάση τις καταγεγραμμένες απαντήσεις ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν τρόπους, με τους οποίους μπορούν να εκπληρωθούν όσο γίνεται περισσότερες από τις προσδοκίες που καταγράφηκαν. Έτσι, προκύπτει η ανάγκη για διαμόρφωση κανόνων που θα τηρούνται από όλους.

Τέλος, κάθε μαθητής, με βάση και τις προηγούμενες απαντήσεις, προτείνει κανόνες και η ολομέλεια αποφασίζει ποιοι από αυτούς θα γίνουν αποδεκτοί. Αν κάποιος βασικός κανόνας δεν προταθεί από τα παιδιά, τότε στο τέλος τον προτείνουμε εμείς. Οι κανόνες αυτοί καταγράφονται σε ένα καθαρό χαρτόνι. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με τη συλλογική ευθύνη τήρησης του «συμβολαίου». Στο τέλος το υπογράφουμε όλοι και το αναρτούμε.

Όρα για συζήτηση

- Διατυπώνονται προσδοκίες από τη συμμετοχή των μαθητών στην ομάδα; Ποιες είναι αυτές; Είναι σε κοινή κατεύθυνση; Διαφοροποιούνται και που;
- Διατυπώνονται δεσμεύσεις σε σχέση με τη συμμετοχή και την προσφορά τους στην ομάδα; Ποιες είναι αυτές;
- Διαμορφώνονται κανόνες για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας;
- Σε ποιο βαθμό ο κάθε κανόνας βρίσκει σύμφωνα τα μέλη της ομάδας;
- Διατυπώνονται προσωπικές θέσεις;
- Διατυπώνονται αντιρρήσεις; Υπερασπίζει ο κάθε μαθητής /τρια την άποψή του; Πότε υποχωρούμε;

- Ποια θέματα αφορούν οι κανόνες;
- Ποιες είναι οι αναφορές που γίνονται για τον/την εκπαιδευτικό στους κανόνες; (ο εκπαιδευτικός αυτοδεσμεύεται επίσης)
- Σε ποιο βαθμό και με πόση ευκολία οι μαθητές /τριες αυτοδεσμεύονται;
- Ποιες είναι οι συνέπειες από τη μη τήρηση των κανόνων;
- Ποιος έχει την ευθύνη για την τήρηση των κανόνων;

Εκπαιδευτικό υλικό

Χαρτόνια, μαρκαδόροι, χρώματα.

Μαθαίνω να αλληλεπιδρώ

Εφαρμογή

Στην τάξη ο/η εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές οργανώνει δομημένους κύκλους συζητήσεων με θέματα: α) που απασχολούν τη λειτουργία της ομάδας της συγκεκριμένης τάξης (π.χ. ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση της τάξης και του σχολείου, στη λήψη αποφάσεων για θέματα όπως εκδηλώσεις, εκδρομές, θέσπιση και τήρηση ορίων στο σχολικό πλαίσιο, πώς υποδεχόμαστε έναν καινούριο μαθητή στην τάξη και πώς τον κάνουμε να νιώσει καλύτερα κ.ά), β) κοινωνικών ζητημάτων που άπτονται της ισότιμης αντιμετώπισης των μελών μίας ομάδας/τάξης (π.χ. το δικαίωμα να εκφράζονται οι προσωπικές απόψεις, η έννοια της διαφορετικότητας και η αποδοχή της).

Οι μαθητές με τη διαδικασία της ψηφοφορίας επιλέγουν ποιο θέμα θέλουν να αναπτύξουν και να συζητήσουν μεταξύ τους. Γράφουν σε ένα χαρτί, αρχικά ατομικά ο καθένας, τις σκέψεις τους, τους προβληματισμούς τους και τα συναισθήματά τους. Οι απόψεις τους συγκεντρώνονται από μία ομάδα 2-3 μαθητών που τις καταγράφουν στον πίνακα και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού τις ομαδοποιούν σε περίπτωση που υπάρχουν ομοιότητες. Καταγράφονται οι βασικότερες δυσκολίες και ακολουθεί διάλογος μεταξύ των παιδιών για πιθανές λύσεις. Οι μαθητές συναποφασίζουν για τις λύσεις που θα εφαρμόσουν και ακολουθεί επανατροφοδότηση μετά από συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (π.χ. μετά από ένα δίμηνο εφαρμογής των λύσεων).

Ώρα για συζήτηση

- Πώς φάνηκε στους μαθητές η διαδικασία και τι τους δυσκόλεψε περισσότερο; Τι αισθάνθηκαν γενικότερα;
- Για ποιο λόγο είναι σημαντικό να συζητούν οι μαθητές μεταξύ τους θέματα που αφορούν τόσο την τάξη τους όσο και το σχολείο; *(νιώθουμε ότι μπορούμε να αλλάξουμε συνθήκες που δεν μας αρέσουν ή νιώθουμε ότι όλοι μαζί διαμορφώνουμε το περιβάλλον μας και είμαστε αποτελεσματικοί)*
- Ποια η σημασία να διατυπώνουν οι μαθητές τις απόψεις τους με επιχειρήματα και να λαμβάνουν ενεργή δράση προτείνοντας λύσεις για τα θέματα που τους απασχολούν; *(μοιράζεται η ευθύνη, προάγεται η αυτονομία και η αυτορρύθμιση στα παιδιά, νιώθουμε ικανοποίηση και αξία όταν οι άλλοι ακούνε τις απόψεις μας κλπ)*

Εκπαιδευτικό Υλικό

Χαρτιά και μολύβια. Πιθανότατα ένα κανσόν χαρτόνι για να καταγραφούν οι κοινές αποφάσεις και λύσεις που πρότειναν οι μαθητές για να αναρτηθεί μέσα στην τάξη.

Β' ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2: Γινόμαστε καλύτεροι

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i> <i>(Τα συναισθήματά μας)</i>	<i>Ενσυναίσθηση</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοούν την οπτική των άλλων και τα συναισθήματα που μπορεί να νιώθουν σε συγκεκριμένες περιστάσεις - Να αντιλαμβάνονται ότι ο καθένας μας εκφράζει με διαφορετικό τρόπο τα ποικίλα συναισθήματα που νιώθει σε μία κατάσταση. Επίσης, ότι η έκφραση των συναισθημάτων συνδέεται με τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε - Να ασκηθούν στην έκφραση των δυσάρεστων συναισθημάτων με εναλλακτικούς και λειτουργικούς τρόπους χωρίς να πληγώνουν τους άλλους - Να αντιλαμβάνονται ότι ο καθένας μας εκφράζει με διαφορετικό τρόπο τα ποικίλα συναισθήματα που νιώθει σε μία κατάσταση. Επίσης, ότι η έκφραση των συναισθημάτων συνδέεται με τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε
<i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i> <i>(Γνωριμία με τον εαυτό μας)</i>	<i>Αυτοεκτίμηση: κινητοποίηση-αντιμετώπιση δυσκολιών/αποτυχιών - αυτοαξιολόγηση Προσωπική – Ιδανική ταυτότητα-Δημόσια εικόνα</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίζουν την αξία τους ως άτομα εντοπίζοντας θετικές πλευρές της προσωπικότητάς τους - Να εντοπίζουν στοιχεία που θα ήθελαν να αποκτήσουν, να αλλάξουν, να βελτιώσουν (σε επίπεδο γνωστικό/ μαθησιακό, κοινωνικό, διαπροσωπικό) - Να υιοθετούν τρόπους και στρατηγικές αυτοβελτίωσης (π.χ. περισσότερη προσπάθεια, εξάσκηση, ανάληψη ευθύνης στις ομάδες που ανήκουν, αναζήτηση βοήθειας κλπ) - Να κατανοούν ότι διαφορετικά άτομα μπορεί να μας βλέπουν με διαφορετικό τρόπο ή να βλέπουν διαφορετικές πλευρές του εαυτού μας και να προσπαθούν να ξεετάζουν κριτικά αυτές τις απόψεις των άλλων
<i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου</i> <i>(Αντιμετωπίζοντας το άγχος)</i>	<i>Αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων</i> <i>Λειτουργικοί τρόποι διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων</i> <i>Κατανόηση ορίων και δυνατοτήτων</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίζουν και να υιοθετούν συμπεριφορές που συμβάλλουν στη λειτουργική διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων - Να αναγνωρίζουν καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος και να μπορούν να αναφέρουν προσωπικές εμπειρίες από καταστάσεις που τους προκάλεσαν ή τους προκαλούν άγχος - Να αναγνωρίζουν πότε αισθάνονται λιγότερο και πότε περισσότερο άγχος και να αναφέρουν πώς αντιμετωπίζουν το άγχος σε κάθε περίπτωση - Να αναζητούν βοήθεια σε περιπτώσεις που οι συνθήκες απαιτούν δεξιότητες που ξεπερνούν τα όρια και τις δυνατότητές τους
<i>Ζούμε μαζί... (Οι σχέσεις μεταξύ μας)</i>	<i>Αναγκαιότητα των Κοινωνικών Δεξιοτήτων</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων στην καθημερινή μας ζωή - Να γνωρίσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες

Γινόμαστε καλύτεροι

Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες

Καρτέλες συναισθημάτων

Είμαστε μοναδικοί

Δυνατότητες και αδυναμίες

Πιο εύκολα

Θέλω βοήθεια

Θέλει τρόπο, όχι κόπο

Καρτέλες...συναισθημάτων

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός προετοιμάζει καρτέλες πάνω στις οποίες γράφει συναισθήματα τόσο ευχάριστα όσο και δυσάρεστα. Οι αυτοσχέδιες καρτέλες συναισθημάτων μπορούν να συνοδεύονται από την εικόνα ενός προσώπου που εκφράζει το συγκεκριμένο συναίσθημα. Στη συνέχεια, οι μαθητές επιλέγουν μία κάρτα τυχαία. Ανάλογα με τα συναισθήματα που επιλέγουν αναφέρουν καταστάσεις που μπορεί να συνδέονται τα συγκεκριμένα συναισθήματα (π.χ. η χαρά συνδέεται με την κατάσταση «με καλεί ένας συμμαθητής μου στο πάρτι του», η λύπη «πήρα χαμηλό βαθμό σε ένα διαγώνισμα»). Οι μαθητές μπορούν να αναφέρουν δύο περιπτώσεις όπου ένωσαν για παράδειγμα χαρούμενοι και πολύ χαρούμενοι, ή αγχωμένοι και πολύ αγχωμένοι, δηλαδή το ίδιο συναίσθημα σε διαφορετικό βαθμό έντασης. Επιπλέον, μπορούν να δουν κατά πόσο οι συμμαθητές τους μπορεί να ένωσαν το ίδιο ή διαφορετικό συναίσθημα στην κατάσταση που εκφράζει ο μαθητής.

Ώρα για συζήτηση

- Για μια κατάσταση υπάρχει μόνο ένα συναίσθημα; *(Ο καθένας μπορεί να νιώθει διαφορετικά σε σχέση με μία κατάσταση και είναι σημαντικό να το αναγνωρίζουν οι γύρω του)*
- Σε μία κατάσταση όλοι οι μαθητές ένωσαν το ίδιο συναίσθημα στον ίδιο βαθμό έντασης; Υπήρχαν διαφορές και για ποιο λόγο; *(για παράδειγμα για την πρόσκληση σε ένα πάρτι ένας μαθητής μπορεί να ένωσε χαρούμενος, κάποιος άλλος μαθητής όμως μπορεί να είναι περισσότερο χαρούμενος, καθώς το πάρτι το οργανώνει ο καλύτερός του φίλος)*
- Στην περίπτωση δυσάρεστων συναισθημάτων, πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν για τα παιδιά να τα εκφράσουν; *(πολλές φορές αποφεύγουμε να εκφράζουμε δυσάρεστα συναισθήματα, δεν τα αντέχουμε και δυσκολευόμαστε να τα διαχειριστούμε).*

Σημείωση: Στο τέλος της δραστηριότητας τα πρόσωπα-συναισθήματα μπορούν να αναρτηθούν στην τάξη σε μορφή ενός κολάζ προκειμένου οι μαθητές να εμπεδώσουν το λεξιλόγιο, αλλά και να διευκολυνθούν στην αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων τους στη καθημερινότητα του σχολείου.

Εκπαιδευτικό υλικό

Καρτέλες στις οποίες αναγράφονται συναισθήματα, τα οποία μπορεί να συνοδεύονται από την εικόνα ενός προσώπου που εκφράζει το συγκεκριμένο συναίσθημα.

Είμαστε μοναδικοί

Εφαρμογή

Προβάλλουμε με διαφανοσκόπιο ή βιντεοπροβολέα (ή απλά δείχνουμε φωτογραφίες με...) πολύ όμορφες χρωματιστές εικόνες από ζώα, ηλιοβασιλέματα, λουλούδια, πουλιά, δέντρα, τοπία κλπ. Ζητούμε από τα παιδιά να συμφωνήσουν σχετικά με τις ωραιότερες σε κάθε κατηγορία.

Ωρα για συζήτηση

- Ήταν εύκολο να συμφωνήσουμε στις συγκρίσεις και γιατί; *(Ήταν όλα όμορφα αλλά και διαφορετικά. Όπως διαφορετικοί είμαστε και όλοι εμείς)*
- Πώς νιώθουμε όταν μας συγκρίνουν με άλλους;
- Τι συμβαίνει όταν εμείς οι ίδιοι συγκρίνουμε τον εαυτό μας με κάποιον άλλο *(Πολλές φορές προσπαθούμε να μοιάσουμε στους άλλους αγνοώντας τη δική μας μοναδικότητα)*
- Ποια είναι η σημασία τού να αναγνωρίζουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δυνατότητες του καθένα;
- Γιατί είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε τόσο τις δυνατότητες, όσο και τις αδυναμίες μας;

Εκπαιδευτικό υλικό

Διαφανοσκόπιο ή βιντεοπροβολέας και χρωματιστές εικόνες από ζώα ηλιοβασιλέματα, λουλούδια, πουλιά, δέντρα, κ.λπ.

Δυνατότητες και αδυναμίες

Εφαρμογή

Δίνουμε σε κάθε παιδί μια λευκή κόλλα Α4 και ζητούμε να τη χωρίσουν, κάθετα με μια γραμμή, σε δυο στήλες. Τη μια στήλη την ονομάζουν «Οι δυνατότητές μου» και την άλλη «Οι αδυναμίες μου» και συμπληρώνουν –ανώνυμα και με κεφαλαία γράμματα- ανάλογα τις στήλες αυτές.

Μαζεύουμε τις κόλλες και διαβάζουμε ανώνυμα και τυχαία τις δυνατότητες και αδυναμίες που κατέγραψαν οι μαθητές.

Ωρα για συζήτηση

- Ποια στήλη δυσκολεύτηκαν περισσότερο να συμπληρώσουν και για ποιο λόγο;
- Σε ποια στήλη γράφτηκαν τα περισσότερα χαρακτηριστικά; Γιατί μπορεί να συμβαίνει αυτό;
- Γιατί είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε τις δυνατότητες και τις αδυναμίες μας;

Πιο εύκολα

Εφαρμογή

Δίνουμε στην τάξη δύο διαφορετικές ιστορίες, στις οποίες οι πρωταγωνιστές έρχονται αντιμέτωποι με διάφορους αγχογόνους παράγοντες (πχ σεισμός, απώλεια αγαπημένου παιχνιδιού, ομιλία μπροστά σε κοινό, τσακωμός με φίλο...). Ζητούμε από κάποιους μαθητές να αναπαραστήσουν τις καταστάσεις των σεναρίων, αυθόρμητα, απλά γνωρίζοντας το βασικό σενάριο. Με την ολοκλήρωση της αναπαραστάσης ζητούμε από την τάξη να αναφέρει: Α) Ποιο ήταν το αγχογόνο γεγονός; Β) Τι έκανε ο ήρωας για να το αντιμετωπίσει; (χωρίς κριτική μόνο αναφορά). Γ) Τον βοήθησε η συγκεκριμένη αντιμετώπιση; Αν όχι, τί θα μπορούσε να κάνει διαφορετικά;

Ώρα για συζήτηση

- Τι μας κάνει να νιώθουμε άγχος; – αναφέρετε περιπτώσεις/καταστάσεις (που πιστεύουμε ότι δεν θα μπορούσαμε να διαχειριστούμε, που στη σκέψη τους και μόνο μας καταλαμβάνει αγωνία ...)
- Όλοι νιώθουμε το ίδιο άγχος για τα ίδια ερεθίσματα; (Το ίδιο ερέθισμα μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο αγχογόνο για κάποιον. Εξαρτάται από το γεγονός, τις συνθήκες, τους πολιτισμικούς παράγοντες, την προσωπικότητα του ατόμου. Για αυτό καλό είναι να αποδεχόμαστε ότι κάποιος μπορεί να νιώθει άγχος για κάτι που εμείς αντιλαμβανόμαστε ως μη σημαντικό ή το αντίστροφο)
- Τι μπορούμε να κάνουμε κάθε φορά που αντιμετωπίζουμε ένα αγχογόνο γεγονός; (Τα παιδιά θα πρέπει να προτείνουν τρόπους λειτουργικής διαχείρισης του άγχους, συμπεριφορές δηλ. που δεν θα επιφέρουν δυσλειτουργία στην καθημερινότητα του ατόμου και θα είναι και ρεαλιστικές)
- Ποιοι από τους τρόπους που αναφέρθηκαν είναι πιο λειτουργικοί (Εκείνοι που σου επιτρέπουν να αντιμετωπίσεις της κατάσταση με τέτοιο τρόπο ώστε να μειωθεί η ένταση που νιώθεις με λειτουργικό τρόπο. Σταμάτα, Σκέψου, Κάνε, Απάντησε στις ερωτήσεις ΤΙ ΕΧΩ ΝΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΩ , ΤΙ ΘΕΛΩ ΝΑ ΠΕΤΥΧΩ, ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ, ΤΙ ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ...;)

Εκπαιδευτικό Υλικό

Δύο διαφορετικά σενάρια- Ιστορίες (σε γραπτό κείμενο ή εικονογραφημένο ή ταινία).

Θέλω βοήθεια

Εφαρμογή

Χωρίζουμε τα παιδιά σε 3 ομάδες. Η πρώτη είναι το ΕΚΑΒ (166), η δεύτερη η Πυροσβεστική και η τρίτη οι Ενήλικες (εκπαιδευτικοί ή γονείς ή σημαντικοί άλλοι). Κάθε ομάδα θα πρέπει να αναφέρει σε ποιες περιπτώσεις θα πρέπει να απευθυνθεί κάποιος σε αυτήν όταν αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση. Όλες οι αναφορές από τις ομάδες ανακοινώνονται στην τάξη. Οι υπόλοιπες ομάδες προσθέτουν στις άλλες, εφόσον κρίνουν ότι δεν έχουν καλυφθεί κάποιες περιπτώσεις. Είναι πιθανό να υπάρχει επικάλυψη στις αναφορές των ομάδων.

Ώρα για συζήτηση

- Πότε ζητούμε βοήθεια; (Όταν καταλαβαίνουμε ότι η κατάσταση ξεπερνάει τις δυνατότητές μας, όταν δεν έχουμε τις δυνάμεις να αντιμετωπίσουμε μια κατάσταση, όταν τίθεται θέμα ασφάλειας...σωματικής ή ψυχολογικής)
- Από ποιόν ζητούμε βοήθεια; (Από αυτόν που πιστεύουμε ότι θα μπορέσει να μας στηρίξει και να μας βοηθήσει να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημά μας. Από κάποιον που εμπιστευόμαστε. Από κάποιον που μπορεί να μας προσφέρει τη βοήθεια όταν την έχουμε ανάγκη. Τέτοια άτομα είναι συνήθως οι φίλοι, οι γονείς, οι δάσκαλοι κλπ)
- Τι σημαίνει ζητάω βοήθεια; (Είμαι υπεύθυνος να κρίνω ότι η κατάσταση είναι πέρα από τις δυνατότητές μου, ότι μπορεί να χάσω τον έλεγχο, ότι μπορεί να κινδυνεύσω εγώ ή κάποιοι άλλοι...)

Εκπαιδευτικό Υλικό

Κόλλες Α4 και στυλό για καταγραφή των αναφορών των ομάδων.

Θέλει τρόπο, όχι κόπο...

Εφαρμογή

Οι μαθητές κάνουν μια ομαδική δραστηριότητα (π.χ. ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, μια εργασία, ένα κολλάζ, μια κατασκευή κ.α.), με την οδηγία ότι όλα επιτρέπονται, δεν υπάρχουν κανόνες και ο καθένας μπορεί να κάνει ό,τι θέλει. Αφού ασχοληθούν με τη δραστηριότητα για κάποια ώρα κατ' αυτόν τον τρόπο, καλούνται στη συνέχεια να τη συνεχίσουν ή να την επαναλάβουν με οργάνωση, συντονισμό και κανόνες αυτή τη φορά, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα δικαιώματα όλων των μελών της ομάδας. Αφήνουμε τα παιδιά, με βάση και την εμπειρία που προηγήθηκε (της δραστηριότητας χωρίς συντονισμό και κανόνες) να αναφέρουν τα ίδια τους κανόνες που είναι απαραίτητοι για να επιτύχουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα και τη μεγαλύτερη δυνατή ικανοποίηση και ευχαρίστηση από τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα αυτή. Ζητούμε επίσης να αναφέρουν λειτουργικούς τρόπους συμπεριφοράς (δεξιότητες) που διευκολύνουν την επικοινωνία, τη συνεργασία και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Σημ. Για την άσκηση αυτή μπορεί να επιλεγεί μια προκαθορισμένη δραστηριότητα ή εργασία, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων ή δράσεων (π.χ. πρόβα μιας θεατρικής παράστασης, εορταστικός στολισμός του σχολείου κ.α.).

Ώρα για συζήτηση

- Πόσο εύκολο ήταν να δουλέψουμε μαζί ως ομάδα χωρίς σαφείς οδηγίες για το πώς θα συνεργαστούμε; Πώς αισθανθήκαμε που δεν υπήρχαν σαφείς οδηγίες για το τι έπρεπε να κάνουμε και πώς;
- Ποιο ήταν το αποτέλεσμα αυτού του τρόπου συνεργασίας και πόσο μας ικανοποίησε; (Ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα; Καταφέραμε να παίξουμε και να ευχαριστηθούμε; Υπήρχαν συνέπειες στις μεταξύ μας σχέσεις, τσακωμοί, δυσaráσκεια κλπ;).
- Ποιοι κανόνες βοήθησαν την ομάδα να λειτουργήσει καλύτερα τη δεύτερη φορά;
- Ποιες συμπεριφορές/δεξιότητες ήταν σημαντικές για τη λειτουργία της ομάδας (ευγένεια, να περιμένεις τη σειρά σου, να ακούς τη γνώμη των άλλων, να λες τη δική σου γνώμη, να ρωτάς ή να ζητάς άδεια προτού κάνεις κάτι κλπ)
- Πώς τους φάνηκε το αποτέλεσμα τη δεύτερη φορά;

- Τι θα γινόταν αν δεν υπήρχαν καθόλου κανόνες στη ζωή μας; (Γενίκευση της συζήτησης σε ποικίλες περιστάσεις και σχέσεις της καθημερινής ζωής σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια. Τα παιδιά και ο/η εκπαιδευτικός μπορούν να αναφέρουν παραδείγματα και εμπειρίες τέτοιων περιστάσεων).

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ομαδικό παιχνίδι π.χ. επιτραπέζιο, κρυφό ή κοινή δραστηριότητα όπως κολλάζ, κατασκευή, ομαδική εργασία στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων ή δράσεων.

Β' ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3: Εμείς και οι άλλοι γύρω μας

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<p>Ζούμε μαζί... (Αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές στην ομάδα)</p>	<p>Συλλογικές αξίες και συμπεριφορές στις έσω-ομάδες (ενδοομαδικό επίπεδο)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοήσουν τις συλλογικές αξίες της συνεργασίας και της αλληλεγγύης και να τις διαχωρίσουν από τις ατομικιστικές αξίες, στο πλαίσιο του σχολείου (π.χ. νοιάζομαι για την επιτυχία μου, να πείσω τους άλλους για την άποψή μου κ.ά.) - Να συνειδητοποιήσουν ότι με τα μέλη της έσω-ομάδας δεν έχουμε συμπεριφορές ανταγωνισμού, αλλά συνεργασίας και αλληλεγγύης. Οι θετικά προσανατολισμένες κοινωνικές συμπεριφορές (αλληλεγγύη, συναισθηματική στήριξη, αλtruισμός) προάγουν τις σχέσεις μας μέσα στην ομάδα και επιφέρουν θετικά συναισθήματα
<p>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου (Επικοινωνώντας με τους άλλους)</p>	<p>Λεκτική-Μη λεκτική επικοινωνία Επικοινωνώ με τους άλλους λειτουργικά Αποδέχομαι τους κανόνες-Δεσμεύομαι να τους τηρώ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να εμπλουτίσουν τους μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας (εκφράσεις του προσώπου, βλέμμα, στάση και κινήσεις του σώματος, σωματική επαφή-άγγιγμα κ.ά) - Να αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους που όλοι έχουμε ταυτόχρονα και το πώς αυτοί οι συνδυασμοί ρόλων αλλάζουν στη διάρκεια της ζωής - Να αντιλαμβάνονται ότι οι κοινωνικοί ρόλοι επηρεάζουν τον τρόπο που επικοινωνούν οι άνθρωποι και υιοθετούν κανόνες
<p>Ζούμε μαζί... (Οι σχέσεις μεταξύ μας)</p>	<p>Διαπροσωπικές σχέσεις και γνωριμία</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να υιοθετούν τρόπους ευγένειας - Να διατηρούν καλές σχέσεις και να συνεργάζονται αρμονικά με τους άλλους - Να συνειδητοποιήσουν την αξία της φιλίας, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που τη διέπουν
<p>Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου (Τα συναισθήματά μας)</p>	<p>Διαχείριση συναισθημάτων Ενσυναίσθηση</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να ασκηθούν στην έκφραση των δυσάρεστων συναισθημάτων με εναλλακτικούς και λειτουργικούς τρόπους χωρίς να πληγώνουν τους άλλους - Να κατανοούν την οπτική των άλλων και τα συναισθήματα που μπορεί να νιώθουν σε συγκεκριμένες περιστάσεις - Να αντιλαμβάνονται ότι ο καθένας μας εκφράζει με διαφορετικό τρόπο τα ποικίλα συναισθήματα που νιώθει σε μία κατάσταση. Επίσης, ότι η έκφραση των συναισθημάτων συνδέεται με τον τρόπο που συμπεριφερόμαστε
<p>Ζούμε μαζί... (Σχολείο και Διαφορετικότητα)</p>	<p>Ταυτότητα και διαφορετικότητα Αποδοχή της διαφορετικότητας σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίζουν βασικά εσωτερικά στοιχεία της προσωπικότητας, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα, δυνατότητες και αδυναμίες, ως βασικά στοιχεία της μοναδικής ταυτότητάς τους. - Να αναγνωρίζουν κυρίαρχα και σταθερά στο χρόνο εσωτερικά τους στοιχεία και άλλα πιο ευμετάβλητα που αλλάζουν με το χρόνο. - Να κατανοήσουν ότι το διαφορετικό ορίζεται με βάση τα δικά μας χαρακτηριστικά, τα οποία αντιλαμβανόμαστε ως «φυσιολογικά» και, επομένως, τα χαρακτηριστικά των άλλων ως «μη φυσιολογικά» - Να συνειδητοποιήσουν ότι στις κοινωνίες μας συναντώνται διαφορετικοί τύποι –μορφές οικογενειών που είναι το ίδιο σημαντικές και αγαπημένες

Εμείς και οι άλλοι γύρω μας

Προτεινόμενες Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Αξίες και ρόλοι στις ομάδες

Είναι πολύπλοκο;

Γίνομαι για λίγο «άλλος»...

Μπες στον κύκλο

Ποιος είναι ο φίλος μου;

Μπορώ να μη νιώθω καλά...μπορείς να βοηθήσεις;

Οι ομοιότητες και οι διαφορές μας

Αγόρια και κορίτσια συνεργάζονται

Αξίες και ρόλοι στις ομάδες

Εφαρμογή

Παρουσιάζουμε ένα κείμενο στα παιδιά (λογοτεχνικό, αφηγηματικό, επιστημονικό...) όπου αναδεικνύεται η λειτουργία μιας ομάδας ανθρώπων (ενδεικτικά: Απόσπασμα από τη ζωή των παιδιών στο βιβλίο «Ψηλά Βουνά» του Ζ. Παπαντωνίου).

Ωρα για συζήτηση

- Ποια είναι τα απαραίτητα στοιχεία για να μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και δίκαια μια ομάδα; (*Συνεργατικότητα, αλληλεγγύη, αλληλοϋποστήριξη, δικαιοσύνη, νοιάξιμο, σεβασμός, αποδοχή των διαφορετικών άλλων ομάδων*)
- Πώς λειτουργεί μια ομάδα όταν υπάρχουν και μέλη με διαφορετικές απόψεις και αξίες από αυτές των περισσοτέρων; (*οι διαφορετικές απόψεις, ιδέες, αξίες και η διαχείρισή τους εμπλουτίζουν τη λειτουργία της ομάδας και την κάνουν να εξελίσσεται*)
- Σε τι, λοιπόν, χρειάζεται η ομοιότητα των απόψεων και αξιών και σε τι η διαφορετικότητα, μέσα σε μια ομάδα;
- Ποιοί διαφορετικοί ρόλοι υπάρχουν μέσα στις ομάδες των ανθρώπων; (*π.χ. μέσα στην ομάδα των δασκάλων του σχολείου, μέσα σε μια αθλητική ομάδα*)

Εκπαιδευτικό Υλικό

Κείμενο όπου αναδεικνύεται η λειτουργία της ομάδας.

Είναι πολύπλοκο;

Εφαρμογή

Τα παιδιά μαθαίνουν τη σημασία του συνδυασμού των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων της καθημερινής ζωής στη δική μας χώρα και σε άλλες του πλανήτη: Γίνονται προβολές video, φωτογραφικού υλικού και παρουσιάσεων, και ζητείται από τους μαθητές σε ομάδες, να καταγράψουν τα μηνύματα που ανταλλάσσονται και τη σημασία τους. Εντοπίζονται ομοιότητες και διαφορές που σχετίζονται με το πλαίσιο (χώρα προέλευσης, ιστορική εποχή, χρονική στιγμή, πολιτισμικά δεδομένα, το τι προηγείται και τι έπεται κλπ)

Ωρα για συζήτηση

- Οι μαθητές μπορούν από κάθε στιγμιότυπο (φωτογραφικό, video κλπ) να ανιχνεύουν το μήνυμα; (*Είναι μήνυμα χαιρετισμού; Συγκατάνευσης; Άρνησης; Θυμού; Συνεργασίας; Πρόσκλησης; κλπ*)
- Αναφέρονται στο πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται το στιγμιότυπο; (*οι μαθητές συζητούν με την καθοδήγηση του δασκάλου για το που, πότε, γιατί, μετά από τι, μπορεί να συμβαίνει αυτό που παρακολουθούν*)
- Εντοπίζουν διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στον τρόπο έκφρασης των μη λεκτικών μηνυμάτων στα διαφορετικά πλαίσια; (*Οι ομάδες αναλαμβάνουν ομάδες του υλικού και καταγράφουν σε στήλες για κάθε στιγμιότυπο, το περιεχόμενο του μηνύματος και στοιχεία του πλαισίου στο οποίο διαδραματίζεται πχ χώρος, χρόνος, χώρα, ιστορική*)

εποχή κλπ. Ολοκληρώνουν εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές στο υλικό τους τις οποίες και παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης).

Εκπαιδευτικό Υλικό

Φωτογραφικό υλικό, βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, ντοκιμαντέρ, βιντεοπροβολέας, υπολογιστής.

Γίνομαι για λίγο «άλλος»...

Εφαρμογή

Γίνομαι για λίγο «άλλος»... Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και κάθε μια επιλέγει να ταυτιστεί με έναν ρόλο πχ με το ρόλο ενός/μιας εκπαιδευτικού, προπονητή, παππού, δημοσιογράφου, επιστήμονα-ερευνητή κλπ. Η ομάδα αναλαμβάνει να γράψει ένα θεατρικό σενάριο στο οποίο παρουσιάζεται μια μέρα ζωής μέσα από τον συγκεκριμένο ρόλο. Μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου, οι μαθητές σκηνοθετούν και παρουσιάζουν το θεατρικό δρώμενο, φροντίζοντας να έχει ρόλο το κάθε μέρος της ομάδας.

Ώρα για συζήτηση

- Στην καθημερινή ζωή οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κοινωνικούς ρόλους. Μπορούν να εντοπίσουν κάποιους; *(αφήνουμε την ομάδα να συζητήσει για τους κοινωνικούς ρόλους, αφού δώσουμε ένα αρχικό παράδειγμα)*
- Η ομάδα επιλέγει έναν ρόλο τον οποίο θα προσομοιώσει μέσα από ένα θεατρικό σενάριο. Ποια κριτήρια χρησιμοποίησε η ομάδα για να επιλέξει; Αναφέρθηκαν αρκετοί κοινωνικοί ρόλοι; Έγινε αντιληπτό ότι κάθε άνθρωπος μπορεί να έχει περισσότερους από έναν κοινωνικούς ρόλους;
- Ποια είναι τα βασικά στοιχεία του ρόλου που οι μαθητές θα αναδείξουν; *(Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού οι μαθητές αναδεικνύουν βασικές πλευρές του ρόλου και τις καταγράφουν μέσα στην ομάδα)*
- Κατασκευάζεται το σενάριο, ανατίθενται ρόλοι και οργανώνεται η σκηνοθεσία. Ποια εκφραστικά μέσα χρησιμοποιούν οι μαθητές; Πώς οργανώνουν την παρουσίασή τους; *(παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού για ενίσχυση και ενθάρρυνση ως προς την χρήση των σωματικών, μη λεκτικών μέσων επικοινωνίας)*

Εκπαιδευτικό Υλικό

Υλικά που μπορεί να χρησιμοποιηθούν υποστηρικτικά για το ρόλο.

ΜΠΕΣ ΣΤΟΝ ΚΥΚΛΟ!

Εφαρμογή

Οι μαθητές δραματοποιούν σενάρια σε σχέση με τη διεκδίκηση της ένταξης και συμμετοχής σε ομάδες. Γίνεται η μια δραματοποίηση μετά την άλλη, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να παρατηρήσουν και να συμμετάσχουν σε πολλαπλές εκδοχές διεκδίκησης, ένταξης και συμμετοχής σε μια ομάδα:

ΣΕΝΑΡΙΟ: Μια ομάδα μαθητών ασχολείται με ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα και ένας άλλος μαθητής /τρια θέλει να παίξει ή να δουλέψει μαζί τους. Πώς απευθύνεται στους άλλους; Πώς εκφράζει την επιθυμία του/της να συμμετέχει; Πώς αντιδρά σε πιθανή άρνηση;

Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται με περισσότερες ομάδες στην τάξη και με εναλλαγή των ρόλων π.χ. ένας μαθητής / μια μαθήτρια που την πρώτη φορά ήταν μέλος της ομάδας που παίζει, την επόμενη παίρνει το ρόλο του παιδιού που προσπαθεί να ενταχθεί και να συμμετέχει. Στόχος είναι τα παιδιά να έχουν εμπειρία και από τις δύο διαφορετικές οπτικές και να ασκηθούν στις δεξιότητες που απαιτούνται και από τις δύο πλευρές. Επίσης, με την επανάληψη της δραστηριότητας από περισσότερες ομάδες και παιδιά στόχος είναι η ανάδειξη ενός ευρύτερου ρεπερτορίου δεξιοτήτων και αντιδράσεων και ο εντοπισμός των λιγότερο και περισσότερο αποτελεσματικών από αυτές.

Σημ. Ανάλογη δραστηριότητα μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα πλαίσια ή συνθήκες (στο προαύλιο, στην τάξη, σε μια εκδρομή, με μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες κλπ), ώστε να υπάρξει γενίκευση της δεξιότητας και ευχέρεια και ευελιξία στην εφαρμογή της, ανάλογα με τις περιστάσεις.

Όρα για συζήτηση

- Τι είναι αυτό που μας δυσκολεύει περισσότερο να μπούμε σε κάποια ομάδα; (δεν ξέρουμε πώς να το ζητήσουμε, φοβόμαστε την απόρριψη, δεν πιστεύουμε στον εαυτό μας και αισθανόμαστε ότι οι άλλοι δεν μας θεωρούν ισότιμα μέλη, δεν γνωρίζουμε πολλά πράγματα για αυτή και τα μέλη της κλπ)
- Με ποιους διαφορετικούς τρόπους μπορούμε να προσπαθήσουμε να μπούμε στην ομάδα; (να μπούμε χωρίς να το ζητήσουμε ή να ρωτήσουμε, να «εισβάλουμε» με τη βία, σπρώχνοντας, παίρνοντας ένα αντικείμενο ή ένα παιχνίδι από κάποιον, να σταθούμε κάπου κοντά περιμένοντας να μας προσκαλέσουν, δηλώνοντας την επιθυμία μας ευγενικά και ζητώντας την άδεια, με χιούμορ, βρίσκοντας κοινά στοιχεία κ.ά.)
- Ποιοι τρόποι (δεξιότητες) από αυτούς που δοκίμασαν τα παιδιά στις ομάδες ήταν πιο αποτελεσματικοί; (Όταν δείχνεις στους άλλους ότι σέβασαι το παιχνίδι ή τη δραστηριότητα που κάνουν, ζητώντας άδεια για να συμμετέχεις, όταν επιλέγεις μια κατάλληλη στιγμή για να το κάνεις π.χ. όταν έχει τελειώσει ένας γύρος του παιχνιδιού ή μια φάση της δραστηριότητας, δηλώνοντας με ευγένεια, με ηρεμία και αυτοπεποίθηση την επιθυμία σου να συμμετέχεις, όταν αντέχεις μια ενδεχόμενη άρνηση της ομάδας, όταν διαπραγματεύεσαι τους όρους της συμμετοχής σου προτείνοντας μια διαφορετική ιδέα για το παιχνίδι ή για τον δικό τους ρόλο κλπ);
- Ποιοι τρόποι δεν ήταν αποτελεσματικοί ή είχαν αρνητικό αποτέλεσμα; (συγκρούσεις, τσακωμός, απόρριψη κλπ)
- Ποιες δεξιότητες είναι σημαντικές για τα μέλη της ομάδας, προκειμένου να αντιδράσουν με κατάλληλο τρόπο στο αίτημα ένταξης ενός άλλου παιδιού; (να ακούν το αίτημα, να απαντούν εξίσου ευγενικά, να διαπραγματεύονται το ρόλο του παιδιού και το τι μπορεί να προσφέρει στην ομάδα, να εξηγούν ήρεμα τους λόγους για τους οποίους ενδεχομένως δεν μπορεί να συμμετέχει το παιδί αυτό π.χ. αν είναι ένα παιχνίδι με συγκεκριμένο αριθμό παικτών, αν είναι στη μέση μιας φάσης του παιχνιδιού που δεν μπορεί να διακοπεί κλπ).

Ποιος είναι φίλος μου;

Εφαρμογή

Διαβάζουμε στους μαθητές σενάρια, ή ιστορίες από βιβλία ή παραμύθια με θέμα τη φιλία. Τα σενάρια θα πρέπει να παρέχουν ερεθίσματα για προβληματισμό και συζήτηση σχετικά με τα παρακάτω θέματα:

Όρα για συζήτηση

- Ποια είναι τα κριτήρια επιλογής των φίλων μας;
- Ποιες δεξιότητες ή συμπεριφορές διατηρούν και δυναμώνουν μια φιλία; (*η ευγένεια, οι φιλοφρονήσεις, η εκδήλωση ενδιαφέροντος για τον άλλο, το να τον ακούμε προσεκτικά, η βοήθεια ή υποστήριξη του άλλου στις δύσκολες στιγμές κ.α.*)
- Τι προσφέρει στη ζωή μας μια τέτοια σχέση; Πόσο σημαντική είναι για μας;
- Τι προσδοκίες έχουμε από τους φίλους μας; (*να κάνουν καλή παρέα, να μας ακούν, να νοιάζονται για μας, να τους εμπιστευόμαστε / να μη μας προδίδουν, να μας βοηθούν όταν τους έχουμε ανάγκη κ.α.*)
- Πώς αντιμετωπίζουμε συγκρούσεις ή διαφωνίες με τους φίλους μας; (*συζητούμε, εξηγούμε τη δική μας οπτική και πώς νιώθουμε στη συγκεκριμένη κατάσταση, ζητούμε συγνώμη αν κάναμε κι εμείς κάτι που πλήγωσε τον άλλο, δηλώνουμε το ενδιαφέρον μας για αποκατάσταση της σχέσης, ακούμε την οπτική και τα συναισθήματα του άλλου για την κατάσταση, αναζητούμε μια λύση που ικανοποιεί στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και τους δύο κ.α.*)
- Ποια είναι τα όρια ανάμεσα στην αφοσίωση και υποστήριξη των φίλων και στις δικές μας επιθυμίες / ανάγκες ή τα δικά μας κριτήρια για το σωστό, το δίκαιο, το ηθικό κλπ. (*Πολλές φορές αντιμετωπίζουμε σχετικά διλήμματα π.χ. όταν ένας φίλος μας κάνει κάτι που εμείς δεν θεωρούμε σωστό ή μας πιέζει να συμμετέχουμε σε κάτι που δεν επιθυμούμε. Στις περιπτώσεις αυτές είναι σημαντικό να δηλώνουμε με σαφήνεια το τι πιστεύουμε εμείς και το τι επιθυμούμε και ότι παρόλο που θέλουμε να είμαστε καλοί και έμπιστοι φίλοι, υπάρχουν όρια τα οποία δεν είμαστε διατεθειμένοι να υπερβούμε).* Τα παιδιά και ο/η εκπαιδευτικός μπορούν να αναφέρουν παραδείγματα εάν θέλουν από την προσωπική τους εμπειρία και πώς διαχειρίστηκαν ανάλογες καταστάσεις.

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ιστορίες από βιβλία, παραμύθια, σενάρια με θέμα τη φιλία.

Μπορώ να μη νιώθω καλά... μπορείς να βοηθήσεις;

Εφαρμογή

Οι μαθητές παρακολουθούν μία ταινία ή διαβάζουν μία ιστορία, όπου τα κεντρικά πρόσωπα εκφράζουν κυρίως δυσάρεστα συναισθήματα. Μετά την προβολή τα παιδιά αναγνωρίζουν ποια ήταν τα συναισθήματα αυτά και τα καταγράφουν. Ο/η εκπαιδευτικός, στη συνέχεια, ζητά από τους μαθητές να προτείνουν πιθανούς τρόπους για να νιώσουν οι κεντρικοί ήρωες καλύτερα. Για το λόγο αυτό προτείνεται να παρουσιάζεται αποσπασματικά η ταινία ή να διαβάζεται η ιστορία σταδιακά σε περίπτωση που ακολουθούν κάποιες λύσεις ή εξελίξεις σε σχέση με τους ήρωες.

Ωρα για συζήτηση

- Ποια συναισθήματα εκφράζουν τα κεντρικά πρόσωπα της ιστορίας/ταινίας;
- Με ποιον τρόπο εκφράζουν τα συναισθήματα αυτά, ιδίως τα δυσάρεστα;
- Για ποιους λόγους κάποιες φορές είναι δύσκολο να εκφράσουμε δυσάρεστα συναισθήματα;
- Πώς νιώθουμε όταν μοιραζόμαστε τα δυσάρεστα συναισθήματα που βιώνουμε; *(ανακουφιζόμαστε, νιώθουμε ότι οι φίλοι μας, μας ακούν και μας καταλαβαίνουν, αποδεχόμαστε ότι μπορεί να μη νιώθουμε καλά κλπ)*
- Για ποιο λόγο είναι χρήσιμο να μοιραζόμαστε αυτά που νιώθουμε, εφόσον το επιθυμούμε; *(οι φίλοι μας μπορεί να μας προτείνουν τρόπους να διαχειριστούμε τα συναισθήματά μας, να είναι υποστηρικτικοί και να προτείνουν λύσεις που δεν έχουμε σκεφτεί, ρυθμίζουμε καλύτερα τη συμπεριφορά μας).*

Εκπαιδευτικό υλικό

Ταινίες κατάλληλες για παιδιά σε αυτή την ηλικία όπως «Τα παιδιά του παραδείσου», «Τα παιδιά... δεν παίζει» κλπ. ή κινούμενα σχέδια και ταινίες Ντίσνεϊ. Βιβλία με κεντρικούς ήρωες παιδιά π.χ. *Ο μικρός Νικόλας*.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Προτείνεται να αποφεύγονται βιβλία που παρουσιάζουν δύσκολες καταστάσεις π.χ. οικογενειακές ιστορίες, καθώς μπορεί να προκύψουν ζητήματα που αφορούν προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και είναι δύσκολα ως προς τη διαχείρισή τους.

Οι ομοιότητες και οι διαφορές μας

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ζευγάρια, προτιμώντας για κάθε ζευγάρι παιδιά που δεν γνωρίζονται πολύ καλά. Συζητούν στα ζευγάρια τους, το κάθε παιδί χωριστά, ποια στοιχεία της εμφάνισής του/της (χρώμα μαλλιών, ματιών, ύψος κλπ) του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς (ειλικρινής, πεισματάρης, υπομονετικός, με χιούμορ, δραστήριος) εντοπίζει για τον εαυτό του στο σχολείο. Γράφουν στη συνέχεια σε ένα χαρτί και τα δύο παιδιά ότι συζήτησαν για τα χαρακτηριστικά του εαυτού τους, χωρίζοντάς τα σε δύο ομάδες, σε αυτά που διαπίστωσαν ότι είναι κοινά και διαφορετικά. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός ανοίγει τα ζευγάρια σε όλη την τάξη. Τα παιδιά συζητούν ποια χαρακτηριστικά παρατήρησαν ως κοινά και ποια ως διαφορετικά στα ζευγάρια τους, πώς ο καθένας μας είναι μοναδικός, διαφορετικός συγκριτικά με τους υπόλοιπους, αλλά και πόσα κοινά στοιχεία έχουμε όλοι μεταξύ μας.

Ωρα για συζήτηση

- Ποια από τα χαρακτηριστικά από αυτά που καταγράφηκαν αφορούσαν στην εμφάνιση και ποια στο χαρακτήρα και στη συμπεριφορά;
- Ποια από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν αλλάζουν και ποια μπορούν να αλλάξουν όταν θέλουμε;
- Πόσο δύσκολο/ εύκολο ένιωσαν ότι είναι οι ίδιοι οι μαθητές, ως μέλη των ζευγαριών, να καταλάβουν και να περιγράψουν ότι ο καθένας μας είναι διαφορετικός, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους;

- Πόσο δύσκολο/ εύκολο ένωσαν τα παιδιά της τάξης να μιλήσουν στους συμμαθητές της τάξης τους για τον εαυτό τους, για τα όμοια και διαφορετικά χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι έχουν;
- Πόσο δύσκολο/ εύκολο είναι να έχουμε μια πραγματικά καλή επικοινωνία με εκείνους που νιώθουμε ότι έχουμε περισσότερα διαφορετικά στοιχεία απ' όσο ομοιότητες; Ο σεβασμός στη μοναδικότητα του καθενός μάς βοηθάει να προσπαθούμε για μια καλή επικοινωνία.

Εκπαιδευτικό υλικό

Στυλό και χαρτί.

Αγόρια και κορίτσια συνεργάζονται

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε μικρές ομάδες, μικτές ως προς το φύλο και τους ζητάει να συζητήσουν για τα τυχόν όμοια και διαφορετικά ενδιαφέροντα των δύο φύλων π.χ., ως προς τις συνήθειες της καθημερινότητας, το ενδιαφέρον για τον αθλητισμό, το χορό, τις ριψοκίνδυνες δραστηριότητες, το ρίσκο, τις πρωτοβουλίες κλπ. Στη συνέχεια τους ζητά να γράψουν σε δύο λίστες τα κύρια ενδιαφέροντα των αγοριών και των κοριτσιών που αναφέρθηκαν. Κάθε ομάδα διαβάζει στις υπόλοιπες τα χαρακτηριστικά που έγραψε. Ακολουθεί συζήτηση στην ομάδα της τάξης για την αποδοχή των διαφορών των δύο φύλων που εμπλουτίζουν την οπτική που βλέπουμε το ίδιο θέμα και δεν εμποδίζουν τα συναισθήματα συνεργασίας και αλληλεγγύης με το άλλο φύλο.

Όρα για συζήτηση

- Ποια χαρακτηριστικά κοινά και ποια διαφορετικά κατέγραψαν για τα δύο φύλα τα μέλη των ομάδων;
- Πόσο δύσκολο ένωσαν ότι είναι οι ίδιοι οι μαθητές, ως μέλη των ομάδων, να καταλάβουν ότι όλοι μας εστιάζουμε στα δικά μας χαρακτηριστικά, στα χαρακτηριστικά του δικού μας φύλου, τα οποία πολλές φορές τα αντιλαμβανόμαστε ως «φυσιολογικά» και, επομένως αντιλαμβανόμαστε τα χαρακτηριστικά του άλλου φύλου ως «μη φυσιολογικά»;
- Πόσο σημαντικό είναι να ανακαλύπτουμε τα θετικά στοιχεία στα διαφορετικά χαρακτηριστικά του άλλου φύλου προκειμένου να έχουμε μια πραγματικά καλή επικοινωνία;

Εκπαιδευτικό υλικό

Στυλό και χαρτιά.

Β' ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4: Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου – Βάζω όρια

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<p><i>Επικοινωνώ, αισθάνομαι ... είμαι ο εαυτός μου</i></p> <p>(Επικοινωνώντας με τους άλλους)</p>	<p><i>Επικοινωνώ με τους άλλους λειτουργικά</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να διατυπώνουν μια προσωπική θέση και να την υποστηρίζουν, ακόμα κι αν δεν είναι σύμφωνη με την «επικρατέστερη» άποψη της ομάδας - Να αναγνωρίζουν ότι οι άνθρωποι μπορούν να έχουν διαφορετικές απόψεις/θέσεις για το ίδιο θέμα και να τις σέβονται όλες ακόμα κι αν είναι αντίθετες με τη δική τους. - Να προσπαθούν να κατανοούν την «άλλη» άποψη όταν είναι διαφορετική, προσπαθώντας να μπουν στη θέση του άλλου.
<p><i>Ζούμε μαζί...</i></p> <p>(Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις – Βάζω όρια)</p>	<p><i>Οι λόγοι μιας σύγκρουσης</i></p> <p><i>Τύποι αντίδρασης στη σύγκρουση</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίζουν τι τους οδήγησε να συγκρουστούν, με κάποιον (φίλο, συμμαθητή...) και ποιές ανάγκες μας προσπαθούμε να «υπερασπιστούμε» μέσα από μια σύγκρουση... - Να μπορούν να μιλούν για τον εαυτό τους και για τη θέση τους μέσα στη σχολική ομάδα. Πχ. Με ποιο τρόπο η δική τους συμπεριφορά μπορεί να γίνει ενοχλητική ή προκλητική - Να μπορούν να διακρίνουν τους τρεις βασικούς τύπους αντίδρασης στη σύγκρουση (επιθετικός, παθητικός, αυτοϋποστηρικτικός). - Να προσδιορίσουν σε ποιο τύπο ανήκουν και να προσπαθήσουν να υιοθετήσουν τα στοιχεία του αυτοϋποστηρικτικού τύπου
<p><i>Ζούμε μαζί...</i></p> <p>Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις – Βάζω όρια)</p>	<p><i>Επιθετικότητα</i></p> <p><i>Εκφοβισμός</i></p> <p><i>Αναζήτηση βοήθειας</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοήσουν ότι οι επιθετικές συμπεριφορές (όπως και αν εκδηλώνονται) είναι πράξεις μη αποδεκτές. Πολλές φορές είναι ένδειξη αδυναμίας και όχι ισχύος, με αρνητικές επιπτώσεις και για το άτομο που την ασκεί και για εκείνο που την υφίσταται - Να γνωρίζουν τρόπους αντίδρασης όταν δέχονται λεκτική ή σωματική επιθετικότητα - Να γνωρίζουν τι σημαίνει εκφοβισμός και με ποιές μορφές εκδηλώνεται (έμμεσος- άμεσος) - Να γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν για να αντιδράσουν είτε ως «θύματα» είτε ως «θεατές» εκφοβισμού - 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. Να κατανοήσουν τη διαφορά της έννοιας «καρφώνω» από την έννοια «βοηθάω» - Να νιώθουν ασφάλεια να αναφέρουν περιστατικά στα οποία διακυβεύεται η σωματική ή συναισθηματική ασφάλεια των ίδιων ή κάποιου συμμαθητή /τριάς τους
<p><i>Ζούμε μαζί...</i></p> <p>(Οι σχέσεις μεταξύ μας)</p>	<p><i>Διεκδίκηση</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να διεκδικούν με κατάλληλο τρόπο και να υπερασπίζονται τον εαυτό και τα δικαιώματά τους
<p><i>Ζούμε μαζί...</i></p> <p>(Σχολείο και Διαφορετικότητα)</p>	<p><i>Αποδοχή της διαφορετικότητας σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοήσουν ότι το διαφορετικό ορίζεται με βάση τα δικά μας χαρακτηριστικά, τα οποία αντιλαμβανόμαστε ως «φυσιολογικά» και, επομένως, τα χαρακτηριστικά των άλλων ως «μη φυσιολογικά» - Να κατανοήσουν την ανάγκη όλων μας να έχουμε μία ταυτότητα (πχ. ατομική, κοινωνική, εθνική) που διαφέρει από των άλλων, ωστόσο, οι διαφορές αυτές δεν εμποδίζουν την επικοινωνία και τη σχέση μας με τους άλλους.

Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις μου – Βάζω όρια
Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες

Το δίλημμα
Παραμύθια για... συγκρούσεις
Αφίσες για όλους
Η ιστορία διδάσκει
Η υδρόγειος σ' ένα κολλάζ
Διλήμματα

Το δίλημμα

Εφαρμογή

Το δίλημμα: Ο/η εκπαιδευτικός αφηγείται στους μαθητές μια ιστορία ή διαβάζει ένα απόσπασμα από ένα διήγημα ή προβάλλει ένα απόσπασμα από μια ταινία που καταλήγει σε ένα δίλημμα, το οποίο αναφέρεται σε μια σύγκρουση: ποιος «έχει δίκιο»; Οι μαθητές καλούνται να «προχωρήσουν» την ιστορία, το κείμενο, την ταινία, παίρνοντας θέση στο δίλημμα. Διατυπώνουν τη προσωπική τους θέση, επιχειρηματολογούν και μιλούν για τα συναισθήματά που τους προκαλεί η επιλογή τους. Μπορεί να υπάρξει και δεύτερος γύρος ώστε να δοθεί η ευκαιρία να απαντηθούν συγκρουόμενα επιχειρήματα. Ακολουθεί συζήτηση μέσα από την οποία αναδεικνύονται πλευρές της διαχείρισης μιας σύγκρουσης.

Ώρα για συζήτηση

- Οι μαθητές /τριες αντιλαμβάνονται το δίλημμα που προκύπτει από το ανάγνωσμα/αφήγημα/ταινία; (η σύγκρουση μπορεί να αφορά σύγκρουση με τον εαυτό, με το φίλο, με μια ομάδα)
- Οι μαθητές μπορούν να διατυπώνουν και να αναπτύξουν επιχειρήματα για την επιλογή μιας προσωπικής θέσης; (ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον κάθε μαθητή να διατυπώσει μια άποψη με θάρρος)
- Μέσα από την προηγούμενη διαδικασία γίνεται φανερό ότι οι άνθρωποι μπορούν να επιλέγουν από μια σειρά επιχειρημάτων, θέσεων, στάσεων;
- Στη διάρκεια της συζήτησης αναπτύσσεται ο σεβασμός στην αντίθετη άποψη και η ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης του άλλου; (ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να παρεμβαίνει με θετικές επισημάνσεις σε κάθε μαθητή, βρίσκοντας ανά περίπτωση στοιχεία που θα αναδείξει, λέγοντας πχ «για να ακούσουμε τι μας λέει εδώ ο Χ, νομίζω ότι πρέπει αυτό να το κρατήσουμε για τη συζήτησή μας»)

Εκπαιδευτικό Υλικό

Βιβλία, ταινίες, βιντεοπροβολέας, υπολογιστής.

Παραμύθια για ... συγκρούσεις

Εφαρμογή

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε ομάδα θα πρέπει να συνθέσει μια ιστορία στην οποία θα πρέπει να παρουσιάζονται (μέσα από τις ...περιπέτειες του πρωταγωνιστή ή των πρωταγωνιστών) οι βασικότεροι – κατά τη γνώμη τους- λόγοι για τους οποίους συγκρουόμαστε με κάποιον. Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής, κάθε ομάδα διαβάσει την ιστορία της. Η υπόλοιπη τάξη εντοπίζει τους λόγους που προκάλεσαν τη σύγκρουση. Οι λόγοι (πχ του πήρε την μπάλα, τον είπε ανόητο...) καταγράφονται στον πίνακα. Αφού διαβαστούν όλες οι ιστορίες ζητούμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν τις καταγραφές και να προσπαθήσουν να τις βάλουν σε κατηγορίες (πχ. μου πήρε τη μπάλα, έχασε τη γόμα μου: όταν μας αφαιρούν κάτι που μας ανήκει, με είπε ανόητο, είτε ότι δεν ζωγραφίζω καλά: όταν μας υποτιμούν κλπ).

Ωρα για συζήτηση

- Ποιος είναι ο πιο σοβαρός λόγος για σύγκρουση; (Όταν με κοροϊδεύουν, όταν δεν θέλουν να με παίξουν κλπ. Ο κάθε μαθητής θα αναφέρει τι τον ενοχλεί περισσότερο ώστε να συγκρουστεί με κάποιον)
- Τι προσπαθούμε να επιτύχουμε όταν συγκρουόμαστε με κάποιον; (Να δικαιωθούμε και να μην μας πάρουν κάτι που μας ανήκει, να μην μας υποτιμούν, να μην μας αποκαλούν με άπρεπες λέξεις, να μην μας αποκλείουν κλπ)
- Σε μια σύγκρουση πόσοι εμπλέκονται και τι ακριβώς θέλουν; (Εμπλέκονται δύο μέρη που ο καθένας από την πλευρά του πιστεύει ότι έχει δίκιο. Θέλει ο καθένας να επιβάλει τη δική του θέση, να γίνει αυτό που εκείνος θέλει)
- Τι πιστεύουμε ότι θα βοηθούσε την κατάσταση; (Κάθε μέρος να αναφέρει τι διεκδικεί και να πει τι νιώθει. Να ακούσει ο ένας τον άλλο αφού έτσι αντιλαμβάνεσαι ότι ίσως και ο άλλος έχει κάποιο δίκιο και θα πρέπει να βρεθεί μια μέση λύση).

Αφίσες για όλους

Εφαρμογή

Χωρίζουμε τα παιδιά σε τρεις ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνουμε ένα χαρτόνι 70x100, μαρκαδόρους χονδρούς, κομμάτια χρωματιστά χαρτιά και από ένα κείμενο που, στην πρώτη ομάδα (μέσα από μια σύντομη ιστορία) παρουσιάζουμε τον «επιθετικό» τύπο, στη δεύτερη τον «παθητικό» και στην τρίτη τον «αυτούποστηρικτικό». Κάθε ομάδα θα πρέπει να φτιάξει μια αφίσα που θα παρουσιάζονται με γκράφιτι ή με απλά σχέδια ή αλλιώς... τα συναισθήματα που νιώθει σε μια σύγκρουση, ο τύπος που η κάθε ομάδα εκπροσωπεί. Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας κάθε ομάδα παρουσιάζει το έργο της στην υπόλοιπη τάξη, αναφέροντας τους λόγους για τους οποίους έγραψε ή σχεδίασε κάτι πάνω στην αφίσα. Κολλούμε τις αφίσες σε εμφανή σημεία στην τάξη.

Ωρα για συζήτηση

- Πώς αντιδρούμε συνήθως στη σύγκρουση; [Θέλουμε οπωσδήποτε να δικαιωθούμε αγνοώντας τις όποιες θέσεις του άλλου (επιθετικός τύπος). Υποχωρούμε χωρίς να διεκδικούμε απολύτως τίποτα (υποχωρητικός τύπος). Προσπαθούμε να ακούσουμε τις ανάγκες και του άλλου μέρους και να βρούμε μια μέση λύση χωρίς να υποβιβαστούν οι ανάγκες και οι απόψεις κάποιου από τα δύο μέρη(αυτούποστηρικτικός τύπος)].
- Συγκρίνοντας τους τρεις τύπους ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους και πως τους επηρεάζει αυτή τους η στάση στις συγκρούσεις; (ο «**επιθετικός**» δεν μπορεί να επωφεληθεί από τη χαρά της συνεργασίας, θέλει πάντα να γίνεται το δικό του αγνοώντας τους άλλους. Ο «**υποχωρητικός**» δεν διεκδικεί και δεν παίρνει αυτό που δικαιούται, είναι μόνος και απογοητευμένος και συνήθως φοβάται να εκφράσει αυτό που νιώθει και θέλει. Ο «**αυτούποστηρικτικός**» σκέφτεται τον εαυτό του αλλά και τη θέση του άλλου. Εξετάζει τι διεκδικεί, πόσο δίκαιο είναι και πόσο δίκαια είναι και τα αιτήματα του άλλου μέρους. Σκοπός του είναι να υπάρξει μια συναινετική λύση που θα είναι δίκαιη και για τα δύο μέρη).

Εκπαιδευτικό υλικό

Χαρτόνια, χονδροί μαρκαδόροι, χρωματιστές κόλλες, κόλλα.

Η ιστορία διδάσκει

Εφαρμογή

Χωρίζουμε τους μαθητές σε δύο ή τρεις ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνουμε στοιχεία για ένα γεγονός της ελληνικής ή της παγκόσμιας ιστορίας όπου ασκήθηκε βία (πόλεμος, χειροδικία, ψυχολογική βία πχ. Ολοκαύτωμα). Κάθε ομάδα θα πρέπει να μελετήσει τα στοιχεία και να ετοιμάσει μια σύντομη παρουσίαση όπου θα αναφέρει στην υπόλοιπη τάξη το γεγονός, τι συνέβη, την αιτία, το αποτέλεσμα, συναισθήματα των εμπλεκόμενων μερών, σημαντικά στοιχεία και... τι διαφορετικό θα μπορούσε να είχε γίνει...

Ωρα για συζήτηση

- Τι μας διδάσκουν οι συγκρούσεις που απασχόλησαν την ιστορία; (*Η βία γεννάει βία. Ο ισχυρότερος δεν είναι αυτός που νικάει επειδή επιβάλλεται αλλά εκείνος του οποίου ο αντίπαλος αναγνωρίζει τη δίκαιη και αξια νίκη του. Η επιθετικότητα και η βία μόνο πόνο και θλίψη προκαλούν...*)
- Ποια είναι τα συναισθήματα που κατακλύζουν μια σύγκρουση (και για τα δύο μέρη). (*Φόβος, θλίψη, απογοήτευση, αδικία, εγωισμός...*)
- Πόσες φορές η επιθετικότητα ή η άσκηση βίας είχε θετικά αποτελέσματα; (*Ποτέ. Αντιθέτως, μπορούν να προκύψουν θετικά πράγματα από μια γόνιμη και ουσιαστική σύγκρουση, όπου και τα δύο μέρη ακούν και λαμβάνουν υπόψη τι έχει να πει ο άλλος χωρίς εγωισμό και ανταγωνισμό*)
- Ποιες εναλλακτικές μορφές επίλυσης συγκρούσεων θα προτείνατε σε μια από τις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν από την ιστορία ή επιλέγοντας μια νέα –διαφορετική σελίδα της ιστορίας;

Εκπαιδευτικό υλικό

Υλικό και πληροφορίες για ιστορικά γεγονότα της ελληνικής ή της παγκόσμιας ιστορίας που αφορούν σε συγκρούσεις – πολέμους.

Η υδρόγειος σ' ένα κολλάζ

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να συγκεντρώσουν εικόνες από διαφορετικές εθνικές και θρησκευτικές τελετουργίες (έθιμα και γιορτές), αλλά και από την καθημερινή ζωή και να τις φέρουν στο σχολείο. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε μέλος της ομάδας παρουσιάζει τις δικές του εικόνες και γιατί τις επέλεξε. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα ανακοινώνει στις υπόλοιπες το περιεχόμενο των εικόνων που έχει συγκεντρώσει και εντοπίζονται τα κοινά και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που έχουν οι εικόνες των ομάδων. Οι ομάδες φτιάχνουν ένα κοινό κολλάζ πάνω σε ένα χαρτόνι χωρίζοντας τις εικόνες σε θεματικές ενότητες π.χ. σκηνές καθημερινές από όλες τις ηπείρους, σκηνές από την Αφρική ή την Ευρώπη με παιδιά που πηγαίνουν σχολείο, κλπ. Την ολοκλήρωση του κολλάζ ακολουθεί συζήτηση όπου τα παιδιά ανακαλύπτουν τις διαφορετικές εθνικές ταυτότητες σε σύγκριση με τα στοιχεία της δικής τους ταυτότητας.

Ώρα για συζήτηση

- Πόσο δύσκολο, και σημαντικό ταυτόχρονα, είναι να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι οι μαθητές, ότι οι άνθρωποι διαφέρουμε μεταξύ μας σε καθημερινές συνήθειες, στην ταυτότητά μας στη θρησκεία κλπ;
- Πόσο σημαντικό είναι για την αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων να ανακαλύπτουμε τα θετικά στοιχεία στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των άλλων;
- Ποια συναισθήματα νιώθουν τα παιδιά με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας;

Εκπαιδευτικό υλικό

Χαρτόνι, εικόνες από περιοδικό τύπο ή φωτογραφίες και/ή υλικό από διαδίκτυο εκτυπωμένο.

Διλήμματα

Εφαρμογή

Χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Δίνουμε σε κάθε ομάδα ένα σενάριο στο οποίο κάποιος μαθητής ή μαθητές είναι μάρτυρες μιας επιθετικής πράξης προς κάποιο άλλο παιδί. Καλό είναι κάθε ομάδα να έχει μια διαφορετική περίπτωση εκφοβισμού πχ. Η πρώτη με σωματική βία, η δεύτερη με ηλεκτρονική βία (cyber bullying, SMS, MMS), η τρίτη με ψυχολογική βία/φήμες...

Κάθε ομάδα θα πρέπει να αναφέρει **α)** τι σκέφτεται να κάνει –αυθόρμητα και **β)** τι νομίζει ότι θα έπρεπε να κάνει. Οι ομάδες ανακοινώνουν τις «δράσεις» τους στην υπόλοιπη τάξη, αφού κάνουν μια σύντομη αναφορά στο σενάριο που είχαν. Εναλλακτικά μπορούμε να προβάλουμε στην τάξη απόσπασμα /τα από ταινία/ίες με κινούμενα σχέδια που παρουσιάζονται θέματα εκφοβισμού. Σε αυτή την περίπτωση καλό είναι η συζήτηση (παρακάτω) να γίνει παράλληλα με την προβολή.

Ώρα για συζήτηση

- Πώς νιώθει κάποιος όταν γίνεται μάρτυρας ενός τέτοιου συμβάντος; (*αμηχανία, φόβο, ντροπή γιατί δεν έχει τη «δύναμη» να επέμβει, αδύναμος να αντιδράσει, αδιάφορος, ικανοποίηση σε περίπτωση που έχει διαφορές με το παιδί που δέχεται την επίθεση κλπ – Δεν υπάρχει σωστό και λάθος εφόσον επιχειρηματολογούν*)
- Τι μπορεί να κάνει; (*να μιλήσει ώστε να αφήσουν το παιδί, να ειδοποιήσει κάποιον μεγαλύτερο, υπάρχει διαφορά μεταξύ του «καρφώνω» και του αναφέρω ένα γεγονός γιατί υπάρχει κίνδυνος της σωματικής ή ψυχολογικής ακεραιότητας κάποιου...*)
- Τι συμβαίνει όταν κάποιος είναι συχνά θύμα επίθεσης; (*εκφοβισμός, τί είναι –βλ. θεωρητικό- διαφέρει από το πείραγμα και την απλή σύγκρουση, καθώς επαναλαμβάνεται, στοχεύει στο να βλάψει το παιδί θύμα και συνήθως είναι ανισομερής*)
- Τι μπορεί να κάνει το παιδί θύμα; (*να αντιδράσει, να μη δείξει υποταγή, συνήθως τα θύματα δεν μιλούν ούτε αντιδρούν – ακόμα και λεκτικά- να μιλήσει σε κάποιον που εμπιστεύεται, να αναφέρει το γεγονός σε ένα ενήλικα*)
- **Οποιαδήποτε πράξη τείνει να υποβιβάσει το επίπεδο ή την αξία κάποιου αποτελεί πράξη βίας.**

Εκπαιδευτικό υλικό

Φύλλα χαρτί με σενάριο ή ιστορία/ες εκφοβισμού ή DVD με σχετικό περιεχόμενο.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Προτείνεται η δραστηριότητα να προηγηθεί οποιασδήποτε άλλης συζήτησης για το θέμα του εκφοβισμού, για να αποτελέσει ερέθισμα.

Β' ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

Σχέδιο Εργασίας 5: Είμαστε κοινότητα

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
<p><i>Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο</i></p> <p>(Το δικό μας σχολείο)</p>	<p><i>Καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν» και της αλληλοϋποστήριξης</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αισθάνονται τον εαυτό τους ως ισότιμο μέλος της σχολικής τους ομάδας - Να αισθάνονται ότι μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και ότι αυτές θα είναι σεβαστές - Να μπορούν να δείχνουν υπομονή και σεβασμό απέναντι στους συμμαθητές τους όταν εκφράζουν την άποψη τους - Να μοιράζονται τα συναισθήματά τους για θέματα που αφορούν την ομάδα της τάξης τους
<p><i>Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο</i></p> <p>(Το δικό μας σχολείο)</p>	<p><i>Προαγωγή της προσωπικής επίδρασης στην τάξη/σχολείο</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναπτυχθεί στους μαθητές το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για θέματα/ εργασίες που αφορούν στην τάξη/στο σχολείο - Να αναλαμβάνουν οι μαθητές πρωτοβουλίες και ενεργό ρόλο στη διαχείριση θεμάτων της τάξης /σχολείου - Να εμπλέκονται ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου (π.χ. θέσπιση ορίων-κανόνων)
<p><i>Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλο</i></p> <p>(Αίσθηση της κοινότητας και ψυχολογικό κλίμα στην τάξη/ σχολείο)</p>	<p><i>Καλλιέργεια της αυτορρύθμισης και της αυτονομίας</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Να μπορούν τα παιδιά να αναλαμβάνουν ρόλους μέσα από δραστηριότητες/εργασίες στην τάξη αξιοποιώντας σε ατομικό επίπεδο τις ικανότητές τους - Να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες του εαυτού τους - Να αναπτύξουν εσωτερικευμένα κίνητρα μέσα από δράσεις στην τάξη που τους ευχαριστούν

Είμαστε κοινότητα

Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες

Δημιουργικά projects

Μπορώ και εγώ

Οι εθελοντές

Συμμετέχω στο σχολείο... συμμετέχω στην τάξη μου

Συμμετέχω στο σχολείο... προσφέρω στην κοινότητα

Δημιουργικά projects

Εφαρμογή

Οι μαθητές συμμετέχουν στο σχεδιασμό και στην παρουσίαση μίας εργασίας ομαδικής με θέμα που θα έχουν επιλέξει οι ίδιοι, το οποίο ωστόσο θα σχετίζεται με ένα περιβαλλοντικό, πολιτισμικό ή κοινωνικό ζήτημα (π.χ. το μουσείο της Ακρόπολης, η παρουσίαση του έργου και της προσωπικότητας ενός καλλιτέχνη/ μουσικού, νέες τεχνολογίες και περιβάλλον κ.ά). Οι μαθητές παρουσιάζουν την εργασία τους και συζητούν σε σχέση τόσο με το περιεχόμενο, όσο και με τη διαδικασία και την εμπειρία από τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

Ωρα για συζήτηση

- Πώς ήταν η συνεργασία μεταξύ των μαθητών;
- Ποιες ήταν οι δυσκολίες που συνάντησαν;
- Τι συνειδητοποίησαν σε προσωπικό επίπεδο μέσα από τη διαδικασία;
- Τι συνειδητοποίησαν σε σχέση με τους συμμαθητές τους ως προς τη συνεργασία μεταξύ τους;
- Ποιες ήταν οι καινούριες πληροφορίες που έμαθαν και πως θα μπορούσαν να τις αξιοποιήσουν στο μέλλον;

Εκπαιδευτικό υλικό

Η εργασία την οποία θα παρουσιάσουν οι μαθητές. Για το λόγο αυτό η συγκεκριμένη δραστηριότητα χρειάζεται μία προετοιμασία για τη διανομή των ρόλων στις ομάδες και ένα χρονοδιάγραμμα για την υλοποίησή της.

Μπορώ κι εγώ

Εφαρμογή

Τα παιδιά συμμετέχουν οργανωμένα ανά τμήμα, σε ομάδες σε διάφορες δράσεις περιβαλλοντικού ή κοινωνικού χαρακτήρα. Μαθαίνουν να αξιοποιούν τις γνώσεις τους και παροτρύνονται να υιοθετούν αξίες όπως αυτές της προσφοράς, της αλληλοϋποστήριξης, της συνεργασίας, του σεβασμού κλπ.

Παράδειγμα 1: Συμμετέχουν στην τοποθέτηση κάδων απορριμμάτων στο χώρο μέσα κι έξω από το σχολείο τους, στην ευρύτερη γειτονιά τους. Μπορούν να έχουν ζωγραφίσει τους κάδους προηγουμένως και να τους έχουν «προσωποποιήσει» κατά κάποιο τρόπο.

Έχει προηγηθεί προετοιμασία στην τάξη για την σημασία της ανακύκλωσης και της σωστής διαχείρισης των απορριμμάτων.

Παράδειγμα 2: Κατασκευάζουν και ζωγραφίζουν φωλιές πουλιών και τις τοποθετούν σε γειτονικό παρκάκι ή αλσύλλιο. Με αυτό τον τρόπο τους δίνεται η ευκαιρία και να μελετήσουν τη βιοποικιλότητα του χώρου (ζώα-φυτά που υπάρχουν εκεί), αλλά και να αναλάβουν ενεργό δράση για την προστασία τους.

Οι εθελοντές

Εφαρμογή

ΠΡΟΤΑΣΗ Α: Στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης συζητούμε για τα περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής μας, ενημερωνόμαστε για αυτά και όλοι μαζί επιλέγουμε κάποιο από αυτά τα προβλήματα και προσπαθούμε να σκεφτούμε πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε. Διοργανώνουμε μία δράση (π.χ. αναδάσωση, ανακύκλωση, καθαριότητα πάρκου κλπ) την οποία φέρνουμε σε πέρας όλοι μαζί.

ΠΡΟΤΑΣΗ Β: Επιλέγουμε θέματα κοινωνικού χαρακτήρα (προσφορά, αλληλεγγύη) και οργανώνουμε σχετικές δράσεις υποστήριξης. Η όλη δράση θα πρέπει να αποφασιστεί, να συντονιστεί και να διεκπεραιωθεί από τους μαθητές.

Ώρα για συζήτηση

Συζητάμε για το πώς μέσα από την εθελοντική συμμετοχή μπορούμε να συμβάλουμε στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων. Διαπιστώνουμε ότι στον ελεύθερό μας χρόνο μπορούμε να κάνουμε πολλά όχι μόνο για τον εαυτό μας αλλά και για όλους.

Εκπαιδευτικό υλικό

Ενημερωτικά φυλλάδια από φορείς περιβαλλοντικού -κοινωνικού ενδιαφέροντος.

Συμμετέχω στο σχολείο... συμμετέχω στην τάξη μου

Εφαρμογή

Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συζητήσουν την διοργάνωση μία διαφορετικής δράσης **στο πλαίσιο της τάξης τους**. Η διαφορετική αυτή δραστηριότητα θα μπορούσε να συνδεθεί με τα προσωπικά ταλέντα των παιδιών ή με τις προτιμήσεις τους σε θέματα όπως η μουσική, το θέατρο, η ζωγραφική, η ποίηση κλπ. Στόχος της τάξης θα είναι να παρουσιάσουν οι μαθητές τη δράση αυτή στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα στο πλαίσιο μίας γιορτής ή με το κλείσιμο της χρονιάς, ή σε άλλα σχολεία (π.χ. έκθεση ζωγραφικής, μουσική ή θεατρική παράσταση).

Ώρα για συζήτηση

- Τι θα προτιμούσαν οι μαθητές να παρουσιάσουν ως ομάδα;
- Πώς σκέφτονται να υλοποιήσουν την ιδέα που προτείνουν;
- Πότε και σε ποιους θα απευθύνονται;
- Ποιο θα είναι το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της δράσης τους;
- Πώς αισθάνονται που θα συμμετάσχουν σε μία δράση που τα ίδια τα παιδιά προτείνουν;
- Πώς σκέφτονται να υλοποιήσουν τη διανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων; Ποιες θα είναι οι ευθύνες του καθενός;

Εκπαιδευτικό υλικό

Σημειωματάριο προκειμένου οι μαθητές να δημιουργήσουν ένα ημερολόγιο «πρακτικών» για να οργανώσουν καλύτερα τη δράση που προτείνουν.

Συμμετέχω στο σχολείο... προσφέρω στην κοινότητα

Εφαρμογή

Οι μαθητές της τάξης κινητοποιούνται για να δημιουργήσουν ή να συμμετάσχουν σε ομάδες στο σχολείο (π.χ. ομάδα ζωγραφικής, ομάδα θεάτρου, ομάδα μουσικής). Μέσα από τις ομάδες αυτές μπορούν να αναπτύξουν συγκεκριμένες δράσεις α) στο πλαίσιο του σχολείου, β) σε συνεργασία με άλλα σχολεία, και γ) σε συνεργασία με φορείς της κοινότητας. Για παράδειγμα, η ομάδα καλλιτεχνικών θα μπορούσε να συμμετάσχει σε φιλανθρωπικά μαζάρα, προσφέροντας οι μαθητές τις καλλιτεχνικές τους δημιουργίες για οικονομική ενίσχυση σε συγκεκριμένους συλλόγους. Αντίστοιχα, σε συνεργασία με κοντινά σχολεία θα μπορούσε να αναπτυχθεί μία κοινή δράση, με συγκεκριμένους στόχους π.χ. μία θεατρική παράσταση, μία μουσική εκδήλωση κ.ο.κ.

Ωρα για συζήτηση

Η κινητοποίηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στις ομάδες εναλλακτικών δραστηριοτήτων στο σχολείο μπορεί να γίνει μέσα από μία αρχική συζήτηση με τους ακόλουθους άξονες:

- Ποια είναι τα ενδιαφέροντα των μαθητών;
- Πώς φαντάζονται τη δημιουργία ομάδων με βάση τα κοινά τους ενδιαφέροντα;
- Ποιες δράσεις θα πρότειναν στο πλαίσιο των ομάδων;
- Ποιες από τις προτεινόμενες δράσεις, κατά τη γνώμη τους, θα μπορούσαν να υλοποιηθούν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά;
- Πώς αισθάνονται που θα συμμετάσχουν σε μία δράση που τα ίδια τα παιδιά προτείνουν;
- Πώς σκέφτονται να υλοποιήσουν τη διανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων;
- Ποιες θα είναι οι ευθύνες του καθενός;

Εκπαιδευτικό υλικό

Κανσόν για την καταγραφή των ιδεών των μαθητών και των δράσεων που προτείνονται.

Β' ΗΛΙΚΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6: Φροντίζω τον εαυτό μου

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ / ΥΠΟΕΝΟΤΗΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Φροντίζω τον εαυτό μου (Διατροφή)	Διατροφικές συνήθειες Υγεία και ανάπτυξη	<ul style="list-style-type: none"> - Να αναγνωρίζουν τα θρεπτικά συστατικά των διαφόρων τροφών και την επίδρασή τους στην υγεία και την ανάπτυξη - Να αναγνωρίζουν ότι άλλες τροφές έχουν υψηλή και άλλες χαμηλή διατροφική αξία για τον οργανισμό τους - Να κάνουν επιλογές τροφών με βάση την αντίληψη ότι η υγιεινή διατροφή αποτελείται από μια ποικίλη και ισόρροπη επιλογή τροφών και ποτών - Να κατανοούν ότι η κακή διατροφή και η έλλειψη σωματικής άσκησης έχει αρνητική επίδραση στον ανθρώπινο οργανισμό π.χ. αύξηση του σωματικού βάρους, καρδιαγγειακά προβλήματα κ.α.
Φροντίζω τον εαυτό μου (Πρόληψη Ατυχημάτων και Πρώτες Βοήθειες)	Κίνδυνοι ατυχημάτων και πρόληψη	<ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοούν την ευθύνη τους στην πρόληψη των ατυχημάτων και την ασφάλειά τους - Να ακολουθούν κανόνες ασφαλούς κυκλοφορίας πεζών και ποδηλατιστών, αλλά επιβατών οχημάτων
Φροντίζω τον εαυτό μου (Σωματική Υγιεινή)	Καθαριότητα και φροντίδα του σώματος Στοματική υγιεινή: δόντια και ούλα	<ul style="list-style-type: none"> - Να κατανοούν την προσωπική τους ευθύνη για την υγεία τους - Να κατανοούν τις επιπτώσεις της κακής φροντίδας της ατομικής τους υγιεινής - Να αντιλαμβάνονται πώς η καθαριότητα μπορεί να ελέγξει την εξάπλωση παθογόνων μικροοργανισμών - Να κατανοούν την εξάρτηση της καθαριότητας των δοντιών από τη συχνότητα λήψης αλλά και το είδος των τροφών - Να συνειδητοποιούν τα πλεονεκτήματα της σωστής στοματικής υγιεινής στην ομιλία και την εμφάνιση
Φροντίζω τον εαυτό μου (Καπνός και Αλκοόλ)	Το κάπνισμα ως συνήθεια που επηρεάζει την υγεία	<ul style="list-style-type: none"> - Να γνωρίζουν γενικά τις βλαβερές ουσίες που υπάρχουν στον καπνό και τον αρνητικό αντίκτυπο που αυτές έχουν στην υγεία - Να κατανοούν τις συνέπειες του παθητικού καπνίσματος και να διεκδικούν ένα άκαπνο περιβάλλον

Φροντίζω τον εαυτό μου

Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες

Οι ομάδες τροφών: Η πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής

Πίσω από την ετικέτα

Τι πρέπει να προσέχω;

Το ταξίδι των μικροβίων

Η φροντίδα των δοντιών

Αντικαπνιστική εκστρατεία

Οι ομάδες τροφών: Η πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός συνδέει τη δραστηριότητα με προηγούμενες δράσεις της τάξης, σχετικά με τη διατροφή και την ανάπτυξη. Στη συνέχεια διευκρινίζει στους μαθητές τον όρο «πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής». Ο /η εκπαιδευτικός έχει ζητήσει από την προηγούμενη ημέρα από τους μαθητές να φέρουν φωτογραφίες τροφών από όλες τις ομάδες διατροφής. Σε ένα μεγάλο χαρτόνι και μετά από συζήτηση συντονίζει τους μαθητές ώστε να φτιάξουν μια αφίσα με θέμα την «πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής». Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, σχεδιάζουν στο χαρτόνι την πυραμίδα και τη χωρίζουν σε διαμερίσματα (όσα και οι ομάδες τροφίμων). Οι μαθητές χωρίζουν σε ομάδες τις φωτογραφίες που έχουν φέρει προκειμένου να τοποθετηθούν ανάλογα στο χαρτόνι. Στο τέλος, το χαρτόνι αναρτάται μέσα στην τάξη και ακολουθεί σχολιασμός και συζήτηση για το ποια τρόφιμα περιλαμβάνονται σε κάθε ομάδα τροφίμων.

Ωρα για συζήτηση

- Γιατί υπάρχουν τα διαβαθμισμένα διαμερίσματα των τροφών; Τι μας δείχνουν; (Όλες οι τροφές είναι σημαντικές αλλά κάποιες αποτελούν τη βάση της διατροφής μας και καλό θα είναι να καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος του καθημερινού μας διαιτολογίου)
- Τι σας έκανε εντύπωση από αυτά που μάθατε για την πυραμίδα της διατροφής;
- Σε ποια σημεία ταιριάζει η δική σας διατροφή με την πυραμίδα της διατροφής;
- Πώς μπορείτε να εφαρμόσετε αυτά που μάθατε σήμερα στην καθημερινότητά σας;

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ένα μεγάλο χαρτόνι, ψαλίδια, κόλλα ή κολλητική ταινία διπλής όψευς, περιοδικά, εφημερίδες ή διαφημιστικά έντυπα, μαρκαδόροι

Πίσω από την ετικέτα...

Εφαρμογή

Ζητούμε από τα παιδιά να φέρουν ετικέτες από συσκευασίες τροφίμων ή να απομονώσουν τις πληροφορίες που αναγράφονται στις συσκευασίες διαφόρων προϊόντων σχετικά με τα συστατικά τους. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 4 ατόμων και τους μοιράζουμε τις ετικέτες που έχουν φέρει και τους ζητούμε να εξετάσουν τις πληροφορίες που αναγράφονται στη συσκευασία /ετικέτα. Στη συνέχεια προτρέπουμε τους μαθητές να δημιουργήσουν δυο λίστες, μια με πληροφορίες σχετικές με το προϊόν (π.χ. οδηγίες συντήρησης, ημερομηνία λήξης...) και μια σχετικά με τα συστατικά που αναγράφονται στη συσκευασία. Τα στοιχεία που συγκέντρωσαν οι ομάδες καταγράφονται σε δυο μεγάλες στήλες στον πίνακα. Στο τέλος, η τάξη ως ομάδα, συζητά τις πληροφορίες που συγκέντρωσε εντοπίζοντας τα συστατικά με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης και αναζητά ενημερωτικό υλικό για όσα από αυτά δεν γνωρίζει. (Καλό είναι να έχει γίνει μια μικρή προετοιμασία από τον/την εκπαιδευτικό ώστε να υπάρχει το σχετικό υλικό, προκειμένου οι

μαθητές να συνδέσουν άμεσα το ερέθισμα της πληροφορίας των συστατικών με το περιεχόμενο αυτής).

Ωρα για συζήτηση

- Τί πληροφορίες συναντούμε στις συσκευασίες;
- Ποιά είναι τα συστατικά που απαντώνται πιο συχνά στο δείγμα των τροφίμων που εξέτασαν;
- Θεωρούν οι μαθητές /τριες ότι τα τρόφιμα αυτά είναι υγιεινά;
- Πόσο συχνά οι μαθητές /τριες καταναλώνουν αυτά τα τρόφιμα;
- Πόσο συχνά οι μαθητές διαβάζουν τις ετικέτες των τροφίμων που καταναλώνουν;
- Ποιος θα πρέπει να αποφασίζει ποιες πληροφορίες θα αναγράφονται στις ετικέτες των τροφίμων; Οι καταναλωτές; Η πολιτεία; Η βιομηχανία τροφίμων; Και για ποιους πιθανούς λόγους;

Εκπαιδευτικό Υλικό

Συσκευασίες τροφίμων ή μόνο η ετικέτα από τη συσκευασία, η οποία να αναγράφει τα συστατικά που περιέχει το προϊόν (μπορεί να φέρει 2 ή 3 συσκευασίες ο κάθε μαθητής). Πληροφοριακό υλικό σχετικά με συστατικά που χρησιμοποιούνται στα τρόφιμα (πχ. συντηρητικά, έννοιες όπως «ομογενοποιημένο» κλπ). Χαρτί και μολύβι.

Τι πρέπει να προσέχω;

Εφαρμογή

Χωρίζουμε τα παιδιά της τάξης σε τέσσερις ομάδες - «Προσέχω στο σπίτι», «Προσέχω στο σχολείο», «Προσέχω στο δρόμο» και «Προσέχω στους δημόσιους χώρους» (οι χώροι μπορεί να επιλεγούν και να αλλαχθούν από τον/την εκπαιδευτικό). Οι ομάδες κατασκευάζουν αντίστοιχα κολάζ ή ιστορίες για το τι πρέπει να προσέχουν τα παιδιά ώστε να είναι ασφαλή σε αυτούς τους χώρους. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν φωτογραφίες από διάφορα περιοδικά, να ζωγραφίσουν, αλλά και να γράψουν κανόνες ασφάλειας στους χώρους αυτούς. Οι ομάδες παρουσιάζουν τα κολάζ που έχουν κατασκευάσει στις άλλες ομάδες. Οι κατασκευές αυτές των ομάδων θα μπορούσαν να λάβουν τη μορφή ενός μεγάλου κολάζ, με αντίστοιχες θεματικές ενότητες που θα αναρτηθεί σε κάποιον τοίχο του σχολείου.

Ωρα για συζήτηση

- Συζήτηση με τα παιδιά για τη δουλειά τους, για τα πράγματα που έμαθαν από αυτή την δραστηριότητα, τα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν μεταξύ τους τα διάφορα κολάζ.
- Ποιους κανόνες θεωρούν πιο σημαντικούς στο κάθε κολάζ;
- Ποιούς κανόνες από αυτούς εφαρμόζουν και ποιους όχι; Για ποιους λόγους;
- Να προσδιορίσουν τρία νέα πράγματα που έχουν μάθει σχετικά με την ασφάλεια τους στους χώρους αυτούς.
- Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς προκειμένου να ενισχύουμε την ασφάλεια κάποιου χώρου (να είμαστε προσεκτικοί, να αναφέρουμε τυχόν προβλήματα στους υπευθύνους κλπ).

Εκπαιδευτικό Υλικό

Μεγάλα χαρτόνια, περιοδικά, ψαλίδια, κόλλες, χρώματα, μολύβια.

Το ταξίδι των μικροβίων

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός ρίχνει λίγη χρυσόσκονη σε μια μικρή λεκάνη με νερό. Ζητάει από έναν μαθητή να τοποθετήσει τα δύο του χέρια μέσα στο νερό αυτό. Ο/η εκπαιδευτικός αφού δείξει την λάμψη της χρυσόσκονης στα χέρια του μαθητή, στη συνέχεια, του ζητά να σφίξει τα χέρια των συμμαθητών του. Κοιτάζοντας προσεκτικά όλοι τα χέρια τους θα παρατηρήσουν ότι η λάμψη της χρυσόσκονης έχει εξαπλωθεί από τα χέρια του συμμαθητή τους στα δικά τους χέρια. Ο/η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι η λάμψη της χρυσόσκονης είναι όπως ακριβώς τα μικρόβια. Τα μικρόβια μεταδίδονται όταν αγγίζουμε τους άλλους. Εξηγεί επίσης ότι μπορούμε να εμποδίσουμε τη μετάδοση των μικροβίων, όπως και της χρυσόσκονης, απλώς με το πλύσιμο των χεριών μας. Ζητά από τα παιδιά να πλύνουν τα χέρια τους για να απαλλαγούμε από τη λάμψη της χρυσόσκονης /μικροβίων.

Ώρα για συζήτηση

- Τι είναι τα μικρόβια και πώς δημιουργούνται; (Αφού οι μαθητές αναφέρουν τι γνωρίζουν ή πιστεύουν σχετικά, καλό θα είναι να τους δώσουμε απλές και κατανοητές πληροφορίες σχετικά με το θέμα)
- Με ποιόν τρόπο μεταφέρονται τα μικρόβια; (Με την αφή, με το φτέρνισμα, με το φιλί).
- Φαίνονται τα μικρόβια;
- Πότε πρέπει να πλένουμε τα χέρια μας; (Πριν φάμε οτιδήποτε, μετά τη χρήση της τουαλέτας ή μετά το φτέρνισμα, μόλις επιστρέψουμε στο σπίτι κλπ);
- Σας προτρέπουν οι γονείς να φροντίζετε την καθαριότητά σας ή την φροντίζετε μόνοι σας;
- Με ποιόν τρόπο θα πρέπει να πλένουμε τα χέρια μας ώστε να είμαστε βέβαιοι ότι είναι καθαρά από τα μικρόβια που μεταφέρουν;
- Τι θα γινόταν αν αφήναμε τα μικρόβια... ελεύθερα; (ιώσεις, επιδημίες κλπ)

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ένα ποτήρι νερό, χρυσόσκονη

Η φροντίδα των δοντιών

Εφαρμογή

Ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε υποομάδες των 3-4 ατόμων δίνοντας τους κόλλες Α4. Ζητούμε από τους μαθητές να υποθέσουν ότι είναι μια ομάδα δοντιών που γράφει ένα γράμμα στην Οδοντιατρική Υπηρεσία όπου παρουσιάζει: α) τι περνάει, β) ποιες φροντίδες της στερούν, γ) τι έχει πάθει και δ) τι θα γινόταν αν την φρόντιζαν όπως ορίζει η ...Υπηρεσία. Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν την ολοκλήρωση των επιστολών, οι οποίες θα είναι γραμμένες σε πρώτο πρόσωπο, τις διαβάζουν στην υπόλοιπη τάξη.

Ώρα για συζήτηση

- Ποια είναι τα παράπονα που ακούστηκαν; Ποιες φροντίδες συνήθως αμελούμε; (Συχνότητα και τρόπος πλυσίματος δοντιών, επίσκεψη στον οδοντίατρο κλπ)
- Ποιες είναι οι συνέπειες μιας αμελούς περιποίησης των δοντιών; (Ανάγκη για σφράγισμα, ειδικές θεραπείες κλπ)
- Ποιες είναι οι τροφές οι οποίες επιβαρύνουν την στοματική υγιεινή;

- Μπορούμε να αποτρέψουμε τα οδοντικά προβλήματα υγείας και πώς;
- Τα οδοντικά προβλήματα υγείας επηρεάζουν την γενικότερη υγεία του ατόμου και πώς; (Θα είναι ενδιαφέρον για τα παιδιά να μάθουν ότι η υγιεινή των δοντιών είναι μια από τις απαραίτητες προϋποθέσεις επιλογής των πιλότων ...)
- Περιγράψτε τον ιδανικό οδοντίατρο

Εκπαιδευτικό Υλικό

Κόλλες Α4.

Αντικαπνιστική εκστρατεία

Εφαρμογή

Τα παιδιά, με τον συντονισμό του εκπαιδευτικού, αναπτύσσουν διάλογο σχετικά με το «γιατί οι άνθρωποι καπνίζουν και γιατί δεν πρέπει να καπνίζουν». Αφού καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα, διερευνούν τρόπους ευαισθητοποίησης των συμμαθητών τους σχετικά με τη μη χρήση του καπνού. Στη συνέχεια, χωρισμένα σε μικρές ομάδες, θα εργαστούν για να αναπτύξουν μια ενημερωτική εκστρατεία κατά του καπνίσματος. Η εκστρατεία αυτή είναι ανοικτή στο να λάβει οποιαδήποτε μορφή αποφασίσει η τάξη π.χ. αφίσα, ενημερωτικό φυλλάδιο, δημιουργία παρουσίασης διαφανειών σε μορφή power point κ.α.

Ώρα για συζήτηση

- Γιατί οι άνθρωποι καπνίζουν και για ποιους λόγους δεν πρέπει να καπνίζουν;
- Συζήτηση αξιολόγησης των λόγων για τους οποίους οι άνθρωποι καπνίζουν.
- Γιατί οι άνθρωποι καπνίζουν αφού ξέρουν ότι το κάπνισμα είναι μια επικίνδυνη συμπεριφορά;
- Τι προκαλεί το κάπνισμα στους ενεργητικούς και παθητικούς καπνιστές;

Εκπαιδευτικό Υλικό

Ανάλογα με την τελική μορφή του σχεδίου εργασίας.