

# Social & Emotional Learning Handbook



Θεωρία και βιωματικές δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς

**Ε. Κορακάκη και Μ. Φιολιτάκη**

Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου

**ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ**

## **Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης**

**Θεωρία και βιωματικές δραστηριότητες  
για εκπαιδευτικούς**

**Ε. Κορακάκη – Μ. Φιολιτάκη**

Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου

**Ηράκλειο 2026**

© 2026 Ε. Κορακάκη – Μ. Φιλιτάκη

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. Απαγορεύεται η αναπαραγωγή, αποθήκευση ή διανομή του παρόντος έργου, εξ ολοκλήρου ή τμηματικά, με οποιοδήποτε μέσο, χωρίς την έγγραφη άδεια των συγγραφέων.

Το παρόν έργο προορίζεται για εκπαιδευτική χρήση.

Περιεχόμενα:	
<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	<u>2</u>
<u>1. Πρακτικές Αυτογνωσίας:</u>	<u>6</u>
<u>1.α. Παίζουμε Υπο;</u>	<u>6</u>
<u>1.β Εκφράζουμε τα συναισθήματά μας (Evaluation Post-it)</u>	<u>10</u>
<u>1.γ Πώς νιώθεις σήμερα; (How are you feeling today?)</u>	<u>14</u>
<u>1.δ. Ημερολόγιο (Journaling)</u>	<u>16</u>
<u>1.ε. Μίλα μου για τον εαυτό σου (Tell me about yourself)</u>	<u>19</u>
<u>2. Πρακτικές Αυτοδιαχείρισης:</u>	<u>21</u>
<u>2.α. Ασκήσεις ενεργοποίησης (Brain Teaser)</u>	<u>21</u>
<u>2.β. Ασκήσεις αναπνοής (Breathing Activities)</u>	<u>25</u>
<u>2.γ. Άσκηση Ευγνωμοσύνης (Gratitude Activity)</u>	<u>30</u>
<u>2.δ. Θέτουμε όρια (Set Boundaries)</u>	<u>33</u>
<u>2.ε. Μαντάλα (Mandala)</u>	<u>39</u>
<u>2.στ. Πυραμίδα της υγιεινής διατροφής (The Healthy Food Pyramid)</u>	<u>41</u>
<u>3. Πρακτικές Κοινωνικής Επίγνωσης:</u>	<u>43</u>
<u>3.α. Ζωγραφική πλάτη με πλάτη (Back to Back Drawing)</u>	<u>43</u>
<u>3.β. Σημειώματα καλοσύνης (Kindness Notes)</u>	<u>47</u>
<u>3.γ. Ένα βήμα μπροστά (Take a step forward)</u>	<u>51</u>
<u>4. Πρακτικές Δεξιότητες Σχέσεων:</u>	<u>59</u>
<u>4.α. Παίζουμε Bingo;</u>	<u>59</u>
<u>4.β. Δραστηριότητες για δημιουργία Ομάδας (Team-building Activities)</u>	<u>63</u>
<u>4.γ. Τυφλή Εμπιστοσύνη (Blind Trust)</u>	<u>68</u>
<u>4.δ. Ρολόι για ραντεβού (Speed Dating)</u>	<u>73</u>
<u>4.ε. Δύο αλήθειες και ένα ψέμα (Two truths and a lie)</u>	<u>77</u>
<u>4.στ. Ημέρες Ιστορίας (Days of History)</u>	<u>81</u>
<u>4.ζ. Κάρτες Επίλυσης συγκρούσεων (Cards: Conflict-resolution)</u>	<u>84</u>
<u>5. Δεξιότητες για την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων:</u>	<u>87</u>
<u>5.α. Ανθρώπινη Αλυσίδα (Human knot)</u>	<u>87</u>
<u>5.β. Μια αξία σε πανό (Team Values Banner Activity)</u>	<u>92</u>
<u>5.γ. Ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling)</u>	<u>96</u>
<u>5.δ. Ψηφιακά, οπτικά εκπαιδευτικά βιβλία (lapbook)</u>	<u>100</u>
<u>5.ε. Δραστηριότητα κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (The Social and Emotional Skills Card Game)</u>	<u>103</u>
<u>ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ</u>	<u>106</u>
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	<u>110</u>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια στροφή της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας προς την εφαρμογή προγραμμάτων στο σχολικό περιβάλλον, τα οποία αποσκοπούν στο να περιορίσουν την εργασιακή κόπωση (burnout) εκπαιδευτικών και μαθητών και παράλληλα να προάγουν τη ψυχική τους υγεία και ευεξία (wellbeing), με απώτερο στόχο τη βελτίωση των τελευταίων σε ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και την ολοκλήρωση –και των δύο, ως προσωπικότητων.

Προς αυτή την κατεύθυνση εφαρμόζονται προγράμματα που επικεντρώνουν στη συμπεριφορά και στα συναισθήματα μαθητών και εκπαιδευτικών και εντάσσονται στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL).

Πιο συγκεκριμένα, η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (Social and Emotional Learning, SEL) περιλαμβάνει εκπαιδευτικές πρακτικές, μέσω των οποίων τα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν και εφαρμόζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους, την επίτευξη θετικών στόχων, την αίσθηση και την έκφραση της ενσυναίσθησης, την ανάπτυξη και διατήρηση θετικών σχέσεων και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL, 2020). Η SEL δεν περιορίζεται μόνο στη συναισθηματική ανάπτυξη, αλλά περιλαμβάνει και την κοινωνική αλληλεπίδραση, τον αυτοέλεγχο, την υπευθυνότητα και την αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Γίνεται έτσι κατανοητό ότι η SEL περιλαμβάνει τόσο τις ενδοπροσωπικές όσο και τις διαπροσωπικές δεξιότητες, αποτελώντας κλειδί για την ολιστική ανάπτυξη του ατόμου.

### Πέντε Βασικοί Τομείς της SEL

Η SEL εστιάζει στην ανάπτυξη του ατόμου (μαθητή και εκπαιδευτικού) σε πέντε βασικούς τομείς, οι οποίοι καλύπτουν διαφορετικές αλλά αλληλένδετες κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της εκάστοτε προσωπικότητας:

1. **Αυτογνωσία:** πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του και τις αξίες του, και κυρίως να είναι σε θέση να κατανοεί το πώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Η συγκεκριμένη δεξιότητα περιλαμβάνει, την κατανόηση των δυνατοτήτων αλλά και των αδυναμιών του ατόμου και κυρίως την ανάπτυξη μιας θετικής αυτοεκτίμησης. Με αυτό τον τρόπο η αυτογνωσία αναδεικνύεται σε βασική προϋπόθεση για την προσωπική ανάπτυξη και την αυτοβελτίωση (Goleman, 1995).
2. **Αυτοδιαχείριση:** η δεξιότητα αυτή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, τις σκέψεις του και τις συμπεριφορές του σε διάφορες καταστάσεις. Περιλαμβάνει την ικανότητα διαχείρισης του άγχους, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την επιμονή στην αντιμετώπιση προκλήσεων και σε ένα επόμενο και ανώτερο στάδιο, την ικανότητα θέσπισης και επίτευξης προσωπικών και ακαδημαϊκών στόχων. Είναι λοιπόν, εμφανές ότι η διεξαγωγή της συγκεκριμένης δεξιότητας είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη συνακόλουθής της, προσωπική ευημερία (Duckworth & Seligman, 2005).
3. **Κοινωνική Επίγνωση:** η συγκεκριμένη δεξιότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να εκτιμά τις δυνατότητες των άλλων (συμπεριλαμβανομένων και των δυνατοτήτων που διαθέτουν άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό/οικονομικό/κοινωνικό υπόβαθρο), με τους οποίους καλείται όχι μόνο να συνυπάρξει αλλά και να συνεργαστεί προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Η κοινωνική επίγνωση περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, την κατανόηση των

κοινωνικών κανόνων και προσδοκιών, καθώς και την αναγνώριση των διαθέσιμων πόρων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις εκάστοτε συνθήκες προς την επίρρωση κοινών σκοπών (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

4. **Δεξιότητες Σχέσεων:** πρόκειται για την ικανότητα ανάπτυξης και διατήρησης υγιών και θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα αυτό συμπεριλαμβάνονται δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, διαχείρισης συγκρούσεων και ικανότητες αναζήτησης και προσφοράς βοήθειας από και προς τους συνανθρώπους μας. Οι ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις είναι καταλυτικές για την επίτευξη της ατομικής ψυχικής υγείας και της κοινωνικής συνοχής (Elias et al., 1997).
5. **Υπεύθυνη Λήψη Αποφάσεων:** Αυτή η δεξιότητα αναφέρεται στην ικανότητα λήψης αποτελεσματικών και ηθικών αποφάσεων στο πλαίσιο της αυτοβελτίωσης της ατομικής συμπεριφοράς και της προαγωγής μιας αποτελεσματικότερης κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αναλυτικότερα, στον τομέα αυτών των δεξιοτήτων περιλαμβάνεται η εξέταση των συνεπειών των διαφόρων επιλογών για τον εαυτό μας και τους άλλους και η αναγνώριση της ευθύνης που φέρουμε για τις αποφάσεις μας (Weissberg & Cascardino, 2013).

### **Στοχοθεσία της εφαρμογής πρακτικών Κοινωνικο-Συναισθηματικής μάθησης (SEL)**

Γενικός σκοπός της εφαρμογής των συγκεκριμένων πρακτικών μάθησης, οι οποίες ενισχύουν την κοινωνικό-συναισθηματική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι η απόκτηση δεξιοτήτων (π.χ. η αναγνώριση και ο χειρισμός των συναισθημάτων του εαυτού μας και των άλλων), οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τη σύναψη καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Coskun, 2019).

Εκτός από τον γενικό αυτό στόχο, είναι κατανοητό ότι εφόσον οι πρακτικές της SEL αποτελούν μέρος μιας συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας, η οποία ορίζεται από ένα αυστηρό πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου, η εφαρμογή τους αποσκοπεί στην επίτευξη επιμέρους παιδαγωγικών στόχων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μέσω της συμμετοχής τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες επιδιώκεται να αποκτήσουν:

1. **Ακαδημαϊκή Επιτυχία:** Η SEL ενισχύει τη σχολική επίδοση των μαθητών και συμβάλλει στη γενικότερη απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων σε συγκεκριμένα και διακριτά μεταξύ τους γνωστικά πεδία αλλά και στην άσκηση της κριτικής τους σκέψης, η οποία θα οδηγήσει στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα SEL επιτυγχάνουν καλύτερες βαθμολογίες και παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Durlak et al., 2011).
2. **Προσωπική Ανάπτυξη:** Η SEL προωθεί την ανάπτυξη μιας ισχυρής αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και ικανότητας αυτοδιαχείρισης, βοηθώντας τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής με μεγαλύτερη ανθεκτικότητα και αποτελεσματικότητα.
3. **Κοινωνική Ευημερία:** Μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, η SEL προάγει τη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων στο πλαίσιο μιας ομάδας, μειώνοντας τα φαινόμενα εκφοβισμού και ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον (Jones & Bouffard, 2012). Έτσι, οι μαθητές σέβονται και αποδέχονται τη διαφορετικότητα, μέσα από την προαγωγή ενός κλίματος συνεργασίας και ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό, γνωρίζουν καλύτερα τους συμμαθητές τους και γενικότερα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα προέλευσης (πολιτισμικά, κοινωνικά, οικονομικά).

4. **Επαγγελματική Ανάπτυξη:** Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω της SEL είναι κρίσιμες για την μετέπειτα επαγγελματική πορεία και επιτυχία των μαθητών. Και αυτό γιατί στον οποιοδήποτε εργασιακό χώρο, απαιτούνται ολοένα και περισσότερο δεξιότητες όπως η ομαδική εργασία, η επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων, οι οποίες αναπτύσσονται μέσω της SEL (National Research Council, 2012).
5. **Ψυχική Υγεία:** Η SEL διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη και την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχικής υγείας, όπως το άγχος και η κατάθλιψη, ενισχύοντας την ψυχική ευεξία των μαθητών (Taylor et al., 2017).

Συνολικά, η SEL αποτελεί μια απαραίτητη συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που στοχεύει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου, ενισχύοντας τόσο τις ακαδημαϊκές όσο και τις προσωπικές και κοινωνικές του δεξιότητες. Και αυτό γιατί γίνεται κατανοητό, ότι, υπό το παραπάνω οριοθετημένο πρίσμα, οι στρατηγικές κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης μπορούν να διασφαλίσουν την «ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών στην εκπαίδευση» και ανταποκρίνονται «στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητριών/μαθητών». Με έναν λόγο, το σχολείο γίνεται συμπεριληπτικό: γίνεται «Σχολείο για όλους» (Unesco, 1994, 2009).

#### **Διδακτικές Μέθοδοι (παρουσίαση συνοπτική)**

Προς επίτευξη των παραπάνω στόχων και σε αντιστοιχία με τους πέντε βασικούς τομείς της SEL, παρακάτω παρουσιάζονται επιλεκτικά δραστηριότητες, από τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει την κατάλληλη, ώστε να ανταποκριθεί και να ικανοποιήσει συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών του.

Σημειώνουμε ωστόσο, ότι η ομαδοποίηση των δραστηριοτήτων είναι ενδεικτική καθώς σκοπό έχει αποκλειστικά και μόνο την καλύτερη οργάνωση του υλικού που θα παρουσιαστεί, ώστε το παρόν εγχειρίδιο να αποτελέσει αρωγό για τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία την SEL. Όπως θα φανεί και από την παρουσίαση της κάθε εκπαιδευτικής πρακτικής σε πολλές περιπτώσεις μια δραστηριότητα μπορεί να ικανοποιεί παραπάνω από μια μαθησιακή ανάγκη και κατά συνέπεια θα μπορούσε να ενταχθεί και σε κάποιον άλλον άξονα εκτός από αυτόν που καταρχήν εντάσσεται.

Πιο συγκεκριμένα θα παρουσιαστούν πρακτικές:

##### **1. Αυτογνωσίας:**

- 1.α. Παίζουμε Uno;
- 1.β. Εκφράζουμε τα συναισθήματά μας (Evaluation Post-it)
- 1.γ. Πώς νιώθεις σήμερα; (How are you feeling today?)
- 1.δ. Ημερολόγιο (Journaling)
- 1.ε. Μίλα μου για τον εαυτό σου (Tell me about yourself)

##### **2. Αυτοδιαχείρισης:**

- 2.α. Ασκήσεις ενεργοποίησης (Brain Teaser)
- 2.β. Ασκήσεις αναπνοής (Breathing Activities)
- 2.γ. Άσκηση Ευγνωμοσύνης (Gratitude Activity)
- 2.δ. Θέτουμε όρια (Set Boundaries)
- 2.ε. Μαντάλα (Mandala)
- 2.στ. Πυραμίδα της υγιεινής διατροφής (The Healthy Food Pyramid)

##### **3. Κοινωνικής Επίγνωσης:**

- 3.α. Ζωγραφική πλάτη με πλάτη (Back to Back Drawing)
- 3.β. Σημειώματα καλοσύνης (Kindness Notes)
- 3.γ. Ένα βήμα μπροστά (Take a step forward)

4. Δεξιότητες Σχέσεων:

- 4.α. Παίζουμε Bingo;
- 4.β. Δραστηριότητες για δημιουργία Ομάδας (Team-building Activities)
- 4.γ. Τυφλή Εμπιστοσύνη (Blind Trust)
- 4.δ. Ρολόι για ραντεβού (Speed Dating)
- 4.ε. Δύο αλήθειες και ένα ψέμα (Two truths and a lie)
- 4.στ. Ημέρες Ιστορίας (Days of History)
- 4.ζ. Κάρτες Επίλυσης συγκρούσεων (Cards: Conflict-resolution)

5. Δεξιότητες για την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων:

- 5.α. Ανθρώπινη Αλυσίδα (Human knot)
- 5.β. Μια αξία σε πανό (Team Values Banner Activity)
- 5.γ. Ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling)
- 5.δ. Ψηφιακά, οπτικά εκπαιδευτικά βιβλία (Iapbook)
- 5.ε. Δραστηριότητα κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (The Social and Emotional Skills Card Game)

## 1.α.Παίζουμε Uno;



Το παιχνίδι Uno δημιουργήθηκε το 1971 από τον Merle Robbins, έναν κούρέα από το Reading του Οχάιο, ΗΠΑ, ο οποίος θέλοντας να επιλύσει το πρόβλημα που προέκυψε παίζοντας με την οικογένειά του ένα παιχνίδι με χαρτιά, αποφάσισε να δημιουργήσει ένα καινούργιο παιχνίδι με πιο σαφείς κανόνες (Ricketts 2018).

Το δημοφιλές αυτό παιχνίδι μπορεί να προσαρμοστεί και να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) με σκοπό την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, την αναγνώριση των δυνατοτήτων αλλά και των αδυναμιών τους από τους εμπλεκόμενους μαθητές. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε η ένταξη της συγκεκριμένης δραστηριότητας στις πρακτικές Αυτογνωσίας (ομάδα 1). Ωστόσο, όπως θα γίνει σαφές και από την περιγραφή του παιχνιδιού αλλά κυρίως από την αποτίμησή του από τους ίδιους τους μαθητές, ουσιαστική είναι η συμβολή του στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων (ομάδα 5) σχετικών με την προσωπική συμπεριφορά αλλά και με την κοινωνική αλληλεπίδραση των μελών μιας ομάδας.

### **Στοχοθεσία της Δραστηριότητας UNO στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL):**

Η δραστηριότητα συντελεί στο να ασκηθούν οι συμμετέχοντες γενικά στην αναγνώριση και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, μέσω μιας παιγνιώδους διαδικασίας, η οποία εξασφαλίζει ένα ασφαλές, διασκεδαστικό και συμμετοχικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα:

1. Οι μαθητές αναγνωρίζουν όχι μόνο τα δικά τους συναισθήματα αλλά κατανοούν τη σχέση αυτών των συναισθημάτων τόσο με τα αντίστοιχα συναισθήματα των συμμαθητών τους όσο και με τις διάφορες καταστάσεις, στις οποίες τα βίωσαν (Goleman, 1995).
2. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν λεκτικά τα συναισθήματά τους αλλά και να πουν πως τα διαχειρίστηκαν σε πραγματικές καταστάσεις (Brackett et al. 2011).
3. Καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και προάγεται η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των άλλων (Eisenberg & Spinrad 2004).
4. Ενισχύεται το πνεύμα συνεργασίας, μέσω της ομαδικής εργασίας καθώς οι μαθητές πρέπει να αλληλοεπιδρούν και να λαμβάνουν υπόψη τους τους άλλους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Johnson & Johnson 2009).
5. Βελτιώνεται η ικανότητα των μαθητών να λαμβάνουν αποφάσεις, σκεπτόμενοι τις συνέπειές τους (Berkowitz & Bier 2004), οι οποίες ενδεχομένως να μην αφορούν μόνο τους ίδιους αλλά και τους συμμαθητές τους/συμμετέχοντες στο παιχνίδι.

6. Μέσα από τις δυνατότητες έκφρασης και ανταλλαγής προσωπικών εμπειριών, οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους (αυτογνωσία) και μέσω της θετικής ανατροφοδότησης που λαμβάνουν από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες ενισχύεται και η αυτοεκτίμησή τους (Baumeister & Vohs, 2007).

### Περιγραφή της δραστηριότητας:

Για την προσαρμογή του παιχνιδιού UNO απαιτείται μια σχετική προετοιμασία, η οποία περιλαμβάνει:

A) την επιλογή κατάλληλου χώρου: π.χ. τοποθέτηση των θρανίων της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να καθίσουν κυκλικά, ώστε να έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους,

B) συγκεκριμένη διαμόρφωση από τον διδάσκοντα των καρτών που θα χρησιμοποιηθούν (π.χ. κάρτες με προσαρμοσμένα χρώματα ή σύμβολα που σχετίζονται με συγκεκριμένα συναισθήματα ή κοινωνικές καταστάσεις βλ. <https://atypicalksa.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/uno-emotions.pdf>) ή χρησιμοποίηση του κλασικού Uno (σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να συνδεθεί κάθε χρώμα με ένα συναίσθημα

B.1. Προτεινόμενη χρωματική συσχέτιση με συναισθήματα:

- Κόκκινο: Θυμός
- Μπλε: Θλίψη
- Πράσινο: Ηρεμία
- Κίτρινο: Χαρά

Γ) την ενημέρωση των εμπλεκόμενων στη διαδικασία σχετικά με τους κανόνες του παιχνιδιού: οι μαθητές θα πρέπει κυρίως να κατανοήσουν το πόσο σημαντικό είναι να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να τα συνδέουν με εμπειρίες και αντιδράσεις. Έτσι ο διδάσκων τους ενημερώνει ότι:

Γ1. κάθε φορά που ρίχνουν μια κάρτα, πρέπει να μοιραστούν μια στιγμή που ένιωσαν το συναίσθημα που αντιστοιχεί στο χρώμα της κάρτας: π.χ. αν κάποιος ρίξει μια κόκκινη κάρτα, θα πρέπει να περιγράψει μια στιγμή που ένιωσε θυμό.

Γ.2. υπάρχουν ειδικές κάρτες:

- **Κάρτες Αντίστροφης σειράς:** Όταν παίζεται αυτή η κάρτα, ο μαθητής πρέπει να αναφέρει ένα συναίσθημα που είχε, αλλά άλλαξε γρήγορα λόγω κάποιας κατάστασης.
- **Κάρτες Παράλειψης:** Ο μαθητής μπορεί να παραλείψει το συναίσθημα αν δεν θέλει να το μοιραστεί.
- **Κάρτες Τράβηξε δύο:** Ο μαθητής πρέπει να μοιραστεί δύο στιγμές που ένιωσε το συναίσθημα του χρώματος της κάρτας.

### **Α΄ ΦΑΣΗ: Πραγματοποίηση δραστηριότητας**

Αφού οι μαθητές ενημερωθούν για τους κανόνες, είναι πλέον έτοιμοι να συμμετάσχουν στο παιχνίδι και μέσα από ένα ευχάριστο κλίμα να συνειδητοποιήσουν ότι στόχος τους δεν είναι

απλώς να κερδίσουν, αλλά να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν και κυρίως να μοιραστούν τα συναισθήματά τους σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον.



### **Β΄ ΦΑΣΗ: Συζήτηση μετά το παιχνίδι**

Μετά το τέλος του παιχνιδιού, μπορεί να γίνει συζήτηση για το πώς ένιωσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και κυρίως να εστιάσουν στο κατά πόσο πιστεύουν ότι οι άλλοι κατανόησαν τα δικά τους συναισθήματα ή στο πώς θα μπορούσαν να διαχειριστούν καλύτερα τα συναισθήματά τους, σχολιάζοντας περιστάσεις στις οποίες αναφέρθηκαν και κρίνουν ότι δεν υπήρξε σωστή διαχείρισή τους (Landreth 2012).

### **«Παίζοντας Uno» στην πράξη:**

Από την εφαρμογή της δραστηριότητας στην πράξη, αυτό που διαπιστώθηκε άμεσα ήταν ότι κάθε φορά που οι μαθητές καλούνται να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες που «ξεφεύγουν» από τις καθιερωμένες εργασίες, έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και τους δίνουν την αίσθηση διαλείμματος στο βεβαρημένο πρόγραμμά τους, δημιουργείται αυτομάτως θετικό κλίμα.

Αρχικά, παρατηρήθηκε μια συστολή όχι τόσο στο να αναγνωρίσουν και να κατονομάσουν τα συναισθήματά τους, όσο να τα συνδέσουν με καταστάσεις που βίωσαν και κυρίως να τις μοιραστούν με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Στην πορεία όμως του παιχνιδιού διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε διάθεση επίκρισης μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά αντιθέτως, λόγω της κοινής ηλικίας και των κοινών ανησυχιών τους, έγινε εμφανές ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων ο τρόπος αντίδρασης σε συγκεκριμένα συναισθήματα είναι ίδιος. Έτσι, οι μαθητές ένιωθαν όλο και πιο άνετα να εκφράζουν συναισθήματα και να τα συνδέουν με αντιδράσεις τους.

Το πιο σημαντικό ήταν ότι αυτοβούλως και χωρίς να τους ζητηθεί, κάποια στιγμή εξέφραζαν οι ίδιοι κρίσεις για τις αντιδράσεις τους σε συναισθήματα (π.χ. «ίσως ήταν υπερβολική αυτή η αντίδρασή μου»), απέκτησαν ενσυναίσθηση (π.χ. «δεν πειράζει, κι εγώ το έχω κάνει») ή αποδέχτηκαν την κριτική των άλλων («ίσως δεν θα έπρεπε να αντιδράσεις έτσι») ως καλοπροαίρετη («δίκιο έχεις»).

Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι ίδιοι οι μαθητές κυρίως κατά τη διάρκεια της συζήτησης που ακολούθησε το παιχνίδι, είχαν τη δυνατότητα να συζητήσουν σχετικά με το πώς αισθάνθηκαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και πώς μπορούν στο εξής να βελτιώσουν τη διαχείριση των συναισθημάτων τους, γεγονός

που τους έδωσε τη δυνατότητα ανατροφοδότησης σχετικά με την πρόδό τους στην κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων τους (Hattie & Timperley, 2007).

Εκτός από τα εμφανή και άμεσα οφέλη της συγκεκριμένης δραστηριότητας, που σχετίζονται με την αναγνώριση και τη σύνδεση των συναισθημάτων με συγκεκριμένες καταστάσεις, η συμμετοχή των μαθητών σε πρακτικές παιγνιώδους χαρακτήρα που στηρίζονται στη συνεργασία και προωθούν την ομαδικότητα, μακροπρόθεσμα βελτιώνει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Επιπροσθέτως, μειώνει το συναισθηματικό τους στρες (Durlak et al., 2011), εξαλείφει αρνητικά συναισθήματα σχετικά με αποτυχημένες προσπάθειες διαχείρισης των συναισθημάτων τους και έτσι οδηγεί σε βελτίωση και των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο την αυτογνωσία ως βασική προϋπόθεση για την προσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση (Goleman 1995).

## 1.β. Εκφράζουμε τα συναισθήματά μας (Evaluation post-it)



Η συγκεκριμένη δραστηριότητα προτείνεται να ενταχθεί στον πρώτο τομέα, που εστιάζει σε πρακτικές που συμβάλουν στην αναγνώριση και στην έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων των μαθητών, που προκαλούνται από τη συμμετοχή τους σε μια οποιαδήποτε δραστηριότητα ή γενικότερα διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός μαθήματος.

Πρόκειται για μια ιδιαίτερα σημαντική εκπαιδευτική πρακτική, καθώς μέσω αυτής οι μαθητές νιώθουν ενεργά μέλη της μαθησιακής διαδικασίας, της οποίας την πορεία καλούνται να αξιολογήσουν, να τη συνδιαμορφώσουν με τον εκπαιδευτικό τους και ενδεχομένως να την αναπροσαρμόσουν στις ανάγκες τους. Γίνεται έτσι κατανοητό ότι η δραστηριότητα αυτή συμβάλει όχι μόνο στην καλύτερη διαχείριση της τάξης αλλά και στο να διαμορφωθεί κλίμα συνεργασίας, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα καλλιεργήσουν ταλέντα και δεξιότητες που έχουν, θα αποκτήσουν γνώσεις και κυρίως θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους.

### **Στοχοθεσία της δραστηριότητας:**

Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL), η συγκεκριμένη δραστηριότητα, είτε αυτή αφορά την αξιολόγηση μιας διδακτικής ενότητας είτε την αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης εργασίας, στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές, ανταποκρίνεται και καλύπτει μια στοχοθεσία που ανταποκρίνεται σε ένα μεγάλο μέρος της αναθεωρημένης ταξινόμιας των στόχων του Bloom (AlaMutka, 2005).

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές αναπτύσσουν:

1. την αυτογνωσία τους, καθώς αρχικά αναγνωρίζουν και στη συνέχεια εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Goleman, 2005), ανακαλώντας στη μνήμη τους το πώς ακριβώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, π.χ. ενθουσιασμό, πλήξη κλπ.
2. δεξιότητες αυτορρύθμισης και διαχείρισης συναισθημάτων, όταν καλούνται να σκεφτούν και να καταγράψουν τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους (Duckworth & Gross, 2014).
3. το αίσθημα της δέσμευσης και της ενεργούς συμμετοχής τους, καθώς με αυτόν τον τρόπο νιώθουν ότι η γνώμη τους μετράει και θα είναι πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν ενεργά σε μελλοντικές δραστηριότητες (Fredericks, Blumenfeld & Paris 2004).

### Τόσο οι μαθητές όσο και ο εκπαιδευτικός:

α. μέσω της ανάγνωσης και της συζήτησης των όσων καταγράφονται στα χαρτάκια, αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές οπτικές όσον αφορά την εκτίμηση της πορείας της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και τα διαφορετικά συναισθήματά τους. Επιπλέον, αναπτύσσουν την ικανότητα να κατανοούν και να σέβονται τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων. Με έναν λόγο καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, που είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία και την προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

β. συμβάλλουν στην προαγωγή κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας, καθώς ανακαλώντας στη μνήμη τους -κυρίως μετά τη συζήτηση- την εμπειρία της συνεργασίας, καλούνται αρχικά να αναγνωρίσουν τις μεθόδους που προάγουν μια αποτελεσματική συνεργασία και στη συνέχεια να τις βελτιώσουν. Αυτό επιτυγχάνεται είτε με την αναθεώρηση των μεθόδων που δεν οδήγησαν στα επιθυμητά αποτελέσματα είτε με την επαναχρησιμοποίηση αποτελεσματικών μεθόδων (για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων σχέσεων και τη σημασία της συνεργασίας στο πλαίσιο διδακτικών μεθόδων που βασίζονται στη SEL πολύ σημαντική είναι η έκθεση του Casel 2003).

γ. καλούνται να σκεφτούν κριτικά και να λάβουν υπεύθυνες αποφάσεις σχετικά με την πορεία και τις προϋποθέσεις για τη συνέχεια της συνεργασίας (Elias & Weissberg, 2000).

Κυρίως οι εκπαιδευτικοί μέσω μιας τόσο διαδραστικής δραστηριότητας θα έχουν τη δυνατότητα ανατροφοδότησης με σκοπό την περαιτέρω βελτίωση μελλοντικών δραστηριοτήτων SEL (Hattie & Timperley 2007), καθώς οι εμπλεκόμενοι μαθητές μπορούν να καταγράψουν προτάσεις και σχόλια για το τι τους άρεσε ή δεν τους άρεσε, και τι θα προτιμούσαν να τροποποιηθεί μελλοντικά. Έτσι, οι συντονιστές εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν πολύτιμες πληροφορίες για τη μελλοντική βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων που έχουν πραγματοποιηθεί.

Γενικά, οι μαθητές αφού **ανακαλέσουν** από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη τους τον τρόπο που εργάστηκαν στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας αλλά και τις γνώσεις που απέκτησαν κατά τη διάρκειά της, **κατανοούν** το νόημα της νέας γνώσης, την **αναλύουν** στα συστατικά της και τέλος, την κρίνουν, **αξιολογώντας** το κατά πόσο αυτή η γνώση μπορεί να ανταποκριθεί και να καλύψει τις εκάστοτε ανάγκες τους. Έτσι, οι μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μπορούν να **ανασυνθέσουν** εκ νέου γνώσεις και δεδομένα και να τα χρησιμοποιήσουν ως έναυσμα για την παραγωγή μιας νέας δραστηριότητας με σκοπό τη προαγωγή μιας νέας ιδέας (Τζελέπη & Κοτίνη, 2014).

### Περιγραφή της δραστηριότητας:

**Προετοιμασία:** Ο εκπαιδευτικός οφείλει εκ των προτέρων:

A) να παράσχει τα απαραίτητα υλικά: χαρτάκια post-it σε διάφορα χρώματα, στυλό ή μαρκαδόρους και μια μεγάλη επιφάνεια (π.χ., πίνακα ή χαρτόνι) για να τοποθετηθούν τα χαρτάκια.

B) να ορίσει τα πεδία αξιολόγησης (π.χ. συναισθήματα, συμπεριφορές, συνεργασία, κ.λπ).

Γ) να εξηγήσει στους συμμετέχοντες στη δραστηριότητα μαθητές πώς θα χρησιμοποιήσουν τα χαρτάκια για να αξιολογήσουν τη δραστηριότητα.

### **Α΄ Φάση: καταγραφή κρίσεων**

Οι φάσεις υλοποίησης της δραστηριότητας είναι οι εξής (Kriete & Davis 2002).

- Ο διδάσκων μετά το πέρας της δραστηριότητας ή την ολοκλήρωση της θεματικής ενότητας μοιράζει στους μαθητές δύο χαρτάκια τύπου «post it» διαφορετικού χρώματος, για παράδειγμα ένα χαρτάκι ροζ και ένα μωβ.
- Στη συνέχεια, καλεί τους μαθητές να σκεφτούν τη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε και να καταγράψουν στο ροζ χαρτάκι κάτι που θεωρούν ότι τους άρεσε από μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή θεματική ενότητα. Στο μωβ χαρτάκι τους καλεί να καταγράψουν κάτι που δεν τους άρεσε ή τους έκανε να αισθανθούν άβολα.
- Τονίζει ότι οι μαθητές δεν πρέπει να γράψουν το όνομά τους στο κάθε χαρτάκι και τους καλεί μετά την καταγραφή των συναισθημάτων τους να τα κολλήσουν στον πίνακα της τάξης.



### **Β΄ Φάση: ανάλυση και συζήτηση:**

- Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές διαβάζει τα χαρτάκια και βάσει αυτών:
  - α) συζητούν τα θετικά και τα αρνητικά σχόλια
  - β) καταγράφουν συμπεράσματα και προτάσεις βελτίωσης
  - γ) προγραμματίζουν τυχόν απαραίτητες αλλαγές για μελλοντικές δραστηριότητες (Angelo & Cross, 1993).

### **Η δραστηριότητα στην πράξη:**

Μετά την εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία διεξήχθη υποστηρικτικά μετά το πέρας δραστηριοτήτων, που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια μαθημάτων (και κυρίως είχαν τη μορφή επεκτατικών δραστηριοτήτων), κρίνεται σκόπιμο να επισημανθούν τα πλεονεκτήματά της (Bryson et al. 2004). Πρόκειται για μια μέθοδο:

- **διαδραστική**, η οποία ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών.
- **εύκολη**, καθώς είναι απλή στην εφαρμογή της και δεν απαιτεί εξειδικευμένο εξοπλισμό.

- ο που προσφέρει δυνατότητα **άμεσης ανατροφοδότησης**, εφόσον επιτρέπει την άμεση συλλογή και τον σχολιασμό των απόψεων των συμμετεχόντων.

Εκτός από τον παραπάνω αναφερόμενο τρόπο αξιολόγησης, ο οποίος εστιάζει κυρίως στην ανατροφοδότηση από τους μαθητές (εφόσον καλούνται να πουν τι τους άρεσε και τι όχι), οι κατηγορίες αξιολόγησης ενδέχεται, αναλόγως την δραστηριότητα ή την θεματική ενότητα, στην οποία εντάσσονται να αφορούν:

- ο τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών: δηλαδή να καταγράψουν πόσο καλά συνεργάστηκαν με τους άλλους.
- ο δεξιότητες των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να αναγνωρίσουν τις ικανότητες/δεξιότητες που ανέπτυξαν ή βελτίωσαν
- ο τα συναισθήματα των μαθητών, οι οποίοι αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν το πώς ένιωσαν.
- ο προτάσεις – ιδέες για βελτίωση της δραστηριότητας στο μέλλον.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές κατά την Β΄ Φάση, της συζήτησης επεσήμαναν ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα τους έκανε να νιώσουν συμμετοχοί στην μαθησιακή διαδικασία και όχι απλά παθητικοί δέκτες πληροφοριών στο πλαίσιο ενός μαθήματος. Τόνισαν επίσης ότι με το να έχουν τη δυνατότητα να προβούν σε ανώνυμη αξιολόγηση της μεθοδολογίας αλλά και των μαθησιακών αποτελεσμάτων της, μπόρεσαν να εκφράσουν ελεύθερα σκέψεις και συναισθήματά τους σχετικά με αυτή.

Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός μέσω μιας τέτοιου είδους ανατροφοδότησης είχε την ευκαιρία να σχηματίσει μια αντικειμενική εικόνα σχετικά με τα δυνατά αλλά και τα τρωτά σημεία της μεθοδολογίας που ακολούθησε και στη συνέχεια, μπόρεσε να προβεί σε απαραίτητες αλλαγές σε επόμενη διδακτική ενότητα, ώστε να έχει καλύτερα αποτελέσματα.

Υπό το παραπάνω πρίσμα είναι σαφές ότι η συγκεκριμένη πρακτική SEL θα μπορούσε να ενταχθεί όχι μόνο στον τομέα των διδακτικών μεθόδων που σκοπό έχουν την προαγωγή και ενίσχυση της Αυτογνωσίας αλλά και στον δεύτερο τομέα, που αφορά τη δεξιότητα των εμπλεκόμενων μερών να αυτοδιαχειρίζονται συναισθήματα και συμπεριφορές που εκδηλώνονται σε ποικίλες περιστάσεις.

### 1.γ. Πώς νιώθεις σήμερα; (How are you feeling today?)



Η δραστηριότητα «How Are You Feeling Today?» αξιοποιείται ως εργαλείο ενίσχυσης της συναισθηματικής εκπαίδευσης των μαθητών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και ενσυναίσθητου σχολικού περιβάλλοντος (Brackett & Rivers, 2014; Goleman, 1995).

Παράλληλα, η πρακτική της καθημερινής αναγνώρισης και αποτύπωσης του συναισθήματος αποτελεί βασικό στοιχείο και στις σύγχρονες ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις. Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα βιώνουν, ονοματίζουν και κατανοούν τη συναισθηματική τους κατάσταση συνδέεται με την πρόγνωση ψυχολογικών συμπτωμάτων και τη μακροπρόθεσμη ψυχική προσαρμογή (Benjamin κ.ά., 2024· Wang κ.ά., 2024).

#### Στόχοι της Δραστηριότητας:

**Αναγνώριση Συναισθημάτων:** Οι μαθητές αναγνωρίζουν και κατανοούν τα συναισθήματά τους.

**Συναισθηματική Νοημοσύνη:** Ενισχύεται η ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων.

**Αυτοέκφραση και Επικοινωνία:** Καλλιεργείται η ικανότητα έκφρασης και η αποτελεσματική επικοινωνία.

**Δημιουργία Ασφαλούς Κλίματος:** Ενισχύεται η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ενσυναίσθητου περιβάλλοντος στην τάξη.

#### Περιγραφή δραστηριότητας:

##### Απαραίτητα Υλικά:

- Πίνακας ή αφίσα με πρόσωπα που αποτυπώνουν διαφορετικά συναισθήματα (π.χ. χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, έκπληξη).

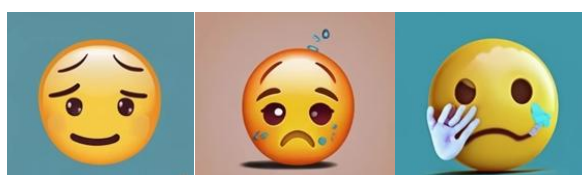
- Κάρτες με λέξεις ή φράσεις που περιγράφουν συναισθήματα.
- Χρωματιστοί μαρκαδόροι και φύλλα χαρτιού.

#### Βήματα:

1. Ο εκπαιδευτικός εισάγει τη δραστηριότητα στους μαθητές, εξηγώντας τη σημασία της αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων.
2. Παρουσιάζεται ο πίνακας ή η αφίσα με τα πρόσωπα που δείχνουν διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις.
3. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και να συζητήσουν σε ποιες περιστάσεις μπορεί να τα βιώνουν.
4. Οι μαθητές επιλέγουν το πρόσωπο που αντιπροσωπεύει το πώς νιώθουν τη συγκεκριμένη ημέρα και εξηγούν τον λόγο της επιλογής τους.  
Εναλλακτικά, μπορούν να γράψουν ή να ζωγραφίσουν τα συναισθήματά τους.
5. Ακολουθεί ομαδική συζήτηση, η οποία ενισχύει την ενσυναίσθηση και την αμοιβαία κατανόηση.
6. Ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση και υποστήριξη, διασφαλίζοντας ένα κλίμα αποδοχής και ασφάλειας.

#### Συμπεράσματα:

- Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα, ενισχύοντας την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμησή τους.
- Παράλληλα, μέσω της ακρόασης και της κατανόησης των συναισθημάτων των συμμαθητών τους, αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και σεβασμό προς τις συναισθηματικές ανάγκες των άλλων.
- Η δραστηριότητα ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς τα παιδιά εξασκούνται στην υγιή έκφραση συναισθημάτων και στην αποτελεσματική επικοινωνία.
- Μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για την υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, προάγοντας θετικές αλληλεπιδράσεις και συμβάλλοντας στην επίλυση συγκρούσεων στην τάξη.
- Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι παρεμβάσεις κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL) συνδέονται θετικά με τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Zins κ.ά., 2004).
- Παράλληλα, η καθημερινή αναγνώριση των συναισθημάτων συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη ψυχική προσαρμογή. Ιδιαίτερα σε περιόδους στρες, η πρακτική αυτή φαίνεται να συνδέεται με τη μείωση ψυχολογικών συμπτωμάτων και μοναξιάς, καθώς και με την ενίσχυση της ευεξίας.



## 1.δ.Ημερολόγιο (Journaling )



Το journaling είναι μια αναστοχαστική πρακτική γραπτής καταγραφής σκέψεων, συναισθημάτων και εμπειριών. Ως παιδαγωγική τεχνική προάγει την αυτογνωσία και τη συναισθηματική κατανόηση, ενώ προσφέρει ένα ασφαλές κανάλι έκφρασης για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

### Στόχοι της Δραστηριότητας:

**Αυτογνωσία και Προσωπική Ανάπτυξη:** Μέσω της καταγραφής των σκέψεων και των συναισθημάτων, κατανοούμε καλύτερα τον εαυτό μας, τις προτεραιότητες και τις αξίες μας. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη αυτογνωσία, προσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση (Watkins, 2001).

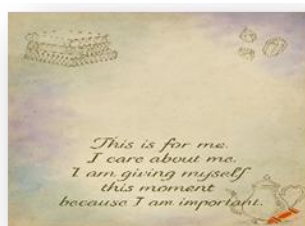
**Συναισθηματική Εκτόνωση:** Η καταγραφή των συναισθημάτων λειτουργεί ως μορφή συναισθηματικής εκτόνωσης, μειώνοντας το άγχος και την ένταση. Τα αρνητικά συναισθήματα εκφράζονται με ασφαλή τρόπο και επεξεργάζονται, συμβάλλοντας στη διαχείριση του άγχους.

**Δημιουργική Έκφραση:** Το journaling μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και δημιουργικότητας. Καταγράφοντας ιδέες και σκέψεις, ανακαλύπτουμε νέες προσεγγίσεις και λύσεις σε προβλήματα.

**Στοχοθέτηση και Οργάνωση:** Μέσω του journaling μπορούμε να θέσουμε στόχους, να σχεδιάσουμε τα βήματα για την επίτευξή τους και να παρακολουθήσουμε την πρόοδό μας. Συμβάλλει έτσι στην οργάνωση και στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των υποχρεώσεων (Bolton, 2001).

**Μνήμη και Κατανόηση:** Η καταγραφή εμπειριών και πληροφοριών ενισχύει τη μνήμη και την κατανόηση. Η επανεξέταση των σημειώσεων διευκολύνει την ανάκληση σημαντικών πληροφοριών και υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία.

**Ψυχική Υγεία:** Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του στη βελτίωση της ψυχικής υγείας. Έρευνες δείχνουν ότι η συστηματική καταγραφή μπορεί να μειώσει συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Pennebaker, 1997, Burns, 1999).



### Τεχνικές journaling στην πράξη:

- Free Writing (Ελεύθερη Γραφή): Γράφουμε χωρίς περιορισμούς για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αφήνοντας τις σκέψεις να ρέουν ελεύθερα χωρίς να ανησυχούμε για τη γραμματική ή τη δομή (Elbow, 1998).
- Morning Pages (Πρωινές Σελίδες): Κάθε πρωί, γράφουμε τρεις σελίδες με σκέψεις που μας απασχολούν. Η πρακτική αυτή βοηθά στην εκκαθάριση του νου και στην ενίσχυση της δημιουργικότητας (Cameron, 1992)
- Gratitude Journaling (Ημερολόγιο Ευγνωμοσύνης): Καθημερινά γράφουμε πράγματα για τα οποία αισθανόμαστε ευγνωμοσύνη, ενισχύοντας τη θετική σκέψη και την ευημερία (Emmons & McCullough, 2003).
- Reflective Journaling (Αναστοχαστικό Ημερολόγιο): Καταγράφουμε σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με εμπειρίες και καταστάσεις, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των αντιδράσεών μας και την ενίσχυση της αυτογνωσίας και του αυτοελέγχου (Bolton, 2010).
- Bullet Journaling: Σύστημα οργάνωσης που χρησιμοποιεί κουκίδες και δομημένες λίστες για την καταγραφή καθημερινών εργασιών, σημειώσεων και στόχων (Carroll, 2018).
- Expressive Writing (Εκφραστική Γραφή): Καταγράφουμε τις τραυματικές ή συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες ώστε να επεξεργαστούμε και να κατανοήσουμε βαθύτερα τα συναισθήματά μας (Pennebaker, 1997).
- Structured Journaling (Δομημένο Ημερολόγιο): Χρησιμοποιούμε προκαθορισμένα ερωτήματα ή θεματικές για να καθοδηγήσουμε τη γραφή μας. Η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην επίλυση προβλημάτων (Adams, 1990).
- Τεχνική "doodling": Δημιουργούμε καλλιτεχνήματα, απλά σχέδια ή μοτίβα. Η πρακτική αυτή έχει συνδεθεί με μείωση του άγχους και ενίσχυση θετικών συναισθημάτων (Kaimal κ.ά., 2017).

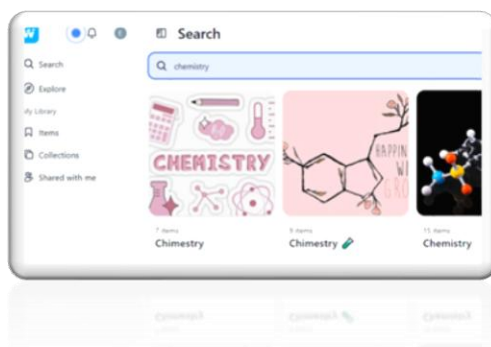
### Ηλεκτρονικά σημειωματάρια

Υπάρχουν πολλές αξιόπιστες εφαρμογές για ψηφιακή καταγραφή και οργάνωση σημειώσεων, οι οποίες επιτρέπουν αποθήκευση στο διαδίκτυο και συγχρονισμό μεταξύ συσκευών. Ενδεικτικά αναφέρονται οι Evernote, Superlist, OneNote, Google Keep και Wakelet.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται συνοπτικά η εφαρμογή **Wakelet**.

#### Εφαρμογή Wakelet

Το Wakelet αποτελεί ψηφιακό εργαλείο οργάνωσης και διαμοιρασμού περιεχομένου. Παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας θεματικών συλλογών, ενσωμάτωσης πολυμεσικού υλικού και συνεργασίας μεταξύ χρηστών. Μπορεί να αξιοποιηθεί υποστηρικτικά στη διαδικασία αναστοχαστικής γραφής και στην οργάνωση μαθησιακού υλικού.



### **Χρήση του Wakelet στη SEL**

Το Wakelet μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καταγραφή συμβάντων που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή ανά τμήμα. Μέσα από τη μελέτη της συλλογής είναι δυνατή η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων στη διαχείριση της τάξης. Το αρχείο μπορεί να παραμείνει απόρρητο ή να διαμοιραστεί με τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση.

Επιπλέον, μπορεί να εφαρμοστεί η τεχνική «five-minute writing sprint», αφιερώνοντας πέντε λεπτά ημερησίως σε ελεύθερη γραφή με αφορμή προτάσεις όπως: «Εύχομαι...», «Όταν είχα εκνευριστεί...», «Μια μεγάλη απόφαση...», «Το καλύτερο/χειρότερο που συνέβη σήμερα...». Την επόμενη ημέρα ακολουθεί αναστοχασμός, ο οποίος ενισχύει την επίγνωση και την κινητοποίηση (Gladding, 2021).

Η ίδια τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί και χωρίς προκαθορισμένο πλαίσιο, επιτρέποντας συνεχή, αβίαστη γραφή, ακόμη και με επαναλήψεις λέξεων ή φράσεων, προκειμένου να ενισχυθεί η δημιουργικότητα.

Σημαντικό πλεονέκτημα του Wakelet αποτελεί η ευκολία διαχείρισης και ενημέρωσης του αρχείου από οποιαδήποτε ψηφιακή συσκευή.

### **Συμπεράσματα**

Η πρακτική του journaling αποτελεί ένα ευέλικτο και ουσιαστικό εργαλείο ενίσχυσης της αυτογνωσίας και της συναισθηματικής ωρίμανσης. Μέσα από τη συστηματική καταγραφή σκέψεων και εμπειριών, οι μαθητές καλλιεργούν την ικανότητα αναστοχασμού, αυτορρύθμισης και οργάνωσης της σκέψης τους. Παράλληλα, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία, ενισχύοντας τη συνέπεια και τη μεταγνωστική επίγνωση. Το journaling συμβάλλει έτσι στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει τη συναισθηματική κατανόηση και την προσωπική ανάπτυξη.



### 1.ε. Μίλα μου για τον εαυτό σου (Tell Me About Yourself)



Η δραστηριότητα «Tell Me About Yourself» είναι μια απλή αλλά ιδιαίτερα αποτελεσματική πρακτική για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Προωθεί την αυτοέκφραση, την αυτογνωσία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Goleman, 1995). Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς προσαρμόζεται εύκολα στο ηλικιακό επίπεδο της τάξης.

Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν στις εργασίες τους φωτογραφίες από περιοδικά ή κόμικ. Αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και διευκολύνει την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων μέσα από οπτικά ερεθίσματα. Επιλέγοντας εικόνες που αντιπροσωπεύουν τα ενδιαφέροντα, τα όνειρα ή τις προσωπικές τους εμπειρίες, οι μαθητές αποκτούν ένα συμβολικό σημείο αναφοράς, το οποίο λειτουργεί ως αφετηρία για συζήτηση ή παρουσίαση στην τάξη.

Αυτός ο τύπος δραστηριότητας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός για μαθητές που δυσκολεύονται να εκφραστούν λεκτικά, καθώς οι εικόνες μπορούν να λειτουργήσουν ως ερέθισμα που διευκολύνει την αφήγηση.

#### **Στόχοι της Δραστηριότητας:**

**Αυτοέκφραση:** Ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν για τον εαυτό τους, εκφράζοντας προτιμήσεις, ενδιαφέροντα, επιθυμίες και όνειρα (Brackett & Rivers, 2014).

**Αυτογνωσία:** Μέσα από τη διαδικασία παρουσίασης και ανταλλαγής εμπειριών, οι μαθητές αρχίζουν να αναγνωρίζουν και να κατανοούν καλύτερα τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους (Danesi, 2018).

**Οπτική Σκέψη:** Οι εικόνες βοηθούν στην οργάνωση και στη δομή των σκέψεων μέσα από οπτικά ερεθίσματα.

**Δημιουργικότητα:** Ενισχύεται η φαντασία, καθώς οι μαθητές δημιουργούν αφηγήσεις ή περιγράφουν συναισθήματα με αφετηρία τις εικόνες που επιλέγουν.

**Κοινωνικές Δεξιότητες:** Καλλιεργείται η επικοινωνία και η ενσυναίσθηση μέσω της αλληλεπίδρασης.

**Ομαδικότητα:** Ενισχύεται η συνοχή της τάξης, καθώς τα μέλη γνωρίζονται καλύτερα και αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης.



### **Περιγραφή της Δραστηριότητας:**

1. Αρχικά ο εκπαιδευτικός εισάγει τη δραστηριότητα, εξηγώντας στους μαθητές ότι θα παρουσιάσουν τον εαυτό τους χρησιμοποιώντας φωτογραφίες από περιοδικά ή κόμικ.
2. Οι μαθητές προετοιμάζουν την εργασία τους και παρουσιάζουν είτε στην ολομέλεια της τάξης είτε σε μικρές ομάδες.
3. Ακολουθεί συζήτηση και ανατροφοδότηση. Ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές παρέχουν θετική ανατροφοδότηση, ενθαρρύνοντας τον ομιλητή και ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή του.
4. Συνήθεις ερωτήσεις που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι:
  - «Πώς ένιωσες κάνοντας αυτή τη δραστηριότητα;»
  - «Ποιο ήταν το πιο δύσκολο μέρος αυτής της άσκησης;»
  - «Τι έμαθες για τους συμμαθητές σου μέσα από αυτή τη δραστηριότητα;»

### **Εκπαιδευτικά Οφέλη:**

Η δραστηριότητα «Tell Me About Yourself» ενισχύει την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (Social and Emotional Learning – SEL), προσφέροντας έναν ασφαλή χώρο έκφρασης και ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης. Έρευνες δείχνουν ότι η ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης συνδέεται και με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Παράλληλα, συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη και στην καλλιέργεια αίσθησης κοινότητας. Η χρήση φωτογραφιών ή κόμικ προσδίδει παιγνιώδη χαρακτήρα στη δραστηριότητα, καθιστώντας την ιδιαίτερα ελκυστική για τους μαθητές.

### **Συμπεράσματα:**

Η δραστηριότητα «Tell Me About Yourself» ενισχύει την αυτοέκφραση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο ασφαλούς επικοινωνίας. Μέσα από τη συμβολική χρήση εικόνων, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να μιλούν για τον εαυτό τους και να αναγνωρίζουν στοιχεία της ταυτότητάς τους. Η διαδικασία αυτή ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, ενισχύοντας βασικές δεξιότητες της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης.

## 2.α. Ασκήσεις ενεργοποίησης (Brain Teaser)



Οι ασκήσεις «Brain Teaser» (γνωστικά παιχνίδια και γρίφοι) είναι μια ομάδα δραστηριοτήτων, που έχουν σχεδιαστεί για να ενισχύσουν τη γνωστική ικανότητα των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει την κριτική σκέψη, τη λογική και την επίλυση προβλημάτων. Για τον λόγο αυτό, εντάχθηκαν στην ομάδα των πρακτικών αυτοδιαχείρισης (ομάδα 2) αλλά, σε περίπτωση που εφαρμοστούν στο πλαίσιο της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης (SEL), οι ασκήσεις αυτές μπορούν γενικότερα να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο όχι μόνο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και των δεξιοτήτων κοινωνικής επίγνωσης (ομάδα 4). Έτσι, είναι δυνατόν να εδραιώσουν ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, να προσφέρουν στους μαθητές ένα ευχάριστο διάλειμμα από την καθημερινότητά τους και να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα την τάξη του.

Από τα πλέον ενδεικτικά παραδείγματα ασκήσεων Brain teaser, αποτελούν και οι δραστηριότητες που είναι γνωστές ως **αντιφατικές εντολές** (contradictory commands) ή **ασκήσεις αντίστροφης καθοδήγησης** (reverse instruction exercises). Πρόκειται για δραστηριότητες που επικεντρώνουν στην ενίσχυση της γνωστικής ευελιξίας, της προσοχής και της αυτορρύθμισης. Σε αυτές τις ασκήσεις, οι μαθητές καλούνται κάθε φορά που λαμβάνουν μια εντολή να αντιδρούν με έναν τρόπο που είναι αντίθετος από την εντολή που τους δίνεται.

### **Στοχοθεσία Ασκήσεων Αντιφατικής Καθοδήγησης:**

Οι ασκήσεις αυτού του είδους (όπως και γενικά οι δραστηριότητες που εντάσσονται στην κατηγορία Brain Teaser) αποσκοπούν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που αφορούν τόσο την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων όσο και τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Παρακάτω αναλύονται οι κύριοι στόχοι που επιδιώκονται μέσω αυτών των ασκήσεων:

**Ενίσχυση της ικανότητας αυτορρύθμισης και της πειθαρχίας:** οι μαθητές αναγνωρίζουν και κυρίως έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν τα συναισθηματικά τους ερεθίσματα και τις αντιδράσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται, εκτελώντας μια αντίθετη ενέργεια, να ελέγξουν τις αυθόρμητες αντιδράσεις τους και να ενεργήσουν σύμφωνα με τις οδηγίες που λαμβάνουν, ακόμα και αν αυτές έρχονται σε αντίθεση με τις φυσικές τους τάσεις. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν την πειθαρχία και τον αυτοέλεγχο, αρετές ιδιαίτερα σημαντικές όχι μόνο για την επιτυχία των μαθητών σε γνωστικό-ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και για τη μετέπειτα επαγγελματική του εξέλιξη (Moffit et al., 2011).

**Ανάπτυξη της Γνωστικής Ευελιξίας:** οι μαθητές πρέπει να προσαρμόζουν τη σκέψη τους και να αντιδρούν σε αντιφατικές εντολές, κάτι που απαιτεί ταχεία εναλλαγή μεταξύ των γνωστικών διεργασιών. Αυτό βελτιώνει τη γνωστική ευελιξία, δηλαδή την ικανότητα να προσαρμόζονται γρήγορα και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά νέες πληροφορίες ή απρόβλεπτες καταστάσεις (Zelazo & Müller, 2002).

**Ενίσχυση Δεξιοτήτων μνήμης και γενικότερα του γνωστικού ελέγχου:** οι μαθητές πρέπει να είναι σε ετοιμότητα, να αναστέλλουν συνεχώς την αυθόρμητη αντίδραση και να παραμένουν συγκεντρωμένοι στη σωστή ενέργεια που πρέπει να επιτελέσουν -μνήμη εργασίας. Ως μνήμη εργασίας θεωρείται η ικανότητα να διατηρούμε και να επεξεργαζόμαστε πληροφορίες στο μυαλό μας για μικρά χρονικά διαστήματα. Έτσι, οι ασκήσεις αυτές απαιτούν από τους μαθητές να διατηρούν στο μυαλό τους την αντιφατική οδηγία, να επεξεργάζονται και να εφαρμόζουν πληροφορίες γρήγορα και με ακρίβεια και να αντιδρούν αναλόγως (γνωστική ευελιξία). Οι παραπάνω λειτουργίες συντελούν αποτελεσματικά στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών και γενικότερα στην επιτυχία τους σε καθημερινές δραστηριότητες (Diamond & Lee, 2011).

**Ενίσχυση της Προσοχής, της Συγκέντρωσης και της Κριτικής Σκέψης:** οι μαθητές μαθαίνουν να επικεντρώνονται σε συγκεκριμένες πληροφορίες και να αγνοούν άλλες. Αυτό απαιτεί υψηλό επίπεδο προσοχής και κυρίως κριτικής σκέψης ιδιαίτερα όταν οι εντολές αλλάζουν γρήγορα. Η ικανότητα προσοχής σε συνδυασμό με την κριτική σκέψη είναι θεμελιώδεις στη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύονται από τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Posner & Rothbart, 2007).

**Πρώθηση της Συνεργασίας και της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης:** οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, συντονίζοντας τις ενέργειές τους και υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον. Έτσι, μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας για να επιτύχουν έναν κοινό στόχο, όπως η σωστή εκτέλεση των εντολών, αναπτύσσονται υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Durlak et al., 2015).

**Δημιουργία ευχάριστου κλίματος:** οι μαθητές μέσω μιας παιγνιώδους δραστηριότητας νιώθουν ότι ξεφεύγουν για λίγο από το βαρύ καθημερινό τους πρόγραμμα, αποφορτίζονται, χαλαρώνουν και “γεμίζουν τις μπαταρίες τους”, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα σε μελλοντικές μαθησιακές προκλήσεις (Jensen, 2009).

### **Εφαρμογή της Δραστηριότητας:**

Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα πλαίσια όπως για παράδειγμα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής ή γενικότερα κατά τη διάρκεια οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου ως μέρος «διαλείμματος» από αυτό, όταν ο εκπαιδευτικός αναζητά έναν τρόπο να ενισχύσει τη συγκέντρωση των μαθητών. Είναι κατάλληλη για παιδιά προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να προσαρμοστεί και για μεγαλύτερες ηλικίες.

Προετοιμασία:

1. Ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (π.χ. ηλικία, επίπεδο ανάπτυξης, ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες), επιλέγει εκ των προτέρων και διαμορφώνει τις «εντολές» που δίνει. Οι «εντολές» πρέπει να είναι απλές και κατανοητές (για παιδιά μεγαλύτερης

ηλικίας θα μπορούσαν να είναι πιο σύνθετες). Σε κάποιες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει οπτικά (π.χ. μαντήλι) ή ακουστικά (π.χ. καμπανάκι) σήματα.

2. Ο χώρος που θα πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα πρέπει να είναι αρκετά ευρύχωρος, ώστε οι μαθητές να μπορούν να κινηθούν ελεύθερα και να μην υπάρχουν εμπόδια ή αντικείμενα που ενδέχεται να προκαλέσουν τραυματισμό.

3. Πριν την έναρξη της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξηγήσει τους κανόνες στους συμμετέχοντες. Προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές τους κανόνες και να εξοικειωθούν με τη διαδικασία, ενδείκνυται η δραστηριότητα να ξεκινήσει με μερικές απλές δοκιμές (π.χ. ο εκπαιδευτικός να δώσει σε αργό ρυθμό κάποιες από τις εντολές «σήκω», «κάτσε»). Καλό είναι να δοθεί έμφαση στη σημασία της προσοχής και της ακρίβειας στην εκτέλεση.

Α΄ Φάση: Εκτέλεση δραστηριότητας:

A.1. Η δραστηριότητα ξεκινά με τις εντολές που έχουν δοθεί κατά την προθέρμανση: π.χ. «σήκω» (και οι μαθητές πρέπει να καθίσουν), «κάθισε» (οι μαθητές πρέπει να σηκωθούν).

A.2. Στη συνέχεια, μπορούν να εμπλουτιστούν με άλλες εντολές, τις οποίες όταν οι μαθητές ακούσουν θα πρέπει μόνοι τους να τις επεξεργαστούν και να σκεφτούν ποια αντίθετη ενέργεια πρέπει να εκτελέσουν: π.χ. αν ακούσουν «περπάτα», θα πρέπει να σκεφτούν να σταματήσουν, και αντιστρόφως, αν ακούσουν «σταμάτα», θα πρέπει να σκεφτούν να περπατήσουν.

A.3. Όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει τι πρέπει να κάνουν, θα ξεκινήσει να δίνει εντολές πιο γρήγορα και να τις αλλάζει συχνά για να αυξήσει τη δυσκολία.

Β΄ Φάση: Συζήτηση

Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, θα πρέπει να γίνει συζήτηση με τους μαθητές, η οποία θα επικεντρωθεί στο πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της άσκησης, στο ποιες ήταν οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν και τι τους βοήθησε να εκτελέσουν σωστά τη δραστηριότητα ή τι τους μπέρδεψε και τους έκανε να αποτύχουν στην εκτέλεσή της.

Η διαδικασία της συζήτησης ενισχύει την αυτογνωσία των μαθητών και βοηθά να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των δεξιοτήτων της μνήμης εργασίας, της προσοχής, της συγκέντρωσης και κυρίως της γνωστικής ευελιξίας (Zelazo & Müller, 2002) στη μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα στην καθημερινή ζωή τους (Diamond & Lee, 2011).

### **Η δραστηριότητα στην πράξη:**

Η δραστηριότητα αυτή έχει εφαρμοστεί σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, τόσο στο πλαίσιο των μαθημάτων όσο και στο πλαίσιο συναντήσεων ομάδων (π.χ. θεατρικής ομάδας, ομάδας δημιουργικής γραφής). Πιο συγκεκριμένα, όταν εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, (στη μέση της σχολικής χρονιάς) σκοπός ήταν η κινητοποίηση των μαθητών, οι οποίοι φάνηκε ότι είχαν κουραστεί από τους γρήγορους ρυθμούς της διδασκαλίας, τις απαιτήσεις των μαθημάτων και για τον λόγο αυτό δεν μπορούσαν να διατηρήσουν την προσοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στο πλαίσιο συναντήσεων ομάδων

μαθητών, εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια των εισαγωγικών συναντήσεων, και εκτός των άλλων συνέβαλε στο «σπάσιμο του πάγου». Κατά την εφαρμογή της παρατηρήθηκαν τα εξής:

1. Σε όλες τις περιπτώσεις δημιουργήθηκε ευχάριστο κλίμα και άλλαξε η διάθεση των μαθητών, καθώς ένιωσαν ότι ξέφευγαν από το αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα (το γεγονός ότι κλήθηκαν να σηκωθούν από τα θρανία τους και να μετακινηθούν σε εξωτερικό χώρο άλλαξε τη διάθεσή τους από την πρώτη στιγμή).

2. Όπως επεσήμαναν οι ίδιοι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της συζήτησης, στην αρχή θεώρησαν τη δραστηριότητα πολύ εύκολη αλλά τελικά αποδείχτηκε ότι ήταν δύσκολη γιατί λόγω της ταχύτητας που δίνονταν οι εντολές, οι μαθητές έπρεπε να είναι σε συνεχή εγρήγορση, να προσέχουν και να αναθυμούνται τις αντίθετες εντολές. «Το πιο δύσκολο σημείο ήταν όταν μας δώσατε καινούργιες εντολές και έπρεπε μόνοι μας να σκεφτούμε το αντίθετο από αυτό που ακούγαμε για να το κάνουμε».

3. Παρατηρήθηκε ότι κάποιοι μαθητές δυσφόρησαν κατά τη διάρκεια της άσκησης και όπως παραδέχτηκαν και οι ίδιοι κατά τη συζήτηση: «ένιωσα πολύ άσχημα που άλλοι τα κατάφερναν πολύ γρήγορα και εγώ όχι», «αισθάνθηκα ότι χάλασα το ομαδικό αποτέλεσμα», «κάποια στιγμή κατάλαβα ότι οι άλλοι με κοίταζαν στραβά γιατί τους τα χάλασα».

4. Έγινε κατανοητό ότι η δραστηριότητα αυτή, όπως και κάθε άλλη δραστηριότητα, απαιτεί εκτός από προσοχή και συγκέντρωση, φυσικά και εξάσκηση «όσο περνούσε η ώρα συνήθιζα τις αντίθετες εντολές και τα κατάφερα κι εγώ». Ωστόσο, η κόπωση είχε ως αποτέλεσμα μαθητές που στη αρχή τα κατάφερναν, σταδιακά να αποτυγχάνουν ή να εγκαταλείπουν: «κουράστηκα να σκέφτομαι ανάποδα και τα παράτησα».

5. Σημαντικό μειονέκτημα της άσκησης αποδείχτηκε ότι ήταν η επιλογή εκτέλεσής της στον αύλειο χώρο του σχολείου και αυτό γιατί η προσοχή των μαθητών διασπάστηκε αρκετές φορές από εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. άλλους μαθητές που εκείνη την ώρα έκαναν γυμναστική). Η αποτελεσματικότητα της άσκησης αυξήθηκε όταν εκτελέστηκε σε εσωτερικό χώρο (κατά τη διάρκεια συνάντησης μαθητών της ομάδας δημιουργικής γραφής) και σε χρόνο εκτός ωρολογίου σχολικού προγράμματος. Στην περίπτωση αυτή δεν υπήρξαν εξωγενείς παράγοντες που να διασπασούν την προσοχή των μαθητών.

Σε γενικές γραμμές, η δραστηριότητα αυτή αντιμετωπίστηκε πολύ θετικά από τους μαθητές, οι οποίοι στο τέλος αποφάνθηκαν ότι θέλουν να κάνουν τέτοιες ασκήσεις που «τους σηκώνουν από τις καρέκλες», «σπάνε τη ρουτίνα», «τους μαθαίνουν με βιωματικό τρόπο πόσο σημαντικό αλλά και πόσο δύσκολο είναι να προσέχουν, να είναι συγκεντρωμένοι και να αντιδρούν σε συγκεκριμένο τρόπο στις απαιτήσεις των μαθημάτων τους» και γενικά «τους ξεαγχώνουν μέσω του παιχνιδιού».

## 2.β. Ασκήσεις Αναπνοής (Breathing Activities)



Οι ασκήσεις αναπνοής και χαλάρωσης εντάσσονται στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ικανότητα των συμμετεχόντων να διαχειρίζονται όχι μόνο το άγχος αλλά και να ρυθμίζουν γενικότερα τα συναισθήματά τους. Έτσι, εντάσσονται στον δεύτερο τομέα των πρακτικών της SEL, ο οποίος περιλαμβάνει ασκήσεις αυτοδιαχείρισης με απώτερο στόχο την ικανότητα των εμπλεκόμενων να θέτουν και να επιτυγχάνουν προσωπικούς αρχικά και εν συνεχεία ακαδημαϊκούς στόχους.

Τέτοιου τύπου πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν κυρίως στην αρχή ή στο τέλος της σχολικής ημέρας για να βοηθηθούν οι μαθητές είτε στο πλαίσιο της προετοιμασίας για ένα μάθημα ή διαγώνισμα, είτε στο πλαίσιο της αποφόρτισης μετά από ιδιαίτερα απαιτητικές δραστηριότητες και είναι γνωστές επιστημονικά ως «διαφραγματική αναπνοή» (Diaphragmatic Breathing ή Deep Breathing) και προοδευτική μυϊκή χαλάρωση (Progressive Muscle Relaxation - PMR).

### Σκοπός της εφαρμογής της δραστηριότητας:

Οι ασκήσεις χαλάρωσης και αναπνοής, ιδιαίτερα όταν ενσωματώνονται στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας μπορούν να προσφέρουν πολυάριθμα οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Σε γενικές γραμμές, δεν βελτιώνουν μόνο τη φυσική και συναισθηματική υγεία των εμπλεκόμενων σε αυτές αλλά υποστηρίζουν επίσης την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που είναι κεντρικές για τη SEL. Πιο αναλυτικά κατά την εφαρμογή τους επιχειρείται:

**Μείωση του Άγχους και της Σωματικής έντασης**, καθώς επιτρέπουν στους εμπλεκόμενους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά στρεσογόνες καταστάσεις με ηρεμία (Greenberg & Harris, 2012).

**Ενίσχυση της Αυτορρύθμισης, της Αυτογνωσίας και της Αυτοσυγκέντρωσης:** μέσω της συνειδητής αναπνοής και της αυτοσυγκέντρωσης, τα άτομα μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (Siegel & Bryson 2012). Κυρίως μέσω των ασκήσεων αναπνοής οι μαθητές, ακόμα και σε περίπτωση που έχουν διάσπαση προσοχής μπορούν να αυτοσυγκεντρωθούν, απομονώνοντας εξωγενείς παράγοντες και στρέφουν την προσοχή τους εκεί που πρέπει. (Napoli et al. 2005)

**Ενίσχυση της Συναισθηματικής Ευημερίας:** μέσω της τακτικής εξάσκησης χαλαρωτικών ασκήσεων μειώνεται η καθημερινή ψυχοσωματική ένταση και οι μαθητές αποκτούν θετικά συναισθήματα, προάγεται η ευημερία τους (Brackett, 2019) και ενδεχομένως μπορούν να θωρακιστούν απέναντι σε μελλοντικά ψυχολογικά προβλήματα (Siegel & Bryson 2012).

## Εφαρμογή ασκήσεων αναπνοής-χαλάρωσης:

### Προετοιμασία:

Πριν από την εφαρμογή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων κρίνεται απαραίτητη μια σχετική προεργασία προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές είναι δεκτικοί σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα:

1. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ο ίδιος συμμετάσχει στις συγκεκριμένες τεχνικές, μέσα από εργαστήρια ή σεμινάρια (Garrison Institute, 2005), ώστε να μπορεί αρχικά να αναγνωρίζει τις ενδείξεις άγχους και στη συνέχεια να είναι σε θέση να επιλέξει τις κατάλληλες δραστηριότητες ανάλογα με τα επίπεδα άγχους, την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών (Semple & Lee, 2008). Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική είναι η ορθή καθοδήγηση των μαθητών κατά τη διάρκεια των ασκήσεων.

2. Καθοριστικός παράγοντας είναι και η επιλογή του κατάλληλου χώρου (Naroli et al. 2005): θα πρέπει να επιλεγεί ένας ήσυχος χώρος, επαρκώς αεριζόμενος, όπου οι μαθητές θα νιώθουν άνετα. Ιδανικά ο φωτισμός θα πρέπει να είναι ρυθμιζόμενος (σε κάποιες ασκήσεις καλό είναι να υπάρχει χαμηλός φωτισμός) και σε κάποιες περιπτώσεις ενδείκνυται η χρήση χαλαρωτικής μουσικής, άρα θα πρέπει να υπάρχουν και οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές.

3. Απαραίτητη κρίνεται η εκ των προτέρων ενημέρωση και προετοιμασία των μαθητών (Jennings & Greenberg, 2009): πρέπει να εξηγηθεί στους μαθητές τι είναι οι ασκήσεις αναπνοής και πώς μπορούν να τους βοηθήσουν στη διαχείριση του άγχους, στην αύξηση της συγκέντρωσης και στην ενίσχυση της συναισθηματικής τους ευεξίας.

### Α΄ Φάση: Δραστηριότητες

Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά μερικές από τις δραστηριότητες αναπνοής, οι οποίες βοηθούν στην ψυχοσωματική χαλάρωση και αποσυμπίεση των μαθητών από στρεσογόνες καταστάσεις. Από αυτές ο εκπαιδευτικός μπορεί ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του και τις εκπαιδευτικές συνθήκες να επιλέξει αυτή που θεωρεί καταλληλότερη.

1. **Βαθιά Αναπνοή -Deep Breathing** (Burke Harris, 2018). Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές διαδοχικά:

1.α. να καθίσουν άνετα ή να ξαπλώσουν στον χώρο

1.β. να κλείσουν τα μάτια και να πάρουν μια αργή, βαθιά εισπνοή από τη μύτη, γεμίζοντας με αέρα το στήθος και την κοιλιά τους.

1.γ. να κρατήσουν την αναπνοή τους για 3-4 δευτερόλεπτα.

1.δ. να εκπνεύσουν αργά από το στόμα, αφήνοντας όλες τις εντάσεις να φύγουν με την εκπνοή.

=> Η άσκηση θα πρέπει να επαναληφθεί για 5-10 λεπτά.

**2. Προοδευτική Μυϊκή Χαλάρωση -Progressive Muscle Relaxation:** η τεχνική περιλαμβάνει το σταδιακό τέντωμα και τη χαλάρωση των μυών, βοηθώντας στην ανακούφιση από την ένταση (Kabat-Zinn, 1990). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές:

2.α. αρχικά να ξεκινήσουν τεντώνοντας τους μύες των ποδιών τους για 5 δευτερόλεπτα.

2.β. στη συνέχεια, τους καλεί να χαλαρώσουν και να αισθανθούν τη διαφορά μεταξύ τεντωμένων και χαλαρών μυών.

2.γ. Έπειτα καλεί τους μαθητές να συνεχίσουν τεντώνοντας τους μύες σε γάμπες, μηρούς, κοιλιά, στήθος, χέρια, ώμους, λαιμό και πρόσωπο.

=> Η άσκηση ολοκληρώνεται με μια βαθιά αναπνοή.

Εκτός από τις δύο παραπάνω αναφερόμενες, βασικές δραστηριότητες αναπνοής, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι παρακάτω, που αποτελούν παραλλαγές/προεκτάσεις τους:

**3. Αναπνοή με Κουτί - Box Breathing:** άσκηση που βοηθά στη σταθεροποίηση της αναπνοής και στη μείωση του άγχους (Felver et al., 2013). Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές διαδοχικά:

3.α. Να εισπνεύσουν αργά από τη μύτη για 4 δευτερόλεπτα.

3.β. Στη συνέχεια, να κρατήσουν την αναπνοή τους για 4 δευτερόλεπτα.

3.γ. Έπειτα τους καλεί να εκπνεύσουν αργά από το στόμα για 4 δευτερόλεπτα.

=> Η άσκηση πρέπει να επαναληφθεί για 5-7 λεπτά.

**4. Επικέντρωση στην Αναπνοή Mindful Breathing:** βοηθά στην ενίσχυση της αυτογνωσίας και της συγκέντρωσης (Kabat-Zinn, 1990). Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές, αφού καθίσουν ή ξαπλώσουν σε μια άνετη θέση:

4.α. αρχικά, να κλείσουν τα μάτια τους και να εστιάσουν στην αναπνοή τους.

4.β. Στη συνέχεια, να παρατηρήσουν πώς εισέρχεται ο αέρας στο σώμα τους και πώς εξέρχεται από αυτό.

4.γ. Τονίζει ότι το μυαλό δεν πρέπει να αποσπαστεί από άλλες σκέψεις και σε περίπτωση που συμβεί κάτι τέτοιο, οι συμμετέχοντες πρέπει να στρέψουν την προσοχή τους στην αναπνοή τους.

=> Η άσκηση μπορεί να διαρκέσει 5-10 λεπτά.

**5. Καθοδηγούμενη Οπτικοποίηση - Guided Imagery:** κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να δημιουργήσουν χαλαρωτικές εικόνες με σκοπό να αποβληθεί το άγχος και να επέλθει η ψυχική γαλήνη (Siegel, & Bryson, 2012). Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές αφού καθίσουν ή ξαπλώσουν και νιώσουν άνετα, να κλείσουν τα μάτια τους και:

5.α. να φανταστούν ένα μέρος που τους ηρεμεί, όπως μια παραλία ή ένα δάσος.

5.β. Έπειτα, τους καλεί να «δουν» τα χρώματα, να «ακούσουν» τους ήχους και να «αισθανθούν» τις μυρωδιές αυτού του μέρους.

5.γ. Μπορεί να τους προτείνει να παραμείνουν σε αυτό το μέρος για μερικά λεπτά, παίρνοντας βαθιές αναπνοές, να επιλέξουν αν θα είναι μόνοι τους ή θα είναι με άλλο πρόσωπο.

5.δ. Όταν ο εκπαιδευτικός κρίνει, καλεί τους συμμετέχοντες να ανοίξουν τα μάτια τους και να επαναφέρουν την προσοχή τους στο παρόν.

=> Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα με τη βοήθεια χαλαρωτικής μουσικής, ως υπόκρουσης και με τη χρήση αρωματικών ελαίων (τα οποία είτε θα διαχέονται στο χώρο από κατάλληλη συσκευή, είτε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να βάλει στους συμμετέχοντες αγγίζοντάς τους απαλά στο μέτωπο με ένα άρωμα).

### Β' Φάση: Συζήτηση

Μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας προτείνεται να ακολουθήσει μια πολύ σύντομη συζήτηση, μέσα από την οποία οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αναγνωρίσουν τον βαθμό επίδρασης της άσκησης στον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα, καλό είναι να ρωτηθούν σχετικά με το πώς αισθάνθηκαν κατά τη διάρκεια της άσκησης της αναπνοής, αν τους βοήθησε η άσκηση να αισθανθούν πιο ήρεμοι και πιο συγκεντρωμένοι και αν θεωρούν ότι αυτή η άσκηση θα τους είναι χρήσιμη γενικότερα και εκτός πλαισίου σχολικής τάξης.

Έτσι, οι συμμετέχοντες στη δραστηριότητα μαθητές θα αναστοχαστούν και να αναλύσουν την εμπειρία τους, ενώ παράλληλα θα παράσχουν πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για τη βελτίωση της εφαρμογής των ασκήσεων στο πλαίσιο της SEL.

### **Η δραστηριότητα στην πράξη:**

Επιλεκτικά και πάντα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών έχουν εφαρμοστεί σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου κάποιες από τις παραπάνω ασκήσεις αναπνοής και χαλάρωσης. Ακολουθούν κάποιες παρατηρήσεις από την εφαρμογή αυτή:

1. Χαρακτηριστική δυσκολία αποτέλεσε το αρχικό αίσθημα αμηχανίας που παρατηρήθηκε και ήταν πιο έντονο σε μαθητές Γυμνασίου, οι οποίοι το εκδήλωσαν όταν τους δόθηκε η οδηγία να κλείσουν τα μάτια -γεγονός που μάλλον οφείλεται στο ότι ένιωσαν πιο ευάλωτοι καθώς θεώρησαν ότι δεν είχαν τον έλεγχο της εξελικτικής πορείας της άσκησης. (Burke, 2010).

2. Σημαντική πρόκληση ήταν το να διατηρηθεί η προσοχή, κυρίως των μικρότερων μαθητών, κατά τη διάρκεια της άσκησης, καθώς δυσκολεύονταν να παραμείνουν συγκεντρωμένοι για διάστημα μεγαλύτερο των πέντε λεπτών (Naroli et al., 2005).

3. Επιβαρυντικός παράγοντας στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών αναδείχτηκαν ο θόρυβος και οι παρεμβολές από το εξωτερικό της τάξης περιβάλλον, οι οποίες επηρέαζαν αρνητικά την αποτελεσματικότητα των ασκήσεων (Semple & Lee, 2008).

Ωστόσο, παρά τις δυσκολίες αυτές και τις αρχικές επιφυλάξεις των μαθητών, οι οποίοι δεν είχαν συνηθίσει να λαμβάνουν μέρος σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, κυρίως στο πλαίσιο των μαθημάτων τους, με την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος συνειδητοποίησαν τα οφέλη αυτών των ασκήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, οι ασκήσεις εφαρμόστηκαν σε τακτική βάση στο πλαίσιο συναντήσεων θεατρικών σχολικών ομάδων και κατά δηλώσεις των ίδιων των μαθητών τους βοήθησαν: «να διώξουν την ένταση από τις υποχρεώσεις της εβδομάδας», «να συγκεντρωθούν καλύτερα σε αυτό που κάνουν», «να μην έχουν άγχος». Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι, ενώ στην πρώτη συνάντηση μιας ομάδας οι μαθητές αντιμετώπισαν με δυσφορία και αμηχανία την άσκηση, λίγο πριν από την πρεμιέρα της μαθητικής θεατρικής παράστασης, επειδή είχαν άγχος, εκτέλεσαν στα παρασκήνια μόνοι τους ασκήσεις αναπνοής.

Αποτελεσματική ήταν και η εφαρμογή ασκήσεων μεμονωμένα σε άτομα που εκδήλωσαν κρίσεις πανικού στο σχολικό περιβάλλον, λόγω της συμμετοχής τους σε γραπτά διαγωνίσματα ή άλλου είδους δοκιμασίες. Κυρίως οι ασκήσεις «βαθιά αναπνοή» και «αναπνοή σε κουτί» συντελούν στην αποσυμπίεση των μαθητών, καθώς ηρεμούν και συγκεντρώνονται στην αναπνοή τους και αποβάλλουν τους παράγοντες που τους δημιουργούν άγχος.

Είναι επομένως σαφές ότι ασκήσεις τέτοιου τύπου είναι σημαντικές όχι μόνο για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών αλλά και για την προσωπική τους ευημερία (Duckworth & Seligman, 2005).

## 2.γ. Άσκηση Ευγνωμοσύνης (Gratitude Activity)



Ένας από τους βασικούς σκοπούς της SEL, είναι η προώθηση της θετικής σκέψης και αυτό κυρίως είναι εφικτό, όταν οι συμμετέχοντες σε μια δραστηριότητα επικεντρωθούν σε θετικές εμπειρίες και θετικά συναισθήματά τους (Fredrickson 2001). Αυτός είναι και ο σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας, η οποία συμπεριλαμβάνεται στη δεύτερη ομάδα πρακτικών εφαρμογών της SEL, που αποσκοπούν στην εξάσκηση των μαθητών στην επιτυχή διαχείριση των συναισθημάτων και στην έκφραση θετικών σκέψεών τους.

Σε περίπτωση που οι μαθητές αναγνωρίσουν θετικές πτυχές του χαρακτήρα τους, φέρνουν στην επιφάνεια συναισθήματα που προάγουν την προσωπική τους ευημερία και ταυτόχρονα δημιουργείται θετικό κλίμα στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά ζητήματα συγκρούσεων, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη συνοχή μεταξύ της ομάδας.

### **Στόχοι δραστηριότητας:**

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι πολύ σημαντική καθώς:

1. Ενισχύει τη συναισθηματική ευημερία και προωθεί την ιδέα μιας θετικής προοπτικής της ζωής των μαθητών, καθώς οι τελευταίοι αναγνωρίζουν θετικά χαρακτηριστικά τους και αναθυμούνται ευχάριστες εμπειρίες τους (Emmons & McCullough, 2003).
2. Μειώνεται το άγχος και περιορίζονται γενικά τα αρνητικά συναισθήματα (Seligman et al. 2005).
3. Μέσω της έκφρασης ευγνωμοσύνης δημιουργούνται θετικές σχέσεις μεταξύ συνομήλικων. Επίσης, η έκφραση ευγνωμοσύνης ενισχύει την ενσυναίσθηση των μαθητών και μέσω αυτής το αίσθημα του ανήκειν (Froh et al. 2009).
4. Ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς εκείνοι αναγνωρίζουν τις προσωπικές τους δυνατότητες και ανακαλούν θετικές εμπειρίες τους. Έτσι, αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση και γενικά αναπτύσσουν μια θετική εικόνα για την προσωπικότητά τους (Cohen & Sherman, 2014).
5. Μακροπρόθεσμα οι μαθητές αναπτύσσουν υψηλά επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας, καθώς αισθάνονται ευγνωμοσύνη για όσα έχουν επιτύχει και η συναισθηματική τους ανάταση μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των επιδόσεών τους στο σχολείο (Froh et al. 2011).

### **Περιγραφή της Δραστηριότητας:**

Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν απαιτείται καμία ιδιαίτερη προετοιμασία ούτε ιδιαίτερη αναπροσαρμογή της χωροταξικής διάταξης της τάξης.

#### **Α΄ Φάση: Διαδικασία**

- Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να γράψουν σε ένα χαρτί:
  - α) ένα πράγμα για το οποίο είναι ευγνώμονες (αυτό μπορεί να είναι μικρό ή μεγάλο, καθημερινό γεγονός).
  - β) ένα θετικό τους χαρακτηριστικό
  - γ) ένα καλό πράγμα που συνέβη κατά τη διάρκεια της ημέρας ή της εβδομάδας.
  - δ) κάτι ευχάριστο, το οποίο προσμένουν να γίνει και τους γεμίζει χαρά και αισιοδοξία.

#### **Β΄ Φάση: Συζήτηση**

Αφού καταγράψουν ό,τι τους έχει ζητηθεί, οι συμμετέχοντες μπορούν να μοιραστούν με την ομάδα και τον εκπαιδευτικό, εφόσον το επιθυμούν, μερικά από τα σημεία που κατέγραψαν. Αυτή η συζήτηση, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, μπορεί να εστιάσει στα συναισθήματα που προκάλεσαν αυτές οι θετικές εμπειρίες και στην αναγνώριση του καλού στη ζωή τους.



### **Η δραστηριότητα στην πράξη:**

Αρχικά, οι μαθητές αντέδρασαν θετικά, όταν κατάλαβαν ότι θα συμμετάσχουν σε μια δραστηριότητα, η οποία δεν έχει άμεση σχέση με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου και την είδαν σαν ευχάριστο διάλειμμα από τη ρουτίνα της διδασκαλίας.

Ωστόσο, τον αρχικό ενθουσιασμό διαδέχτηκε μια αμηχανία όταν, μετά τις οδηγίες από τον εκπαιδευτικό, αρκετοί μαθητές φάνηκε ότι ήρθαν σε δύσκολη θέση καθώς έγραφαν αυτά που τους ζητήθηκαν. Όπως οι ίδιοι δήλωσαν κατά τη συζήτηση, πράγματι δυσφόρησαν γιατί θεώρησαν ότι κλήθηκαν να καταγράψουν προσωπικές εμπειρίες και πληροφορίες, τις οποίες πίστεψαν ότι δεν ήταν έτοιμοι να κοινοποιήσουν στο επόμενο στάδιο.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, αν και αρχικά κάποιοι μαθητές φάνηκε ότι δειλίαζαν να μιλήσουν θετικά για τον εαυτό τους -γιατί όπως είπαν αργότερα το θεώρησαν ένδειξη έπαρσης- στη συνέχεια, ένιωσαν περισσότερο άνετα και συμμετείχαν στη συζήτηση όχι μόνο διαβάζοντας το δικό τους χαρτάκι αλλά και σχολιάζοντας με θετική διάθεση τα γραφόμενα των άλλων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν επικουρικός κατά τη διάρκεια της Α΄ Φάσης, καθώς πλησίαζε για να βοηθήσει τους μαθητές που του ζητούσαν διευκρινίσεις ή αντιλαμβανόταν ότι ήταν σε αμηχανία. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ανέλαβε το συντονισμό και με κατάλληλες ερωτήσεις εκμαίευσε από τους μαθητές απόψεις σχετικά με τη θετική αντίληψη της ζωής τους (Emmons & McCullough, 2003).

Γενικά, το κλίμα που διαμορφώθηκε σταδιακά ήταν πολύ ευχάριστο και είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία εφορίας ανάμεσα στους μαθητές, την αποβολή του άγχους και του στρες και γενικά την αναγνώριση των θετικών επιρροών που ασκούν οι άνθρωποι γύρω τους (Seligman et al. 2005).

Έτσι, αν και η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε ως αρχικό στόχο την αναγνώριση και έκφραση ατομικών θετικών χαρακτηριστικών (τομέας 2 των πρακτικών της SEL), μετά το πέρας της συζήτησης έγινε σαφές ότι προήγαγε την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και με αυτό τον τρόπο κατόρθωσε να αναχθεί σε δραστηριότητα ανάπτυξης και διατήρησης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (τομέας 4).

## 2.δ.Θέτουμε όρια (Set boundaries)



Οι δραστηριότητες με θέμα «Set Boundaries» (Θέτουμε Όρια) είναι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που έχουν ως στόχο να διδάξουν στους μαθητές τη σημασία του να θέτουν και να σέβονται τα προσωπικά τους όρια, καθώς και τα όρια των άλλων. Οι δραστηριότητες αυτές ενισχύουν τη συναισθηματική και κοινωνική μάθηση, προάγοντας την κατανόηση της αυτοεκτίμησης, της ασφάλειας και του σεβασμού στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι δραστηριότητες αυτές είναι πολύ σημαντικές όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς.

### Στόχοι της Δραστηριότητας:

**Κατανόηση της Έννοιας των Ορίων:** Οι μαθητές μαθαίνουν τι είναι τα προσωπικά όρια και πώς αυτά διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Κατανοούν τη σημασία της διατήρησης των ορίων για την προστασία της προσωπικής τους ευημερίας.

**Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Επικοινωνίας:** Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τους μαθητές να εξασκηθούν στο να εκφράζουν τα όριά τους με σαφήνεια και σεβασμό, αλλά και να αναγνωρίζουν και να σέβονται τα όρια των άλλων.

**Αυτογνωσία και Αυτοεκτίμηση:** Οι μαθητές μαθαίνουν να κατανοούν καλύτερα τις δικές τους ανάγκες και συναισθήματα, και να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους με υγιή τρόπο.

### Παραδείγματα Δραστηριοτήτων "Set Boundaries":

#### 1. Παιχνίδι Ρόλων (Role Play):

- Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και τους δίνονται σενάρια όπου πρέπει να θέσουν όρια. Για παράδειγμα, ένας φίλος σε πιέζει να κάνεις κάτι που δεν θέλεις ή κάποιος δανείζεται κάτι δικό σου χωρίς την άδειά σου.
- Οι συμμετέχοντες μοιράζονται τους δύο ρόλους: αυτόν που θέτει το όριο και αυτόν που αντιδρά σε αυτό.
- Παρουσιάζετε το σενάριο στην τάξη.
- Μετά από κάθε σενάριο, ακολουθεί συζήτηση.
- Ο καθηγητής μπορεί να θέσει τις παρακάτω ερωτήσεις:  
« Πώς ένιωσες όταν εκτέλεσες το σενάριο;»  
«Τι θα μπορούσες να κάνεις διαφορετικά;»

Μια **παραλλαγή** της παραπάνω δραστηριότητας είναι η ακόλουθη:

- Ο εκπαιδευτικός ζητάει έναν εθελοντή.
- Ο εθελοντής θα προσπαθήσει να πείσει τα άλλα παιδιά να υποχωρήσουν. Έχει μόνο 30 δευτερόλεπτα με κάθε συμμετέχοντα και μπορεί να ασκήσει πίεση με οποιονδήποτε τρόπο, εκτός από τη χρήση απρεπών λέξεων και φράσεων ή αγγίζοντας το άλλο άτομο.
- Στη συνέχεια γίνεται ανάλογη διαδικασία με άλλο εθελοντή.
- Μετά από κάθε γύρο ακολουθεί συζήτηση για τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες μπορούν να πουν όχι.

Κάποια προτεινόμενα σενάρια είναι τα παρακάτω:

- Θέλω να έρθεις να κλέψεις μαζί μου ένα κινητό, θα σπάσουμε πολύ πλάκα.
- Ας πειράξουμε τον Νίκο και ας δούμε αν μπορούμε να τον κάνουμε να νευριάσει.
- Δοκιμάστε αυτό το τσιγάρο, είναι διασκεδαστικό να καπνίζεις.
- Ας κάνουμε κοπάνα. Δεν θα μας πιάσει κανείς.
- Πες στους γονείς σου ότι θα κοιμηθείς σπίτι μου. Μπορούμε να βγούμε κρυφά και να πάμε για ποτό.

Οι μαθητές μπορούν επίσης να προτείνουν δικά τους σενάρια (Shapiro, 2004).

## 2. Συζήτηση στην Τάξη (Group Discussions)

- Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές τι σημαίνει να θέτεις όρια και γιατί είναι σημαντικό.  
Μπορεί να χρησιμοποιήσει τις παρακάτω ερωτήσεις:
  - 1) Γνωρίζετε την έννοια «προσωπικά όρια»;
  - 2) Χρησιμοποιείτε αυτόν τον όρο στην καθημερινότητά σας;
  - 3) Πότε κατά την άποψή σας αρχίζει ένα άτομο να αναπτύσσει προσωπικά όρια;
  - 4) Πόσο σημαντικό είναι ο γονέας να σέβεται τα προσωπικά όρια του παιδιού και να του μαθαίνει να υπερασπίζεται τον εαυτό του;
  - 5) Σας έχουν μιλήσει ποτέ οι γονείς σας για τα προσωπικά όρια και τη σημασία τους;
  - 6) Πιστεύετε ότι η παρουσία σταθερών προσωπικών ορίων δίνει πλεονέκτημα σε ένα άτομο στο σχολείο, στην εργασία και στην αλληλεπίδραση με μια κοινωνία; (Volkova, Silivonenko, & Fialkina, 2022).
- Στη συνέχεια οργανώνονται συζητήσεις όπου οι μαθητές μοιράζονται εμπειρίες και ιδέες για το πώς να θέτουν όρια και να τα τηρούν.
- Ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει τις παρακάτω ερωτήσεις:  
"Πώς μπορείτε να πείτε 'όχι' χωρίς να νιώθετε άσχημα;"  
"Ποια είναι τα σημάδια ότι κάποιος δεν σέβεται τα όριά σας;"

### 3. Δημιουργία Σχεδίων για Όρια (Creating Poster for Boundaries)

- Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να δημιουργήσουν αφίσες ή σχέδια που δείχνουν πώς θα θέσουν όρια σε διαφορετικές καταστάσεις.
- Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει παραδείγματα, όπως:  
"Κάποιος θέλει να χρησιμοποιήσει τα πράγματά σου, χωρίς να ζητήσει την άδειά σου"  
"Νιώθεις πιεσμένος και υποχρεώνεσαι να κάνεις κάτι που δεν θέλεις".

### 4. Δημιουργία Καρτών Ορίων (Boundaries Affirmation Cards)

- Οι μαθητές φτιάχνουν κάρτες που περιγράφουν τι είναι εντάξει και τι όχι για εκείνους, ενισχύοντας την κατανόηση της ανάγκης για προσωπικά όρια (Hart, 2024).
- 



## 5. Ημερολόγιο Ορίων (Boundary Journal)

- Οι μαθητές ενθαρρύνονται να κρατούν ημερολόγιο στο οποίο να γράφουν για καταστάσεις όπου χρειάστηκε να θέσουν όρια.
- Μπορούν να καταγράφουν τι συνέβη, πώς αντέδρασαν, πώς ένιωσαν και τι έμαθαν από την εμπειρία. Αυτό θα τους βοηθήσει να αναλογιστούν τις εμπειρίες τους και να βελτιωθούν στον τρόπο που θέτουν όρια.



## 6. Εκπαίδευση στην Επικοινωνία (Communication training)

- Ο εκπαιδευτικός διδάσκει στους μαθητές τεχνικές επικοινωνίας που θα τους βοηθήσουν να θέτουν όρια με σαφήνεια και χωρίς ενοχές.
- Η διδασκαλία περιλαμβάνει ασκήσεις όπου εξασκούνται να λένε "όχι" με ευγενικό και αποφασιστικό τρόπο.
- -Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να σκεφτούν την παρακάτω περίπτωση:  
«Πώς μπορείτε να πείτε στον Νίκο ότι δεν σας αρέσει όταν σας ακουμπά;».  
-Μπορούν να χρησιμοποιηθούν απλές φράσεις όπως:  
«Σταμάτα», «Δεν μου αρέσει αυτό». (Child Mind Institute, 2024).  
Αξίζει να τονιστεί ότι το «όχι» είναι μια πλήρης πρόταση.
- Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να είναι:  
«Δεν νιώθω άνετα να αγκαλιάζω ανθρώπους που δεν ξέρω».  
«Είναι μια συζήτηση με την οποία δε νιώθω άνετα. Σε παρακαλώ πολύ, μην την ξαναθέσεις».  
«Δεν συμμετέχω σε κουτσομπολιά για άλλους ανθρώπους».  
«Ευχαριστώ για την πρόσκληση, αλλά δεν θα έρθω. Χρειάζομαι λίγο χρόνο για τον εαυτό μου».  
«Μπορώ να μείνω μόνο για 30 λεπτά».












## 7. Άσκηση Αξιών (Values Exercise)

- Οι μαθητές γράφουν τι είναι σημαντικό γι' αυτούς και ποιες είναι οι αξίες τους.
- Ακολουθεί συζήτηση για το πώς αυτές οι αξίες σχετίζονται με τα όρια.

Για παράδειγμα, αν η αξία τους είναι ο σεβασμός, πώς μπορούν να διασφαλίσουν ότι οι άλλοι σέβονται τα όριά τους;

Φύλλο εργασίας για τη δραστηριότητα: Άσκηση Αξιών (Shapiro, 2004).

Οι αξίες μου	Δραστηριότητα
<p>Όνοματεπώνυμο _____</p> <p>Ημερομηνία _____</p>	
<p>Από την παρακάτω λίστα κυκλώστε τρεις αξίες που είναι πολύ σημαντικές για εσάς. Μπορείτε να προσθέσετε τις δικές σας στις γραμμές στο κάτω μέρος της λίστας, αλλά σε κάθε περίπτωση πρέπει να επιλέξετε τρεις.</p>	
	<p>Να έχω καλούς βαθμούς</p>
	<p>Να περνάω καλά</p>
	<p>Να περνάω χρόνο με την οικογένειά μου</p>
	<p>Να έχω καλούς φίλους</p>
	<p>Η ειλικρίνεια</p>
	<p>Να είμαι καλός στα αθλήματα</p>
	
	<p>Να είμαι δημιουργικός</p>
	
	<p>Να είμαι διάσημος</p>
	<p>Ελευθερία</p>
	
	<p>Να βοηθώ τους άλλους</p>
	
	<p>Να είμαι δημοφιλής</p>
	
	<p>Να είμαι πλούσιος</p>
	<p># <b>1</b></p>
<p>_____</p>	
<p>Ποια αξία είναι πιο σημαντική για εσάς; _____</p> <p>_____</p>	
<p>Γιατί είναι η αξία αυτή τόσο σημαντική για εσάς; _____</p> <p>_____</p>	
<p>Ποια αξία πιστεύετε ότι θα επέλεγαν οι γονείς σας ως πιο σημαντική; _____</p>	
<p>Ποια αξία πιστεύεις ότι θα διάλεγε ο καλύτερός σου φίλος ως πιο σημαντική; _____</p> <p>_____</p>	

### Εκπαιδευτικά Οφέλη:

Οι δραστηριότητες "Set Boundaries" είναι πολύ σημαντικές γιατί προετοιμάζουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν καταστάσεις πίεσης, εκφοβισμού και άλλες προκλήσεις στην καθημερινή τους ζωή. Με την εξάσκηση αυτών των δεξιοτήτων, οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν υγιείς σχέσεις και να προστατεύσουν τον εαυτό τους από αρνητικές επιρροές.

Η διδασκαλία του να θέτεις όρια είναι βασικό κομμάτι της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και συνεισφέρει στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου επικρατεί ο σεβασμός και η κατανόηση.



## 2.ε. Μαντάλα (Friendship Mandala)



Η λέξη *Mandala* είναι σανσκριτική και σημαίνει «κύκλος». Η χρήση των *Mandala* στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη τόσο σε μαθησιακό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Τα σχέδια αυτά μπορούν να λειτουργήσουν κατευναστικά τόσο για ενήλικες όσο και για παιδιά. Η δομή τους ενισχύει τις ικανότητες συγκέντρωσης και παρατηρητικότητας, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας και της οπτικής διάκρισης.

Η ενασχόληση με τα *Mandala* συνδέεται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και συναισθηματικής επίγνωσης, βασικών συνιστωσών της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL).

### Στόχοι της Δραστηριότητας:

**Δημιουργική Έκφραση:** Η δραστηριότητα παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους μέσα από τη ζωγραφική και τη διακόσμηση. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μαθήματα τέχνης ή ως δημιουργική δραστηριότητα σε άλλα μαθήματα.

**Μείωση Άγχους:** Η διαδικασία δημιουργίας και χρωματισμού ενός *Mandala* μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του άγχους (Curry & Kasser, 2005). Επομένως, η απασχόληση με μια τέτοια κατασκευή είναι χρήσιμη κατά τη διάρκεια των εξετάσεων ή σε περιόδους με μεγάλη πίεση.

**Συναισθηματική Έκφραση:** Μέσα από τη δημιουργία των *Mandala*, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να ανακαλύψουν περισσότερο τον εαυτό τους (Fincher, 2009; Slegelis, 1987). Πρόκειται για διαδικασία χρήσιμη για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Henderson, 2007).

**Διαθεματική Σύνδεση:** Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διαθεματική διδασκαλία, καθώς μπορούν να ενταχθούν στη διδακτική πολλών γνωστικών αντικειμένων, όπως τα μαθηματικά (συμμετρία, γεωμετρία), η ιστορία (πολιτισμικές αναφορές), η ψυχολογία (θεραπευτικές τεχνικές) κ.ά.

**Κοινωνικές Δεξιότητες:** Η κατασκευή ενός *Mandala* μπορεί να γίνει ομαδικά, επομένως αποτελεί δραστηριότητα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και καλλιέργειας πνεύματος συνεργασίας και σεβασμού στην ετερότητα.

**Ερευνητικά Τεκμηριωμένα Οφέλη:** Βιβλιογραφικά αναφέρεται ότι, όταν εντάσσονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα (Borzabadi, Rahgoi, Fallahi-Khoshknab, & Hosseinzadeh, 2021, Smitheman-Brown & Church, 1996).

## **Βήματα για να δημιουργήσουμε ένα έργο *Mandala*:**

1. Επιλογή Υλικών:
  - Χαρτί ή καμβάς
  - Μολύβι
  - Γόμα
  - Χάρακας ή διαβήτη για την κατασκευή κύκλων
  - Χρωματιστά μολύβια, μαρκαδόροι, χρώματα ή πινέλα
2. Καθορίζουμε το κεντρικό σημείο στο χαρτί, το οποίο θα αποτελεί το κέντρο του *Mandala*.
3. Δημιουργούμε ομόκεντρους κύκλους γύρω από το κεντρικό σημείο, χρησιμοποιώντας έναν διαβήτη.
4. Σχεδιάζουμε συμμετρικά μοτίβα τα οποία μπορεί να είναι γεωμετρικά σχήματα, όπως τρίγωνα, τετράγωνα και κύκλοι, ή άλλα σχέδια όπως λουλούδια και φύλλα.
5. Χρωματίζουμε με χρώματα που μας ηρεμούν.

### Εφαρμογές και Λογισμικό

Υπάρχουν πολλές εφαρμογές και λογισμικά για τη δημιουργία *Mandala*.

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια από αυτά:

<https://mandalamaker.online/>

<https://www.mandalagaba.com/>

<https://www.canva.com/templates/s/mandala/>

<https://www.staedtler.com/intl/en/mandala-creator/#>

<https://www.freepik.com/vectors/mandala-creator>

### Εκπαιδευτικά Οφέλη:

Η δραστηριότητα με τα *Mandala* συμβάλλει ουσιαστικά τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η ενασχόληση με τον σχεδιασμό και τον χρωματισμό μπορεί να λειτουργήσει κατευναστικά, μειώνοντας το άγχος (Curry & Kasser, 2005), ενώ παράλληλα ενισχύει την αυτογνωσία και τη συναισθηματική επεξεργασία (Fincher, 2009· Henderson, 2007).

Επιπλέον, βιβλιογραφικά τεκμηριώνεται η θετική επίδραση των *Mandala* στην ενίσχυση της συγκέντρωσης και των εκτελεστικών λειτουργιών, ιδίως σε παιδιά με ΔΕΠΥ (Borzabadi et al., 2021· Smitheman-Brown & Church, 1996).

Όταν υλοποιείται σε ομαδικό πλαίσιο, η δραστηριότητα ενισχύει τη συνεργασία, τον σεβασμό και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Παράλληλα, λειτουργεί ως εργαλείο ενίσχυσης της αυτορρύθμισης, καθώς μέσα από τη δομημένη και επαναλαμβανόμενη δημιουργική διαδικασία οι μαθητές εξασκούνται στον έλεγχο της προσοχής και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους.

## 2.στ.Πυραμίδα της υγιεινής διατροφής (The Healthy Food Pyramid)



Η δραστηριότητα «The Healthy Food Pyramid» (Η Πυραμίδα της Υγιεινής Διατροφής) συνδέει τη διατροφή με την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (Social and Emotional Learning - SEL). Η σύνδεση αυτή βοηθά τους μαθητές να οικοδομήσουν σχέσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν την αυτοφροντίδα, την υπευθυνότητα και τη λήψη συνειδητών αποφάσεων, όπως υγιεινές διατροφικές επιλογές. Ταυτόχρονα, η διατροφή συσχετίζεται με την υγεία, τον πολιτισμό και τις προσωπικές τους εμπειρίες (Let's Eat Healthy, 2024).

### **Στόχοι της Δραστηριότητας:**

**Βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης:** Ερευνητικά πορίσματα συνηγορούν υπέρ της θετικής σχέσης της διατροφής με τη σχολική επίδοση των μαθητών (Taras, 2005), καθώς και υπέρ της επίδρασης συγκεκριμένων διατροφικών επιλογών στις γνωστικές λειτουργίες των παιδιών και των εφήβων (Sorhaindo & Feinstein, 2006). Στις μέρες μας έχει προσδιοριστεί ο μηχανισμός με τον οποίο επηρεάζεται η λειτουργία του εγκεφάλου από τα θρεπτικά συστατικά που προσλαμβάνονται μέσω της τροφής (Dauncey, 2009).

**Κατανόηση της Διατροφής:** Οι μαθητές μαθαίνουν τις διαφορετικές κατηγορίες τροφίμων και πώς αυτές συμβάλλουν στην υγεία τους. Κατανοούν τη σημασία της κατανάλωσης τροφών από κάθε κατηγορία της πυραμίδας.

**Αυτογνωσία:** Αναπτύσσουν αυτογνωσία σχετικά με τις διατροφικές τους συνήθειες και τις ανάγκες του σώματός τους. Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν πώς οι διατροφικές επιλογές επηρεάζουν την ενέργεια, την υγεία και τη διάθεσή τους.

**Ανάπτυξη Υπευθυνότητας:** Οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν δεξιότητες αυτορρύθμισης μέσω της συνειδητοποίησης των διατροφικών τους συνηθειών και της υπευθυνότητας για τη φροντίδα του σώματός τους.

**Πρώθηση της Υγιεινής Διατροφής:** Η δραστηριότητα ενθαρρύνει τους μαθητές να επιλέγουν υγιεινές τροφές και να αναγνωρίζουν την αξία μιας ισορροπημένης διατροφής.

**Αυτορρύθμιση:** Ενθαρρύνοντας τους μαθητές να κάνουν υγιεινές επιλογές, η δραστηριότητα βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, όπως ο έλεγχος των διατροφικών συνηθειών και η επίτευξη στόχων που σχετίζονται με την υγεία.

**Κοινωνική Ευαισθησία:** Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν για τις διατροφικές συνήθειες άλλων πολιτισμών και κατανοούν τις διαφορές και τις ομοιότητες στη διατροφή, προάγοντας τον σεβασμό και την κατανόηση (Guptill, Copelton & Lucal, 2022). Επίσης, μαθαίνουν τα στάδια

παραγωγής πρώτων υλών και τη διαδικασία παραγωγής των τροφίμων, με αποτέλεσμα να αποκτούν κοινωνική ευαισθητοποίηση και εκτίμηση για τη διαδικασία που απαιτείται ώστε να φτάσει το φαγητό στο πιάτο.

**Υπεύθυνη Λήψη Αποφάσεων:** Ενισχύεται η ικανότητα των μαθητών να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις σχετικά με τη διατροφή τους, κατανοώντας τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις των επιλογών τους στην υγεία τους.

**Κοινωνικές Δεξιότητες:** Η συζήτηση και η συνεργασία σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την υγιεινή διατροφή βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς μοιράζονται και συγκρίνουν διατροφικές συνήθειες και προτιμήσεις.

#### **Παραδείγματα Δραστηριοτήτων:**

**1. Συζητήσεις στην Τάξη:** Οργανώνονται συζητήσεις σχετικά με τη σημασία της υγιεινής διατροφής και πώς αυτή επηρεάζει την καθημερινή ζωή, τη συγκέντρωση στο σχολείο και την ενέργεια.

**2. Ημερολόγιο Διατροφής:** Οι μαθητές ενθαρρύνονται να κρατούν ημερολόγιο των τροφίμων που καταναλώνουν για μια εβδομάδα και να αναλύουν πώς αυτά συνδέονται με την υγεία και την ευημερία τους.

**3. Δημιουργία Αφίσας της Πυραμίδας:** Οι μαθητές συνεργάζονται για να φτιάξουν μια αφίσα της υγιεινής διατροφής, ενσωματώνοντας τις αρχές της πυραμίδας και συζητώντας την αξία της κάθε ομάδας τροφίμων.

**4. Σχεδιασμός Υγιεινού Γεύματος:** Οι μαθητές σχεδιάζουν ένα γεύμα που περιλαμβάνει τρόφιμα από κάθε ομάδα της πυραμίδας. Αυτό μπορεί να γίνει ως ατομική εργασία ή ως ομαδική δραστηριότητα.

**5. Δραστηριότητες γευσιγνωσίας φαγητού και σχολικοί κήποι:** Πρακτική εξερεύνηση φαγητών. Οι μαθητές περιγράφουν φαγητά με όλες τις αισθήσεις, ενώ χτίζουν την αυτογνωσία. Γίνεται συζήτηση σχετικά με τις πηγές τροφίμων, την εποχικότητα και τις πολιτιστικές παρασκευές φαγητού.

#### **Εκπαιδευτικά Οφέλη:**

Η δραστηριότητα «The Healthy Food Pyramid» βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν υγιεινές συνήθειες που μπορούν να διαρκέσουν μια ζωή. Συνδέοντας αυτή τη γνώση με τις δεξιότητες SEL, οι μαθητές μαθαίνουν όχι μόνο να φροντίζουν το σώμα τους αλλά και να κάνουν συνειδητές και υπεύθυνες επιλογές που επηρεάζουν τη συνολική τους ευημερία. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την υπευθυνότητα και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Ταυτόχρονα, η επιλογή της υγιεινής διατροφής έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ενέργειας, της υγείας και της διάθεσής τους και κατά συνέπεια της ακαδημαϊκής τους απόδοσης.



### 3.α. Ζωγραφική πλάτη με πλάτη (Back-to-Back Drawing)



Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, γνωστή και ως «Back-to-Back Communication» στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) διδάσκει δεξιότητες επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης και συνεργασίας και γι αυτό τον λόγο έχει ενταχθεί στην ομάδα των ασκήσεων κοινωνικής επίγνωσης (ομάδα 3), εφόσον και οι δύο συμμετέχοντες στην δραστηριότητα καλούνται να συνεργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού στόχου κατανοώντας τους κοινωνικούς κανόνες, τις προσδοκίες που έχουν ο ένας από τον άλλο αλλά και ο εκπαιδευτικός (και σε τελική ανάλυση και οι υπόλοιποι μαθητές που τους παρατηρούν) και αναγνωρίζοντας τους διαθέσιμους πόρους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στις συγκεκριμένες συνθήκες.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τη χρησιμοποιήσει στο πλαίσιο της διαχείρισης της τάξης με σκοπό την αντιμετώπιση περιστατικών ενδοσχολικής βίας, καθώς μέσω της δραστηριότητας αυτής οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας. Και λόγω ακριβώς αυτών των αποτελεσμάτων, η δραστηριότητα θα μπορούσε να ενταχθεί και στην ομάδα 4, που περιλαμβάνει δεξιότητες σχέσεων.

#### **Στόχοι δραστηριότητας:**

Αναλυτικότερα η δραστηριότητα μπορεί να εξυπηρετεί τους παρακάτω αναφερόμενους στόχους:

1. Στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων αλλά και γενικότερα, ενδέχεται να συντελέσει στη βελτίωση της λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων, εφόσον το άτομο που περιγράφει πρέπει να προσπαθήσει και να αποδώσει με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά της εικόνας (Johnson & Johnson 1999).
2. Επιπροσθέτως, το άτομο που έχει τον ρόλο του ακροατή πρέπει να κατανοεί και να ερμηνεύει ορθά τις οδηγίες που λαμβάνει και με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης (Wilson & Conyers, 2013)
3. Οι εμπλεκόμενοι μαθητές αναπτύσσουν πνεύμα συνεργασίας καθώς καλούνται να εργαστούν ως ομάδα, να αλληλεπιδράσουν και να εμπιστευτούν ο ένας τον άλλο, ώστε να διεκπεραιώσουν τη δραστηριότητα (Cohen 1994).
4. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν ενσυναίσθηση (Goleman, 1995), καθώς πρέπει να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άλλο άτομο στην προσπάθειά του να μεταφέρει ή να κατανοήσει τις οδηγίες.

5. Ενισχύεται η δημιουργική σκέψη των μαθητών σε συνδυασμό με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, καθώς οι συμμετέχοντες στην προσπάθεια μετατροπής των λεκτικών οδηγιών σε σχέδιο θα κληθούν αρκετά συχνά να αντιμετωπίσουν προκλήσεις και να αναζητήσουν λύση (Marzano et al. 2001).

6. Τέλος, οι μαθητές μαθαίνουν να έχουν υπομονή και να παραμένουν συγκεντρωμένοι για όσο διάστημα απαιτείται προκειμένου να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα. Πρόκειται για δεξιότητες που συντελούν στην αυτοδιαχείριση και τη συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών (Zimmerman 2002).

### **Περιγραφή της Δραστηριότητας:**

Προεργασία:

1. **Τοποθέτηση:** Δύο συμμετέχοντες κάθονται πλάτη με πλάτη, έτσι ώστε να μην μπορούν να δουν ο ένας τον άλλο. Οι υπόλοιποι μαθητές καλούνται να έχουν τον ρόλο των παρατηρητών και ενημερώνονται ότι θα λάβουν μέρος στη συζήτηση που θα ακολουθήσει τη δραστηριότητα. Ενθαρρύνονται, εφόσον το επιθυμούν, να κρατήσουν σημειώσεις σχετικά με την πορεία της δραστηριότητας, την αποτελεσματικότητα ή όχι της συνεργασίας κ.ά.
2. **Υλικά:** Στον ένα μαθητή, ο εκπαιδευτικός δίνει ένα έτοιμο σχέδιο και στον άλλο ένα κενό χαρτί και ένα μολύβι.

Α΄ Φάση: Κυρίως δραστηριότητα

α) Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τον μαθητή που έχει το σχέδιο, ότι πρέπει να το περιγράψει με λόγια στον άλλο. Αν πρόκειται για μαθητές εφήβους, προκειμένου να γίνει πιο «δύσκολη» αλλά και πιο ενδιαφέρουσα η δραστηριότητα θα μπορούσε να δοθεί η πρόσθετη οδηγία ότι ο μαθητής που περιγράφει δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει λέξεις που περιγράφουν άμεσα τα σχήματα ή τα αντικείμενα (π.χ. δεν μπορεί να πει "κύκλος" ή "τετράγωνο").

β) Ο δεύτερος συμμετέχων προσπαθεί να αναπαραγάγει το σχέδιο στο χαρτί του, βασιζόμενος μόνο στις λεκτικές οδηγίες που λαμβάνει από τον πρώτο συμμετέχοντα.

γ) Θα πρέπει εδώ να επισημανθεί στα υπόλοιπα μέλη ότι έχουν μόνο τον ρόλο του παρατηρητή σε αυτή τη φάση, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να επέμβουν στη δραστηριότητα σχολιάζοντας ή δίνοντας οδηγίες.

Β΄ Φάση: συζήτηση

Μετά την ολοκλήρωση της άσκησης, οι συμμετέχοντες καλούνται αρχικά να συγκρίνουν τα δύο σχέδια και στη συνέχεια, να συζητήσουν τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν (όχι μόνοι οι δύο άμεσα εμπλεκόμενοι αλλά και οι υπόλοιποι που είχαν το ρόλο των παρατηρητών).

Τέλος, ενθαρρύνονται να κρίνουν τι πιστεύουν ότι λειτούργησε καλά στην επικοινωνία μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων, τι θεωρούν ότι την παρεμπόδισε και τι κρίνουν ότι θα μπορούσε να βελτιωθεί στη διαδικασία που είδαν.

### **Η δραστηριότητα στην πράξη:**

Κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας από μαθητές Γυμνασίου έγιναν οι εξής επισημάνεις:

Α. Από την πρώτη στιγμή που δόθηκε η οδηγία στους μαθητές να καθίσουν πλάτη με πλάτη και οι υπόλοιποι να λάβουν κυκλική θέση, ώστε να έχουν οπτική επαφή με τους δύο «πρωταγωνιστές», η ατμόσφαιρα στην τάξη έγινε πιο ευχάριστη καθώς προκλήθηκε η απορία για το τι θα ακολουθούσε και κεντρίστηκε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών.

Β. Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της δραστηριότητας παρατηρήθηκε ότι ο μαθητής που είχε τον ρόλο αυτού που δίνει οδηγίες, προσπαθούσε να είναι όσο πιο σαφής και πιο ακριβής και αυτό πολλές φορές είχε ως αποτέλεσμα την ευρηματικότητα στην αναζήτηση τρόπων, ώστε η επικοινωνία να είναι πιο αποτελεσματική: αρχικά, ζήτησε δύο λεπτά ησυχίας για να σκεφτεί με ποιο τρόπο θα ξεκινούσε, στην πορεία της διαδικασίας ενίοτε σκεφτόταν και φωναχτά («κάτσε να δω πώς θα σου το πω καλύτερα»), ενώ πολλές φορές χρησιμοποιούσε και κοινές εμπειρίες («όχι το μπλε της θάλασσας, το μπλε που είχε η μπλούζα σου χθες»).

Γ. Ο άλλος συμμετέχων προσπαθούσε να ακούει προσεκτικά και να ερμηνεύει τις οδηγίες, προσπαθώντας να περιορίσει τους παράγοντες που δρούσαν ανασταλτικά στη συγκέντρωσή του (αρκετές φορές έκανε σύσταση στους άλλους μαθητές «ρε παιδιά, ηρεμήστε, δεν καταλαβαίνω», «μη μου δίνετε οδηγίες εσείς, με μπερδεύετε»).

Δ. Οι μαθητές-παρατηρητές, αν και αρχικά έδειξαν να κατανοούν ότι θα έχουν μόνο τον ρόλο του παρατηρητή, όταν ξεκίνησε η διαδικασία θεώρησαν ότι θα μπορέσουν να έχουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο. Έτσι, προσπάθησαν αρκετές φορές να καθοδηγήσουν τον μαθητή που έδινε οδηγίες αλλά και να διορθώσουν τον μαθητή που άκουγε. Ωστόσο, επειδή στην πορεία της δραστηριότητας συνειδητοποίησαν μόνοι τους ότι παρά τις αγαθές τους προθέσεις, μπερδευαν τους μαθητές, τους δυσκόλευαν και δημιουργούσαν πρόβλημα στη διαδικασία, οι ίδιοι δήλωσαν «αν δεν τους αφήσουμε να συνεργαστούν, δεν θα τελειώσουμε ποτέ». Έτσι, βρήκαν τον ιδανικό τρόπο να τους βοηθήσουν λέγοντας «ας τους αφήσουμε μόνους τους· ας τους δείξουμε εμπιστοσύνη». Τελικά, κατά την πορεία της άσκησης επενέβαιναν μόνο είτε για να συγχαρούν «μπράβο ρε, καλά πας», είτε για να δώσουν κουράγιο «μην απογοητεύεσαι, το 'χεις...» είτε σιωπούσαν για να βοηθήσουν και τους δύο να συγκεντρωθούν.

Ε. Κατά τη συζήτηση, όχι μόνο οι εμπλεκόμενοι αλλά και οι παρατηρητές επεσήμαναν ότι σκοπός της άσκησης ήταν: «να εμπιστευτούμε ο ένας τον άλλον», «να βρούμε τρόπο να συνεργαζόμαστε», «να καταλάβουμε πόσο σημαντικό είναι να δίνουμε σωστές οδηγίες», «να μάθουμε να ακούμε» αλλά και «να ξεφύγουμε από τα βαρετά μαθήματα», «να διασκεδάσουμε».

ΣΤ. Τέλος, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν επικουρικός καθώς, εκτός από την προετοιμασία και την ενημέρωση για τους κανόνες, δεν χρειάστηκε να επέμβει σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας: οι ίδιοι οι μαθητές καταλάβαιναν πότε ήταν αποτελεσματική και πότε όχι η μεταξύ τους επικοινωνία, εντόπισαν τους παράγοντες και τις συνθήκες που την παρεμπόδιζαν και βρήκαν τρόπο να τους περιορίσουν.

Γενικά, η συγκεκριμένη δραστηριότητα εντάσσεται στις στρατηγικές που οδηγούν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Wilson & Conyers 2013), η οποία είναι πολλές φορές αποτέλεσμα της προσεκτικής-ενεργητικής ακρόασης, της επικοινωνίας με σαφές περιεχόμενο (Cohen 1994), της ικανότητας κριτικής σκέψης και εύρεσης στρατηγικής για την επίλυση προβλημάτων (Marzano et al. 2001).

Καθώς, η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση (SEL) αναδεικνύει την ενσυναίσθηση ως βασική προϋπόθεση για την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και την επίλυση συγκρούσεων, αυτή η δραστηριότητα προάγει την ικανότητα να βάζει κανείς τον εαυτό του στη θέση του άλλου, κάτι που είναι βασικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1995) και για τον λόγο αυτό και αφού λάβαμε υπόψη τις παραπάνω εκτιμήσεις των μαθητών και τα αποτελέσματα που είχε όχι τόσο στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις αλλά στις μεταξύ τους σχέσεις, την εντάξαμε τελικά στις πρακτικές που προάγουν την κοινωνική επίγνωση: «ας τους δείξουμε εμπιστοσύνη» είπαν οι μαθητές και βρήκαν οι ίδιοι τον πιο αποτελεσματικό τρόπο να βοηθήσουν στην επιτυχία της άσκησης.

### 3.β. Σημειώματα καλοσύνης (Kindness Notes)



Τα «σημειώματα καλοσύνης» (Kindness Notes) προάγοντας την αυτοεκτίμηση, τη θετική διάθεση και κυρίως την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μπορούν να ενταχθούν και όχι μόνο στις δύο ομάδες που αφορούν τις σχέσεις των μελών μιας ομάδας αλλά και στις ομάδες που σχετίζονται με την αυτογνωσία και την αυτοδιαχείριση. Αυτό γιατί για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητα απαιτείται αφενός:

α) η κατανόηση και η εκτίμηση των δυνατοτήτων των άλλων (ομάδα 3),

β) δημιουργούνται και διατηρούνται αρμονικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στη δραστηριότητα (ομάδα 4).

Αφετέρου, όμως μέσω της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής, οι μαθητές ανιχνεύουν και εκφράζουν και τα δικά τους θετικά συναισθήματα (ομάδα 1).

Ωστόσο, επειδή γενικά τα «σημειώματα καλοσύνης» είναι δυνατόν να αναδειχτούν σε σημαντικό εργαλείο για την αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, προκρίθηκε η ένταξή τους στην ομάδα των δραστηριοτήτων Κοινωνικής Επίγνωσης (ομάδα 3).

Η δραστηριότητα αυτή έχει τις ρίζες της σε πρακτικές που προωθούν τη θετική ψυχολογία και έχει ενσωματωθεί σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαλεία SEL, τα οποία αναπτύχθηκαν από οργανισμούς όπως το Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL: <https://pg.casel.org/kindness-in-the-classroom/>)

#### **Στοχοθεσία της δραστηριότητας:**

Στο πλαίσιο της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης η συγκεκριμένη δραστηριότητα:

- ο ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν θετικά χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους και μέσω αυτών να αναγνωρίσουν τα δικά τους θετικά συναισθήματα, που τρέφουν τόσο για τον ίδιο τους τον εαυτό όσο και για τους συμμαθητές τους. Με τον τρόπο αυτό διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, γεγονός που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης (Goleman, 2005).
- ο συντελεί στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος, ενισχύοντας τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, εφόσον δημιουργείται μια κουλτούρα αλληλοϋποστήριξης και ενθάρρυνσης, που συμβάλλει σε ένα πιο θετικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον (Weissberg et al., 2015).
- ο προάγει την ενσυναίσθηση, καθώς οι μαθητές σκέφτονται πώς μπορούν να κάνουν τους άλλους να νιώσουν όμορφα. Στην προσπάθειά τους να βρουν κάποιο θετικό

χαρακτηριστικό των συμμαθητών τους, προσπαθούν να κατανοήσουν κυρίως τις συναισθηματικές ανάγκες τους, γεγονός που καταρχήν βελτιώνει τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

- ο κυρίως ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός, όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι σημαντικοί για τους άλλους (Rosenberg, 1965).

### Περιγραφή της δραστηριότητας:

#### Προετοιμασία της Τάξης

- ο Ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει χαρτάκια (post-it) ή μικρές κάρτες για να τα μοιράσει στους μαθητές.
- ο Πριν από την έναρξη της δραστηριότητας κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να εξηγήσει στους εμπλεκόμενους ότι η άσκηση έχει σκοπό την προώθηση της ευγένειας και τη βελτίωση του κλίματος της τάξης (Weissberg et al., 2015).
- ο Αν το κρίνει σκόπιμο μπορεί να αφιερώσει λίγα λεπτά για να συζητήσει γενικά τι σημαίνει ευγένεια και πώς μικρές πράξεις καλοσύνης μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους άλλους (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Έναυσμα για τη συζήτηση θα μπορούσε να αποτελεί το να παραθέσει κάποιο παράδειγμα από τη δική του καθημερινότητα, το οποίο θα καταδεικνύει τη θετική επίδρασης της ευγένειας στη ζωή του.

#### Α΄ Φάση:

α) Κάθε μαθητής γράφει το όνομά του σε ένα μικρό χαρτί και το παραδίδει στον εκπαιδευτικό.

β) Ο εκπαιδευτικός ανακατεύει τα χαρτάκια και τα μοιράζει τυχαία στους συμμετέχοντες, έτσι ώστε κάθε άτομο να λάβει το χαρτάκι ενός άλλου. Σε περίπτωση που τύχει να πάρει το όνομά του, πρέπει να το επιστρέψει και να πάρει ένα άλλο χαρτάκι.

γ) Ο κάθε μαθητής καλείται να γράψει ένα θετικό χαρακτηριστικό, μια ενθαρρυντική λέξη ή μια ευχάριστη ανάμνηση που σχετίζεται με το άτομο που του έτυχε. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι μπορούν να επιλέξουν αν θα γράψουν το όνομά τους στο σημείωμα ή αν επιθυμούν να το αφήσουν ανώνυμο, ανάλογα με το πόσο άνετα νιώθουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους ή όχι (Rosenberg, 1965).

δ) Τα χαρτάκια συλλέγονται και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός τα διανέμει και πάλι στους αρχικούς κατόχους τους, που είναι και οι παραλήπτες των θετικών σχολίων.

ε) Τέλος, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν σιωπηλά το σημείωμά τους.

#### Β΄ Φάση: Συζήτηση

Στη φάση αυτή, οι μαθητές ενθαρρύνονται να μοιραστούν εφόσον το επιθυμούν το περιεχόμενο του σημειώματος που έλαβαν.

Πάντως, είτε επιλέξουν να το αναγνώσουν στην ολομέλεια είτε όχι, ο εκπαιδευτικός τους παροτρύνει να λάβουν μέρος στη συζήτηση θέτοντάς τους ερωτήματα όπως «πώς ένιωσαν όταν κλήθηκαν να βρουν ένα θετικό χαρακτηριστικό των συμμαθητών τους», «πώς ένιωσαν όταν διάβαζαν το δικό τους σημείωμα» ή ακόμα και «πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια της αναμονής του δικού τους σημειώματος». Πολύ σημαντικό είναι να καλέσει τους μαθητές που

έγραψαν το όνομά τους, (δηλαδή φανέρωσαν την ταυτότητα του αποστολέα) να πουν γιατί το έγραψαν και αντιστοίχως όσους προτίμησαν να μην αποκαλυφθούν γιατί απέκρυψαν τα στοιχεία τους. Στο τέλος της συζήτησης ιδανικά θα έπρεπε να τους απευθυνθεί ερώτημα σχετικό με το αν θεωρούν ότι τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να βελτιώσουν το κλίμα της τάξης (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).



#### **Η δραστηριότητα στην πράξη:**

Κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας στην πράξη παρατηρήθηκαν τα εξής:

1. Αν και οι μαθητές αρχικά, αντέδρασαν πολύ θετικά όταν κατάλαβαν ότι η δραστηριότητα «ξέφευγε» από την κλασική μορφή της διδασκαλίας και ότι από παθητικούς δέκτες μετατρέπονταν σε «πρωταγωνιστές» της, ωστόσο στη συνέχεια, όταν κλήθηκαν να γράψουν το σημείωμα για τους συμμαθητές τους, ένιωσαν άβολα γιατί δυσκολεύονταν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους γραπτώς και ζήτησαν κάποιες παραπάνω διευκρινίσεις από τον διδάσκοντα σχετικά με το περιεχόμενο των σημειωμάτων. Όταν έλαβαν την οδηγία ότι δεν χρειαζόταν να γράψουν κάτι πολύπλοκο και τους δόθηκε παράδειγμα (π.χ. «εκτιμώ που είσαι φίλος μου») ξεκίνησαν να γράφουν.
2. Οι περισσότεροι από αυτούς προτίμησαν να μην υπογράψουν το σημείωμά τους, γεγονός που, όπως αποκάλυψαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης, οφειλόταν είτε στο ότι ήθελαν να κεντρίσουν την περιέργεια των συμμαθητών τους (δίνοντας έναν ακόμη πιο παιγνιώδη τόνο στη δραστηριότητα, καλώντας τους να μαντέψουν τον αποστολέα), είτε στο ότι δεν ένιωθαν οικειότητα με τον παραλήπτη του μηνύματος.
3. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης αναγνώστηκαν κάποια σημειώματα τα οποία είχαν αστειό περιεχόμενο (π.χ. ο αποστολέας εκθειάζε τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του παραλήπτη και υπέγραφε ως «μια θαυμάστρια») και οι παραλήπτες τους τα εξέλαβαν ως «πλάκα», με αποτέλεσμα σε αυτές τις περιπτώσεις να μην επιτευχθεί η θετική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων.
4. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των αποστολέων, διεκπεραίωσε σωστά τη δραστηριότητα και αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι παραλήπτες να χαρούν ιδιαίτερα, καθώς όπως είπαν «ένιωσαν πολύ ωραία που τους έβλεπαν έτσι οι συμμαθητές τους», «δεν περίμεναν να έχουν γίνει αντιληπτά αυτά τα χαρακτηριστικά τους» κ.ά.
5. Αν και δεν προέκυψαν ιδιαίτερες δυσκολίες, ωστόσο κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να κληθούν να αντιμετωπίσουν κάποια εμπόδια, όπως:

5.α. Αρνητικές Στάσεις των μαθητών: ορισμένοι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν τη δραστηριότητα με σκεπτικισμό ή να την θεωρήσουν ανόητη και έτσι να αρνηθούν να συμμετάσχουν ουσιαστικά. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να προετοιμάσει τη δραστηριότητα εξηγώντας τα οφέλη της και τονίζοντας πως η ευγένεια και η ενσυναίσθηση μπορούν να βελτιώσουν το σχολικό περιβάλλον. Αν οι μαθητές αντιληφθούν τη σημασία της δραστηριότητας, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε αυτή με θετική διάθεση (Goleman, 2005).

5.β. Υπάρχει ο κίνδυνος κάποια σημειώματα να περιέχουν αρνητικά ή σαρκαστικά σχόλια αντί για ευγενικά λόγια, κάτι που μπορεί να πληγώσει τους παραλήπτες. Εκτός από το ότι πριν από τη δραστηριότητα πρέπει να τονιστεί η σημασία του σεβασμού και της ειλικρίνειας, ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας καλά την τάξη του, πρέπει να εξετάσει το ενδεχόμενο ελέγχου των σημειωμάτων πριν αυτά παραδοθούν στους παραλήπτες, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι είναι όλα θετικά και κατάλληλα (Rosenberg, 1965).

5.γ. Αν η δραστηριότητα δεν είναι καλά προγραμματισμένη, μπορεί να απαιτήσει περισσότερο χρόνο από τον αναμενόμενο, κάτι που μπορεί να επηρεάσει το υπόλοιπο πρόγραμμα του μαθήματος. Γι αυτό τον λόγο, κάθε στάδιο της δραστηριότητας πρέπει να αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Σε γενικές, λοιπόν, γραμμές, αν και ενδεχομένως να προκύψουν προκλήσεις, η συγκεκριμένη δραστηριότητα, εφόσον υπάρξει σωστή και κατάλληλη προετοιμασία, μπορεί να βελτιώσει την ψυχική υγεία των συμμετεχόντων (Emmons & McCullough, 2003) και να ενισχύσει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

### 3.γ. Ένα βήμα μπροστά (Take a step forward)



Πρόκειται για μια δραστηριότητα, η οποία εντάσσεται στα «παιχνίδια ρόλων» και αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων σε αυτή με βιωματικό τρόπο. Όταν εφαρμόζεται στο πλαίσιο μαθησιακών διαδικασιών σκοπό έχει να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές ανισότητες της εποχής μας, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση για τις ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όχι μόνο κάποιοι συμμαθητές τους αλλά γενικότερα τα μέλη της κοινωνίας μας, να ενημερωθούν για τα ανθρώπινα δικαιώματα, να προβληματιστούν σχετικά με την εφαρμογή τους και σε τελική ανάλυση να αποφασίσουν αν μπορούν να διαδραματίσουν ενεργητικότερο ρόλο στη διασφάλισή τους. Έτσι, η συγκεκριμένη δραστηριότητα συγκαταλέγεται στην ομάδα των δραστηριοτήτων «Κοινωνικής Επίγνωσης» (ομάδα 3), ενότητα με την οποία ασχολείται επισταμένως η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση.



#### **Επιμέρους στοχοθεσία της δραστηριότητας:**

Η υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας προάγει την ευαισθητοποίηση, την κατανόηση και την ενσυναίσθηση μεταξύ των μαθητών και είναι συνήθως σχεδιασμένη για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα κοινωνικά θέματα της σύγχρονης εποχής, να αναγνωρίσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων και εν τέλει για να συμβάλει στην επίτευξη μιας συνοχής στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, για τα εμπλεκόμενα στη δραστηριότητα μέλη προκύπτουν τα εξής οφέλη:

**Ενίσχυση Ενσυναίσθησης:** οι μαθητές κάνοντας το «βήμα μπροστά» συνειδητοποιούν όχι μόνο τις δικές τους προοπτικές αλλά και τις ομοιότητες ή τις διαφορές, τις προοπτικές των συνανθρώπων τους (DiAngelo & Burtaine, 2022). Έτσι κατανοούν τα συναισθήματα και τις συνθήκες διαβίωσης των συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα λόγω της συναισθηματικής σύνδεσής τους να περιορίζονται αισθήματα απομόνωσης στο πλαίσιο της ομάδας.

**Αναγνώριση Διαφορετικών Εμπειριών και συνειδητοποίησης της πολυπολιτισμικότητας:** οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν διαφορετικά υπόβαθρα και να «ενταχθούν» για λίγο σε αυτά (Sensoy & DiAngelo, 2017).

**Ενθάρρυνση Ανοιχτής Επικοινωνίας:** το όφελος αυτό κατά βάση προκύπτει από τη συζήτηση που θα ακολουθήσει αυτή τη δραστηριότητα. Οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν απρόσκοπτα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να ακούσουν με σεβασμό τις αντίστοιχες σκέψεις των συμμαθητών τους (Lévinas, 2024).

**Επίλυση συγκρούσεων:** η ανταλλαγή εμπειριών και συναισθημάτων μπορεί να επιλύσει παρεξηγήσεις καθώς οι μαθητές όχι μόνο θα μπουν στη θέση ανθρώπων διαφορετικού υποβάθρου από αυτούς αλλά θα κληθούν να εκφράσουν και το πως νιώθουν «ζώντας» για λίγο σε ένα διαφορετικό περιβάλλον (Johnson, 2005).

**Ανάπτυξη Συνεργασίας:** οι μαθητές κυρίως με τη συζήτηση που θα ακολουθήσει μαθαίνουν να συνεργάζονται, να ακούν και να επικοινωνούν με τους άλλους και με τον τρόπο αυτό ενισχύονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω της ομαδικής αλληλεπίδρασης (Johnson, 2005).

**Ενίσχυση Συνοχής Ομάδας:** προάγεται η δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών, που ενισχύουν τη συνοχή και τη συνεργασία στην τάξη (Lévinas, 2024).

**Καλλιέργεια Θετικής Ατμόσφαιρας:** η κοινή εμπειρία και η συζήτηση που ακολουθεί βοηθούν στη δημιουργία μιας υποστηρικτικής ατμόσφαιρας στην τάξη, προάγοντας την αίσθηση της κοινότητας (αίσθημα του ανήκειν).

#### **Περιγραφή της δραστηριότητας:**

Για την υλοποίηση της δραστηριότητας ο διδάσκων πρέπει να έχει δημιουργήσει:

A) κάρτες – ρόλους (ανάλογους με το γνωστικό αντικείμενο/μάθημα, στο πλαίσιο του οποίου υλοποιείται η δραστηριότητα) ισάριθμους με τον αριθμό των μαθητών της τάξης

B) έναν κατάλογο με τις συνθήκες/περιπτώσεις/καταστάσεις που θα αφορούν τους ρόλους.

Ως προς τον χώρο υλοποίησης επισημαίνεται ότι:

1. κατά την Α΄ Φάση, η δραστηριότητα ενδείκνυται να υλοποιηθεί σε ανοιχτό, άδειο χώρο, ώστε οι μαθητές αφενός να μπορούν να σταθούν στην ίδια ευθεία αλλά και αφετέρου, κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού, να έχουν τη δυνατότητα εποπτείας τόσο της δικής τους θέσης όσο και των θέσεων των υπόλοιπων μελών.

2. κατά τη Β΄ Φάση, ιδανικά οι μαθητές πρέπει να καθίσουν σε κύκλο, ώστε να μπορούν να έχουν οπτική επαφή με όλους τους συμμετέχοντες.

Τα συγκεκριμένα βήματα υλοποίησης της δραστηριότητας είναι τα εξής:

### Α΄ Φάση:

A.1. Ο εκπαιδευτικός διανέμει τους ρόλους στους συμμετέχοντες μαθητές, οι οποίοι καλούνται να υποδυθούν διαφορετικούς χαρακτήρες από ποικίλα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα.

A.2. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε μια γραμμή εκκίνησης και καλούνται να προχωρήσουν ένα βήμα μπροστά κάθε φορά που μπορούν να απαντήσουν "ναι" σε μια σειρά από δηλώσεις που σχετίζονται με προνόμια και ευκαιρίες (π.χ. "Έχεις ποτέ αισθανθεί ότι η άποψή σου είναι σημαντική στη δουλειά σου;" ή "Έχεις πρόσβαση σε καλή ιατρική περίθαλψη;").

A.3. Ο διδάσκων διαβάζει έναν κατάλογο από προτάσεις/συνθήκες και όταν ολοκληρώσει την ανάγνωση, καλεί τους μαθητές να κοιτάξουν πίσω τους και να δουν ότι κάποιοι συμμαθητές τους είναι ακόμα στο σημείο εκκίνησης ενώ κάποιοι άλλοι είναι μπροστά κλπ.



### Β΄ Φάση: Συζήτηση

Μετά το τέλος της άσκησης, οι μαθητές επιστρέφουν στην τάξη και αφού καθίσουν στις θέσεις τους, καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα που τους τίθενται όπως:

- Πώς πιστεύετε ότι ένιωθαν οι συμμαθητές σας όταν έκαναν (ή δεν έκαναν) ένα βήμα μπροστά;
- Όσοι προχωρούσατε συχνά, σε ποιο σημείο αρχίσατε να παρατηρείτε ότι υπήρχαν συμμαθητές σας που δεν κινούνταν τόσο γρήγορα όσο εσείς;
- Ένωσε κάποιος ότι βασικά δικαιώματα ή ανάγκες του αγνοήθηκαν;
- Μπορείτε να μαντέψετε τον ρόλο που ίσως έχει ο πρώτος, ο τελευταίος;
- Η άσκηση αυτή πιστεύετε ότι αντικατοπτρίζει με κάποιο τρόπο την κοινωνία μας;
- Από πού πιστεύετε ότι θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων σε μια κοινωνία;

### Εφαρμογή της δραστηριότητας στην πράξη:

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει τμήμα συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας κάποιων γνωστικών αντικειμένων: π.χ. στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλοσοφίας (Ηθική και Πολιτική Φιλοσοφία), τμήμα διδακτικών ενοτήτων της Νεοελληνικής Γλώσσας (Ρατσισμός, Έμφυλη Βία, Κοινωνικά Στερεότυπα) και της Νεοελληνικής

Λογοτεχνίας (Ρόλος και Θέση των Φύλων) κλπ., καθώς αναδεικνύει οπτικά τις κοινωνικές ανισότητες: κάποιιοι συμμετέχοντες προχωρούν περισσότερο από άλλους και είναι σε θέση, βλέποντας τη θέση τους, να αναγνωρίσουν τα προνόμια αλλά και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν είτε μεμονωμένα άτομα είτε ομάδες ατόμων (Johnson, 2005).

Ανάλογα τις ανάγκες και τη στοχοθεσία του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου εκτός από τους στόχους της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης μπορούν αδιαμφισβήτητα να τεθούν και να ικανοποιηθούν και γνωστικοί στόχοι.

Η συγκεκριμένη άσκηση έχει πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Φιλοσοφίας και πιο συγκεκριμένα στην ενότητα «Πολιτική Φιλοσοφία-Επανάληψη Εμπέδωση». Σύμφωνα με τη στοχοθεσία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές συμμετείχαν στην άσκηση και κυρίως μέσω της συζήτησης που την ακολούθησε σκοπός ήταν:

- να σκεφτούν προβλήματα της καθημερινότητας που καλούνται να αντιμετωπίσουν άνθρωποι από διαφορετικό οικονομικό/ κοινωνικό/πολιτισμικό υπόβαθρο
- να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ισότητας π.χ. ευκαιριών μάθησης, πρόσβασης στο υγειονομικό σύστημα κ.ά.
- να επισημάνουν τον τρόπο που διαφορετικά οργανωμένες κοινωνίες (π.χ. φιλελεύθερες, σοσιαλιστικές, κομμουνιστικές, ολοκληρωτικά καθεστώτα) αντιμετωπίζουν τις ανισότητες αυτές.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω γνωστικοί αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι, διανεμήθηκαν οι εξής ρόλοι:

Είσαι άνεργη, ανύπαντρη μητέρα.	Είσαι πρόεδρος μιας κομματικής/πολιτικής οργάνωσης νεολαίας της οποίας το κόμμα που την αντιπροσωπεύει βρίσκεται τώρα στην εξουσία.	Είσαι κόρη του διευθυντή μιας τράπεζας. Τώρα σπουδάζεις οικονομικά στο Πανεπιστήμιο.
Είσαι μια μουσουλμάνα Άραβας που ζει με τους γονείς της, οι οποίοι είναι βαθιά θρησκευόμενοι άνθρωποι.	Είσαι η κόρη του Αμερικανού πρέσβη στην Ελλάδα.	Είσαι γιος Κινέζου μετανάστη που διευθύνει μια επιτυχημένη επιχείρηση fast food.
Είσαι ένας νεαρός με κινητικά προβλήματα που μπορεί να κινηθεί μόνο με αναπηρικό καροτσάκι.	Είσαι ιδιοκτήτρια μιας επιτυχημένης εταιρείας εισαγωγών-εξαγωγών.	Είσαι στρατιώτης στο στρατό και υπηρετείς την υποχρεωτική στρατιωτική θητεία σου.
Είσαι συνταξιούχος, πρώην εργάτης ενός εργοστασίου που κατασκευάζει παπούτσια.	Είσαι η κοπέλα ενός νεαρού καλλιτέχνη που είναι εθισμένος στην ηρωίνη.	Είσαι μια 17χρονη Ρομά (τσιγγάνα) που δεν τελείωσε ποτέ το δημοτικό σχολείο.

Είσαι παιδί Αλβανών, οικονομικών μεταναστών. Οι γονείς σου δουλεύουν ως εργάτες.	Είσαι μαθητής σε ελληνικό σχολείο. Κατάγεσαι από τη Συρία, από όπου ήρθες με την μητέρα σου, ως πρόσφυγας πριν από δύο χρόνια.	Είσαι άνεργη πτυχιούχος πανεπιστημίου που περιμένει την πρώτη ευκαιρία να εργαστεί.
Είσαι μια 24χρονη πρόσφυγας από το Αφγανιστάν.	Είσαι μοντέλο μόδας αφρικανικής καταγωγής	Είσαι ένας άστεγος νεαρός άνδρας, 27 ετών.
Είσαι μεταπτυχιακός φοιτητής ελληνικής καταγωγής προερχόμενος από αστική οικογένεια, σε χώρα του εξωτερικού.	Είσαι γυναίκα που υφίσταται έμφυλη βία (κακοποίηση από τον φίλο της)	Είσαι επιτυχημένος επιχειρηματίας και διαζευγμένος άντρας, που έχεις την αποκλειστική επιμέλεια των παιδιών σου.
Είσαι μετανάστης, χωρίς επίσημα έγγραφα από το Αφγανιστάν.	Είσαι ένας 16χρονος γιος μιας καρκινοπαθούς γυναίκας, 40 ετών.	Είσαι κόρη μιας οικογένειας κτηνοτρόφων στην ορεινή Κρήτη.

Οι καταστάσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές ήταν οι εξής:

**Κατάλογος καταστάσεων:**

- Δεν αντιμετωπίσατε ποτέ σοβαρές οικονομικές δυσκολίες.
- Έχετε αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης (στέγαση, τηλέφωνο, τηλεόραση).
- Αισθάνεστε ότι η γλώσσα, η θρησκεία και ο πολιτισμός σας γίνονται σεβαστά στην κοινωνία όπου ζείτε.
- Αισθάνεστε ότι η γνώμη σας για κοινωνικά και πολιτικά θέματα έχει σημασία και οι απόψεις σας γίνονται σεβαστές.
- Είστε σε θέση να παρέχετε συμβουλές σε άλλους ανθρώπους για ποικίλα θέματα.
- Δεν φοβάστε ότι θα σας σταματήσει η αστυνομία.
- Ξέρετε πού να απευθυνθείτε για συμβουλές και βοήθεια, εάν παραστεί ανάγκη.
- Δεν έχετε αισθανθεί ποτέ σε μειονεκτική θέση ή κάποια διάκριση σε βάρος σας λόγω της καταγωγής σας.

- Έχετε επαρκή ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και κοινωνική προστασία στην καθημερινότητά σας.
- Μπορείτε να πάτε διακοπές μία φορά το χρόνο.
- Μπορείτε να προσκαλέσετε φίλους για δείπνο στο σπίτι.
- Έχετε μια ενδιαφέρουσα ζωή και είστε αισιόδοξοι για το μέλλον σας.
- Νιώθετε ότι μπορείτε να σπουδάσετε και να ακολουθήσετε το επάγγελμα της επιλογής σας.
- Δεν φοβάστε ότι θα σας παρενοχλήσουν ή να σας επιτεθούν στους δρόμους ή στα μέσα μαζικής μεταφοράς.
- Μπορείτε να ψηφίσετε στις εθνικές και τοπικές εκλογές.
- Μπορείτε να γιορτάσετε θρησκευτικές και άλλου είδους γιορτές με τους συγγενείς και τους στενούς φίλους σας.
- Μπορείτε να συμμετάσχετε σε διεθνές σεμινάριο στο εξωτερικό.
- Μπορείτε να πάτε στον κινηματογράφο ή στο θέατρο τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα.
- Δεν φοβάστε για το μέλλον των παιδιών σας.
- Μπορείτε να αγοράσετε καινούργια ρούχα τουλάχιστον μία φορά κάθε τρεις μήνες.
- Μπορείτε να ερωτευτείτε το άτομο της επιλογής σας.
- Αισθάνεστε ότι οι ικανότητές σας εκτιμώνται και είναι σεβαστές στην κοινωνία όπου ζείτε.
- Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το διαδίκτυο και να επωφεληθείτε από αυτό.
- Δεν φοβάστε τις συνέπειες της κλιματικής αλλαγής.
- Είστε ελεύθεροι να χρησιμοποιήσετε οποιονδήποτε ιστότοπο στο Διαδίκτυο χωρίς φόβο λογοκρισίας.

#### **Αποτίμηση της Δραστηριότητας «Ένα Βήμα Μπροστά»:**

Όπως αποδείχτηκε η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο βιωματικής εκπαίδευσης που ενισχύει την κατανόηση, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Μέσω ενός παιχνιδιού ρόλων και βιωματικής προσέγγισης, οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να υιοθετήσουν διαφορετικές οπτικές, αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν διάφορες ομάδες της κοινωνίας. Κατά την εφαρμογή της παρουσιάστηκαν τόσο θετικά όσο και αρνητικά χαρακτηριστικά, τα οποία αναλύονται παρακάτω:

#### *Θετικά Στοιχεία*

1. **Ενίσχυση Ενσυναίσθησης και Συναισθηματικής Σύνδεσης:** Μέσω της προσωρινής υιοθέτησης ρόλων, οι μαθητές απέκτησαν τη δυνατότητα να «ζήσουν» την εμπειρία

κάποιου άλλου. Αυτό μπορεί ως έναν βαθμό να συμβάλει στη μείωση προκαταλήψεων και στην ανάπτυξη μιας συναισθηματικής σύνδεσης με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ευπαθείς ομάδες.

2. **Καλλιέργεια Κριτικής Σκέψης:** Οι ερωτήσεις που ακολούθησαν τη δραστηριότητα (π.χ. πώς ένιωθαν όσοι προχωρούσαν ή έμεναν πίσω) ενθάρρυναν τους μαθητές να αναλύσουν κοινωνικά φαινόμενα, να αξιολογήσουν την κατάσταση και να προτείνουν τρόπους μείωσης των ανισοτήτων.
3. **Βιωματική Μάθηση:** Η χρήση ρόλων κατέστησε τη δραστηριότητα ζωντανή και διαδραστική και προσέλευσε τη προσοχή των μαθητών, ενισχύοντας τη συμμετοχή τους στη διαδικασία.
4. **Ευελιξία Εφαρμογής:** Όπως προαναφέρθηκε η δραστηριότητα μπορεί να προσαρμοστεί σε διάφορα μαθήματα (Φιλοσοφία, Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία), καλύπτοντας διαφορετικές θεματικές ενότητες
5. **Δημιουργία Ομαδικού Κλίματος:** Μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων, οι μαθητές μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της συνοχής της τάξης και να προαχθούν φιλικές σχέσεις και κυρίως η αίσθηση του ανήκειν.
6. **Αναγνώριση Πολυπολιτισμικότητας:** Οι ρόλοι που βασίζονται σε διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα βοήθησαν τους μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία της πολυπολιτισμικότητας και να εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα.

#### *Αρνητικά Στοιχεία*

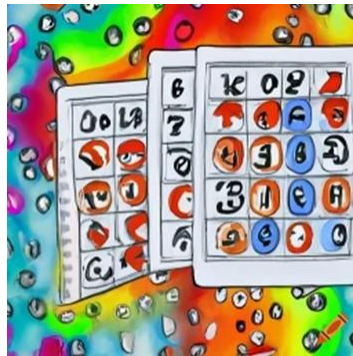
1. **Ενδεχόμενη Δυσφορία:** Μαθητές που στην πραγματικότητα ταυτίζονται συναισθηματικά με ορισμένους ρόλους ή εντάσσονται σε συγκεκριμένες ομάδες (π.χ. πρόσφυγες, άνεργοι ή θύματα βίας) ενδέχεται να νιώσουν άβολα ή να βιώσουν αρνητικά συναισθήματα. Η έλλειψη προσεκτικής διαχείρισης αυτών των συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική επιβάρυνση.
2. **Αντίσταση από Μαθητές:** Ορισμένοι μαθητές, ιδίως εάν δεν είναι εξοικειωμένοι με δραστηριότητες ρόλων, ενδέχεται να δείξουν αντίσταση, να μην συμμετέχουν ενεργά ή ακόμα και να σαμποτάρουν τη διαδικασία, αποδυναμώνοντας την αποτελεσματικότητά της.
3. **Περιορισμένη Διάρκεια Εμβάθυνσης:** Ενώ η δραστηριότητα θίγει κρίσιμα ζητήματα, η σύντομη διάρκειά της, όπως είναι φυσικό δεν επαρκεί για βαθιά ανάλυση ή επεξεργασία πολύπλοκων θεμάτων όπως η κοινωνική ανισότητα ή τα ανθρώπινα δικαιώματα.
4. **Κίνδυνος Στερεοτυπικής Αντίληψης:** Αν οι μαθητές δεν καθοδηγηθούν κατάλληλα, υπάρχει ο κίνδυνος να παγιώσουν στερεοτυπικές απόψεις για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, αντί να τις αμφισβητήσουν.

Σε γενικές γραμμές, η επιτυχία της δραστηριότητας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να συντονίσει τη διαδικασία, να καθοδηγήσει τη συζήτηση και να εντοπίσει τυχόν συναισθηματικές εντάσεις. Προκειμένου να αποφευχθούν οι παραπάνω ενδεχόμενες αρνητικές προεκτάσεις της δραστηριότητας είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να προετοιμάσει τους μαθητές παρέχοντας εισαγωγικές πληροφορίες για τις κοινωνικές ανισότητες και τα ανθρώπινα δικαιώματα πριν από τη δραστηριότητα, ώστε να θέσει τις βάσεις για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει. Επιπροσθέτως κρίνεται σημαντική η εκ των προτέρων δημιουργία και διασφάλιση ενός κλίματος εμπιστοσύνης, μέσα στο οποίο όλοι οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να εκφραστούν ελεύθερα.

Επίσης προτείνεται η αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού ή καλλιτεχνικών μέσων (π.χ. ταινίες, ποίηση, φωτογραφία) για να εμπλουτιστεί η δραστηριότητα και να ενισχυθεί η συμμετοχή ενώ παράλληλα θα μπορούσε να επεκταθεί η δραστηριότητα και να πλαισιωθεί από ομαδικές εργασίες ή project, τα οποία θα εστιάζουν στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων ή στην ανάλυση των κοινωνικών δομών.

Συμπερασματικά, η δραστηριότητα «Ένα Βήμα Μπροστά» είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και της συνεργασίας στην τάξη. Με κατάλληλη καθοδήγηση και προσαρμογές, μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο για μια βαθύτερη κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων και την ενίσχυση του ρόλου των μαθητών ως ενεργών πολιτών.

#### 4.α.Παίζουμε Bingo;



Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βασίζεται στο δημοφιλές παιχνίδι Bingo, του οποίου οι ρίζες βρίσκονται στην Ιταλία του 16ου αιώνα και σκοπός του, στην αυθεντική του μορφή, είναι οι παίκτες να συμπληρώσουν κάθετα, οριζόντια ή διαγώνια καρτέλες με όμοιους αριθμούς.

Στο πλαίσιο της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (SEL), η δραστηριότητα αυτή τροποποιήθηκε, εντάχθηκε στην κατηγορία δραστηριοτήτων “σπάσιμου πάγου” και στην ομάδα δραστηριοτήτων που αφορούν «Δεξιότητες Σχέσεων». Μέσα από μια παιγνιώδη μορφή, τα μέλη της ομάδας (μαθητές και εκπαιδευτικός) έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν πτυχές της προσωπικότητάς τους (θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά) ώστε να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και στη συνέχεια, να αναζητήσουν κοινά χαρακτηριστικά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Έτσι, η συγκεκριμένη δραστηριότητα ενισχύει τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας.

#### **Στοχοθεσία της δραστηριότητας:**

Η πρακτική αυτή εξυπηρετεί τους σκοπούς της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και μέσω της πραγμάτωσης συγκεκριμένων στόχων μπορεί να συντελέσει στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Πιο συγκεκριμένα:

1. προάγει τη συναισθηματική νοημοσύνη των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία καθώς αρχικά, τους ενθαρρύνει να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και τα βασικά γνώρισμα του χαρακτήρα τους (Wilkinson, Kao, 2019).
2. βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν αυτοέλεγχο εφόσον καθίστανται ικανοί να εκφράζουν τα συναισθήματά τους αλλά και να επιλέξουν οι ίδιοι ποια χαρακτηριστικά τους θα κοινοποιήσουν στην ολομέλεια της ομάδας (Srinivasan 2019).
3. μέσω του παιγνιώδους χαρακτήρα της δραστηριότητας οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συναναστραφούν με τους συμμαθητές τους και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με σκοπό την ολοκλήρωση της δραστηριότητας (Wilkinson, Kao, 2019).
4. αποσκοπεί στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη (Erwin 2019).
5. επιτυγχάνεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, εφόσον ενθαρρύνονται να λάβουν μέρος στη δραστηριότητα ακόμα και μαθητές χαμηλής μαθησιακής ετοιμότητας.
6. συντελεί στη δημιουργία δεσμών μεταξύ των μελών μιας ομάδας, καθώς μπορούν να ανακαλύψουν όχι μόνο κοινά ενδιαφέροντα αλλά και κοινά χαρακτηριστικά τους (Jones & Bouffard, 2012)

### Περιγραφή της δραστηριότητας:

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σχηματίσουν σε μια λευκή σελίδα A4 μια κενή τρίλιζα (δηλαδή να χωρίσουν τη σελίδα σε 9 μέρη), κάνοντας έναν πίνακα με τρεις σειρές και τρεις στήλες.

Στη συνέχεια, καλεί τους μαθητές στα κουτάκια που έχουν δημιουργηθεί να καταγράψουν κάποια χόμπι τους (δραστηριότητες τις οποίες απολαμβάνουν να κάνουν) ή κάποια θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους (Alizeh et al. 2023).

Έπειτα, οι μαθητές καλούνται να σηκωθούν από τις θέσεις τους, να συνομιλήσουν με τους συμμαθητές τους και να εντοπίσουν μαθητές με τους οποίους έχουν κοινά χαρακτηριστικά και χόμπι.

Αν βρουν κάποιο συμμαθητή τους με κοινό χαρακτηριστικό ή χόμπι, θα διαγράψουν από την τρίλιζά τους το χαρακτηριστικό αυτό και στη θέση του θα γράψουν το όνομα του συμμαθητή τους.

Ο μαθητής που θα διαγράψει πρώτος τρία κουτάκια (οριζόντια, κάθετα ή διαγώνια) θα φωνάξει “bingo” και θα κερδίσει.



### Εφαρμογή της δραστηριότητας στην πράξη:

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές από διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στο να συγκροτηθούν ομάδες, βάσει τον όμοιων ενδιαφερόντων των μαθητών (Harper 2023), οι οποίες θα συνεργαστούν στο πλαίσιο δραστηριοτήτων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Επίσης, σε περίπτωση που η δραστηριότητα δε λάβει χώρα στην αρχή της χρονιάς αλλά στα μέσα της (γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει περισσότερη εξοικείωση μεταξύ των μελών μιας ομάδας και περισσότερη εμπιστοσύνη τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού), θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να καταγράψουν και αρνητικά στοιχεία του χαρακτήρα τους. Φυσικά, κάτι τέτοιο προϋποθέτει υψηλό επίπεδο αυτογνωσίας και ενσυναίσθησης καθώς τα μέλη της ομάδας εκτίθενται στην ολομέλεια της τάξης

Παρακάτω παρατίθενται θετικά στοιχεία που παρατηρήθηκαν κατά την εφαρμογή της σε μαθητές Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα, συντέλεσε σημαντικά στην:

**α) ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων:** Η δραστηριότητα αυτή προήγαγε τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών, καθώς οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να

αναγνωρίσουν και να εκφράσουν συναισθήματα και χαρακτηριστικά του χαρακτήρα τους. Μάλιστα, σε πιο ώριμο στάδιο εφαρμογής (καταγραφή και των αρνητικών χαρακτηριστικών) μπορεί να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση και η αυτογνωσία των μαθητών.

β) **επικοινωνία και συνεργασία:** κατά τη διεξαγωγή της δόθηκε έμφαση στη διαπροσωπική επικοινωνία, καθώς οι μαθητές συνομιλούσαν με συμμαθητές τους για να εντοπίσουν κοινά στοιχεία. Αυτό προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας.

γ) **δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού κλίματος:** ο παιγνιώδης χαρακτήρας της συγκεκριμένης πρακτικής συνέβαλε στην καλλιέργεια θετικού κλίματος και αύξησε τη συμμετοχή ακόμα και μαθητών που δυσκολεύονταν ή αρνούσαν να λάβουν μέρος σε άλλες δραστηριότητες (Erwin 2019).

ε) **ενίσχυση δεσμών μεταξύ μαθητών:** οι μαθητές ανακάλυψαν κοινά ενδιαφέροντα, κάτι που συντέλεσε στη σύσφιξη σχέσεων και στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος.

Αν και κατά την εφαρμογή της δεν παρατηρήθηκαν κάποια αρνητικά στοιχεία, ωστόσο οφείλουμε να αναφερθούμε σε παράγοντες που ενδέχεται να δράσουν ανασταλτικά στην επιτυχία της. Έτσι, μπορεί να παρατηρηθούν τα εξής:

α) **δυσκολία διαχείρισης ευάλωτων μαθητών:** μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση ή δυσκολίες κοινωνικοποίησης μπορεί να δυσκολευτούν να συμμετάσχουν ενεργά ή να αισθανθούν άβολα να μοιραστούν στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

β) **κίνδυνος περιθωριοποίησης:** κάποιοι μαθητές υπάρχει το ενδεχόμενο να μην εντοπίσουν κοινά στοιχεία με τους συμμαθητές τους, γεγονός που θα μπορούσε να τους οδηγήσει σε αίσθημα απομόνωσης.

γ) **αδυναμία ή απροθυμία ολοκλήρωσης από όλους τους μαθητές:** ορισμένοι μαθητές μπορεί να δυσκολευτούν να βρουν τρία κοινά στοιχεία γρήγορα, κάτι που μπορεί να μειώσει το ενδιαφέρον τους για τη δραστηριότητα.

δ) **χρονικοί περιορισμοί:** γενικά, η δραστηριότητα, όπως περιγράφεται παραπάνω, απαιτεί αρκετό χρόνο για να ολοκληρωθεί και μπορεί να χρειαστεί και μεγαλύτερο του προβλεπόμενου χρονικό διάστημα, ειδικά αν οι μαθητές χρειάζονται χρόνο να σκεφτούν τα χαρακτηριστικά τους ή να συνομιλήσουν με πολλούς συμμαθητές.

#### **Προτάσεις βελτίωσης για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της δραστηριότητας:**

Προκειμένου να περιοριστούν οι παραπάνω αναφερόμενοι ανασταλτικοί στην επιτυχία της άσκησης παράγοντες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί στις παρακάτω ενέργειες και να οργανώσει καλύτερα την προετοιμασία της προς τις εξής κατευθύνσεις:

1. **Εξατομίκευση και διαφοροποίηση:** Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει έτοιμες κατηγορίες (π.χ. ενδιαφέροντα, αγαπημένα χόμπι, στόχοι) για τους μαθητές που δυσκολεύονται να εντοπίσουν δικά τους χαρακτηριστικά. Έτσι, μειώνεται το άγχος της συμμετοχής.

**2. Ενίσχυση της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών:** εισαγωγή κανόνων που διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές θα βρουν τουλάχιστον ένα κοινό χαρακτηριστικό με κάποιον άλλον, ώστε να αποφευχθεί η αίσθηση περιθωριοποίησης.

**3. Προσθήκη στοιχείου συνεργασίας:** μετατροπή της δραστηριότητας σε ομαδική, όπου οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες για να ολοκληρώσουν την τρίλιζά τους. Αυτό ενισχύει τη συνεργασία και μειώνει την πίεση στους πιο διστακτικούς μαθητές.

**4. Προετοιμασία της τάξης:** πριν από την έναρξη της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διεξάγει μια μικρή συζήτηση για τη σημασία της διαφορετικότητας και των κοινών σημείων, ώστε να δημιουργηθεί ένα ασφαλές και φιλικό περιβάλλον.

**5. Διαχείριση αρνητικών χαρακτηριστικών:** αν ζητηθεί η καταγραφή αρνητικών χαρακτηριστικών, αυτό θα μπορούσε να γίνει ανώνυμα μέσω καρτελών που συγκεντρώνονται και διαβάζονται από τον εκπαιδευτικό χωρίς να αποκαλυφθεί ποιος έγραψε τι. Έτσι, μειώνεται η έκθεση των μαθητών.

**6. Ενσωμάτωση της τεχνολογίας:** η δραστηριότητα μπορεί να μεταφερθεί σε ψηφιακή μορφή (π.χ. μέσω εφαρμογών ή διαδραστικού πίνακα), κάνοντας τη διαδικασία πιο ελκυστική και προσβάσιμη για όλους.

**7. Διαχείριση χρόνου:** ο εκπαιδευτικός μπορεί να ορίσει ένα μέγιστο χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση, ώστε να διασφαλιστεί ότι η δραστηριότητα δεν θα επηρεάσει το υπόλοιπο πρόγραμμα της ημέρας.

**8. Αξιολόγηση της δραστηριότητας:** στο τέλος, θα μπορούσε να γίνει αναστοχασμός, ζητώντας από τους μαθητές να μοιραστούν τις εμπειρίες τους από τη δραστηριότητα και πώς ένιωσαν. Αυτό βοηθά στην αναγνώριση τυχόν δυσκολιών και στη βελτίωση μελλοντικών εφαρμογών.

Γενικά, η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να αποβεί ένα ισχυρό «όπλο» στη «φαρέτρα» του εκπαιδευτικού, καθώς μετά την αναγνώριση των συναισθημάτων τους, οι μαθητές σε ένα επόμενο στάδιο θα είναι έτοιμοι να τα διαχειριστούν επιτυχώς και να κατακτήσουν την ευημερία (σε διανοητικό και συναισθηματικό επίπεδο), που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας (Alizeh et al. 2023).

#### 4.β. Δραστηριότητες για δημιουργία ομάδας (Team Building Activities)



Οι «Team Building Exercises» ή «Team Building Activities» είναι σχεδιασμένες για να ενισχύσουν τη συνοχή και την αποτελεσματικότητα των ομάδων μέσω οργανωμένων και συντονισμένων δραστηριοτήτων. Η φιλοσοφία πίσω από αυτές τις ασκήσεις εστιάζει στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος που προάγει τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και τη δημιουργικότητα μεταξύ των μελών της ομάδας και για τον λόγο αυτό εντάσσονται στον τέταρτο τομέα των πρακτικών της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης (SEL).

Πιο συγκεκριμένα, μέσω των δραστηριοτήτων αυτών, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες να κατανοήσουν καλύτερα ο ένας τον άλλον και να μάθουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά για την επίτευξη κοινών στόχων (Barkley, Cross, & Major, 2015).

##### **Στοχοθεσία δραστηριοτήτων “team building”:**

Αν και υπάρχει πληθώρα ασκήσεων για τη δημιουργία ομάδων και κάθε άσκηση φαίνεται να επιτελεί διαφορετικούς σκοπούς, κατανοούμε ωστόσο ότι υπάρχουν κάποιοι κοινοί και γενικοί στόχοι στο πλαίσιο της SEL. Πιο συγκεκριμένα, οι γενικοί αυτοί στόχοι συνοψίζονται ως ακολούθως:

**Αποφυγή προκαταλήψεων-εξασφάλιση αμεροληψίας:** εφόσον τα μέλη της κάθε ομάδας ορίζονται με τυχαίο τρόπο οι μαθητές έχουν την αίσθηση της δικαιοσύνης καθώς αποφεύγεται η συγκρότηση των ομάδων από άτομα ίδιου μαθησιακού επιπέδου ή άτομα που έχουν μεταξύ τους μεγαλύτερη οικειότητα (Barkley et al. 2015).

**Ενθάρρυνση συνεργασίας-ενίσχυση ευελιξίας:** καλλιεργείται μια κουλτούρα συνεργασίας, η οποία προωθεί την αποτελεσματική συνεργασία των μαθητών που καλούνται να αναπροσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους επιτυχώς σε νέα δεδομένα και καταστάσεις (Levi, 2017).

**Επίλυση διαφορών-αποδοτικότητα ομάδας:** οι μαθητές μαθαίνουν να είναι δεκτικοί στις ιδέες των συμμαθητών τους, να παραβλέπουν τις μεταξύ τους διαφορές με σκοπό την προαγωγή της επιτυχίας και την αποδοτικότητα της ομάδας (Wheelan, 2016)

**Απλοποίηση της διαδικασίας-ευχάριστο κλίμα:** η χρήση απλών υλικών για τον χωρισμό των ομάδων καθιστά τη διαδικασία, γρήγορη, χωρίς άγχος και ευχάριστη για τους μαθητές: με

αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις αποδοτικότητας επόμενων δραστηριοτήτων (West, 2012).

### **Παραδείγματα δραστηριοτήτων χωρισμού μαθητών σε ομάδες:**

Από την πληθώρα δραστηριοτήτων που απαντώνται στη βιβλιογραφία που αφορά τον σχηματισμό ομάδων επιλέχθηκαν και αναφέρονται οι κάτωθι δραστηριότητες, οι οποίες προάγουν και στηρίζονται στις αρχές της SEL.

#### **1. Χρήση Τυχαίων Ζώων ή Φυτών (Wheelan, 2005)**

Προετοιμασία:

Ο εκπαιδευτικός, αφού αποφασίσει τον αριθμό των μελών, από τα οποία πρέπει να απαρτίζεται η κάθε ομάδα, φτιάχνει χαρτάκια όπου καταγράφει τα ονόματα ζώων ισάριθμων με τον αριθμό των μελών της κάθε ομάδας (π.χ. αν επιθυμεί να φτιάξει ομάδες των δύο ατόμων, φτιάχνει δύο χαρτάκια που γράφουν «γάτα», δύο, που γράφουν «σκύλος», δύο «γουρούνι» κοκ).

Δραστηριότητα:

1. Σε κάθε μαθητή διανέμεται ένα χαρτάκι και δίνεται η οδηγία να μη δείξει το χαρτάκι του στους υπόλοιπους μαθητές.
2. Αφού οι μαθητές διαβάσουν τα χαρτάκια τους, καλούνται να μιμηθούν την φωνή του ζώου που τους έχει τύχει, να περιπλανηθούν στον χώρο και αφουγκραζόμενοι τις άλλες ζωικές φωνές να βρουν τα ταίρια τους.

Σημείωση: η ίδια δραστηριότητα μπορεί να εφαρμοστεί αν ο εκπαιδευτικός καταγράψει ονόματα φυτών και ζητήσει από τους μαθητές να ζωγραφίσουν το φυτό που τους αντιστοιχεί και στη συνέχεια, χωρίς να μιλήσουν μεταξύ τους, να ψάξουν στην τάξη για να βρουν ποιος συμμαθητής τους έχει ζωγραφίσει το ίδιο φυτό.

#### **2. Χρήση Χρωμάτων, Σχημάτων ή Συμβόλων (West, 2012)**

Προετοιμασία:

1. Ο εκπαιδευτικός έχει προετοιμάσει κάρτες με γεωμετρικά σχήματα ή σύμβολα σε χρώματα, ίσης ποσότητας ανάλογα με τον αριθμό των μελών κάθε ομάδας (π.χ. αν επιθυμεί να φτιάξει ομάδες με τέσσερα μέλη φτιάχνει τέσσερις κάρτες με ένα τετράγωνο κόκκινο στην κάθε μία, τέσσερις κάρτες με έναν κύκλο μπλε στην κάθε μία κ.ο.κ.).
2. Τα θρανία της τάξης έχουν τοποθετηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούν τα μέλη της κάθε ομάδας: για παράδειγμα αν η ομάδα είναι τετραμελής ενώνονται δύο θρανία και οι καρέκλες τοποθετούνται περιμετρικά, ώστε οι μαθητές να έχουν μεταξύ τους οπτική επαφή.

Δραστηριότητα:

1. Σε κάθε μαθητή διανέμεται μια κάρτα και δίνεται η οδηγία να μην τη δείξει στους υπόλοιπους μαθητές.

2. Αφού οι μαθητές δουν την κάρτα τους, καλούνται ένας ένας με τη σειρά να αφήσουν την κάρτα τους πάνω στα θρανία, με τρόπο ώστε στα θρανία να είναι τοποθετημένες ίδιες κάρτες (π.χ. στα θρανία της 1<sup>ης</sup> ομάδας να βρεθούν οι μπλε κύκλοι κοκ).

Σημείωση: η ίδια δραστηριότητα μπορεί να διεξαχθεί με αυτοκόλλητα (αντί για κάρτες), τα οποία οι μαθητές μπορούν να τοποθετούν σε επίπεδες επιφάνειες.

### **3. Τυχαία Επιλογή (Levi, 2017)**

Προετοιμασία:

Δεν απαιτείται ιδιαίτερη προετοιμασία. Η άσκηση ενδείκνυται να εφαρμοστεί μετά από δραστηριότητες ενεργοποίησης ή εμπιστοσύνης (π.χ. Blind activity) και αφού οι μαθητές, έχοντας περιπλανηθεί σε ελεύθερο χώρο, έχουν έρθει τυχαία ο ένας δίπλα στον άλλο.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει αποφασίσει πόσα μέλη θα αποτελούν την κάθε ομάδα. Αν για παράδειγμα οι μαθητές είναι 24 και η κάθε ομάδα θα πρέπει να αποτελείται από 4 μαθητές, τότε θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τους αριθμούς από το 1 έως το 6.

Δραστηριότητα:

1. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να φτιάξουν έναν κύκλο, ώστε να έχουν οπτική επαφή μεταξύ τους και ο ίδιος μένει στη μέση του κύκλου.

2. Στη συνέχεια, τους ενημερώνει ότι θα περάσει μπροστά από τον κάθε μαθητή και θα τους πει έναν αριθμό, τον οποίο πρέπει να θυμούνται. Τους τονίζει ότι πρέπει να θυμούνται μόνο τον δικό τους αριθμό και όχι των αριθμό των άλλων παιδιών.

3. Αφού, οι μαθητές έχουν καταλάβει τους κανόνες, περνά από μπροστά τους και τους λέει τον αριθμό τους: 1,2,3,4,5 και 6 και συνεχίζει με τους επόμενους πάλι με την ίδια αρίθμηση: 1,2,3, 4, 5, και 6. Κάθε μαθητής πρέπει να έχει ακούσει έναν από τους έξι αριθμούς.

4. Στη συνέχεια, καλεί τους μαθητές που έχουν τον αριθμό 1 να συγκεντρωθούν σε κάποιο σημείο της αίθουσας, ώστε να δουλέψουν μαζί. Το ίδιο θα κάνουν και οι μαθητές με τον αριθμό 2 που θα συγκεντρωθούν σε άλλο σημείο κ.ο.κ.

### **4. Επιλογή βάσει ενδιαφερόντων ή προτιμήσεων (Wheelan, 2016)**

Προετοιμασία:

Ο εκπαιδευτικός έχει συντάξει ένα σύντομο ερωτηματολόγιο το οποίο εστιάζει στα ενδιαφέροντα των μαθητών (π.χ. πώς περνούν το ελεύθερο χρόνο τους, τι μουσική ακούν, κλπ.)

Σημείωση: το ερωτηματολόγιο μπορεί να γίνει με την βοήθεια φόρμας Google, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα άμεσης εξαγωγής των αποτελεσμάτων και δημιουργίας των ομάδων.

Δραστηριότητα:

1. Ο εκπαιδευτικός έχει προωθήσει στα μέλη των μαθητών τον σύνδεσμο με το ερωτηματολόγιο και τους αναθέτει ως δραστηριότητα για το σπίτι τη συμπλήρωσή του. Η δραστηριότητα αυτή θα πρέπει να ανατεθεί από το προηγούμενο μάθημα.

2. Οι μαθητές συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο.

3. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα για να σχηματίσει ομάδες με βάση κοινά ενδιαφέροντα των μαθητών.

Σημείωση: Η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί όταν οι ομάδες εργασίας των μαθητών δεν είναι απαραίτητο να είναι αριθμητικά ίσες, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα σχηματιστούν ομάδες αποτελούμενες από δύο, τρεις, τέσσερις ή πέντε μαθητές.

### **Η δραστηριότητα στην πράξη:**

Αρχικά, επισημαίνεται το γεγονός ότι οι παραπάνω δραστηριότητες δεν αποτελούν αυτόνομες ασκήσεις αλλά το προπαρασκευαστικό στάδιο για την περαιτέρω ομαδική εργασία των μαθητών στο πλαίσιο εργασιών που τους ανατίθενται και αφορούν μαθήματα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Ως εκ τούτου, στις περιπτώσεις που εφαρμόστηκαν δεν επιλέχθηκε να γίνει συζήτηση ανατροφοδότησης που αφορούσε αυτόν καθ'αυτόν τον τρόπο χωρισμού των μαθητών σε ομάδες αλλά η συζήτηση-αναστοχασμός πραγματοποιήθηκε μετά και το πέρας της ομαδικής εργασίας των μαθητών, που σε κάθε περίπτωση τις ακολούθησε.

Σημειώνεται στο σημείο αυτό ότι οι μαθητές, σε περιπτώσεις που έκριναν πως η ομαδική εργασία τους δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, επεσήμαναν, κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ως μια από τις αιτίες το γεγονός ότι, κατά τη γνώμη τους, «οι ομάδες δεν είχαν χωριστεί σωστά».

Έτσι, αναφέρθηκαν τα τρωτά σημεία αυτών των τρόπων χωρισμού των μαθητών σε ομάδες:

**1. Ανισομερής Κατανομή Ικανοτήτων:** αν και ο τυχαίος χωρισμός αρχικά έδωσε την αίσθηση στους μαθητές ότι δεν υπήρχε προκαθορισμός –προεπιλογή των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα, στη συνέχεια διαπίστωσαν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ομάδες δεν ήταν ισοδύναμες ως προς τις δεξιότητες ή τις γνώσεις των μαθητών. Το γεγονός αυτό δημιούργησε ανισότητες στην ομαδική εργασία, καθώς οι πιο «δυνατοί» μαθησιακά μαθητές επωμίστηκαν τον κύριο όγκο εργασίας (Barkley et al., 2014).

**2. Κοινωνική Απομόνωση ή Αποκλεισμός:** κάποιοι μαθητές ένιωσαν στο περιθώριο καθώς δεν είχαν κάποιον φίλο τους μέσα στην ομάδα, γεγονός που τους δημιούργησε άγχος και μείωσε τη συμμετοχή τους στην ομαδική εργασία (Levi, 2017).

**3. Συγκρούσεις και Αντιπαραθέσεις:** σε περιπτώσεις όπου η επιλογή των μαθητών ήταν τυχαία και δημιουργήθηκαν ομάδες με διαφορετικές προσωπικότητες και διαφορετικό τρόπο σκέψης προέκυψαν κάποιες συγκρούσεις που διατάραξαν την συνεργασία των μαθητών και μείωσαν την απόδοση της ομάδας (Wheelan, 2016).

**4. Περιορισμός της ελευθερίας επιλογής και της δημιουργικότητας των μαθητών:** σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές επεσήμαναν ότι επειδή δεν είχαν την ελευθερία να επιλέξουν τους συνεργάτες τους ή τον τρόπο εργασίας τους, έχασαν εξ αρχής το ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στην επόμενη δραστηριότητα και ως εκ τούτου απέδωσαν λιγότερο από τις δυνατότητές τους (West, 2012)

Επιπροσθέτως, ο εμπλεκόμενος εκπαιδευτικός επεσήμανε ως βασικές δυσκολίες:

A) την αδυναμία κάλυψης των αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κάποιες περιπτώσεις φάνηκε ότι δυσκολεύτηκαν να ενσωματωθούν σε ομάδες ή να συμμετάσχουν ενεργά, καθώς οι ασκήσεις δεν είχαν προσαρμοστεί κατάλληλα στις ανάγκες τους (Barkley, Cross, & Major, 2014).

B) τον χρονικό περιορισμό, καθώς ο χωρισμός σε ομάδες και η ανάθεση εργασιών μπορεί να είναι χρονοβόρα διαδικασία, ειδικά σε μεγάλες τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, ο χρόνος που αφιερώνεται στη δημιουργία των ομάδων μπορεί να μειώσει τον χρόνο που διατίθεται για τη διεξαγωγή της δραστηριότητας, μειώνοντας την εκπαιδευτική της αξία (Wheelan, 2016).

Ωστόσο, παρά τα παραπάνω αναφερθέντα προβλήματα που απαραίτητα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ασκήσεων δημιουργίας ομάδων, η ομαδική εργασία, και κυρίως η συγκρότηση των ομάδων με παιγνιώδη τρόπο, σε γενικές γραμμές, παραμένει μια θετική και αποτελεσματική εμπειρία για όλους τους μαθητές.

#### 4.γ. Τυφλή εμπιστοσύνη (Blind Trust)



Πρόκειται για μια βιωματική δραστηριότητα, που εντάσσεται στις δραστηριότητες της ομάδα 4 καθώς αφορά «Δεξιότητες Σχέσεων» λόγω της απλότητάς της και της αποτελεσματικότητάς της στην ενίσχυση των δεσμών μέσα σε μια ομάδα. Μέσω της άμεσης και βιωματικής εμπλοκής τους οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον (Kolb, 1984), προωθείται η συνεργασία μεταξύ τους και κυρίως καλλιεργείται το αίσθημα της ενσυναίθησης (Rogers, 1961).

Με τη βοήθεια αυτής της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός μπορεί δημιουργήσει και να εδραιώσει ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις, να συμβάλει στην ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με απώτερο σκοπό να δράσει προληπτικά ή να διαχειριστεί αποτελεσματικά ενδεχόμενες συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών (Durlak et al. 2011).

##### **Στοχοθεσία της δραστηριότητας:**

Η συγκεκριμένη άσκηση είναι εξαιρετικά χρήσιμη στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (Social and Emotional Learning – SEL). Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικότερα τα οφέλη αυτής της δραστηριότητας:

**Ενίσχυση της Ενσυναίσθησης:** οι συμμετέχοντες μπαίνουν στη θέση του άλλου και προσπαθούν να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει τόσο ένα άτομο που εξαρτάται απόλυτα από ένα άλλο, όσο και ένα άτομο που είναι απόλυτα υπεύθυνο για τον συνάνθρωπό του (Durlak et al., 2011).

**Ανάπτυξη Κοινωνικής Συνείδησης:** οι μαθητές μαθαίνουν πώς να κατανοούν και να σέβονται τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων, να συνεργάζονται αποτελεσματικά, να επικοινωνούν καλύτερα και να αναγνωρίζουν τη σημασία της αλληλεξάρτησης στο πλαίσιο της ομάδας (CASEL, 2013).

**Ενίσχυση της Αυτογνωσίας:** κυρίως ο μαθητής που έχει τον ρόλο του οδηγού μαθαίνει να διαχειρίζεται την ευθύνη, να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και να τα χρησιμοποιεί προς όφελός του συνανθρώπου του και μακροπρόθεσμα μιας ομάδας (Zins & Elias, 2006).

**Καλλιέργεια των Δεξιοτήτων Επικοινωνίας και Συνεργασίας:** η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και κατανόηση ως προς τη λεκτική επικοινωνία. Επίσης, ενισχύεται το πνεύμα συνεργασίας, το οποίο βοηθά στο να εδραιωθεί θετικό κλίμα μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Payton et al., 2008).

**Προώθηση της Εμπιστοσύνης:** ο βασικός στόχος της δραστηριότητας είναι να δημιουργηθούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, να διασφαλιστεί η συνοχή της ομάδας και τελικά να εδραιωθεί ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον (Bryk & Schneider, 2002).

### Περιγραφή της δραστηριότητας:

**Προετοιμασία:** Η κατάλληλη προετοιμασία διασφαλίζει ότι η δραστηριότητα «Blind Trust» θα είναι όχι μόνο ασφαλής, αλλά και αποτελεσματική ως προς την επίτευξη των στόχων της, που είναι η ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας (Schoel et al., 1988). Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίσει για:

**1. την επιλογή κατάλληλου χώρου:** πριν τη διεξαγωγή της άσκησης ο εκπαιδευτικός πρέπει να βεβαιωθεί ότι ο χώρος είναι ασφαλής (δεν υπάρχουν εμπόδια, σκάλες, ανώμαλες επιφάνειες) και επίπεδος. Κατάλληλος χώρος για τη διεξαγωγή της άσκησης είναι η αυλή ή, εφόσον υπάρχει, το κλειστό γυμναστήριο του σχολείου (Luckner, & Nadler, 1997).

**2. τα υλικά και τον εξοπλισμό:** ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει προνοήσει, ώστε να προμηθεύσει τους μαθητές με μαντήλια για να κλείσουν τα μάτια τους και, αν σχεδιάζει να χρησιμοποιήσει και εμπόδια, μπορεί να τοποθετήσει κώνους ή εμπόδια άλλου τύπου που δεν θα προκαλέσουν ατύχημα.

**3. την ενημέρωση των συμμετεχόντων:** Οι μαθητές πρέπει να έχουν σαφή εικόνα της δραστηριότητας και να κατανοήσουν τον ρόλο που θα έχει ο καθένας (είτε είναι οδηγός είτε «τυφλός»). Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι οφείλουν να είναι προσεκτικοί και να λάβουν τις απαραίτητες προφυλάξεις, ώστε να μην προκληθεί κάποιο ατύχημα. Καλό είναι να επισημανθεί ότι ο οδηγός «είναι τα μάτια» του «τυφλού» και γι αυτό έχει την απόλυτη ευθύνη του (Priest, & Gass, 2005).

### **Α΄ Φάση Διεξαγωγή της δραστηριότητας**

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να χωριστούν σε ζευγάρια. Μπορεί να τους αφήσει είτε ελεύθερα να επιλέξουν το ζευγάρι τους είτε να τους χωρίσει αυτός με όποιο τρόπο επιλέξει.

Στη συνέχεια, δίνει σε κάθε ζευγάρι ένα μαντήλι και ενημερώνει την ολομέλεια της ομάδας για τους ρόλους. Καλεί τον ένα μαθητή που έχει τον ρόλο του «τυφλού» να φορέσει το μαντήλι και τον άλλο να λάβει τον ρόλο του οδηγού. Ο οδηγός καλείται να πιάσει χέρι-χέρι το ζευγάρι του και να το καθοδηγήσει σε μια περιδιάβαση στο χώρο.

Ενδείκνυται κατά τη διάρκεια της «βόλτας» να υπάρχει μουσική υπόκρουση με «απαλή» μουσική. Μετά από 5 λεπτά οι μαθητές καλούνται να αλλάξουν ρόλους: δηλαδή ο οδηγός να γίνει «τυφλός» και αντιστρόφως.

### **Επέκταση-Παραλλαγές της δραστηριότητας (Cain, & Jolliff, 1998):**

**1.** Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, να τοποθετήσει εμπόδια (π.χ. κώνους), ώστε να «δυσκολέψει» λίγο περισσότερο την άσκηση και να ζητήσει από τους οδηγούς να κατευθύνουν τους συμμαθητές τους προς ένα συγκεκριμένο σημείο-προορισμό.

**2.** Θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να απαγορεύσει στους μαθητές να μιλάνε μεταξύ τους. Δηλαδή ο οδηγός απλώς θα καθοδηγεί σιωπηλά τον «τυφλό».

**3.** Αν οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι και δε χρειάζεται να φορέσουν μαντήλι, οι «τυφλοί» μπορούν να έχουν απλώς κλειστά τα μάτια τους. Ο οδηγός θα έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει το ταίρι του προς οποιαδήποτε κατεύθυνση και να επιλέξει π.χ. το τι θα του δείξει.

Όταν φτάσει μπροστά από αυτό που θέλει να δείξει στο ταίρι του, μπορεί απλώς να περάσει την παλάμη απαλά, μπροστά από τα μάτια του «τυφλού» μαθητή και αυτό θα είναι το «σύνθημα» για να ανοίξει τα μάτια. Οι μαθητές θα διαπιστώσουν ότι, όταν έχουν κλειστά τα μάτια, επικρατεί ησυχία και είναι συγκεντρωμένοι σε αυτό που κάνουν, όταν περάσει απαλά η παλάμη του οδηγού τους μπροστά από τα μάτια τους, θα το καταλάβουν και θα τα ανοίξουν.

4. Ο οδηγός μπορεί να οδηγήσει το ταίρι του κρατώντας το είτε χέρι-χέρι, είτε από τον αγκώνα (αγκαζέ), είτε περπατώντας πίσω από τον «τυφλό» και κρατώντας τον από τους ώμους.

### **Β' Φάση: συζήτηση**

Μετά το τέλος της άσκησης, οι μαθητές συζητούν για το πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Ενθαρρύνονται δηλαδή να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να πουν πώς ένιωσαν ως «τυφλοί» και ως οδηγοί και να μιλήσουν για τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συζήτηση και την κατευθύνει προς μια αξιολόγηση-αναστοχασμό της όλης διαδικασίας, εφόσον προτρέπει τους μαθητές να αναφερθούν στο τι λειτούργησε καλά κατά τη γνώμη τους αλλά και στο τι θα μπορούσε να βελτιωθεί στην άσκηση, τόσο σε πρακτικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο.

### **Η δραστηριότητα στην πράξη:**

Η άσκηση αυτή έχει εφαρμοστεί σε μαθητές προερχόμενους από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (μαθητές Γυμνασίου, μαθητές Λυκείου καθώς και ενήλικες μαθητές), κατά τη διάρκεια των πρώτων συναντήσεών τους στο πλαίσιο των θεατρικών ομάδων που συμμετείχαν. Πράγματι, ο βασικός σκοπός επιτεύχθηκε καθώς ενισχύθηκε η εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων και μάλιστα διδάχθηκαν μέσω αυτού του άμεσου και βιωματικού τρόπου πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία, η αλληλοκατανόηση και γενικά η συνεργασία σε μια ομάδα.

Ωστόσο, παρακάτω παρατίθενται κάποιες από τις δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας αλλά και τον τρόπο που έγινε προσπάθεια να υπερκεραστούν οι δυσκολίες αυτές:

1. Σε όλες τις ηλικιακές ομάδες κάποιιοι από τους συμμετέχοντες δυσκολεύτηκαν να εμπιστευτούν πλήρως τους οδηγούς τους, γεγονός που οδήγησε σε άγχος και φόβο και σε κάποιες περιπτώσεις οι «τυφλοί» έκαναν συνεχείς προσπάθειες να δουν (προσπαθούσαν να κατεβάσουν το μαντήλι, ή παραπονέθηκαν για τη διάρκεια της άσκησης). Όπως δήλωσαν οι ίδιοι κατά τη συζήτηση που ακολούθησε, δεν εμπιστεύονταν ο ένας τον άλλον γιατί «ήταν τρομαχτικό να μην ξέρουμε πού πηγαίνουμε», «δεν μας άρεσε να εξαρτόμαστε από τους άλλους». Έτσι, κρίθηκε ότι οι μαθητές δεν είχαν εδραιώσει ακόμα σχέσεις εμπιστοσύνης γεγονός που μείωσε την αποτελεσματικότητα της άσκησης (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Προκειμένου να επιλυθεί η παραπάνω δυσκολία, η δραστηριότητα επαναλήφθηκε μετά από δύο συναντήσεις της ομάδας, όταν οι συμμετέχοντες γνωρίζονταν καλύτερα και αφού είχαν συμμετάσχει σε άλλες παρόμοιες ασκήσεις. Μάλιστα, αυτή τη φορά, δε χρησιμοποιήθηκαν μαντήλια αλλά οι μαθητές κλήθηκαν να κρατήσουν απλώς τα μάτια τους κλειστά. Επίσης, αυτή τη φορά, ζητήθηκε από τους οδηγούς να καθοδηγήσουν το ταίρι τους χωρίς να δώσουν

λεκτικές πληροφορίες. Τελικά, κατά την εφαρμογή αυτή, οι μαθητές ήταν πιο συνεργάσιμοι, καθώς γνωρίζονταν καλύτερα μεταξύ τους και έτσι η άσκηση εκτελέστηκε επιτυχώς.

2. Κοινό στοιχείο και στις δύο εφαρμογές υπήρξε το γεγονός ότι η πλειοψηφία των οδηγών δεν επικοινωνήσε ξεκάθαρα και αποτελεσματικά. Οι οδηγίες του οδηγού δεν ήταν πάντοτε σαφείς και πολλές φορές ο οδηγός κινούνταν με γρήγορα βήματα, ξεχνώντας ότι το ταίρι του δεν μπορούσε να αντιληφθεί τον περιβάλλοντα χώρο με τον ίδιο τρόπο με αυτόν. Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν ο συμμετέχων με δεμένα μάτια να αισθανθεί αποπροσανατολισμένος ή ανασφαλής (Goleman, 2006).

Η παραπάνω δυσκολία ξεπεράστηκε όταν οι μαθητές άλλαξαν μεταξύ τους ρόλους: δηλαδή, όταν ο οδηγός έγινε «τυφλός» και ο «τυφλός» κλήθηκε να καθοδηγήσει. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι αυτή τη φορά οι νέοι οδηγοί μιλούσαν πιο ήρεμα, έδιναν σαφέστερες οδηγίες και κυρίως έκαναν αργά βήματα. Όπως είπαν αργότερα, στη συζήτηση «ήταν πολύ τρομακτικό να έχουμε κλειστά μάτια και να μας τρέχουν», «δεν μας άρεσε που μας μιλούσαν δυνατά, μας αγρίευε», οπότε όταν κλήθηκαν να έχουν το «πάνω χέρι» στην επικοινωνία, «αποφασίσαμε να μην κάνουμε αυτό που μας έκαναν και δεν μας άρεσε». Έτσι, με αυτόν τον τρόπο, μπόρεσαν οι ίδιοι οι μαθητές να διασφαλίσουν μόνοι τους τις απαραίτητες συνθήκες που κατέστησαν αποτελεσματική τη μεταξύ τους επικοινωνία και καλλιέργησαν παράλληλα την ενσυναίσθηση.

3. Αν και κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας, δεν είχαμε κάποιο ατύχημα ή τραυματισμό, ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι, εφόσον η άσκηση αυτή περιλαμβάνει κίνηση με κλειστά μάτια, η ίδια η φύση της αυξάνει τον κίνδυνο ατυχημάτων ή τραυματισμών, ιδίως αν το περιβάλλον δεν είναι ασφαλές ή αν δεν έχουν ληφθεί οι απαραίτητες προφυλάξεις (Reason, 1990). Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι ο χώρος είναι κατάλληλος και ότι οι συμμετέχοντες θα είναι προσεκτικοί.

4. Κυρίως κατά την πρώτη εφαρμογή, οι οδηγοί φάνηκε ότι δεν αντιμετώπιζαν με σοβαρότητα τη δραστηριότητα και αντέδρασαν με χιούμορ ή σαρκασμό. Το γεγονός αυτό απέδειξε ότι δεν είχαν επίγνωση της ευθύνης που τους αναλογούσε και με αυτόν τον τρόπο υπονομεύτηκε η αποτελεσματικότητα της άσκησης και προκλήθηκε η δυσαρέσκεια όχι μόνο του εκπαιδευτικού αλλά και των υπόλοιπων μαθητών. Κάποιοι από αυτούς δήλωσαν «νιώσαμε άσχημα, εμείς είμαστε με κλειστά μάτια και οι άλλοι γελούσαν», «δεν μου άρεσε που εγώ προσπαθούσα να καθοδηγήσω τη Μ. και οι άλλοι έκαναν πολλή φασαρία και η Μ. δε με άκουγε· έπρεπε να της φωνάζω».

5. Τέλος, παρά το ότι δεν ανέκυψε κάποιο σχετικό πρόβλημα ανάμεσα στους μαθητές που συμμετείχαν, ως σημαντικά ανασταλτική στην επιτυχία της άσκησης παράμετρος, πρέπει να αναφερθεί και το γεγονός ότι κάποιοι συμμετέχοντες μπορεί να μην αισθανθούν άνετα λόγω της σωματικής επαφής που πρέπει απαραίτητα να έχουν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται σε πολιτισμικές διαφορές και γενικότερα σε κοινωνικές αντιλήψεις σχετικά είτε με την προσωπική επαφή, τη φυσική εγγύτητα που έχουν οι συμμετέχοντες σε μια τέτοια διαδικασία και γενικότερα τις προϋποθέσεις και τα όρια της επικοινωνίας (Hofstede, 1984).

Σε γενικές γραμμές, η δραστηριότητα "Blind Trust" αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο ενίσχυσης της εμπιστοσύνης, της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης σε ομάδες μαθητών. Παρά τις αρχικές δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν, όπως η έλλειψη εμπιστοσύνης, η ασαφής επικοινωνία ή η ανεπαρκής σοβαρότητα, η σωστή προετοιμασία και η επανάληψη της άσκησης δύνανται να συμβάλλουν στην υπέρβαση αυτών των εμποδίων. Μέσα από τον

ρόλο του "οδηγού" και του "τυφλού", οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες όπως η σωστή και αποτελεσματική επικοινωνία, η υπευθυνότητα και η αυτογνωσία, ενώ παράλληλα μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων. Το βιωματικό στοιχείο της δραστηριότητας την καθιστά ιδιαίτερα αποτελεσματική για την προώθηση ενός θετικού μαθησιακού κλίματος, ενισχύοντας την αίσθηση ασφάλειας, αποδοχής και συνοχής μέσα στην ομάδα.

#### 4.δ. Ρολόι για ραντεβού (Speed dating – clock)



Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, ανήκει στην κατηγορία δραστηριοτήτων “σπάσιμου πάγου” και γενικός της στόχος είναι τόσο ο/η εκπαιδευτικός όσο και τα μέλη μιας ομάδας να γνωρίσουν όχι μόνο τις δικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντα αλλά και τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των υπόλοιπων συμμετεχόντων.

Έτσι, θα εδραιωθούν ισχυρότεροι δεσμοί μεταξύ τους με σκοπό την προαγωγή της ενσυναίσθησης και της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης. Λόγω αυτών των χαρακτηριστικών το «ρολόι για ραντεβού» επιλέχθηκε να ενταχθεί στις «Δεξιότητες Σχέσεων» (ομάδα 4), αν και αφορά δεξιότητες και «Αυτογνωσίας» (ομάδα 1) και «Κοινωνικής Επίγνωσης (ομάδα 3).

#### **Στοχοθεσία δραστηριότητας:**

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, μπορεί να πραγματοποιηθεί στην αρχή του σχολικού έτους ή κατά τη διάρκεια των πρώτων συναντήσεων μιας ομάδας και:

1. έχει ως αποτέλεσμα την γνωριμία των μελών της ομάδας μεταξύ τους καθώς καλούνται να καταγράψουν τα ονόματα των συμμαθητών τους (Murphy 2005).
2. γενικά πρόκειται για έναν γρήγορο τρόπο αλληλεπίδρασης με παιγνιώδη και διασκεδαστικό χαρακτήρα (Neufeld 2019 και Mclauchlan 2023)
3. οι εμπλεκόμενοι στη δραστηριότητα μιλούν με βιωματικό τρόπο για τα ενδιαφέροντά τους (Larson & Tsitsos 2013) και ανακαλύπτουν κοινά σημεία με τους υπόλοιπους.
4. βοηθά τους συμμετέχοντες να διαχειρίζονται τον χρόνο, καθώς καλούνται να πραγματοποιήσουν τη δραστηριότητα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια (Lashbrook 2010).
5. συντελεί στην ενεργοποίηση όλων των μαθητών της τάξης (Muurlink & Matas 2011), καθώς ο κάθε ένας πρέπει να έρθει σε συνεννόηση με τουλάχιστον 11 ακόμη μαθητές και να βρουν κοινά σημεία.

### Περιγραφή της δραστηριότητας:

Οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν σε ένα φύλλο A4 ένα κλασσικό, στρογγυλό ρολόι και να σημειώσουν πάνω τους τις ώρες.

Στη συνέχεια τους δίνεται η οδηγία, αλλάζοντας θέσεις, να συνομιλήσουν διαδοχικά με 11 διαφορετικά μέλη της ομάδας και να κλείσουν ένα ραντεβού με το καθένα. Επισημαίνεται ότι για το κλείσιμο του ραντεβού οι συνομιλούντες έχουν συγκεκριμένο χρόνο στη διάθεσή τους (π.χ. λεπτά) και ότι και οι δύο που συνομιλούν πρέπει να σημειώσουν πάνω στο ρολόι τους:

α) το όνομα εκείνου, με τον οποίο έχουν ραντεβού.

β) το τι θα κάνουν μαζί του.

Τονίζεται ότι θα ήταν καλό να μην «κλείσουν» όλο το 12ωρό τους αλλά να κρατήσουν έστω μια ώρα για τον εαυτό τους και να σημειώσουν πάνω στο ρολόι τους με τι θα ήθελαν να ασχοληθούν κατά τη διάρκεια αυτής της ελεύθερης ώρας.



### Εφαρμογή στην πράξη:

Κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας οι μαθητές:

α) κανονίζουν ραντεβού με τους συμμαθητές τους προσπαθώντας να ικανοποιήσουν όσους περισσότερους μπορούν. Αυτό που παρατηρείται όσο προχωρά η δραστηριότητα και «κλείνουν» οι ώρες, είναι ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές στενοχωριούνται όταν βρίσκονται στη θέση να πρέπει να αρνηθούν να «συναντήσουν» κάποιον είτε λόγω του ότι δεν έχουν χρόνο είτε λόγω του ότι δεν τους αρέσει ο τρόπος που τους προτείνεται να αξιοποιήσουν με τον συνομιλητή τους τον χρόνο τους.

β) αν και τους έχει προταθεί εκ των προτέρων να αφήσουν χρόνο για τον εαυτό τους, κάποιοι προσπαθώντας να ικανοποιήσουν τους άλλους, είτε ξεχνούν τον εαυτό τους είτε σκόπιμα τον παραμελούν.

γ) επινοούν νέες συνθήκες και τρόπους αξιοποίησης του χρόνου τους, οι οποίοι κατά βάση προκύπτουν από τα ενδιαφέροντα των μαθητών και ανακαλύπτουν θέματα που τους ενδιαφέρουν: π.χ. όταν δύο μαθητές συμφωνούν στις 10.00 να πάνε για τρέξιμο, εννοείται ότι ο συγκεκριμένος τρόπος άθλησης αρέσει και στους δύο.

δ) μαθαίνουν να διαχειρίζονται καταστάσεις όπως το να αρνούνται να συμμετάσχουν σε κάποια δραστηριότητα που δεν τους ενδιαφέρει ή ακόμα και να αρνούνται να «συναντήσουν» κάποιον/α που δεν επιθυμούν.

### Ενδεχόμενοι ανασταλτικοί στην επιτυχία της δραστηριότητας παράγοντες:

Ωστόσο, αν και η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική επηρεάζει θετικά τις σχέσεις των μαθητών, κατά την εφαρμογή της ενδέχεται να ανακύψουν και κάποιες δυσκολίες, οι οποίες συνοπτικά παρουσιάζονται ως εξής:

1. **Αίσθημα απόρριψης:** ορισμένοι μαθητές ενδέχεται να βιώσουν απογοήτευση ή αίσθημα απόρριψης όταν δεν μπορούν να κλείσουν «ραντεβού» με όλους όσους θα ήθελαν. Αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αυτοπεποίθησή τους, ειδικά αν νιώσουν ότι δεν είναι αποδεκτοί από την ομάδα. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές ενδεχομένως να συνδέσουν την απόρριψη με προσωπικά χαρακτηριστικά ή προτιμήσεις τους και να νιώσουν ενοχές.
2. **Άγχος από την πίεση χρόνου:** ο περιορισμένος χρόνος για τη συζήτηση και τη συμφωνία μπορεί να δημιουργήσει άγχος, ιδίως σε μαθητές που έχουν δυσκολίες στη λήψη γρήγορων αποφάσεων ή που δυσκολεύονται να εκφράσουν τις ιδέες τους με σαφήνεια. Αυτή η πίεση μπορεί να τους αποτρέψει από το να απολαύσουν τη διαδικασία ή να συνδεθούν ουσιαστικά με τους άλλους. Επισημαίνεται ότι μαθητές με χαμηλότερες επικοινωνιακές δεξιότητες μπορεί να νιώσουν πιο έντονα αυτή την πίεση.
3. **Ανεπαρκής εστίαση στον εαυτό:** παρά την οδηγία να κρατήσουν μια «ώρα» για τον εαυτό τους, πολλοί μαθητές ενδέχεται να αγνοήσουν αυτή την ανάγκη. Η επιθυμία να ικανοποιήσουν τους άλλους μπορεί να οδηγήσει σε παραμέληση της προσωπικής τους αυτογνωσίας και των προσωπικών τους αναγκών.
4. **Μη ουσιαστική συμμετοχή:** ο παιγνιώδης χαρακτήρας της δραστηριότητας ενδέχεται να οδηγήσει σε επιφανειακή αλληλεπίδραση, όπου οι μαθητές απλώς «συμπληρώνουν το ρολόι» χωρίς να εμβραθύνουν στις συζητήσεις ή να μοιράζονται ουσιαστικές πληροφορίες για τα ενδιαφέροντά τους. Το γεγονός αυτό μειώνει την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας όσον αφορά τη δημιουργία δεσμών και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.
5. **Κοινωνικές ανισότητες:** η δραστηριότητα ενδεχομένως να αναδείξει ή να ενισχύσει κοινωνικές ανισότητες μέσα στην τάξη, καθώς υπάρχει περίπτωση να αναδεικνύει τρόπους αξιοποίησης χρόνου που αφορούν μαθητές ανώτερου βιοτικού (οικονομικο-κοινωνικού) επιπέδου και για τον λόγο αυτό μαθητές προερχόμενοι από τα μεσαία ή κατώτερα κοινωνικά στρώματα να νιώσουν δυσφορία. Επιπροσθέτως, εφόσον οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν ελεύθερα με ποιον θα συνομιλήσουν ενδέχεται να δημιουργηθούν ομάδες μαθητών που διατηρούν ήδη στενές φιλικές σχέσεις, ενώ άλλοι να παραμείνουν απομονωμένοι. Και οι δύο συνθήκες που αναφέρονται, μπορούν να εντείνουν την αίσθηση αποκλεισμού για ορισμένους συμμετέχοντες. Γενικά σε περιπτώσεις που υπάρχει προϋπάρχουσα σύγκρουση ή αποξένωση, η δραστηριότητα μπορεί να εντείνει τις διαφορές αντί να τις γεφυρώσει.
6. **Απρόβλεπτες εντάσεις:** οι διαπραγματεύσεις μεταξύ των μαθητών για τη «συμφωνία» των ραντεβού μπορεί να προκαλέσουν μικρές εντάσεις, ειδικά εάν δύο μαθητές διεκδικούν τον ίδιο «χρόνο» με ένα τρίτο άτομο. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές αλληλεπιδράσεις. Σε περιπτώσεις ανταγωνισμού ή προϋπάρχουσας έντασης αυτές οι καταστάσεις μπορεί να επιβαρύνουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

### Τρόποι βελτίωσης ή προέκτασης:

Τα παραπάνω περιγραφόμενα ως τρωτά σημεία της δραστηριότητας μπορούν να αντιμετωπιστούν με μεθοδευμένες ενέργειες κυρίως από την πλευρά του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση της δραστηριότητας. Συγκεκριμένα χρειάζεται:

1. **Καθοδήγηση στη διαχείριση απογοήτευσης:** παροχή εργαλείων και τεχνικών για τη διαχείριση συναισθημάτων, όπως η απογοήτευση όταν κάποιος απορρίπτεται ή δεν βρίσκει κοινά σημεία.
2. **Ευελιξία στο χρονοδιάγραμμα:** παροχή μεγαλύτερου χρόνου για τις «συναντήσεις» των μαθητών ή εναλλακτική δραστηριότητα για μαθητές που ολοκληρώνουν νωρίτερα.
3. **Ενίσχυση αυτογνωσίας:** εισαγωγή μικρών ατομικών ασκήσεων πριν από τη δραστηριότητα, για να αναγνωρίσουν οι μαθητές τις δικές τους προτεραιότητες και ενδιαφέροντα.
4. **Διεξαγωγή συζήτησης στο τέλος:** δημιουργία ενός κύκλου ανατροφοδότησης όπου οι μαθητές μοιράζονται τις εμπειρίες τους και συζητούν τρόπους βελτίωσης.
5. **Παρουσίαση επιλογών:** δυνατότητα «εναλλακτικών» ραντεβού, όπως ομαδικές δραστηριότητες ή άλλες ευκαιρίες συμμετοχής, για μαθητές που δυσκολεύονται να συνεργαστούν ατομικά.
6. **Προσαρμογή για διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα:** Ανάλογα με την ηλικία ή τις δεξιότητες της ομάδας, μπορεί να προστεθεί ή να αφαιρεθεί πολυπλοκότητα στη δραστηριότητα.

Γενικά, η δραστηριότητα «Ρολί για ραντεβού» αναδεικνύεται σε κάτι παραπάνω από ένα παιγνιώδες εργαλείο: είναι μια γέφυρα που συνδέει ψυχές, ανάγκες και ενδιαφέροντα. Σαν τους δείκτες ενός ρολογιού, οι συμμετέχοντες κινούνται σε κύκλους, συναντιούνται, μαθαίνουν και αφήνουν το «αποτύπωμά» τους ο ένας στη ζωή του άλλου. Με τις κατάλληλες προσαρμογές, η δραστηριότητα μετατρέπεται σε έναν ζωντανό χάρτη σχέσεων και συναισθημάτων, αναδεικνύοντας τη δύναμη της ανθρώπινης σύνδεσης και τη μαγεία της συνεργασίας.

#### 4.ε. Δύο αλήθειες και ένα ψέμα (Two truths and a lie)



Πρόκειται για μια δραστηριότητα, η οποία ενδείκνυται για την αρχή της σχολικής χρονιάς καθώς εντάσσεται στην κατηγορία δραστηριοτήτων «σπάσιμου πάγου». Τα μέλη της ομάδας έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για τον εαυτό τους με το να αναγνωρίσουν συναισθήματα, να μοιραστούν σκέψεις και βιώματά τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (ομάδα 1 δραστηριοτήτων «Αυτογνωσίας» της SEL) και αλλά και να γνωρίσουν καλύτερα τον χαρακτήρα και τα βιώματα των άλλων.

Όπως προέκυψε από τη συζήτηση που ακολούθησε τη δραστηριότητα, η οποία είχε χαρακτήρα αποτίμησης των δύο προαναφερθεισών πτυχών, οι ίδιοι οι μαθητές έδωσαν προτεραιότητα στην επικοινωνιακή της διάσταση. Για τον λόγο αυτό προκρίθηκε η ένταξη της στον τομέα των δραστηριοτήτων SEL που καλλιεργούν και ενισχύουν «Δεξιότητες Σχέσεων» (ομάδα 4).

#### **Στοχοθεσία της δραστηριότητας:**

Όπως είναι εμφανές η συγκεκριμένη δραστηριότητα υπηρετεί επιμέρους στόχους της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης καθώς:

1. αποσκοπεί στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών μέσω του παιγνιώδους χαρακτήρα της (Valente 2022).
2. εφόσον πρόκειται για μια απλή άσκηση που δεν προϋποθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, μπορεί να κινητοποιήσει το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι νιώθουν ότι συμμετέχουν επί ίσοις όροις στη μαθησιακή διαδικασία.
3. συντελεί στη δημιουργία δεσμών μεταξύ των μελών μιας ομάδας, καθώς αυτά μπορούν να ανακαλύψουν κοινά ενδιαφέροντα και κοινές εμπειρίες (Valente 2022).
4. κινητοποιεί τη φαντασία αυτών που μιλούν για τον εαυτό τους εφόσον αναζητούν τρόπους να παρουσιάσουν φανταστικές καταστάσεις ως πραγματικές και έτσι, «προάγει την αυθεντικότητα και την ψυχολογική ασφάλεια» των συμμετεχόντων στην άσκηση (Moreno 2024).
5. ενισχύει τον βαθμό ετοιμότητας αυτών που «ακούν» καθώς και την κριτική τους σκέψη (Goncalves 2024).
6. συντελεί στο να προσδιοριστούν βιωματικά οι προϋποθέσεις για την επίτευξη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών στη μαθησιακή διαδικασία (Goncalves 2024).
7. οδηγεί στο να συνειδητοποιήσουμε τη στενή σχέση μεταξύ λεκτικού περιεχομένου και στάσης του σώματος, εφόσον σε κάποιες περιπτώσεις το ίδιο μας το σώμα «προδίδει» το ψέμα (Peterson 2024)

Με έναν λόγο, η προσέγγιση των μελών της ομάδας με αυτόν τον τρόπο θα βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό στην καλύτερη διαχείριση της τάξης του.



### Περιγραφή της δραστηριότητας:

#### Α΄ ΦΑΣΗ

Ζητάμε από τους μαθητές να μιλήσουν διαδοχικά για τον εαυτό τους και να τον παρουσιάσουν με έναν πρωτότυπο τρόπο: αναφέροντας δύο αλήθειες και ένα ψέμα, σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους, τις ενασχολήσεις τους, τα βιώματά τους κλπ.

Επισημαίνουμε ότι δεν πρέπει να δηλωθεί ποια από τις τρεις πληροφορίες αποτελεί το ψέμα.

Στη συνέχεια, δίνουμε το λόγο στους υπόλοιπους μαθητές και τους ενθαρρύνουμε να εντοπίσουν το ψέμα (Plummer 2012 και Εγγλέζου 2018).

#### Β΄ ΦΑΣΗ

Μετά την ολοκλήρωση του «κύκλου» μαντέματος του ψέματος, ζητάμε από τους συμμετέχοντες να αναφερθούν στον λόγο που πιστεύουν ότι διεξήχθη η διαδικασία. Καλούνται επίσης να αναφερθούν σε θετικά στοιχεία της δραστηριότητας αλλά και σε αδυναμίες που εντόπισαν.

Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες από τις δηλώσεις των μαθητών, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην εφαρμογή της δραστηριότητας και ότι η συγκεκριμένη άσκηση συνετέλεσε στο «να γνωριστούμε καλύτερα», «να μάθουμε ότι είναι σημαντικό να ακούμε», «να δούμε ότι όσο και να ξέρουμε κάποιον υπάρχουν πάντα ενδιαφέροντα πράγματα να μάθουμε γι αυτόν», «να δούμε ότι, όταν μιλάμε, τα εξωγλωσσικά και τα παραγλωσσικά στοιχεία είναι σημαντικά», «να καταλάβετε (εν. εσείς, οι καθηγητές) ότι δεν μπορούμε να είμαστε συγκεντρωμένοι επί 45 λεπτά» κ.ά.

### Εφαρμογή της δραστηριότητας στην πράξη:

Από την εφαρμογή της δραστηριότητας στην πράξη παρατηρήθηκαν τα εξής οφέλη:

α) **Δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη:** ενισχύεται το θετικό κλίμα στην τάξη με το διασκεδαστικό και παιγνιώδη χαρακτήρα της δραστηριότητας, καθώς βοηθά τα μέλη της

ομάδας να γνωριστούν καλύτερα και να χαλαρώσουν, μειώνοντας το άγχος στην αρχή της χρονιάς.

**β) Ενεργοποίηση της συμμετοχής όλων:** η άσκηση δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις κάτι που ενισχύει την έννοια της ισότιμης συμμετοχής στην τάξη.

**γ) Δημιουργία δεσμών και κοινών εμπειριών:** οι μαθητές ανακαλύπτουν κοινά ενδιαφέροντα και βιώματα, κάτι που ενδυναμώνει τους δεσμούς στην ομάδα και ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση.

**δ) Ενίσχυση της αυθεντικότητας και ψυχολογικής ασφάλειας:** η διαδικασία του να παρουσιαστούν δύο αλήθειες και ένα ψέμα επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν τον εαυτό τους με τρόπο που ενισχύει την αυθεντικότητα, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει ένα περιβάλλον ψυχολογικής ασφάλειας για τους μαθητές.

**ε) Κριτική σκέψη και παρατηρητικότητα:** η διαδικασία μαντέματος ενισχύει την κριτική σκέψη και την ικανότητα παρατήρησης των μαθητών, καθώς πρέπει να παρατηρήσουν τις λεπτομέρειες των ιστοριών, την κίνηση του σώματος αυτών που τις εξιστορούν με σκοπό να εντοπίσουν το ψέμα.

**στ) Καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας:** Η δραστηριότητα ενθαρρύνει τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών, ενισχύοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και την ικανότητα να εκφράζουν και να κατανοούν απόψεις.

**ζ) Ενίσχυση της διαχείρισης του σώματος και των εκφράσεων:** Μέσα από την αναγνώριση της σχέσης μεταξύ των γλωσσικών και παραγλωσσικών ή εξωγλωσσικών στοιχείων της επικοινωνίας, οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις αντιφάσεις μεταξύ του λόγου και της στάσης του σώματος.

#### **Ενδεχόμενες δυσκολίες:**

Ωστόσο, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της άσκησης ενδεχομένως να εκδηλωθούν καταστάσεις που αφενός να προκαλέσουν τη δυσφορία των εμπλεκομένων και αφετέρου να θέσουν σε κίνδυνο την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας. Παρακάτω, αναφέρονται κάποιες από αυτές:

- 1. Κοινωνική ανασφάλεια και άβολες καταστάσεις:** Για κάποιους μαθητές, η δραστηριότητα μπορεί να προκαλέσει άγχος, καθώς καλούνται να μοιραστούν προσωπικές πληροφορίες ή να δημιουργήσουν φανταστικές ιστορίες. Αυτή η έκθεση μπορεί να τους φέρει σε άβολη θέση, ιδίως για όσους έχουν κοινωνικές ανασφάλειες ή προτιμούν να μην ανοίγονται εύκολα στους άλλους.
- 2. Αίσθημα απομόνωσης για τους μαθητές που δε συμμετέχουν ενεργά:** Αν κάποιος μαθητής δεν μπορεί να δημιουργήσει ενδιαφέροντα ή ευφάνταστα ψέματα, μπορεί να νιώσει απομονωμένος ή λιγότερο ικανός σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές.
- 3. Πιθανότητα δημιουργίας παρεξηγήσεων:** Αν και η δραστηριότητα ενισχύει την επικοινωνία, μπορεί να προκύψουν παρεξηγήσεις ή να γίνουν λανθασμένες ερμηνείες του ψέματος και των αληθειών, δημιουργώντας εντάσεις ή αμηχανία στους μαθητές.
- 4. Περιορισμένο βάθος στις πληροφορίες:** Αν και η δραστηριότητα βοηθά στην ανακάλυψη κοινών εμπειριών, δεν ενθαρρύνει πάντα την εμβάθυνση στις πραγματικές ανάγκες ή συναισθήματα των μαθητών. Επικεντρώνεται περισσότερο στην επιφανειακή ανακάλυψη και όχι στις πιο βαθιές πτυχές της προσωπικότητας ή των βιωμάτων τους.

5. **Αίσθηση αποτυχίας αν δεν μαντέψεις σωστά:** Η διαδικασία του μαντέματος μπορεί να προκαλέσει σε κάποιους μαθητές αίσθημα αποτυχίας ή πίεσης για να «πετύχουν» το σωστό ψέμα, κάτι που μπορεί να μειώσει την ευχάριστη διάθεση και την ομαλή συμμετοχή.

### Προτάσεις βελτίωσης:

Προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή, η ετοιμότητα και η αίσθηση ασφάλειας για τους μαθητές με απώτερο σκοπό να απολαύσουν τη δραστηριότητα και παράλληλα να ενισχυθεί η μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευτικός μπορεί να φροντίσει για τις εξής παραμέτρους:

**1. Δημιουργία εναλλακτικών επιλογών για τη συμμετοχή:** Από την εφαρμογή στην τάξη αποδείχτηκε ότι είναι καλύτερο οι μαθητές να μη λαμβάνουν τον λόγο διαδοχικά, αλλά να έχουν την ελευθερία να μιλήσουν όποτε εκείνοι αισθανθούν έτοιμοι. Αυτό μειώνει την πίεση και ενθαρρύνει τη φυσική ροή της συζήτησης, κάνοντάς την πιο αυθόρμητη και λιγότερο αγχωτική για τους μαθητές.

**2. Ενίσχυση της καθοδήγησης από τον διδάσκοντα:** Ο διδάσκων, έχοντας ρόλο συντονιστή, μπορεί να επιλέγει ποιος μαθητής θα εντοπίσει το ψέμα κάθε φορά, ώστε να υπάρχει υψηλός βαθμός ετοιμότητας και να αποφεύγεται η αίσθηση άγνοιας ή αμηχανίας από μερικούς μαθητές. Αυτή η προσέγγιση βοηθά στη διατήρηση της συγκέντρωσης και του ενδιαφέροντος όλης της ομάδας.

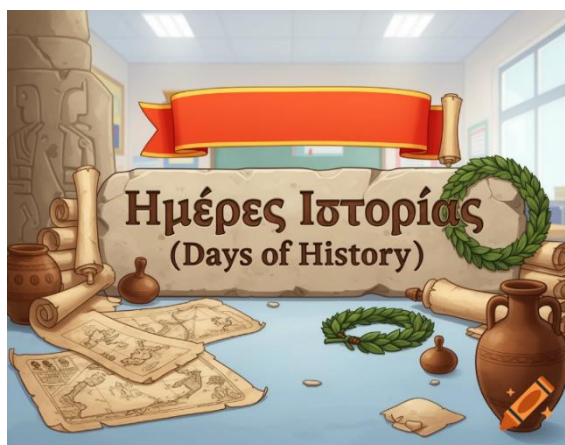
**3. Δημιουργία ευκαιριών για περαιτέρω συζήτηση:** Με αφορμή κάποιες από τις απαντήσεις των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει περαιτέρω συζήτηση και να εντάξει τις απαντήσεις τους στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Για παράδειγμα, η συζήτηση γύρω από τα ψέματα μπορεί να γίνει αφορμή για να συζητηθεί η σημασία της ακρόασης του άλλου και της ανάπτυξης ενσυναίσθησης, ενισχύοντας τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

**4. Επέκταση της συζήτησης μετά τη δραστηριότητα:** Μπορεί να γίνει πιο αναλυτική συζήτηση για το τι κάνουν οι μαθητές, όταν λένε ψέματα ή για τους τρόπους που το σώμα μπορεί να «προδώσει» κάποιον, ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση και την ενσυναίσθηση. Η συζήτηση αυτή μπορεί να συνδεθεί με τη μαθησιακή διαδικασία, για παράδειγμα με τη σημασία της επικοινωνίας και της αναγνώρισης των μη λεκτικών σημάτων.

**5. Αποφυγή του ανταγωνιστικού χαρακτήρα:** Η διαδικασία μαντέματος θα μπορούσε να γίνει ομαδική και συνεργατική, προκειμένου να ενισχυθεί η αίσθηση της κοινότητας και να μειωθεί η πίεση για ατομική επίδοση. Οι μαθητές θα μπορούσαν να συνεργαστούν για να εντοπίσουν το ψέμα, προσφέροντας υποστήριξη στους συμμαθητές τους και δημιουργώντας ένα πιο υποστηρικτικό περιβάλλον.

Γενικά, η δραστηριότητα «Δύο αλήθειες και ένα ψέμα» ανοίγει μέσω της δημιουργικής φαντασίας έναν δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, καλώντας τους να μοιραστούν κομμάτια της προσωπικότητάς τους με τρόπο παιγνιώδη και ταυτόχρονα αληθινό. Μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή, οι δεσμοί ενδυναμώνονται και οι φωνές ακούγονται, ακόμη και όταν οι λέξεις κρύβουν πίσω τους ένα μικρό ψέμα. Στην αέναη αναζήτηση της αλήθειας και της ανάγκης ουσιαστικής επικοινωνίας, η δραστηριότητα αυτή, σαν μια «χορογραφία» αμφισβήτησης και εμπιστοσύνης, προσφέρει στους μαθητές όχι μόνο την ευκαιρία να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον, αλλά και ίσως να ανακαλύψουν τις αλήθειες και τα ψέματα που κρύβονται μέσα τους.

#### 4.στ. Ημέρες Ιστορίας (Days of History)



Η δραστηριότητα «Days of History» είναι σχεδιασμένη για να βοηθήσει τους μαθητές να συνδέσουν ιστορικά γεγονότα με τις ημερομηνίες τους, ενισχύοντας την ικανότητά τους να τοποθετούν τα γεγονότα στη σωστή χρονολογική σειρά και να κατανοούν την ιστορική συνέχεια (Wineburg, 2001). Πρόκειται για δραστηριότητα που μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα και συχνά περιλαμβάνει τη συμμετοχή των μαθητών σε ερευνητικές και δημιουργικές εργασίες (Levstik & Barton, 2015).

Η δραστηριότητα «Days of History» μπορεί να αποτελέσει μέρος της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Social and Emotional Learning -SEL). Αυτή η προσέγγιση ενισχύει διάφορες πτυχές της SEL, όπως η αυτογνωσία, η κοινωνική ευαισθησία και οι διαπροσωπικές δεξιότητες (Brackett & Rivers, 2014).

#### **Στόχοι της Δραστηριότητας:**

**Ιστορική Κατανόηση:** Οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να τοποθετούν ιστορικά γεγονότα στη σωστή χρονολογική σειρά και να κατανοούν τη συνέχεια και τις αιτιακές σχέσεις της ιστορίας (Wineburg, 2001).

**Κριτική Σκέψη:** Μέσα από την έρευνα και την ανάλυση ιστορικών γεγονότων ενισχύεται η ικανότητα αξιολόγησης πηγών, κατανόησης αιτίων και συνεπειών και διαμόρφωσης τεκμηριωμένων απόψεων (Levstik & Barton, 2015).

**Αυτογνωσία:** Οι μαθητές αναστοχάζονται πάνω στα συναισθήματα που τους προκαλούν τα ιστορικά γεγονότα και συνδέουν το παρελθόν με τη σύγχρονη εμπειρία τους.

**Ενσυναίσθηση και Κοινωνική Ευαισθησία:** Κατανοούν τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν άνθρωποι του παρελθόντος και αναπτύσσουν σεβασμό προς διαφορετικές ιστορικές και κοινωνικές προοπτικές.

**Συνεργασία και Επικοινωνία:** Μέσα από ομαδικές εργασίες και παρουσιάσεις καλλιεργούνται οι δεξιότητες συνεργασίας, διαλόγου και υπεύθυνης συμμετοχής (Brackett & Rivers, 2014).

**Υπεύθυνη Λήψη Αποφάσεων:** Οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημασία των ιστορικών επιλογών και των συνεπειών τους, ενισχύοντας την κατανόηση του ρόλου της ατομικής και συλλογικής ευθύνης.

**Πώς η δραστηριότητα «Days of History» ενισχύει την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση:**

- Οι μαθητές αποκτούν αυτογνωσία καθώς αναγνωρίζουν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα που ερευνούν. Κατανοούν πώς τα γεγονότα αυτά επηρέασαν τους ανθρώπους τότε και πώς τα συναισθήματα εκείνης της εποχής συνδέονται με τα δικά τους σημερινά συναισθήματα.
- Μέσω της έρευνας και της συζήτησης ιστορικών γεγονότων οι μαθητές αναπτύσσουν ενσυναίσθηση προς τους ανθρώπους του παρελθόντος. Κατανοούν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν, κάτι που ενισχύει την κοινωνική τους ευαισθησία και την ικανότητά τους να κατανοούν και να εκτιμούν τις διαφορετικές προοπτικές.
- Οι μαθητές συνεργάζονται σε ομάδες για την έρευνα και την παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων. Η συνεργασία αυτή ενισχύει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και την ικανότητά τους να εργάζονται ομαδικά, να επιλύουν συγκρούσεις και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον.
- Η έρευνα ιστορικών γεγονότων και η κατανόηση των συνεπειών τους βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν υπευθυνότητα και κριτική σκέψη. Αναγνωρίζουν τη σημασία των επιλογών και των αποφάσεων και πώς αυτές επηρεάζουν τους άλλους και την κοινωνία συνολικά.



**Περιγραφή Δραστηριότητας:**

1. Ο εκπαιδευτικός εισάγει τη δραστηριότητα και εξηγεί τους στόχους και τις απαιτήσεις.

Ακολουθεί συζήτηση για τη σημασία της χρονολογίας και πώς οι ιστορικές ημερομηνίες επηρεάζουν την κατανόηση της ιστορίας.

2. Οι μαθητές επιλέγουν ή τους ανατίθενται συγκεκριμένες ημερομηνίες και ιστορικά γεγονότα.

Μπορεί να υπάρξει θεματική εστίαση, όπως "Σημαντικά γεγονότα του 20ού αιώνα" ή "Ημέρες που άλλαξαν τον κόσμο".

3. Οι μαθητές ερευνούν τα επιλεγμένα γεγονότα χρησιμοποιώντας διάφορες πηγές όπως βιβλία, άρθρα και διαδικτυακές πηγές.

Σημειώνουν σημαντικές πληροφορίες, όπως τα αίτια και τις συνέπειες των γεγονότων.

4. Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν τα ευρήματά τους στην τάξη. Οι παρουσιάσεις μπορεί να είναι σε μορφή κόμικ, σε μορφή αφισών ή ψηφιακών παρουσιάσεων.

Ενθαρρύνεται η χρήση οπτικού υλικού, όπως φωτογραφίες, χάρτες και διαγράμματα, για την υποστήριξη της παρουσίασης.

5. Ακολουθεί συζήτηση για τα γεγονότα, όπου οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός μπορούν να θέσουν ερωτήσεις και να δώσουν σχόλια.

Παρέχεται ανατροφοδότηση για την ποιότητα της έρευνας και της παρουσίασης.

Προτεινόμενες ερωτήσεις:

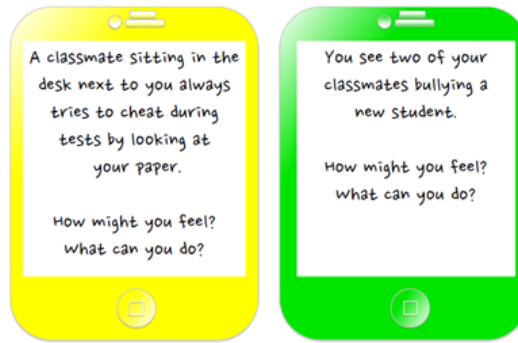
- «Ποιο ήταν το κοινό σημείο σε όλες τις ιστορίες;»
- «Ποιες ημερομηνίες/γεγονότα/ονόματα θυμάσαι;»
- «Τι πρέπει να κάνουμε για να αποφύγουμε τέτοιες καταστάσεις στο μέλλον;»

### **Συμπεράσματα:**

Η δραστηριότητα «Days of History» ενισχύει όχι μόνο την ιστορική γνώση αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχέσεων, όπως η ενσυναίσθηση και η υπεύθυνη συνεργασία. Μέσα από τη διερεύνηση ιστορικών γεγονότων οι μαθητές μαθαίνουν να κατανοούν διαφορετικές οπτικές και να συνδέουν το παρελθόν με το παρόν. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών.



#### 4.7.Κάρτες Επίλυσης Συγκρούσεων (Cards: conflict-resolution)



Η δραστηριότητα «Cards: Conflict-Resolution» (Κάρτες: επίλυσης συγκρούσεων) είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται για την καταπολέμηση του εκφοβισμού και την ενίσχυση των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων. Αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει τη χρήση καρτών που περιγράφουν διάφορα σενάρια δύσκολων καταστάσεων και ενθαρρύνει τους μαθητές να εξετάσουν και να συζητήσουν πιθανούς τρόπους επίλυσής τους (Furlong, 2005).

##### Στόχοι της Δραστηριότητας:

**Ενίσχυση των δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων:** Οι μαθητές μαθαίνουν πώς να διαχειρίζονται συγκρούσεις με παραγωγικό τρόπο (Miller, 2010).

**Ανάπτυξη ενσυναίσθησης:** Μέσω της ανάλυσης διαφόρων σεναρίων, οι μαθητές κατανοούν τις προοπτικές των άλλων και αναπτύσσουν ενσυναίσθηση.

**Κοινωνικοποίηση:** Εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά, οι μαθητές μαθαίνουν να αποδέχονται την άποψη του άλλου και αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους (Mercer, 2011).

**Μείωση του εκφοβισμού:** Ενθαρρύνοντας τη συζήτηση και την επίλυση προβλημάτων, η δραστηριότητα συμβάλλει στη δημιουργία ενός πιο θετικού και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος.

##### Περιγραφή Δραστηριότητας:

Οι κάρτες περιγράφουν δύσκολες καταστάσεις - καταστάσεις κρίσης που οδηγούν σε συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου. Οι καταστάσεις μπορεί να έχουν σχέση με εκφοβισμό, παρεξηγήσεις ή διαφωνίες μεταξύ μαθητών.

- Αρχικά, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο και κάθε ομάδα παίρνει μία κάρτα.
- Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας συζητούν το πρόβλημα και αναζητούν πιθανές λύσεις, απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις:
  - α. Πώς νιώθεις για αυτό που συμβαίνει;
  - β. Τι μπορείς να κάνεις;
- Ακολούθως, κάθε ομάδα παρουσιάζει τις προτάσεις της στην τάξη.
- Τέλος, οι υπόλοιποι μαθητές και ο εκπαιδευτικός παρέχουν ανατροφοδότηση και προτείνουν εναλλακτικές λύσεις.

❖ Παρακάτω παρατίθενται κάποιες κάρτες επίλυσης συγκρούσεων:

<p>Ένας συμμαθητής που κάθεται δίπλα σας προσπαθεί να αντιγράψει κατά τη διάρκεια των εξετάσεων.</p> <p>Πώς μπορεί να αισθάνεσαι σε αυτή την κατάσταση; Τι πιστεύεις ότι τον οδηγεί σε αυτή τη συμπεριφορά; Ποια θα μπορούσε να είναι μια υπεύθυνη και δίκαιη αντίδραση;</p>	<p>Βλέπεις δύο μαθητές να εκφοβίζουν έναν νέο μαθητή</p> <p>Πώς αισθάνεσαι ως παρατηρητής; Πώς μπορεί να νιώθει ο μαθητής που δέχεται τον εκφοβισμό; Ποια δράση θα μπορούσε να συμβάλει στη διακοπή της κατάστασης;</p>	<p>Το τεστ στη Φυσική είναι άυριο και δεν καταλαβαίνεις την ύλη.</p> <p>Πώς μπορεί να αισθάνεσαι; Ποιες σκέψεις ενισχύουν το άγχος σου; Ποια βήματα μπορείς να κάνεις για να διαχειριστείς την κατάσταση;</p>
<p>Βλέπεις μια συμμαθήτριά σου να κλαίει μόνη της.</p> <p>Πώς αισθάνεσαι βλέποντάς την; Τι μπορεί να βιώνει εκείνη; Ποια θα μπορούσε να είναι μια υποστηρικτική στάση;</p>	<p>Φίλος σου ανεβάζει συνεχώς φωτογραφίες στο Instagram που σε περιλαμβάνουν, αλλά δεν σου αρέσει πώς φαίνεσαι σε αυτές.</p> <p>Πώς σε κάνει να νιώθεις αυτό; Τι σε ενοχλεί περισσότερο σε αυτή την κατάσταση; Πώς μπορείς να εκφράσεις τη δυσαρέσκειά σου χωρίς να χαλάσεις τη φιλία σας;</p>	<p>Ανακαλύπτεις ότι ένας φίλος σου αυτοτραυματίζεται.</p> <p>Ποια συναισθήματα σου προκαλεί αυτή η πληροφορία; Τι ανάγκες μπορεί να έχει ο φίλος σου; Ποια υπεύθυνη ενέργεια μπορείς να κάνεις;</p>
<p>Ένας από τους φίλους σας σάς αγνοεί τον τελευταίο καιρό.</p> <p>Πώς νιώθεις; Ποιες πιθανές εξηγήσεις μπορεί να υπάρχουν; Πώς θα μπορούσες να προσεγγίσεις την κατάσταση με σεβασμό;</p>	<p>Λαμβάνετε προσβλητικά μηνύματα από άγνωστο αριθμό.</p> <p>Πώς επηρεάζει αυτό τα συναισθήματά σου; Ποιοι μπορεί να είναι οι κίνδυνοι αυτής της κατάστασης; Σε ποιον θα μπορούσες να απευθυνθείς για βοήθεια;</p>	<p>Θέλεις να κάνεις δώρο στον καλύτερό σου φίλο, αλλά δεν έχεις χρήματα.</p> <p>Πώς νιώθεις; Τι σημαίνει για εσένα η φιλία σε αυτή την περίπτωση; Ποιες εναλλακτικές λύσεις θα μπορούσες να σκεφτείς;</p>

### **Εφαρμογή της δραστηριότητας:**

Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός αξιοποίησε τη δραστηριότητα με τις κάρτες επίλυσης συγκρούσεων, όταν μαθητές του τμήματος εξέφρασαν έντονη δυσαρέσκεια για τη συμπεριφορά ενός καθηγητή, την οποία χαρακτήριζαν απαξιωτική. Το κλίμα στην τάξη ήταν ιδιαίτερα φορτισμένο και οι μαθητές δεν γνώριζαν πώς να διαχειριστούν την κατάσταση.

Αρχικά, οι μαθητές εργάστηκαν σε ζευγάρια ανά θρανίο. Σε κάθε ομάδα δόθηκε κοινή κάρτα που περιέγραφε το συγκεκριμένο πρόβλημα και ορίστηκε χρόνος δέκα λεπτών για συζήτηση. Κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις: «Πώς νιώθεις για αυτό που συμβαίνει;» και «Τι μπορείς να κάνεις;».

Στη συνέχεια, κάθε ομάδα παρουσίασε τις προτάσεις της, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές παρείχαν ανατροφοδότηση. Ο εκπαιδευτικός παρενέβη διακριτικά, σχολιάζοντας μόνο τις λύσεις που δεν ήταν ρεαλιστικές ή εφαρμόσιμες.

Οι μαθητές εξέφρασαν συναισθήματα όπως θυμό, οργή, αγανάκτηση, λύπη και αίσθημα αδικίας. Αρχικά πρότειναν αντιδραστικές λύσεις· ωστόσο, μέσα από τη διαδικασία συζήτησης και αναστοχασμού κατέληξαν σε μια πιο ώριμη και βιώσιμη επιλογή: να απευθυνθούν οι ίδιοι στον καθηγητή και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Παράλληλα, η ένταση εκτονώθηκε και το κλίμα στην τάξη μετατράπηκε σε συνεργατικό.

### **Συμπεράσματα:**

Η δραστηριότητα ανέδειξε τη σημασία της αυτορρύθμισης, της ενσυναίσθησης και της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. Μέσα από μια βιωματική διαδικασία αναστοχασμού, οι μαθητές οδηγήθηκαν από την αυθόρμητη αντίδραση σε μια ώριμη και συνεργατική επιλογή. Η εμπειρία αυτή επιβεβαιώνει τον ρόλο της ενεργητικής μάθησης στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.



### 5.α. Ανθρώπινη αλυσίδα (Human Knot)



Πρόκειται για μια ψυχοκινητική, ομαδική δραστηριότητα, η οποία εφόσον πραγματοποιείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς (ή ακόμα και κατά τη διάρκειά της) εξυπηρετεί τους σκοπούς της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και συντελεί στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Μέσω αυτής της παιδαγωγικής πρακτικής οι μαθητές αποκτούν βιωματικά την ικανότητα λήψης επικοδομητικών αποφάσεων, καθώς καλούνται άμεσα να εξετάσουν τις συνέπειες των διαφόρων επιλογών τους τόσο για τον εαυτό τους αλλά κυρίως για το σύνολο της ομάδας, να αναγνωρίσουν την ευθύνη που φέρουν για αυτές και να τις αναπροσαρμόσουν με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος. Για τον λόγο αυτό η δραστηριότητα συμπεριλαμβάνεται στον πέμπτο τομέα των πρακτικών SEL, ο οποίος αφορά την «Υπεύθυνη Λήψη Αποφάσεων».

Ωστόσο, ο παιγνιώδης χαρακτήρας της και το γεγονός ότι μπορεί να προσαρμοστεί σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, την καθιστούν ιδανική για τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας (Pandolpho 2024) και για αυτόν τον λόγο μπορεί να θεωρηθεί και δεξιότητα «Κοινωνικής Επίγνωσης» (τομέας 3) αλλά και να ενταχθεί στις «Δεξιότητες Σχέσεων» (τομέας 4). Πάντως, σε κάθε περίπτωση ο τρόπος διεξαγωγής της και μέσω αυτού το κλίμα που δημιουργείται καθιστούν το σχολείο χώρο διασφάλισης της «ισότιμης συμμετοχής όλων των μελών στην εκπαίδευση» (Unesco, 1994, 2009).

#### **Στοχοθεσία της δραστηριότητας:**

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα εντάσσεται στις πρακτικές της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, «σπάσιμο πάγου» και ενδείκνυται για την ανάπτυξη της ομαδικότητας, της επικοινωνίας και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Πιο συγκεκριμένα συμβάλλει στην:

**Ενίσχυση της ομαδικότητας και του αισθήματος του «ανήκειν»** (Pandolpho 2024), καθώς προωθεί τη συνεργασία και τη συλλογικότητα μεταξύ των συμμετεχόντων, οι οποίοι πρέπει να συνεργαστούν στενά για να λύσουν τον «κόμπο».

**Ανάπτυξη δεσμών** καθώς τα μέλη της ομάδας πρέπει να έρθουν κοντά το ένα στο άλλο και να διαπιστώσουν την άμεση αλληλεξάρτησή τους (Newstrom & Scannell 1997).

**Βελτίωση της επικοινωνίας**, η οποία έχει τη μορφή της λεκτικής επικοινωνία (οι συμμετέχοντες πρέπει να μιλήσουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους για να βρουν λύσεις) αλλά και της μη λεκτικής (συνεργασία και κατανόηση των κινήσεων των άλλων).

**Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων** (Robinson 2022), καθώς ενισχύει την κριτική σκέψη των μαθητών οι οποίοι πρέπει να επιστρατεύσουν συγκεκριμένη στρατηγική για την επίλυση του προβλήματος αλλά και καλούνται ενίοτε να την αναθεωρήσουν επιδεικνύοντας ευελιξία και δυνατότητα προσαρμογής σε νέες συνθήκες.

**Ενίσχυση της κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ασφάλειας**, εφόσον οι εμπλεκόμενοι στη δραστηριότητα μαθητές πρέπει όχι μόνο να συνεργαστούν αλλά και να αλληλοβοηθηθούν και μερικές φορές να προβούν σε σωματική και συναισθηματική υποστήριξη των συμμαθητών τους (Newstrom & Scannell 1997).

**Δημιουργία ευχάριστου κλίματος**: η δραστηριότητα είναι εκ φύσεως διασκεδαστική, προκαλεί γέλιο και καλλιεργεί μια θετική διάθεση των συμμετεχόντων, κάνοντας την ομάδα να αισθάνεται πιο ενωμένη και ενεργοποιημένη (Jones 2000).

**Ενίσχυση της φυσικής ευεξίας και συντονισμού**, γιατί αν και δεν πρόκειται για έντονη σωματική δραστηριότητα, ωστόσο απαιτείται φυσική κίνηση και συντονισμός κινήσεων (Federowicz 2024).

**Ενίσχυση των ρόλων και κυρίως του αισθήματος και της ευθύνης της ηγεσίας**, γιατί κατά την πραγμάτωση της άσκησης θα αναδειχτούν μαθητές σε ρόλο καθοδηγητών, οι οποίοι θα πάρουν αποφάσεις, αλλά και μαθητές που θα αναγνωρίσουν τους ηγετικούς ρόλους και θα υπακούσουν στις όποιες οδηγίες λάβουν (Simmons & Striley 2014).

### **Περιγραφή της δραστηριότητας:**

Η συγκεκριμένη άσκηση είναι ευρέως διαδεδομένη και, καθώς εφαρμόζεται σε πολλά σε εκπαιδευτικά και ψυχαγωγικά προγράμματα, περιγράφεται αναλυτικά σε βιβλία, άρθρα και ιστοσελίδες που ασχολούνται με ομαδικές δραστηριότητες, την ανάπτυξη ομάδων και την εκπαίδευση μέσω παιχνιδιών (Miller 2003· Robinson 2022).

Επισημαίνεται ότι για την επιτυχή έκβαση της δραστηριότητας, τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να βρίσκονται σε μεγάλο χώρο, στον οποίο θα μπορούν να μετακινηθούν άνετα, ώστε να αποφευχθούν τραυματισμοί.

Εν συντομία η δραστηριότητα έχει ως εξής:

1. Οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν έναν κλειστό κύκλο με το να σταθούν ο ένας δίπλα στον άλλον.
2. Στη συνέχεια, τους δίνεται η οδηγία να τεντώσουν μπροστά το δεξί τους χέρι και, όταν τους παρακινήσει ο εκπαιδευτικός, να αναζητήσουν γρήγορα το χέρι ενός άλλου συμμαθητή τους και να κάνουν χειραψία με αυτόν.
3. Οι μαθητές παραμένουν στη στάση αυτή και καλούνται να τεντώσουν και το αριστερό χέρι και ξανά, όταν τους δοθεί το παράγγελμα, να πιάσουν πάλι ένα από τα άλλα χέρια των συμμαθητών τους.

4. Ο εκπαιδευτικός, στη συνέχεια τους καλεί να «λυθούν», δηλαδή χωρίς να αφήσουν τα χέρια τους να προσπαθήσουν να «ξεμπλέξουν» τον «κόμπο» και να σχηματίσουν έναν μεγάλο κύκλο πιασμένοι χέρι-χέρι.

5. Ο διδάσκων επισημαίνει τα εξής:

α) ότι η συγκεκριμένη άσκηση έχει λύση (δεν πρόκειται για κάτι που δεν είναι εφικτό)

β) οι μαθητές δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αφήσουν τα χέρια που κρατούν.

#### **Εφαρμογή της δραστηριότητας στην πράξη:**

Μετά την εφαρμογή της άσκησης σε μαθητές Λυκείου, οι εκπαιδευτικοί με τη βοήθεια των μαθητών προχώρησαν σε μια συλλογική αποτίμηση της δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα:

Α) Οι μαθητές κλήθηκαν αρχικά να δώσουν τίτλους στη δραστηριότητα. Έτσι την ονόμασαν: «Μαλλιά κουβάρια», «Γόρδιος δεσμός», «Teamwork-Dreamwork», «Μπλέξιμο», «Μπάχαλο», «Χάος», «Το Αδύνατο που γίνεται Δυνατό» κ.ά.

Β) Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να περιγράψουν σύντομα το πώς έλυσαν (όσοι έλυσαν) την αλυσίδα. Κάποιοι από αυτούς δήλωσαν «αρχικά νιώσαμε πανικό και κάναμε ο καθένας ό,τι ήθελε», «μείναμε ακίνητοι και ψάξαμε στρατηγική», «αποφασίσαμε να σηκώσουμε τα χέρια ψηλά», «αποφασίσαμε να ακούμε ο ένας τον άλλον», «όταν δυσκολευόμασταν, σταματούσαμε και αλλάζαμε στρατηγική».

Γ) Οι μαθητές που δεν έλυσαν την άσκηση ενθαρρύνθηκαν να πουν τι πιστεύουν ότι πήγε λάθος. Κάποιοι από αυτούς επιχείρησαν να ανιχνεύσουν τις αιτίες της «αποτυχίας» τους: «δεν είχαμε υπομονή», «μιλούσαμε όλοι μαζί», «έκανε ο καθένας ό,τι ήθελε», «απογοητευτήκαμε και αγχωθήκαμε, όταν είδαμε την άλλη ομάδα να λύνει την άσκηση».

Δ) Τέλος, το πιο σημαντικό στάδιο στη φάση της αποτίμησης ήταν όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν γιατί πιστεύουν ότι έκαναν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και ανέφεραν μεταξύ άλλων:

- για να μάθουμε να συνεργαζόμαστε
- για να μάθουμε ότι κάθε άσκηση, όσο δύσκολη και αν είναι, έχει μια λύση
- για να δούμε ότι σε μια ομάδα όλοι έχουν ένα ρόλο
- για να δούμε ότι δεν πρέπει να τα παρατάμε με την πρώτη δυσκολία.

#### **Επέκταση-Ένταξη της δραστηριότητας στο Πρόγραμμα Σπουδών:**

A. Η παρούσα δραστηριότητα εφαρμόστηκε στην αρχή του σχολικού έτους και οι εκπαιδευτικοί που ενεπλάκησαν συζήτησαν σε επόμενη φάση με τους μαθητές τους σχετικά με τις προϋποθέσεις γενικότερα μιας επιτυχούς συνεργασίας.

Έτσι, από τα συμπεράσματα που εξήχθησαν μέσω τους σχολιασμού της συγκεκριμένης δραστηριότητας ο καθηγητής με τους μαθητές της τάξης συνδιαμόρφωσαν τους κανόνες που πίστευαν ότι θα διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και βάσει αυτών των κανόνων συντάχθηκε το «συμβόλαιο της τάξης», το οποίο αφού υπογράφηκε από τον εκπαιδευτικό και όλους τους μαθητές, αναρτήθηκε στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

B. Η δραστηριότητα θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στα μέσα της σχολικής χρονιάς σε τμήματα όπου παρατηρούνται παραβατικές συμπεριφορές μαθητών, περιστατικά ενδοσχολικής βίας, αλλά και γενικότερα σε τμήματα όπου ο εκπαιδευτικός εξάγοντας συμπεράσματα από το κοινωνιόγραμμα της τάξης, θα διαπιστώσει ότι υπάρχουν μαθητές που έχουν ρόλο ενεργητικό (ή και ηγετικό πολλές φορές) αλλά και μαθητές με χαμηλό βαθμό

μαθησιακής ετοιμότητας, οι οποίοι επιλέγουν να παραμένουν αμέτοχοι στη μαθησιακή διαδικασία.

### **Τρωτά Σημεία κατά την εφαρμογή της:**

Παρά το γεγονός ότι η δραστηριότητα εφαρμόστηκε σε γενικές γραμμές με επιτυχία, ανέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της κάποιες συνθήκες, οι οποίες έδρασαν ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητά της. Οι συνθήκες αυτές καταγράφονται παρακάτω με σκοπό να προβλέψουν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της:

1. **Πιθανότητα Άγχους και Απογοήτευσης:** κάποιιοι μαθητές μπορεί να νιώσουν άβολα ή να απογοητευτούν, αν η ομάδα δεν καταφέρει να λύσει τον «κόμπο» γρήγορα. Οι δυσκολίες μπορεί να προκαλέσουν αρνητικά συναισθήματα ή ανταγωνισμό.
1. **Περιορισμοί Στον Χώρο:** η δραστηριότητα απαιτεί αρκετό χώρο για να πραγματοποιηθεί χωρίς κινδύνους. Εάν δεν υπάρχει αρκετός διαθέσιμος χώρος, μπορεί να δημιουργηθούν δυσκολίες ή τραυματισμοί.
2. **Ανάγκη Συνεχούς Καθοδήγησης:** οι μαθητές μπορεί να χρειαστούν συνεχή καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό για να παραμείνουν συγκεντρωμένοι και να μην χάσουν την πορεία τους στην επίλυση του προβλήματος.
3. **Δυσκολία για Μαθητές με Χαμηλή Αυτοεκτίμηση ή Εμπιστοσύνη στον Εαυτό του:** Μαθητές που νιώθουν ανασφάλεια ή που είναι ντροπαλοί μπορεί να βρουν δύσκολη την εμπλοκή στη δραστηριότητα και να μην εκφραστούν ελεύθερα.
4. **Χρόνος Εκτέλεσης:** ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και τις δυσκολίες στην επίλυση, η δραστηριότητα μπορεί να διαρκέσει περισσότερο από το αναμενόμενο επηρεάζοντας το υπόλοιπο πρόγραμμα.

### **Προτάσεις Βελτίωσης:**

Με σκοπό την εξασφάλιση της επιτυχούς εφαρμογής της δραστηριότητας που σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως του ρόλου και των προτιμήσεών τους θα ωφεληθούν από αυτή, προτείνεται ο εκπαιδευτικός να προβεί σε μια σειρά ενεργειών, που παρατίθενται ως εξής:

1. **Αναγνώριση και Αντιμετώπιση αγχωδών αντιδράσεων:** Στο πλαίσιο της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει ενθάρρυνση και να επισημαίνει ότι κάθε δυσκολία έχει λύση. Μια εισαγωγή σχετικά με τη σημασία της υπομονής και της συνεργασίας μπορεί να μειώσει τα αρνητικά συναισθήματα.
2. **Προετοιμασία για Τυχόν Αντιδράσεις:** ο διδάσκων μπορεί να προετοιμάσει τους μαθητές για πιθανές δυσκολίες και να τους ενθαρρύνει να μην απογοητεύονται, αν κάτι δεν βγει αμέσως. Η διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει ενδυνάμωση της ομάδας, π.χ. με θετική ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.
3. **Προσαρμογή στον Χώρο:** σε περίπτωση περιορισμένου χώρου μπορεί να εφαρμοστεί η δραστηριότητα με λιγότερους μαθητές ή να εξεταστεί η χρήση άλλων μορφών κίνησης (π.χ. περιορισμένα βήματα για να αποφευχθούν τραυματισμοί).

Γενικά, κατά την εφαρμογή της «ανθρώπινης αλυσίδας», οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα, επιδεικνύοντας πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας να συνειδητοποιήσουν ότι όλοι έχουν τον ρόλο τους σε μια ομάδα και ενίοτε οι ρόλοι δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένοι, καθώς αυτός που είναι αρχηγός σε μια άλλη χρονική στιγμή θα πρέπει να υπακούσει εντολές, ενώ κάποιος μαθητής που έχει επιλέξει πιο παθητικό ρόλο κάποτε θα

«αναγκαστεί» να βγει στο «προσκήνιο» και να αναλάβει δράση, προκειμένου η ομαδική εργασία να έχει αποτέλεσμα (Simmons & Striley 2014).

Κατανοούμε έτσι ότι με αυτόν τον τρόπο η συγκεκριμένη πρακτική κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης ανταποκρίνεται «στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητριών/μαθητών» και με έναν λόγο το σχολείο γίνεται χώρος ομαδικής εργασίας και συμπερίληψης: γίνεται «Σχολείο για όλους» (Unesco, 1994, 2009).

### 5.β. Μια αξία σε πανό (Team Values Banner Activity)



Η δραστηριότητα "Team Values Banner Activity" είναι μια δημιουργική και συνεργατική δραστηριότητα που ενσωματώνει βασικές αρχές της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL), καθώς βασικός της σκοπός είναι να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν κοινές αξίες και συναισθήματα μέσα από την ομαδική εργασία.

Σε γενικές γραμμές, αυτή η δραστηριότητα ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και τη δημιουργική έκφραση, βοηθώντας τα μέλη της ομάδας να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τις διαφορετικές δυνατότητες των άλλων, ενώ ταυτόχρονα προάγει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι θεμελιώδεις για μια αποτελεσματική ομάδα. Αν και αρχικά φαίνεται προφανής η ένταξη της σε δραστηριότητες της ομάδας «Δεξιότητες Σχέσεων» (ομάδα 4), προτιμήθηκε η ομαδοποίησή της στην ομάδα 5, καθώς τελικό ζητούμενο είναι η ικανότητα λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία στο πλαίσιο μιας ομαδικής εργασίας.

#### Στόχοι της Δραστηριότητας:

Πιο αναλυτικά, η συγκεκριμένη άσκηση στο πλαίσιο της SEL συντελεί στην:

**Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων**, καθώς ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους άλλους, επικοινωνώντας τις ιδέες τους και ακούγοντας τους άλλους (Casel, 2020).

**Ενίσχυση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης** των εμπλεκόμενων μαθητών, οι οποίοι αναγνωρίζουν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους αλλά και κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων (Goleman, 1995).

**Πρώθηση της Ενσυναίσθησης**, επειδή οι μαθητές κατανοούν και εκτιμούν τις προοπτικές και τις ανάγκες των άλλων μελών της ομάδας, γεγονός που αποτελεί τη βάση για μια αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση (CASEL, 2020).

**Ενίσχυση της Ομαδικής Συνεργασίας** καθώς οι μαθητές καλούνται να εργαστούν αρμονικά για να παράγουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Αποκτούν έτσι συναίσθηση της ευθύνης που έχουν στο πλαίσιο της ομάδας και της ατομικής τους συμβολής σε κοινά αποτελέσματα (Dewey, 1916)

**Ενίσχυση της Δημιουργικότητας και της Αυτοέκφρασης:** οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν αξίες, συναισθήματα και ιδέες και να αξιοποιήσουν τη δημιουργική τους φαντασία για αυτόν τον σκοπό (Gardner, 1983).

**Ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης και του αισθήματος του «ανήκειν»** σε μια ομάδα, εφόσον υπάρχει αναγνώριση των δεξιοτήτων τους και της συμβολής τους στην ολοκλήρωση μιας ομαδικής εργασίας (Maslow, 1943).

### **Εκτέλεση Δραστηριότητας:**

#### **Προετοιμασία:**

Για την δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει προετοιμάσει τα εξής υλικά:

- α) Μεγάλο χαρτόνι ή χαρτί του μέτρου
- β) Μαρκαδόρους, χρώματα, πινέλα
- γ) Κουβάρια ή σχοινιά (για κρέμασμα)

Προαιρετικά μπορεί να παράσχει και τα εξής υλικά: Κόλλα, ψαλίδι, περιοδικά για κολάζ, αυτοκόλλητα, διακοσμητικά υλικά ( π.χ. γκλίτερ, χάντρες, κ.λπ.)

Καλό θα είναι να γίνει αναφορά στη σημασία της συνεργασίας και της κοινής δημιουργίας και γενικά να τονιστεί ότι η δραστηριότητα έχει ως στόχο να αναδείξει τις αξίες και τα κοινά στοιχεία που συνδέουν την ομάδα.

Ως προς την επιλογή του θέματος της αφίσας υπάρχουν οι εξής εναλλακτικές:

1. Είτε ο εκπαιδευτικός να έχει επιλέξει ο ίδιος εκ των προτέρων το θέμα: π.χ. ένα σλόγκαν που να αφορά κάποια θεματική ενότητα ενός μαθήματος, μέσα από την οποία θα προβάλλεται μια ηθική αξία ή ένας στόχος σύμφωνος με τις αρχές της SEL. Κατανοούμε ότι στην περίπτωση αυτή αφενός εξασφαλίζεται οικονομία χρόνου και αφετέρου η έμφαση δίνεται στη διαδικασία δημιουργίας της αφίσας.

2. Είτε να προκληθεί συζήτηση στην ολομέλεια της ομάδας και να συναποφασιστεί το θέμα. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές πρέπει μέσω των ερωταποκρίσεων (και δια της μαιευτικής μεθόδου) να συζητήσουν θέματα όπως «Τι σημαίνει για εσάς ομάδα», «ποιες είναι οι προϋποθέσεις μιας επιτυχούς συνεργασίας», «πού πιστεύετε ότι πρέπει να στηρίζεται η διδασκαλία». Αφού οι μαθητές απαντήσουν, μπορεί να επιλεγεί ένα θέμα, το οποίο θα αποτελέσει πηγή έμπνευσης για την δημιουργία της αφίσας (Durlak et al., 2011). Σε αυτή την περίπτωση, η προετοιμασία με τη μορφή συζήτησης ενδέχεται να διαρκέσει ακόμη και μια διδακτική ώρα και καθίσταται εξίσου σημαντικό στάδιο με τη διαδικασία δημιουργίας της αφίσας.

#### **Α΄ Φάση: Σχεδίαση και Δημιουργία (Schaps et al., 2004).**

1. Ο εκπαιδευτικός απλώνει το χαρτί του μέτρου σε επίπεδη επιφάνεια και καλεί τους μαθητές να συναποφασίσουν με ποιο τρόπο να αποδώσουν την ιδέα (που συμφώνησαν μεταξύ τους ή που τους πρότεινε ο εκπαιδευτικός).

2. Σε περίπτωση που οι μαθητές είναι μικρής ηλικίας (π.χ. μαθητές δημοτικού) και εφόσον ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά τις κλήσεις και τα ταλέντα τους, μπορεί να τους αναθέσει συγκεκριμένους ρόλους (κάποιοι μπορούν να σχεδιάζουν, άλλοι να γράφουν, άλλοι να κόβουν ή να κολλούν).

3. Γενικά, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να δημιουργήσουν την αφίσα, ενσωματώνοντας λέξεις, φράσεις, εικόνες ή σχέδια που αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τα συναισθήματα της ομάδας.

4. Σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας προσπαθεί να διασφαλίσει την ανοιχτή επικοινωνία και την ανταλλαγή ιδεών, επισημαίνοντας τη σημασία της συμμετοχής όλων.

#### Β' Φάση: Παρουσίαση και Συζήτηση

1. Μόλις ολοκληρωθεί η αφίσα/πανό, πρέπει να τοποθετηθεί σε ένα σημείο όπου όλοι μπορούν να το δουν.

2. Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές κοιτώντας την αφίσα/το πανό να εμπλακούν σε συζήτηση σχετικά με τη διαδικασία της δημιουργίας της. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να πουν πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, τι έμαθαν για τους εαυτούς τους και την ομάδα, αλλά και να κρίνουν το αισθητικό αποτέλεσμα.

3. Προτείνεται η αφίσα να αναρτηθεί σε κεντρικό χώρο του σχολείου, αφενός ως αναγνώριση της προσπάθειας των μαθητών και αφετέρου ως υπενθύμιση των αξιών και των στόχων της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο θα είναι δυνατόν σε μελλοντικές συζητήσεις, με αφορμή το πανό, να μπορεί να γίνει αναφορά σε κοινές αξίες.

#### Η δραστηριότητα στην πράξη:

Αν και αναμφίβολα τα θετικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι πολλά, ωστόσο κατά την εφαρμογή της στην πράξη ενδέχεται να παρουσιαστούν ορισμένα προβλήματα ή προκλήσεις. Παρακάτω παρατίθενται πιθανά προβλήματα που μπορεί να ανακύψουν:

**1. Σύγκρουση Συμφερόντων και Απόψεων:** κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, μπορεί να προκύψουν συγκρούσεις μεταξύ των μελών της ομάδας σχετικά είτε με τις αξίες που πρέπει να απεικονιστούν (περίπτωση που η ολομέλεια αποφασίσει το περιεχόμενο της αφίσας) ή με τον τρόπο παρουσίασης των αξιών αυτών πάνω στο πανό (Thomas & Kilmann, 1974).

**2. Ανεπαρκής Συμμετοχή ή Εμπλοκή Ορισμένων Μελών:** ορισμένα μέλη της ομάδας μπορεί να συμμετάσχουν λιγότερο ενεργά ή να μην εκφράσουν πλήρως τις απόψεις τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ανισότητες στην κατανομή ευθυνών και ιδεών. (Latané et al., 1979).

**3. Ασυμφωνία Σχεδιασμού και Δημιουργικής Ενσωμάτωσης:** η διαδικασία σχεδίασης και δημιουργίας του πανό μπορεί να οδηγήσει σε ασυμφωνίες μεταξύ των μελών της ομάδας ως προς το τελικό αποτέλεσμα, προκαλώντας απογοήτευση ή δυσαρέσκεια ή και σε ακραίες περιπτώσεις συγκρούσεις (Sawyer, 2007).

**4. Έλλειψη Σαφήνειας στους Ρόλους και τις Ευθύνες:** η σαφής οριοθέτηση των ευθυνών και των δικαιωμάτων που συνεπάγεται κάθε ρόλος είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική

ομαδική εργασία και η έλλειψή της μπορεί να οδηγήσει σε ανεπαρκή συμμετοχή των μαθητών και ανισορροπία στην κατανομή και διεκπεραίωση των εργασιών (Belbin, 2010).

Η αναγνώριση και η κατανόηση αυτών των προβλημάτων μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη προετοιμασία και διαχείριση της δραστηριότητας, διασφαλίζοντας μια πιο θετική και επικοινωνιακή εμπειρία για όλα τα μέλη της ομάδας.

Αυτό που τελικά μένει στους συμμετέχοντες είναι μια ισχυρή αίσθηση της κοινότητας, καθώς ενισχύεται η αίσθηση του «ανήκειν», η οποία, πλασιωμένη από την επικοινωνία και τη συνεργασία, προάγει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μελών μιας ομάδας.

## 5.γ. Ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling)



Το ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει την παραδοσιακή προφορική αφήγηση με πολυμέσα και ειδικές εφαρμογές. Πιο συγκεκριμένα, οι ψηφιακές ιστορίες είναι πολυμεσικές ταινίες, που συνδυάζουν φωτογραφίες, βίντεο, κινούμενη εικόνα, ήχο, μουσική και κείμενο. Η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρεί ότι η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως ο οπτικός εγγραμματισμός, η συνεργασία και η τεχνολογική γνώση αλλά και για τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (McLellan, 2006). Αυτό συμβαίνει καθώς είναι μια ενεργητική, όχι παθητική διαδικασία, που τελικά διαμορφώνει ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης και επικοινωνίας, ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους (Μελιάδου κ.ά., 2011).

Συνεπώς, η ψηφιακή αφήγηση είναι μια αποτελεσματική εκπαιδευτική στρατηγική που βελτιώνει τη μαθησιακή απόδοση και το κίνητρο των εκπαιδευόμενων (Hung et al., 2012). Παράλληλα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί **στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον.**

### Στόχοι της Δραστηριότητας:

**Ανάπτυξη Ψηφιακού Εγγραμματισμού:** Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη χρήση πολυμεσικών εργαλείων και αναπτύσσουν δεξιότητες τεχνολογικής κατανόησης.

**Ενίσχυση Κριτικής Σκέψης:** Μέσω της δημιουργίας και ανάλυσης ιστοριών καλλιεργείται η ικανότητα ερμηνείας και αξιολόγησης πληροφοριών.

**Συναισθηματική Έκφραση και Ενσυναίσθηση:** Οι μαθητές εκφράζουν βιώματα και κατανοούν διαφορετικές οπτικές, ενισχύοντας την κοινωνική τους επίγνωση.

**Συνεργασία και Επικοινωνία:** Η ομαδική παραγωγή ψηφιακών ιστοριών προάγει τον διάλογο και την αλληλεπίδραση.

### Μεθοδολογία της ψηφιακής αφήγησης:

- Η πρώτη φάση (Story planning) αφορά την προετοιμασία του σεναρίου της ψηφιακής ιστορίας και συχνά περιλαμβάνει εκτός από τη σύνταξη του κειμένου της αφήγησης και κάποιες άλλες επιμέρους πρακτικές, όπως σύνταξη εικονοσεναρίων (Storyboards).
- Η δεύτερη φάση (Preproduction) σχετίζεται με τη συλλογή του απαραίτητου για την ιστορία υλικού, όπως εικόνων, ήχων, μουσικής, video.
- Η τρίτη φάση (Production) περιλαμβάνει την εγγραφή της φωνητικής αφήγησης και τη σύνθεση των επιμέρους στοιχείων με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού.
- Η τέταρτη φάση (Postproduction) έχει να κάνει με το τελικό φινίρισμα της ψηφιακής αφήγησης και την αποθήκευση του έργου.

- Η πέμπτη και τελευταία φάση (Distribution) ισοδυναμεί με την ολοκλήρωση της όλης διαδικασίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της προβολής, παρουσίασης του έργου (University of Houston, 2023).

### **Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση στο σχολικό πλαίσιο:**

1. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν βίντεο ή παρουσιάσεις για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους σχετικά με δύσκολες καταστάσεις, όπως ο εκφοβισμός, η απώλεια ή οι οικογενειακές δυσκολίες.
2. Με τη δημιουργία και παρουσίαση πραγματικών παραδειγμάτων και ιστοριών ατόμων που αντιμετώπισαν και ξεπέρασαν παρόμοιες δυσκολίες, οι μαθητές αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων.
3. Οι συμμετέχοντες μπορούν να αναπαραστήσουν και να εξετάσουν διάφορες προσεγγίσεις για την επίλυση των συγκρούσεων. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν από τις εμπειρίες των άλλων και ταυτόχρονα μέσω της ανάλυσης και κατανόησης των προβλημάτων αναπτύσσουν κριτική σκέψη.
4. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εμπλακούν στη δημιουργία ιστοριών που περιλαμβάνουν όχι μόνο τα προβλήματα που βιώνουν στη σχολική τους ζωή αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης τους, αναπτύσσοντας δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.
5. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να ενσωματωθούν σε διάφορα μαθήματα (γλώσσα, κοινωνικές επιστήμες, τεχνολογία), προάγοντας την εις βάθος κατανόηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ιστορίες ως αφετηρία για συζητήσεις και αναλύσεις, εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος.
6. Μέσω των ιστοριών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν την κατανόηση και την αντίληψη των μαθητών για διάφορα θέματα. Επιπλέον, οι μαθητές λαμβάνοντας ανατροφοδότηση για τις ιστορίες τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και αναγνωρίζουν πιθανές εναλλακτικές λύσεις στα υπάρχοντα θέματα.

### **Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο, με στόχο τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών :**

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων και για τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Ακολουθούν διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιηθεί:

1. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν και να μοιραστούν προσωπικές ιστορίες που αναδεικνύουν τις δικές τους προοπτικές και εμπειρίες, βοηθώντας τους συναδέλφους τους να κατανοήσουν καλύτερα τα κίνητρα και τις ανησυχίες τους.
2. Επιπλέον, μπορούν να δημιουργήσουν σενάρια που αναπαριστούν συγκρούσεις και να εξετάσουν διάφορους τρόπους επίλυσής τους, ενισχύοντας τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

3. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως μέρος προγραμμάτων εκπαίδευσης σε διαμεσολάβηση, όπου οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να μεσολαβούν και να επιλύουν συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων.
4. Παράλληλα, είναι δυνατόν να συνεργαστούν για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών, ενισχύοντας την ομαδικότητα και την αίσθηση του κοινού σκοπού.
5. Η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ιστορίες που αναδεικνύουν επιτυχημένες συνεργασίες και την επίλυση συγκρούσεων, λειτουργώντας ως παραδείγματα προς μίμηση.
6. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καταγραφή και την ανάλυση συγκρούσεων, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις ρίζες των προβλημάτων και να αναζητήσουν βιώσιμες λύσεις.
7. Οι ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανασκόπηση και την αποτίμηση προηγούμενων συγκρούσεων, διευκολύνοντας τη μάθηση από τα λάθη και τις επιτυχίες.
8. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ιστορίες που εξετάζουν τα συναισθήματα που προκύπτουν από τις συγκρούσεις, ενισχύοντας την κατανόηση των συναισθημάτων και των αντιδράσεων.
9. Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για ανοιχτές συζητήσεις σε εργαστήρια ή συναντήσεις εκπαιδευτικών, προάγοντας την αμοιβαία κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων.
10. Η διοίκηση του σχολείου μπορεί να χρησιμοποιήσει την ψηφιακή αφήγηση για να εντοπίσει και να αντιμετωπίσει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, προσφέροντας υποστήριξη και λύσεις.

### **Εφαρμογή της δραστηριότητας της ψηφιακής αφήγησης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου:**

Η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων και τη διαχείριση συγκρούσεων.

### **Τα βήματα της δραστηριότητας**

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε ομάδες και τους ανατέθηκαν διαφορετικά θέματα προς διερεύνηση, τα οποία συνδέονταν με το προφίλ του σχολικού οργανισμού και τις συγκρούσεις που παρατηρούνταν σε αυτόν.

Στη συνέχεια, κάθε ομάδα συνέταξε το κείμενο της αφήγησης. Στο στάδιο αυτό αναγνώρισαν το πρόβλημα και διατύπωσαν πιθανές λύσεις. Έπειτα, συνέλεξαν το απαραίτητο υλικό (εικόνες, ήχο, μουσική, βίντεο) και προχώρησαν στη σύνθεση των επιμέρους στοιχείων με τη βοήθεια κατάλληλου λογισμικού. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με την αποθήκευση των έργων σε κοινόχρηστο φάκελο και την προβολή–παρουσίασή τους, ακολουθούμενη από σχολιασμό και ανατροφοδότηση.

### **Θέματα διερεύνησης:**

Τα θέματα που απασχόλησαν τις ομάδες ήταν ενδεικτικά τα εξής:

- Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων του συλλόγου διδασκόντων δεν γίνεται συζήτηση σχετικά με τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Τι μπορεί να γίνει;
- Η διεύθυνση του σχολείου αναθέτει συνεχώς νέες ευθύνες. Πώς μπορούν να τεθούν όρια;
- Σε μια ομαδική εργασία με αυστηρό χρονοδιάγραμμα, ένα μέλος δεν είναι συνεπές, με αποτέλεσμα οι υπόλοιποι να επωμίζονται επιπλέον ευθύνες. Πώς μπορεί να αντιμετωπιστεί η κατάσταση;

### **Συμπεράσματα:**

Μέσα από τη δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση και αποτίμηση προηγούμενων συγκρούσεων, γεγονός που οδήγησε τους συμμετέχοντες σε βαθύτερη κατανόηση των συναισθημάτων και των αντιδράσεών τους.

Οι ιστορίες αποτέλεσαν αφορμή για ουσιαστικό διάλογο, ενισχύοντας την αμοιβαία κατανόηση και τη διερεύνηση βιώσιμων λύσεων.

Παράλληλα, η προσωπική αφήγηση βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις σπτικές και τις εμπειρίες τους, συμβάλλοντας στη βελτίωση του κλίματος συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον.



## 5.δ. Ψηφιακά, οπτικά εκπαιδευτικά βιβλία (Larbook)



Το larbook είναι διαδραστικό και οπτικό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει στην οργάνωση και παρουσίαση πληροφοριών με δημιουργικό και συνεργατικό τρόπο. Το larbook είναι μια δραστηριότητα κατασκευής ενός μεγάλου διαδραστικού φακέλου που εκθέτει υλικό και πληροφορίες για ένα θέμα. Ονομάστηκε έτσι γιατί όταν το ανοίγουν τα παιδιά καταλαμβάνει όλη την αγκαλιά τους. Ο τρόπος κατασκευής του ποικίλλει ανάλογα με τα όρια που θέτει ο εκπαιδευτικός ή οι μαθητές.

Ουσιαστικά το larbook αποτελείται από έναν χάρτινο φάκελο ή ένα φάκελο αρχείων που ανοίγοντάς το βλέπουμε διάφορους γραφικούς οργανωτές σε διάφορες μορφές, χρώματα, μεγέθη, τα οποία αναδιπλώνονται, μετατρέποντας τον φάκελο σε ένα μικρό και ελκυστικό βιβλίο

### **Στόχοι της Δραστηριότητας:**

**Οργάνωση και Δόμηση Γνώσης:** Οι μαθητές οργανώνουν και παρουσιάζουν πληροφορίες με δομημένο και οπτικό τρόπο, αναπτύσσοντας δεξιότητες κατηγοριοποίησης, σύνοψης και οπτικής αναπαράστασης της γνώσης (Howell, 2024).

**Συνεργασία και Επικοινωνία:** Η ομαδική δημιουργία larbooks ενισχύει τη συνεργασία, τον διάλογο και τον σεβασμό στις απόψεις των άλλων, καλλιεργώντας δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Langner & Pesch, 2023).

**Αυτορρύθμιση και Υπευθυνότητα:** Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση κανόνων και στρατηγικών διαχείρισης συμπεριφορών ενισχύει την αυτοπειθαρχία και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Jones & Compton, 2003).

**Ενσυναίσθηση και Κοινωνική Ευαισθησία:** Η διερεύνηση θεμάτων όπως ο εκφοβισμός και η επίλυση συγκρούσεων προάγει την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και συμβάλλει στη δημιουργία θετικού και ασφαλούς σχολικού κλίματος (Learning for Justice, 2012).

### **Εκπαιδευτικά Οφέλη:**

1. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την οργάνωση θεμάτων της τάξης. Κάθε μαθητής ή ομάδα μαθητών μπορεί να δημιουργήσει ένα larbook για συγκεκριμένα θέματα, όπως οι κανόνες της τάξης, οι προσδοκίες συμπεριφοράς και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην

οργάνωση και κατανόηση των προσδοκιών της τάξης, γεγονός που προάγει την αυτοπειθαρχία και την υπευθυνότητα.

2. Δημιουργώντας Ιarbook σε ομάδες, οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να ακούνε και να σέβονται τις απόψεις των άλλων (Langner & Pesch, 2023). Η συνεργατική αυτή προσέγγιση ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και της κοινότητας, μειώνοντας τις πιθανότητες συγκρούσεων και εκφοβισμού.

3. Το Ιarbook μπορεί να περιέχει πληροφορίες για τον εκφοβισμό, όπως οι τύποι εκφοβισμού, οι επιπτώσεις του και οι τρόποι αντιμετώπισής του. Οι μαθητές μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες, να δημιουργήσουν γραφήματα και να γράψουν παραδείγματα. Αυτή η δραστηριότητα προάγει την ευαισθητοποίηση και την κατανόηση των συνεπειών του εκφοβισμού, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση μεταξύ των μαθητών (Jones & Compton, 2003).

4. Μέσω του Ιarbook, οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, όπως πώς να διαχειρίζονται τον θυμό τους, πώς να επικοινωνούν αποτελεσματικά και πώς να ζητούν βοήθεια. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να λειτουργήσουν ως οδηγός για τους μαθητές σε περιπτώσεις συγκρούσεων, προσφέροντας πρακτικές λύσεις και ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους.

5. Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν Ιarbooks που προωθούν τις αξίες της φιλίας, του σεβασμού και της αλληλοβοήθειας. Μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως η δημιουργία αφισών και καρτών, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν θετικά μηνύματα και να προωθήσουν ένα κλίμα αποδοχής και υποστήριξης. Αυτή η προσέγγιση βοηθά στην οικοδόμηση ενός θετικού κλίματος στην τάξη, όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς και αποδεκτοί.



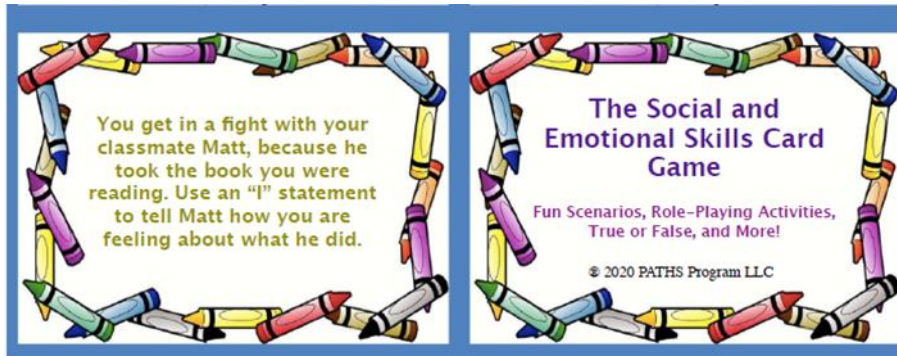
#### **Η εφαρμογή της δραστηριότητας περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα:**

- Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε μικρές ομάδες.
- Κάθε ομάδα πρέπει να απαντήσει στην ερώτηση «Ποιες δύσκολες συμπεριφορές παρατηρείς στην τάξη;»
  - Κάθε ομάδα δημιουργεί ένα Ιarbook στο οποίο παρουσιάζει αυτές τις συμπεριφορές.
- Ακολουθεί παρουσίαση των εργασιών, ανατροφοδότηση και συζήτηση με θέμα «Πώς μπορούμε να αλλάξουμε αυτές τις συμπεριφορές;»

### **Συμπεράσματα:**

1. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Αυτό την καθιστά ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η διδασκαλία δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων από την προσχολική ηλικία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του σεβασμού προς τους άλλους (Learning for Justice, 2012).
2. Το Iarbook είναι ταυτόχρονα τετράδιο, σχολικό βιβλίο και εργαλείο αξιολόγησης. Αποτελεί έναν προσωποποιημένο τρισδιάστατο εννοιολογικό χάρτη και επίσης μια δραστηριότητα στην οποία μαθαίνεις κάνοντας (Howell, 2024). Επομένως, έχει όλα τα χαρακτηριστικά που το κάνουν ελκυστικό για τους μαθητές και χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς.

## 5.ε. Δραστηριότητες κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (The Social and Emotional Skills Card Game)



Η δραστηριότητα «The Social and Emotional Skills Card Game» είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο σχεδιασμένο να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μέσω ενός παιχνιδιού με κάρτες. Αυτή η δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διδασκαλία και ενίσχυση των δεξιοτήτων που είναι σημαντικές για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (Social and Emotional Learning - SEL) (CASEL, 2024).

### Στόχοι της δραστηριότητας:

**Ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης:** Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους με υγιείς τρόπους (Goleman, 1995).

**Καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθησίας:** Εξασκούνται στο να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων.

**Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας:** Το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανοιχτή και θετική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

**Εκπαίδευση σε μεθόδους επίλυσης συγκρούσεων:** Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν στρατηγικές για την επίλυση συγκρούσεων και την αντιμετώπιση δύσκολων κοινωνικών καταστάσεων (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).



### Περιγραφή Δραστηριότητας:

Το παιχνίδι περιλαμβάνει σειρά από κάρτες που περιγράφουν διαφορετικές κοινωνικές ή συναισθηματικές καταστάσεις. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να εκτελέσουν συγκεκριμένες δράσεις που σχετίζονται με τις καταστάσεις που περιγράφονται στις κάρτες. Το παιχνίδι μπορεί να περιλαμβάνει:

- Κάρτες για Αναγνώριση συναισθημάτων: Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που σχετίζονται με συγκεκριμένες καταστάσεις.
- Κάρτες για Επίλυση προβλημάτων: Οι μαθητές συζητούν και προτείνουν λύσεις για τις κοινωνικές προκλήσεις που περιγράφονται.
  - Αρχικά, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα παίρνει μία κάρτα.
  - Στη συνέχεια, τα μέλη της ομάδας συζητούν το θέμα, αναγνωρίζουν τα συναισθήματα ή αναζητούν πιθανές λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις.
  - Ακολούθως, κάθε ομάδα παρουσιάζει τις προτάσεις της στην τάξη.
  - Τέλος, οι υπόλοιποι μαθητές και ο εκπαιδευτικός παρέχουν ανατροφοδότηση και προτείνουν εναλλακτικές λύσεις.

- ❖ Παρακάτω παρατίθενται κάποιες κάρτες:

Ο καθηγητής λέει να χωριστείτε σε ομάδες των δύο, για να δουλέψετε μια εργασία. Ο καλύτερος φίλος σου, ο Νίκος, αποφασίζει να συνεργαστεί με τη Μαίρη. Νιώθεις αναστατωμένος που δεν ανήκεις στην παρέα. Τι μπορείς να κάνεις;	Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στο να είσαι μόνος και στο να αισθάνεσαι μοναξιά; Τι μπορείς να κάνεις όταν νιώθεις μοναξιά;
Έχεις τσακωθεί με τον καλύτερό φίλο σου τον Μάκη. Ακόμα θέλεις να είστε φίλοι, αλλά δεν ξέρεις τι να κάνεις. Με ποιον μπορείς να μιλήσεις για αυτό; Τι συναισθήματα μπορεί να βιώνεις;	Ποια είναι τα 5 πράγματα που σου αρέσουν στον εαυτό σου; Γιατί;
Περιέγραψε μια φορά που ένιωσες ζήλεια για κάποιον άλλο. Πώς το αντιμετώπισες;	Πώς νιώθουν οι άλλοι όταν εσύ είσαι υπεύθυνος; Πώς νιώθεις εσύ; Περιέγραψε μια φορά που ήσουν υπεύθυνος για κάτι.
Τσακώθηκες με τον συμμαθητή σου τον Γιώργο, γιατί σου πήρε το βιβλίο που διάβαζες. Χρησιμοποιήστε την προσωπική αντωνυμία «εγώ» για να πεις στον Γιώργο πώς νιώθεις για αυτό που έκανε.	Σκέψου κάποια φορά που ήσουν χαρούμενος για την επιτυχία κάποιου άλλου. Γιατί ένιωθες χαρούμενος τότε;
Σκέψου μια ταινία ή ένα βιβλίο όπου ο χαρακτήρας βίωσε μια πρόκληση. Πώς ξεπέρασε την πρόκληση;	Στην τάξη σου ήρθε ένας νέος μαθητής, ο Μιχάλης. Φαίνεται πολύ ντροπαλός και τον βλέπεις στα διαλείμματα να κάθεται μόνος του. Τι μπορείς να κάνεις για να νιώσει ευπρόσδεκτος; Πώς μπορεί να νιώθει ο Μιχάλης ως νέος μαθητής στο σχολείο;

### **Εκπαιδευτικά Οφέλη:**

Η δραστηριότητα αυτή ενισχύει την κατανόηση και την εφαρμογή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σε πραγματικές καταστάσεις, βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν τόσο στην ακαδημαϊκή τους πορεία όσο και στη ζωή τους γενικότερα (Goleman, 1995, Elias, 2006).

## ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ:

Οι παραπάνω αναφερόμενες πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο διαφορετικών μαθημάτων, γεγονός που αποδεικνύει και τη διαθεματική τους διάσταση. Εκ του αποτελέσματος, αξιολογώντας τις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν σε μαθητές διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και εκπαιδευτικών βαθμίδων και λαμβάνοντας υπόψη την ανταπόκριση των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων αλλά και πιο μακροπρόθεσμα τις επιδόσεις των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αποδεικνύεται ότι η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση πρέπει να αποτελεί βασικό σκοπό αλλά και προϋπόθεση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς αποτελεί τη βάση για ένα σχολείο συμπερίληψης (Seligman 2011).

Πιο συγκεκριμένα δραστηριότητες όπως οι προαναφερόμενες συντέλεσαν στην:

- **Προσωπική τους Ανάπτυξη:** Οι μαθητές μπόρεσαν να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις τους που αφορούσαν τόσο προσωπικές εμπειρίες και βιώματά τους (μέσω δραστηριοτήτων όπως το «Uno», «Tell me about yourself», «The Healthy Food Pyramid») όσο και το πώς βιώνουν την καθημερινότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής ζωής τους («How are you feeling today?», «Evaluation Post it», «Journaling»). Με τον τρόπο αυτό καλλιεργήθηκε σε σημαντικό βαθμό το ενδιαφέρον τους, τόσο για τη μαθησιακή διαδικασία όσο και ευρύτερα για τον συναισθηματικό τους κόσμο και την αυτοαντίληψή τους (δραστηριότητα «Gratitude Activity»). Ακριβώς αυτή η «στροφή» προς τον εαυτό τους αποτελεί σημαντική προϋπόθεση κατάκτησης της προσωπικής ευεξίας.
- **Ενίσχυση θετικών σχέσεων:** μέσω της καλύτερης γνωριμίας των μαθητών μεταξύ τους (π.χ. μέσω των δραστηριοτήτων «Two truths and a Lie», «Bingo», «Speed dating»), της προαγωγής κλίματος συνεργασίας («Human Knot», «Back to Back Drawing», «Days of History») και εμπιστοσύνης («Blind Trust») και κυρίως της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης («Take a step forward», «Kindness Notes») οι εμπλεκόμενοι στην εκάστοτε δραστηριότητα δημιούργησαν και διατήρησαν ένα ευχάριστο κλίμα που αποτελεί βασική προϋπόθεση της ατομικής αλλά και συλλογικής μάθησης (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).
- **Ανάπτυξη Ψυχικής Υγείας και Ανθεκτικότητας:** οι μαθητές μπόρεσαν να διαχειριστούν το άγχος τους, την απογοήτευση και άλλες συναισθηματικές προκλήσεις (σε αυτό βοήθησαν ασκήσεις όπως το Mandala, Ασκήσεις Αναπνοής), με τρόπο που να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά δύσκολες καταστάσεις, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι στη σχολική τους καθημερινότητα (π.χ. εξετάσεις). Παράλληλα, μέσω δραστηριοτήτων που «ξεφεύγουν» από το στενό πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη (δραστηριότητες όπως «Brain teaser»), μειώνονται οι πιθανότητες εμφάνισης ψυχοσωματικών προβλημάτων (κρίσεις πανικού, κατάθλιψη) και προωθείται η ψυχική υγεία και ευημερία (Taylor et al., 2017).
- **Ενίσχυση Σχολικής Επίδοσης (γενικότερα προαγωγή ακαδημαϊκής γνώσης):** μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων όπως είναι η αυτοδιαχείριση (άσκηση «Set Boundaries»), η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων («Digital Storytelling», «Lapbook»), οι μαθητές είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις των σχολικών μαθημάτων με μεγαλύτερη επιτυχία. Έρευνα που δημοσιεύτηκε από τους Durlak et al. (2011) έδειξε ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα SEL σημειώνουν κατά μέσο όρο αύξηση της σχολικής τους επίδοσης κατά 11 ποσοστιαίες μονάδες σε σύγκριση με μαθητές που δε συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι μαθητές που εμπλέκονται σε πρακτικές SEL αποκτούν με ευχάριστο και βιωματικό τρόπο γνώσεις που καλύπτουν μια ευρεία γκάμα γνωστικών αντικειμένων και οι οποίες τους καθιστούν μελλοντικά μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

- **Προετοιμασία για τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία:** ικανότητες όπως η επίλυση προβλημάτων (δραστηριότητα «Cards: Conflict-resolution»), η ομαδική εργασία (δραστηριότητες τόσο για τον τρόπο συγκρότησης μιας ομάδας «Team-building Activity» όσο και καθεαυτή ομαδική δραστηριότητα όπως το «Team Values Banner Activity») και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (δραστηριότητα «The Social and Emotional Skills Card Game») είναι εξαιρετικά σημαντικές στον σύγχρονο εργασιακό χώρο. Σύμφωνα με τον National Research Council (2012), σε ένα εργασιακό περιβάλλον οι συγκεκριμένες δεξιότητες πρέπει να πλαισιώνουν απαραίτητα τις ακαδημαϊκές γνώσεις.

Το γενικό συμπέρασμα από την εφαρμογή των πρακτικών SEL είναι ότι καθιστούν εφικτή τη μετατροπή της μάθησης σε μια ευχάριστη διαδικασία (Jennings, Greenberg, 2009), στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά καθώς έχουν τη δυνατότητα να συναποφασίζουν για την πορεία της και να συνεκτιμούν τα αποτελέσματά της.

### **Προβλήματα και Προκλήσεις από την Εφαρμογή της SEL**

Κατά την εφαρμογή κάποιων από τις ανωτέρω περιγραφόμενες πρακτικές παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα και τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν αρκετές προκλήσεις. Παρακάτω επισημαίνονται εκείνα τα προβλήματα που αφορούν γενικά την προσπάθεια εφαρμογής πρακτικών Sel, ενώ επισημαίνεται ότι σε κάθε δραστηριότητα αναφέρθηκαν οι επιμέρους προκλήσεις. Οι πιο συνήθεις, λοιπόν, από αυτές είναι οι εξής:

1. **Χρονικοί Περιορισμοί και Υπερφόρτωση Προγραμμάτων:** οι εκπαιδευτικοί συχνά έρχονται αντιμέτωποι με ασφυκτικά χρονικά πλαίσια, μέσα στα οποία πρέπει να καλυφθούν οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου, όπως αυτές ορίζονται από το ισχύον αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος είναι να μην υπάρχει αρκετός χρόνος για την πλήρη ενσωμάτωση της SEL στο πρόγραμμα σπουδών, ενώ η υπερφόρτωση του ήδη βεβαρυμένου προγράμματος σπουδών των μαθητών με επιπλέον δραστηριότητες SEL μπορεί να προκαλέσει άγχος και πίεση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, μειώνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Jones & Bouffard, 2012).
2. **Πολιτισμικές και Κοινωνικές Αντιστάσεις:** Η εισαγωγή της SEL μπορεί να συναντήσει αντιστάσεις από διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες. Οι αξίες και οι πρακτικές που προωθούνται από την SEL μπορεί να μη συμφωνούν με τις πολιτισμικές παραδόσεις ή τις οικογενειακές αξίες ορισμένων κοινοτήτων και το γεγονός αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε αντιδράσεις ή και απόρριψη της εφαρμογής της SEL, περιορίζοντας την αποτελεσματικότητά της (Meyers et al. 2014).
3. **Προκλήσεις στην Αξιολόγηση και Μέτρηση της Επίδρασης:** Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της SEL αποτελεί μια περίπλοκη και κυρίως πολυεπίπεδη διαδικασία. Παρά το ότι υπάρχουν εργαλεία αξιολόγησης, όπως ερωτηματολόγια και παρατηρήσεις, η μέτρηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων δεν είναι πάντοτε ακριβής ή αντικειμενική. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων SEL μπορεί να είναι υποκειμενική και να εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ή η κουλτούρα του σχολείου (Humphrey, 2013).
4. **Διατήρηση των Αποτελεσμάτων με την Πάροδο του Χρόνου:** Ένα ακόμα ζήτημα είναι η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων της SEL μακροπρόθεσμα. Ενώ πολλές

έρευνες καταγράφουν θετικά αποτελέσματα σε σύντομο χρονικό διάστημα, η διατήρηση αυτών των δεξιοτήτων και η ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή ζωή των μαθητών παραμένει μια πρόκληση. Χωρίς συνεχή υποστήριξη και ενίσχυση, οι δεξιότητες που αποκτώνται μέσω της SEL μπορεί να εξασθενίσουν με την πάροδο του χρόνου (Taylor et al., 2017). Η ανάγκη για συνεχή παρακολούθηση και επαναξιολόγηση των προγραμμάτων είναι κρίσιμη για τη μακροπρόθεσμη επιτυχία της SEL.

5. **Έλλειψη Εκπαίδευσης και Υποστήριξης για Εκπαιδευτικούς:** Παρά την αναγνώριση της σημασίας της SEL, πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τα προγράμματα αυτά στην καθημερινή διδασκαλία. Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο. Οι Brackett et al. (2012) σημειώνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να εφαρμόσουν τις πρακτικές της SEL με συνέπεια και αποτελεσματικότητα. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε επιφανειακή ή ακόμα και αναποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων.

#### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:**

Συμπερασματικά, η εφαρμογή της SEL προσφέρει πολυάριθμα οφέλη τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο καθώς στην ουσία είναι εκείνη η διαδικασία που στοχεύει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων, σημαντικών για την επιτυχία κάθε μαθητή στο σχολείο, την κοινωνία και γενικότερα τη μετέπειτα ζωή του. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η κοινωνικό-συναισθηματική μάθηση πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος δεδομένου ότι μέσω αυτής ο μαθητής αποκτά:

- ο αυτογνωσία (self-awareness): μαθαίνει να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, τις αξίες και τα ενδιαφέροντά του (Wilkinson, Kao, 2019),
- ο αυτοέλεγχο (self-management): καθίσταται ικανός να εκφράζει, να ελέγχει και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του θετικά ή αρνητικά (Wilkinson, Kao, 2019),
- ο ενσυναίσθηση (social awareness): πρόκειται για τη δεξιότητα εκείνη που του επιτρέπει να αναγνωρίζει και να αξιολογεί και να σέβεται τη διαφορετικότητα (Wilkinson, Kao, 2019)
- ο ικανότητα να συντηρεί υγιείς και υποστηρικτικές σχέσεις (relationship skills - Wilkinson, Kao, 2019)
- ο την ικανότητα λήψης υπεύθυνων αποφάσεων έπειτα από κριτική σκέψη (responsible decision making) και αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του (Jagers et al. 2018).

Με έναν λόγο, η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (SEL) μπορεί να εφαρμοστεί στο σχολικό πλαίσιο μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων και συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος όπου ο μαθητής υποστηρίζεται συναισθηματικά και αισθάνεται ασφαλής να συμμετάσχει ενεργά στη εκπαιδευτική διαδικασία, να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό, να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του και να διατυπώσει την όποια απορία του.

Ωστόσο, η επιτυχής υλοποίηση των πρακτικών της SEL απαιτεί προσεκτική αντιμετώπιση των προαναφερόμενων προκλήσεων και προς αυτή την κατεύθυνση είναι απαραίτητη η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία πρέπει να είναι προσανατολισμένη προς την ευαισθητοποίηση στις πολιτισμικές διαφορές και την προσεκτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων εφαρμογής των συγκεκριμένων μεθόδων. Έτσι, οι εκάστοτε επιλεγμένες πρακτικές θα συμβάλουν όχι μόνο στην ικανοποίηση των βραχυπρόθεσμων στόχων της

μαθησιακής διαδικασίας, που δεν είναι άλλοι από τις ικανοποιητικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Zins et al. 2007), αλλά και στην υλοποίηση του μακροπρόθεσμου σκοπού του εκπαιδευτικού συστήματος: μέσω της SEL θα επηρεαστεί θετικά η συμπεριφορά και η στάση ζωής των μαθητών και όλοι οι εμπλεκόμενοι σε αυτές (μαθητές αλλά και εκπαιδευτικοί) θα εφοδιαστούν με τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να αποτελέσουν ένα ενεργό μέλος της κοινωνίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **A. Θεωρητικές και Επιστημονικές Πηγές (Αγγλόφωνες)**

Adams, K. (1990). *Journal to the self: twenty-two paths to personal growth*. Grand Central Publishing.

Ala-Mutka, K.M. (2005). A survey of automated assessment approaches for programming assignments. *Computer Science Education* 15, 83-102.

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*.

Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2014). *Collaborative learning techniques: a handbook for college faculty*. Jossey-Bass.

Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). self-regulation, ego depletion, and motivation, *social and personality psychology compass*, 1(1), 115-128, ανακτήθηκε στις 10/8/2024 από:

Belbin, R. M. (2010). *Team roles at work*. Routledge.

Benjamin, M., Baugher, B., Gawlik, E., Richmond, J., Sidney, P., Taber, J.,...Coifman, K. (2024). How are you feeling today? dynamic and static indices of daily affect predict psychological adjustment one year later in a multi-cohort, longitudinal investigation. *Cognitive Therapy and Research*.

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education, *the annals of the American academy of political and social science*, 591(1), 72-85.

Bolton, G. (2001). *reflective practice: writing and professional development*. sage publications.

Borzabadi Farahani, Z., Rahgoi, A., Fallahi-Khoshknab, M., & Hosseinzadeh, S. (2021). the impact of mandala coloring on the executive functions of children with adhd. *international journal of mental health & psychiatry*.

Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel: unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: implications for personal, social, academic, and workplace success, *social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103

Brackett, M., Rivers, S. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 368-386). Guilford Press.

Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

- Bryson, J.M., Ackermann, F., Edin, C., Finn, C.B. (2004). Visible thinking: unlocking causal mapping for practical business results. John Wiley and Sons, Chichester.
- Burke Harris, N. (2018). The deepest well: healing the long-term effects of childhood adversity. Houghton Mifflin Harcourt.
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: a preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of child and family studies*, 19(2), 133-144.
- Burns, D. D. (1999). *the feeling good handbook*. plume. Paperback. New York.
- Cain, J., & Jolliff, B. (1998). *Teamwork & teamplay: a guide to cooperative, challenge, and adventure activities that build confidence, cooperation, teamwork, creativity, trust, decision making, conflict resolution, resource management, communication, effective feedback, and problem solving skills*. Kendall/Hunt Publishing.
- Cameron, J. (1992). *The artist's way: a spiritual path to higher creativity*. tarcherperigee
- Carroll, R. (2018). *The bullet journal method: track the past, order the present, design the future* .portfolio.
- Carter, N. (2021). *Creative journaling for teachers: a visual approach to declutter thoughts, manage time, boost productivity*. Routledge.
- CASEL. (2024). What is sel? ανακτήθηκε από: [what-is-sel/](#)
- CASEL. (2013). *Effective social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Ανακτήθηκε στις 16/8/2024 από:
- CASEL. (2020). *Sel framework*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- CASEL. (2020). *What is sel?*
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press.
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: self-affirmation and social psychological intervention, *annual review of psychology*, 65, 333-371,
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (sel) programs*.
- Coskun, K. (2019). Evaluation of the social emotional learning (sel) activities on self-regulation skills among primary school children. *The Qualitative Report*, τ. 24(4), 764-780.
- Curry, N., & Kasser, T. (2005). Can coloring mandalas reduce anxiety? *art therapy*, 22(2), 81-85.
- Danesi, M.(2018). Of cigarettes, high heels, and other interesting things an introduction to semiotics. *An Introduction to Semiotics*. Third Edition. Chapter: Now, You Tell Me About Yourself: Why Do We Tell Stories? pp 121–144, Victoria College, University of Toronto, ON, Canada

- Dauncey, M. J. (2009). New insights into nutrition and cognitive neuroscience. *Proceedings of the Nutrition Society*, 68(4), 408-415.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- DiAngelo, R. & Burtaine, A. (2022). *The facilitator's guide for white affinity groups: strategies for leading white people in an anti-racist*. Beacon Press.
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), 319-325.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16 (12), 939-944.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. the guilford press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). the impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions, *child development*, 82(1), 405-432.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: the construct and its measurement. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power: techniques for mastering the writing process*. oxford university press.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement* (pp. 4-14). Corwin Press.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 377-389.
- Erwin, C. J. (2019). *The SEL solution: integrate social and emotional learning into your curriculum and build a caring climate for all*. Free Spirit Publishing.
- Felver, J. C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N. C., & Merrell, K. W. (2013). Mindfulness in school psychology: applications for intervention and prevention. *psychology in the schools*, 50(6), 531-547
- Fincher, S. (2009). *Creating mandalas for insight, healing, and self-expression*. Shambhala Publications.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). school engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions, *American psychologist*, 56(3), 218–226.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2011). Counting blessings in early adolescents: an experimental study of gratitude and subjective well-being, *journal of school psychology*, 48(3), 213-233.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: examining gender differences, *journal of adolescence*, 32(3), 633-650.
- Furlong, G. T. (2005). *The conflict resolution toolbox: models and maps for analyzing, diagnosing, and resolving conflict*. Wiley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gladding, S. T. (2021). *The five-minute writing sprint: a tool to enhance creativity and overcome writer's block*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than iq*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: why it can matter more than iq*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: the new science of human relationships*. Bantam Books.
- Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166.
- Guptill, A. E., Copelton, D. A., Lucal, B. (2022). *Food & society: principles and paradoxes*. Polity Press, Cambridge, UK
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback, *review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Henderson, P., Rosen, D., & Mascaro, N. (2007). Empirical study on the healing nature of mandalas. *Psychological Reports*, 100(3), 847-858.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. SAGE Publications.
- Howell S. (2024). *Lapbooking - a creative learning tool in the inclusive classroom*. Ανακτήθηκε από:
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: a critical appraisal*. SAGE Publications Ltd.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368–379.
- Jagers, RJ., Rivas-Drake, D., Borowski, T. (2018). *Equity & social and emotional learning: a cultural analysis*.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.

- Jensen, E. (2009). *Teaching with the brain in mind*. ASCD
- Johnson, A. G. (2005). *Privilege, power, and difference*. McGraw-Hill.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning, *educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33.
- Jones, T. S., & Compton, C. L. (2003). *Kids working it out: stories and strategies for making peace in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, A. (2000). *Team-building activities for every group* paperback – illustrated. Rec Room Company.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delacorte Press.
- Kaimal, G., Ayaz, H., Herres, J., Dieterich-Hartwell, R., Makwana, B., Kaiser, D. H., & Nasser, J. A. (2017). Functional near-infrared spectroscopy assessment of reward perception based on visual self-expression: coloring, doodling, and free drawing. *The Arts in Psychotherapy*, 55, 85-92.
- Kreidler, W. J. (1994). *Teaching conflict resolution through children's literature*. Scholastic Inc.
- Kriete, R., & Davis, C. (2002). *The morning meeting book*. Center for Responsive Schools Inc.
- Lakey, G. (2010). *Facilitating group learning: strategies for success with diverse adult learners*. Jossey-Bass Inc Pub.
- Landreth, G.L. (2012). *Play therapy: the art of the relationship*. Routledge.
- Langner, A. & Pesch, M.(2023). *Designing tools for supporting self-regulated learning in collaborative learning environment: understanding from the university school dresden*. Ανακτήθηκε από:
- Larson, J. A. & Tsitsos, W. (2013). Speed dating and the presentation of self: a teaching exercise in impression management formation. *teaching sociology*, 41(3), 307-313.
- Lashbrook, D. (2010). speed-dating: a novel approach to gp education. *education for primary care*, 21, 392-398.
- Latané, B., Williams, K., & Harkins, S. (2006). Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing. στο J. M. Levine & R. L. Moreland (Eds.), *Small groups* (pp. 297–308). Psychology Press.
- Learning for Justice. (2012). *Conflict resolution skills start in preschool*.
- Lencioni, P. (2002). *The five dysfunctions of a team: a leadership fable*. Jossey-Bass.
- Levi, D. (2017). *Group dynamics for teams*. Sage Publications.

- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2015). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools*. (5th ed.). Routledge.
- Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: strategies to enhance and generalize learning*. Kendall/Hunt Publishing.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*. ASCD.
- Maslow, A. H. (1943). a theory of human motivation. *psychological review*, 50(4), 370–396.
- McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education, *journal of computing in higher education*, 19(1),65-79.
- Mercer, S. A. (2011). Developing social skills through conflict resolution activities. *Social Education Journal*, 75(2), 88-92.
- Meyers, D. C., Celene E. Domitrovich, C.E., Dissi, R, Trejo, J., Mark, T. G. (2019). supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning*, vol.73, 53-61.
- Miller, B. C. (2003), *Quick Team-Building Activities for Busy Managers: 50 Exercises That Get Results in Just 15 Minutes*. Amazon Books.
- Miller, M. R. (2010). Using card games to teach conflict resolution skills in schools. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 859-870.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7), 2693–2698.
- Murphy, B. (2005). Need to get your students talking? try speed dating! *teaching professor*, 19(7), 1-4.
- Muurlink, O. & Matas, C.P. (2011). from romance to rocket science: speed dating in higher education. *higher education research & development*, 30(6), 751-764. DOI: 10.1080/07294360.2010.539597
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: the attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125.
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Newstrom, J., W. & Scannell, E. E. (1997). *The big book of team building games: trust-building activities, team spirit exercises, and other fun things to do* paperback. McGraw Hill.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: findings from three scientific reviews. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: the healing power of expressing emotions*. American psychological association. Guilford Press.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). *Educating the human brain*. American Psychological Association.

Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective leadership in adventure programming*. Human Kinetics  
Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Reason, J. (1990). *Human error*. Cambridge University Press.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.  
Ανακτήθηκε 11/08/2024 από:

Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: the creative power of collaboration*. New York: Basic Books.

Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (2004). *community in school as key to student growth: findings from the child development project*. Στο J. E. Zins et al. (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College Press.

Schoel, J., Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). *Islands of healing: a guide to adventure based counseling*. Project Adventure, Inc.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). *the effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence*. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. Ανακτήθηκε στις 12/08/2024 από:

Seligman, M. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). *positive psychology progress: empirical validation of interventions*, *American Psychologist*, 60(5), 410-421.

Semple, R. J., & Lee, J. (2008). *Mindfulness-based cognitive therapy for anxious children: a manual for therapists*. New Harbinger Publications.

Sensoy, Ö. & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal?: an introduction to key concepts in social justice education*. Teachers College Press.

Shapiro, L. E. (2004). *101 ways to teach children social skills: a ready-to-use reproducible activity book*. The Center for Applied Research in Education.

Siegel, D. J., & Bryson, T.,P. (2012). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. Bantam.

Simmons, N. & Striley, K. (2014). *Twisted leadership: a visual example of leadership style using a human knot*, *Communication Teacher*, vol. 28 n2, 80-84.

Slegelis, M. H. (1987). *A study of Jung's mandala and its relationship to art psychotherapy*. *The Arts in Psychotherapy*, 14(4), 301-311.

- Smitheman-Brown, V., & Church, R. P. (1996). Mandala drawing: facilitating creative growth in children with a.d.d. or A.D.H.D. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 13(4), 252-260.
- Sorhaindo, A., & Feinstein, L. (2006). What is the relationship between child nutrition and school outcomes? (wider benefits of learning research report no. 18). London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Srinivasan, M. (2019). SEL every day: integrating social and emotional learning with instruction in secondary classrooms (sel solutions series). W. W. Norton & Company.
- Taras, H. (2005). Nutrition and student performance at school. *Journal of School Health*, 75(6), 199-213.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- UNESCO, (2009). Policy guidelines on inclusion in education. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Ανακτήθηκε στις 14-4-2024 από: [images/0017/001778/177849e.pdf](https://unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf)
- University of Houston (2023). Educational uses of digital storytelling (uh.edu),
- Volkova, M. S., Silivonenko, A. A., & Fialkina, L. V. (2022). The importance of developing healthy personal boundaries of students for building a sustainable work-life balance. St. Petersburg State University of Economics.
- Wang, Y., Kortschot, S., Farb, N. (2024). User engagement and wellbeing: the role of digital self-monitoring in mental health support. Department of Psychology, University of Toronto, UpBeing Inc.
- Watkins, M. (2001). *Writing from the heart: tapping the power of your inner voice*. plume.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: past, present, and future. In *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 3-19). Guilford Press.
- West, M. A. (2012). *The power of group work: how to build high-performing teams*. Routledge.
- Wheelan, S. A. (2005). *The handbook of group research and practice*. Sage Publications.
- Wheelan, S. A. (2016). *Creating effective teams: a guide for members and leaders*. Sage Publications
- Wilkinson, J.E., Kao, C.P., (2019). Aspects of socio-emotional learning in Taiwan's pre-schools: an exploratory study of teachers' perspectives. *International Journal of Child Care and Education Policy*.
- Wilson, L. O., & Conyers, M. (2013). *Brainsmart: 60 strategies for increasing student learning*. Corwin Press.

Wineburg, S. (2001). Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past. Temple University Press.

Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), Blackwell handbook of childhood cognitive development (pp. 445–469). Blackwell Publishing.

Zimmerman, B. J. (2002). becoming a self-regulated learner: an overview, theory into practice, 41(2), 64-70, ανακτήθηκε στις 11/8/2024 από:

Zins, E. J. & Bloodworth, M. R. & Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. Journal of Educational and Psychological Consultation, τ. 17(2-3), 191-210.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. Children's needs III: Development, prevention, and intervention, 1-13.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., Walberg, H. (2004). Building academic success on social and emotional learning: what does the research say? Teachers College Press.

## **B. Διαδικτυακές Πηγές και Εκπαιδευτικό Υλικό (Αγγλόφωνες)**

Alizeh, S., Sawdah, R., Bente, H., & Khurshid, A., (2023). Social emotional learning and mental wellbeing. Ανακτήθηκε στις 31/7/2024 από:  
<https://pressbooks.pub/schools/chapter/social-emotional-learning-and-mental-wellbeing/>

Child Mind Institute. (2024). Teaching kids about boundaries. Ανακτήθηκε από  
<https://childmind.org/article/teaching-kids-boundaries-empathy/>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: guidelines for educators. ASCD. Ανακτήθηκε στις 30/08/2024 από: <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>

Federowicz, G. (2024). Team building activities for work, ανακτήθηκε 31/7/24 από:  
<https://wellbeinginyouroffice.com/team-building-activities-for-work/>

Garrison Institute (2005). contemplation and education: models, practices, and next steps. garrison institute report. Ανακτήθηκε στις 13/8/2024 από:  
[https://www.garrisoninstitute.org/wp-content/uploads/2018/11/Contemplation-and-Education\\_2005.pdf](https://www.garrisoninstitute.org/wp-content/uploads/2018/11/Contemplation-and-Education_2005.pdf)

Harper, H. (2023) Ice Breaker Bingo and how to play it with your team. Ανακτήθηκε στις 30/7/2024 από <https://www.quizbreaker.com/icebreaker-bingo>

Hart, A. (2024). How to teach children to set boundaries. Ανακτήθηκε από  
<https://www.twinkl.gr/blog/how-to-teach-children-to-set-boundaries>

Henderson, P., N. (2007). creativity, expression, and healing: an empirical study using mandalas within the written disclosure paradigm. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://core.ac.uk/>

[https://bit.ly/Educational\\_Uses\\_of\\_Digital\\_Storytelling](https://bit.ly/Educational_Uses_of_Digital_Storytelling), τελευταία πρόσβαση 31/07/2024.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. Ανακτήθηκε στις 15/8/2024 από: [https://www.researchgate.net/publication/235701029\\_Experiential\\_Learning\\_Experience\\_As\\_The\\_Source\\_Of\\_Learning\\_And\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development)

Let's Eat Healthy (2024). *Social and emotional learning (sel) and nutrition education*. Ανακτήθηκε από: <https://www.healthyeating.org/products-and-activities/programs-services/social-emotional-learning>

Lévinas, E. (2024). *Take a step forward*. Ανακτήθηκε στις 7/8/2024 από: <https://www.coe.int/en/web/compass/take-a-step-forward>.

Luis Gonçalves L. (2024). *Fun retrospective activity - 2 truths and a lie retrospective exercise*. Ανακτήθηκε στις 30/7/2024 από: <https://adaptmethodology.com/blog/fun-retrospective-activity/>

Mclauchlan J. (2024). *Ice breakers – speed dating style*. Ανακτήθηκε στις 24/7/2024 από <https://jambarteambuilding.com/ice-breakers-speed-dating-style/>

Moreno, L. (2024). *Two truths and a lie. Ideas and Strategies for Work*. Ανακτήθηκε στις 29/7/2024 από: <https://www.joincandor.com/blog/posts/two-truths-and-a-lie-ideas-and-strategies-for-work>

Neufeld, G. (2019). *Speed dating – a first day activity for the classroom*. Ανακτήθηκε στις 30/7/2024 από: <https://teachpsych.org/page-1784686/7872352>

Pandolpho, B. (2024). *Helping students understand and appreciate their differences*, ανακτήθηκε στις 30/7/2024 από: <https://www.edutopia.org/article/diversity-inclusion-initiatives-high-school-students>

Peterson, D. (2024). *Two truths and a lie: how to play. And Inspiration for Your Statements*. Ανακτήθηκε στις 30/7/2024 από: <https://www.thoughtco.com/2-truths-lie-idea-list-1-31144>

Ricketts, N. (2018). *America's favorite game and success story: uno*. Ανακτήθηκε στις 8/8/2024 από: <https://www.museumofplay.org/blog/americas-favorite-game-and-success-story-uno/>

Robinson, A. (2022), *Human Knot: Step by Step Guide*. Ανακτήθηκε στις 31/7/2024 από: <https://teambuilding.com/blog/human-knot>

The Mediation Centre. (n.d.). *Conflict resolution cards for schools*. Retrieved July 30, 2024, Ανακτήθηκε από: <https://www.mediationcentreni.org/schools/conflict-resolution-cards/>

Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilman conflict mode instrument*. Xicom. Ανακτήθηκε στις 20/08/2024 από: [https://www.researchgate.net/publication/265565339\\_Thomas-Kilman\\_conflict\\_MODE\\_instrument](https://www.researchgate.net/publication/265565339_Thomas-Kilman_conflict_MODE_instrument)

Valente, J. (2022). *Start your meeting with the two truths and a lie icebreaker*. Ανακτήθηκε στις 30/7/2024 από: <https://www.neatro.io/blog/two-truths-and-a-lie-icebreaker/>

Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). *Academic learning + social-emotional learning= national priority*. *Phi Delta Kappan*, 95. Ανακτήθηκε στις 30/8/2024 από:

[https://www.researchgate.net/publication/274998307\\_Academic\\_Learning\\_Social-Emotional\\_Learning\\_National\\_Priority](https://www.researchgate.net/publication/274998307_Academic_Learning_Social-Emotional_Learning_National_Priority)

### **Γ. Ελληνόγλωσσες Πηγές**

Εγγλέζου Φ. (2018). Παιχνίδια ρητορικής τέχνης στο σχολείο. Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ. Ινστιτούτο Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών. Αθήνα.

Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μειμάρης, Μ. (2011, Νοέμβριος). Ψηφιακή αφήγηση, μάθηση και εκπαίδευση, Paper presented at 6th International Conference in Open & Distance Learning, Loutraki, Greece

Τζελέπη, Σ. & Κοτίνη Ι. (2014). Ταξινόμια του bloom για αξιολόγηση διδακτικών στόχων στον προγραμματισμό.

### **Σημείωση για το εικαστικό υλικό**

Το εικαστικό υλικό δημιουργήθηκε με τη χρήση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης (AI), συμπεριλαμβανομένων των Bing Image Creator και Craiyon, και προσαρμόστηκε στις ανάγκες του παρόντος έργου.

«Με την επιχορήγηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, οι απόψεις και οι γνώμες που διατυπώνονται εκφράζουν αποκλειστικά τις απόψεις των συντακτών και δεν αντιπροσωπεύουν κατ' ανάγκη τις απόψεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) . Ούτε η Ευρωπαϊκή Ένωση ούτε η χορηγούσα αρχή μπορούν να θεωρηθούν υπεύθυνες γι' αυτές».



Με τη συγχρηματοδότηση  
της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ISBN: 978-960-88009-2-2