

ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πρόγραμμα Σπουδών Σχολική και Κοινωνική Ζωή

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Πρόγραμμα για την ανάπτυξη
ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

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

Επιστημονικό Πεδίο: **Σχολική και Κοινωνική Ζωή**

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

ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

I. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

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

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

Αυτογνωσία
Διερεύνηση πτυχών εαυτού
Η ανάπτυξη της ενημερότητας για τις γνωστικές ικανότητες
Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών που σχετίζονται με την προσωπική τους επάρκεια
Συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια
Φυσική επάρκεια
Βιβλιογραφία

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

Σκοπός του ΠΣ
Μεθοδολογία – Χρήση του ΠΣ

IV. ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

A. Θεματική ενότητα

Επικοινωνώ, αισθάνομαι ... είμαι ο εαυτός μου

Υποενότητες:

1. Επικοινωνώντας με τους άλλους
2. Τα συναισθήματά μας
3. Γνωριμία με τον εαυτό μας
4. Αντιμετωπίζοντας το άγχος

B. Θεματική ενότητα

Ζούμε μαζί...

Υποενότητες:

1. Οι σχέσεις μεταξύ μας
2. Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις – Βάζω όρια
3. Σχολείο και διαφορετικότητα
4. Αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές στην ομάδα

Γ. Θεματική ενότητα

Φροντίζω τον εαυτό μου

Υποενότητες:

1. Διατροφή
2. Πρόληψη ατυχημάτων και πρώτες βοήθειες
3. Σωματική υγιεινή
4. Καπνός και αλκοόλ

Δ. Θεματική ενότητα

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

Υποενότητες:

Δ1. Το δικό μας σχολείο

Δ1α. Αίσθηση της κοινότητας και ψυχολογικό κλίμα στην τάξη/ σχολείο

Δ1β. Αγωγή ελεύθερου χρόνου

Δ2. Αξιοποίηση του διαδικτύου στο σχολείο

Ι.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις και αλλαγές τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική πραγματικότητα ανέδειξαν την ανάγκη αλλαγών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι αλλαγές αυτές εκφράζονται μέσω της προσπάθειας ανάπτυξης ενός Νέου Σχολείου, το οποίο φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα ζωντανό οργανισμό μάθησης και ένα ελκυστικό περιβάλλον για τα μέλη του και το οποίο θα συμβάλει στη διαμόρφωση μιας δημιουργικής κοινότητας εκπαιδευτικών-μαθητών και γονέων.

Η διαμόρφωση νέων προγραμμάτων σπουδών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη του Νέου Σχολείου, το οποίο θα είναι: α) ολόημερο, εγκαθιστώντας στο σχολικό χώρο δραστηριότητες που θα κάνουν τη ζωή των μαθητών και των εκπαιδευτικών ενδιαφέρουσα, δημιουργική και ευχάριστη και θα αναπτύξουν τις μεταξύ τους σχέσεις, β) καινοτόμο, στηρίζοντας την καινοτομία τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών διαδικασιών όσο και σε επίπεδο δημιουργικότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους, γ) αειφόρο, προάγοντας τις ιδέες της προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης, με την προώθηση κατάλληλων περιεχομένων και δραστηριοτήτων, δ) ενταξιακό, βασισμένο στη γενικότερη αρχή ότι η εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους πολίτες και στοχεύει στην αντιμετώπιση των διακρίσεων και των προσωπικών μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών, και ε) ψηφιακό, αξιοποιώντας και χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες.

Ο προσανατολισμός του Νέου Σχολείου και οι αρχές στις οποίες στηρίζεται αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Αυτό προϋποθέτει την ισόρροπη ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και τη δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος, το οποίο θα διευκολύνει τη μάθηση και θα προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών καθίσταται ιδιαίτερα απαραίτητη καθώς τις τελευταίες δεκαετίες έχει καταγραφεί μια σημαντική αύξηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι ακόμα και σε σχολεία αναπτυγμένων (Achenbach, Rescorla, & Ivanova, 2005. Knitzer, 1993. Verhulst & Vander Ende, 1997. 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. Τα δεδομένα είναι αρκετά ανησυχητικά καθώς αναφέρεται ότι ένας στους πέντε μαθητές αναμένεται να εκδηλώσουν κάποια δυσκολία σε σχέση με την ψυχική τους υγεία (Zins et al., 2004). Οι έρευνες δείχνουν ότι τα ποσοστά των παιδιών με προβλήματα ψυχικής υγείας κυμαίνονται μεταξύ 10% - 20% τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Έρευνες σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στα ελληνικά σχολεία έδειξαν ότι ένα ποσοστό 16% αντιμετώπιζαν δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη & Μυλωνάς, υπό δημοσίευση).

Ενδεικτικά σε έρευνα στη Μινεσότα βρέθηκε ότι το 39% των εφήβων πάσχουν από ήπια έως σοβαρή κατάθλιψη ενώ το άγχος αναφέρεται ως ένα από τα πιο σοβαρά θέματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι (Walker, 2005) ενώ εξίσου ανησυχητικά είναι και δεδομένα ερευνών στη Φινλανδία όπου το 20% των εφήβων βρέθηκε ότι πάσχουν από καταθλιπτικά συμπτώματα ή κατάθλιψη (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä, & Rantanen, 1999).

Από τα μεγαλύτερα προβλήματα που παρατηρείται στα σχολεία αποτελεί και ο σχολικός εκφοβισμός. Στη μεγαλύτερη σε έκταση έρευνα, η οποία έγινε στη Νορβηγία και στην οποία συμμετείχαν 130.000 μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εμφανίζεται

ένα ποσοστό 9% παιδιών που θυματοποιούνταν συστηματικά ενώ 7% ήταν το ποσοστό αυτών που εκφόβιζαν συμμαθητές τους. Βρέθηκε, επίσης, και ένα μικρότερο ποσοστό παιδιών (1,6%) που εμπλέκονταν στο φαινόμενο άλλοτε ως «θύτες» και άλλοτε ως «θύματα» (Olweus, 1993). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρατηρήθηκε συστηματικά με την ίδια περίπου συχνότητα και έκφραση σε όσες χώρες ερευνήθηκε κατά τα τελευταία 25 χρόνια (Ευρώπη, ΗΠΑ, Καναδά, Ιαπωνία, Κορέα, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία κ.ά.). Επισημαίνεται επίσης ότι, αφενός συναντάται σε σχετικά παρόμοιο βαθμό, ανεξάρτητα τού εάν το σχολείο είναι πολυπληθές ή όχι και του εάν βρίσκεται σε μεγάλη ή μικρή πόλη, αφετέρου ότι δεν είναι αποτέλεσμα του ανταγωνισμού για καλύτερους βαθμούς. Τα ευρήματα σχετικών ερευνών στην Ελλάδα, αν και ποικίλουν ανάλογα με τη μεθοδολογία, δείχνουν σε γενικές γραμμές μια παρόμοια κατάσταση με αυτή των άλλων χωρών (Houndoumadi, Pateraki, & Doanidou, 2003. Boulton et al., 2001).

Σύγχρονες προσεγγίσεις

Η αύξηση των προβλημάτων (ψυχικής υγείας, σχολικής προσαρμογής και μάθησης) παιδιών και εφήβων, που έχει παρατηρηθεί διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες, οδήγησε σε μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση αλλά και στην παροχή ψυχολογικών – συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι μεταρρυθμίσεις που έχουν προωθηθεί διεθνώς αφορούν κυρίως στην ενίσχυση της συμβολής του σχολείου και την ενδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών, στην αναδιαμόρφωση των παρεχόμενων συμβουλευτικών - ψυχολογικών υπηρεσιών, στη διευρυμένη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και στη σύνδεση των σχολείων με την κοινότητα. 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 ψυχολογίας (Fagan & Wise, 2000. Jimerson, Graydon, Farrell, Kikas, Hatzichristou, Boce, & Bashir, 2004. Oakland & Jimerson, 2007).

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ειδικών διεθνώς έχει στραφεί στην έρευνα των χαρακτηριστικών που καθιστούν ένα σχολείο *αποτελεσματικό*. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στη θεμελιώδη 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). Από ερευνητικά δεδομένα έχει προκύψει ότι τα σχολεία που έχουν αποδειχθεί *αποτελεσματικά*, ειδικά για τους μαθητές που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» για προβλήματα μάθησης και προσαρμογής, έχουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά (Gettlinger & Stoiber, 2009. Rutter & Maughan, 2002):

- α) σχολικό κλίμα που προάγει τη μάθηση, χωρίς βία και προβλήματα πειθαρχίας,
- β) προσδοκίες των εκπαιδευτικών ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν,
- γ) έμφαση στην εκπαίδευση βασικών δεξιοτήτων και μεγαλύτερη διάρκεια της ενασχόλησης των μαθητών με τη σχολική μελέτη,
- δ) σαφείς εκπαιδευτικοί στόχοι που διευκολύνουν την παρακολούθηση και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και
- ε) διευθυντές με ηγετικές και διοικητικές ικανότητες που θέτουν στόχους, διατηρούν την πειθαρχία, παρατηρούν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη και δημιουργούν κίνητρα για μάθηση.

Η προαγωγή της *ψυχικής ανθεκτικότητας* σε επίπεδο συστήματος και σχολικής κοινότητας αποτελεί μια 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, 2001, 2007. Reddy, Rhodes & Mulhall, 2003. 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).

Οι Henderson & Milstein (2008) έχουν περιγράψει έξι βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Οι τομείς αυτοί είναι: (α) ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, (β) καθορισμός σαφών και ξεκάθαρων ορίων, (γ) εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, (δ) παροχή στήριξης και φροντίδας, (ε) ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους και (στ) παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Μέσα από συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασκηθούν στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο σχολικού συστήματος.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει επίσης να εκτιμάται όλο και περισσότερο η σημασία του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου. Η έννοια της *κοινότητας* στο σχολικό πλαίσιο εστιάζεται στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του σχολείου. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια κοινότητα αναφέρονται στο ότι τα μέλη της νοιάζονται και στηρίζουν το ένα το άλλο, έχουν ουσιαστική και ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες και τις αποφάσεις της κοινότητας, ταυτίζονται με την ομάδα και αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτή (Battistich et al., 1997. Goodenow, 1993a, 1993b. Solomon, Watson, Battistich, Schaps & Delucchi, 1992. Χατζηχρήστου και συν., 2004). Γίνεται, πλέον λόγος για ένα *διαφορετικό σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει*. Η προσέγγιση του σχολείου μέσα από αυτή την οπτική ουσιαστικά αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να στοχεύουν απλά στη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αλλά να προχωρούν στη δημιουργία μιας ποιοτικής επικοινωνίας και συναισθηματικής σχέσης με τους μαθητές τους.

Οι θεωρίες της *πολλαπλής νοημοσύνης* και της *συναισθηματικής νοημοσύνης* διαμόρφωσαν, επίσης, νέες προοπτικές στην εκπαίδευση και ανέδειξαν και άλλες διαστάσεις της προσωπικότητας του ατόμου που μέχρι τότε υποβαθμιζόνταν στο σχολείο. Επιπρόσθετα, έθεσαν τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας στο πλαίσιο του σχολείου, αναγνωρίζοντας τη σημασία της γνωστικής αλλά και της συναισθηματικής διάστασης της προσωπικότητας και της έμφασης στις πολλαπλές δυνατότητες του ατόμου (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*. Βασική συνεισφορά της θετικής ψυχολογίας αποτελεί η απομάκρυνση από την κλινική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στον εντοπισμό και στην αποκατάσταση δυσκολιών ή αδυναμιών, προς ένα μοντέλο το οποίο 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 ότι τα ατομικά προβλήματα επιλύονται με συστημικές προσεγγίσεις, δηλ. μέσα από παρεμβάσεις στο επίπεδο του συνολικού συστήματος μιας σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, γονείς, συμμαθητές) αναδεικνύει τη σημασία της θέασης της σχολικής κοινότητας ως σύνολο και ως σύστημα το οποίο είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μελών του.

Η σύνθεση των παραπάνω σύγχρονων τάσεων έχει οδηγήσει στη διατύπωση της έννοιας της *ευεξίας της σχολικής κοινότητας*. Οι βασικές συνιστώσες της έννοιας αυτής πηγάζουν από τις θέσεις της θετικής ψυχολογίας και της συστημικής προσέγγισης. Επίσης, οι θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, τα αποτελεσματικά σχολεία, τα σχολεία ως κοινότητες που νοιάζονται και φροντίζουν, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή θεωρούνται βασικοί εννοιολογικοί άξονες, οι οποίοι έχουν κοινά στοιχεία, αλλά και τομείς παρέμβασης για την ενίσχυση της ευεξίας της σχολικής κοινότητας. Η έννοια της ευεξίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας ουσιαστικά οδηγεί σε μια διαφορετική προσέγγιση του σχολικού συστήματος, έχοντας ως βασικό στόχο την υιοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, την παροχή καθοδήγησης και στήριξης στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας και γενικότερα την προαγωγή της θετικής προσαρμογής και ευεξίας, δίνοντας έμφαση στην πρόληψη και στις δυνατότητες των ατόμων και των συστημάτων (Χατζηχρήστου και συν., 2009).

Σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της συμβολής του σχολείου και την ενδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών διαδραμάτισαν τόσο οι σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά και η έμφαση στην πρόληψη και στα προγράμματα παρέμβασης σε επίπεδο ατόμου και συστήματος, 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).

Τα παρεμβατικά προγράμματα στο χώρο του σχολείου αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται σε: α) επίπεδο *πρωτογενούς πρόληψης*, β) επίπεδο *δευτερογενούς πρόληψης* ή *έγκαιρης παρέμβασης*, γ) επίπεδο *τριτογενούς πρόληψης* και δ) *επίπεδο συστήματος* (Χατζηχρήστου, 2004, 2011). Τα προγράμματα *πρωτογενούς πρόληψης* αφορούν όλο το μαθητικό πληθυσμό και αποσκοπούν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη [“CDP”: Child Development (Schaps, Battistich & Solomon, 2004), “C & C”: Check & Connect intervention, “PATHS”: Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum (Greenberg, Kusché, & Riggs, 2004), “RCCP”: Resolving Conflict Creatively Program, (Brown, Roderick, Lantieri & Aber), *SSDP”: Seattle Social Development Project* (Hawkins, Smith & Catalano, 2004), Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο Σχολείο, (Χατζηχρήστου και συν., 2004α,β, 2008, 2011α,β,γ)]. Τα προγράμματα *δευτερογενούς πρόληψης* έχουν ως στόχο την υποστήριξη μαθητών που εκδηλώνουν κάποιες αρχικές ενδείξεις δυσκολιών ή που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» για την εμφάνιση σοβαρότερων προβλημάτων. Τα προγράμματα *τριτογενούς πρόληψης* αφορούν κυρίως μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες. Ένα τελευταίο επίπεδο εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης αποτελεί η *παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος*, η οποία αποσκοπεί στην προαγωγή του θετικού κλίματος, της συνεργασίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας όχι μόνο του μαθητικού πληθυσμού αλλά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων είναι η σύνδεση της θεωρίας, των εμπειρικών ερευνών και της αξιολόγησης των αναγκών των συγκεκριμένων πλαισίων. Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται διεθνώς στην αναγκαιότητα για *εμπειρική*

αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων με επιστημονικά μέσα και μεθόδους (Kratochwill & Stoiber, 2002). Γενικά, τα εμπειρικά δεδομένα τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα ανάλογων προγραμμάτων, όσον αφορά στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, στη βελτίωση των αντίστοιχων δεξιοτήτων και στη συμβολή τους στην αλλαγή του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών μέσω της ευαισθητοποίησης, κατάρτισης και συνεργασίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

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, πέρα από την σχολική επίδοση (βαθμοί, κατάκτηση της διδακτέας ύλης, επιδόσεις σε δοκιμασίες), 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) (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 θετικά 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 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, όπου ο βασικός στόχος ήταν ο εντοπισμός των πιο σημαντικών παραγόντων που επιδρούν στη μάθηση, βρέθηκε ότι από τις 11 σημαντικότερες κατηγορίες που θεωρείται ότι ασκούν κάποια επίδραση στη μάθηση, οι οκτώ 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 – παραδείγματα

Η σημαντική επίδραση που ασκεί στη σχολική επιτυχία και στη μάθηση ο συναισθηματικός και κοινωνικός τομέας, όπως τεκμηριώνεται από εμπειρικές μελέτες, 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 μέσα από 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).

Στα σχολεία διεθνώς έχουν υιοθετηθεί πολλές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της επίδοσης εστιάζοντας στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της μάθησης. Κατ' αρχάς, υπάρχουν τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής που περιλαμβάνουν συγκεκριμένη δομή, εννοιολογικούς τομείς, περιεχόμενο, μεθοδολογία και στόχους. Δεύτερον, οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι δυνατό να ενσωματωθούν και να διαπνέουν το σύννηθες ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με στόχο αμφότερες οι κοινωνικο-συναισθηματικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες να είναι συντονισμένες και να ενισχύουν οι μεν τις δε. Η τρίτη προσέγγιση αφορά στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος έτσι ώστε η μάθηση να επιτυγχάνεται σε ένα ασφαλές και θετικό κλίμα όπου υπάρχουν υψηλές προσδοκίες αλλά και πολλές ευκαιρίες για ενίσχυση. Η διαφοροποίηση της διαδικασίας παροχής οδηγιών, η χρήση του ανεπίσημου αναλυτικού προγράμματος (π.χ. η μάθηση που επιτυγχάνεται σε εξωσχολικές δραστηριότητες, στο διάλειμμα, ή ακόμα στο κυλικείο) για τη διδασκαλία συμπεριφορών, η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η ενεργός και βιωματική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν επιπλέον προσεγγίσεις που έχουν εφαρμοστεί για την ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της μάθησης (Zins et al., 2004).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα παραδείγματα των εκπαιδευτικών συστημάτων σε Ευρώπη και Η.Π.Α. και οι προσεγγίσεις που έχουν υιοθετηθεί με στόχο την πρόληψη των δυσκολιών των παιδιών, τη διευκόλυνση της προσαρμογής τους αλλά και τη σχολική τους επιτυχία.

Μεγάλη Βρετανία

Στη Μεγάλη Βρετανία η προσπάθεια για την ενίσχυση της κοινωνικής επάρκειας και την προαγωγή δεξιοτήτων με στόχο τη διευκόλυνση της θετικής προσαρμογής και της ανάπτυξης των παιδιών ξεκίνησε πιλοτικά το 2003 (Weare & Gray, 2003) και σε εθνικό επίπεδο το 2005 (Hallam, Rhamie and Shaw, 2006). Καταρτίστηκε ένα δομημένο και ολοκληρωμένο πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος με τίτλο «Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)», το οποίο απευθύνεται σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς και ειδικούς ψυχικής υγείας σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικών σχολείων.

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, αλλά εμπλέκονται ενεργά τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς. Μέρος των δραστηριοτήτων μπορεί να

εφαρμοστεί και από ειδικούς ψυχικής υγείας, ιδίως για τα πρώτα χρόνια. Επισημαίνεται ιδιαίτερα ότι όλοι οι ενήλικοι που εμπλέκονται με τα παιδιά (εκπαιδευτικοί, βοηθοί εκπαιδευτικών, ειδικοί παιδαγωγοί, βοηθητικό προσωπικό) χρειάζεται να γνωρίζουν τις βασικές έννοιες του προγράμματος και το αντίστοιχο λεξιλόγιο, π.χ. όταν προσπαθούν να επιλύσουν τις συγκρούσεις των παιδιών. Πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση για όλες τις τάξεις, που ενδυναμώνει την προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική και υγιή σωματική ανάπτυξη.

Το εννοιολογικό πλαίσιο βασίζεται σε πέντε ευρείς τομείς μάθησης: την αυτό-αντίληψη, τη διαχείριση συναισθημάτων, τα κίνητρα, την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες. Αυτοί οι τομείς κατηγοριοποιούνται ως *προσωπικοί* και *διαπροσωπικοί*. Γενικά, το πρόγραμμα απαρτίζεται από οκτώ ενότητες, οι οποίες εστιάζουν στην ικανότητα των παιδιών να λειτουργούν σε μια ομάδα, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να εξασκούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να αναπτύσσουν τα κίνητρα και την αυτό-αντίληψη, να κατανοούν τους διαφορετικούς τύπους αλλαγής, θετικής και αρνητικής, όπως και τον τρόπο που οι άνθρωποι αντιδρούν σε αυτήν, να διερευνούν τα συναισθήματα που συνδέονται με την ατομικότητα του κάθε παιδιού, όπως και να κατανοούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους ως μαθητές, να μάθουν να διερευνούν τα συναισθήματα που συνδέονται με τις σχέσεις του παιδιού με την οικογένεια και τους φίλους του και να γνωρίσουν τις διάφορες πτυχές της θυματοποίησης. Τέλος, υπάρχει μια ενότητα, η οποία απευθύνεται σε όσους εμπλέκονται στην εφαρμογή του προγράμματος και τους βοηθάει να αναγνωρίσουν όσα έχουν ήδη επιτευχθεί και να εντοπίσουν μελλοντικές δράσεις.

Η εφαρμογή γίνεται μέσα από μια διαβαθμισμένη σε τρία επίπεδα εκπαιδευτική πολιτική (waves) με στόχο τη διευκόλυνση της προσωπικής ανάπτυξης, την εις βάθος εξέταση σημαντικών θεμάτων, την εξάσκηση, σε ένα ασφαλές περιβάλλον, σημαντικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και την προαγωγή της κριτικής σκέψης (DfES, 2006).

Το πρώτο επίπεδο αφορά όλους τους μαθητές και οι προσπάθειες απευθύνονται σε όλο το σχολικό πληθυσμό λειτουργώντας σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης. Βασικός σκοπός είναι η δημιουργία του κατάλληλου ήθους και κλίματος, μέσα στο οποίο θα προωθηθούν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών. Στο δεύτερο επίπεδο η εστίαση είναι σε μικρές ομάδες για τους μαθητές εκείνους που χρειάζονται μεγαλύτερη υποστήριξη στη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Το τελικό στάδιο απευθύνεται σε μαθητές «υψηλού κινδύνου», οι οποίοι αντιμετωπίζουν θέματα που άπτονται της ψυχικής υγείας (Humphrey et al., 2008).

Οι προσπάθειες αυτές ουσιαστικά αποσκοπούν στο να ενισχύσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης έτσι ώστε να επιτευχθεί τόσο η ανάπτυξη όλων των διαστάσεων της προσωπικότητας των μαθητών και κυρίως να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή τους επίδοση και γενικότερα η μαθησιακή διαδικασία.

Σκωτία

Στη Σκωτία το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την εκπαίδευση μαθητών από την ηλικία 3-18 ετών περιλαμβάνει οκτώ τομείς. Οι τομείς αυτοί είναι οι Εκφραστικές Τέχνες, οι Γλώσσες, τα Μαθηματικά, οι Κοινωνικές Σπουδές, η Θρησκευτική και Ηθική Εκπαίδευση, οι Επιστήμες, οι Τεχνολογίες και η Υγεία και Ευεξία. Όπως αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, η προαγωγή της υγείας και της ευεξίας των παιδιών αλλά και όλων των μελών

της σχολικής κοινότητας αποτελεί πολύ σημαντική διάσταση της εκπαιδευτικής πρακτικής στα σχολεία της Σκωτίας.

Οι αρχές του τομέα Υγεία και Ευεξία διέπονται από μια ολιστική προσέγγιση στην προαγωγή της υγείας και ευεξίας όλων των μαθητών. Η καλή υγεία και ευεξία θεωρούνται ως κεντρικοί τομείς στην αποτελεσματική μάθηση και την προετοιμασία για την επιτυχή, ανεξάρτητη διαβίωση. Ο στόχος του τομέα αυτού είναι να μαθαίνουν τα παιδιά μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο θα διασφαλίσει την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης και την απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων που χρειάζονται για τη πνευματική, συναισθηματική, κοινωνική και φυσική ευεξία στο παρόν και το μέλλον (Health Promotion and Nutrition, Scotland Act 2007).

Το εννοιολογικό πλαίσιο του τομέα της Υγείας και Ευεξίας περιγράφει τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα στηρίξει και θα καλλιεργήσει την υγεία και ευεξία των παιδιών και θα περιλαμβάνει την ύπαρξη θετικού κλίματος και ήθους και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που θα προάγουν ένα υγιεινό τρόπο ζωής. Αυτές οι αρχές εντάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες του τομέα: α) πνευματική, συναισθηματική, κοινωνική και φυσική ευεξία, β) σχεδιασμός για δυνατότητα επιλογών και αλλαγών γ) φυσική αγωγή, σωματική δραστηριότητα και άθληση, δ) διατροφή και υγεία ε) κατάχρηση ουσιών, στ) διαπροσωπικές σχέσεις, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και γονεϊκός ρόλος.

Τονίζεται ιδιαίτερα ότι η αποτελεσματική μάθηση μέσω της υγείας και ευεξίας, η οποία προάγει την αυτοπεποίθηση, την ανεξάρτητη σκέψη και τη θετική συμπεριφορά, προϋποθέτει συγκεκριμένα διευθυντικά χαρακτηριστικά, συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, προσεκτικό σχεδιασμό και ευχάριστη διδασκαλία με εμπλοκή των παιδιών, αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων, χρήση ποικίλων μέσων κ.ά., ενώ σημειώνεται ρητώς ότι όλοι έχουν την ευθύνη της δημιουργίας θετικού κλίματος που να διέπεται από σεβασμό και εμπιστοσύνη σε οποιαδήποτε μαθησιακή συνθήκη.

B. Ιρλανδία

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στα σχολεία της Β. Ιρλανδίας περιλαμβάνει διάφορες θεματικές ενότητες με στόχο την κοινωνική επάρκεια και την προαγωγή της προσαρμογής των παιδιών όπως: πρόληψη κατάχρησης ουσιών, κοινωνική και συναισθηματική υγεία, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, διαπροσωπικές σχέσεις, ηθική διαπαιδαγώγηση. Οι ενότητες αυτές αποτελούν μέρος του αναλυτικού προγράμματος ενώ παράλληλα σε πολλά σχολεία εφαρμόζονται και πολλά παρεμβατικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής που έχουν σχεδιαστεί στις ΗΠΑ, όπως το PATHS, το Child Development, το Seattle Social Development, το Just Communities, το Heartwood κ.ά. Επίσης στο πλαίσιο της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων και η επίλυση συγκρούσεων εφαρμόζονται προγράμματα, όπως το STEP ή το Leap Confronting Conflict.

Στον τομέα της Πρόληψης των Ουσιών, όπου παράλληλος στόχος είναι και η αντιμετώπιση της βίας στο σχολείο, εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα όπως το Life Skills Training, το On My Own Two Feet, το Project ALERT, το RIPP κ.ά. Για τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση εφαρμόζονται προγράμματα, όπως το SHARE, το APAUSE, κυρίως για τις ηλικίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, μεγάλη σημασία δίνεται και σε προγράμματα Αγωγής Υγείας μέσα στο σχολικό πλαίσιο (π.χ. Growing Healthy), με στόχο την αποφυγή ατυχημάτων, την βελτίωση των διατροφικών συνηθειών των μαθητών και γενικότερα την προαγωγή της ασφάλειας στον χώρο του σχολείου (Lange, 2008).

Καναδάς

Στο εκπαιδευτικό σύστημα του Οντάριο του Καναδά το μάθημα Health and Physical Education διδάσκεται στα σχολεία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με παρόμοιους στόχους σε κάθε βαθμίδα (Ontario Ministry of Education, 1999, 2000, 2010). Οι στόχοι συνοψίζονται στην ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας και ασφαλούς ταυτότητας μέσα από την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, την ικανότητα για σύναψη λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων, μαζί με τις απαραίτητες γνώσεις για τη διατήρηση της σωματικής υγείας, τη συμμετοχή σε σωματικές δραστηριότητες και την κατανόηση ότι μια ζωή γεμάτη υγεία συνδέεται με τον κόσμο και την υγεία των άλλων ανθρώπων. Οι παραπάνω στόχοι μεταφράζονται στα εξής αναμενόμενα αποτελέσματα: α) απόκτηση ατομικών δεξιοτήτων (αυτό-αντίληψη και αυτό-οργάνωση, προσαρμογή, αυτό-διαχείριση, αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων), β) απόκτηση διαπροσωπικών δεξιοτήτων (επικοινωνία, σχέσεις, κοινωνικές δεξιότητες), γ) απόκτηση κριτικής και δημιουργικής σκέψης (σχεδιασμός, επεξεργασία, άντληση συμπερασμάτων, επανεκτίμηση/αξιολόγηση). Επίσης, τονίζεται ο ρόλος όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, συνεργάτες της κοινότητας).

Παράλληλα, στα σχολεία του Καναδά, όσον αφορά την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων, η πρακτική που κυριαρχεί είναι η εφαρμογή ανεξάρτητων προγραμμάτων. Ο σκοπός και οι στόχοι αυτών των προγραμμάτων είναι η προσφορά στην τάξη και στη σχολική κοινότητα, η επίλυση προβλημάτων με ειρηνικό τρόπο, η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η εκπαίδευση των δημοκρατικών δικαιωμάτων και ευθυνών. Από τα πιο διαδεδομένα προγράμματα του Καναδά είναι το *BC's Social Responsibility Performance Standards* το οποίο βασίζεται στους προαναφερθέντες άξονες (Schonert-Reichl & Hymel, 2007).

Αυστραλία

Η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική διαφέρει σημαντικά μεταξύ των διαφορετικών Πολιτειών της Αυστραλίας. Αυτό σημαίνει ότι ουσιαστικά δεν υφίσταται ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που να ισχύει για όλες τις Πολιτείες της Αυστραλίας. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, λαμβάνονται υπ' όψιν οι αρχές και οι πρακτικές των προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί και υιοθετηθεί κυρίως από τις Πολιτείες των ΗΠΑ.

Συγκεκριμένα, στην Πολιτεία της Βικτόρια για παράδειγμα, εφαρμόζεται ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα με τον τίτλο «Victorian Essential Learning Standards», το οποίο ενσωματώνει την αγωγή υγείας, την προσωπική και την διαπροσωπική μάθηση. Στην Πολιτεία του Κουήνσλαντ το αναλυτικό πρόγραμμα (the Essential Learnings and Standards of the Queensland Curriculum, Assessment and Reporting (QCAR) Framework), από την αρχή της σχολικής σταδιοδρομίας του παιδιού μέχρι τις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προάγει τις κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης καθώς η φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος είναι η προσπάθεια για δημιουργία θετικού κλίματος, η προαγωγή της θετικής προσαρμογής και η έμφαση σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα ανεξαρτήτως θεματικής ενότητας. Οι βασικές διδακτικές διαστάσεις του προγράμματος είναι: υγεία, σωματική άσκηση και προσωπική ανάπτυξη (The State of Queensland, Department of Education and Training, 2008).

Παράλληλα, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση προτείνει την εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας που βασίζονται στις αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, όπως το MindMatters, για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή το KidsMatter, ένα πιλοτικό πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει προσπάθεια για την κατάρτιση ενός ενιαίου προγράμματος με αρχές και συντεταγμένες που αναφέρονται σε ολόκληρη την χώρα (ACARA, 2009). Οι παιδαγωγικοί στόχοι που έχουν τεθεί αποσκοπούν στο να διαμορφώσουν επιτυχημένους μαθητές, άτομα με αυτοπεποίθηση και ενεργούς και πληροφορημένους πολίτες. Όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα, δίνεται μεγάλη σημασία στην ενίσχυση των μαθησιακών δεξιοτήτων των παιδιών στους βασικούς τομείς μάθησης (γραφή, ανάγνωση, αρίθμηση) στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης και στην ευεξία των μαθητών μέσα από μαθήματα φυσικής αγωγής και αγωγής υγείας. Αντίστοιχη σπουδαιότητα θεωρείται, επίσης, η ικανότητα για προσαρμοστική σκέψη, για λειτουργική επικοινωνία και εργασία σε ομάδες. Τέλος, αναμένεται η ανάπτυξη της ικανότητας της διαπολιτισμικής κατανόησης, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της πολυμορφίας των πολιτισμών (National Curriculum Board, 2009).

Ολλανδία

Στην Ολλανδία βασικό στόχο της εκπαίδευσης αποτελεί η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, η προαγωγή της δημιουργικότητάς τους και η απόκτηση κοινωνικών, πολιτισμικών και σωματικών δεξιοτήτων. Η επίτευξη αυτών των στόχων και η εκμάθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, προωθείται μέσω μιας θεματικής ενότητας του αναλυτικού προγράμματος, με τίτλο «*Personal and World Orientation*» («*Προσωπικός και Κοινωνικός Προσανατολισμός*»). Τα βασικά χαρακτηριστικά της θεματικής ενότητας αποτελούν ο προσανατολισμός προς τον εαυτό και τις διαπροσωπικές σχέσεις, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι επιλύουν προβλήματα και η νοηματοδότηση της ύπαρξης του κάθε ατόμου.

Βασικό χαρακτηριστικό της ενότητας είναι ο προσανατολισμός των μαθητών στο περιβάλλον και τον κόσμο γύρω τους και η χρήση της πολιτισμικής κληρονομιάς. Επίσης τονίζεται ιδιαίτερα η προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο με την ανάληψη των ρόλων που ταιριάζουν σε έναν πολίτη και την επιτυχή ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Παράλληλα η ασφάλεια και η προαγωγή της σωματικής υγιεινής και η άσκηση στις νέες τεχνολογίες θεωρούνται σημαντικές για την προετοιμασία του αυριανού πολίτη.

Η θεματική ενότητα «*Προσωπικός και Κοινωνικός Προσανατολισμός*» διδάσκεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και διακρίνεται στις εξής υποενότητες:

α) *κοινωνικές σπουδές*, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να νοιάζονται για τη φυσική και ψυχική υγεία των ίδιων αλλά και των άλλων και προάγεται η κοινωνική τους επάρκεια, μαθαίνουν τις βασικές θέσεις και τα καθήκοντα του να είναι πολίτες της χώρας τους και της Ευρώπης, προάγεται ο σεβασμός και οι αξίες, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η φροντίδα του περιβάλλοντος.

β) *φύση και τεχνολογία*, όπου οι μαθητές εξοικειώνονται με τα στοιχεία της φύσης και γνωρίζουν θέματα σχετικά με τα φυσικά φαινόμενα, και τις κλιματικές συνθήκες, και ασκούνται να βρίσκουν λύσεις σε τεχνικά προβλήματα.

γ) *χώρος*, όπου οι μαθητές συγκρίνουν τη χωροταξική δομή της χώρας τους σε σχέση με άλλες χώρες και ασχολούνται με την τοποθεσία, τον τρόπο ζωής, την εργασία, τη

διακυβέρνηση, τον πολιτισμό, την υγεία και τη θρησκεία συγκρίνοντας τουλάχιστον δυο χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και των άλλων ηπείρων. Επίσης ασχολούνται με τα μέτρα που λαμβάνονται για τις περιοχές που απειλούνται από τη στάθμη του νερού και θέματα σχετικά με την ανάγνωση χαρτών, την τοπογραφία αλλά και σημαντικά θέματα που απασχολούν τον πλανήτη όπως υπερπληθυσμός, ηφαιστειακές εκρήξεις, έρημοι κ.ά.

δ) *χρόνος*, όπου οι μαθητές γνωρίζουν να αξιοποιούν ιστορικές γνώσεις και να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά διάφορων χρονικών περιόδων. Επίσης μαθαίνουν για διάφορα ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα και συνδέουν την ιστορία της Ολλανδίας με την παγκόσμια ιστορία.

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν δυο θεματικές ενότητες που αντικαθιστούν τον «Προσωπικό και Κοινωνικό Προσανατολισμό». Οι δυο θεματικές ενότητες είναι: α) «Άνθρωπος και Φύση» όπου οι μαθητές καλύπτουν θέματα σχετικά με την υγιεινή, την τεχνολογία, τη φροντίδα και καθώς και με τη στάση απέναντι στη φύση, με την αναγνώριση των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων, με τη σύνδεση θεωριών με την παρατήρηση και την πρακτική άσκηση και β) «Άνθρωπος και Κοινωνία», η οποία περιλαμβάνει 12 άξονες με στόχο την τοποθέτηση των φαινομένων στο χώρο και το χρόνο, τη χρήση διαφόρων πηγών και την μετάβαση από τον μικρόκοσμο στο μακρόκοσμο, τη γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την αλληλεξάρτηση που υπάρχει στον κόσμο και τη σημασία της συνεργασίας. Αυτές οι προσεγγίσεις τούς προετοιμάζουν ώστε να είναι καλοί πολίτες. Οι μαθητές γενικότερα μέσα από αυτά τα μαθήματα γνωρίζουν τον εαυτό τους, το παρελθόν, τη φύση και την κοινωνία, στην οποία θα λειτουργήσουν ως ενεργοί πολίτες.

Σουηδία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας θεωρείται αρκετά καινοτόμο ως προς την οργάνωση τόσο του γενικού όσο και των επιμέρους εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά και ως προς τη χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού και της υλικοτεχνικής υποδομής. Η προαγωγή των δεξιοτήτων που αφορούν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών δεν αποτελεί ενσωματωμένο τομέα του αναλυτικού σουηδικού προγράμματος. Παρ' όλ' αυτά, εδώ και δεκαετίες έχουν ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα επιμέρους εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στην κυκλοφοριακή αγωγή, στη γνώση των δικαιωμάτων τους, στην κατάχρηση ουσιών (αλκοόλ – ναρκωτικά) (Pagliano & Gillies, 2009).

Τα τελευταία χρόνια στη Σουηδία γίνονται συστηματικές έρευνες στα σχολεία για την αναγκαιότητα ένταξης της συστηματικής ενίσχυσης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο αναλυτικό τους πρόγραμμα (Kimber, Sandell & Bremberg, 2008). Ως εκ τούτου εφαρμόζονται για μια πενταετία τουλάχιστον (2002-2007), ειδικά προγράμματα σε αρκετά σχολεία της Σουηδίας, μετά από σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με έμφαση στους ακόλουθους τομείς: αυτό- επίγνωση, διαχείριση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, κίνητρα και κοινωνική επάρκεια. Σε έρευνα που εκπονήθηκε πρόσφατα για την αξιολόγηση αυτών των προσπαθειών βρέθηκε σημαντική θετική επίδραση στις εξής πέντε μεταβλητές: εσωτερικευμένα προβλήματα, εξωτερικευμένα προβλήματα, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση και σχολική ικανοποίηση. Σημαντικό εύρημα από την αξιολόγηση του πιλοτικού προγράμματος μπορεί να θεωρηθεί η χρονική διάρκεια που φάνηκε ότι είναι απαραίτητη (3 με 4 χρόνια εφαρμογής σε διάφορες περιπτώσεις), ώστε να μπορέσει κανείς να παρατηρήσει σημαντικά αποτελέσματα, ενώ οι ερευνητές τονίζουν ακόμα μια φορά την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης αυτών των προσπαθειών στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων (Kimber, Sandell & Bremberg, 2008).

Φινλανδία

Στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα το μάθημα Αγωγής Υγείας αποτελεί βασικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Γενικότερος σκοπός είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με θέματα υγείας, ευεξίας και ασφάλειας. Στις βαθμίδες 1-4 το μάθημα διδάσκεται ως τμήμα της θεματικής ομάδας των περιβαλλοντικών και φυσικών μαθημάτων. Στις βαθμίδες 5 και 6 ενσωματώνεται στην Βιολογία/Γεωγραφία και Φυσική/Χημεία. Στις βαθμίδες 7-9 διδάσκεται αυτόνομα ως ξεχωριστό μάθημα. Στόχος του αναλυτικού προγράμματος είναι να αναπτύξουν οι μαθητές τις γνωστικές, κοινωνικές, ηθικές και λειτουργικές δεξιότητές τους, σε συνδυασμό με την διαχείριση των συναισθημάτων τους. Η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική και προωθείται η συνεργατικότητα και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών. Η καθημερινή ζωή του μαθητή, η ανάπτυξη και η πορεία της εξέλιξης της ανθρώπινης ζωής αποτελούν την εναρκτήρια βάση της διδασκαλίας σε κάθε βαθμίδα. Περιλαμβάνονται, επίσης, σύγχρονα θέματα υγείας και ασφάλειας, όπως και πληροφορίες, τις οποίες ο μαθητής διδάσκεται για το πώς να αποκτήσει και να εφαρμόσει κριτικά, σε σχέση με την υγεία και την ευεξία του.

Οι θεματικές ενότητες του μαθήματος είναι τέσσερις: α) ανάπτυξη και εξέλιξη, β) υγεία στις καθημερινές επιλογές ζωής, γ) ψυχικοί πόροι και δεξιότητες αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, δ) υγεία, κοινωνία και πολιτισμός. Αναμένεται ότι ο μαθητής θα καταφέρνει να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης και της εξέλιξης της ζωής του ανθρώπου και θα κατανοεί την σωματική, ψυχολογική και κοινωνική εξέλιξη που λαμβάνει χώρα κατά την διάρκεια της νεότητας. Παράλληλα, θα αντιληφθεί την αναγκαιότητα της ευεξίας μέσα από την έννοια της κοινότητας, των ανθρώπινων σχέσεων και της φροντίδας για τον συνάνθρωπο. Θα καταλάβει τον εαυτό του και την διαφορετικότητα του άλλου, μέσα από τις καταστάσεις της υγείας, των ειδικών αναγκών και της ασθένειας, ενώ θα μάθει να περιγράφει τους παράγοντες που προωθούν και προστατεύουν την υγεία του ατόμου, κάνοντας τις κατάλληλες επιλογές σχετικά με την ασφάλειά του. Επιπλέον, θα μάθει να φροντίζει προληπτικά και να υποστηρίζει τον εαυτό του και το περιβάλλον, σε καταστάσεις που αφορούν ασθένεια και ασφάλεια, αναπτύσσοντας δεξιότητες αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων υγείας και συναισθηματικής ευεξίας. Ακόμη θα είναι σε θέση να αξιολογεί την σημασία του περιβάλλοντος, τον τρόπο ζωής και τον πολιτισμό του άλλου, να γνωρίζει πώς να αποκτήσει και να κάνει χρήση εννοιών και πληροφοριών σχετικά με θέματα υγείας και ασθένειας και, τέλος, να κατανοεί την σημαντικότητα των κανόνων και συμφωνιών, αποδεχόμενος αυτά ως προϋποθέσεις για την ευημερία κοινοτήτων, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η ομάδα των ομηλικών και η κοινωνία (Finnish National Board of Education, 2004).

Η.Π.Α.

Η εστίαση στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών έχουν οδηγήσει πολλά σχολεία στις Η.Π.Α. στην εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων και την ένταξή τους στο αναλυτικό τους πρόγραμμα εδώ και πολλές δεκαετίες. Παρά τις διαφορές που εμφανίζουν, ο σχεδιασμός της δομής, η εφαρμογή και η αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών ακολουθούν ορισμένα βασικά στάδια και αφορούν συγκεκριμένους τομείς, ενώ οι δεξιότητες στις οποίες εστιάζουν κυρίως κατηγοριοποιούνται σε πέντε βασικούς παράγοντες: *Αυτογνωσία, Κοινωνική αντίληψη, Λήψη υπεύθυνων αποφάσεων, Αυτοδιαχείριση & Διαχείριση σχέσεων* (Zins et al, 2004. Elias et al., 1997).

Τα οφέλη από την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο και η επίδρασή τους στη μάθηση προκάλεσαν την προσοχή των κυβερνήσεων και των υπεύθυνων της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. τόσο σε πολιτειακό όσο και σε ομοσπονδιακό επίπεδο. Το Ιλινόις ήταν η πρώτη πολιτεία που υιοθέτησε επίσημη πολιτική για την κάλυψη των συναισθηματικών και κοινωνικών αναγκών των παιδιών με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Το 2003 υιοθέτησε το νόμο για τη ψυχική υγεία των παιδιών και ανέπτυξε ένα εγχειρίδιο που περιέγραφε διάφορους τομείς σε σχέση με τη ψυχική υγεία και την εκπαίδευση των παιδιών και πρότεινε συγκεκριμένες δράσεις. Η πρόληψη, η έγκαιρη παρέμβαση και η παροχή υπηρεσιών για την κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των παιδιών αποτέλεσαν τους πρωταρχικούς στόχους αυτής της προσπάθειας. Η νομοθεσία του Ιλινόις οδήγησε στην ανάπτυξη σημαντικών προσπαθειών και αποτέλεσε πρότυπο για πολλές ακόμη πολιτείες των Η.Π.Α.

Το 2006 η Νέα Υόρκη ψήφισε αντίστοιχες νομοθετικές ρυθμίσεις που εκτός των άλλων προήγαγαν την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρόλο που επικρίθηκε ως αρκετά ευρύ σε σχέση με τους στόχους του, αποτέλεσε σημαντικό βήμα για την προαγωγή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου. Η εξέλιξη της προσπάθειας αυτής οδήγησε το 2008 στη θέσπιση συγκεκριμένων συστάσεων για πρακτική εφαρμογή, δύο εκ των οποίων αφορούσαν την κοινωνική διάσταση της μάθησης και ήταν: α) κάθε δράση θα στοχεύει στη δυνατότητα στήριξης των οικογενειών στο να μεγαλώσουν ψυχικά υγιή και ανθεκτικά παιδιά και β) η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί τη βάση για την επιτυχία στο σχολείο και τη ζωή. Το παράδειγμα αυτών των πολιτειών ακολούθησαν και άλλες αν και οι προσπάθειές τους βρίσκονται ακόμη σε εξέλιξη. Σε επίπεδο ομοσπονδίας δεν υπάρχει ακόμα κάποια νομοθετική ρύθμιση ωστόσο έχουν χρηματοδοτηθεί αρκετές προσπάθειες έρευνας και εκπαίδευσης σε σχέση με την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στη σχολική κοινότητα.

Ενδεικτικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί σε σχολεία στις Η.Π.Α (με κύρια χαρακτηριστικά το ότι επικεντρώνονται α) στη σημασία του σχολείου ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει, β) στο άτομο, γ) στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό, δ) στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή ενώ παράλληλα εστιάζουν στην ακαδημαϊκή-κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια όλων των μελών λαμβάνοντας υπόψη το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο) είναι τα ακόλουθα: “CDP”: Child Development Project, (Πρόγραμμα για την Ανάπτυξη του Παιδιού) “PATHS”: Promoting Alternative Thinking Strategies Curriculum, (Πρόγραμμα για την Προαγωγή Εναλλακτικών Νοητικών Στρατηγικών), “RCCP”: Resolving Conflict Creatively Program, (Πρόγραμμα για τη Δημιουργική Επίλυση Συγκρούσεων) “SSDP”: *Seattle Social Development Project*, (Πρόγραμμα του Seattle για την Κοινωνική ανάπτυξη) “C & C”: Check & Connect intervention (Πρόγραμμα «Καταγραφή Αναγκών και Διασύνδεση»).

Η Συνεργασία για την Ακαδημαϊκή Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή (Collaboration for Academic Social and Emotional Learning, CASEL) έχει δημιουργήσει μία ιστοσελίδα ενώ παράλληλα παρέχει τις υπηρεσίες της σε σχολεία που επιθυμούν να εστιάσουν συστηματικά στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές παρέχοντας σημαντικές κατευθύνσεις και υλικό που θα βοηθήσουν τα σχολεία σε αυτή την προσπάθεια. Έχει εκδώσει υλικό με βάση τις καλύτερες πρακτικές εφαρμογές δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση. Η προτεινόμενη διαδικασία του CASEL για την εφαρμογή ή την επιλογή ενός προγράμματος από ένα σχολείο περιλαμβάνει α) την *ετοιμότητα* που αφορά τη δέσμευση της διεύθυνσης και τη συμμετοχή φορέων της κοινότητας, β) το *σχεδιασμό* που

περιλαμβάνει τις προσδοκίες του σχολείου, την αξιολόγηση των αναγκών, τη δημιουργία ενός σχεδίου δράσης και την εξέταση και επιλογή προγραμμάτων ή στρατηγικών, γ) την εφαρμογή που περιλαμβάνει την εκπαίδευση του προσωπικού, την εφαρμογή, την αναπροσαρμογή και την αξιολόγηση.

Έχουν επίσης καθοριστεί συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση των προγραμμάτων, τα οποία πρέπει να είναι μακρόχρονα, πολυδιάστατα, περιεκτικά, και συστηματικά, αναπτυξιακά και πολιτισμικά κατάλληλα, να είναι ενσωματωμένα και να διαφαίνονται στο γενικότερο αναλυτικό πρόγραμμα, στις καθημερινές ασχολίες και στις εξωσχολικές δραστηριότητες και να εμπλέκουν το σχολείο, την οικογένεια και φορείς της κοινότητας. Ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων είναι η σύνδεση της θεωρίας, των εμπειρικών ερευνών και της αξιολόγησης των αναγκών των συγκεκριμένων πλαισίων. Οι ερευνητές επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της θέσπισης αντικειμενικών κριτηρίων, τα οποία καθορίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων αναφορικά με την επίτευξη των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων (Ellmer & Lein, 1992. Gutkin, 2002. Kratochwill & Stoiber, 2002). Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στην αναγκαιότητα για εμπειρική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων με επιστημονικά μέσα και μεθόδους. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα δεδομένα αξιολογήσεων από την εφαρμογή προγραμμάτων αναφέρουν θετικά αποτελέσματα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενώ τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου & συν., 2010. Hatzichristou, Lykitsakou, Lamproroulou & Dimitropoulou, 2010. Kress & Elias, 2006. Χατζηχρήστου, Λυκιτσάκου, Λαμπροπούλου, Βλάμη & Τσουρή, 2010. Zins et al., 2004).

Τομείς της «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο Γενικό Μέρος των ισχυόντων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΦΕΚ 303B/13-3-2003) γίνεται σαφής η έμφαση στην αναγκαιότητα προαγωγής της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας του παιδιού, μέσα από μια ισόρροπη ανάπτυξη όλων των πτυχών της προσωπικότητάς του. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι «το σχολείο καλείται να συμβάλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή».

Στη συνέχεια διασαφηνίζεται ότι, μεταξύ άλλων, θεωρείται αναγκαίο να προωθηθούν «η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητα του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια, μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις».

Διαπιστώνουμε ότι από τις οκτώ γενικές αρχές της εκπαίδευσης, που παρατίθενται στα ΔΕΠΠΣ οι δύο σχετίζονται άμεσα με τους στόχους της ΣΚΖ. Πιο συγκεκριμένα τονίζεται ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις του ατόμου, οι οποίες σχετίζονται με τη διατήρηση και την ανάπτυξη της φυσικής και ψυχικής του υγείας αλλά και η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας πρέπει να αποτελούν βασικό συστατικό στοιχείο της παιδείας κάθε μαθητή.

Τέλος, στα επιμέρους ΑΠΣ ένας από τους τρεις άξονες βάσει των οποίων οι στόχοι μπορούν να ομαδοποιηθούν αφορά τη «Συνεργασία και Επικοινωνία» και αναφέρεται στις

κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών, καθώς και τις ικανότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας, παρουσίασης σκέψεων, απόψεων, πληροφοριών κ.λπ.

Στο πλαίσιο διαμόρφωσης του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) εντάχθηκε η καινοτομία, της «Ευέλικτης Ζώνης». Από τις 19 ενδεικτικές θεματικές περιοχές της ευέλικτης ζώνης για το δημοτικό σχολείο, η Αγωγή Υγείας, είναι αυτή που σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου της ΣΚΖ.

Η Αγωγή υγείας (ΑΥ), είναι μια διαδικασία που στηρίζεται σε επιστημονικές αρχές και χρησιμοποιεί προγραμματισμένες ευκαιρίες μάθησης, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους ανθρώπους, όταν λειτουργούν ως άτομα ή ως σύνολο, να αποφασίζουν και να ενεργούν συνειδητά για θέματα που επηρεάζουν την υγεία τους. (Ευρωπαϊκή Ένωση συμπόσιο στο Λουξεμβούργο 1986)

Η ΑΥ στα σχολεία είναι μια καινοτόμος δράση η οποία μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση, συμβάλλει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και προωθεί τη σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα. Τα προγράμματα αυτά στηρίζονται σε διδακτικές προσεγγίσεις που ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση, και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους ενισχύοντας την υπευθυνότητα, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους. Οι μαθητές μαθαίνουν να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα, να αξιολογούν τις συνέπειες να λαμβάνουν αποφάσεις και να λειτουργούν τόσο ατομικά όσο και ομαδικά.

Ο βασικός σκοπός της Αγωγής Υγείας του ισχύοντος ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ εναρμονίζεται με τον αντίστοιχο της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής, στο βαθμό που και οι δυο αποβλέπουν στην προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και κοινωνικής ευεξίας του παιδιού, μέσα από μια ισόρροπη ανάπτυξη όλων των πτυχών της προσωπικότητάς του (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική και σωματική) και την καλλιέργεια της συλλογικότητας και της συνύπαρξης.

Οι στόχοι της αγωγής υγείας μπορεί να είναι γενικοί (επιδιώκουν την αλλαγή στάσης, αξιών και συμπεριφοράς), ή ειδικοί (που είναι κυρίως γνωστικοί):

- * Παροχή βασικών γνώσεων για όλα τα θέματα υγείας.
- * Ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επιλέγουν υγιεινούς τρόπους ζωής και να
- * Θετική στάση απέναντι στη ζωή.
- * Συνειδητοποίηση της σημασίας προστασίας του εαυτού από τους κινδύνους που απειλούν την υγεία.
- * Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού.
- * Ανάπτυξη αντιστάσεων στα διαφημιστικά μηνύματα.
- * Καλλιέργεια ικανοτήτων για τη διεκδίκηση του δικαιώματος της υγείας.

Κάποια ενδεικτικά θέματα που περιλαμβάνονται στην αγωγή υγείας είναι η διατροφή και οι διατροφικές συνήθειες, η φυσική άσκηση, οι πρώτες βοήθειες, η υγιεινή του στόματος/ σώματος, το κάπνισμα στο σχολείο, η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στην ψυχική υγεία και επίδοση, η επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο, η ψυχολογική και σωματική βία, οι διαπροσωπικές σχέσεις (μαθητές, γονείς, καθηγητές) κ.ά.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της ΑΥ διαφοροποιούνται από τη συμβατική διδασκαλία, αφού δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένο γνωστικό κλάδο. Το πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων δεν αποτελεί τυπικό μάθημα, αξιοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας και περιλαμβάνει μελέτη πεδίου και εργαστήρια θεματικών δραστηριοτήτων.

Επίσης έχουν συγκροτηθεί και λειτουργούν Συμβουλευτικοί Σταθμοί νέων (Σ.Σ.Ν.) στις διευθύνσεις και τα γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομαρχιών, οι οποίοι έχουν

ως έργο την ενημέρωση και κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των σχολικών μονάδων, μέσω και της συνεργασίας, με άλλους δημόσιους φορείς υπηρεσιών ψυχικής υγείας, την ενημέρωση και Συμβουλευτική Γονέων, την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας και την εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας.

Επιπλέον, έχουν ιδρυθεί σε όλους τους νομούς της χώρας Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ), που εξυπηρετούν μαθητές, νέους έως 25 ετών, γονείς – κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς και Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού – ΓΡΑΣΕΠ, που λειτουργούν σε Γυμνάσια και Λύκεια σε όλη τη χώρα, με στόχο την παροχή έγκυρης πληροφόρησης και συμβουλευτικής στήριξης στους μαθητές, γονείς και καθηγητές σχετικά με θέματα σταδιοδρομίας (Εκπαιδευτικής, Επαγγελματικής και Κοινωνικής).

Η Αγωγή και Προαγωγή της Υγείας, όπως αυτές ορίζονται από τα σχετικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης της UNESCO και του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, απαιτούν επικαιροποίηση του περιεχομένου των σχετικών σχολικών δράσεων προς την κατεύθυνση της δημιουργίας υγιών ατόμων που αναπτύσσονται σε υγιή φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα τα οποία ενδιαφέρονται να κατανοήσουν καλύτερα και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την βελτίωσή τους. Τα εργαστήρια θεματικών δραστηριοτήτων και οι μελέτες πεδίου αποτελούν οργανικά μέρη των προγραμμάτων και είναι συγκροτημένες δράσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα που με διαφορετική προσέγγιση κεφαλαιοποιούν τους βασικούς άξονες – στόχους του κάθε προγράμματος. (εγκύκλιος σχολικών δραστηριοτήτων, 2010).

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 εκπαιδευτικών προσπαθειών 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 τόσο σε επίπεδο ατόμου όσο και σε επίπεδο 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 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, καθώς και να βελτιώσει 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 βελτίωση 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. 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 τεκμηριωμένα καθώς βασίζεται στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά δεδομένα ενώ συμπορεύεται και με τις διεθνείς εξελίξεις και τάσεις των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών των αναπτυγμένων χωρών λαμβάνοντας ως τόσο 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 τους στις διαφορετικές ηλικίες και 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 παρόν και στο μέλλον.

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

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

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι οποιοσδήποτε αλλαγές, μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες που εφαρμόζονται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα μετουσιώνονται σε πράξη μέσω των εκπαιδευτικών. Η δική τους δέσμευση, πίστη και αφοσίωση αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες για την επιτυχή έκβαση κάθε προσπάθειας. Ειδικότερα για τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή, η οποία αποτελεί ένα ξεχωριστό μαθησιακό αντικείμενο με τις δικές της ιδιαιτερότητες σε σχέση με τα υπόλοιπα καθιερωμένα μαθήματα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός. Η πίστη του εκπαιδευτικού στην αναγκαιότητα της ΣΚΖ θα αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή έκβαση των στόχων της συγκεκριμένης διδακτικής ώρας, καθώς έχει αποδειχθεί ότι η στάση του εκπαιδευτικού επηρεάζει το κλίμα στην τάξη και τη διάθεση των παιδιών να συμμετέχουν στην ομάδα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει σαφή επίγνωση των ορίων και των δυνατοτήτων του και να μην αναλάβει να διαχειριστεί καταστάσεις που ξεπερνούν τις δυνατότητές του, αποφεύγοντας με αυτό τον τρόπο να γίνουν χειρισμοί που πιθανώς να μην είναι οι καταλληλότεροι δυνατοί.

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. Μέσα από 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.

Βιβλιογραφία

- ACARA: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2009). *Curriculum Design Paper v2.0*. Australia.
- 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: 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*. Επιστημονική Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Α. Λαμπροπούλου. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Brown, J. L., Roderick, T., Lantieri, L. & Aber, J. L. (2004). In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. Walberg (Eds). *Building academic success on social and emotional learning, what does the research say?* (pp. 151-169). New York, NY: Teachers College Press.
- Department for Education and Skills (2006). *Excellence and enjoyment: social and emotional aspects of learning: Key stage 2 small group activities*. Nottingham: DfES Publications.
- Doll, Zucker & Brehm (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning- Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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.
- Ellmer, R. & Lein, L. (1992). Process evaluation: Exploring the realities behind education and social service reforms. In W.H. Holtzman (Ed.), *School of the future* (pp. 19-30). Washington, DC: American Psychological Association and Hogg Foundation for Mental Health.
- Fagan, T. K., & Wise, S. P. (2000). *School psychology: Past, present and future* (2nd edition, pp. 23-68). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Finnish National Board of Education (2004). *National core curriculum for basic education*. Finland.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Gettinger, M., & Stoiber, K. (2009). Effective teaching and effective schools. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology (4th edition)* (pp. 769-790). Hoboken, NJ: Wiley.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- 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.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). School-based prevention: Promoting positive social development through social and emotional learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474.
- Gutkin, T. (Ed.). (2002). Evidence-based interventions in school psychology: The state of the art and future directions [Special issue]. *School Psychology Quarterly*, 17(4), 341-389.
- Hallam, S., Rhamie, J. & Shaw, J. (2006). *Evaluation of the primary behaviour and attendance pilot*. Research Report RR717. Nottingham: DfES Publications.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science*, (pp. 255-274). New York, NY: Routledge.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social development and social and emotional learning. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. Walberg (Eds). *Building academic success on social and emotional learning, what does the research say?*(pp. 135-150). New York, NY: Teachers College Press.
- 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.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E., & Bashi, G. (2004). The International School Psychology Survey: Development and data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*, 25(3), 259-286.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319(7206), 348-51.
- Kimber, B., Sandell, R., and Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish schools for the promotion of mental health: an effectiveness study of 5 years of intervention *Health Educational Research*, 23(6), 931-940.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381-395.

- Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly*, *17*, 341–389.
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School based social and emotional learning programs. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Child psychology in practice* - 6th edition (pp. 592-618). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lange, A. A. (2008). Personal Development: A Review of the School-Based Evidence for the Efficacy of Teaching Personal Development in Post-Primary Schools. Queen's University, Belfast.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (Eds.). (2000). *Handbook of emotions* (2nd edition). New York, NY: The Guilford Press.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist*, *56*(3), 227-238.
- 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.
- Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom. Promoting mental health and academic success*. New York, NY: The Guilford Press.
- National Curriculum Board (2009). *The Shape of the Australian Curriculum*. Commonwealth of Australia.
- 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.
- Ontario Ministry of Education and Training (1999). *The Ontario Curriculum Grades 9-10: Health and Physical Education*. Canada.
- Ontario Ministry of Education and Training (2000). *The Ontario Curriculum Grades 11-12: Health and Physical Education*. Canada.
- Ontario Ministry of Education and Training (2010). *The Ontario Curriculum Grades 9-10: Health and Physical Education* (revised edition). Canada.
- Pagliano, P. & Gillies, R. (2009). Curriculum, adjustments, and adaptations. In A. Ashman & J. Elkins (Eds.). *Education for inclusion and diversity* (3rd ed., pp. 201-234). Frenchs Forrest, NSW: Pearson Education Australia.
- 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: 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.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, *15*, 119-138.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings, 1979-2002. *Journal of School Psychology*, *40*, 451-475.

- Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (2004). Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. Walberg, (Eds). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 189–205.). New York, NY: Teachers College Press.
- Schonert-Reichl, K. A., & Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind: Why social and emotional learning is critical for students' school and life success. *Education Canada*, 47, 20-25
- 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*. New York, NY: Oxford University Press.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In F. K. Oser, A. Dick, & J. L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (pp. 383-390). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Verhulst, F., Berden, G., & Sanders-Woudstra, J. A. R. (1985). Mental health in Dutch children: The prevalence of psychiatric disorder and relationship between measures. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 72, 1- 45.
- Walker, J. (2005). Adolescent Stress and Depression *Teens, Distress Series* The Center for 4-H Youth Development University of Minnesota.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1997). Learning influences. In H.J. Walberg & G.D. Haertel (Eds.), *Psychology and Edycational Practice* (pp. 199-211). Berkeley, CA: McCatchan.
- Weary, K. & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Department for Education and Skills, RR 456.
- 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, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- 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.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό Τεύχος Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 379-399.

- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. & Λαμπροπούλου, Α. (2008). *Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λυκισάκου, Κ., Λαμπροπούλου, Α., Βλάμη, Σ. & Τσουρής, Χ. (2010). *Το πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής σε σχολεία της Κύπρου 2001-2009*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών. Λευκωσία, Κύπρος.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ. & Μυλωνάς, Κ. (υπό δημοσίευση). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, *Ψυχολογία*.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning, what does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

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

Η «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» συγκροτείται από ένα σύνολο θεματικών ενότητων που στοχεύουν στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού. Οι θεματικές αυτές ενότητες αφορούν στην αυτογνωσία, στην επικοινωνία και στις ανθρώπινες σχέσεις, στην κοινωνική συμπεριφορά και στην καλλιέργεια της συλλογικότητας και της συνύπαρξης. Ως εκ τούτου, η ΣΚΖ αφορά σε ένα μεγάλο μέρος των εμπειριών που αποκτά ένα παιδί στο πλαίσιο του σχολείου και συνδέεται με δραστηριότητες που σχετίζονται με την ωρίμανση πτυχών της προσωπικότητάς του.

Πέρα από την αυτονόητη σημαντικότητα των θεμάτων αυτών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτά σχετίζονται άμεσα με τη βελτίωση του κλίματος της τάξης και των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και έμμεσα με τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών και την προσωπική τους πρόοδο (Πλατσίδου, 2010). Για παράδειγμα, η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική αλλά και την ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο (Bierman, 2004. Furrer & Skinner, 2003. Hughes & Chen, in press. Ladd, 1990). Η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων των μαθητών με τους συμμαθητές τους και με τους εκπαιδευτικούς τους επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή, τα ακαδημαϊκά τους κίνητρα και τη μάθηση (Hughes & Kwok, 2007. Wentzel, 1991, 1998). Η θετική παιδαγωγική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ενισχύει και προάγει την αίσθηση του ανήκειν στη σχολική ομάδα συνεισφέροντας στη δόμηση μιας θετικής ταυτότητας (Furrer & Skinner, 2003). Η θετική ταυτότητα ενδυναμώνει τη θέληση των παιδιών να συνεργάζονται αρμονικά στις σχολικές δραστηριότητες προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν τις ακαδημαϊκές προκλήσεις (Anderman & Anderman, 1999. Birch & Ladd, 1997. Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008. Skinner & Belmont, 1993). Έτσι, η συναισθηματική υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης ή/και συμπεριφοράς να υπερβούν τα προβλήματά τους (Hamre & Pianta, 2005).

Μία άλλη σημαντική θεματική που εισάγεται με τη ΣΚΖ είναι και η *αυτογνωσία*. Αφορά στην εισαγωγή δραστηριοτήτων οι οποίες στοχεύουν στη δημιουργία αναπαραστάσεων για τον εαυτό (γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό) οι οποίες να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στην πραγματικότητα και να επιτρέπουν τον εποικοδομητικό αναστοχασμό των παιδιών γύρω από αυτές διευκολύνοντας έτσι την κοινωνική προσαρμογή τους και την προαγωγή της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Doll, Zucker & Brehm, 2009. Henderson & Milstein, 2008. Masten, 2001).

Είναι γνωστό ότι η ψυχική διάθεση και τα συναισθήματα επηρεάζουν την επεξεργασία των πληροφοριών και την μεταγνωστική εμπειρία (Efklides & Petkaki, 2005), η οποία είναι ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Borkowski, 1996. Elshout & Veenman, 1992. Sideridis, Morgan, Botsas, Padelidu, & Fuchs, 2006). Έτσι, προκύπτει αβίαστα η αναγκαιότητα μιας συστηματικής συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004. Χατζηχρήστου, 2004α,β, 2008). Η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων επιτρέπει στο παιδί να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και να τον κατευθύνει συνειδητά σε κοινωνικά αποδεκτές και επιθυμητές συμπεριφορές και προϋποθέτει την απόκτηση δεξιοτήτων που επιτρέπουν το άτομο να ελέγχει, να κατευθύνει τη συναισθηματική του έκφραση, να οργανώνει τη συμπεριφορά του σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις αλλά και να αναστοχάζεται πάνω στην εμπειρία ενεργοποίησης αυτών των δεξιοτήτων (Mayer & Salovey, 1997).

Τέλος, οι θεωρίες κινήτρων έχουν επανειλημμένα τονίσει την αναγκαιότητα για συνυπολογισμό των ψυχολογικών αναγκών (αυτονομίας, επάρκειας και σχέσης με τους άλλους) των παιδιών και των εφήβων στην ανάπτυξη των κινήτρων τους για μάθηση (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμφανίζονται και οικοδομούνται σταδιακά σε διαφορετικές ηλικίες. Οι δυνατότητες και οι ψυχολογικές ανάγκες κάθε ηλικιακής ομάδας επιβάλουν διαφοροποιήσεις στην επιλογή των Προσδοκώμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (ΠΜΑ) της κάθε ενότητας για κάθε ηλικία. Η γνώση τού τι έχουν επιτύχει τα παιδιά της ηλικίας που αντιστοιχεί στην τάξη τους και τού τι υπολείπεται να επιτύχουν είναι καθοριστικής σημασίας για την οργάνωση της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια θα συνοψίσουμε 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.

Αυτογνωσία

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.

Διερεύνηση πτυχών εαυτού

Η πιο σημαντική ίσως από τις λειτουργίες του νου θεωρείται η ικανότητα της αυτο-ενημερότητας, η οποία εκφράζεται με τον 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. Πνευματικός, 2006). 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 ιδίου 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).

Η ανάπτυξη της ενημερότητας για τις γνωστικές ικανότητες

Οι περισσότερες έρευνες οι οποίες μελετούν την αυτοενημερότητα για το νου στην παιδική και σε μεγαλύτερες ηλικίες, προέρχονται από το πεδίο της μεταγνώσης (metacognition). Η μεταγνώση έχει οριστεί ως η γνώση ή η γνωστική δραστηριότητα η οποία έχει ως αντικείμενό της να ρυθμίζει ή να παρακολουθεί κάθε άλλη γνωστική δραστηριότητα. Πρόκειται για μία ευρεία έννοια η οποία περιλαμβάνει τη γνώση των ατόμων για τον εαυτό ως γνωστικό ον, για τη φύση διαφορετικών γνωστικών έργων και για τις πιθανές στρατηγικές που εφαρμόζονται κατά την επεξεργασία των έργων αυτών. Επίσης, περιλαμβάνει ικανότητες οι οποίες συντελούν στην παρακολούθηση και στη ρύθμιση των ατομικών γνωστικών δραστηριοτήτων (Flavell, 2000). Η σύζευξη της ΘτΝ και της μεταγνώσης έγινε μόλις πρόσφατα (Flavell, 2000. Kuhn, 2006. Μακρής & Πνευματικός, 2006). Όπως επισημαίνει ο Flavell (2000), η μεταγνώση συνιστά την εφαρμογή της ενημερότητας για τον ατομικό νου στο δυναμικό πεδίο της λύσης προβλημάτων. Μια πρόσφατη διαχρονική έρευνα έδειξε ότι οι πρώιμες επιδόσεις στη ΘτΝ αποτελούν τον πρόδρομο της μετέπειτα μεταγνωστικής ενημερότητας για τη μνήμη (Lockl & Schneider, 2007).

Τα πεντάχρονα νήπια είναι σε θέση να αποδίδουν στο νου τη δυνατότητα αναλογισμού της λειτουργίας του, να αναγνωρίζουν, δηλαδή, το κατά πόσο ο νους εμπλέκεται ή δεν εμπλέκεται σε νοητικές δραστηριότητες, όπως η ενεργοποίηση γενικών λειτουργιών ή εξειδικευμένων ικανοτήτων (Μακρής και Πνευματικός, 2007. Makris & Pnevmatikos, 2010). Η ενημερότητα, ωστόσο, των νηπίων για το λειτουργικό χαρακτήρα των εξειδικευμένων γνωστικών ικανοτήτων (όπως η κατηγορική, η ποσοτική και η εικονική ικανότητα), περιορίζεται στην αναγνώριση των ικανοτήτων αυτών με βάση τα επιφανειακά τους συνδεδεμένα με το περιεχόμενο χαρακτηριστικά (Demetriou & Kazi, 2006. Makris & Pnevmatikos, 2010). Παρόλα αυτά, τα νήπια είναι σε θέση να εκτιμήσουν ότι δεν τα καταφέρνουν το ίδιο καλά σε μια σειρά από δραστηριότητες (Marsh, Craven, Debus, 1998).

Όπως είναι λογικό, το να γνωρίζει κανείς την ύπαρξη και τη σπουδαιότητα των διαθέσιμων εφοδίων δε σημαίνει ότι γνωρίζει πώς να τα χρησιμοποιεί προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εξωτερικής πραγματικότητας. Αυτό θα επιτευχθεί κατά την επόμενη περίοδο της σχολικής ηλικίας και για ορισμένες πτυχές της κατανόησης του νου κατά τη διάρκεια της δεύτερης δεκαετίας (Kuhn, 2006). Έτσι, τα παιδιά σχολικής ηλικίας όχι μόνον είναι σε θέση να διακρίνουν τις επιμέρους εξειδικευμένες γνωστικές ικανότητες που έχουν στη διάθεσή τους, αλλά και να αναγνωρίζουν ότι έργα, τα οποία αντιστοιχούν σε διαφορετικά πεδία σκέψης, απαιτούν για την επίλυσή τους ενεργοποίηση διαφορετικών νοητικών ικανοτήτων (Demetriou & Kazi, 2006).

Στο τέλος, περίπου, της σχολικής ηλικίας τα παιδιά φαίνεται να διαμορφώνουν ενημερότητα για την ύπαρξη και διάκριση γενικών γνωστικών λειτουργιών. Τα παιδιά στην ηλικία των 8 ετών είναι σε θέση να διακρίνουν τη μνήμη από τον συμπερασμό, γνωρίζουν ότι η προσοχή είναι επιλεκτική και περιορισμένη και ότι διαφορετικά άτομα είναι δυνατόν να αναπαραστήσουν έναν ερεθισμό, ο οποίος εμπίπτει στην προσοχή, με διαφορετικό τρόπο. Λίγο αργότερα, στην ηλικία των 10 ετών, τα παιδιά είναι σε θέση να διακρίνουν μεταξύ μνήμης, κατανόησης και συμπερασμού ως προς τον λειτουργικό τους ρόλο κατά την επεξεργασία των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων (Fabricious & Schwaneflugel, 1994).

Η ενημερότητα των παιδιών για τις ποικίλες ικανότητες που διαθέτουν και μάλιστα σε διαφορετικό βαθμό (σε κάποιες είναι καλύτεροι από κάποιες άλλες) οδηγεί σε διαδικασίες κοινωνικών συγκρίσεων. Αρχίζουν να κατευθύνουν την ενεργητικότητά τους στο να βρουν μια κοινωνική θέση στο κοινωνικό περιβάλλον τους και η κάθε επιτυχία τους συνοδεύεται από αισθήματα ικανότητας και επάρκειας. Αντίθετα, η αποτυχία τους δημιουργεί αισθήματα αποτυχίας και ανικανότητας και είναι πολύ πιθανόν να αποστασιοποιηθούν τόσο από σχολικές δραστηριότητες (μείωση κινήτρων για καλές επιδόσεις) όσο και από κοινωνικές συναναστροφές.

Ενώ κατά την είσοδο στη σχολική ηλικία τα παιδιά διαθέτουν μια σχετικά απλή εικόνα για τον εαυτό τους και για το τι τα διακρίνει από τους άλλους συνομηλίκους (κυριαρχεί η σύγκριση με βάση τα σωματικά χαρακτηριστικά) από τα οκτώ χρόνια αρχίζουν να διαφοροποιούνται με βάση τη σύγκριση που κάνουν σε διαφορετικούς τομείς του ψυχικού τους κόσμου όπως συναισθήματα, επιθυμίες κ.λπ. Τα μικρότερα παιδιά διαθέτουν μια υπερβολικά θετική εικόνα για τον εαυτό τους η οποία σιγά-σιγά μειώνεται καθώς οδεύουν στην εφηβεία (Marsh, 1989).

Στη μέση και ύστερη παιδική ηλικία τα παιδιά κατανοούν ότι η ερμηνεία ενός ασαφούς συμβάντος επηρεάζεται από προηγούμενες προκαταλήψεις ή προσδοκίες (Pillow & Henrichon, 1996), και ότι ο εαυτός ή ο άλλος βιώνουν συνεχώς την εμπειρία των νοητικών καταστάσεων (Flavell, Green, & Flavell, 2000). Επίσης, την ίδια περίοδο τα παιδιά είναι σε θέση να περιγράψουν, χρησιμοποιώντας νοητικούς όρους, την πορεία επεξεργασίας γνωστικών έργων που απαιτούν διαφορετικές γνωστικές ικανότητες (Μακρής και Πνευματικός, 2007).

Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά από τα μέσα της σχολικής ηλικίας κατανοούν το νου ως ενεργό επεξεργαστή των πληροφοριών, ο οποίος συντελεί στην ερμηνεία της εξωτερικής πραγματικότητας και, κατ' επέκταση, στη διαμόρφωση της γνώσης (Carpendale & Chandler, 1996). Η κατανόηση αυτή συνεχίζει να αναπτύσσεται μέχρι και την εφηβεία, οπότε τα άτομα εκδηλώνουν πιο εκλεπτυσμένη και ακριβή ενημερότητα για τη δομή και τη λειτουργία του νου. Έτσι, οι έφηβοι εκδηλώνουν, όχι μόνο ενημερότητα για τη διάκριση του γνωστικού συστήματος σε γενικές και εξειδικευμένες γνωστικές λειτουργίες, αλλά και την ικανότητα επιλογής της καταλληλότερης από αυτές για την επεξεργασία έργων διαφορετικών απαιτήσεων. Η ενημερότητα σε αυτή την ηλικία είναι τόσο ακριβής ώστε η αναπαράσταση του τρόπου οργάνωσης του γνωστικού συστήματος δεν επηρεάζεται από τα επιφανειακά χαρακτηριστικά των έργων, όπως ο βαθμός δυσκολίας τους ή το κοινό περιεχόμενό τους (Demetriou, Efklides, & Platsidou, 1993). Η ενημερότητα που διαθέτουν οι έφηβοι για τον εσωτερικό τους κόσμο τους παρέχει τη δυνατότητα να επικεντρώνονται σε χαρακτηριστικά που αντικατοπτρίζουν την προσωπικότητά τους και ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το πώς τους βλέπουν οι άλλοι. Αν διαπιστώσουν απόσταση μεταξύ της εικόνας που διαθέτουν για τον εαυτό τους και της (συνήθως κατώτερης) εικόνας που έχουν οι άλλοι για αυτούς τότε πιθανότατα να νιώσουν απογοήτευση και ότι απειλούνται.

Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών που σχετίζονται με την προσωπική τους επάρκεια

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται στη διεθνή ερευνητική κοινότητα μια μεταστροφή, που αποσκοπεί στον επαναπροσδιορισμό της έννοιας «ευφυΐα» με έμφαση στην ευφυή συμπεριφορά (Gardner, 1993. Greenspan, Switzky, & Granfield, 1996. Greenspan & Driscoll, 1997. Switzky & Greenspan, 2006). Η έννοια της «ευφυούς συμπεριφοράς» φαίνεται να είναι εν δυνάμει ικανότερη να ερμηνεύσει το πλέγμα των γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών χαρακτηριστικών που συγκροτούν την ανθρώπινη λειτουργικότητα. Εξέχοντα ρόλο εδώ παίζουν οι στρατηγικές που απαιτούνται σε κάθε τύπο δραστηριότητας, είτε γνωστικής είτε συναισθηματικής ή κοινωνικής. Στο θεωρητικό πλαίσιο της *θεωρίας της προσωπικής επάρκειας* (Personal Competence Theory, PCT) των Greenspan και Driscoll (1997, βλ. επίσης Switzky & Greenspan, 2006), ο όρος «προσωπική επάρκεια» ενσωματώνει όλες τις ατομικές ικανότητες και δεξιότητες που συντελούν στην κατάκτηση στόχων και στην επίλυση προβλημάτων, και υπό το πρίσμα αυτό η νοημοσύνη είναι μέρος μόνο των ικανοτήτων αυτών. Η επάρκεια συγκροτείται από τέσσερις περιοχές: τη φυσική επάρκεια (σωματική, κινητική), τη συναισθηματική (ιδιοσυγκρασία, χαρακτήρας), την καθημερινή (κοινωνική ευφυΐα, πρακτική ευφυΐα) και, τέλος, την ακαδημαϊκή επάρκεια (εννοιολογική ευφυΐα, γλώσσα). Έτσι, η ευφυΐα δεν περιορίζεται στη νοητική ικανότητα αλλά αντανακλά ένα σύνολο φυσικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και γνωστικών χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων, καθώς και ιδιοτήτων που απαιτούνται στην καθημερινή δραστηριότητα του ατόμου.

Συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, τα συναισθήματα είναι σημαντικός ρυθμιστικός παράγοντας για μια επιτυχή προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Ολοένα και περισσότερα θεωρητικά πλαίσια τονίζουν ότι η *συναισθηματική επάρκεια* (emotional competence) μπορεί να ερμηνεύσει ένα σημαντικό ποσοστό της επιτυχούς ανθρώπινης συμπεριφοράς (π.χ. Goleman, υπό δημοσίευση, 2001. Greenspan & Driscoll, 1997). Στο θεωρητικό μοντέλο του Goleman (2011) η συναισθηματική επάρκεια ορίζεται ως μια μαθημένη δυνατότητα η οποία προϋποθέτει ορισμένες βασικές συναισθηματικές ικανότητες όπως η ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων, αλλά και ικανότητες κοινωνικής επίγνωσης (π.χ. ενσυναίσθηση) και διαχείρισης σχέσεων (π.χ. διαχείριση συγκρούσεων, επικοινωνία, ομαδικότητα-συνεργατικότητα). Παρόμοια, 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 και ικανότητες που επιτρέπουν στο άτομο να σκέφτεται, να κατανοεί και να επιλύει πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινή του ζωή και στις κοινωνικές – διαπροσωπικές του σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους.

Παρόλο που οι ερευνητές διαφωνούν για την ποιότητα των συναισθημάτων τα οποία είναι παρόντα ήδη από την βρεφική ηλικία σε σχέση με την ποιότητα των συναισθημάτων που βιώνουν οι ενήλικες, όλοι συμφωνούν ότι υπάρχει μια ραγδαία ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία και ότι κατά την εφηβεία τα άτομα βιώνουν έντονες συναισθηματικές διακυμάνσεις. Η αναγνώριση των θετικών συναισθημάτων με αντίστοιχο τρόπο με αυτόν των ενηλίκων εμφανίζεται στην προσχολική ηλικία. Ωστόσο, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν μπορούν να αναγνωρίσουν το ίδιο

αποτελεσματικά τα αρνητικά συναισθήματα που εκφράζονται από άλλα άτομα (Fabes, Eisenberg, Eisenbud, 1993).

Από πολύ νωρίς εμφανίζονται επίσης τα λεγόμενα ηθικά συναισθήματα (Πνευματικός, 2010). Πρόσφατα, οι Warneken και Tomasello (2006) δημοσίευσαν τα αποτελέσματα μιας σειράς πειραμάτων, τα οποία έδειξαν ότι τα βρέφη 18 μηνών εμφανίζουν στοιχεία αλτρουιστικής συμπεριφοράς. Είναι σε θέση όχι μόνο να κατανοούν τους σκοπούς των άλλων, αλλά και να κινητοποιούνται στο να τους βοηθήσουν μόνον όταν αυτοί το έχουν ανάγκη. Την ίδια περίοδο επίσης κάνει την εμφάνισή της η ενσυναίσθηση η οποία συμπεριλαμβάνεται στα ηθικά συναισθήματα (Emde, Johnson, & Easterbrooks, 1987. Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Charman, 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 δυσάρεστα (αρνητικά) συναισθήματα (π.χ. θυμός, ενοχή) και προάγει την ηθική συμπεριφορά. Η ενσυναίσθηση της ενοχής, ωστόσο, πέρα από την ενσυναίσθηση προϋποθέτει και την ανάλογη κοινωνική εμπειρία για τις βλάβες που μπορεί να προκαλέσουν οι πράξεις του. Έτσι, αν και πάνω από 90% των 2,5 και 3χρονων, κατανοούν τον όρο «φοβάμαι», μόνον δύο στα δέκα νήπια μεταξύ 4,5 και 5 χρόνων είναι σε θέση να κατανοήσουν τον όρο «ένοχος» (Ridgeway, Waters & Kuczaj, 1985). Θα πρέπει να σημειώσουμε, ωστόσο, ότι η αδυναμία των νηπίων να χρησιμοποιήσουν τον όρο ένοχος και ενοχή δε σημαίνει κατ' ανάγκη και ότι δεν είναι σε θέση να βιώσουν το συναίσθημα της ενοχής. Οι βασικές ικανότητες ρύθμισης των συναισθημάτων κάνουν την εμφάνισή τους από πολύ νωρίς. Πριν τα τρία χρόνια το νήπιο έχει αποκτήσει την ικανότητα να αποκρύπτει τα συναισθήματά του, 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).

Στην παιδική ηλικία 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. την κοινωνική θέση του άλλου). 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 και αργότερα (γύρω στα οκτώ χρόνια) καταφέρνουν να διασπούν τη σκέψη τους από τα επίμαχα σημεία και χρησιμοποιούν ένα είδος προσωπικού μονολόγου για ρύθμιση συμπεριφοράς. Τέλος, τα παιδιά είναι σε θέση να συμπάσχουν και να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη του τα συναισθήματα των άλλων (Fabes, et. al., 1993). Παράλληλα, ως προς τις συγκρούσεις, τα παιδιά (6-10 χρόνων) αντιλαμβάνονται την κοινωνική προοπτική της συντελεστικής ηθικής (δηλαδή, οι άνθρωποι έχουν τα δικά τους συμφέροντα και αυτά συγκρούονται, άρα το σωστό είναι σχετικό) και προς το τέλος της παιδικής ηλικίας την κοινωνική προοπτική της ηθικής του καλού παιδιού (επίγνωση των κοινών συναισθημάτων, συμφωνιών και προσδοκιών) και την ικανότητα να συσχετίζουν τις απόψεις τους μέσω του χρυσού κανόνα (Κάνε στους άλλους αυτό που θέλεις να κάνουν αυτοί σε σένα, Kohlberg, 1976).

Οι έφηβοι διαθέτουν ένα σημαντικά πλουσιότερο λεξιλόγιο για τα συναισθήματα, από αυτό που διαθέτουν τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, και γνωρίζουν πολύ καλά ότι ο τρόπος διαχείρισης των συναισθημάτων τους επηρεάζει τον τρόπο που το περιβάλλον τους ανταποκρίνεται στα αιτήματα και στις προσδοκίες τους. Οι συγκρούσεις με τους γονείς που

κάνουν την εμφάνισή τους αυτήν την περίοδο έχουν ως αποτέλεσμα οι έφηβοι να βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο (Steinberg & Morris, 2001). Η προσπάθεια ρύθμισης των συναισθημάτων τους αποβλέπει στη δημιουργία μιας εσωτερικής ισορροπίας η οποία είναι και ο προπομπός της συναισθηματικής ωρίμανσης του ατόμου. Τέλος, οι συγκρούσεις επιλύονται στη βάση της κοινωνικής προοπτικής της ηθικής του νόμου και της τάξης συγκρίνοντας την προοπτική του εφήβου με την προοπτική της κοινωνικής ομάδας (Kohlberg, 1976).

Φυσική επάρκεια

Η *φυσική επάρκεια* θεωρείται εξίσου σημαντική διάσταση της *προσωπικής επάρκειας* (Greenspan & Driscoll, 1997) και προϋπόθεση για την επίτευξή της. Περιλαμβάνει δυο πεδία ικανοτήτων: την επίγνωση της σωματικής κατάστασης και την κινητική λειτουργικότητα 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. Ειδικότερα, κατά τη νηπιακή ηλικία εμφανίζεται η προτίμηση του ενός χεριού αντί του άλλου (πλευρίωση) και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε τα νήπια να εκτελούν εξειδικευμένα έργα τα οποία απαιτούν λεπτές κινητικές δεξιότητες. Παράλληλα, η νηπιακή ηλικία κρίνεται ως σημαντική περίοδος για την υγιή σωματική ανάπτυξη και εξαρτάται από τις γονεϊκές πρακτικές ανατροφής και διατροφής. Η πληροφόρηση για τα κριτήρια επιλογής των τροφών που θα πρέπει να αποφεύγουν να καταναλώσουν κρίνεται ως σημαντική.

Στην παιδική ηλικία το σώμα αυξάνει και δυναμώνει αργά αλλά σταθερά και στο τέλος της περιόδου οι δεξιότητες χειρισμού αντικειμένων φτάνουν τα επίπεδα των ενηλίκων. Η ωρίμανση του πρόσθιου μετωπιαίου λοβού, επιτρέπει αποτελεσματικότερο μυϊκό συντονισμό και ως αποτέλεσμα παρατηρείται 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. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες που απαιτούν σωματική άσκηση σε συνδυασμό με τη σωστή διατροφή συμβάλλουν καθοριστικά στην υγιή σωματική ανάπτυξη και αναδεικνύει την αναγκαιότητα για σωματικές δραστηριότητες και μαθήματα διατροφής στο πλαίσιο του σχολείου. Επιπρόσθετα, η συμμετοχή σε περισσότερες σωματικές δραστηριότητες και η προοδευτική αυτονομία από την προστασία και επιτήρηση των γονέων και εκπαιδευτικών αυξάνουν την πιθανότητα ατυχημάτων ιδιαίτερα στα αγόρια, κάτι που με τη σειρά του επιτάσσει την ενσωμάτωση δραστηριοτήτων για την πρόληψη ατυχημάτων.

Στην προεφηβεία και στην αρχή της εφηβικής ηλικίας τα παιδιά αποκτούν βιολογική ωριμότητα και καθίστανται ικανά για βιολογική αναπαραγωγή. Η εμφάνιση της ήβης 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 τεράστιες διατομικές διαφορές αυτήν την περίοδο. Οι αλλαγές αυτές εκτείνονται σε μια περίοδο τεσσάρων χρόνων. Η ηλικία έναρξης της εμμηνόρροιας ολοένα και μειώνεται τα τελευταία 150 χρόνια στις ανεπτυγμένες και σε κάποιες από τις αναπτυσσόμενες χώρες και εξαρτάται τόσο από βιολογικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες (στρες, διατροφή, οικογενειακές συγκρούσεις, κ.λπ). Στην Ευρώπη τώρα υπολογίζεται μεταξύ 12 και

13 χρόνων (Bullough, 1981). Η εμφάνιση των αλλαγών αυτών δημιουργεί σε πολλά παιδιά δυσάρεστες ψυχολογικές συνέπειες, αλλά πολύ περισσότερες η πρόωρη ή η καθυστερημένη εμφάνισή τους (Cole & Cole, 2002). Η πρόωρη εμφάνιση της ήβης στα αγόρια μπορεί να συνοδεύεται από καλύτερες επιδόσεις στα αθλήματα που με τη σειρά τους τους παρέχουν κοινωνική αναγνώριση, αλλά και χαμηλότερο αυτοέλεγχο, μικρότερη συναισθηματική σταθερότητα. Επίσης έχουν περισσότερες πιθανότητες να καπνίζουν, να πίνουν, και να εμπλακούν σε παράνομες δραστηριότητες και ναρκωτικά. Η πρόωρη εμφάνιση στα κορίτσια δημιουργεί περισσότερα προβλήματα αναφορικά με το σώμα τους, μικρότερη συναισθηματική σταθερότητα και αυτοέλεγχο, μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος (είναι πιο δημοφιλή μεταξύ των αγοριών) και σεξουαλικές εμπειρίες νωρίτερα με περισσότερες πιθανότητες για ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες. Το γεγονός ότι οι δυσάρεστες συνέπειες εκμηδενίζονται αν το πλαίσιο είναι υποστηρικτικό αυξάνει τις προσδοκίες για παρεμβάσεις από τη σχολική κοινότητα.

Η προσωπική επάρκεια, όπως και η ευφυΐα, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιλύσει συγκεκριμένα προβλήματα και να επιτύχει συγκεκριμένους επιθυμητούς στόχους στη ζωή του. Η προσωπική επάρκεια, αν και στηρίζεται στον τρόπο που σκεφτόμαστε για τον κόσμο και στον τρόπο που κατανοούμε τον κόσμο, περιλαμβάνει πολύ περισσότερες ικανότητες. Αυτές οι ικανότητες θεωρούνται εξίσου σημαντικές προκειμένου να επιτύχουμε τους στόχους μας και να επιλύσουμε καθημερινά προβλήματα. Και το σημαντικό είναι ότι αυτές οι ικανότητες μπορούν σε μεγάλο βαθμό να οικοδομηθούν μέσα από τη συστηματική διδασκαλία. Αν και παλαιότερα η εκπαίδευση των παιδιών στα περισσότερα από τα ζητήματα που εισάγονται με τη ΣΚΖ θεωρούνταν αρμοδιότητα της οικογένειας, η αναγνώριση του ρόλου τους στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών οδήγησε στην ανάγκη να ενσωματωθεί η διδασκαλία τους στο σχολείο (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008). Παρεμβάσεις οι οποίες είχαν ως στόχο τη βελτίωση του κοινωνικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης και των σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχουν παρουσιάσει ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999. Mcintosh, Rizza, & Bliss, 2000. Raver, Jones, Li-Grining, Metzger, Champion, & Sardin, 2008. Χατζηχρήστου, 2004α, β).

Στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκαν συνοπτικά τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αναφορικά με τις ικανότητες που συνιστούν την προσωπική επάρκεια. Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτά δημιουργήθηκε μια σειρά από Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ) τα οποία είναι εναρμονισμένα με τα εκάστοτε ηλικιακά στάδια.

Βιβλιογραφία

- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 21–37.
- Bierman, K. L. (2004). *Understanding and treating peer rejection*. New York, NY: Guilford Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61–80.
- Borkowski, J. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences, 8*, 391–402.
- Bullough, V. (1981). Age of menarche: A misunderstanding. *Science, 213*, 365–366.

- Carpendale, J.I., & Chandler, M.J. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child Development, 69*, 1686-1707.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Γ' τόμος εφηβεία* (Επμ. Π. Βορριά & Ζ. Παπαληγούρα). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: II Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 648–657.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal, 106*, 193–223.
- Demetriou, A., Efklides, A., & Platsidou, M. (1993). The architecture and dynamics of developing mind” Experiential structuralism as a frame for unifying cognitive developmental theories. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58* (5-6, Serial No. 234).
- Demetriou, A., & Kazi, S. (2006). Self awareness in g (with processing efficiency and reasoning). *Intelligence, 34*, 297-317.
- Doll, Zucker & Brehm (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Efklides, A. & Petkaki, Ch. (2005). Effects of mood on students’ metacognitive experiences. *Learning and Instruction, 15*, 415-431.
- Elshout, J. J., & Veenman, M.V. J. (1992). Relation between intellectual ability and working method as predictors of learning. *Journal of Educational Research, 85*, 134-143.
- 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.
- Fabricious, W. V., & Schwanenflugel, P. J. (1994). The older child’s theory of mind. In A. Demetriou & A. Efklides (Eds.), *Intelligence, mind, and reasoning: Structure and development* (pp. 111-132). Amsterdam: North-Holland.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children’s knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioural Development, 24*, 15-23.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R (2000). Development of children’s awareness of their own thoughts. *Journal of Cognitive Development, 1*, 97-112.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148–162.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Goleman, D. (υπό έκδοση). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In D. Goleman & C. Cherniss (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 27-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- 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, NY: Guilford.
- 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*, (p.p. 131-150). New York: Guilford.
- Greenspan, S., Switzky, H., & Granfield, J. (1996). Everyday intelligence and adaptive behavior: A theoretical framework. In J. Jacobson & J. Mulick (Eds.), *Manual on diagnosis and professional practice in mental retardation* (pp. 127-135). Washington, D.C: American psychological Association.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the firstgrade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*, 949–967.
- 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.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47–80). New York: Cambridge University Press
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition and moral action: In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development, Vol. 1: Theory* (pp. 275-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hughes, J.N., & Kwok, O. (2007). The influence of student–teacher and parent–teacher relationships on lower achieving readers’ engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*, 39–51.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. (2008). Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*, 1–14.
- Hughes, J.N., & Chen, Q., (in press). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, doi:10.1016/j.appdev.2010.03.005.
- 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.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In J. Lickona (Ed.), *Moral development behavior: Theory, research and social issues*, (pp.31-53). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Kuhn, D. (2006). Do cognitive changes accompany developments in the adolescent brain? *Perspectives on Psychological Science, 1*(1), 59-67.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children’s early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081–1100.
- Lillard, A. (1998). Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind. *Psychological Bulletin, 123*, 3-32.
- Lockl, K., & Schneider, S. (2007). Knowledge about mind: Links between theory of mind and later metamemory. *Child Development, 78* (1), 148-167.
- 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.
- Μακρής, Ν. & Πνευματικός, Δ. (2007). Η ανάπτυξη της γνώσης των παιδιών για τη συνείδηση. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ.*, 7, 213-240. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων ΑΠΘ.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self concept. Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H.W., Craven, R.G., Debus, R.L. (1998). Structure, stability and development of young children's self-concepts: a multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69 (4), 1030-1053.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional Intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- McIntosh, D. E., Rizza, M. G., & Bliss, L. (2000). Implementing empirically supported interventions: Teacher-child interaction therapy. *Psychology in the School*, 37, 453-462.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pillow, B. H., & Henrichon, A. J. (1996). There's more to the picture than meets the eye: Young children's difficulty understanding biased interpretation. *Child Development*, 67, 803-819.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πνευματικός, Δ. (2006). Βιβλιοπαρουσίαση του βιβλίου *The representational theory of mind* του J. Perner. *Νόησις*, 2, 212-219.
- 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.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, 1, 515-526.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in head start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 10-26.
- 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.
- Schunk, D.H., Pintrich, P. & Meece, J.L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Επμ. Ν. Μακρής & Δ. Πνευματικός). Αθήνα: Gutenberg.
- Sideridis, G., Morgan, P., Botsas, G., Padeliadu, S. & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition, and Psychopathology: An ROC Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215-229.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581

- Steinberg, L. & Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- 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.
- Wentzel K. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- 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.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2008). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και Μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2004α). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2004β). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

III. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΣ «ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΖΩΗ»

Σκοπός του ΠΣ

Οι γενικοί σκοποί του ΠΣ «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» 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.

Πιο συγκεκριμένα, η Σχολική και Κοινωνική Ζωή περιλαμβάνει τις εξής ενότητες με τους αντίστοιχους ειδικότερους στόχους:

A. Θεματική ενότητα «Επικοινωνώ, αισθάνομαι... είμαι ο εαυτός μου»: Η ενότητα αποσκοπεί στο να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες δεξιότητες που συνδέονται με τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική επικοινωνία, την αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, την αντιμετώπιση του άγχους και τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων και συναισθημάτων για τον εαυτό. Ειδικότερα:

A1. Υποενότητα «Επικοινωνώντας με τους άλλους»: Στόχοι της υποενότητας είναι οι μαθητές/τριες:

- να κατανοούν βασικά δομικά στοιχεία της επικοινωνίας (λεκτική και μη λεκτική) καθώς και στοιχεία που την κάνουν αποτελεσματικότερη, όπως η κατανόηση των ρόλων και η αποδοχή και δεσμευτική τήρηση κανόνων.
- να συνειδητοποιούν τις διαφορές της επικοινωνίας σε διαφορετικά πλαίσια, τη διαφοροποίηση της άμεσης, πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας από την έμμεση-

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

διαμεσολαβημένη επικοινωνία, καθώς και την επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων

- να κατανοούν τις διαφορετικές μορφές και διαστάσεις της επικοινωνίας σε διαπροσωπικό, διομαδικό και πολιτισμικό επίπεδο, τους κανόνες επικοινωνίας και τους κοινωνικούς ρόλους που αναπτύσσονται, καθώς και τους φραγμούς που καθιστούν την επικοινωνία δυσλειτουργική
- Να επεξεργάζονται τις ιδιαιτερότητες και τα νέα ζητήματα που προκύπτουν κατά την επικοινωνία σε εικονικά, δικτυακά περιβάλλοντα και να εξοικειώνονται με την ανάγκη για καθορισμό του νοήματος του μέσου/των μέσων που επιλέγουν για επικοινωνία.

A2. Υποενότητα «Τα συναισθήματά μας»: Στόχοι της υποενότητας είναι οι μαθητές/τριες:

- να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα ευχάριστα και τα δυσάρεστα συναισθήματα και να αναλογίζονται πώς και πότε αυτά δημιουργούνται
- να εκφράζουν τα συναισθήματα με διάφορους τρόπους σεβόμενοι τα συναισθήματα των άλλων
- να μαθαίνουν να κατανοούν την οπτική των άλλων αναγνωρίζοντας τα συναισθήματά τους
- να μαθαίνουν στρατηγικές αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους έτσι ώστε να αντιμετωπίζουν λειτουργικά και εποικοδομητικά τις δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν

A3. Υποενότητα «Γνωριμία με τον εαυτό μας»: Στόχοι της υποενότητας είναι η συνειδητοποίηση της προσωπικής, κοινωνικής και ιδανικής ταυτότητας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η κινητοποίηση που αποσκοπεί στην απόκτηση επιθυμητών δεξιοτήτων/ικανοτήτων και στην υπέρβαση δυσκολιών ή αποτυχιών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά

- σκέφτονται, συζητούν και παρουσιάζουν τον εαυτό τους, αναγνωρίζοντας κύρια στοιχεία και διαστάσεις της ταυτότητάς τους
- συνειδητοποιούν ότι ανήκουν σε ομάδες και ότι ένα μέρος του εαυτού τους καθορίζεται από την υπαγωγή τους σε αυτές, κάτι που συνεπάγεται προσωπική ευθύνη, οριοθέτηση, δικαιώματα και υποχρεώσεις
- αντιλαμβάνονται/αποδέχονται/αξιοποιούν τη μοναδικότητά τους ως άτομα καθώς και αυτή των άλλων ανθρώπων. Μαθαίνουν, τέλος, να αξιολογούν τον εαυτό τους, να θέτουν στόχους και να υιοθετούν τρόπους αυτοβελτίωσης
- μέσα από όλα τα παραπάνω, ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, τον αυτοσεβασμό και την αίσθηση της προσωπικής τους αξίας

A4. Υποενότητα «Αντιμετωπίζοντας το άγχος»: Στόχοι της υποενότητας είναι η κατανόηση της έννοιας του άγχους, οι επιπτώσεις του στο ανθρώπινο σώμα και η συνειδητοποίηση της φυσιολογικότητάς τους, η αναγνώριση των συμπεριφορών που συνήθως υιοθετούμε όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με αγχογόνα γεγονότα και της διαφορετικότητας στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και αντιδρούμε στις καταστάσεις αυτές και η ανάπτυξη λειτουργικών στρατηγικών διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων. Ειδικότερα, στόχοι της ενότητας είναι οι μαθητές/τριες:

- να κατανοούν την έννοια του άγχους και της φυσιολογικότητάς του
- να συνειδητοποιούν τη σχέση του άγχους με σωματικές αντιδράσεις
- να αξιολογούν το προσωπικό τους ρεπερτόριο συμπεριφορών και αντιδράσεων στις αγχογόνες καταστάσεις
- να υιοθετούν λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης του άγχους στην καθημερινή τους ζωή

B. Θεματική ενότητα «Ζούμε μαζί»:

B1. Υποενότητα «Οι σχέσεις μεταξύ μας»: Στόχοι της υποενότητας είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων που βοηθούν τα παιδιά να επιτυγχάνουν θετικά αποτελέσματα σε κοινωνικό επίπεδο, να δημιουργούν και να διατηρούν λειτουργικές διαπροσωπικές σχέσεις. Ειδικότερα, η ενότητα έχει ως στόχο:

- τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ορισμένων κοινωνικών συμβάσεων για την αρμονική λειτουργία των ομάδων και την επίτευξη κοινών στόχων
- την καλλιέργεια βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές (κανόνες ευγένειας, διεκδικητικότητα, διαπραγμάτευση, συνεργασία κ.α.)
- την υιοθέτηση των δεξιοτήτων αυτών στις διαπροσωπικές σχέσεις σε διαφορετικά πλαίσια και καταστάσεις

B2. Υποενότητα «Διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις-Βάζω όρια»: Στόχοι της υποενότητας είναι:

- να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τους λόγους για τους οποίους προκαλείται μια σύγκρουση και τους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται (λεκτικά, με χειροδικία, με εμπαιγμό κλπ)
- να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τα συναισθήματα που οδηγούν σε συγκρούσεις αλλά και εκείνα που προκαλούνται από αυτή.
- να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία της διαπραγμάτευσης, της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης και να τις γενικεύσουν στην καθημερινότητά τους
- να συζητήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τις διάφορες μορφές ενδοσχολικής βίας
- να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της αναζήτησης βοήθειας και της αναφοράς περιστατικών εκφοβισμού που συμβαίνουν στο περιβάλλον του σχολείου.

B3. Υποενότητα «Σχολείο και Διαφορετικότητα»: Σκοπός της υποενότητας είναι η αναγνώριση των διαφορετικών χαρακτηριστικών και αναγκών των μαθητών, η προαγωγή της ισότητας και της δικαιοσύνης των συστημάτων, η διευκόλυνση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες καθώς και των ομάδων μεταναστών ή άλλων «κοινωνικά ευπαθών» ομάδων. Ειδικότερα στόχοι της ενότητας είναι οι μαθητές:

- να κατανοούν τις έννοιες της «ταυτότητας» και της «διαφορετικότητας» σε πολλαπλά επίπεδα (εμφάνιση, συμπεριφορά, ικανότητες, αναπηρίες ή μειονεξίες, οικογένεια, πολιτισμός κ.α.)
- να αναγνωρίζουν οι μαθητές τα αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις καθώς και τις διεργασίες με τις οποίες δημιουργούνται
- να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, αναγνωρίζοντας τις αρνητικές επιπτώσεις των στερεοτυπικών αντιλήψεων στη συμπεριφορά μας προς άτομα και ομάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά

B4. Υποενότητα «Αξίες και κοινωνικές συμπεριφορές στην ομάδα»: Στόχοι της υποενότητας είναι οι μαθητές/τριες:

- να εντοπίζουν τις αξίες και τους κανόνες που ισχύουν στο κοινωνικό πλαίσιο όπου μεγαλώνουν
- να διακρίνουν αξίες και κανόνες που επιλέγουμε να υπηρετούμε, ώστε οι κοινωνικές συμπεριφορές μας να συμβάλουν στη συνεργασία και στην αλληλεγγύη
- να συνειδητοποιήσουν ότι οι αρχές της δικαιοσύνης και της αξιοκρατίας είναι καλό να διέπουν τις διεργασίες στην ομάδα
- να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις θετικές συνέπειες που επιφέρουν στις ενδοομαδικές και διομαδικές σχέσεις η υιοθέτηση θετικά προσανατολισμένων

κοινωνικών συμπεριφορών (prosocial behaviors), όπως η αλληλεγγύη, ο εθελοντισμός και ο αλtruισμός

- να επεξεργαστούν οι μαθητές την έννοια της φιλίας, τις αξίες και τις συμπεριφορές που τη διέπουν και να επισημάνουν τις ειδικότερες παραμέτρους της φιλίας ανάμεσα στα δύο φύλα.

Γ. Θεματική ενότητα «Φροντίζω τον εαυτό μου»: Σκοπός της ενότητας είναι η ενδυνάμωση των μαθητών έτσι ώστε να μπορούν αυτόνομα και υπεύθυνα να παίρνουν αποφάσεις που αφορούν την προσωπική τους υγεία και ασφάλεια. Ειδικότερα, μέσω της ενότητας αυτής επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και να διαμορφώσουν κριτική στάση, ώστε να μπορούν να φροντίζουν και να διατηρούν τον εαυτό τους υγιή και ασφαλή, ακολουθώντας βασικούς κανόνες και δεξιότητες σωστής διατροφής, αποφυγής κινδύνων και ατυχημάτων, σωστής στοματικής υγιεινής, αλλά και αποφυγής καπνού και αλκοόλ.

Γ1. Υποενότητα «Διατροφή»: Σκοπός του θεματικού αυτού άξονα είναι να παρέχει στους μαθητές γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για δια βίου συνετές διατροφικές επιλογές και να επισημάνει τη σχέση μεταξύ της διατροφής και της καλής υγείας.

Γ2. Υποενότητα «Πρόληψη ατυχημάτων και πρώτες βοήθειες»: Σκοπός του θεματικού αυτού άξονα είναι να ενημερώσει, να ευαισθητοποιήσει και να καλλιεργήσει θετικές στάσεις και συμπεριφορές στους μαθητές σε θέματα που αφορούν κινδύνους ατυχημάτων, τρόπους πρόληψης, τρόπους αναζήτησης και παροχής βοήθειας σε δυσάρεστα περιστατικά, αλλά και τρόπους ασφαλούς κυκλοφορίας.

Γ3. Υποενότητα «Σωματική υγιεινή»: Σκοπός του θεματικού αυτού άξονα είναι να ενημερώσει, να ευαισθητοποιήσει, αλλά και να ενισχύσει τις ικανότητες των μαθητών να φροντίζουν αποτελεσματικά τη σωματική τους υγεία και υγιεινή.

Γ4. Υποενότητα «Καπνός και αλκοόλ»: Σκοπός του θεματικού αυτού άξονα είναι να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σχετικά με τις συνέπιες της χρήσης του καπνού και του αλκοόλ, να τους καλλιεργήσει θετικές στάσεις και συμπεριφορές και να τους αναπτύξει δεξιότητες αντιμετώπισης των παραγόντων που επηρεάζουν την υγιεινή επιλογή.

Δ. Θεματική ενότητα «Το σχολείο ως κοινότητα: Ζούμε μαζί και στηρίζουμε ο ένας τον άλλον»: Η συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνει τις εξής υποενότητες:

Δ1. Υποενότητα «Το δικό μας σχολείο»: Η υποενότητα αυτή αφορά στην ανάπτυξη της αίσθησης της κοινότητας για τους μαθητές. Περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με τη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και στο σχολείο, τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων, των ορίων στο σχολικό πλαίσιο και του ίδιου του περιβάλλοντος χώρου του σχολείου, στη δημιουργία κίνητρων για τη μάθηση, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης σε σχέση με τη μελέτη και τη μάθηση και στην αγωγή για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου.

Δ2. Υποενότητα «Σχολείο και διαδίκτυο»: Στόχοι της υποενότητας είναι η καλλιέργεια της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της πληροφόρησης κ.ά. Οι στόχοι αυτοί εντάσσονται στο πλαίσιο του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού αξιοποιώντας τα λογισμικά και τις υπηρεσίες του web 2.0, στον τομέα που αφορά την ασφαλή χρήση των τεχνολογικών μέσων. Αυτή η αξιοποίηση δεν αφορά στη μάθηση για τη χρήση των μέσων, αλλά στην ποιοτική χρήση και αξιοποίησή τους. Ο υπολογιστής χρησιμοποιείται σε

συνδυασμό και με τον διαδραστικό πίνακα, ως εργαλείο επικοινωνίας και συνεργασίας με την αξιοποίηση ειδικών λογισμικών που επιτρέπουν τη σύγχρονη επικοινωνία με εικόνα, ήχο και κείμενο και ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών μέσω του διαδικτύου. Οι μαθητές με ενεργητικές, συμμετοχικές, βιωματικές προσεγγίσεις, κάνουν περιορισμένη χρήση των εργαλείων του διαδικτύου χωρίς δικαιώματα πρόσβασης σε λογισμικά κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ιστολογίου, τα οποία κατέχει αποκλειστικά ο εκπαιδευτικός που είναι ο τελικός υπεύθυνος για την περιήγηση, την αξιοποίηση των μέσων ή την ανάρτηση πληροφοριών.

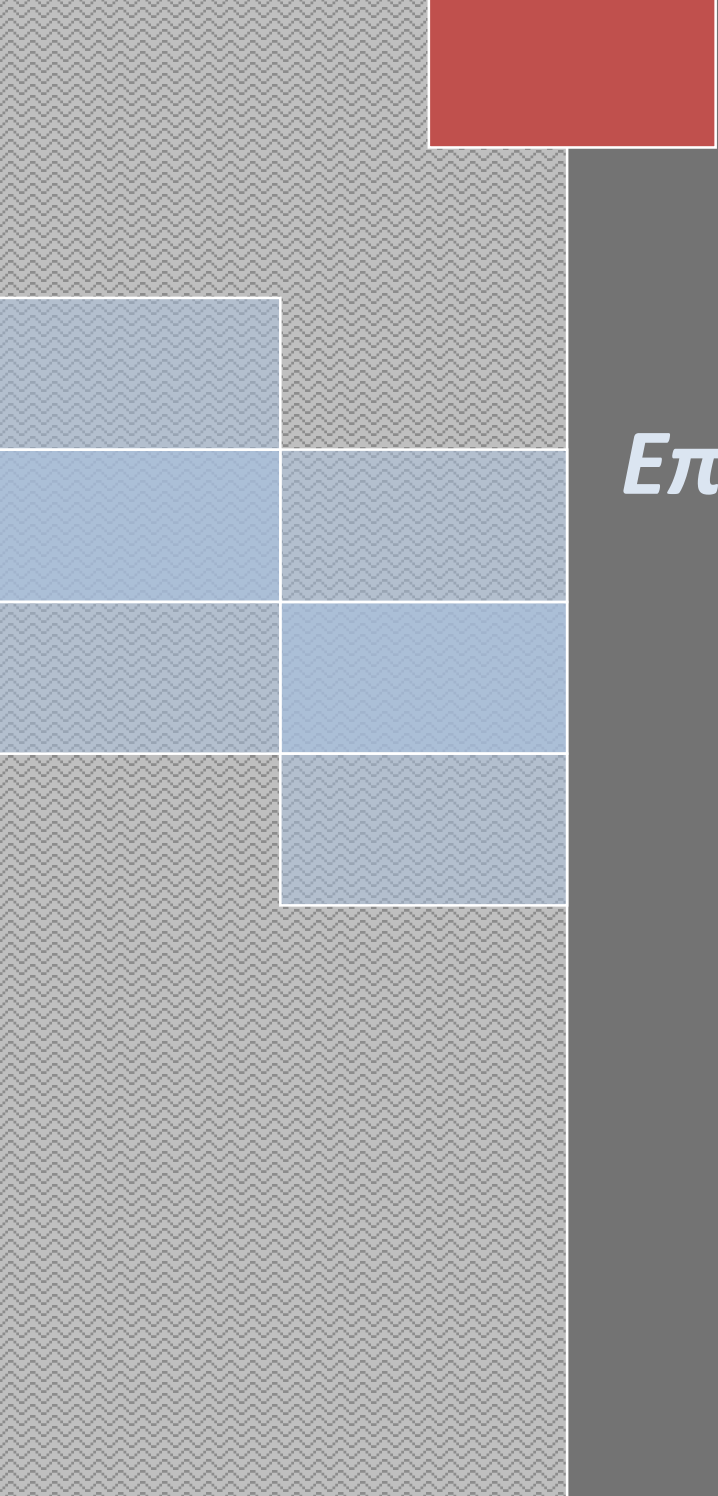
Μεθοδολογία – Χρήση του ΠΣ

Για την αξιοποίηση του ΠΣ και του Οδηγού Εκπαιδευτικών 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 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.
- ▶ Οι επιμέρους **θεματικές ενότητες** της «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» περιγράφονται με μια συγκεκριμένη **σειρά**. Είναι σημαντικό να προσεγγιστούν αρχικά οι θεματικές ενότητες που αφορούν στις δεξιότητες επικοινωνίας, αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων και αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση. Με βάση τα παραπάνω το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί με συγκεκριμένα σχέδια εργασίας που περιλαμβάνουν μία σειρά

επιλεγμένων ενδεικτικών δραστηριοτήτων και καλύπτουν τις διαθέσιμες ώρες ετησίως. Τα σχέδια εργασίας παρουσιάζονται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού και προσεγγίζουν και ενισχύουν σπειροειδώς και εξελικτικά διάφορες απαιτούμενες δεξιότητες ταυτόχρονα. Αναφορικά με τη **δόμηση της διδακτικής περιόδου**, η ενδεικνυόμενη δομή ενός «μαθήματος» στο πλαίσιο των ωρών του ΠΣ που θα αφιερωθούν στη «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» είναι: (α) παροχή *αφόρμησης* με ποικίλα ερεθίσματα, (β) επεξεργασία-ανάπτυξη του θέματος με συγκεκριμένες *δραστηριότητες* (καταιγισμό ιδεών, ατομικές και ομαδικές εργασίες, παιχνίδι ρόλων, διεξαγωγή debate κ.α.), (γ) *συζήτηση* με βάση τους στόχους και τα ΠΜΑ και (δ) *κλείσιμο*, αποτίμηση, συμπέρασμα στο τέλος της διδακτικής περιόδου (ή της επεξεργασίας ενός θέματος π.χ. μιας δραστηριότητας που απαιτεί περισσότερο χρόνο για να ολοκληρωθεί). Η δομή αυτή μπορεί να διαφοροποιείται κατά περίπτωση, για παράδειγμα, θα μπορούσε να ξεκινά η διαδικασία με δραστηριότητα από την οποία θα προκύπτει το θέμα που θα πραγματευτεί η τάξη.

- ▶ Εναλλακτική αξιοποίηση του ΠΣ της «Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής» αφορά στην **οριζόντια διάχυση / σύνδεσή** του με άλλα μαθήματα, εμπλουτίζοντας ή ενισχύοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα των αντίστοιχων αντικειμένων. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη δομή του μαθήματος με τρόπο που εξυπηρετεί τους στόχους που θέτει κάθε φορά.
- ▶ Στο πλαίσιο του ΠΣ παρέχεται αδρή ή συνοπτική **περιγραφή ενδεικτικών δραστηριοτήτων** για την επεξεργασία των προτεινόμενων βασικών θεμάτων και την επίτευξη των αντίστοιχων ΠΜΑ.



Α. Θεματική ενότητα
*Επικοινωνώ, αισθάνομαι ... είμαι ο
εαυτός μου*



Θεματική Ενότητα «ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ, ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ... ΕΙΜΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ»

Υποενότητα «ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩΝΤΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ»

Στόχοι της υποενότητας είναι:

Οι μαθητές να είναι σε θέση, στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, να κατανοούν βασικά δομικά στοιχεία της επικοινωνίας, να αντιλαμβάνονται τη λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία και να γνωρίζουν διαστάσεις που κάνουν την επικοινωνία αποτελεσματικότερη όπως είναι η κατανόηση των ρόλων και η αποδοχή και δεσμευτική τήρηση κανόνων.

Για τους μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού επισημαίνονται οι διαφορές στην επικοινωνία σε διαφορετικούς χώρους και χρόνους, δηλαδή σε διαφορετικά πλαίσια, η διαφοροποίηση της άμεσης, πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας από την έμμεση-διαμεσολαβημένη επικοινωνία, καθώς και η διαπολιτισμική επικοινωνία.

Για τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκεται η κατανόηση της λειτουργίας της επικοινωνίας σε διαπροσωπικό, διομαδικό και πολιτισμικό επίπεδο και δίνεται έμφαση, σε επίπεδο κριτικής και αφηρημένης σκέψης που αφορά στην εφηβεία, στους κανόνες επικοινωνίας και στους κοινωνικούς ρόλους που αναπτύσσονται, καθώς και στους φραγμούς επικοινωνίας που καθιστούν την επικοινωνία δυσλειτουργική. Τέλος, οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν τις ιδιαιτερότητες και τα νέα ζητήματα που προκύπτουν κατά την επικοινωνία σε εικονικά, δικτυακά περιβάλλοντα και εξοικειώνονται με την ανάγκη για καθορισμό του νοήματος του μέσου/των μέσων που επιλέγουν για επικοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας:

ΛΕΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΗ- ΛΕΚΤΙΚΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

{επικοινωνώ με τους άλλους με λόγια και χωρίς λόγια} {μπορώ να πω το ίδιο μήνυμα με πολλούς τρόπους, με λόγια ή/και χωρίς λόγια, στο σπίτι, στην τάξη, στους φίλους μου} {χρησιμοποιώ το πρόσωπο και το σώμα μου για να εκφράσω τις επιθυμίες μου, τις ανάγκες μου, τα αιτήματα και τα συναισθήματά μου} {αντιλαμβάνομαι και κατανοώ τα μη-λεκτικά μηνύματα που διακινούνται στο περιβάλλον μου} {κατανοώ πώς επικοινωνούν μη-λεκτικά οι άνθρωποι που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα} {ποια πολιτισμικά μηνύματα μεταφέρονται μέσα από τις γλώσσες, τις θρησκείες, τα μνημεία, τα ΜΜΕ, τη διαφήμιση, τα περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης} {πώς τα πολιτισμικά μηνύματα επηρεάζουν/επηρεάζονται το/από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον}

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ

{διατυπώνω την γνώμη μου, ακόμα κι αν δεν συμφωνούν οι άλλοι μ' αυτήν} {πώς ακούω τον άλλον: προσέχω, νοιάζομαι, ενδιαφέρομαι, παρατηρώ, συνεισφέρω} {σέβομαι τη γνώμη του άλλου, μπαίνω στη θέση του άλλου} {μπορώ να πείθω και δέχομαι να πείθομαι για μια διαφορετική από τη δική μου γνώμη} {διακρίνω την ύπαρξη πρόθεσης πίσω από το μήνυμα} {τι με εμποδίζει να επικοινωνήσω;} {που βρίσκονται τα εμπόδια στην επικοινωνία: μέσα μας και έξω} {αποφεύγω φράσεις σαν τις επόμενες: «δεν μ' ενδιαφέρει αν είσαι κουρασμένος, θέλω να πάμε», «Πάψε να φωνάζεις γιατί αλλιώς θα ...», «είναι ντροπή και για μένα και για την παρέα μας αν εσύ....»} {αποφεύγω να αναφέρομαι στο συνομιλητή μου μόνο με λογικά επιχειρήματα, αγνοώντας το συναίσθημα του, να τον/την συμβουλεύω και να προσφέρω λύσεις όταν δεν μου ζητά} {δεν ασκώ κριτική στη γνώμη του, στη στάση του, αποφεύγω τις φράσεις «ποτέ, πάντα», δεν τον/την απορρίπτω πχ «είσαι τεμπέλης/α», «πάντα αναβάλλεις», «ποτέ δεν μου λες...»}.} {δεν προσπαθώ να ελέγξω το συνομιλητή μου με ψεύτικους επαίνους και επιβραβεύσεις, χαίρομαι με τη χαρά του ή με την επιτυχία του χωρίς να επιβραβεύω ή να τον κάνω να νιώθει αμήχανα}

ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΩ ΚΑΝΟΝΕΣ ΚΑΙ ΔΕΣΜΕΥΟΜΑΙ ΝΑ ΤΟΥΣ ΤΗΡΩ

{«βρίσκω τους κανόνες που ισχύουν σε κάθε επικοινωνία} {συνειδητοποιώ τους θεσμικούς / άγραφους / παραδοσιακούς / μετά από συμφωνία κανόνες που ισχύουν γύρω μου} {δημιουργώ κανόνες για να επικοινωνώ καλύτερα και δεσμεύομαι να τους τηρώ} {βλέπω γύρω μου τους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνει ο καθένας} {πώς οι ρόλοι διαμορφώνουν κανόνες και συμπεριφορές} {πίσω από κάθε του ρόλο, βλέπω τον ίδιο άνθρωπο}

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΣΕ ΠΟΙΚΙΛΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

{Ομοιότητες και διαφορές, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των διαφόρων περιβαλλόντων και μέσων επικοινωνίας πχ τάξη συμβατική και τάξη δικτυωμένη} {Επιλέγω το περιβάλλον που με διευκολύνει στην επικοινωνία} {Γνωρίζω γιατί επιλέγω ένα περιβάλλον ή μέσο (πχ. facebook, κινητό κλπ), γιατί δίνει νέο νόημα στην επικοινωνία μου, ποιους στόχους μου εξυπηρετεί} {ο κόσμος της οθόνης και ο πραγματικός κόσμος} {είμαι αυτό που φαίνομαι στο δίκτυο;} {το δίκτυο είναι εργαλείο του πραγματικού κόσμου, δεν είναι ο πραγματικός κόσμος} {δεν περιμένω, δεν απογοητεύομαι, ούτε απαιτώ να βρίσκω πάντα τους φίλους μου διαθέσιμους στο κινητό τους, στο facebook, στο e-mail} {τι χάνεται μέσα στην εικονική επικοινωνία?}

Θεματική Ενότητα «ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ, ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ... ΕΙΜΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ»
Υποενότητα: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩΝΤΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ, Γ' ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>ΛΕΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΗ- ΛΕΚΤΙΚΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΠΜΑ: 1 {επικοινωνώ με τους άλλους με λόγια και χωρίς λόγια} ΠΜΑ: 2 {μπορώ να πω το ίδιο μήνυμα με πολλούς τρόπους, με λόγια ή/και χωρίς λόγια, στο σπίτι, στην τάξη, στους φίλους μου} ΠΜΑ: 3 {χρησιμοποιώ το πρόσωπο και το σώμα μου για να εκφράσω τις επιθυμίες μου, τις ανάγκες μου, τα αιτήματα και τα συναισθήματά μου} ΠΜΑ: 4 {αντιλαμβάνομαι και κατανοώ τα μη-λεκτικά μηνύματα που διακινούνται στο περιβάλλον μου} {κατανοώ πώς επικοινωνούν μη-λεκτικά οι άνθρωποι που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα} ΠΜΑ: 5 {ποια πολιτισμικά μηνύματα μεταφέρονται μέσα από τις γλώσσες, τις θρησκείες, τα μνημεία, τα ΜΜΕ, τη διαφήμιση, τα περιβάλλοντα κοινωνικής</p>	<p>Οι μαθητές/τριες να μπορούν: 1. Να προσδιορίζουν, να χρησιμοποιούν και να συνδυάζουν όλα τα κανάλια της μη-λεκτικής επικοινωνίας 2. Να εμπλουτίσουν και να χρησιμοποιούν συνδυαστικά τους μη-λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας δηλ. τις εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, τη στάση και τις κινήσεις του σώματος, τη σωματική επαφή-άγγιγμα 3. Να χρησιμοποιούν το σώμα τους ως εργαλείο αυτοπαρουσίασης, αυτοέκφρασης, και επικοινωνίας (εφηβεία – ρόλος του σώματος). 4. Να κατανοούν τη σημασία πιο πολύπλοκων καθημερινών μηνυμάτων αποκωδικοποιώντας τα μη-λεκτικά μηνύματα του περιβάλλοντος (συμμαθητές, φίλοι, καθηγητές).</p>	<p>ΠΜΑ 1, 4 Ο εκπαιδευτικός προβάλλει απόσπασμα από μια ταινία του σύγχρονου κινηματογράφου χωρίς ήχο και υπότιτλους (πχ «το κύμα») και ζητά να προσεγγίσουν στοιχεία από το περιεχόμενό του (είναι κωμωδία? Ποιος είναι ο πρωταγωνιστής? Τι τον απασχολεί? Ποιοι είναι φίλοι του και ποιοι όχι? Ποια είναι τα μηνύματα από το συγκεκριμένο απόσπασμα?) ΠΜΑ: 2, 4 Οι μαθητές ζωγραφίζουν, σε μικρές ομάδες, με χρώματα και σκίτσα μια σκηνή από το απόσπασμα της ταινίας που παρακολούθησαν, εκφράζοντας τα μηνύματα που ανταλλάχθηκαν μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων και την ατμόσφαιρα της επικοινωνίας. Σαρώνουν ψηφιακά τις ζωγραφιές τους και τις εκτυπώνουν για να τις συνθέσουν σε κολλάζ όλης της τάξης. Εναλλακτικά: Οι μαθητές σε μικρές ομάδες, κατασκευάζουν κολλάζ στον υπολογιστή με σκίτσα και ζωγραφιές δικά τους και με υλικό που βρίσκουν από το διαδίκτυο, εκφράζοντας τα μηνύματα της ταινίας που παρακολούθησαν ΠΜΑ: 3, 4 Οι μαθητές ανακαλύπτουν μέσα από παιχνίδια ρόλων ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετική καταγωγή αλλά και με αναζητήσεις και παρουσιάσεις μέσα από το διαδίκτυο, τη σημασία των μη λεκτικών μηνυμάτων της ευρύτερης κοινωνικής ζωής (χαιρετισμοί διαφόρων ειδών σε διαφορετικά περιβάλλοντα, π.χ. παρουσιάσεις και συστάσεις, εκδηλώσεις χαράς και λύπης, τελετουργίες και εθιμοτυπίες σε διάφορους λαούς, στην οικογένεια, στο σχολείο, στην πολυκατοικία, στο δρόμο και σε άλλους δημόσιους χώρους). Συνειδητοποιούν τη σημασία των</p>	<p><u>Για ΠΜΑ 1, 4</u> DVD με ταινία, Η/Υ, projector και οθόνη προβολής</p> <p><u>Για ΠΜΑ 2, 3, 4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Χαρτί • Μαρκαδόροι, χρώματα • Ψηφιακή φωτ. μηχανή • Εκτυπωτής • Σαρωτής • Η/Υ

<p>δικτύωσης} {πως τα πολιτισμικά μηνύματα επηρεάζουν/επηρεάζονται το/από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον} ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΜΕ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ ΠΜΑ: 6 {διατυπώνω την γνώμη μου, ακόμα κι αν δεν συμφωνούν οι άλλοι μ' αυτήν} ΠΜΑ: 7 {πώς ακούω τον άλλον: προσέχω, νοιάζομαι, ενδιαφέρομαι, παρατηρώ, συνεισφέρω} {σέβομαι τη γνώμη του άλλου, μπαίνω στη θέση του άλλου} ΠΜΑ: 8 {μπορώ να πείθω και δέχομαι να πειθόμαι για μια διαφορετική από τη δική μου γνώμη} ΠΜΑ: 9 {διακρίνω την ύπαρξη πρόθεσης πίσω από το μήνυμα} ΠΜΑ: 10 {τι με εμποδίζει να επικοινωνήσω?} {που βρίσκονται τα εμπόδια στην επικοινωνία: μέσα μας και έξω} ΠΜΑ: 11 {αποφεύγω να αναφέρομαι στο συνομιλητή μου μόνο με λογικά επιχειρήματα, αγνοώντας το συναίσθημα του, να τον/την</p>	<p>5. Να αντιλαμβάνονται το είδος και τη σημασία των μηνυμάτων που σχετίζονται με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται 6. Να διατυπώνουν μια προσωπική θέση και να την υποστηρίζουν, ακόμα κι αν δεν είναι σε συμφωνία με την άποψη του εκπαιδευτικού ή με την «επικρατέστερη» άποψη της ομάδας των συμμαθητών/συνομηλίκων 7. Να ακούνε με προσοχή, να σέβονται την «άλλη» άποψη όταν είναι διαφορετική, προσπαθώντας να μπουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση). 8. Να αναγνωρίζουν ότι οι άνθρωποι μπορούν να έχουν διαφορετικές απόψεις/θέσεις για το ίδιο θέμα και να μπορούν να πείθονται από τα επιχειρήματα των άλλων. 9. Να αντιλαμβάνονται ότι κάποια μηνύματα είναι εμπρόθετα και κάποια όχι (οι έφηβοι κρίνουν και το αποτέλεσμα και την πρόθεση).</p>	<p>μη-λεκτικών μηνυμάτων όταν η επικοινωνία έχει διακοπεί ή δυσλειτουργεί. ΠΜΑ: 4 Παντομίμα. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάποιες από αυτές αυτοσχεδιάζουν με το σώμα, πάνω σε ένα θέμα που δίνει ο εκπαιδευτικός. Οι υπόλοιπες ομάδες παρακολουθούν, ως παρατηρητές τους «βουβούς διαλόγους» και προσπαθούν κάθε φορά να προσεγγίσουν το νόημα των μηνυμάτων που μεταφέρονται. ΠΜΑ: 1, 5 Ο εκπαιδευτικός μέσα από προβολή video ή/και παρουσίαση φωτογραφικού υλικού με θέμα «εκφράσεις προσώπων και σωμάτων», ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν και να καταγράψουν μηνύματα ανάλογα με τα πολιτισμικά πλαίσια επικοινωνίας. ΠΜΑ: 5 Εγγραμματισμός στα μέσα: Οι μαθητές αποκωδικοποιούν τα μηνύματα των μέσων, μπροστά σε έναν πίνακα ζωγραφικής, σε ένα μνημείο, σε μια διαφήμιση, σε μια διακήρυξη, σε ένα τραγούδι. Στο τέλος χρησιμοποιώντας ένα μέσο της επιλογής τους στέλνουν το δικό τους μήνυμα ως διαφήμιση, ως σύνθημα, ως αφίσα, ως video κλπ. Γίνεται επισήμανση λέξεων ή φράσεων στις διάφορες γλώσσες των μαθητών που έχουν ιδιαίτερο νόημα και αναζητούνται συγκλίσεις στα νοήματα. Ακολουθεί παιχνίδι ρόλων για την απόδοση των εννοιών. ΠΜΑ 6, 7, 8 Σε μια ιστορία-σενάριο που καταλήγει σε ερώτημα με επίλυση μέσω ενός διλήμματος ή με πολλές λύσεις, οι μαθητές διατυπώνουν τη δική τους γνώμη για το ερώτημα. Διατυπώνουν επιχειρήματα υπέρ ή/και κατά των απόψεων που ακούγονται (Επιπλέον, η δραστηριότητα μπορεί να γίνει και διαδικτυακά σε περιβάλλον blog ή/και wiki). Οργανώνονται αγώνες επιχειρηματολογίας για θέματα με κοινωνικό προσανατολισμό (ανισότητα στις παρεχόμενες ευκαιρίες,</p>	<p><u>ΠΜΑ: 5</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Η/Υ
--	--	--	--

<p>συμβουλευώ και να προσφέρω λύσεις όταν δεν μου ζητά} {δεν ασκώ κριτική στη γνώμη του, στη στάση του, αποφεύγω τις φράσεις «ποτέ, πάντα», δεν τον/την απορρίπτω πχ «είσαι τεμπέλης/α», «πάντα αναβάλλεις», «ποτέ δεν μου λες...».</p> <p>{δεν προσπαθώ να ελέγξω το συνομιλητή μου με ψεύτικους επαίνους και επιβραβεύσεις, χαίρομαι με τη χαρά του ή με την επιτυχία του χωρίς να επιβραβεύω ή να τον κάνω να νιώθει αμήχανα}</p> <p>ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΩ ΚΑΝΟΝΕΣ ΚΑΙ ΔΕΣΜΕΥΟΜΑΙ ΝΑ ΤΟΥΣ ΤΗΡΩ</p> <p>ΠΜΑ: 12, 13</p> <p>{«βρίσκω τους κανόνες που ισχύουν σε κάθε επικοινωνία} {συνειδητοποιώ τους θεσμικούς / άγραφους / παραδοσιακούς / μετά από συμφωνία κανόνες που ισχύουν γύρω μου}</p> <p>{δημιουργώ κανόνες για να επικοινωνώ καλύτερα και δεσμεύομαι να τους τηρώ}</p> <p>ΠΜΑ: 14, 15</p> <p>{βλέπω γύρω μου τους κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνει ο καθένας} {πώς οι ρόλοι διαμορφώνουν κανόνες και συμπεριφορές} {πίσω από κάθε του ρόλο, βλέπω</p>	<p>10. Να αντιλαμβάνονται τον «θόρυβο» στην επικοινωνία</p> <p>11. Να κατανοούν ότι η επικοινωνία εμποδίζεται όταν χρησιμοποιούνται προσταγές, απειλές-προειδοποιήσεις, κήρυγμα ή ηθικολογία, εκλογίκευση, συμβουλές και προσφορά λύσεων, όταν ασκούμε κριτική, έπαινο, ή επιβράβευση σε υπερβολικό βαθμό ή σε ακατάλληλη στιγμή ή ακατάλληλη συναισθηματική ατμόσφαιρα. Αυτά αφορούν κυρίως όσα πρέπει να αποφεύγει ο δάσκαλος. Για τον μαθητή φραγμούς ίσως αποτελούν η υποκρισία, η επίδειξη, η ειρωνεία, ο χλευασμός, η υπεροψία, οι διακρίσεις κλπ.</p> <p>12. Να εντοπίζουν κανόνες επικοινωνίας σε κάθε συγκεκριμένο περιβάλλον και να προσδιορίζουν το είδος τους (θεσμικοί, αποτέλεσμα συμβιβασμού, άγραφοι, παραδοσιακοί κλπ)</p> <p>13. Να διατυπώνουν κανόνες που διαφοροποιούνται ανάλογα με το πλαίσιο της</p>	<p>δικαιώματα των νέων, σχέσεις με γονείς/εκπαιδευτικούς, περιβάλλον κλπ) όπου αναπτύσσονται και διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις που υποστηρίζονται από επιχειρήματα.</p> <p>ΠΜΑ 8, 9</p> <p>Οι μαθητές σε ζευγάρια συντάσσουν γράμμα από κάποιον/α προς κάποιον/α που δεν γνωρίζει καλά, γιατί συναντήθηκαν και σχετίστηκαν σε προηγούμενες καλοκαιρινές διακοπές. Εκφράζεται η επιθυμία να διατηρήσουν τη φιλία τους διατυπώνοντας τις απόψεις για τη φιλία και τους άγραφους κανόνες που ισχύουν για τη φιλία στην κοινωνία μας. Τα υπόλοιπα ζευγάρια, στο ρόλο του μαθητή που απαντάει στο μήνυμα (γραπτά), εστιάζουν στα κοινά σημεία που υπάρχουν στις απόψεις των δύο ατόμων και συζητούν ποιες προθέσεις μπορεί να υπάρχουν πίσω από τα μηνύματα. Το ίδιο σενάριο επαναλαμβάνεται και μέσω του διαδικτύου. Εντοπίζονται ομοιότητες και διαφορές με την πραγματική ζωή, συζήτηση για την ασφάλεια στο διαδίκτυο, διατύπωση κανόνων, αυτοδέσμευση.</p> <p>ΠΜΑ: 10</p> <p>Η τάξη χωρίζεται σε τρεις ομάδες. Δίνουμε ένα μήνυμα-ερώτημα στην ομάδα Α η οποία πρέπει να το επεξεργαστεί και να επικοινωνήσει/συνεργαστεί με την ομάδα Γ για να δοθεί ένα μήνυμα-απάντηση στον εκπ/κό. (π.χ. βρείτε σε ποιο μήνα έχουν γεννηθεί οι περισσότεροι της ομάδας Α και σε ποιο μήνα οι περισσότεροι της ομάδας Γ. Δώστε μου μια απάντηση). Η ομάδα Β λειτουργεί ως «παράσιτο». Προσπαθεί να εμποδίσει την επικοινωνία των ομάδων με θόρυβο, εμποδίζοντας την οπτική επαφή κλπ αλλά χωρίς απτική επαφή. Η διαδικασία έχει χρονικό όριο 15 λεπτά. Στη συνέχεια συζητάμε σχετικά με επικοινωνιακούς φραγμούς που εμποδίζουν τη διαπροσωπική και ομαδική μας επικοινωνία.</p> <p>ΠΜΑ: 11</p> <p>Προβάλλεται απόσπασμα από μια ταινία, στο οποίο οι μαθητές</p>	<p><u>Για ΠΜΑ 6, 7, 8</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Χαρτί • Μολύβι • Χρονόμετρο • Η/Υ • Διαδίκτυο <p>Για ΠΜΑ 8, 9</p> <p>Στυλό και χαρτί</p>
--	--	--	--

<p>τον ίδιο άνθρωπο}</p> <p>ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΣΕ ΠΟΙΚΙΛΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ</p> <p>ΠΜΑ: 16 {Ομοιότητες και διαφορές, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των διαφόρων περιβαλλόντων και μέσων επικοινωνίας πχ τάξη συμβατική και τάξη δικτυωμένη}</p> <p>ΠΜΑ: 17 {Επιλέγω το περιβάλλον που με διευκολύνει στην επικοινωνία} {Γνωρίζω γιατί επιλέγω ένα περιβάλλον ή μέσο (πχ facebook, κινητό κλπ), γιατί δίνει νέο νόημα στην επικοινωνία μου, ποιους στόχους μου εξυπηρετεί}</p> <p>ΠΜΑ: 18 {ο κόσμος της οθόνης και ο πραγματικός κόσμος} {είμαι αυτό που φαίνομαι στο δίκτυο;} {το δίκτυο είναι εργαλείο του πραγματικού κόσμου, δεν είναι ο πραγματικός κόσμος} {δεν περιμένω, δεν απογοητεύομαι, ούτε απαιτώ να βρίσκω πάντα τους φίλους μου διαθέσιμους στο κινητό τους, στο facebook, στο e-mail} {τι χάνεται μέσα στην εικονική επικοινωνία;}</p>	<p>επικοινωνίας (οικείο, κοινωνικό, δημόσιο) και διευκολύνουν την επικοινωνία. Να αναλαμβάνουν την προσωπική ευθύνη για την τήρηση τους.</p> <p>14. Να αντιλαμβάνονται ότι οι κοινωνικοί ρόλοι επηρεάζουν τον τρόπο που επικοινωνούν οι άνθρωποι και υιοθετούν κανόνες.</p> <p>15. Να κατανοούν ότι οι κανόνες και οι ρόλοι μας στα διαφορετικά πλαίσια επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας.</p> <p>16. Να διακρίνουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε επικοινωνιακού περιβάλλοντος και να τα αξιοποιούν κατάλληλα, ελαχιστοποιώντας τις απώλειες.</p> <p>17. Να εντοπίζουν τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν ένα επικοινωνιακό περιβάλλον ή ένα επικοινωνιακό μέσο (πχ καφετέρια, πλατεία, γήπεδο, facebook, twitter, κινητό, κλπ), ποιο νόημα προσθέτει στην επικοινωνία τους, τι</p>	<p>παρακολουθούν μια λεκτική σύγκρουση. Ζητάμε να καταγράψουν κάθε τι που κατά τη γνώμη τους δυσκόλεψε την επικοινωνία ανάμεσα στα πρόσωπα. Μετά ζητάμε να μας πουν με τι θα αντικαθιστούσαν ότι αποτέλεσε εμπόδιο.</p> <p>ΠΜΑ: 12, 13 Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τους κανόνες που ισχύουν στην τάξη / παρέα / αθλητική ομάδα, τόσο τους άγραφους κανόνες όσο και αυτούς που έχει θέσει το σχολείο. Κατόπιν εντοπίζουν αυτούς τους κανόνες που κατά τη γνώμη τους δεν διευκολύνουν την επικοινωνία και τους αντικαθιστούν με άλλους, με δέσμευση να τους τηρούν. Ζωγραφίζουν με χρώματα τον κάθε κανόνα και συνθέτουν το ταμπλό των κανόνων επικοινωνίας της τάξης για να το κρεμάσουν στον τοίχο. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει με μικρές αναπαραστάσεις θεατρικού τύπου για κάθε κανόνα από τους μαθητές, να βιντεοσκοπηθούν, και να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του σχολείου/τάξης.</p> <p>ΠΜΑ: 14, 15 Σε παιχνίδι ρόλων με σενάριο καθημερινής ζωής στο σχολείο, οι μαθητές σε μικρές ομάδες εναλλάσσονται σε ρόλους διαφορετικούς, πχ ο ρόλος του μαθητή που δεν τηρεί συμφωνημένους κανόνες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο ρόλος του διευθυντή σχολείου που καλείται να τιμωρήσει τον μαθητή αυτό κλπ. Σε απόσπασμα ταινίας που προβάλλεται στην τάξη, γίνεται παρατήρηση άγραφων κανόνων και κοινωνικών προτύπων συμπεριφοράς κάποιου ήρωα/ ηρώων της ταινίας, ποιους ρόλους αναλαμβάνει, πώς επηρεάζουν τις συμπεριφορές του, σε διαφορετικά επικοινωνιακά συμβάντα (εναλλακτικά, εργάζονται σε απόσπασμα βιβλίου που έχουν προετοιμάσει από το σπίτι).</p> <p>ΠΜΑ: 16, 17 Οι μαθητές καταρτίζουν το ερωτηματολόγιο των μέσων: συλλέγουν και επεξεργάζονται δεδομένα για το ποια μέσα, με ποια συχνότητα και για πόσο χρόνο χρησιμοποιούν οι μαθητές.</p>	<p>Για ΠΜΑ 10, 11, 13</p> <ul style="list-style-type: none"> • Χαρτί, μολύβι • Ασπροπίνακα • Dvd • Projector • Οθόνη • Χαρτί, μολύβι
--	--	--	--

	<p>εξυπηρετεί 18. Να αντιλαμβάνονται ότι ο χώρος, ο χρόνος και η ατομική ταυτότητα έχουν διαφορετική υπόσταση στην εικονική / δικτυακή επικοινωνία απ' ότι στην επικοινωνία σε συνθήκες του πραγματικού κόσμου.</p>	<p>Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται από τους ίδιους στην τάξη. Ο κάθε μαθητής επεξεργάζεται το δικό του προφίλ ως χρήση των μέσων: Καταγράφει μετά από συζήτηση σε ομάδα, τους λόγους που τον ωθούν να επιλέγει το συγκεκριμένο μέσο. Αξιολογεί επίσης, με κριτήρια που θέτει η τάξη εξ αρχής, τα μέσα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και για τα φυσικά περιβάλλοντα «Πού μου αρέσει να συχνάζω και γιατί;» ΠΜΑ: 18 Αφήγηση ιστοριών από προσωπικές εμπειρίες, συζήτηση στην τάξη με θέματα: Με πόσα πρόσωπα παρουσιάζομαι στο δίκτυο; Τι προσωπικά μου δεδομένα εμπιστεύομαι; Μπορώ να εκφράσω συναισθήματα; Μπορώ να στηρίζομαι σε διαδικτυακές σχέσεις;</p>	
--	---	--	--

Θεματική Ενότητα «ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ, ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ... ΕΙΜΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ»

Υποενότητα: ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: «ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΜΑΣ»

Στόχοι της υποενότητας είναι:

Οι μαθητές α) να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα ευχάριστα και τα δυσάρεστα συναισθήματα και να αναλογίζονται πώς και πότε αυτά δημιουργούνται, β) να εκφράζουν τα συναισθήματα με διάφορους τρόπους σεβόμενοι τα συναισθήματα των άλλων, γ) να μαθαίνουν να κατανοούν την οπτική των άλλων αναγνωρίζοντας τα συναισθήματά τους, και δ) να συνδέουν τα συναισθήματα με τη συμπεριφορά τους και τις διαφορετικές αντιδράσεις τους, ιδίως στην περίπτωση των δυσάρεστων συναισθημάτων.

Επιμέρους στόχοι:

-[τι/πώς νιώθω, πότε νιώθω έτσι][πώς διαφοροποιείται η διάθεσή μου][νιώθω ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα][αποδέχομαι τα συναισθήματά μου][πώς διαφοροποιείται η συναισθηματική διάθεσή μου] [αντιλαμβάνομαι ότι οι άνθρωποι μπορεί να εκφράζουν ένα συναίσθημα με διαφορετικό τρόπο από εμένα ή από άλλους] [αναγνωρίζω ότι η αλλαγή της έντασης ενός συναισθήματος επιδρά στην αλλαγή της διάθεσης, στο σώμα και γενικότερα στη συμπεριφορά μου][αντιλαμβάνομαι τη σημασία τού να εκφράζω λεκτικά τα συναισθήματά μου σε καθημερινές καταστάσεις][διακρίνω τις συμπεριφορές που κάνουν τους άλλους να χαίρονται, να στενοχωρούνται, να φοβούνται] [διακρίνω τις συμπεριφορές που κάνουν τους άλλους να νιώθουν ντροπή, θυμό, απόρριψη] [διακρίνω τις συμπεριφορές που κάνουν τους άλλους να νιώθουν άβολα, αμήχανα, ένοχα, προδομένοι, απομονωμένοι]

-[σε τι χρησιμεύει να μοιράζομαι τα συναισθήματά μου π.χ. ανακουφίζομαι, κατανοώ και ρυθμίζω καλύτερα τη συμπεριφορά μου, επικοινωνώ καλύτερα][αναγνωρίζω ότι η αλλαγή της έντασης ενός συναισθήματος επιδρά στην αλλαγή της διάθεσης, στο σώμα και γενικότερα στη συμπεριφορά μου κλπ.][εκφράζω δυσάρεστα συναισθήματα χωρίς να πληγώνω άλλους][μαθαίνω στρατηγικές ρύθμισης της συμπεριφοράς μου όταν νιώθω δυσάρεστα συναισθήματα για να ηρεμώ και να ελέγχω τον εαυτό μου][αποδέχομαι το δυσάρεστο συναίσθημα, ρυθμίζω τη συμπεριφορά μου και τις πράξεις μου]

-[αναγνωρίζω τα συναισθήματα των άλλων][αντιλαμβάνομαι ότι οι άνθρωποι μπορεί να εκφράζουν ένα συναίσθημα με διαφορετικό τρόπο από εμένα ή από άλλους] [μαθαίνω να ακούω τον άλλο και να καταλαβαίνω τι σκέφτεται και πώς νιώθει][μπορώ με τις πράξεις μου να κάνω τους άλλους να νιώθουν καλύτερα][αναλογίζομαι πώς επηρεάζονται οι άλλοι από τα συναισθήματα που εκφράζω]

Θεματική Ενότητα «ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ, ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ... ΕΙΜΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ»
Υποενότητα: «ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΜΑΣ», Γ' ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ (ΠΜΑ)	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ-ΕΚΦΡΑΣΗ-ΑΠΟΔΟΧΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (ΠΜΑ 1, 2) [τι/πώς νιώθω, [πότε νιώθω έτσι][πώς διαφοροποιείται η διάθεσή μου] [νιώθω ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα] [αποδέχομαι τα συναισθήματά μου][πώς διαφοροποιείται η συναισθηματική μου διάθεση π.χ. η αγωνία που νιώθω στην αρχή και στο τέλος ενός διαγωνίσματος] [ένα γεγονός μπορεί να προκαλέσει ποικίλα συναισθήματα στα άτομα, τα οποία να εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους] [αντιλαμβάνομαι ότι οι άνθρωποι μπορεί εκφράζουν ένα συναίσθημα με διαφορετικό τρόπο από εμένα ή από άλλους] [αντιλαμβάνομαι τη σημασία του να εκφράζω λεκτικά τα συναισθήματά μου σε καθημερινές καταστάσεις]</p> <p>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (ΠΜΑ 3, 4, 5) [τα συναισθήματά μου συνδέονται με τη συμπεριφορά μου][μαθαίνω στρατηγικές ρύθμισης της</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Να αναγνωρίζουν τα παιδιά τα διαφορετικά συναισθήματα που αναδύονται σε σχέση με ένα γεγονός και ότι διαφοροποιείται η έκφραση τους από άτομο σε άτομο 2. Να αυξήσουν οι μαθητές τη συχνότητα λειτουργικής έκφρασης των συναισθημάτων τους στην καθημερινή ζωή 3. Να μπορούν να ηρεμούν (ελέγχουν τον εαυτό τους) με ή χωρίς βοήθεια όταν νιώθουν δυσάρεστα συναισθήματα. 4. Να μπορούν να εκφράζουν και να προσπαθούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με διαφορετικούς τρόπους. 5. Να μπορούν αν κατανοήσουν τα παιδιά ότι οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις αποτελούν ένα συνεχές και ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους 6. Να βρίσκουν και να αναφέρουν τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν ατομικά τον κάθε μαθητή στη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων 7. Να αντιλαμβάνονται ότι ο τρόπος με τον οποίο εκφράζουν τα συναισθήματά τους επηρεάζει τον τρόπο που τους φέρονται οι άλλοι. 	<p>1.«Μπορεί να νιώθουμε το ίδιο...μπορεί και όχι» Οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν συμπεριφορές και να εκφράσουν τα συναισθήματα που τις συνοδεύουν μέσα από ερεθίσματα οπτικά ή ακουστικά π.χ. των ηρώων μίας θεατρικής παράστασης κατά προτίμηση μίας αρχαίας τραγωδίας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο εκφράζουν τι νιώθουν οι ίδιοι βλέποντας ή ακούγοντας το συγκεκριμένο ερέθισμα και ακολουθεί συζήτηση για τη χρησιμότητα της έκφρασης των συναισθημάτων [ΠΜΑ: 1,2,5]</p> <p>2.«Αντιγνώμιες...συναισθημάτων» Οι μαθητές επιλέγουν ένα θέμα με κοινωνικές διαστάσεις π.χ. από ντοκιμαντέρ, ειδησεογραφικό ρεπορτάζ, μία διαφήμιση που μπορεί να προκαλεί διαφορετικές αντιδράσεις και δημιουργούν ομάδες-πάνελ συζητητών. Η συζήτηση περιλαμβάνει επιχειρήματα για τη στήριξη των διαφορετικών απόψεων και την έκφραση διαφορετικών συναισθημάτων από τις ομάδες των συζητητών. Δίνεται με αυτό τον τρόπο η αφόρμηση προκειμένου τα παιδιά να ελέγχουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους ακούγοντας τους συμμαθητές τους με τις αντίθετες απόψεις. Επίσης, ενθαρρύνονται να λεκτικοποιήσουν και να προτείνουν τους τρόπους με τους οποίους βοηθούνται να ελέγξουν τα συναισθήματά τους προκειμένου να συνεχίσουν να συζητούν. [ΠΜΑ:1,2,3,4,5,6]</p>	<p>ΠΜΑ 1,2 Φωτογραφικό υλικό από εφημερίδες και περιοδικά, μαγνητοσκοπημένες εκπομπές με συζητήσεις κοινωνικών ζητημάτων, μαγνητοσκοπημένες θεατρικές παραστάσεις κλπ</p>

<p>συμπεριφοράς μου όταν νιώθω δυσάρεστα συναισθήματα για να ηρεμώ και να ελέγχω τον εαυτό μου]</p> <p>ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ (ΠΜΑ 6,7)</p> <p>[μαθαίνω να ακούω τον άλλο και να καταλαβαίνω τι σκέφτεται και πώς νιώθει], [μπορώ με τις πράξεις μου να κάνω τους άλλους να νιώθουν καλύτερα], [αναλογίζομαι πώς επηρεάζονται οι άλλοι από τα συναισθήματα που εκφράζω], [προτείνω πιθανές στρατηγικές για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς μου όταν νιώθω δυσάρεστα συναισθήματα], [διακρίνω τις συμπεριφορές που κάνουν τους άλλους να νιώθουν άβολα, αμήχανα, ένοχα, προδομένοι, απομονωμένοι]</p>			
---	--	--	--

Θεματική Ενότητα «ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ, ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ... ΕΙΜΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ»
Υποενότητα: «ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΑΣ»

Στόχοι της υποενότητας είναι: η συνειδητοποίηση της προσωπικής, κοινωνικής και ιδανικής ταυτότητας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η κινητοποίηση που αποσκοπεί στην απόκτηση επιθυμητών δεξιοτήτων/ικανοτήτων και στην υπέρβαση δυσκολιών ή αποτυχιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά

- Σκέφτονται, συζητούν και παρουσιάζουν τον εαυτό τους, αναγνωρίζοντας κύρια στοιχεία και διαστάσεις της ταυτότητάς τους.
- Συνειδητοποιούν ότι ανήκουν σε ομάδες και ότι ένα μέρος του εαυτού τους καθορίζεται από την υπαγωγή τους σε αυτές, κάτι που συνεπάγεται προσωπική ευθύνη, οριοθέτηση, δικαιώματα και υποχρεώσεις.
- Αντιλαμβάνονται/αποδέχονται/αξιοποιούν τη μοναδικότητά τους ως άτομα καθώς και αυτή των άλλων ανθρώπων. Μαθαίνουν να αξιολογούν τον εαυτό τους, να θέτουν στόχους και να υιοθετούν τρόπους αυτοβελτίωσης.

Μέσα από όλα τα παραπάνω, ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, τον αυτοσεβασμό και την αίσθηση της προσωπικής τους αξίας.

[πώς βλέπω τον εαυτό μου, πώς πιστεύω ότι με βλέπουν οι άλλοι, πώς θα ήθελα να είμαι/γίνω, τι μπορώ να κάνω τώρα που παλαιότερα δεν μπορούσα]

[σε τι μοιάζω, σε τι διαφέρω με τους άλλους] [κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός]

[ανήκω σε ομάδες, πολλά από τα στοιχεία που με χαρακτηρίζουν προέρχονται από την οικογένειά μου, ή/και τις ομάδες στις οποίες ανήκω, ένα μέρος του εαυτού μου καθορίζεται από τις ομάδες μου, στις ομάδες έχω δικαιώματα και υποχρεώσεις, αποδέχομαι τη διαφορετικότητα]

[αξίζω, έχω θετικά στοιχεία, αξιοποιώ τις δυνατότητές μου, αποκτώ γνώσεις και προσπαθώ να βελτιώνομαι σε θέματα που μου αρέσουν, αναγνωρίζω δυνατότητες και αδυναμίες μου (δεξιότητες, ικανότητες, στοιχεία του χαρακτήρα), αναγνωρίζω βασικές επιθυμίες, ανάγκες, προτιμήσεις, ενδιαφέροντά μου, προσπαθώ να αντιμετωπίζω τις αδυναμίες μου και να γίνομαι καλύτερος, αναλαμβάνω πρωτοβουλίες στην τάξη, αποκτώ κοινωνική υπευθυνότητα, συμμετέχω σε δραστηριότητες που μου αρέσουν, συνειδητοποιώ τι θα μπορώ να κάνω στο μέλλον που τώρα δεν μπορώ, ποιοι και πώς με επηρεάζουν θετικά ή/και αρνητικά]

Θεματική Ενότητα: Θεματική Ενότητα «ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ, ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ... ΕΙΜΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ»
Υποενότητα: «ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΑΣ», Γ΄ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ (ΠΜΑ)	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ [πώς βλέπω τον εαυτό μου] [σε τι μοιάζω, σε τι διαφέρω με τους άλλους], [τι μπορώ να κάνω τώρα που παλαιότερα δεν μπορούσα] ΠΜΑ: 1, 2</p> <p>ΙΔΑΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ [πώς θα ήθελα να είμαι] ΠΜΑ: 1, 2</p> <p>ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΙΚΟΝΑ [πώς πιστεύω ότι με βλέπουν οι άλλοι] ΠΜΑ: 3</p> <p>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ-ΥΠΑΓΩΓΗ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ [ένα μέρος του εαυτού μου καθορίζεται από τις ομάδες στις οποίες ανήκω], [στις ομάδες έχω δικαιώματα και υποχρεώσεις] ΠΜΑ: 4, 5</p> <p>ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ: ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ-ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ</p> <p>ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ/ΑΠΟΤΥΧΙΩΝ-ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ [αξιοποιώ τις δυνατότητές μου, αποκτώ γνώσεις και προσπαθώ να βελτιώνομαι σε θέματα που μου αρέσουν π.χ. ζωγραφική,</p>	<p>1. Να αναγνωρίζουν δυνατότητες και αδυναμίες τους (δεξιότητες, ικανότητες, στοιχεία του χαρακτήρα) καθώς και βασικές επιθυμίες, ανάγκες, προτιμήσεις, ενδιαφέροντά τους και πώς αυτά καθορίζουν την αυτοαντίληψή τους.</p> <p>2. 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).</p> <p>3. Να αντιλαμβάνονται πώς «τους βλέπουν» οι σημαντικοί άλλοι και να αξιοποιούν την ανατροφοδότηση αυτή.</p> <p>4. Να κατανοούν ότι, μέσα στα κοινωνικά συστήματα οι άνθρωποι έχουν πολλαπλούς ρόλους, οι οποίοι πρέπει να συνδυάζονται με αρμονικό τρόπο προκειμένου να επιτυγχάνεται προσωπική ισορροπία και ικανοποίηση.</p> <p>5. Να εμβαθύνουν τη σκέψη τους, να εκφράζουν απόψεις και να συζητούν εποικοδομητικά αναφορικά με κοινωνικά δικαιώματα και</p>	<p>1. «Η ανταλλαγή της εικόνας μας» (Προσεγγίζει Π.Μ.Α. 1, 2, 3, 4) (περιγράφουμε και εξηγούμε όλη τη δραστηριότητα από την αρχή στα παιδιά ώστε να γνωρίζουν τι ακριβώς θα συμβεί)</p> <p>Δίνουμε στα παιδιά ένα χαρτί (μεγέθους μισής κόλλας Α4) και τους ζητούμε, αφού γράψουν στην κορυφή το όνομά τους, να σκεφθούν και να γράψουν 3-5 βασικές πληροφορίες για τον εαυτό τους (θετικά χαρακτηριστικά, δυνατότητες, αδυναμίες στοιχεία της προσωπικότητας, του χαρακτήρα κ.λπ.). Στη συνέχεια, οι μαθητές σηκώνονται όλοι στην τάξη και αρχίζει η ανταλλαγή: Βρίσκουν ο καθένας έναν άλλο συμμαθητή τους, διαβάζουν ο ένας στον άλλο αρχικά το χαρτί με τα δικά τους χαρακτηριστικά («Είμαι επίμονος, φιλικός, ευαίσθητος»... κλπ) και κατόπιν το ανταλλάσσουν. Έχοντας τώρα στο χέρι τους το χαρτί του συμμαθητή τους, καθένας βρίσκει ένα άλλο παιδί, διαβάζει το όνομα και τα χαρακτηριστικά που γράφει το χαρτί που κρατούν («Η Μαρία είναι ανεξάρτητη, δυναμική, πεισματάρα...» κλπ) και τα ανταλλάσσουν και πάλι. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τα παιδιά ανά δύο να διαβάζουν και να ανταλλάσσουν τα χαρτιά διαφορετικών συμμαθητών τους. Με το σύνθημά μας, η διαδικασία σταματά, τα παιδιά κάθονται στη θέση τους και καθένας παρουσιάζει αυτόν του οποίου το όνομα είναι γραμμένο στο χαρτί που κρατάει στο χέρι του.</p> <p>Ακολουθεί συζήτηση: - Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να καταγράψουν οι</p>	<p>Κόλλες Α4</p>

<p>αθλητισμός, κατασκευές, μουσική κλπ] [προσπαθώ να αντιμετωπίζω τις αδυναμίες μου] [αναλαμβάνω πρωτοβουλίες και ευθύνες στην τάξη και στις ομάδες που ανήκω-αποκτώ κοινωνική υπευθυνότητα], [συμμετέχω σε δραστηριότητες που μου αρέσουν] [ποιοι και πώς με επηρεάζουν θετικά ή/και αρνητικά] ΠΜΑ: 6, 7, 8.</p>	<p>υποχρεώσεις καθώς και αναφορικά με κοινωνικά και ηθικά διλήμματα. 6. Να μπορούν να ιεραρχούν τις ανάγκες τους και καθώς επιχειρούν να τις καλύψουν να μπορούν να διεκδικούν τα δικαιώματά τους χωρίς να παραβιάζουν τα δικαιώματα άλλων. 7. Να υιοθετούν τρόπους και στρατηγικές αυτοβελτίωσης και να θέτουν βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους για να ενισχύουν τις δυνατότητες και να αντιμετωπίζουν τις αδυναμίες τους (π.χ. περισσότερη προσπάθεια, εξάσκηση, ανάληψη ευθύνης στις ομάδες που ανήκουν, αναζήτηση βοήθειας κλπ) 8. Να συνειδητοποιούν ότι ο βαθμός στον οποίο συμφωνούν ή αποκλίνουν οι επιμέρους διαστάσεις του εαυτού (προσωπική, ιδανική, κοινωνική ταυτότητα και δημόσια εικόνα) καθορίζει την αυτοεκτίμηση, την προσωπική ισορροπία και τη συμπεριφορά τους.</p>	<p>μαθητές/τριες τα χαρακτηριστικά του εαυτού τους; - Το γεγονός ότι γνώριζαν εξαρχής πως οι άλλοι θα ακούσουν την αυτοπαρουσίασή τους, τούς επηρέασε ως προς την επιλογή των χαρακτηριστικών που έγραψαν στο χαρτί τους; - Ακούγοντας τις αυτοπαρουσιάσεις των συμμαθητών τους ανακάλυψαν σημαντικές διαφορές σε σχέση με την εικόνα που είχαν οι ίδιοι για αυτά τα παιδιά; - Για ποιους λόγους η αντίληψη που έχει κάποιος για τον εαυτό του μπορεί να μοιάζει ή να διαφέρει λιγότερο ή περισσότερο με την εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτόν; - Πώς αισθάνονται που όλοι μοιράστηκαν με όλους ένα μέρος της εικόνας του εαυτού τους, τόσο των δυνατοτήτων όσο και των αδυναμιών τους;</p> <p>2. Είμαστε ίδιοι και διαφορετικοί (Π.Μ.Α. 2, 6, 7, 9) Τα παιδιά σχηματίζουν ένα κύκλο με τις καρτέλες τους και κάθονται. Ξεκινούμε ζητώντας από τα παιδιά να αλλάξουν θέσεις μεταξύ τους μόνο π.χ. όσοι έχουν ξανθά μαλλιά. Στη συνέχεια π.χ. όσοι τους αρέσουν τα Μαθηματικά...όσοι βλέπουν θρίλερ κ.ο.κ.. Βασικός όρος του παιχνιδιού είναι ότι όταν κάποιος σηκώνεται, δεν μπορεί να ξανακαθίσει στη θέση που ήταν πριν. Στη συνέχεια αφαιρούμε μια καρτέλα, οπότε ένας μαθητής μένει όρθιος έξω από τον κύκλο, γίνεται συντονιστής και δίνει οδηγίες, προσπαθώντας με τις οδηγίες που δίνει να μείνει κάποιος όρθιος και να έρθει στη θέση του συντονιστή. Αφού αρκετά παιδιά έχουν βρεθεί στη θέση του συντονιστή, διακόπτουμε τη δραστηριότητα και συζητούμε: Υπήρχε οδηγία που σηκώθηκαν όλοι; Ποια ήταν αυτή; Σε τι δηλ. μοιάζουμε όλοι; Ποια είναι τα θετικά του να μοιάζουμε; Ποια τα αρνητικά; Ποια είναι τα θετικά του</p>	<p>(καρέκλες της σχολικής τάξης)</p>
--	--	--	--------------------------------------

		<p>να διαφέρουμε; Ποια τα αρνητικά; Ποιες είναι οι διαφορές των ανθρώπων; (εξωτερικές και εσωτερικές). Τι νιώθουμε απέναντι στη διαφορετικότητα τη δική μας ή των άλλων; Πώς τα παραπάνω σχετίζονται με τη δημιουργία προκαταλήψεων; Ακολουθεί συζήτηση</p> <p>3. «Ποιοι και πώς μας επηρεάζουν» (Π.Μ.Α 1, 2, 5, 10) Χωρίζουμε την τάξη σε ομάδες 3-4 ατόμων. Κάνουμε κάθε φορά μια ερώτηση ζητώντας από τα παιδιά να συζητήσουν με την ομάδα τους σχετικά με την ερώτηση. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ποιοι σας επηρεάζουν... για το πώς ντύνεστε, για το τι βλέπετε στην τηλεόραση, για το πώς και πόσο μελετάτε τα μαθήματά σας, για τη μουσική που ακούτε. - Πώς μας επηρεάζουν οι άλλοι; Γιατί δε θέλουμε να απογοητεύουμε τους φίλους μας; Είναι πάντα καλό αυτό; Πότε δεν είναι; Περιμένουν οι φίλοι μας να συμπεριφερόμαστε με συγκεκριμένους τρόπους; Υπάρχουν κανόνες στις ομάδες μας που θα θέλαμε να παραβούμε αλλά φοβόμαστε ότι η ομάδα θα μας απορρίψει; Πώς νιώθουμε όταν κάποιος παραβιάζουν συνήθειες ή κανόνες της ομάδας/παρέας μας 	
--	--	--	--

Θεματική Ενότητα «ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ, ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ... ΕΙΜΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ»

Υποενότητα: «ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΑΓΧΟΣ»

Στόχοι της υποενότητας είναι η κατανόηση της έννοιας του άγχους και των επιπτώσεών του στο ανθρώπινο σώμα, καθώς και η συνειδητοποίηση της φυσιολογικότητάς του, η αναγνώριση και ο προσδιορισμός των συμπεριφορών που συνήθως υιοθετούμε όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με αγχογόνα γεγονότα και η διαφορετικότητα στον τρόπο που αξιολογούνται οι καταστάσεις από τον καθένα ως αγχογόνες ή μη, η γνωριμία με λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης και αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και η υιοθέτησή τους στην καθημερινότητά μας, καθώς και η δυνατότητα αναγνώρισης και αξιολόγησης καταστάσεων που απαιτούν την αναζήτηση βοήθειας από τρίτους όταν αυτές ξεπερνούν τα όρια και τις δυνάμεις μας.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές:

-Κατανοούν την έννοια του άγχους και της φυσιολογικότητάς του

-Συνειδητοποιούν τη σχέση του άγχους με σωματικές αντιδράσεις που αποτελούν ουσιαστικά αυθόρμητες αντιδράσεις άμυνας του σώματος απέναντι στο άγχος

-Αξιολογούν και καταγράφουν το προσωπικό τους ρεπερτόριο συμπεριφορών και αντιδράσεων απέναντι σε αγχογόνες καταστάσεις

-Γνωρίζουν και καλούνται να γενικεύσουν στην καθημερινότητά τους πιο λειτουργικούς τρόπους διαχείρισης του άγχους

-Συνειδητοποιούν την ύπαρξη καταστάσεων που για την αντιμετώπισή τους απαιτούνται δυνατότητες και μέσα, τα οποία μπορεί να μην διαθέτουμε.

[νιώθω άγχος όταν με τιμωρούν, όταν πρέπει να υποστηρίξω τις απόψεις μου ή να μιλήσω μπροστά σε πολύ κόσμο, όταν πέφτουν δυνατές βροντές, όταν είμαι μόνος μου στο σπίτι...]

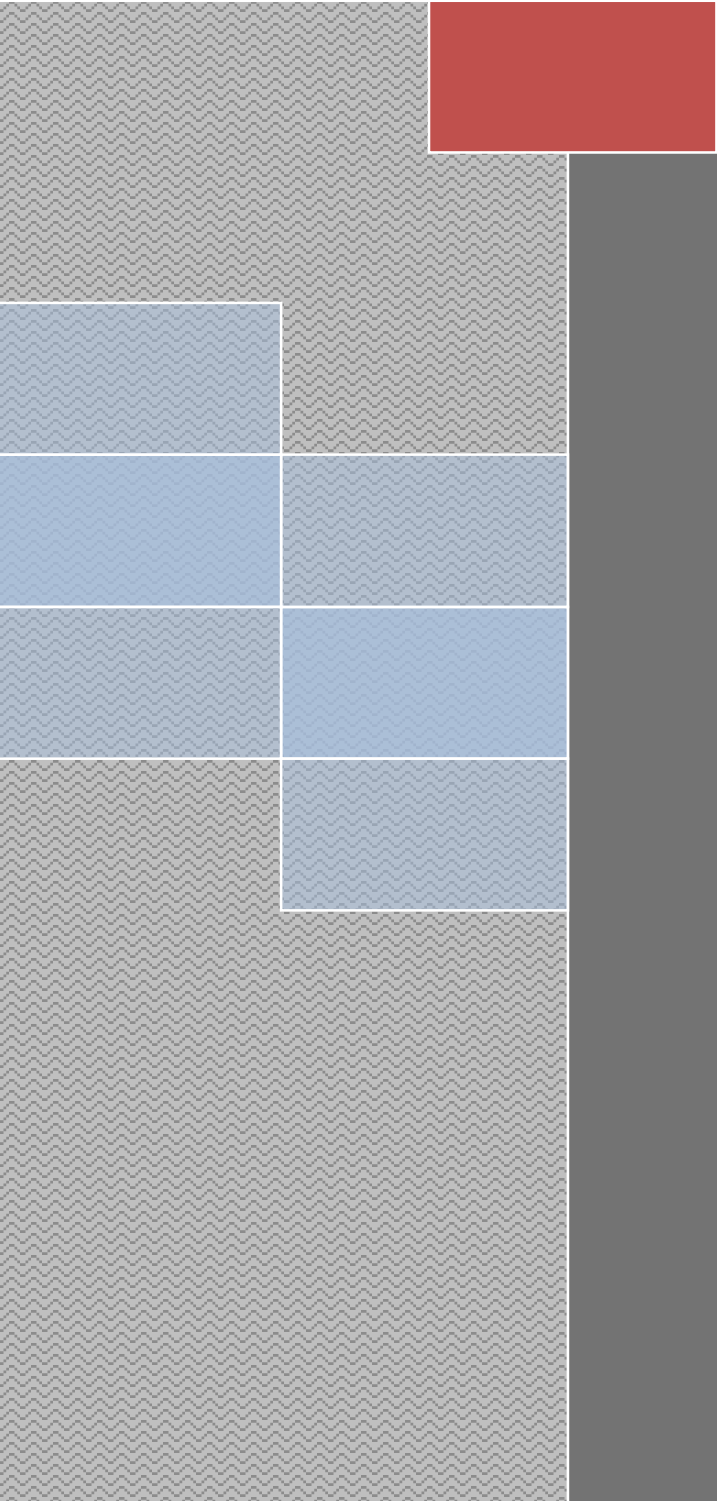
[όταν νιώθω άγχος με καταλαμβάνει φόβος, παγώνω, ζητάω πάντα κάποιον να μου δώσει μια λύση...]

[θα αντιμετωπίσω καλύτερα το άγχος μου εάν ξέρω τι ακριβώς συμβαίνει, εάν προσπαθήσω να ηρεμήσω μετρώντας μέχρι το δέκα, εάν καταλάβω τι ακριβώς συμβαίνει και δεν βγάζω γρήγορα συμπεράσματα, εάν είμαι προετοιμασμένος για μια δύσκολη εργασία...]

[καλό είναι να ζητήσω τη βοήθεια κάποιου που γνωρίζει καλύτερα όταν νιώθω ότι αυτό που αντιμετωπίζω δεν μπορώ να το λύσω μόνος μου γιατί απαιτεί δυνάμεις και δεξιότητες που δεν διαθέτω...]

Θεματική Ενότητα «ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ, ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ... ΕΙΜΑΙ Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ»
Υποενότητα: «ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΑΓΧΟΣ», Γ΄ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ. Τι είναι άγχος; Πότε νιώθω άγχος; Ποια συναισθήματα κινητοποιούνται όταν αντιμετωπίζουμε μια αγχογόνο κατάσταση; Νιώθουμε όλοι το ίδιο σε δύσκολες καταστάσεις;) (ΠΜΑ1,2)</p> <p>ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΣΩΜΑ ΜΑΣ. Το σώμα μας αντιδρά σε καταστάσεις πίεσης και φόβου. Είναι φυσιολογικές οι σωματικές αντιδράσεις; (ΠΜΑ1,2)</p> <p>ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΑΓΧΟΓΟΝΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ. Πώς αντιδρούμε σε καταστάσεις που νιώθουμε ότι ξεπερνούν τις δυνάμεις μας; Δεν αντιμετωπίζουμε όλοι με τον ίδιο τρόπο μια αγχογόνο κατάσταση (ΠΜΑ 3)</p> <p>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΓΧΟΓΟΝΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ. Αξιολογούμε μια κατάσταση που μας προκαλεί άγχος. Προσδιορίζουμε τα μέσα και τις συμπεριφορές που μας βοηθούν να τη διαχειριστούμε καλύτερα (ΠΜΑ 4)</p> <p>ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ Αξιολογούμε τα μέσα και τις συμπεριφορές που διαθέτουμε. Αξιολογούμε την κατάσταση που πρέπει να διαχειριστούμε. Αναζητούμε βοήθεια όταν αυτή ξεπερνάει τις δυνατότητές μας) (ΠΜΑ 5)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Να μπορούν να περιγράψουν και να εξηγούν τι σημαίνει άγχος και να το συνδέουν με συναισθήματα και σωματικές αλλαγές που βιώνουν 2. Να αναγνωρίζουν τις καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος και για ποιο λόγο και να μπορούν να αναφέρουν σχετικές προσωπικές τους εμπειρίες 3. Να αναγνωρίζουν πότε αισθάνονται λιγότερο και πότε περισσότερο άγχος και να αναφέρουν πώς αντιμετωπίζουν το άγχος σε κάθε περίπτωση 4. Να αναφέρουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν μέχρι σήμερα και να αναγνωρίζουν ποιες είναι λειτουργικές και ποιες όχι 5. Να αισθάνονται άνετα να αναζητήσουν βοήθεια όταν είναι αντιμέτωποι με μια κατάσταση που ξεπερνά τα όρια και τις δυνατότητές τους 	<p>ΑΥΤΟ ΕΙΝΑΙ... Ζητάμε από τους μαθητές σε ομάδες να καταγράψουν στίχους από τραγούδια που προτιμούν όπου εκφράζεται αυτό που τους προκαλεί περισσότερο άγχος. Ή κάθε ομάδα σε συνεργασία να γράψει στίχους όπου θα συνδυάζονται οι βασικοί αγχογόνοι παράγοντες κάθε μέλους (ΠΜΑ 1)</p> <p>ΥΓΕΙΑ...ΠΑΝΩ ΑΠ' ΟΛΑ. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες. Κάθε ομάδα έχει περιγραφή της αντίδρασης κάποιου οργάνου στο άγχος. Μαζί δίνουμε σχετικό υλικό. Κάθε ομάδα καλείται να ετοιμάσει μια σύντομη παρουσίαση για την υπόλοιπη τάξη σχετικά με τον τρόπο που αντιδρούν τα διάφορα όργανα στο άγχος (ΠΜΑ 1)</p> <p>ΕΤΣΙ ΕΙΜΑΙ. Σε ομάδες εργασίας οι μαθητές καλούνται σε μεγάλα χαρτόνια να καταγράψουν με όποιο τρόπο θέλουν (σχέδιο ή φράση) σε γκράφιτι τον τρόπο που συνήθως επιλέγουν για να αντιμετωπίσουν μια αγχογόνο κατάσταση (καλό είναι να έχουν όλοι το ίδιο ερέθισμα πχ. βαθμολογία) (ΠΜΑ 2,3)</p> <p>ΓΙΑ ΝΑ ΝΙΩΣΩ ΚΑΛΥΤΕΡΑ. Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες. Κάθε ομάδα θα πρέπει να παρουσιάσει τους στίχους ενός υποτιθέμενου τραγουδιού με θέμα την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων με λειτουργικό τρόπο (ΠΜΑ 4)</p>	<p>Φύλλα χαρτί</p> <p>Πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργία σωματικών οργάνων σε κατάσταση άγχους</p> <p>Χαρτόνια, χονδροί μαρκαδόροι</p> <p>Φύλλα χαρτί</p>



Β. Θεματική ενότητα

Ζούμε μαζί...



Θεματική Ενότητα «ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ...»

Υποενότητα: «ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΣ»

Σκοπός της υποενότητας είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων που βοηθούν τα παιδιά να επιτυγχάνουν θετικά αποτελέσματα σε κοινωνικό επίπεδο, να δημιουργούν και να διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσουν αξίες και στάσεις που προάγουν την κοινωνική ευαισθησία και υπευθυνότητα. Ειδικότερα, η ενότητα έχει ως στόχους:

- Τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ορισμένων κοινωνικών συμβάσεων για την αρμονική λειτουργία των ομάδων και την επίτευξη κοινών στόχων. [για ποιο λόγο είναι σημαντικές αυτές οι δεξιότητες; Πώς θα ήταν οι σχέσεις μας με τους άλλους και η ζωή μας χωρίς αυτές;]
- Την αναγνώριση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων [ποιες είναι οι δεξιότητες αυτές;]
- Την υιοθέτηση των δεξιοτήτων αυτών στις διαπροσωπικές σχέσεις σε διαφορετικά πλαίσια και καταστάσεις [μαθαίνω να είμαι ευγενικός, να συνεργάζομαι, να διεκδικώ κλπ., Μαθαίνω να χρησιμοποιώ τις κατάλληλες συμπεριφορές με διαφορετικά άτομα, ομάδες ή καταστάσεις]

Θεματική Ενότητα «ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ...»

Υποενότητα: «ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΣ», Γ' ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ (ΠΜΑ)	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>ΑΡΧΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ-ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ[ΠΜΑ: 1, 2, 3, 7] [χαιρετώ, συστήνομαι, γνωρίζομαι με κάποιον, κάνω φιλοφρονήσεις, βοηθώ τους άλλους, προσκαλώ κάποιον να κάνουμε κάτι μαζί, ξεκινώ έναν διάλογο, αναγνωρίζω τα λάθη μου, δέχομαι τις συνέπειες των πράξεών μου, μπορώ να αντέχω και να αντιμετωπίζω την απόρριψη, τη ματαιώση ή την αποτυχία στο πλαίσιο μιας σχέσης κ.α.]</p> <p>ΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΙΕΣΗΣ [ΠΜΑ: 4, 5, 6] [συναινώ με τις επιθυμίες της ομάδας, κάνω επιλογές με βάση τα προσωπικά μου όρια, τις επιθυμίες και τις αξίες μου κ.α.]</p> <p>ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗ [ΠΜΑ: 5, 6] [ζητώ το λόγο, λέω τη γνώμη μου / τα συναισθήματά μου όταν αδικούμαι, λέω «όχι» όταν κάτι δε μου αρέσει, συμμετέχω ενεργά σε παιχνίδια ή δραστηριότητες, ξέρω να διεκδικώ χωρίς να γίνομαι επιθετικός κα]</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Να υιοθετούν βασικές κοινωνικές δεξιότητες 2. Να διατηρούν καλές σχέσεις και να συνεργάζονται αρμονικά με τους άλλους 3. Να συνειδητοποιήσουν την αξία της φιλίας, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που τη διέπουν 4. Να μπορούν να ακολουθούν κοινωνικές συμβάσεις, όρια και υποχρεώσεις σε διάφορα πλαίσια 5. Να διεκδικούν με κατάλληλο τρόπο και να υπερασπίζονται τον εαυτό και τα δικαιώματά τους 6. Να διαχειρίζονται την πίεση της ομάδας, να αξιολογούν, ιεραρχούν τις επιλογές ανάμεσα στη συμμόρφωση / την υποστήριξη των φίλων και της παρέας τους και στις προσωπικές αξίες, απόψεις και επιθυμίες 7. Να αποδέχονται τα λάθη, τις συνέπειες των πράξεών τους και να διαχειρίζονται τις ματαιώσεις και τις αποτυχίες στο κοινωνικό επίπεδο. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αρχή μιας γνωριμίας. Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες προσομοιώσεις μιας αρχικής γνωριμίας και συζητούν ποιες προσεγγίσεις, φράσεις και συμπεριφορές θα μπορούσαν να είναι περισσότερο αποτελεσματικές σε διάφορες περιπτώσεις (ΠΜΑ: 1, 2) 2. Πόσο φίλος είσαι; Δραστηριότητα για την αντίσταση στην κοινωνική πίεση Συζήτηση με σενάρια του τύπου «Ένας φίλος σου κάνει μια αξιόποινη πράξη (π.χ. κλέβει κάτι από το σχολείο, προκαλεί μια ζημιά, εκφοβίζει έναν συμμαθητή σας κλπ) την οποία εσύ δεν θεωρείς σωστή, πώς αντιδράς; Αποφασίζεις να μην προδώσεις τον φίλο σου ή να υπερασπιστείς τις αρχές σου και αυτό που εσύ θεωρείς σωστό; Υπάρχει συμβιβαστική λύση; Μπορείς να ζητήσεις από κάποιον βοήθεια;» (ΠΜΑ: 2, 3, 6) 3. Γράμμα συγγνώμης... Δραστηριότητα για την αναγνώριση και αποδοχή ότι σε κάποιες περιστάσεις μπορεί να κάνουμε λάθος, να προσβάλουμε ή να πληγώσουμε κάποιον με αποτέλεσμα να επηρεαστεί αρνητικά η σχέση μας μαζί του. Επίσης, η δραστηριότητα αφορά στον τρόπο με τον οποίο προσπαθούμε να αποκαταστήσουμε σχέσεις που είναι σημαντικές για μας. Οι μαθητές μπορούν να σκεφτούν μια πραγματική ή υποθετική κατάσταση στην οποία είχαν άδικο και πλήγωσαν κάποιον. Επιχειρούν λοιπόν να γράψουν ένα γράμμα συγγνώμης, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αποκαταστήσουν τη σχέση τους με το πρόσωπο αυτό... (ΠΜΑ: 2, 3, 7) 	<p>Χαρτί, μολύβι, φάκελος</p>

Θεματική Ενότητα «ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ...»

Υποενότητα: «ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ – ΒΑΖΩ ΟΡΙΑ»

Στόχοι της υποενότητας είναι: να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τους λόγους για τους οποίους προκαλείται μια σύγκρουση, τους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται (λεκτικά, με χειροδικία, με υποτιμητικά σχόλια, με ηλεκτρονικά μέσα κλπ), αλλά και τα συναισθήματα που οδηγούν σε συγκρούσεις καθώς και εκείνα που προκαλούνται από αυτή. Η σημασία της διαπραγμάτευσης, της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης αποτελούν έννοιες τις οποίες καλούνται οι μαθητές να κατανοήσουν και να γενικεύσουν στην καθημερινότητά τους ως συμπεριφορές λειτουργικών τρόπων επίλυσης συγκρούσεων. Η κατανόηση των συνεπειών επιθετικών μορφών συμπεριφοράς στις ανθρώπινες σχέσεις, ο τρόπος αντιμετώπισης επιθετικών μορφών συμπεριφοράς και η αναποτελεσματικότητα της υιοθέτησης τους σε καταστάσεις σύγκρουσης, αποτελεί έναν άλλο σημαντικό στόχο. Η περιγραφή της έννοιας και των μορφών εκφοβισμού, ο ρόλος των «θεατών», οι τρόποι αντίδρασης και η αναζήτηση βοήθειας είναι ένας ακόμα στόχος, ο οποίος αφορά κυρίως τη Β' και Γ' ηλικιακή ομάδα.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές:

- Αναγνωρίζουν τους λόγους των συγκρούσεων και των αναγκών που καλύπτονται από αυτές
- Συνειδητοποιούν τους τρόπους με τους οποίους συγκρούμαστε
- Γνωρίζουν λειτουργικούς τρόπους επίλυσης συγκρούσεων
- Αναγνωρίζουν, κατανοούν και αποδέχονται τα συναισθήματα που εμπλέκονται στις συγκρούσεις
- Γνωρίζουν τη σημασία της ενσυναίσθησης καθώς και της συνεργασίας στην επίλυση μιας σύγκρουσης
- Αξιολογούν και προσδιορίζουν την σημασία της επιθετικότητας και τον τρόπο που επηρεάζει τις ανθρώπινες σχέσεις
- Γνωρίζουν τρόπους αντιμετώπισης φαινομένων επιθετικότητας
- Γνωρίζουν την έννοια του Εκφοβισμού καθώς και την σημασία του «θεατή»
- Συνειδητοποιούν την σημασία αντίδρασης σε φαινόμενα εκφοβισμού είτε από τη θέση του «θύματος» είτε από τη θέση του «θεατή»
- Συνειδητοποιούν τη σημασία της αναζήτησης βοήθειας όταν αντιλαμβάνονται περιστατικά όπου διακυβεύεται η ασφάλειά τους ή κάποιου συμμαθητή / φίλου [σωματική ή ψυχολογική κάποιου], [οι συγκρούσεις με τους άλλους γίνονται όταν μας παίρνουν κάτι που μας ανήκει, όταν μας υποτιμούν, όταν μας κάνουν κακή κριτική, όταν μας αποκλείουν από ομάδες και παρέες], [όταν κάποιος μας αδικεί, νιώθουμε θυμό, όταν μας αγνοεί απογοήτευση], [κατανοώντας και λαμβάνοντας υπόψη τη θέση και τα συναισθήματα του άλλου ο θυμός μετριάζεται και εκλογικεύεται, δίνοντας χώρο στη λογική για λύσεις και προτάσεις χωρίς ένταση], [η βία προκαλεί βία και εντείνει, δεν επιλύει θέματα και προβλήματα], [η πραγματική ισχύς είναι στη διαπραγματευτική δυνατότητα, στη συνεργασία και στην κατανόηση του άλλου. Η βία δεν είναι «μαγκιά»], [όταν βλέπω κάποιο συμμαθητή / συμμαθήτριά μου να είναι θύμα εκφοβισμού το αναφέρω. Αυτό δεν με κάνει «καρφί» αλλά υπεύθυνο για την ασφάλεια των συνανθρώπων μου (σωματική και ψυχολογική)].

Θεματική Ενότητα «ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ...»
Υποενότητα: «ΔΙΑΧΕΙΡΙΖΟΜΑΙ ΤΙΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ – ΒΑΖΩ ΟΡΙΑ», Γ΄ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ (Π.Μ.Α.)	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>ΟΙ ΛΟΓΟΙ ΜΙΑΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ Συνειδητοποίηση των ψυχολογικών αναγκών που οδηγούν σε συγκρούσεις. (ΠΜΑ1) (ΠΜΑ2) [Πότε τσακώνομαι; Πχ. Όταν βρίσκομαι σε αδιέξοδο, όταν παρασύρομαι από την οργή μου, την απογοήτευση ή το θυμό μου και ξεσπάω σε άλλους, όταν νιώθω μόνος, όταν στεναχωριέμαι, όταν οι άλλοι δεν με καταλαβαίνουν...]</p> <p>ΘΥΜΟΣ-ΦΟΒΟΣ-ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ... Η αναγνώριση και συνειδητοποίηση των βασικών συναισθημάτων που αναδύονται όταν συγκρουόμαστε (ΠΜΑ 3) (ΠΜΑ 4) [Θυμώνω όταν με αμφισβητούν, όταν επιχειρούν να περιορίσουν την ελευθερία μου, φοβάμαι όταν με απειλούν, απογοητεύομαι όταν δεν επιτυγχάνω να διεκδικήσω αυτό που θέλω .Είναι φυσιολογικό να νιώθει κάποιος έτσι .Ο τρόπος έκφρασης του θυμού, του φόβου της απογοήτευσης δεν πρέπει να είναι επιθετικός]</p> <p>ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ Η ανάπτυξη διαπραγματευτικών δεξιοτήτων , διεκδίκησης και υποστήριξης επιθυμιών και απόψεων (ΠΜΑ 5) [Με ποιον τρόπο μπορώ να ζητήσω αυτό που θέλω: Διεκδικώ τις επιθυμίες μου με επιχειρήματα] [Λέω τι νιώθω και τι θέλω. Λέω τα συναισθήματά μου. Ακούω τη θέση του άλλου. Αναζητούμε από κοινού μια μέση λύση]</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Να αναγνωρίζουν τι τους κάνει να έρχονται σε σύγκρουση με κάποιον (φίλο, συμμαθητή...) Να κατανοήσουν ποιές ανάγκες προσπαθούμε να «υπερασπιστούμε» μέσα από μια σύγκρουση. 2. Να συνειδητοποιήσουν ότι σε μια σύγκρουση και τα δύο μέρη που συμμετέχουν σε αυτή προσπαθούν να ικανοποιήσουν μια ανάγκη (να ανήκουν κάπου, να τους καταλαβαίνουν, να μην τους αποκλείουν από ομάδες, να μην υποτιμούν την αξία τους, να μην αμφισβητούν την ιδιοκτησία τους...) 3. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα έντονα συναισθήματα που βιώνονται σε μια σύγκρουση είναι φυσιολογικά. 4. Να κατανοήσουν ότι αυτό που τίθεται υπό αμφισβήτηση είναι ο τρόπος που εκφράζονται τα συναισθήματα που προκαλούν ή αναδύονται από μια σύγκρουσή και όχι τα συναισθήματα καθαυτά 5. Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της διαπραγματεύσεως και να γνωρίσουν τη σημασία υποστήριξης της γνώμης και των επιθυμιών, με επιχειρήματα και αξιολογικές διαδικασίες. 6.Να κατανοήσουν τι είναι ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ, ποια είναι η διαφορά του από το πείραγμα, και να προσδιορίσουν τρόπους με τους οποίους 	<p>Α. Με στίχους: Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα καταγράφει στίχους τραγουδιών που μιλούν για συγκρούσεις και προστριβές. Για κάθε αναφορά τους θα πρέπει να προσδιορίζουν και το λόγο της σύγκρουσης στην οποία αναφέρεται ο στίχος / οι στίχοι (ΠΜΑ 1 & 2)</p> <p>Β. Αφίσες με νόημα: Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και θα πρέπει να παρουσιάσουν στην τάξη τους μια αφίσα τύπου graffiti, που θα αναπαριστά ένα από τα συναισθήματα που νιώθουμε όταν «αποφασίζουμε» να συγκρουστούμε με κάποιον ή που νιώθουμε μετά από μια σύγκρουση (ΠΜΑ 3)</p> <p>Γ. Σε...διαβούλευση: Η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες. Δίνεται ένα κοινό θέμα το οποίο έχει δυο εκδοχές. Κάθε ομάδα θα πρέπει να συνεργαστεί ώστε να υποστηρίξει τη δική της εκδοχή (σε μορφή debate) (ΠΜΑ 5)</p> <p>Δ. Συνθήματα: Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες. Κάθε ομάδα θα πρέπει να εφεύρει συνθήματα τα οποία θα αποτρέπουν τη χρήση βίας σε οποιαδήποτε μορφή. Για κάθε σύνθημα</p>	<p style="text-align: center;">Φύλλα χαρτί</p> <p style="text-align: center;">Χαρτόνια, χονδροί μαρκαδόροι, γκλίτερ, φωτογραφίες</p> <p style="text-align: center;">Φύλλα χαρτί</p>

<p>ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ</p> <p>Τι είναι «εκφοβισμός»; Ποιά είναι η διαφορά του εκφοβισμού από το πείραγμα; Με ποιο τρόπο κάποιος μπορεί να εκφοβίσει κάποιον (άμεσα με πείραγμα, χειροδικία κλπ, ή έμμεσα, ηλεκτρονικός εκφοβισμός...). (ΠΜΑ 6)</p> <p>[Τι είναι εκφοβισμός; Είναι μια επιθετική πράξη η οποία έχει σα στόχο να βλάψει (σωματική ή ψυχολογικά) κάποιον και επαναλαμβάνεται. Ο Εκφοβισμός γίνεται με χειροδικία, με διάδοση φημών για κάποιον, με αφαίρεση προσωπικών αντικειμένων, με έκθεση ψευδών φημών και εικόνων στο διαδίκτυο, με SMS κα).</p> <p>ΑΠΟΤΡΕΠΟΝΤΑΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ (Ο «ΘΕΑΤΗΣ»)</p> <p>Τι είναι αυτό που κάνει το «θεατή» εκφοβισμού να μην αναφέρει το γεγονός; Τι μπορεί να κάνει κάποιος που είναι «θεατής» ενός τέτοιου συμβάντος. (ΠΜΑ 7,9,10)</p> <p>[Όταν είμαι θεατής: Φοβάμαι για την ασφάλειά μου και την ασφάλεια του άλλου, σκέφτομαι ότι μπορεί να γίνω και εγώ θύμα. Πολλές φορές με εκβιάζουν ότι αν μιλήσω θα έχω ...συνέπειες.</p> <p>[Όταν είμαι θεατής: Δεν ενισχύω τον «εκφοβιστή», εκφράζω την αντίθεσή μου για αυτό που συμβαίνει, ενημερώνω κάποιον που εμπιστεύομαι (εκπαιδευτικό ή συμμαθητή) σχετικά με αυτό]</p> <p>ΑΠΟΤΡΕΠΟΝΤΑΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ (ΤΟ «ΘΥΜΑ»)</p> <p>Τι είναι αυτό που κάνει το «θύμα» εκφοβισμού να μην αναφέρει το γεγονός ή να μην αντιδρά; Τι μπορεί να κάνει κάποιος που είναι «θύμα» εκφοβισμού; (ΠΜΑ 8,9,10)</p>	<p>εκφράζεται</p> <p>7. Να γνωρίσουν συμπεριφορές αντίδρασης / απάντησης σε φαινόμενα εκφοβισμού είτε αυτή εκφράζεται λεκτικά είτε με άλλο τρόπο, όταν είναι «θεατές»</p> <p>8. Να γνωρίσουν συμπεριφορές αντίδρασης / απάντησης σε φαινόμενα εκφοβισμού είτε αυτή εκφράζεται λεκτικά είτε με άλλο τρόπο, εάν βρεθούν στη θέση του «θύματος»</p> <p>9. Να είναι σε θέση να αναφέρουν περιστατικά στα οποία διακυβεύεται η σωματική ή συναισθηματική τους ασφάλεια ή κάποιου συμμαθητή /τριας τους</p> <p>10. Να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά της έννοια «καρφώνω» από εκείνη της «αναφέρω ένα περιστατικό στο οποίο απειλείται ή απειλήθηκε η ασφάλεια –σωματική ή ψυχολογική- κάποιου»</p>	<p>θα πρέπει να αναφερθεί το σκεπτικό δημιουργίας και ο στόχος (ΠΜΑ 6, 7,8)</p> <p>Ε. Κάρτα Προστασίας: Σε ένα σενάριο σύγκρουσης με επιθετικές συμπεριφορές οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν τρόπους «άμυνας»/ προστασίας (ΠΜΑ 9 & 10)</p>	<p>Σενάριο με επιθετική συμπεριφορά</p>
---	---	---	---

<p>[Όταν βρεθώ στη θέση του θύματος; Φοβάμαι για την ασφάλειά μου και την αξιοπρέπειά μου. Πολλές φορές με εκβιάζουν ότι αν μιλήσω θα υποστώ συνέπειες. Νιώθω αδύναμος και απροστάτευτος ...], [Όταν βρεθώ στη θέση του θύματος: Αποφεύγω να μένω μόνος σε επικίνδυνα μέρη. Προσπαθώ να μην δείχνω αδυναμία και λέω με αποφασιστικότητα να σταματήσουν. Προσπαθώ να απομακρυνθώ σε ασφαλές μέρος. Ενημερώνω κάποιον που εμπιστεύομαι (εκπαιδευτικό ή συμμαθητή)]</p> <p>ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΒΟΗΘΕΙΑΣ</p> <p>Η κατανόηση της σοβαρότητας μιας κατάστασης, στην οποία υπάρχει επιθετικότητα, και η αναζήτηση βοήθειας όταν τίθεται θέμα ασφάλειας ατόμων. Διαφοροποίηση της έννοιας «καρφώνω» από την έννοια βοηθώ με υπευθυνότητα (ΠΜΑ 9,10)</p> <p>[Πότε ζητάω βοήθεια: Υπάρχουν καταστάσεις που δεν μπορώ να ελέγξω, που ξεφεύγουν από τις δυνατότητές μου. Όταν κινδυνεύει η ασφάλεια ή η αξιοπρέπεια η δική μου ή κάποιου άλλου. Η αναζήτηση βοήθειας είναι ένδειξη υπευθυνότητας και όχι αδυναμίας. Υπάρχει διαφορά μεταξύ του «καρφώνω» και προστατεύω κάποιον που κινδυνεύει. Όταν «καρφώνω» κάποιον θέλω να τον βλάψω]</p>			
---	--	--	--

Θεματική Ενότητα «ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ...»

Υποενότητα: «ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ»

Στόχοι της υποενότητας είναι: Στόχος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν 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. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο να αναγνωρίζουν οι μαθητές τα αρνητικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, τον τρόπο που δημιουργούνται και τη δύναμή τους. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να κατανοήσουν την έννοια των αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με άτομα και κοινωνικές ομάδες που έχουν «διαφορετικά» χαρακτηριστικά (εμφάνιση, εξαιρετικές ικανότητες και ταλέντα, αναπηρίες, διαφορετικές μορφές οικογένειας, εθνοπολιτισμική καταγωγή κ.). Έμφαση δίνεται στο να μάθουν να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα σε όλα τα επίπεδα, επισημαίνοντας τις επιπτώσεις των αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων και των προκαταλήψεων στις αντιλήψεις και στη συμπεριφορά μας προς άτομα, ομάδες και πολιτισμούς διαφορετικούς από το δικό μας. Επιπρόσθετα, επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα κυρίως στην κοινωνική συμπεριφορά, σε διαφορετικά πλαίσια διαβίωσης και σε ομάδες –κοινωνικές και εθνοπολιτισμικές- και να αναστοχαστούν τα πλεονεκτήματα επιλογής συμπεριφορών με κριτήριο το κοινό καλό, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη.

Θεματική Ενότητα «ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ...»

Υποενότητα: «ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ», Γ' ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>ΑΤΟΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΜΑ 1 [«ποιος/ποια είμαι, «πού θέλω να κατευθύνω τη ζωή μου»] ΠΜΑ 2 [«ποια χαρακτηριστικά μου βασίζονται σε όσα έμαθα από τους γονείς μου, από τους δασκάλους μου, από συγγενικά ή φιλικά πρόσωπα του περιβάλλοντός μου»] ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΑΤΟΜΙΚΟ & ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΜΑ 3 [«έχουμε διαφορετικές ικανότητες και δυνατότητες, είμαστε διαφορετικοί», «κατανοώ και αποδέχομαι τις διαφορετικές υψηλές ικανότητες που έχουν οι άλλοι και άλλες υψηλές ικανότητες που έχω εγώ σε διαφορετικούς τομείς», «ο καθένας με τα δικά του χαρίσματα μπορεί να συμβάλει δημιουργικά στο έργο μιας ομάδας»] ΠΜΑ 4</p>	<p>1. Να κατανοήσουν την ανάγκη για αναζήτηση του «ποιος/ποια είμαι», δηλαδή ποια είναι τα δικά μου ξεχωριστά, μοναδικά χαρακτηριστικά, πώς με επηρεάζουν στα σχέδιά μου για το μέλλον και πώς διαφέρουν από των άλλων συνθέτοντας τη διαφορετικότητα μεταξύ των ατόμων. 2. Να αναγνωρίζουν τα στοιχεία της υπό διαμόρφωση ταυτότητάς τους και το ρόλο των σημαντικών άλλων στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (γονείς, εκπαιδευτικοί, σεβαστά πρόσωπα στην «κοινότητα») 3. Να κατανοήσουν ότι η αποδοχή και αξιοποίηση της διαφορετικότητας των ικανοτήτων και δεξιοτήτων αποτελεί πλούτο και πηγή δημιουργικότητας για κάθε ομάδα και τις δραστηριότητές της. 4. Να κατανοήσουν ότι οι περιορισμοί στις ικανότητες και δεξιότητες και οι αναπηρίες αντισταθμίζονται με κάποιες ικανότητες και δυνατότητες που μπορούν να κάνουν το ρόλο του καθενός λειτουργικό μέσα σε οποιαδήποτε ομάδα. 5. Να κατανοήσουν τις διαφορετικές μορφές της σύγχρονης διαβίωσης και τις διαφορετικές δομές-μορφές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη οικογένεια.</p>	<p>ΠΜΑ 1 Σενάριο που αντιμετωπίζει τις οπτικές των δύο φύλων. Συζήτηση σε ζευγάρια για το πώς το κάθε φύλο, με τον ίδιο τρόπο, αντιμετωπίζει τη δική του προσέγγιση από τη σκοπιά του «κανονικού», και την προσέγγιση του άλλου φύλου από τη σκοπιά του «παράξενου», «του μη φυσιολογικού».</p> <p>ΠΜΑ 2 Διαβάζεται από τον/την εκπαιδευτικό ένα σενάριο με την επιρροή των σημαντικών άλλων ως προτύπων στη ζωή μας. Κάθε μέλος του ζευγαριού συζητάει για ένα δικό του πρόσωπο που αποτελεί πρότυπο ζωής. Γράφουν ένα καταστάλαγμα της συζήτησής τους και το διαβάζουν στην τάξη</p> <p>ΠΜΑ 3, 4 Χωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες. Τους δίνονται 2 θέματα για ζωγραφική από το κοινωνικο-φυσικό περιβάλλον π.χ, ένα πολυσύχναστος δρόμος στην πόλη και μία βάρκα με δύο εφήβους κοντά σε μια παραλία. Ανά δύο στην κάθε ομάδα ζωγραφίζουν το θέμα με χρώματα ή άλλα σχέδια και γράφουν μια ιστορία που διηγείται τι ακολούθησε από την αρχική σκηνή που σχεδιάστηκε. Συνδέουν την ιστορία με κάποιο γνωστό τραγούδι ή συνθέτουν κάποιους στίχους ή στροφές. Η κάθε ομάδα αναφέρει τα όσα έγραψαν. Ακολουθεί συζήτηση και προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο και πώς ο</p>	<p><u>ΠΜΑ 3</u> Στυλό και χαρτί</p>

<p>[«κατανοώ τις ειδικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν άτομα με ειδικές αδυναμίες, αναπηρίες»] ΠΜΑ 5, 6</p> <p>[«δεν είναι η οικογένειά σου όμοια με τη δική μου, όμοια με όλων των υπολοίπων συμμαθητών/συμμαθητριών μου», «όπως και να είναι η οικογένειά σου είναι το ίδιο σημαντική με τη δική μου»]</p> <p>ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΜΑ 7</p> <p>«τα χαρακτηριστικά που με κάνουν όμοιο ή διαφορετικό από τα άλλα παιδιά-αγόρια και κορίτσια της ηλικίας μου προέρχονται από τις ομάδες στις οποίες ανήκω ως μέλος (την τάξη μου, μια αθλητική ομάδα, τη γειτονιά μου»]</p> <p>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ, ΕΘΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΟΜΑΔΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΜΑ 8</p> <p>[«γεννήθηκα στο/στη.....», «η μητρική μου γλώσσα είναι....» αυτά είναι στοιχεία της εθνικής μου ταυτότητας», «διαφέρουμε με κάποιους συμμαθητές μου ως προς την εθνική μας καταγωγή, και</p>	<p>6. Να κατανοήσουν ότι στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας της οικογένειας δεν εισχωρούν α priori αξιολογικές κρίσεις για τη λειτουργία της που επιβάλλονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις για την «κανονικότητα» της οικογένειας των δύο βιολογικών γονέων με παιδί/παιδιά».</p> <p>7. Να επισημάνουν ότι το «ποιος /ποια είμαι» καθορίζεται επιπλέον από την εικόνα των άλλων για μένα (δημόσια εικόνα), δηλαδή το πώς μας βλέπουν οι άλλοι στις ομάδες όπου συμμετέχουμε, (στην οικογένεια, στο συγγενικό κύκλο, στη γειτονιά, στη σχολική τάξη, στη σχολική μονάδα, σε μία θεατρική ομάδα, σε μία αθλητική ομάδα).</p> <p>8. Να κατανοήσουν ότι οι διαφορές μας με τους άλλους μπορεί να σχετίζονται με την εθνικότητά μας, την εθνοπολιτισμική μας καταγωγή, τη φυλή που εκπροσωπούμε.</p> <p>9. Να αναγνωρίζουν τη λειτουργία των στερεοτύπων, θετικών και αρνητικών στις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις.</p> <p>10. Να κατανοήσουν τις αρνητικές συνέπειες των αρνητικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στην καθημερινή και στην κοινωνική ζωή (διαπροσωπικές σχέσεις, διομαδικές σχέσεις).</p> <p>11. Να κατανοήσουν πόσο δύσκολο, αλλά και εφικτό είναι, να αποφεύγουμε τα αρνητικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.</p> <p>12. Να συνειδητοποιήσουν ότι οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες βιώνουν δύο</p>	<p>καθένας συνεισέφερε στην ομάδα του σύμφωνα με ιδιαίτερες ικανότητές του και δεξιότητες. Ανάλογα προσαρμόζεται η δραστηριότητα ξεκινώντας με μια καθημερινή σκηνή που αφορά σε άτομα με ειδικές δυσκολίες /αναπηρίες.</p> <p>ΠΜΑ 5, 6</p> <p>Σενάριο που εκφράζει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη μιας μέσης οικογένειας και μιας μονογονικής οικογένειας με παππού και γιαγιά, όπου η αλληλεγγύη μεταξύ των μελών διαπιστώνεται και στις δύο δομές σε πολλαπλά επίπεδα (υλικό, συναισθηματικό, κοινωνικό).</p> <p>ΠΜΑ 7, 8</p> <p>Προβολή φωτογραφικού υλικού ή video με θέμα την ποικιλότητα χαρακτηριστικών των εφήβων ως προς το φύλο, σωματικές διαστάσεις και χαρακτηριστικά, φυλή, εθνοπολιτισμική καταγωγή.</p> <p>ΠΜΑ 9</p> <p>Video με σκηνές-στιγμιότυπα από την καθημερινότητα σε άλλα εθνικά-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Για άλλα από αυτά τα περιβάλλοντα έχουμε διαμορφώσει θετικές στερεοτυπικές αντιλήψεις και για άλλα αρνητικές, σε συνδυασμό με προκαταλήψεις.</p> <p>Τα παιδιά ανακαλύπτουν συζητώντας το video ότι τα στοιχεία της εθνικής ταυτότητάς τους τους κάνουν ξεχωριστούς και ότι άλλα από αυτά τα στοιχεία είναι σημαντικά και αδιαπραγμάτευτα και άλλα μεταβαλλόμενα. Αποδέχονται ότι τα άτομα που έχουν διαφορετικά στοιχεία ταυτότητας δίνουν την</p>	<p><u>ΠΜΑ 4-7</u></p> <p>Ξυλομπογιές, μαρκαδόροι, χαρτί και εικόνες που προβάλλονται σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, Η/Υ και projector</p>
---	---	--	---

<p>αυτό δεν μας εμποδίζει να είμαστε φίλοι»</p> <p>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΜΑ 9-11</p> <p>[«πόσο εύκολα αποδεχόμαστε απλοποιημένες γενικεύσεις για τους άλλους και για διαφορετικές ομάδες από τη δική μας» (εύρωστες κοινωνικές ομάδες ή αντίθετα, ευάλωτες ομάδες όπως αλλοδαποί, Ρομά, πρόσφυγες)», «πόσο εύκολα γινόμαστε θύματα αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων εις βάρος των συμμαθητών μας/συμμαθητριών μας από άλλες χώρες ή με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή»]</p> <p>ΠΜΑ 12</p> <p>ΕΘΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΠΛΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ;</p> <p>[«οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες βιώνουν δύο κοινωνικές ταυτότητες, τη θετική που έχουν διαμορφώσει εξ αρχής και την αρνητική που τους αποδίδουν όσοι ανήκουν σε πλειοψηφικές ομάδες»].</p> <p>ΠΜΑ 13</p> <p>[«μαζί μπορούμε καλύτερα», «κρίνουμε και διαπραγματευόμαστε με επιχειρήματα»]</p>	<p>κοινωνικές ταυτότητες, αυτή που έχουν διαμορφώσει εξ αρχής και αυτή που είναι κυρίως αρνητική και τους αποδίδουν οι πλειοψηφικές ομάδες. Η διπλή κοινωνική ταυτότητα τους ασκεί ασφυκτική πίεση και προκαλεί σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής στη ζωή τους.</p> <p>13. Να μπορούν να εκφράζουν τη γνώμη τους, τις επιθυμίες τους στην οποιαδήποτε ομάδα, να διαπραγματεύονται με επιχειρήματα διεκδικώντας ότι θεωρούν δίκαιο, σε πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης.</p>	<p>ίδια βαρύτητα στη δική τους.</p> <p>ΠΜΑ 10, 11</p> <p>Διλημματικές καταστάσεις που οι μαθητές συζητούν σε ομάδες στην τάξη με θέμα τις ευάλωτες ομάδες και τις ιδιαίτερες δυσκολίες τους στη συνύπαρξη με τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Τα παιδιά αναστοχάζονται σχετικά με το ότι πολύπλοκα κοινωνικά προβλήματα δεν βρίσκουν απαντήσεις σε στερεοτυπικές αντιλήψεις.</p> <p>ΠΜΑ 12, 13</p> <p>Video ή αποσπάσματα ταινίας με σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα (πεινα, φτώχεια, ανεργία, έλλειψη στέγης, παράνομη μετανάστευση). Ακολουθεί συζήτηση σε ομάδες με έμφαση στις πολλαπλές αιτίες των προβλημάτων αυτών. Αισιοδοξία ότι μπορούν να διορθωθούν αν τα αντιμετωπίσουμε όλοι μας με αίσθηση ευθύνης και μακριά από προκαταλήψεις</p> <p>ΠΜΑ 13</p> <p>Διλήμματα VaKE που δημιουργούν προϋποθέσεις συνεργασίας των παιδιών σε σύγχρονα κοινωνικά θέματα, διαμόρφωση επιχειρημάτων και διεκδίκηση δικαιωμάτων υπέρ εκείνων που έχουν περισσότερη ανάγκη ή είναι δίκαιο να ενισχυθούν. Συλλογή υλικού από διαδίκτυο προκειμένου να γνωρίσουν τους παγκόσμιους οργανισμούς και τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ατόμων και ομάδων.</p>	<p><u>ΠΜΑ 13</u></p> <p>H/Y, projector</p>
--	---	--	--

Θεματική Ενότητα «ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ...»

Υποενότητα: «ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ»

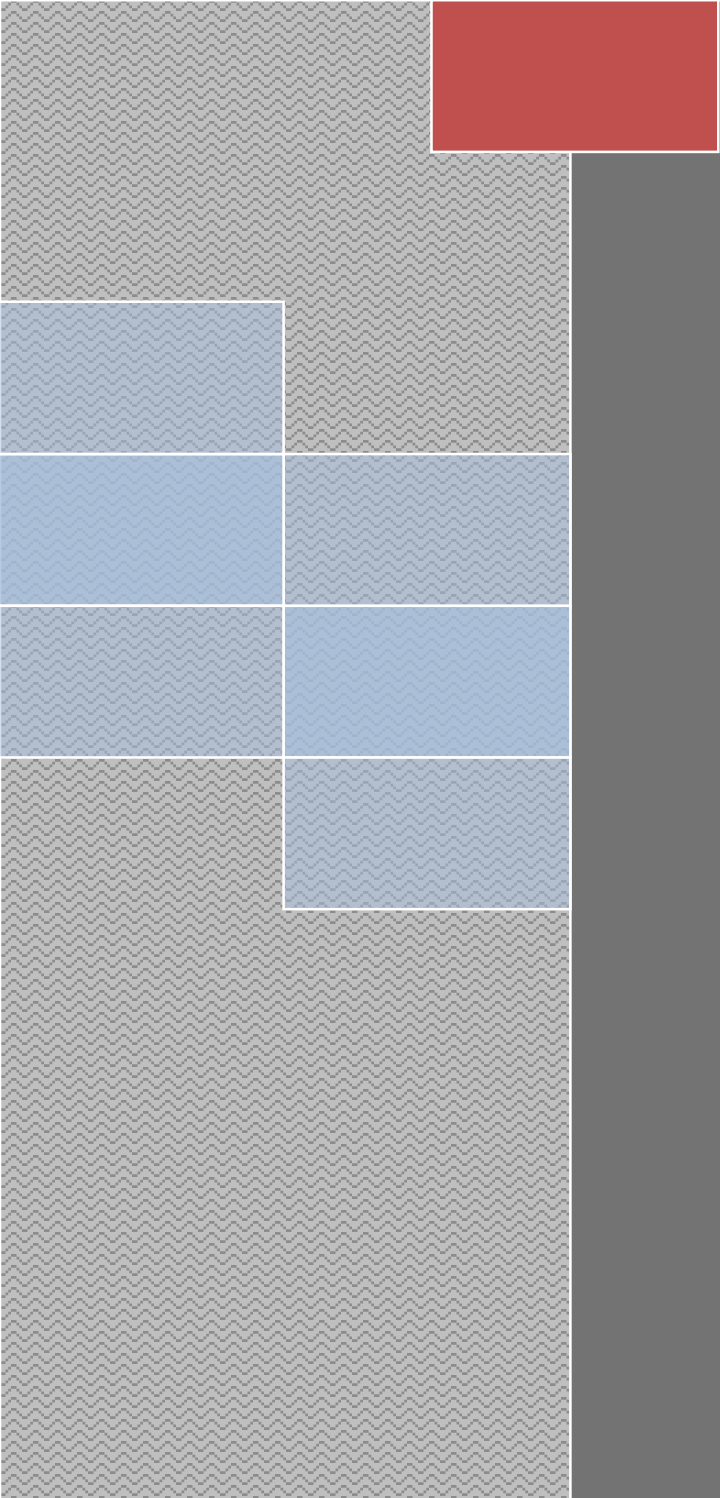
Στόχοι της υποενότητας είναι: Οι μαθητές να είναι σε θέση να εντοπίσουν τις αξίες που ισχύουν στο κοινωνικό πλαίσιο όπου μεγαλώνουν, τους κανόνες που υιοθετούνται, καθώς και να διακρίνουν ποιες αξίες και κανόνες επιλέγουμε να υπηρετούμε, ώστε οι κοινωνικές συμπεριφορές μας να συμβάλλουν στη συνεργασία και στην αλληλεγγύη. Σε κοινωνικές συνθήκες ανταγωνισμού που επιτρέπουν την ανάδυση ατομικιστικών αξιών, να συνειδητοποιήσουν ότι αρχές δικαιοσύνης και αξιοκρατίας είναι καλό να διέπουν τις διεργασίες στην ομάδα. Επισημαίνονται οι έννοιες της εσω-ομάδας («οι δικοί μου άνθρωποι», «οι άνθρωποι στους οποίους στηρίζομαι, εμπιστεύομαι») και της εξω-ομάδας («οι άλλοι, οι διαφορετικοί κλπ τους οποίους δεν εμπιστεύομαι και νιώθω δυσάρεστα συναισθήματα»), καθώς και οι θετικές συνέπειες στις ενδοομαδικές και διομαδικές σχέσεις από την υιοθέτηση θετικά προσανατολισμένων κοινωνικών συμπεριφορών όπως είναι η αλληλεγγύη και ο αλτρουισμός. Δίνεται επιπλέον έμφαση σε θέματα αναφορικά με την προτεραιότητα που δίνουμε σε κάποιες από τις αξίες και στη διαφοροποίηση των αξιών στις διαπροσωπικές και διομαδικές σχέσεις, καθώς και στα κοινωνικά αξιώματα και συμβατικούς κανόνες που υιοθετούμε. Τέλος, οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν τους κεντρικούς άξονες διαμόρφωσης μιας σχέσης φιλίας, τις αξίες και συμπεριφορές που τη διέπουν και να επισημάνουν τις παραμέτρους της φιλίας ανάμεσα στα δύο φύλα.

Θεματική Ενότητα «ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ...»

Υποενότητα: «ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΣΤΗΝ ΟΜΑΔΑ», Γ΄ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΟΜΑΔΕΣ (ΠΜΑ 1-3) [επισημαίνω ότι δεν αποδέχονται όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες αξίες ως πολύ σημαντικές, αλλά θέτουν διαφορετικές προτεραιότητες σε άλλες αξίες από τις δικές μου], [σέβομαι τις αξίες των άλλων, δεν τις κρίνω, ούτε τις απορρίπτω επειδή διαφέρουν από τις δικές μου]</p> <p>ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΞΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ (ΠΜΑ 4) [ποια είναι τα κυρίαρχα κοινωνικά αξιώματα στην κοινωνία που ζω;] [ποια είναι τα δικά μου κοινωνικά αξιώματα; μήπως κάποια από αυτά με κάνουν άκαμπτο/άκαμπτη; μήπως κάποια από αυτά χρειάζεται να τα ξανασκεφτώ ή να τα απορρίψω; ποια κοινωνικά αξιώματα έχω μάθει από τους γονείς μου, από το σχολείο;]</p> <p>ΣΥΜΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΞΙΩΝ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΚΑΝΟΝΩΝ ΠΜΑ 5 [οι ηθικοί κανόνες, οι αξίες και τα</p>	<p>1. Να κατανοήσουν ότι όλοι έχουμε υιοθετήσει αξίες σε θέματα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, επιστημονικά, θρησκευτικά, αισθητικά καθώς και σε θέματα προσωπικής ασφάλειας-σωματικής και ψυχικής, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά.</p> <p>2. Να επισημάνουν ότι άλλες αξίες έχουν μεγάλη σημασία για εμένα (<i>Κεντρικές αξίες</i>) και άλλες μικρότερη (Περιφερειακές αξίες) πχ « <i>το πιο σημαντικό για μένα είναι να αγαπάω και να με αγαπούν στην οικογένειά μου</i>», «<i>να μορφωθώ και να γίνω άξιος άνθρωπος</i>» κ.ά.</p> <p>3. Να συνειδητοποιήσουν ότι αποδεχόμαστε όλοι γενικές πεποιθήσεις που περιέχουν κάποιες αναμφισβήτητες γενικές αρχές που ισχύουν αξιωματικά στη ζωή μας (Κοινωνικά αξιώματα για την επιβράβευση της προσπάθειας, το ρόλο της μοίρας και της τύχης, της κοινωνικής αντιπαλότητας, και της πολυπλοκότητας της κοινωνίας)</p> <p>4. Σε διαφορετικά πλαίσια και πολιτισμούς υπάρχουν διαφορετικοί κανόνες, κοινωνικά αξιώματα και αξίες. Με διαφορετικό τρόπο ορίζεται τι είναι δίκαιο και άδικο</p> <p>5. Να εντοπίσουν άξονες που κάνουν μία</p>	<p>1. Οι μαθητές συζητούν σε μικρές ομάδες τις αξίες τους σε θέματα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, επιστημονικά, θρησκευτικά, αισθητικά, καθώς και σε θέματα προσωπικής ασφάλειας-σωματικής και ψυχικής, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά. Καταγράφουν σε χαρτί αυτά που επιλέγουν, για να τα παρουσιάσουν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους [ΠΜΑ 1].</p> <p>2. Οι μαθητές αναλαμβάνουν να συζητήσουν σε ζευγάρια και στη συνέχεια να καταγράψουν και να ζωγραφίσουν από κοινού αξίες που έχουν σημασία στη δική τους προσωπική ζωή. Ξεχωρίζει ο καθένας για τον εαυτό του εκείνες που θεωρεί πιο σημαντικές και λιγότερο σημαντικές. Ξεχωρίζει επίσης εκείνες που πιστεύει ότι τις έμαθε στην οικογένειά του (από τους γονείς ή τους παππούδες κλπ) ή στο σχολείο, ή στη γειτονιά του από κάποιο σημαντικό πρόσωπο [ΠΜΑ 2].</p> <p>3. Συζητώντας σε ομάδες αναζητούν αξίες που ισχύουν στο συγκεκριμένο σχολείο όπου φοιτούν, όπως τις εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής, ο σύλλογος των γονέων. Τις καταγράφουν σε χαρτί, η κάθε ομάδα ξεχωριστά, και τις ανακοινώνουν. Στη συνέχεια συζητούν για το πώς αξίες εκφράζονται με αντίστοιχες συμπεριφορές (στη σχέση δασκαλου-μαθητή, μαθητών μεταξύ τους, μαθητή και διεύθυνσης του σχολείου, κλπ) [ΠΜΑ 3].</p> <p>4. Ζωγραφίζουν σε μικρές ομάδες μερικά κοινωνικά</p>	<p><u>ΠΜΑ 2</u> Χαρτί, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι</p>

<p>κοινωνικά αξιώματα διαφέρουν στις διαφορετικές κοινωνίες και ορίζουν το δίκαιο και το άδικο των πράξεων των ατόμων, τι είναι αξιωματικά αποδεκτό και τι όχι].</p> <p>ΦΙΛΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΦΥΛΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΠΜΑ 6, 7, 8</p> <p>[έχω φίλους και των δύο φύλων, και αυτό σημαίνει κάτι διαφορετικό από το «κάνω παρέα με», «διασκεδάζω μαζί με..», «συνεργάζομαι στα μαθήματα με...»] [με τους φίλους μου, αγόρια και κορίτσια, νιώθω εμπιστοσύνη να συζητήσω προσωπικά μου θέματα», «είμαστε φίλοι από το δημοτικό και αυτό έχει κάνει τη φιλία μας πολύ δυνατή», «μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τις διαφωνίες μας χωρίς έντονες συγκρούσεις»]</p>	<p>σχέση φιλική, όπως μοίρασμα συναισθημάτων και εμπειριών, εμπιστοσύνη, εκτίμηση, αποκάλυψη προσωπικών θεμάτων-μυστικών (αυτοαποκάλυψη), εξέλιξη της σχέσης στο χρόνο, διευθέτηση από κοινού δυσκολιών της σχέσης και ανταποδοτικότητα.</p> <p>Διακρίνεται η ανταποδοτικότητα από τον ωφελιμισμό, επειδή φέρνει ισορροπία στις σχέσεις χωρίς τη διεκδίκηση ατομικών συμφερόντων.</p> <p>6. Να κατανοήσουν ότι είναι δυνατή η ύπαρξη φιλικών σχέσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, χωρίς την παρουσία ερωτικών συναισθημάτων και συμπεριφορών φλερτ.</p> <p>7. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα δύο φύλα διαφέρουν στον τρόπο που αυτοαποκαλύπτονται, που κατανοούν, αποκαλύπτουν και μοιράζονται τα συναισθήματά τους και που γενικότερα διαχειρίζονται τις φιλικές σχέσεις τους</p>	<p>αξιώματα που υιοθετούν στη ζωή τους. Τα αποδίδουν γραπτά με λέξεις-φράσεις πάνω στη ζωγραφιά τους. Όλες οι ομάδες στη συνέχεια ψηφίζουν τη ζωγραφιά που τους φαίνεται πιο ενδιαφέρουσα για συζήτηση και, στη συνέχεια, συζητούν όλοι μαζί για το πώς κατανοεί ο κάθε μαθητής/μαθήτρια τα κοινωνικά αξιώματα που εκφράζει αυτή η ζωγραφιά. Συζήτηση μήπως κάποια από αυτά μας ωθούν σε άκαμπτες συμπεριφορές, μοιρολατρικές τάσεις και δυσκολεύουν την επικοινωνία μας με τους άλλους, κλπ. [ΠΜΑ 4].</p> <p>5. Διλήμματα όπου εμπλέκεται το δίκαιο στην προσπάθεια πραγματοποίησης ενός έργου, στην κατανομή αγαθών με βάση τις ανάγκες του άλλου ή με κριτήριο την ισότητα των δικαιωμάτων. Συνειδητοποίηση ότι το δίκαιο διαφέρει στις διαφορετικές κοινωνίες [ΠΜΑ 5].</p> <p>6. Σε μικρές ομάδες συζητούν για τη διαφορά που έχει η φιλία από μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ συμμαθητών, μαθητών που κάθονται στο ίδιο θρανίο αλλά δεν είναι φίλοι, παιδιών στη γειτονιά που παίζουν ή διασκεδάζουν. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής/μαθήτρια, έχοντας στο νου ένα φίλο/μία φίλη του ίδιου/άλλου φύλου, συζητά για τα χαρακτηριστικά της σχέσης αυτής φιλίας στην ομάδα του. Κάθε ομάδα καταγράφει το καταστάλαγμα όσον συζητήθηκαν και διαβάσει στην τάξη ότι έχει γράψει Μοιράζονται τα χαρακτηριστικά της φιλίας, συμπεριφορές που ταιριάζουν σε φίλους, πώς οι φίλοι πετυχαίνουν την ισορροπία στη σχέση τους. Γράφουν την εμπειρία τους και συζητούν ομοιότητες και διαφορές όταν το φύλο των φίλων διαφέρει.</p>	<p style="text-align: center;">ΠΜΑ 4 Χαρτί, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι</p> <p style="text-align: center;">ΠΜΑ 6-7 Χαρτί και στυλό</p>
---	--	---	--



Γ. Θεματική ενότητα
Φροντίζω τον εαυτό μου



Θεματική Ενότητα: «ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ»

Σκοπός και γενικοί στόχοι

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

Υποενότητες

Η ύλη της ενότητας έχει οργανωθεί σε τέσσερις υποενότητες: *Διατροφή, Πρόληψη ατυχημάτων και πρώτες βοήθειες, Σωματική υγιεινή, Καπνός και αλκοόλ.*

Υποενότητες	Σκοποί
Διατροφή	Να επισημάνει τη σχέση μεταξύ της διατροφής και της καλής υγείας, να παράσχει στους μαθητές γνώσεις και να συμβάλει στη διαμόρφωση στάσεων που απαιτούνται για διαβίου συνετές διατροφικές επιλογές.
Πρόληψη ατυχημάτων και πρώτες βοήθειες	Να ενημερώσει, να ευαισθητοποιήσει και να καλλιεργήσει στάσεις και συμπεριφορές στους μαθητές σε θέματα που αφορούν τρόπους πρόληψης ατυχημάτων, αναζήτησης και παροχής βοήθειας σε περιστατικά ατυχημάτων, αλλά και να καλλιεργήσει δεξιότητες κυκλοφοριακής αγωγής.
Σωματική υγιεινή	Να ενημερώσει, να ευαισθητοποιήσει αλλά και να ενισχύσει τις δεξιότητες των μαθητών αναφορικά με τη σωστή σωματική υγιεινή.
Καπνός και αλκοόλ	Να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σχετικά με τις συνέπειες της χρήσης του καπνού και του αλκοόλ και να καλλιεργήσει στάσεις και συμπεριφορές αναφορικά με τη αποφυγή των ουσιών αυτών

Θεματική Ενότητα: ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ
Υποενότητα: «ΔΙΑΤΡΟΦΗ», Γ΄ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΜΑ: 1, 2, 4 [Οι διατροφικές μου ανάγκες κατά στην εφηβεία]</p> <p>ΠΜΑ: 3 [Τα ημερήσια γεύματα και το «πρόχειρο» φαγητό]</p> <p>Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ ΠΜΑ: 5 [Τοπική παραδοσιακή μαγειρική: έθιμα και παραδόσεις]</p> <p>ΠΜΑ: 6 [Η διατροφή και η σχέση της με την πολιτιστική κληρονομιά κάθε λαού]</p> <p>ΠΜΑ: 7 [Σύγχρονος τρόπος ζωής και διατροφικές συνήθειες]</p> <p>ΠΜΑ: 8 [Τροφή: πολιτική, οικονομία και κλίμα]</p> <p>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΔΙΑΙΤΗΤΙΚΕΣ ΜΑΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΠΜΑ: 9, 10 [Πώς επηρεάζομαι από τους άλλους σε θέματα διατροφής]</p> <p>ΠΜΑ: 11 [Εικόνα του εαυτού και η διατροφή:</p>	<p>Οι μαθητές να μπορούν:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Να κατανοούν την προσωπική ευθύνη για την υγεία τους και τις διατροφικές τους συνήθειες 2. Να κατανοούν τις ιδιαίτερες διαιτητικές ανάγκες της εφηβικής ηλικίας 3. Να αντιληφθούν ότι η ποικιλία, η ποιότητα και η ποσότητα των τροφών που καταναλώνουν επηρεάζουν την ανάπτυξή τους 4. Να αναπτύσσουν προγράμματα διατροφής που προάγουν την υγεία τους 5. Να αναγνωρίζουν την κοινωνική διάσταση των γευμάτων και των πρακτικών προετοιμασίας τους 6. Να συγκρίνουν τις δικές τους διατροφικές συνήθειες με εκείνες άλλων λαών με διαφορετική κουλτούρα 7. Να αναλύουν κριτικά τις νέες διαιτητικές τάσεις 8. Να αναγνωρίζουν τη σχέση μεταξύ των διατροφικών συνηθειών, της οικονομίας, του κλίματος και του παγκόσμιου συστήματος παραγωγής τροφίμων 9. Να αντιλαμβάνονται ότι οι διατροφικές τους επιλογές μπορεί να επηρεαστούν από διάφορους παράγοντες (συνομήλικοι, μέσα μαζικής ενημέρωσης, διαφήμιση, κ.ά.) 10. Να εξετάζουν κριτικά τα μηνύματα που 	<p>ΠΜΑ: 1, 2, 3. Οι μαθητές καταγράφουν τις διαιτητικές τους συνήθειες (π.χ. τρώνε συνήθως πρωινό, καταναλώνουν ενδιάμεσα γεύματα αμφιβόλου διατροφικής αξίας (σνάκς), τρώνε συχνά εκτός σπιτιού «πρόχειρα γεύματα» και τι γεύματα κ.ά.) Συζητούν σχετικά με αυτές τις συνήθειες.</p> <p>ΠΜΑ: 4. Οι μαθητές φτιάχνουν ένα πρόγραμμα διατροφής που να καλύπτει τις διατροφικές τους ανάγκες.</p> <p>ΠΜΑ: 5. Οι μαθητές ερευνούν για συνταγές που έχουν άμεση σύνδεση με έθιμα και παραδόσεις.</p> <p>ΠΜΑ: 6. Διοργάνωση ενός μαθήματος γευσιγνωσίας στο σχολείο</p> <p>ΠΜΑ:7. Οι μαθητές ερευνούν και συζητούν πώς ο σύγχρονος τρόπος ζωής επηρεάζει τις διατροφικές συνήθειες.</p> <p>ΠΜΑ:8. Οι μαθητές ερευνούν και συζητούν για τη συσχέτιση της παραγωγής τροφίμων, με την οικονομία και την κλιματική αλλαγή.</p> <p>ΠΜΑ: 9,10. Οι μαθητές συλλέγουν και αναλύουν εμπορικές και διαφημιστικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι βιομηχανίες για την προώθηση των προϊόντων τους.</p> <p>ΠΜΑ:11. Συζήτηση στην τάξη για τις διατροφικές διαταραχές (π.χ. παχυσαρκία, νευρική ανορεξία, βουλιμία) και την υπερβολική κατανάλωση τροφής ως αποτέλεσμα ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων π.χ. χαμηλής αυτοεκτίμησης, κατάθλιψη, απαισιοδοξίας.</p>	<p>Υλικό ΥΠΕΠΘ: Εκπ/κα πακέτα με έντυπο υλικό βιντεοκασέτες, CD-ROM, Slides: - «Αγωγή Υγείας Διατροφή Διατροφικές συνήθειες» -Καρδιαγγειακά Νοσήματα Φυσική Άσκηση</p> <p>Λογισμικό: Μελετά τη δυναμική σχέση της άσκησης, της φυσικής κατάστασης και της διατροφής με την υγεία. (ΔΗΜΟΤΙΚΟ, ΓΥΜΝΑΣΙΟ) http://odysseia.cti.gr/nausika</p>

<p>επικίνδυνες δίαιτες και συμπληρώματα διατροφής χωρίς ιατρική καθοδήγηση]</p> <p>ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗ ΤΡΟΦΩΝ</p> <p>ΠΜΑ: 12</p> <p>[Ασφαλής παρασκευή τροφίμων και τεχνικών αποθήκευσης: συνθήκες υγιεινής κατά την προετοιμασία, ψύξη και απόψυξη, συσκευασία και σερβίρισμα, ημερομηνία λήξης των προϊόντων]</p>	<p>επηρεάζουν τις διατροφικές τους επιλογές</p> <p>11. Να εξετάζουν κριτικά μηνύματα και πρότυπα που προωθούν μια εξιδανικευμένη εικόνα του σώματος ακατάλληλη για τα περισσότερα άτομα</p> <p>12. Να αντιλαμβάνονται και να ακολουθούν βασικούς κανόνες υγιεινής προετοιμασίας και ασφαλούς συσκευασίας των τροφών</p>	<p>ΠΜΑ:12. Οι μαθητές, ετοιμάζουν ένα γεύμα στην τάξη ακολουθώντας κανόνες υγιεινής και ασφαλούς παρασκευής και συσκευασίας του. (π.χ. φτιάχνουμε σάντουιτς)</p>	
---	---	---	--

Θεματική Ενότητα: ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ

Υποενότητα: «ΠΡΟΛΗΨΗ ΑΤΥΧΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΩΤΕΣ ΒΟΗΘΕΙΕΣ», Γ΄ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΑΤΥΧΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΨΗ ΠΜΑ: 1, 2, 3 [Ατυχήματα και δράση: Οι μαθητές αναγνωρίζουν τους κινδύνους που υπάρχουν στο σπίτι, στο σχολείο, και στον δημόσιο χώρο και συμμετέχουν σε δραστηριότητες για την άρση των εν λόγω κινδύνων]</p> <p>ΠΜΑ: 4, 5 [Κυκλοφοριακή Αγωγή: Οι μαθητές ενημερώνονται για θέματα που σχετίζονται με: την οδική ασφάλεια, τα οδικά ατυχήματα, τις αιτίες πρόκλησης οδικών ατυχημάτων, το αλκοόλ, τις φυσικές παραμέτρους που επηρεάζουν την οδική ασφάλεια, για τον σχεδιασμό των οδικών υποδομών και το περιβάλλον, για την συμβολή των ΜΜΕ στην οδική ασφάλεια, για τα στοιχεία του συνετού οδηγού]</p> <p>ΠΜΑ: 6 [Η χρήση εξοπλισμού ασφάλειας στην καθημερινή ζωή]</p> <p>ΠΜΑ: 7</p>	<p>Οι μαθητές να μπορούν:</p> <ol style="list-style-type: none"> να αναγνωρίζουν, να αποφεύγουν, όπου αυτό είναι δυνατό, και να αντιμετωπίζουν τις εν δυνάμει επικίνδυνες καταστάσεις να κατανοούν και να ακολουθούν τους σχολικούς κανόνες σε σχέση με την πρόληψη ατυχημάτων να κατανοούν την έννοια της αλληλοβοήθειας, με έμφαση στην αποφυγή ή την αντιμετώπιση επικίνδυνων καταστάσεων να έχουν υπεύθυνη συμπεριφορά που δεν θέτει σε κίνδυνο την ασφάλεια άλλων να αναγνωρίζουν ότι διάφοροι παθολογικοί παράγοντες όπως το αλκοόλ, η κακή φυσική κατάσταση, η επίδραση των φαρμάκων, παίζουν καθοριστικό ρόλο σε πολλές επικίνδυνες καταστάσεις. να έχουν ασφαλή συμπεριφορά στις διάφορες ψυχαγωγικές δραστηριότητες να έχουν ασφαλή συμπεριφορά μέσα και κοντά στο νερό να αποφεύγουν, να επιλύουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις διάφορες συγκρούσεις να λαμβάνουν γρήγορες και αποτελεσματικές αποφάσεις για την 	<p>ΠΜΑ: 1,2,3</p> <ul style="list-style-type: none"> Διερευνούν μέσω ερωτηματολογίου τα επικίνδυνα σημεία στο σπίτι, στο σχολείο ή στον δημόσιο χώρο. Επεξεργάζονται και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα, υποδεικνύοντας τα επικίνδυνα σημεία αλλά και τρόπους βελτίωσης της ασφάλειας των μαθητών. «Ο σχολικός κανονισμός ασφάλειας ατυχημάτων»: ο κανονισμός συντάσσεται έπειτα από διάλογο, για να έχει γενική αποδοχή και να διασφαλίζει την εύρυθμη και ασφαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας. <p>ΠΜΑ: 4, 5</p> <ul style="list-style-type: none"> Οι μαθητές φωτογραφίζουν καθημερινές οδικές συμπεριφορές και στη συνέχεια σχολιάζουν τις φωτογραφίες στην τάξη. Το «Σχολικό Δίπλωμα Οδικής Συμπεριφοράς»: το «Δίπλωμα» αυτό θα επικυρώνει την επαρκή γνώση των εξεταζομένων μαθητών πάνω σε θέματα οδικής ασφάλειας <p>ΠΜΑ: 6</p> <p>Το κράνος και ο ρόλος του στα ατυχήματα με δίτροχα: συλλογή πληροφοριών, φωτογραφιών και ανάπτυξη συζήτησης στην τάξη σχετικά με το θέμα του εξοπλισμού ασφαλείας.</p> <p>ΠΜΑ: 7</p> <p>Προβολή ταινίας σχετικής με ατυχήματα στο νερό. Συζήτηση για τα μέτρα πρόληψης ατυχημάτων στον</p>	<p>Λογισμικό: Με το λογισμικό αυτό ο μαθητής καλείται να μάθει τη σωστή οδική συμπεριφορά χωρίς πραγματικό μεταφορικό μέσο σε ένα εικονικό περιβάλλον. Εκτός από την Κυκλοφοριακή αγωγή το λογισμικό αυτό παρουσιάζει πλούσιο πολυμεσικό υλικό για τα διάφορα μέσα μεταφοράς και τα τροχαία ατυχήματα. Περιλαμβάνει επίσης εργαλείο αυτοαξιολόγησης για το μαθητή. http://www.pi-schools.gr/</p> <p>Εκπαιδευτική τηλεόραση:</p>

<p>[Η ασφάλεια στον υδάτινο χώρο: παράγοντες κινδύνου και μέτρα ασφάλειας]</p> <p>ΠΜΑ: 8</p> <p>[Ελαχιστοποιώ το ενδεχόμενο τραυματισμού κατά την αλληλεπίδρασή μου με άλλους που συμπεριφέρονται επικίνδυνα]</p> <p>ΕΚΤΑΚΤΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ</p> <p>ΠΜΑ: 9</p> <p>[Προετοιμάζω σχέδια έκτακτης ανάγκης]</p> <p>ΑΤΥΧΗΜΑ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑ</p> <p>ΠΜΑ: 10,11</p> <p>[Φορείς άμεσης βοήθειας]</p> <p>[Βασικές πρώτες βοήθειες]</p>	<p>αποφυγή καταστάσεων υψηλού κινδύνου</p> <p>10.να γνωρίζουν τους φορείς που παρέχουν βοήθεια και να τους χρησιμοποιούν αποτελεσματικά</p> <p>11.να προσφέρουν βασικές πρώτες βοήθειες</p>	<p>υδάτινο χώρο και εκμάθηση βασικών αρχών ναυαγοσωστικής.</p> <p>ΠΜΑ: 8</p> <p>Διάφορα παιγνίδια ρόλων σχετικά με την επικίνδυνη κοινωνική συμπεριφορά και τα ατυχήματα που μπορεί να προκύψουν από αυτή. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην αυτενέργεια και στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών, από τους μαθητές, για τη διαχείριση και τους τρόπους επίλυσης των καταστάσεων αυτών.</p> <p>ΠΜΑ: 9</p> <p>Οι μαθητές διερευνούν και αναπτύσσουν ένα λεπτομερές σχέδιο αντιμετώπισης έκτακτων καταστάσεων ή φυσικών καταστροφών π.χ. σεισμός, πυρκαγιά, πλημμύρα κ.ά</p> <p>ΠΜΑ: 10, 11</p> <p>Πρόγραμμα ενημέρωσης και εκπαίδευσης των μαθητών, από το ΕΚΑΒ, σε βασικά θέματα πρώτων βοηθειών.</p>	<p>«Ασφαλής πορεία»</p> <p>«Και ο πεζός έχει δικαιώματα»</p>
--	---	--	--

Θεματική Ενότητα: ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ

Υποενότητα: «ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΥΓΙΕΙΝΗ», Γ΄ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>Εφηβεία & ατομική υγιεινή ΠΜΑ: 1, 2, 3, 4 [Η σωματική υγιεινή κατά την εφηβεία (αγοριών –κοριτσιών)] [Εφηβεία και ακμή: αίτια και φροντίδα].</p> <p>Σχετικά με τα δόντια ΠΜΑ: 5 [Η ανατομία και η σύσταση των δοντιών] ΠΜΑ: 6 [Οι λειτουργίες του στόματος]</p> <p>Η Φροντίδα των δοντιών ΠΜΑ: 7, 8, 9 [Η συνεργασία με τον οδοντίατρο] ΠΜΑ: 10 [Η στοματική υγεία και η διατροφή] [Οι παθήσεις των δοντιών και του περιοδοντίου] [Η στοματική υγεία και η συμβολή της στη γενική υγεία π.χ. η σχέση της στοματικής υγείας με τα καρδιαγγειακά και αναπνευστικά νοσήματα] [Τα δόντια και η αισθητική]</p>	<p>Οι μαθητές να μπορούν:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. να κατανοούν την προσωπική τους ευθύνη για την υγεία 2. να κατανοούν τις επιπτώσεις της κακής φροντίδας της ατομικής τους υγιεινής 3. να αντιλαμβάνονται πώς η καθαριότητα μπορεί να ελέγξει την εξάπλωση των παθογόνων μικροοργανισμών 4. να ακολουθούν βασικούς κανόνες φροντίδας και υγιεινής του σώματος 5. να αναγνωρίζουν τα βασικά μέρη των δοντιών 6. να κατανοούν τη σύνδεση του στόματος και των δοντιών με την ανθρώπινη ζωή και την επικοινωνία 7. να κατανοούν την φροντίδα της υγιεινής τους στόματος και των δοντιών τους ως στάση ζωής 8. να αναγνωρίζουν την ιατρική φροντίδα ως αναπόσπαστο τμήμα της γενικότερης φροντίδας της στοματικής υγείας 9. να υιοθετούν θετικές στάσεις και συμπεριφορές φροντίδας του στόματος και των δοντιών 10. να αντιλαμβάνονται την στοματική υγεία ως αναπόσπαστο τμήμα της γενικής υγείας και της εμφάνισης 	<p>ΠΜΑ:1, 2, 3, 4 Τα παιδιά αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο, με τις οποίες δημιουργούν λίστα / φυλλάδιο με θέμα τι είναι η ακμή, πώς μπορεί να θεραπευθεί. ΠΜΑ: 5 Ζωγραφική: η ανατομία ενός δοντιού. Ζωγραφική: όλα τα δόντια και καταγραφή της λειτουργίας τους ανάλογα με τη θέση τους ΠΜΑ: 6, 7, 9, 10 Τα παιδιά συζητούν για τις παθήσεις των δοντιών και για τη σημασία της εικόνας και της υγιεινής των δοντιών στη συνολική εικόνα του προσώπου μας και στην επικοινωνία- διαπροσωπικές σχέσεις. Οι μαθητές συζητούν το ρόλο που παίζουν τα δόντια στη συνολική εικόνα των προσώπων σε φωτογραφίες ηθοποιών κ.ά. που έχουν βρει.</p>	<p>Ελληνική Εταιρεία Κοινωνικής Οδοντιατρικής «Αγωγή Υγείας. Στοματική Υγιεινή» Για μαθητές 11-14 ετών</p>

Θεματική Ενότητα: ΦΡΟΝΤΙΖΩ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ

Υποενότητα: «ΚΑΠΝΟΣ ΚΑΙ ΑΛΚΟΟΛ», Γ΄ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>Ο Καπνός και το κάπνισμα ΠΜΑ: 1, 2, 3 [Το κάπνισμα και η εφηβεία] [Οι αντιλήψεις για τον κίνδυνο από το κάπνισμα: παθητικό, περιστασιακό και τακτικό κάπνισμα το ίδιο επικίνδυνα]</p> <p>Το Αλκοόλ ΠΜΑ: 4 [Η χρήση οινοπνευματωδών και η κοινωνική-πολιτισμική της διάσταση] ΠΜΑ: 5 [Η χρήση οινοπνευματωδών και οι άμεσες επιπτώσεις στην υγεία, π.χ. επικίνδυνες και επιθετικές κοινωνικές και οδικές συμπεριφορές] [Η χρήση οινοπνευματωδών και οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην υγεία, π.χ. κίρρωση του ήπατος, εξάρτηση-αλκοολισμός] ΠΜΑ: 1 [Το αλκοόλ και η εφηβεία] [Το κάπνισμα και η χρήση αλκοολούχων ποτών: τα αρνητικά πρότυπα π.χ. οικογένεια, φιλικός περίγυρος, ΜΜΕ]</p>	<p>Οι μαθητές να μπορούν:</p> <ol style="list-style-type: none"> να αντικρούουν λανθασμένες κοινωνικές αντιλήψεις και να αντιστέκονται σε επιρροές και μιμήσεις αρνητικών προτύπων που σχετίζονται με το κάπνισμα και την κατανάλωση αλκοόλ π.χ. από την οικογένεια, την παρέα τους, τα Μ.Μ.Ε., τις διαφημίσεις κλπ. να γνωρίζουν τις βλαβερές ουσίες που υπάρχουν στον καπνό και τον αρνητικό αντίκτυπο που μπορεί να έχουν στην υγεία να κατανοούν το πρόβλημα του παθητικού καπνίσματος να γνωρίζουν την κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της χρήσης οινοπνευματωδών να κατανοήσουν τις άμεσες και μακροχρόνιες επιπτώσεις στην υγεία από την κατάχρηση αλκοόλ 	<p>ΠΜΑ: 6 Επίδειξη λεκτικών και μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων άρνησης από τους μαθητές χρήσης καπνού και αλκοόλ</p> <p>ΠΜΑ: 3 Συζήτηση μεταξύ των μαθητών για το «πώς νιώθω όταν οι άλλοι καπνίζουν»</p> <p>ΠΜΑ: 1, 2 Οι μαθητές φέρνουν στην τάξη ισομεγέθη χαρτάκια/καρτέλες όπου έχουν καταγράψει θέματα σχετικά με το αλκοόλ και το κάπνισμα, τα βάζουν μέσα σε ένα κουτί ή σε μία σακούλα. Τα τραβούν και απαντούν / σχολιάζουν αν αυτό που αναγράφεται είναι μύθος ή αλήθεια.</p> <p>ΠΜΑ: 4,5 Μελέτη περίπτωσης: «Μία βόλτα το Σαββατόβραδο» Έρευνα με ερωτηματολόγια</p>	<p>Υλικό από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής: -Το κάπνισμα στους εφήβους -Η χρήση οινοπνευματωδών στους εφήβους</p>



Δ. Θεματική ενότητα

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



ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΖΟΥΜΕ Ο ΕΝΑΣ ΤΟΝ ΑΛΛΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα το οποίο αλληλεπιδρά με την κοινωνία μέσα στην οποία εντάσσεται. Μέσα στο σχολείο γεννιούνται κι αλλάζουν, ανατρέπονται ή απελευθερώνονται ιδέες και πρακτικές. Αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου μετά την οικογένεια. Έχοντας υπόψη μας ότι στη σύγχρονη κοινωνία οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες μεταβάλλονται διαρκώς, το σχολείο ως θεσμός μπορεί να αποτελέσει ένα σταθερό πλαίσιο στη ζωή του νεαρού ατόμου.

Επιπλέον, το μαθησιακό περιβάλλον όταν βιώνεται ως ασφαλές από το παιδί του καλλιεργεί την αίσθηση ότι ανήκει σε αυτό και ότι είναι ενεργό, ευπρόσδεκτο μέλος της μαθητικής / σχολικής κοινότητας. Η καλλιέργεια της αίσθησης του *ανήκειν* σε μια κοινότητα συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού μέσα από την αλληλεπίδραση και την αναγνώριση από τον Άλλο (εκπαιδευτικό, συμμαθητή) και παράλληλα συμβάλλει στην προαγωγή της ψυχικής του υγείας. Είναι σημαντικό να μπορεί να νιώσει το παιδί ότι σχηματίζει μια συνεργατική παιδαγωγική σχέση με τον εκπαιδευτικό και με τη σχολική του ομάδα να βιώσει την αίσθηση κοινότητας.

Το σχολείο χρειάζεται να αναζητά και να διατηρεί μια στενή σχέση συνεργασίας – συμμαχίας με τους γονείς ή το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον προς όφελος του κάθε παιδιού. Το παιδί και ο έφηβος αναγνωρίζουν τον εαυτό τους μέσα από τις αλληλεπιδράσεις εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας. Το άνοιγμα της σχολικής κοινότητας, η ύπαρξη θετικών αλληλεπιδράσεων με το περιβάλλον της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας στην οποία το παιδί ζει, αναπτύσσεται και μαθαίνει, μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τους μαθητές. Δεξιότητες κοινωνικές, οι οποίες θα του φανούν χρήσιμες για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του και θα το βοηθήσουν να έρθει σε επαφή με διαφορετικούς ρόλους στο πλαίσιο της προσπάθειας του για μία αρμονική ένταξής του στο κοινωνικό σύνολο.

Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα αφορά **στη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας για τους μαθητές**. Ειδικότερα, περιλαμβάνει θέματα που σχετίζονται με τη διαμόρφωση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη και στο σχολείο ευρύτερα, με τη δημιουργία κίνητρων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και διεργασιών στη μάθηση, με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και τη σύνδεση της ζωής στο σχολείο με τη ζωή στην κοινότητα.

Θεματική ενότητα: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΖΟΥΜΕ Ο ΕΝΑΣ ΤΟΝ ΑΛΛΟ

Υποενότητα: ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ/ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στόχος της υποενότητας είναι: η ανάπτυξη στους μαθητές της αίσθησης της κοινότητας τόσο μέσα στην τάξη όσο και στη σχολική κοινότητα. Οι ειδικότεροι στόχοι περιλαμβάνουν: α) την καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν» και του αλληλοσεβασμού, β) την καλλιέργεια της αυτορρύθμισης και της αυτονομίας και γ) την προαγωγή της αυτοαποτελεσματικότητας και της προσωπικής επίδρασης των μαθητών στο σχολείο. Οι συγκεκριμένοι στόχοι ταυτίζονται με βασικές ψυχολογικές ανάγκες των ατόμων, η ικανοποίηση των οποίων θεωρείται ουσιαστική στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή τους. Η ύπαρξη ενός πλαισίου στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ότι : α) μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις με ενήλικες και συνομηλίκους και ενθαρρύνεται ο αλληλοσεβασμός, β) καλλιεργούνται στόχοι που προάγουν όχι μόνο τις επιδόσεις αλλά και τα εσωτερικά κίνητρα (και κατά επέκταση την ουσιαστική μάθηση), γ) ενδυναμώνουν την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία προσδιορίζοντας το προσωπικό τους στυλ μάθησης και τα «δυνατά» τους σημεία, και γ) συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του σχολικού τους περιβάλλοντος καλλιεργώντας το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης.

[είμαι ισότιμο μέλος της τάξης μου][βοηθώ και με βοηθούν οι συμμαθητές μου][σέβομαι τα προσωπικά αντικείμενα του άλλου][μοιράζομαι τα δικά αντικείμενα][σέβομαι τους συμμαθητές μου και με σέβονται και αυτοί][συμμετέχω σε ομάδες στην τάξη μου][ακούγεται η άποψη μου][μπορώ να εκφράσω τι με προβληματίζει σε σχέση με τους συμμαθητές μου και τον εκπαιδευτικό μου][οι συμμαθητές μου μπορεί να αντιμετωπίζουν παρόμοια θέματα/προβλήματα με μένα στην τάξη][οι συμμαθητές μου μπορεί να νιώθουν παρόμοια συναισθήματα με μένα στην τάξη][αισθάνομαι ότι ανήκω σε μία ομάδα][αισθάνομαι ότι είμαι μέλος της τάξης/σχολείου][σέβομαι τη διαφορετική επιλογή των συμμαθητών μου][μοιράζομαι κοινές ανησυχίες με τους συμμαθητές μου]

[αναλαμβάνω πρωτοβουλίες στην τάξη][συμμετέχω σε δραστηριότητες/παιχνίδια που μου αρέσουν][αποκτώ γνώσεις σε θέματα που μου αρέσουν][αξιοποιώ τις δυνατότητές μου][θέτω προσωπικούς στόχους-αποκτώ κίνητρα][λειτουργώ μόνος/η σε εργασίες που γνωρίζω ότι μπορώ να καταφέρω][αναλαμβάνω την ευθύνη να φέρω σε πέρας εργασίες][αναζητώ πληροφορίες από πηγές μόνος][μαθαίνω πώς «μαθαίνω»][καλλιεργώ μεταγνωστικές δεξιότητες][καλλιεργώ το προσωπικό στυλ μου στη μάθηση][καλλιεργώ προσωπικούς στόχους και κίνητρα][μαθαίνω να είμαι υπεύθυνος/η][συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων για θέματα στην τάξη][μπορώ να διαχειριστώ θέματα της τάξης μου και του σχολείου][παίρνω ενεργά μέρος στην ομαδική λήψη αποφάσεων][βελτιώνω τις συνθήκες και το κλίμα στο σχολείο][αναλαμβάνω την ευθύνη].

Θεματική ενότητα: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΖΟΥΜΕ Ο ΕΝΑΣ ΤΟΝ ΑΛΛΟ

Υποενότητα: «ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΙΣΘΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ/ ΣΧΟΛΕΙΟ», Γ΄ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ (ΠΜΑ)	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΣΗΣ ΤΟΥ «ΑΝΗΚΕΙΝ» ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΟΪΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ [αισθάνομαι ότι ανήκω σε μία ομάδα] [αισθάνομαι ότι είμαι μέλος της τάξης/ σχολείου][σέβομαι τη διαφορετική επιλογή των συμμαθητών μου] [μοιράζομαι κοινές ανησυχίες με τους συμμαθητές μου] (ΠΜΑ 1,2,3,4)</p> <p>ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ [αξιοποιώ τις δυνατότητές μου][καλλιεργώ μεταγνωστικές δεξιότητες][καλλιεργώ το προσωπικό στυλ μου στη μάθηση] [καλλιεργώ προσωπικούς στόχους και κίνητρα] (ΠΜΑ 5,6)</p> <p>ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ/ΣΧΟΛΕΙΟ [μπορώ να διαχειριστώ θέματα της τάξης μου και του</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Να αισθάνονται οι μαθητές τον εαυτό τους ως μέλος της σχολικής τάξης/κοινότητας 2. Να αποδέχονται οι μαθητές τις απόψεις και τις επιλογές των συμμαθητών τους όταν διαφέρουν από τις δικές τους 3. Να μοιράζονται τις κοινές ανησυχίες τους (σκέψεις-συναισθήματα) σε ζητήματα που αφορούν την τάξη/σχολείο 4. Να τους δίνεται η ευκαιρία να αναδεικνύουν στην ομάδα προσωπικές τους δυνατότητες και ταλέντα 5. Να επεξεργάζονται προσωπικούς στόχους ώστε να αναπτύσσουν εσωτερικευμένα κίνητρα 6. Να ανακαλύψουν το προσωπικό τους στυλ μάθησης και να καλλιεργούν τις αντίστοιχες δεξιότητες 7. Να καλλιεργήσουν περαιτέρω το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για θέματα/ εργασίες που αφορούν στην τάξη/στο σχολείο 	<p>1. «Τα πρώτα βήματα της ομάδας» Οι μαθητές και ο/η εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο και ανά δύο (με έναν συμμαθητή που κάθεται δίπλα τους) λένε λίγα πράγματα για τον εαυτό τους π.χ. συστήνονται λίγο καλύτερα, αναφέρουν ασχολίες, χόμπι, συναισθήματα, σκέψεις, εμπειρίες τους κ.ά. Οι μαθητές μπορούν να έχουν μπροστά τους ένα κοινό χαρτί στο οποίο καθένας γράφει το όνομά του, μια λέξη, μια φράση ή ζωγραφίζει ένα σύμβολο ή μια ζωγραφιά που νιώθει πως το αντιπροσωπεύει εκείνη τη στιγμή. Στη συνέχεια, κάθε δυάδα ενώνεται με μια άλλη και κάθε παιδί παρουσιάζει το «ζευγάρι» του καθώς και αυτό που έγραψαν ή ζωγράφισαν στο κοινό τους χαρτί. Αφού μιλήσουν και οι τέσσερις μαθητές, κάθε ομάδα προσπαθεί να γράψει μια νέα φράση ή πρόταση (ή να φτιάξει μια καινούρια ζωγραφιά) που θα αντιπροσωπεύει όλα τα μέλη της τετράδας. Τέλος, κάθε τετράδα παρουσιάζει τη σύνθεση που έφτιαξε στην υπόλοιπη τάξη και ακολουθεί συζήτηση.</p> <p>2. «Η ομάδα αυτοδέσμευεται» Οι μαθητές /τριες χωρίζονται σε ομάδες τριών-τεσσάρων μελών και συζητούν πώς θα ήθελαν να είναι η τάξη τους τη φετινή χρονιά. Μπορούν να αναφέρουν στοιχεία για το χώρο (τα χρώματα, τη διακόσμηση, τη διάταξη των θρανίων κ.ά.), για τους κανόνες λειτουργίας</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.2. Χαρτόνια, μαρκαδόροι, χρώματα 3. Χρήση ποικίλων υλικών και τεχνολογιών (π.χ. παρουσίαση με powerpoint, δημιουργία μακέτας) 4. Δημιουργία πάνελ συζητητών από τους μαθητές -Ανάληψη του ρόλου του συντονιστή των συζητήσεων από τους μαθητές -Εξαγωγή συμπερασμάτων και συγγραφή τους - Αποτίμηση της διαδικασίας από τους μαθητές με τη βοήθεια του

<p>σχολείου][παίρνω ενεργά μέρος στην ομαδική λήψη αποφάσεων][βελτιώνω τις συνθήκες και το κλίμα στο σχολείο][αναλαμβάνω την ευθύνη] (ΠΜΑ 7,8,9)</p>	<p>8. Να αναλαμβάνουν οι μαθητές πρωτοβουλίες και ενεργό ρόλο στη διαχείριση θεμάτων της τάξης /σχολείου</p> <p>9. Να εμπλέκονται ενεργά στην ομαδική λήψη αποφάσεων (π.χ. θέσπιση ορίων-κανόνων στην τάξη)</p> <p>10. Να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως μέλος της σχολικής τους ομάδας και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (τμήμα – τάξη –σχολείο) αλλά και γενικότερα της κοινότητας</p>	<p>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 και τις προτάσεις τους στην τάξη και όλοι μαζί ψηφίζουν και αποφασίζουν ποιες αυτές είναι πιο σημαντικές και θα καταγραφούν σε ένα μεγάλο χαρτόνι που θα φτιάξουν όλοι μαζί και θα αναρτήσουν στην τάξη.</p> <p>3. «Μία διαφορετική τάξη... ένα διαφορετικό σχολείο» Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές ανά τάξη να οργανώσουν δράσεις στην τάξη/σχολείο και τη χρήση των χώρων με εναλλακτικούς τρόπους για μία φορά το μήνα π.χ. για διοργάνωση μία μουσικής εκδήλωσης, μίας έκθεσης με δημιουργήματα των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν επιπλέον να συμμετέχουν ως ομάδες στις δράσεις αυτές, π.χ. να σχηματίσουν μία θεατρική ομάδα, μία καλλιτεχνική ομάδα, μουσικά σχήματα και να παρουσιάζουν ανοικτά προς την κοινότητα μέσα από εκδηλώσεις τις δημιουργίες τους. Επιπλέον, στο πλαίσιο του σχολείου, οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων μπορούν να οργανώνουν εκδηλώσεις για τους μαθητές μικρότερων τάξεων π.χ. υποδοχή των μικρότερων μαθητών στο σχολείο (μπορεί να περιλαμβάνει τη γνωριμία με το χώρο ή την εξοικείωση με τον τρόπο λειτουργίας στο σχολείο), η διοργάνωση ώρας λογοτεχνικών ή ποιητικών αναγνωσμάτων.</p> <p>Προσεγγίζει ΠΜΑ:1, 4, 10</p> <p>4. «Μαθητές στο ρόλο των εκπαιδευτικών» Οι μαθητές προτείνουν θέματα του ενδιαφέροντος τους</p>	<p>εκπαιδευτικού</p> <p>5. Φωτογραφικό υλικό από τον τύπο και το διαδίκτυο, εικόνες από βιβλία, μουσεία</p>
---	--	---	---

		<p>και ανά ομάδες αναλαμβάνουν να τα παρουσιάσουν στην τάξη, μπαίνοντας στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Μετά την παρουσίαση εξηγούν τι τους κινητοποίησε να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο θέμα, με ποιο τρόπο ασχολήθηκαν για την ανάλυση του θέματος, ποιες δεξιότητες χρησιμοποίησαν, τι τους βοήθησε να συλλέξουν τις πληροφορίες</p> <p>Προσεγγίζει ΠΜΑ: 5,6,7</p> <p>5. «Μια δική μας ιστορία» Ο εκπαιδευτικός μοιράζει με τυχαίο τρόπο στις ομάδες των μαθητών φωτογραφικό υλικό που έχει αντλήσει από εφημερίδες, περιοδικά, μουσεία, διαδίκτυο κλπ. Κάθε ομάδα παίρνει 2 ή 3 φωτογραφίες/εικόνες που έχουν ποικίλο περιεχόμενο και μήνυμα και που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, πχ. μια εικόνα ενός καλλιτέχνη που χάθηκε από εξαρτήσεις, μια εικόνα από ένα τοπικό πανηγύρι κλπ. Οι μαθητές σε κάθε ομάδα, συνθέτουν μια ιστορία με νόημα, που συμπεριλαμβάνει τις εικόνες/σκηνές που της δόθηκαν και τα όποια μηνύματα παίρνει από αυτές. Κατόπιν τα μέλη της κάθε ομάδας δραματοποιούν την ιστορία και την παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης, παίζοντας οι ίδιοι τους ρόλους που υπάρχουν στην ιστορία.</p> <p>Προσεγγίζει ΠΜΑ: 2, 3,7, 8,9</p>	
--	--	--	--

Θεματική ενότητα: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΖΟΥΜΕ Ο ΕΝΑΣ ΤΟΝ ΑΛΛΟ

Υποενότητα: ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΓΩΓΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Η διεύρυνση του σχολικού χρόνου (π.χ. ολόημερο πρόγραμμα) δε σημαίνει περισσότερο σχολείο, αλλά στοχεύει στη δημιουργία περισσότερο ελεύθερου χρόνου στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Η εξασφάλιση επαρκούς ελεύθερου χρόνου στους μαθητές μπορεί να βοηθήσει στην υπέρβαση της διάκρισης ανάμεσα στη σχολική και εξωσχολική ζωή, την τυπική και άτυπη μάθηση. Ο ελεύθερος χρόνος και οι περιστάσεις ελεύθερου χρόνου των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν ένα μέρος των περιεχομένων διδασκαλίας.

Η θεματοποίηση του ελεύθερου χρόνου στο σχολείο δε σημαίνει την κατάργηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά ούτε και τη μετατροπή του ελεύθερου χρόνου σε γνωστικό αντικείμενο. Ζητούμενο είναι ο αρμονικός συνδυασμός υποχρεώσεων και ελεύθερων επιλογών με σκοπό ο σχολικός χρόνος να αποτελέσει ένα ποιοτικό κομμάτι του χρόνου ζωής. Βασικό ζητούμενο είναι η δυνατότητα ενός ανοιχτού και ευέλικτου σχεδιασμού της σχολικής ζωής.

Το σχολείο καλείται να μάθει και να δείξει στο παιδί έναν εναλλακτικό τρόπο να κινείται στον ελεύθερο (και άρα και στο συνολικό χρόνο του), να τον επιλέγει, να τον διαμορφώνει, να τον απολαμβάνει και να τον αξιοποιεί.

Στόχοι της υποενότητας είναι: α) η ανάπτυξη δεξιοτήτων σχεδιασμού, οργάνωσης και κατανομής του ελεύθερου χρόνου (και κατ' επέκταση του συνολικού χρόνου) με αυτοπροσδιορισμό και υπευθυνότητα (π.χ. συνειδητή επιλογή ανάμεσα σε πολλαπλές προσφορές και δυνατότητες, λήψη αποφάσεων και ανάληψη πρωτοβουλιών), β) η ευέλικτη αξιοποίηση περιστάσεων ελεύθερου χρόνου με βάση τις προσωπικές ανάγκες, τις κλίσεις και τις υφιστάμενες συνθήκες, γ) η λειτουργική διαχείριση των καθημερινών σχολικών και εξωσχολικών χρονικών διαστημάτων (π.χ. συνδιαμόρφωση του ατομικού σχολικού προγράμματος μέσα από δυνατότητες επιλογής).

[το σώμα μου χρειάζεται χ ώρες ύπνο την ημέρα, χ χρόνο για κατανάλωση τροφής, χ χρόνο για εκτόνωση, την χ ώρα αισθάνομαι ότι συγκεντρώνομαι και μαθαίνω καλύτερα][στον ελεύθερο χρόνο μπορώ να αναπαύομαι, να ηρεμώ, να δημιουργώ, να επικοινωνώ, να ενημερώνομαι, να μορφώνομαι, να συνεργάζομαι, να δρω, να συμμετέχω][μπορώ να επιλέγω συνειδητά ανάμεσα σε πολλαπλές προσφορές και δυνατότητες, να παίρνω αποφάσεις και να αναλαμβάνω πρωτοβουλίες ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά μου][μπορώ να αντιλαμβάνομαι και να συνειδητοποιώ τις συνθήκες και τις ευκαιρίες του ελεύθερου χρόνου μετά το σχολείο, το Σαββατοκύριακο και στις διακοπές][στον ελεύθερό μου χρόνο μπορώ να επικοινωνώ να αναπτύσσω διαπροσωπικές σχέσεις, να αναλύω καταστάσεις μαζί με άλλους και να αντιμετωπίζω τα προβλήματα συλλογικά]

Θεματική ενότητα: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΖΟΥΜΕ Ο ΕΝΑΣ ΤΟΝ ΑΛΛΟ
Υποενότητα: ΤΟ ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΓΩΓΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ (ΠΜΑ)	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΤΟΜΙΚΟ ΧΡΟΝΟ [το σώμα μου χρειάζεται χ ώρες ύπνο την ημέρα, χ χρόνο για κατανάλωση τροφής, χ χρόνο για εκτόνωση, την χ ώρα μπορώ να συγκεντρώνομαι και να μαθαίνω καλύτερα] (ΠΜΑ. 1, 6) (A', B', Γ' ηλικιακή ομάδα)</p> <p>ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΩΝ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ [στον ελεύθερο χρόνο μπορώ να αναπαύομαι, να ηρεμώ, να δημιουργώ, να επικοινωνώ, να ενημερώνομαι, να μορφώνομαι, να συνεργάζομαι, να δρω, να συμμετέχω] (ΠΜΑ. 2, 4) (A', B', Γ' ηλικιακή ομάδα)</p> <p>ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ (ΚΛΙΣΕΙΣ, ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ) ΚΑΙ ΤΙΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ (ΣΤΙΛ ΖΩΗΣ). [μπορώ να επιλέγω συνειδητά ανάμεσα σε πολλαπλές προσφορές</p>	<p>1) Να κατανοούν τη σημασία του ατομικού χρόνου και βιορυθμού, για την καθημερινότητά τους και τον σχεδιασμό του συνολικού χρόνου τους, ελεύθερου και μη.</p> <p>2) Να μάθουν να κινούνται σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια (π.χ. να τελειώνουν μια εργασία στο προκαθορισμένο διάστημα).</p> <p>3) Να μάθουν να συγχρονίζονται με τους άλλους κατά τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης (π.χ. να σέβονται τους χρόνους τους, να εργάζονται μαζί).</p> <p>4) Να κατανοούν ότι ο ελεύθερος χρόνος είναι θέμα προσωπικής επιλογής.</p> <p>5) 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.</p> <p>6) 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.</p> <p>7) Να κατανοήσουν ότι ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί μια κοινωνική και ατομική ανάγκη.</p> <p>8) Να χρησιμοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους σύμφωνα με τις κλίσεις και τα</p>	<p>1. «Μπορείτε να μαντέψετε τι έκανα χτες»</p> <p>Ο 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) μπορεί 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 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 περίπου πόσος χρόνος αφιερώθηκε σε αυτήν και στο τέλος μπορούν αυτοί οι χρόνοι να προστεθούν, ώστε να προκύψει η συνολική εικόνα του εικοσιτετράωρου. Ακολουθεί συζήτηση. Προσεγγίζει ΠΜΑ: 1,6, 9, 11</p>	<p>1) Ημερολόγιο καταγραφής</p>

<p>και δυνατότητες, να παίρνω αποφάσεις και να αναλαμβάνω πρωτοβουλίες ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά μου] [μπορώ να αντιλαμβάνομαι και να συνειδητοποιώ τις συνθήκες και τις ευκαιρίες του ελεύθερου χρόνου μετά το σχολείο, το Σαββατοκύριακο και στις διακοπές]</p> <p>(ΠΜΑ. 5,6,7,8,12,13) (Α', Β', Γ' ηλικιακή ομάδα)</p> <p>ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ, ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ. (ΠΜΑ 9, 11) (Β', Γ' ηλικιακή ομάδα)</p> <p>ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ [στον ελεύθερό μου χρόνο μπορώ να επικοινωνώ να αναπτύσσω διαπροσωπικές σχέσεις, να αναλύω καταστάσεις μαζί με άλλους και να αντιμετωπίζω τα προβλήματα συλλογικά] (ΠΜΑ 3, 10, 14,15) (Β', Γ' ηλικιακή ομάδα)</p>	<p>ενδιαφέροντά τους.</p> <p>9) Να συνειδητοποιήσουν ότι το να αξιοποιούν τον διαθέσιμο χρόνο τους συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής.</p> <p>10) Να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες, ώστε να κατανοούν και να γνωρίζουν τον πλούτο των παροχών ελεύθερου χρόνου που προσφέρονται σε μία κοινότητα και στον ευρύτερο χώρο ζωής.</p> <p>11) Να εκτιμήσουν την μεγάλη ποικιλία επιλογών και δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου.</p> <p>12) Να προσπαθούν να συνδέουν τη σχολική εργασία και μάθηση με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.</p> <p>13) Να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν τα προσωπικά ενδιαφέροντα και ικανότητες που παίζουν ρόλο σε συμμετοχή προγραμμάτων ελεύθερου χρόνου.</p> <p>14) Να αξιολογούν τις επιλογές, τις δράσεις και τα οφέλη από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.</p> <p>15) Να συνειδητοποιήσουν ότι ο ελεύθερος χρόνος προσφέρεται για κοινωνική, πολιτιστική και εθελοντική δράση και δραστηριότητα.</p>	<p>2. «Υπάρχουν και άλλα πράγματα να κάνω» 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.). Προσεγγίζει ΠΜΑ: 2,3,4,5,6,7,8,9,11,12,13,</p> <p>3. «Ομαδικά παιχνίδια» Ομάδες εργασίας ελεύθερης συμμετοχής για καταγραφή και συλλογή πληροφοριών για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου: - Στενή συνεργασία με πολιτιστικούς και αθλητικούς συλλόγους κ.ά. Οι μαθητές κάνουν ένα κατάλογο με τους συλλόγους που βρίσκονται στην περιοχή τους, καταγράφουν το έργο τους και τους κατατάσσουν σε κατηγορίες. - Δημιουργία από τους μαθητές ομάδων ενδιαφερόντων με βάσει τα χόμπι τους, τις κλίσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους - Μαζεύουν υλικό και συζητούν για τα παιχνίδια άλλοτε και σήμερα - Συζητούν για τον ελεύθερο χρόνο με τη μορφή τηςσχόλης σε παλαιότερες εποχές. Προσεγγίζει ΠΜΑ: 11,12,14,15</p>	<p>3) Παραδοσιακά, πνευματικά, επιτραπέζια, ηλεκτρονικά παιχνίδια</p>
--	---	--	---

Θεματική ενότητα: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΖΟΥΜΕ Ο ΕΝΑΣ ΤΟΝ ΑΛΛΟ
Υποενότητα: ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Σκοπός της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη Σχολική Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ) είναι να αποτελέσουν αυτές ένα υποστηρικτικό εργαλείο αλλά ταυτόχρονα και ένα πεδίο δράσης. Στο πλαίσιο αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθούν ευκολότερα και με οικείο για τους μαθητές τρόπο, βασικοί στόχοι του προγράμματος της ΣΚΖ. Τέτοιοι στόχοι είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, και η ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στην πληροφόρηση, τα μέσα, τη διαφήμιση κ.ά.

Στην κατεύθυνση αυτή αναπτύσσονται δραστηριότητες άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένες με τις προτεινόμενες στις προηγούμενες θεματικές ενότητες αλλά και άλλες με μεγαλύτερη αυτονομία, οι οποίες αξιοποιούν λογισμικά και υπηρεσίες του web 2.0. Δεν αναφερόμαστε εδώ στη μάθηση για τη χρήση των μέσων αλλά στην ποιοτική, κριτική και ασφαλή χρήση και αξιοποίησή τους, με στόχο τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή. Τα μέσα που είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν είναι ο υπολογιστής, με δυνατότητα συνδυασμού (ή όχι) με το διαδραστικό πίνακα, και κάθε άλλο ψηφιακό μέσο που υπάρχει στη σχολική μονάδα. Προϋπόθεση είναι να μπορούν να υποστηρίξουν τη συνεργασία και την επικοινωνία, να είναι πολυμεσικά (να μπορούν να διακινούν πληροφορία μέσω εικόνας/video, ήχου, κειμένου) και να μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαδικτυακά ως εργαλεία ψυχαγωγίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αναζήτησης πληροφορίας, μάθησης. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει κάθε φορά τα κατάλληλα μέσα που θα τον διευκολύνουν στην επίτευξη των επιμέρους στόχων του. Οι μαθητές με ενεργητικές, συμμετοχικές, βιωματικές προσεγγίσεις, έχουν περιορισμένη δυνατότητα και ελεγχόμενη χρήση των εργαλείων του διαδικτύου. Την τελική ευθύνη της πρόσβασης στο διαδίκτυο έχει ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την προετοιμασία και την παρακολούθηση της διαδικασίας για την διαδικτυακή περιήγηση, την αξιοποίηση των (δικτυακών και μη) πόρων και την ανάρτηση πληροφοριών.

Τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΠΜΑ) από την αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι συνδεδεμένα με εκείνα τα οποία αναφέρονται στις θεματικές ενότητες στο Πρόγραμμα Σπουδών της ΣΚΖ σε συνδυασμό με τους ειδικότερους στόχους για κάθε ηλικιακή ομάδα. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι ενδεικτικές και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε οριζόντια σύνδεση με όλες σχεδόν τις θεματικές ενότητες του ΠΣ με τις κατάλληλες προσθήκες και τροποποιήσεις. Στα βασικά θέματα αναφέρονται πολλές έννοιες οι οποίες είναι «δανεικές» από τις άλλες θεματικές ενότητες για να αναδειχθεί η τομή τους. Επίσης μπορούν να συνδεθούν με άλλα γνωστικά αντικείμενα του ΠΣ στα οποία αξιοποιούνται τα ίδια διδακτικά εργαλεία.

Η ένταξη των ΤΠΕ στη ΣΚΖ για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, μπορεί να συνδυαστεί με τους σκοπούς των μαθήματος των ΤΠΕ. Η χρήση των ψηφιακών μέσων προϋποθέτει απλές γνώσεις από τους μαθητές, οι οποίες όταν δεν είναι δεδομένες- μπορούν να αποκτηθούν με βιωματικό τρόπο την ώρα του μαθήματος. Αυτό προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει τουλάχιστον τις βασικές γνώσεις χρήσης των εργαλείων που πρόκειται να χρησιμοποιήσει. Ειδικότερα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην πρώτη ηλικιακή ομάδα γίνεται με το δάσκαλο να έχει τον πλήρη λειτουργικό έλεγχο των μέσων τα οποία θα αξιοποιηθούν. Οι δραστηριότητες αφορούν δεξιότητες επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, προφορικό διάλογο), συνεργασίας με παιγνιώδη τρόπο και ευαισθητοποίησης σε αξίες και συμπεριφορές. Τα μέσα αφορούν

περιβάλλοντα προβολής πολυμέσων, δημιουργικής ζωγραφικής και παιχνιδιών στον υπολογιστή. Για τους μεγαλύτερους μαθητές, της δεύτερης ηλικιακής ομάδας, τον έλεγχο των μέσων έχει και πάλι ο δάσκαλος αλλά χρησιμοποιούνται και άλλα περιβάλλοντα (web 2.0 πχ blogs, wikis, και εργαλεία γραπτής και προφορικής επικοινωνίας). Οι μαθητές πληκτρολογούν και κοινοποιούν κείμενα, δημιουργούν και μοιράζονται πολυμέσα, χρησιμοποιούν περιβάλλοντα συνεργασίας. Συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων έχοντας μερικό έλεγχο των μέσων ή αξιοποιούν τα εργαλεία που δημιούργησε και ελέγχει ο δάσκαλος τους. Οι μαθητές αξιοποιούν έτοιμα περιβάλλοντα συνεργασίας ή κοινωνικής δικτύωσης για να ευαισθητοποιηθούν στη σωστή και ασφαλή χρήση τους.

Η ένταξη των ΤΠΕ στη ΣΚΖ για τους μαθητές του Γυμνασίου αξιοποιεί τις γνώσεις που έχουν από το μάθημα της Πληροφορικής και τους επιτρέπει να μπορούν να εμπλακούν σε περισσότερες δραστηριότητες στο πλαίσιο που ήδη αναφέρθηκε, με βασικό προσανατολισμό στην ανάπτυξη μιας άλλης οπτικής (ασφαλούς, κριτικής) προς τα μέσα που ήδη χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους, εντός και εκτός σχολείου.

Ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα έχουν κοινές αναφορές για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Εκείνο που μεταβάλλεται είναι τα μέσα που θα αξιοποιηθούν και οι βαθμοί ελευθερίας στη χρήση τους.

[επικοινωνώ με σύγχρονα και ασύγχρονα μέσα: βλέπω και ακούω τους άλλους, ανταλλάσσω πληροφορίες, εκφράζω απόψεις σε άλλους και ακούω τις δικές τους, αναζητώ βοήθεια, ξεπερνώ δυσκολίες], [ανήκω σε ομάδα, έχω δικαιώματα και υποχρεώσεις, η συμπεριφορά μου καθορίζεται εν μέρει από την ομάδα που ανήκω, συναποφασίζω, υποχωρώ και προτείνω, σέβομαι την απόφαση της ομάδας, εκφράζω την άποψή μου και τις επιθυμίες μου, εντοπίζω τις ομοιότητες και τις διαφορές μου με τους άλλους], [ασφάλεια πληροφοριών, προσωπικά δεδομένα, διαφορετικότητα, πνευματικά δικαιώματα, προστασία από κακόβουλες καταστάσεις, κίνδυνοι στο διαδίκτυο, ανακοίνωση και διάδοση πληροφοριών, υποχρεώσεις και δικαιώματα στη διακίνηση πληροφοριών], [παίζω και μαθαίνω, οργανώνω και ταξινομώ, αναπτύσσω ικανότητες, περιγράφω, συμπεραίνω, αξιολογώ, εκφράζομαι, βρίσκω τι μου αρέσει και τι με δυσκολεύει, μαθαίνω στοιχεία για τον εαυτό μου]

Θεματική ενότητα: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: ΖΟΥΜΕ ΜΑΖΙ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΖΟΥΜΕ Ο ΕΝΑΣ ΤΟΝ ΑΛΛΟ

Υποενότητα: «ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ», Γ΄ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ (ΠΜΑ)	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
<p>ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ (ΠΜΑ 2,3,5,6) [επικοινωνώ με σύγχρονα και ασύγχρονα μέσα: βλέπω και ακούω τους άλλους, ανταλλάσσω πληροφορίες, εκφράζω απόψεις σε άλλους και ακούω τις δικές τους, επιλέγω πότε και με ποιους επικοινωνώ, αναζητώ βοήθεια, ξεπερνάω δυσκολίες]</p> <p>ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ (ΠΜΑ 2,3,4,5,6) [Ανήκω σε ομάδα που αξιοποιεί τα περιβάλλοντα συνεργασίας, έχω δικαιώματα και υποχρεώσεις, η συμπεριφορά μου καθορίζεται εν μέρει από την ομάδα που ανήκω, συναποφασίζω, υποχωρώ και προτείνω, σέβομαι την απόφαση της ομάδας, εκφράζω την άποψή μου και τις επιθυμίες μου, μαθαίνω τις ομοιότητες και τις διαφορές μου με τους άλλους]</p>	<p>Οι μαθητές/τριες να μπορούν:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Να αναγνωρίζουν τα μέσα σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας και τους τρόπους αξιοποίησής τους. 2. Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ασφαλούς επικοινωνίας με την αξιοποίηση σύγχρονων και ασύγχρονων μέσων. 3. Να αναγνωρίζουν τα περιβάλλοντα συνεργασίας στον υπολογιστή 4. Να ενημερωθούν για τους τρόπους και κανόνες ασφαλούς χρήσης του υπολογιστή (σωματική υγεία, προσωπικά δεδομένα) 5. Να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας με τους άλλους μαθητές στο ίδιο ή σε διαφορετικό σχολείο 6. Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα συμπεριφοράς στο διαδίκτυο (ασφάλεια πληροφοριών, συμπεριφορά προς τρίτους, πνευματικά δικαιώματα, προστασία από 	<p>Οι μαθητές με την αξιοποίηση εργαλείων του υπολογιστή και υπηρεσιών του web 2.0 προσεγγίζουν θέματα που αφορούν την επικοινωνία, τη συνεργασία σε μαθησιακό πλαίσιο, την πληροφόρηση και την ασφάλεια στη χρήση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων δικτύωσης. Οι δραστηριότητες γίνονται με το συνεχές έλεγχο των μέσων από τον εκπαιδευτικό.</p> <p>1^η δραστηριότητα: Επικοινωνία σε τοπικό ή δικτυακό επίπεδο. Οι μαθητές συνεργάζονται σε μικρές ομάδες για να καταγράψουν απόψεις τους σε ένα θέμα μελέτης. Στη συνέχεια με τη χρήση εργαλείου σύγχρονης επικοινωνίας συνεργάζονται με άλλες ομάδες στο ίδιο σχολείο ή σε σχολείο άλλης περιοχής για να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες. Η καταγραφή των απόψεων μπορεί να γίνει με τη βοήθεια ενός κειμενογράφου. Το αποτέλεσμα ανακοινώνεται στην ολομέλεια της τάξης και στέλνεται στους απομακρυσμένους συνεργάτες. Μπορεί και να αναρτηθεί σε ιστολόγιο που έχει δημιουργήσει και ελέγχει ο εκπαιδευτικός. Ο ίδιος ευαισθητοποιεί τους μαθητές του σχετικά με το περιεχόμενο της ανακοίνωσης (ασφάλεια δεδομένων) αλλά και με τα στοιχεία του συνομιλητή τους.</p> <p>2^η δραστηριότητα: Ανακαλύψτε το συνομιλητή σας σε επικοινωνία μέσω διαδικτύου. Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες και ανταλλάσσουν σύγχρονα μηνύματα χωρίς να γνωρίζουν τον αποδέκτη. Το παιχνίδι προβλέπει οι ομάδες με κατάλληλες ερωτήσεις να ανακαλύψουν ποιος κρύβεται πίσω από το ψευδώνυμο που παρουσιάζεται στο υπολογιστή (αξιοποίηση εργαλείου σύγχρονης επικοινωνίας). Η δραστηριότητα μπορεί να επεκταθεί μεταξύ σχολείων σε</p>	<p>Διαδραστικός πίνακας. Σύνδεση με το διαδίκτυο Εργαλείο σύγχρονης επικοινωνίας (π.χ. Skype). Κειμενογράφος. Μηχανή αναζήτησης πληροφοριών (π.χ. google) Εκπαιδευτικά λογισμικά πολυμέσων για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Εκπαιδευτικά λογισμικά ελεύθερης δημιουργίας (π.χ. Microworld pro)</p>

<p>ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ (ΠΜΑ 1,3,6) [Ασφάλεια πληροφοριών, προσωπικά δεδομένα, διαφορετικότητα, πνευματικά δικαιώματα, προστασία από κακόβουλες καταστάσεις, κίνδυνοι στο διαδίκτυο, ανακοίνωση και διάδοση πληροφοριών, υποχρεώσεις και δικαιώματα στη διακίνηση πληροφοριών]</p> <p>ΜΑΘΗΣΗ (ΠΜΑ 3,5,6) Παίζω και μαθαίνω, οργανώνω και ταξινομώ, ρωτώ και ανακαλύπτω, προβληματίζομαι και αναπτύσσω ικανότητες, περιγράφω, συμπεραίνω, αξιολογώ, εκφράζομαι, βρίσκω τι μου αρέσει και τι με δυσκολεύει, μαθαίνω στοιχεία για τον εαυτό μου]</p>	<p>κακόβουλες καταστάσεις, κίνδυνοι από την κοινωνική δικτύωση, συνέπειες μηνυμάτων και δημοσιεύσεων)</p> <p>7. Να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα ψηφιακά μέσα και ως εργαλεία ενεργού και εξατομικευμένης μάθησης και όχι μόνο ως μέσα ψυχαγωγίας, επικοινωνίας και πληροφόρησης.</p>	<p>διαφορετικές περιοχές ή νομούς της χώρας.</p> <p>3^η δραστηριότητα: Αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών. Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού αξιοποιούν κατάλληλο λογισμικό πολυμέσων για να αντλήσουν εικόνες και πληροφορίες σχετικά με ένα θέμα μελέτης. Οι πληροφορίες συμπληρώνονται με την αξιοποίηση ηλεκτρονικής εγκυκλοπαίδειας στο διαδίκτυο τύπου Wikipedia ή προβολή επιλεγμένων βίντεο. Για παράδειγμα ως αρχή οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες για το σπίτι τους (χάρτες, φωτογραφίες). Στη συνέχεια μπορούν να ασχοληθούν με άλλα επιλεγμένα θέματα. Εναλλακτικά οι μαθητές αναζητούν βίντεο σχετικό με το θέμα και το προτείνουν για προβολή. Οι μαθητές συζητούν για τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού αποφασίζουν για την πληρότητα και την ακρίβειά τους. Σημαντικό στοιχείο είναι η αξιολόγηση του περιεχομένου προκειμένου να το κοινοποιήσουν στις άλλες ομάδες ή να το αναρτήσουν στο ιστολόγιο.</p> <p>4^η δραστηριότητα: Τι αποκαλύπτω για μένα; Σε ποιους; Πότε;. Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει μια φόρμα συμπλήρωσης (π.χ. google έγγραφα) προσωπικών δεδομένων για τη συμμετοχή σε ένα διαγωνισμό. Εναλλακτικά μπορεί να αναζητηθεί πραγματική φόρμα αγοράς στο διαδίκτυο. Το έγγραφο πρέπει να έχει και μερικές ερωτήσεις προσωπικού ενδιαφέροντος. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και συμπληρώνουν το έγγραφο μέσω διαδικτύου. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τα αποτελέσματα. Ακολουθεί συζήτηση που ευαισθητοποιεί τους μαθητές για πληροφορίες που παραπλανούν το χρήστη του διαδικτύου και συμπεραίνουν ότι δεν πρέπει να δίνουν ποτέ τα προσωπικά τους στοιχεία σε φόρμες στο διαδίκτυο εκτός και αν πρόκειται για απόλυτα ελεγχόμενη περιοχή.</p> <p>5^η δραστηριότητα: Τι αναρτώ στο διαδίκτυο; Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει έγγραφο γραπτής συνεργασίας (google έγγραφα) και δίνει την άδεια για την από κοινού εργασία στις ομάδες των</p>	
--	--	---	--

		<p>μαθητών (οι κωδικοί παραμένουν στον εκπαιδευτικό). Ταυτόχρονα οι μαθητές κάθε ομάδας, αφού συζητήσουν σε επίπεδο ομάδας, καταγράφουν μια κοινή τους εμπειρία ή ιστορία από τη σχολική ή την καθημερινή τους ζωή, πραγματική ή φανταστική. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα κοινοποιεί το κείμενό της στην επόμενη, κυκλικά, ώστε κάθε μια να έχει την αρχή μιας ιστορίας που ξεκίνησε η προηγούμενη. Οι μαθητές της επόμενης ομάδας, συνεχίζουν μετά από συζήτηση στην ομάδα τους την ιστορία που έρχεται στα χέρια τους. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρις ότου η κάθε ιστορία περάσει μια φορά από κάθε ομάδα και επιστρέψει και πάλι σε αυτούς που την ξεκίνησαν. Γράφονται έτσι τόσες ιστορίες από κοινού όσες και ομάδες. Μπορεί να ακολουθήσει η επιλογή της καλύτερης από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει τα έγγραφα για τυχόν προσωπικά ή προσβλητικά δεδομένα επισημαίνοντας τους κινδύνους.</p> <p>6^η δραστηριότητα: Πώς συζητώ στο διαδίκτυο; Πώς σχολιάζω; Ο εκπαιδευτικός κατασκευάζει ιστολόγιο με ένα θέμα (πχ σχέσεις των 2 φύλων ή σχέσεις με τους γονείς ή ελεύθερος χρόνος ή διατροφή κλπ) και ζητά από τους μαθητές αρχικά να σχολιάσουν εκεί τις δικές του αρχικές αναρτήσεις και κατόπιν να σχολιάσουν στον ίδιο τόπο, τα σχόλια των συμμαθητών τους. Τέλος να κάνουν τις δικές τους αναρτήσεις γράφοντας κείμενα και αναζητώντας εικόνες και σχετικά βίντεο. Στο τέλος οι ομάδες παρουσιάζουν η κάθε μια έναν δεκάλογο για το τι αναρτούμε καθώς και για το πώς συζητάμε και σχολιάζουμε στο διαδίκτυο.</p>	
--	--	--	--