

Δεξιότητες Ζωής

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Σύμφωνα με Wilson (2003), το φύλο αναφέρεται σε ένα κοινωνικό κατασκεύασμα στο οποίο θεωρείται δύσκολο να αποκτηθεί πρόσβαση και να οριστεί, καθώς διαφοροποιείται από τη βιολογική έννοια του γένους το οποίο μπορεί να υπολογιστεί στατιστικά. Από την άλλη, το φύλο έχει πιο λεπτές διακρίσεις σχετικά με τους ρόλους των ανδρών και των γυναικών.

Ως δεξιότητες ζωής ορίζονται ως οι ψυχολογικές ικανότητες για προσαρμοστική και θετική συμπεριφορά που επιτρέπουν στα άτομα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής (ορισμός ΠΟΥ). Το θέμα ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με τους κοινωνικούς κανόνες και τις απαιτήσεις της κοινότητας, αλλά οι δεξιότητες, που λειτουργούν για την ευημερία και βοηθούν τα άτομα να εξελιχθούν σε ενεργά και παραγωγικά μέλη της κοινότητάς τους θεωρούνται ως δεξιότητες ζωής. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας το 1999 εντόπισε τα ακόλουθα βασικά διαπολιτισμικά πεδία των δεξιοτήτων ζωής (WHO, 1999):

- **Λήψη αποφάσεων και επίλυση προβλημάτων;**
- **Δημιουργική και Κριτική Σκέψη;**
- **επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες;**
- **Αυτό-συνειδητότητα και Ενσυναίσθηση;**
- **σιγουριά και αυτοκυριαρχία;**
- **Ψυχική ανθεκτικότητα, η διαχείριση των συναισθημάτων και η διαχείριση του άγχους.**

Η UNICEF απαρίθμησε παρόμοιες δεξιότητες και σχετικές κατηγορίες στην έκθεσή της για το 2012 (Ταμείο των Ηνωμένων Εθνών για τα παιδιά για το 2012).

Η εκπαίδευση των Δεξιοτήτων Ζωής είναι ένα δομημένο πρόγραμμα συμμετοχικής μάθησης που βασίζεται σε ανάγκες και αποτελέσματα και στοχεύει στην αύξηση της θετικής και

προσαρμοστικής συμπεριφοράς βοηθώντας τα άτομα να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν ψυχοκοινωνικές δεξιότητες που ελαχιστοποιούν τους παράγοντες κινδύνου και μεγιστοποιούν τους προστατευτικούς παράγοντες. Τα προγράμματα εκπαίδευσης των Δεξιοτήτων Ζωής είναι βασισμένα σε θεωρία και σε αποδεικτικά στοιχεία, επικεντρωμένα στον μαθητή, παρεχόμενα από αρμόδιους διαμεσολαβητές και αξιολογούμενα καταλλήλως για να εξασφαλίσουν τη συνεχή βελτίωση των τεκμηριωμένων αποτελεσμάτων.

Παρακάτω, θα συζητηθούν οι έννοιες της “αυτορρύθμισης”, “αυτό-συνειδητότητας”, “κοινωνικών δεξιοτήτων” και “υγείων σχέσεων”. Θα συζητηθούν επίσης ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής στην ψυχική υγεία παιδιών (μαθητών) και στην ανάπτυξη γενικά (π.χ. διαχείριση στρες, επίλυση διαφορών, διαχείριση θυμού, υγιείς σχέσεις) καθώς και τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τις δεξιότητες ζωής που συνδέονται με την έμφυλη βία και την ισότητα των φύλων (ως μέτρο πρόληψης και παρέμβασης).

Η Morin (2011) επίσης συνοψίζει τη βιβλιογραφία σχετικά με τις δομές της «αυτό-συνειδητότητας» και της «συνειδητότητας» (δύο όροι που συχνά συγχέονται). Τα τέσσερα επίπεδα συνειδητότητας μπορούν να βρεθούν στον παραπάνω πίνακα :

Πίνακας 1: Τέσσερα επίπεδα συνειδητότητας

1-Ασυνειδητότητα

Η μη ανταπόκριση στον εαυτό και το περιβάλλον

2-Συνειδητότητα

Εστιάζοντας την προσοχή στο περιβάλλον.
Επεξεργασία εισερχόμενων εξωτερικών ερεθισμάτων

3-Αυτό-συνειδητότητα

Εστιάζοντας την προσοχή στον εαυτό.
Επεξεργασία προσωπικών και δημόσιων πληροφοριών σχετικά με τον εαυτό μας

4-Μετά- Αυτό-συνειδητότητα

Γνωρίζοντας ότι κάποιος έχει αυτογνωσία.

Ξεκινώντας από την έννοια της αυτορρύθμισης, μπορούμε γενικά να την ορίσουμε ως την ικανότητα να ελέγξουμε τις παρορμήσεις, τα συναισθήματα ή τις συμπεριφορές μας για την επίτευξη στόχων και περιλαμβάνει πολύπλοκα ερωτήματα σχετικά με τη φύση της βούλησης και τη σχέση της με τη γενετική μας κληρονομιά, την ψυχολογική ανάπτυξη, και την κοινωνική εμπειρία. Η ψυχολογική βιβλιογραφία έχει εξετάσει τις διάφορες πτυχές της και η έρευνα έχει βρει ότι η μεγαλύτερη αυτορρύθμιση συνδέεται θετικά με την ευημερία (π.χ. Skowron, Holmes, & Sabatelli, 2003). Επιπλέον, φάνηκε ότι οι δραστηριότητες αυτορρύθμισης μπορούν να βοηθήσουν πολλούς ευάλωτους ανθρώπους να ανακάμψουν (που επέζησαν τις έμφυλης βίας) (Cohen, 2013).

Η Αυτορρύθμιση αναπτύσσεται αρχικά από κοινωνικές πηγές (π.χ. κατά την βρεφική-νηπιακή ηλικία) και σταδιακά μετατοπίζεται σε προσωπικές πηγές, ωστόσο, οι κοινωνικές πηγές δεν εξαφανίζονται με τον αναπτυσσόμενο αυτοέλεγχο. Η αναπτυξιακή ψυχολογία συλλαμβάνει την αυτορρύθμιση από την άποψη των προοδευτικών γνωστικών αλλαγών που επιτρέπουν στα παιδιά να ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους. Επιπρόσθετα, η γνωσιακή αναπτυξιακή θεωρία τονίζει το ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα στην αυτορρύθμιση και καθιερώνει μια ισχυρή σχέση μεταξύ του εσωτερικού διαλόγου και της αυτορρύθμισης. Από την άποψη της επεξεργασίας πληροφοριών, η αυτορρύθμιση είναι σχεδόν ισοδύναμη με τη μεταγνωστική γνώση, δηλαδή τη γνώση σχετικά με τις απαιτήσεις εργασίας, τις προσωπικές ιδιότητες και τις τακτικές για την ολοκλήρωση της εργασίας. Οι κοινωνικοί κονστρουκτιβιστές θεωρούν την αυτορρύθμιση ως τη διαδικασία απόκτησης πεποιθήσεων σχετικά με τις ικανότητες και τις αποδόσεις, τη δομή και τη δυσκολία των καθηκόντων και τον τρόπο ρύθμισης της προσπάθειας και της χρήσης τακτικών για την επίτευξη των στόχων. Σύμφωνα με τη συντελεστική θεωρία, η αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά συνεπάγεται την επιλογή μεταξύ των εναλλακτικών τρόπων δράσης.

Οι ψυχολόγοι γενικά αναφέρονται σε δύο συγκεκριμένους τύπους όταν χρησιμοποιούν τον όρο “αυτορρύθμιση”: α) Συμπεριφορική αυτορρύθμιση, π.χ.. “την ικανότητα να ενεργεί κανείς για το μακροπρόθεσμο συμφέρον του, σε συμφωνία με τις βαθύτερες αξίες του” (Stosny, 2011) and β)

This report was funded by the European Union's Rights, Equality and Citizenship Programme (2014 - 2020). The content of this report represents the views of the author only and is his/her sole responsibility. The European Commission does not accept any responsibility for use that may be made of the information it contains.



Co-funded by the
Rights, Equality &
Citizenship Programme
of the European Union

Συναισθηματική αυτορρύθμιση, π.χ. ο έλεγχος ή τουλάχιστον η επιρροή που έχει κάποιος πάνω στα συναισθήματα του, ιδιαίτερα αρνητικά όπως ο θυμός και το άγχος. Οι τεχνικές συναισθηματικής ευαισθητοποίησης και χαλάρωσης επισημαίνονται ως κρίσιμες για την επίτευξη αυτορρύθμισης.

Μια έννοια-κλειδί μέσα στη βιβλιογραφία της αυτορρύθμισης είναι οι Εκτελεστικές Λειτουργικές Δεξιότητες (EFs), ένας όρος ομπρέλα για γνωσιακές διεργασίες υψηλότερης τάξης στον προμετωπιαίο φλοιό, όπως μνήμη εργασίας, ανασταλτικός έλεγχος και ευελιξία προσοχής. Από τα στοιχεία που υποστηρίζουν προκύπτει ότι οι EFs προβλέπουν ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Moffitt et al., 2011), κοινωνική συναισθηματική ικανότητα (Diamond, 2012) και μακροπρόθεσμη επιτυχία στη ζωή. Οι EFs ενισχύονται σημαντικά καθ' όλη την παιδική ηλικία και την εφηβεία και μπορεί να επηρεαστούν από τον περιβαλλοντικό εμπλουτισμό. Το τέλος της παιδικής ηλικίας, λίγο πριν από τη μεταβατική περίοδο της εφηβείας, είναι περίοδος σημαντικής συναπτικής υπερπαραγωγής στον προμετωπιαίο φλοιό και αυτό φαίνεται να θέτει το στάδιο για την πρόοδο των Εκτελεστικών Λειτουργικών Δεξιοτήτων.

Έτσι, η έρευνα προτείνει πως τα σχολικά χρόνια του γυμνασίου είναι μια σημαντική περίοδος για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, καθώς ο εγκέφαλος των παιδιών και οι γνωστικές ικανότητες αναπτύσσονται και τα συνολικά επίπεδα αυτο-και κοινωνικής κατανόησης τους αυξάνονται σημαντικά: γίνονται λιγότερο εγωκεντρικά και είναι ικανά να λάβουν υπόψιν τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των άλλων. Αναπτύσσουν μια έννοια του καλού και του κακού και έχουν την ικανότητα να συμπεριφερθούν φιλοκοινωνικά. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μπορούν να αυτορρυθμιστούν γιατί διαθέτουν αυτό-συνειδητότητα και αυτοπαρατήρηση, π.χ. η συνειδητή προσοχή στη συμπεριφορά και τα συναισθήματα κάποιου. Η αυτό-συνειδητότητα και η αυτοπαρατήρηση θεωρούνται προηγούμενα της αυτορρύθμισης. Όσον αφορά τη μεταβλητή του φύλου η πλειοψηφία των μελετών βρίσκει σημαντικές στατιστικές διαφορές στην αυτορρύθμιση (Matthews, Ponitz, & Morrison, 2009).

Ακόμα, η **Αυτοσυμπόνια**, π.χ. το να αντιμετωπίζουμε τον εαυτό μας με καλοσύνη, φροντίδα και με προσοχή ενάντια στα αρνητικά γεγονότα της ζωής, είναι μια ακόμα σημαντική έννοια μέσα στην βιβλιογραφία της αυτορρύθμισης, προάγει την αυτορρύθμιση μειώνοντας την άμυνα και την αρνητική αυτοκριτική που μπορεί να περιορίσει τη συμπεριφορική και τη

συναισθηματική ρύθμιση. Ωστόσο, οι άνθρωποι με υψηλή αυτοσυμπόνια έχουν μεγαλύτερες πηγές αυτορρύθμισης επειδή αντιμετωπίζουν καλύτερα τα αγχωτικά γεγονότα.

Ο τρόπος για υποστήριξη της ανάπτυξης της αυτορρύθμισης (συμπεριλαμβανομένων των EFs) στα παιδιά είναι μέσω της ενδυνάμωσης της αυτό-συνειδητότητας και της εξάσκησης ενσυνειδητότητας. (Zelazo & Lyons, 2012). Η Ενσυνειδητότητα, συγκεκριμένα, ορίζεται ως ψυχική κατάσταση ή χαρακτηριστικό (Roeser, 2014) και αναφέρεται στην ικανότητα να επικεντρωθεί κανείς σε σκέψεις, συναισθήματα ή αντιλήψεις που προκύπτουν από στιγμή σε στιγμή σε έναν γνωστικώς μη επεξεργαστικό και συναισθηματικά μη αντιδραστικό τρόπο.

Πολλές έρευνες έχουν ήδη εκπονηθεί όσον αφορά τον αντίκτυπο της αυτοσυμπόνιας στα θύματα έμφυλης βίας, που υπογραμμίζει το ζωτικής σημασίας ρόλο του να φερόμαστε στον εαυτό μας με καλοσύνη όταν υποφέρουμε (Karakasidou & Stalikas, 2017). Η Αυτοσυμπόνια μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένας διαφορετικός τρόπος θετικότητας με την ενίσχυση της ευημερίας και τη μείωση των αρνητικών πτυχών της ψυχικής υγείας. Φαίνεται να έχει προστατευτικό ρόλο σε εξαιρετικά δύσκολες και αγχωτικές καταστάσεις. Τέλος, η ικανότητα απόσπασης νοήματος από τις δυσμενείς καταστάσεις και από τη ζωή γενικά είναι μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες (Southwick, Vythilingam, & Charney, 2005) και η καλλιέργεια αυτοσυμπόνιας μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να αφιερωθούν σε ένα σκοπό με περισσότερη αξία.

Με βάση το Cambridge English Dictionary, ο όρος **“Αυτό-συνειδητότητα”** είναι: “η καλή επίγνωση & κρίση για τον εαυτό”. Στη βιβλιογραφία ψυχολογίας, ο όρος αντιπροσωπεί: “την ικανότητα κάποιου να εστιάζει τη προσοχή του στις σκέψεις, τα συναισθήματα, τα χαρακτηριστικά, τα κίνητρα, τους στόχους, τις ανάγκες κλπ. και την αυτο-αξιολογήση”. Σύμφωνα με τη Morin (2011), όταν βρισκόμαστε σε κατάσταση αυτό-συνειδητότητας, κάποιος ενεργά εντοπίζει, επεξεργάζεται και αποθηκεύει πληροφορίες για τον εαυτό του και έχει έτσι την ικανότητα να γίνει το αντικείμενο της δικής του προσοχής. Η αυτό-συνειδητότητα ακόμα συνεπάγεται μια αίσθηση συνέχειας ως άτομο και ως προσωπικότητα κατά τη διάρκεια του χρόνου και περιλαμβάνει της αίσθηση του εαυτού ως κάτι το διακριτό από το υπόλοιπο περιβάλλον.

Η έρευνα της αυτό-συνειδητότητας εμφανίστηκε ως πεδίο ψυχολογίας στη δεκαετία του 1960, παρά το γεγονός ότι συζητείται στη φιλοσοφία από την αρχαιότητα. Η ευεργετική συμβολή της στην ψυχολογική λειτουργία έχει επισημανθεί; χωρίς την αυτό-συνειδητότητα, οι άνθρωποι δεν θα ήταν ικανοί να αυτορρυθμιστούν, να ασκήσουν την ενσυναίσθηση / να λάβουν υπόψη τις οπτικές των άλλων ή να βιώσουν την περηφάνια και την αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, η αυτό-συνειδητότητα μπορεί να έχει και αρνητικές πτυχές, π.χ. να οδηγήσει σε αυτό-κριτική. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι θετικές και οι αρνητικές πτυχές της αυτό-συνειδητότητας ισορροπούν όταν οι άνθρωποι έχουν λογικά πρότυπα για τον εαυτό τους και όταν είναι αισιόδοξοι για την εκπλήρωση των προτύπων αυτών.

Οι δεξιότητες αυτό-συνειδητότητας και αυτοδιαχείρισης περιγράφονται ως προαπαιτούμενα στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς και στην επίτευξη επιτυχίας στο σχολείο και τη ζωή. Η Morin (2011) ισχυρίζεται πως αναπτύσσουμε και διατηρούμε την αυτο-συνειδητότητα μέσω: κοινωνικών αλληλεπιδράσεων από τη βρεφική ηλικία έως την ενηλικίωση, της γνωστικής διαδικασίας (e.g. μνήμη, εσωτερικός διάλογος, εικόνες, κλπ.), της έκθεσης σε φυσικά ερεθίσματα (π.χ., καθρέφτες, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, κλπ.) και της ενεργοποίησης συγκεκριμένων νευρωνικών δικτύων (π.χ. μεσαίος προμετωπιαίος φλοιός και οι περιφερικές δομές του εγκεφάλου).

Κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας και της πρώιμης εφηβείας (π.χ. Ηλικίες 6 έως 14 ετών), σημαντικές αναπτυξιακές πρόοδοι (βιολογικές, γνωστικές και κοινωνικές) υποστηρίζουν την ικανότητα των παιδιών να δημιουργήσουν μια αίσθηση ταυτότητας. Η ανάπτυξη του εγκεφάλου και οι γνωσιακές πρόοδοι αυξάνουν την ικανότητα των παιδιών να προβληματίζονται για τον εαυτό τους, τη μάθηση, τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους και να σχεδιάζουν συνειδητά. Σχεδόν όλες οι θεωρίες της ανάπτυξης υποδηλώνουν την ηλικία των έξι ως την ηλικία που τα παιδιά αρχίζουν πραγματικά να «αιτιολογούν» και να αναπτύξουν βασικές σκέψεις ή εννοιολογικές δεξιότητες. Ακόμα, οι νέες κοινωνικές σχέσεις βοηθούν τα παιδιά να μάθουν τον κόσμο έξω από το οικογενειακό περιβάλλον, να συγκριθούν με άλλους και να αναπτύξουν την ικανότητα να αποκτούν αντίληψη για τους άλλους. Η μέση παιδική ηλικία και η πρώιμη εφηβεία θεωρούνται από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους ως μια εποχή αλλαγής στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν τον εαυτό τους, καθώς εξετάζουν ποιες δυνατότητες είναι διαθέσιμες σε αυτούς και προσπαθούν να κατανοήσουν βαθύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους. Ιδιαίτερα η ανάπτυξη στην πρώιμη εφηβεία (ηλικίες 10-14) χαρακτηρίζεται

από μια αυξανόμενη ικανότητα για αφηρημένη σκέψη, επιθυμία για αυτονομία, προσανατολισμό προς τους συνομηλικούς και αυτοσυνειδησία. Είναι μια εποχή που η ανησυχία σχετικά με τις σεξουαλικές σχέσεις και τα θέματα ταυτότητας είναι εξέχουσα.

Η αυτό-συνειδητότητα είναι μια από τις βασικές ψυχολογικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας και της πρώιμης εφηβείας. Η αποτελεσματική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των πρακτικών που ενισχύουν τις κοινωνικές συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών, θα ήταν επωφελής για την υποστήριξη της ψυχολογικής τους ευημερίας.

Η δεύτερη σημαντική έννοια που θα συζητηθεί είναι οι **Κοινωνικές Δεξιότητες**. Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται ως η ικανότητα των ανθρώπων να συναναστρέφονται μεταξύ τους. Η αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων εξηγείται με βάση τις ληφθείσες πληροφορίες. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι μια διαδικασία με την οποία τα άτομα αναπτύσσουν και διατηρούν κοινωνικές σχέσεις, επιλύουν συγκρούσεις με άλλους ανθρώπους, κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και υποστηρίζουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις των άλλων (Humphrey, et al. 2010). Οι ερευνητές αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα ορισμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (e.g., PATHS, Chicago Child-Parent Center- CPC, CASASTART, Quantum Opportunities Program-QOP) και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτά τα προγράμματα, που προωθούν τις κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά και τους νέους, είναι αποτελεσματικά στη μείωση των πράξεων βίας καθώς και στην καλλιέργεια θετικών επικοινωνιακών ικανοτήτων και θετικών κοινωνικών σχέσεων (World Health Organization, 2009).

Από τα αρχικά αναπτυξιακά στάδια, τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλοεπιδρούν και να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους χρησιμοποιώντας μη λεκτικά σήματα (όπως το παιχνίδι, η παρατηρητικότητα, η συναναστροφή με συνομηλικούς, κλπ) (Oswalt, 2018). Η πολυπλοκότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών γίνεται εμφανής μετά την ανάπτυξη των γλωσσολογικών και γνωστικών ικανοτήτων καθώς και την επικράτηση των πιο περίπλοκων λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων στις ικανότητες επικοινωνίας των παιδιών (Cherry, 2018).

Οι μέθοδοι των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούνται στην τάξη θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή (Selimonić, et al. 2018).

Για το σκοπό αυτό, τέσσερα βασικά στοιχεία που συνιστούν κοινωνικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 8-12 ετών θα συμπεριληφθούν στη διδακτέα ύλη SAFER. Πιο συγκεκριμένα, αυτά είναι:

1) Λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις:

Οι λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Τα παιδιά επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω μιας διαδικασίας ανταλλαγής λέξεων με λεκτικά ή / και γραπτά σήματα (όπως συζητήσεις, γραπτά κείμενα, email κ.λπ.). Οι πληροφορίες μπορούν επίσης να ανταλλάσσονται με τη χρήση μη λεκτικών σημάτων (όπως τόπος φωνής, έκφραση προσώπου, γλώσσα του σώματος και χειρονομίες, ταχύτητα της φωνής κ.λπ.). Τα επεμβατικά προγράμματα επικεντρώθηκαν στη σημασία των δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων και έδειξαν την αποτελεσματικότητά τους στην αύξηση των υγιών σχέσεων. Συγκεκριμένα, Οι προσεγγίσεις "ενσωμάτωσης του φύλου" "Gender Integration" αξιοποιούνται με επιτυχία για την αύξηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και της ισότητας μεταξύ των φύλων σε ομάδες χαμηλού εισοδήματος (Public Health Foundation of India, et al, 2014).

2) Ενσυναίσθηση και ενεργητική ακρόαση (active listening):

Οι άνθρωποι που έχουν μια ανεπτυγμένη ικανότητα για ενσυναίσθηση, τείνουν να κατανοούν τα συναισθήματα και τις καταστάσεις που εκφράζονται και μοιράζονται από άλλους ανθρώπους. Οι ενήλικες πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά να εντοπίσουν αποτελεσματικά και να συνειδητοποιήσουν τα συναισθήματά τους απλώς ακούγοντάς τους. Αποφεύγοντας να παρέχουμε άμεσες λύσεις και προτάσεις σε ένα πρόβλημα και εστιάζοντας περισσότερο στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και των συνθηκών που θα μπορούσαν να βιώσουν είναι μερικοί από τους τρόπους που οι άνθρωποι δείχνουν ενσυναίσθηση σε άλλους, που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη πιο υγιών σχέσεων μεταξύ των ατόμων (Ioannidou & Konstantikaki, 2008).

3) Επίλυση συγκρούσεων και αντίσταση στην καταπίεση συνομηλίκων:

Η οικοδόμηση ισχυρών σχέσεων βασισμένων στην αμοιβαία κατανόηση, τις πνευματικές αξίες του σεβασμού και των συναισθημάτων της ενσυναίσθησης είναι μερικοί από τους παράγοντες που θα επιτρέψουν στα άτομα να επιλύσουν διαφωνίες. Η ενεργή συμμετοχή σε μια ομάδα που αγκαλιάζει την έκφραση διαφορετικών απόψεων οδηγεί σε αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των μελών. Αυτή η ομάδα θεωρείται επίσης ένα υγιές περιβάλλον για την αποδοχή συγκρουόμενων απόψεων και ιδεών με σκοπό την εξεύρεση εποικοδομητικών λύσεων για την επιτυχή επίτευξη των στόχων της ομάδας (Cohen, 2010).

4) Ομαδικότητα (εμπιστοσύνη, κριτική σκέψη και λήψη αποφάσεων):

Προκειμένου να ενισχυθεί η δυναμική μιας ομάδας, ορισμένα στοιχεία πρέπει να εκπληρωθούν με επιτυχία. Συγκεκριμένα, η ικανότητα ενός ατόμου να παρατηρεί σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, να αξιολογεί την εγκυρότητα των πληροφοριών που λαμβάνει από άλλους, να εμπιστεύεται τους άλλους, να θέτει στόχους με άλλους και να διακρίνει θετικά και αρνητικά αποτελέσματα, βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Όταν τα μέλη της ομάδας αισθάνονται ελεύθερα να προσφέρουν τις δικές τους ιδέες και να σέβονται τις ιδέες των άλλων, όταν η ευελιξία και η υποστήριξη αγκαλιάζονται σε μια ομάδα, αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την ανατροφή ενός μαθησιακού περιβάλλοντος κοινωνικής ανάπτυξης (Florea, Hurjui, 2015).

Ο τρίτος σημαντικός παράγοντας που θα συζητηθεί είναι οι **υγιείς σχέσεις**. Οι **Υγιείς Σχέσεις**, σύμφωνα με τους Antle, Sullivan, Dryden, Karam & Barbee (2011), θεωρήθηκαν ως ένα πιθανό εκπαιδευτικό θέμα που θα μπορούσε να αποτρέψει τη βία στις σχέσεις των εφήβων. Υποστηρίζουν το γεγονός ότι οι υγιείς σχέσεις είναι ένας ευρύτερος όρος που αποτελείται από υγιή και τοξικά πρότυπα σχέσεων, δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων, γενική επίλυση προβλημάτων και βίας σε σχέση εκτός γάμου.

Σύμφωνα με Adler – Baeder (2007) ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικά με τις υγιείς σχέσεις, πρέπει να αρχίσει με τη διερεύνηση βασικών εννοιών, τον εντοπισμό συμπεριφορών και στη συνέχεια τη σύνδεση των πρακτικών με τις προηγούμενες γνώσεις. Μερικές βασικές έννοιες είναι η ωριμότητα (κοινωνική, συναισθηματική, πνευματική, ώριμη αγάπη), τα όρια σχέσεων και πως είναι μια τοξική και μια υγιής σχέση. Ειδικότερα, όσον αφορά τις υγιείς και τοξικές σχέσεις, προτείνουν την εστίαση σε σημεία κακοποίησης και την αναγνώριση των

προειδοποιητικών σημείων, ενώ στις υγιείς σχέσεις πρέπει να τονιστούν οι πρακτικές σταθερών σχέσεων όπως η αφοσίωση, οι θετικές επικοινωνιακές δεξιότητες και η διαχείριση των διαφωνιών (συμπεριλαμβανομένου του ρόλου της συγχώρεσης και την επισκευή της σχέσης).

Έχουν καταβληθεί μεγάλες προσπάθειες τα τελευταία 30 χρόνια για τη σύνδεση της ισότητας των φύλων με την εκπαίδευση (Fenell and Arnot, 2008). Παρ' όλα αυτά, υπάρχει μια έλλειψη σε επίπεδο έρευνας, που να συνδέει την ισότητα των φύλων (δίνοντας έμφαση στις διακρίσεις και την έμφυλη βία) και τις υγιείς σχέσεις για τα παιδιά μεταξύ των ηλικιών 8 έως 12, ενώ οι αριθμημένες έρευνες πάνω στο θέμα εστιάζουν στους εφήβους (Adler – Baeder, Kerpelman, Schramm, Higginbotham & Paulk, 2007).

Με βάση τις δραστηριότητες της ενότητας των Δεξιοτήτων Ζωής, η οποία περιλαμβάνει την αυτορρύθμιση, την αυτό-συνειδητότητα και τις υγιείς σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί θα μεταφέρουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες στα παιδιά για να διαχειριστούν τις συμπεριφορές τους, να αποφύγουν, να προλάβουν και να αναφέρουν βίαιες συμπεριφορές. Κατά συνέπεια, θα είναι σε θέση να οικοδομήσουν υγιείς σχέσεις με άλλους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοί να εντοπίζουν, να αναγνωρίζουν, να προλαμβάνουν και να γνωρίζουν πώς να ανταποκρίνονται σε περιστατικά έμφυλης βίας (GBV).

References

- Adler – Baeder, F., Kerpelman, L., J., Schramm, G., D., Higginbotham, B. & Paulk, A. (2007). The impact of Relationship Education on Adolescents of Diverse Backgrounds, *Family Relations*, 56, 291 – 303.
- Antle, F., B., Sullivan J., D., Dryden, A., Karam, A., E. & Barbee, P., A. (2011). Healthy relationship education for dating violence prevention among high – risk youth. *Children and Youth Services Review* (33), 173 – 179.
- Cherry, K. (2018). Developmental Milestones in Children. Retrieved from:
<https://www.verywellmind.com/what-is-a-developmental-milestone-2795123>
- Cohen, T. R. (2010). Conflict resolution. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 4th ed., 1, 390-391. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Cohen, R. A. (2013). Common Threads: a recovery programme for survivors of gender based violence. *Intervention*, 11(2), 157-168
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children’s executive functions. *Current directions in psychological science*, 21(5), 335-341.
- Fennell, S., & Arnot, M. (Eds.). (2008). *Gender education and equality in a global Context: Conceptual frameworks and policy perspectives*. London: Routledge.
- Florea, M. N., & Hurjui, E. (2015). Critical thinking in elementary school children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 180, 565 – 572.
- "Global evaluation of life skills education programmes". *New York: United Nations Children’s Fund. August 2012. p. 8-9. Retrieved 2014-09-02.*

Health Policy Project, Public Health Foundation of India, MEASURE Evaluation, and International Center for Research on Women. (2014). *Applying Gender-integrated Strategies and Approaches to Addressing Gender-based Violence in India*. Washington, DC: Futures Group, Health Policy Project. Retrieved on 15 February, 2019 from https://www.healthpolicyproject.com/pubs/382_GenderBasedViolence.pdf

Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*.

Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 118–123.

Karakasidou, E., & Stalikas, A. (2017). Empowering the Battered Women: The Effectiveness of a Self-Compassion Program. *Psychology*, 8(13), 2200-2214.

Kircher, T., & David, A. (Eds.). (2003). *The self in neuroscience and psychiatry*. Cambridge University Press.

"Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools". World Health Organization.

Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.

Morin, A. (2011). Self-awareness part 1: Definition, measures, effects, functions, and antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(10), 807-823.

Oswalt, A. (2018). Early Childhood Emotional and Social Development: Social Connections.

Retrieved from: <https://www.mentalhelp.net/articles/early-childhood-emotional-and-social-development-social-connections/>

"Partners in Life Skills Education: Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting".

World Health Organization. 1999. Retrieved 2018-07-15.

Roeser, R. W. (2014). The emergence of mindfulness-based interventions in educational settings.

In *Motivational interventions* (pp. 379-419). Emerald Group Publishing Limited.

Selimović, Z., Selimović, H., Opić, S. (2018). Development of social skills among elementary school children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(1).

Skowron, E. A., Holmes, S. E., & Sabatelli, R. M. (2003). Deconstructing differentiation: Self regulation, interdependent relating, and well-being in adulthood. *Contemporary Family Therapy*, 25(1), 111-129.

Southwick, S. M., Vythilingam, M., & Charney, D. S. (2005). The Psychobiology of Depression and Resilience to Stress: Implications for Prevention and Treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 255-291

Stosny, S. (2011). Anger in the age of entitlement: self-regulation. *Psychology today*.

Wilson, D. (2003). *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4. The Leap to Equality*. United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization.

World Health Organization (2009). *Preventing violence by developing life skills in children and adolescents. Library Cataloguing-in-Publication Data. Retrieved on 15 February, 2019, from https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/life_skills.pdf*

Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160.

