



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό  
τόμος 4 (2), 198 - 210  
Δημοσιεύτηκε: 30 Αυγούστου 2006



Inquiries in Sport & Physical Education  
Volume 4 (2), 198 - 210  
Released: August 30, 2006

[www.hape.gr/emag.asp](http://www.hape.gr/emag.asp)

ISSN 1790-3041

## Ο Ρόλος της Σχολικής Φυσικής Αγωγής στη Διδασκαλία Δεξιοτήτων Ζωής

Βασίλειος Παπαχαρίσης

Διεύθυνση Φοιτητικού Αθλητισμού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται προγράμματα δεξιοτήτων ζωής και εξετάζεται η εφαρμογή τους μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής και τον αθλητισμό γενικότερα. Στο πρώτο μέρος της εργασίας επιχειρείται ο ορισμός και η περιγραφή των δεξιοτήτων ζωής, στη συνέχεια παρουσιάζεται το εμπειρικό και θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν δεξιότητες ζωής, καθώς και σχετικά προγράμματα δεξιοτήτων ζωής που έχουν εφαρμοστεί στην εκπαίδευση, στον αθλητισμό και στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στο τελευταίο μέρος συζητούνται τα αποτελέσματα από τις εφαρμογές των προγραμμάτων που αναφέρθηκαν, παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα που έχει η διδασκαλία τους μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής, δίνονται πρακτικές οδηγίες για το σχεδιασμό προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: *αθλήματα, δεξιότητες ζωής, φυσική αγωγή*

## The Role of the Physical Education in Teaching Life Skills

Vassilios Papacharisis

Division of Intercollegiate Athletics, Aristotle University of Thessaloniki, Hellas

### Abstract

This paper describes life skills programs and examines their application in physical education and sports. The first part is an attempt to define and describe life skills that is followed by presentation of the theoretical and practical framework through which life skills can be developed. Next, successful life skills programs implemented through educational and sports settings are presented. In the final part, the results from the implementation of life skills program and the advantages of teaching life skills through physical education are discussed. Guidelines for planning life skills educational programs and directions for future research are provided as well.

Key words: *sports, life skills, physical education*

### Γενική Εισαγωγή

Η φυσική αγωγή όπως διδάσκεται στα σημερινά σχολεία στην Ελλάδα επικεντρώνεται στη διδασκαλία αθλημάτων και θεωρεί ότι αναπτύσσοντας τις κινητικές δεξιότητες ταυτόχρονα αναπτύσσονται και άλλοι τομείς όπως ο ψυχολογικός ο κοινωνικός και ο συναισθηματικός (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997). Παραδοσιακά υποστηρίζεται ότι η συμμετοχή στον αθλητισμό συμ-

βάλλει στην πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση των νέων πέρα από τη φυσική κατάσταση και την αθλητική ικανότητα. Η φιλοσοφία της γενικότερης εκπαίδευσης μέσα από τη φυσική αγωγή και μέσα από προγράμματα αθλητικών δραστηριοτήτων με γενικότερους εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι σε πολλές χώρες του κόσμου, όπως και στην Ελλάδα κυρίαρχη στην ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής (Melogran, 1997). Πολλοί επιστή-

μονες επίσης, υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή στα σπορ και τις φυσικές δραστηριότητες μπορεί να προάγει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (Branta, Goodway, 1996; Danish, Petitpas, Hale, 1992). Παρόλα αυτά, από την άλλη πλευρά, υπάρχουν έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι όταν επικεντρώνομαστε στις κινητικές δεξιότητες αυτό δε συνεπάγεται παράλληλη ανάπτυξη και στους άλλους τομείς. Οι έρευνες αυτές έχουν γίνει όχι μόνο σε περιβάλλον σχολείου (Gibbons & Bressan, 1991; Laker, 2000) αλλά και σε αθλητικές ομάδες και σε δραστηριότητες αναψυχής (Greendorfer, 1987; Mahoney & Sattin, 2000).

Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι τα σπορ και η συμμετοχή σε αυτά δεν έχουν κάτι το «ειδικό» ή το «μαγικό» που συμβάλει στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων αλλά η εμπειρία που αποκτά κάποιος από τη συμμετοχή οδηγεί σε αυτό το θετικό αποτέλεσμα. Οι μαθητές μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να αφομοιώσουν πολλές από αυτές τις ανεκτίμητες αξίες που μεταδίδει ο αθλητισμός κατά την περίοδο της διαμόρφωσης του χαρακτήρα τους. Εκτός από την ίδια την κοινωνική εμπειρία, η συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής, συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Για αυτό το λόγο, θα πρέπει ο σχεδιασμός των μαθημάτων φυσικής αγωγής να δίνει έμφαση σε χρήσιμες δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες μαθαίνονται κατά τη διάρκεια της συμμετοχής και πως αυτές μπορούν να εφαρμοστούν στην καθημερινή ζωή. Η προσέγγιση αυτή δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό της φυσικής αγωγής να καλλιεργήσει το συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης των μαθητών του συστηματικά και προγραμματισμένα μέσα από το μάθημα του. Μερικές από αυτές τις δεξιότητες και στάσεις σύμφωνα με τους Danish, Petitpas & Hale (1995), είναι δεξιότητες ζωής.

Παραδείγματα δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες θεωρείται ότι θα πρέπει να εντάσσονται σε αυτά που μαθαίνουν οι μαθητές / τριες είναι:

- Να μπορούν να αποδίδουν υπό πίεση.
- Να επιλύουν προβλήματα αποτελεσματικά.
- Να καθορίζουν στόχους και να ξεπερνούν τα εμπόδια για την επίτευξή τους.
- Να επικοινωνούν αποτελεσματικά.
- Να χειρίζονται αποτελεσματικά την επιτυχία και την αποτυχία.
- Να δρουν αποτελεσματικά μέσα στην ομάδα.
- Να αποδέχονται τις αξίες και τις πεποιθήσεις των άλλων.
- Να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητές τους.
- Να γνωρίζουν τα όριά τους.
- Να αποδέχονται την ευθύνη για τις πράξεις τους και την αρνητική κριτική με στόχο τη βελτίωση.

Από τα παραπάνω παραδείγματα γίνεται αντιληπτό ότι ο αριθμός των δεξιοτήτων ζωής που απαιτείται να αποκτήσει ένας νέος είναι πολύ μεγάλος και φυσικά η διαδικασία εκμάθησής τους δύσκολη. Από την άλλη πλευρά όμως, φαίνεται να αποτελούν βασικές δεξιότητες του ατόμου για εξέλιξη, προσαρμογή, επιτυχία, επιβίωση. Μεγάλος αριθμός επιστημόνων στην εκπαίδευση υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής μέσα από το καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου με εκπαιδευτικά προγράμματα και παρεμβάσεις (Daws, 1973; Hopson & Hough, 1976; Goleman 1998).

Η φυσική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο καλείται να παιζει σημαντικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση χρησιμοποιώντας τα ευρήματα τόσο της αθλητικής όσο και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας.

### **Θεωρητική και εμπειρική βάση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής.**

Τα παιδιά, λίγο πιο νωρίς από την εφηβεία τους, στην ηλικία δηλαδή των 10 -15 ετών, βιώνουν μια σειρά από έντονες αλλαγές στη ζωή τους. Οι αλλαγές αυτές είναι βιολογικές με την έναρξη της εφηβείας και πραγματικές στο φυσικό τους περιβάλλον με τη μετάβαση τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Crockett & Petersen, 1993). Μέχρι τα μικρά παιδιά να φτάσουν στην χρονική εκείνη περίοδο που ξεκινάει η εφηβεία, η οικογένεια φαίνεται να παιζει τον κυρίαρχο ρόλο και να επηρεάζει τις αξίες και τις συμπεριφορές τους. Με την έναρξη της εφηβείας παρατηρούνται σημαντικές κοινωνικές αλλαγές. Το σύστημα αξιών πλέον φαίνεται να επηρεάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από την παρέα των συνομηλικών και η συμπεριφορά σε πολλές περιπτώσεις αλλάζει (Petersen & Hamburg, 1986). Συνεπώς, επειδή οι έφηβοι περνούν μεγάλο ποσοστό της καθημερινής τους ζωής τόσο στο σχολείο όσο και σε οργανωμένες δραστηριότητες έξω από αυτό, είναι σημαντικό οι δραστηριότητες αυτές, σχολικές και εξωσχολικές, να είναι καλά σχεδιασμένες και να έχουν κάποιο όφελος και νόημα για αυτούς (Danish, 1997).

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι νέοι αρχίζουν να παρουσιάζουν κάποια συμπτώματα τα οποία συνήθως οδηγούν σε προβληματικές συμπεριφορές (κάπνισμα, αλκοόλ, εγκατάλειψη του σχολείου). Σε έρευνα των Farrell, Danish και Howard (1992) σε μαθητές γυμνασίου στην Αμερική, βρέθηκε ισχυρή σχέση μεταξύ της χρήσης ουσιών με την σεξουαλική δραστηριότητα χωρίς προφύλαξη, τη βίαια συμπεριφορά, τις απουσίες στο σχολείο και των προβλημάτων πειθαρχίας. Οι ίδιοι ερευνητές παρατηρούν ότι μαθητές που παρουσιάζουν ένα από τα παραπάνω προβλήματα είναι πολύ πιο εύκολο να υιοθετήσουν και άλλη προβληματική συμπεριφορά. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ενός τρόπου ζωής, ενός «συνδρόμου», με επικίνδυνες και ακραίες συμπερι-

φορές για την υγεία. Ο ρόλος συνεπώς των σχολικών προγραμμάτων είναι καθοριστικός στην πρόληψη από την μια μεριά τέτοιου είδους συμπεριφορών και στην ενίσχυση από την άλλη, συμπεριφορών που προάγουν την υγεία και την θέληση για ζωή και δημιουργία.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής προς αυτήν την κατεύθυνση ίσως να έχει μεγαλύτερη σημασία από το να επικεντρώνεται κάποιο πρόγραμμα σε μια μόνο ανεπιθύμητη συμπεριφορά παραλείποντας τις άλλες. Ίσως να είναι πιο σημαντικό σε αυτήν την ηλικία οι μαθητές να μπορούν να λένε όχι για παράδειγμα στην πρόκληση του καπνίσματος χωρίς να αισθάνονται άσχημα για αυτό, παρά να γνωρίζουν μόνο τις βλαβερές συνέπειες του καπνίσματος για την υγεία. Τι είναι όμως αυτό που μπορεί να κάνει κάποιον νέο ή νέα να πει όχι στους φίλους του ή να πει όχι σε μια πρόκληση;

Οι προσδοκίες και οι στόχοι που μπορεί να έχει κάποιος για τον εαυτό του σίγουρα είναι ένας παράγοντας που μπορεί να καθορίσει μια μελλοντική συμπεριφορά. Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι μαθητές /τριες με χαμηλούς εκπαιδευτικούς στόχους ήταν πιο επιρρεπείς και ευάλωτοι στην χρήση απαγορευμένων ουσιών (Johnston, O' Malley, & Bachman, 1987), στη σεξουαλική δραστηριότητα χωρίς προφύλαξη (Jones & Philliper, 1983) και στην εγκληματικότητα (Catalano, Hawkins, White, & Padino, 1985). Ο Gullota (1990) πιστεύει ότι οι νέοι που έχουν αναπτύξει αρνητικές προσδοκίες για τον εαυτό τους, δεν ενδιαφέρονται και τόσο πολύ για το αν οι προβληματικές συμπεριφορές είναι ευχάριστες. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν αισθάνονται χρήσιμοι στην κοινωνία. Μέχρι να συμβεί αυτό, δηλαδή μέχρι να αισθανθούν ότι προσφέρουν, ότι είναι χρήσιμοι, λειτουργούν, σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους σε προβληματικές συμπεριφορές ή ενέργειες, παθητικά. Συνήθως απαντούν «γιατί όχι;» στις διάφορες προκλήσεις. Από την άλλη πλευρά, νέοι με θετικές προσδοκίες για τον εαυτό τους στο μέλλον έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε προβληματικές συμπεριφορές, γιατί πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους στην τυπική κοινωνία έχει για αυτούς μακροπρόθεσμα ανταμοιβή και αναγνώριση. Για τους νέους αυτούς η συμμετοχή σε προβληματικές συμπεριφορές φαίνεται σαν κάτι που θα τους δεσμεύσει στο μέλλον (δέσμευση με την κακή έννοια) και για αυτό το λόγο είναι λιγότερο ελκυστικές σε αυτούς.

Οι νέοι οι οποίοι αισθάνονται ότι δεν έχουν τη δύναμη να ελέγξουν ή να ρυθμίσουν τις μελλοντικές τους επιλογές δε δίνουν τόσο μεγάλη αξία στην προσωπική τους υγεία όσο αυτοί που αισθάνονται ότι είναι δυνατοί (Klerman, 1993). Πιστεύουν ότι οι άνθρωποι πετυχαίνουν τους στόχους τους στην τύχη και όχι ύστερα από κάποιο πλάνο ή σχεδιασμό. Αν κάποιος εξηγήσει σε αυτούς τους νέους τους κιν-

δύνους που έχουν οι συμπεριφορές που επιλέγουν, τότε αυτοί τον αγνοούν ή τον χλευάζουν (Danish 1997). Η διδασκαλία συνεπώς δεξιοτήτων ζωής λίγο πριν και κατά την διάρκεια της εφηβείας έχει μεγαλύτερο νόημα και ίσως και καλύτερα αποτελέσματα. Η διδασκαλία αυτή σύμφωνα με τον Danish (1997) διευκολύνεται όταν οι δεξιότητες ζωής που διδάσκουμε στα παιδιά συνδέονται άμεσα με την καθημερινή τους ζωή.

Τη σημασία των δεξιοτήτων ζωής στην προσωπική εξέλιξη του ανθρώπου και ιδιαίτερα στην οικογένεια, στην εκπαίδευση, στην κοινωνία και στην επαγγελματική σταδιοδρομία υπογραμμίζουν και οι Gazda, Childers και Brooks (όπως αναφέρεται στο Ginter, 1996). Οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επιτυχία στους βασικούς τομείς της ανθρώπινης ζωής προϋποθέτει άριστη γνώση δεξιοτήτων ζωής. Οι δεξιότητες ζωής, οι οποίες είναι πολύ μεγάλες στον αριθμό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ανάπτυξη των περιεχομένων μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. (Ginter, 1996). Σύμφωνα με τον Brooks (όπως αναφέρεται στο Ginter, 1996) τις δεξιότητες ζωής μπορούμε να τις ταξινομήσουμε σε τέσσερις γενικές κατηγορίες: α) δεξιότητες προσδιορισμού ταυτότητας, β) δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, γ) δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και ανθρωπίνων σχέσεων και δ) δεξιότητες φυσικής κατάστασης και υγιεινού τρόπου ζωής. Τις γενικές αυτές κατηγορίες δεν μπορούμε να τις δούμε ξεχωριστά αλλά μόνο ως ένα ενιαίο σύνολο, όπου οι δεξιότητες αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους και πιθανή αλλαγή σε μία από τις κατηγορίες μπορεί να έχει διαδοχικά θετική ή αρνητική επίδραση στις άλλες. Το ενιαίο αυτό σύνολο έχει μια δυναμική κινητικότητα σε όλη τη ζωή του ανθρώπου.

Παρόμοια προσέγγιση της δυναμικής που έχουν οι δεξιότητες ζωής στη ζωή του ανθρώπου, από τη γέννηση του έως και τον θάνατό του, κάνουν και οι Danish και D' Augelli (όπως αναφέρεται στο Danish, Petitpas, & Hale, 1995), που παράλληλα προτείνουν και ένα εμπειρικό πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό ο τρόπος με τον οποίο θα αντιδράσει ένας άνθρωπος σε ένα σημαντικό γεγονός της ζωής του εξαρτάται από τις προηγούμενες εμπειρίες του για το γεγονός, από τις γνώσεις του για αυτό και από τον βαθμό προετοιμασίας του. Ως σημαντικό γεγονός θεωρείται καθετί που μπορεί να επιφέρει αλλαγή στη καθημερινή ζωή (αλλαγή επαγγέλματος, αλλαγή σχολείου, αλλαγή βαθμίδας εκπαίδευσης, αλλαγή πάρεας κλπ). Οι αλλαγές αυτές, παρόλο που προκαλούν άγχος ή στρες είναι φυσιολογικές στη ζωή του κάθε ανθρώπου και ο τρόπος που θα τις αντιμετωπίσει καθοριστικός για την προσωπική του εξέλιξη. Παρεμβάσεις λοιπόν, η προγράμματα δεξιοτήτων ζωής μπορεί να εφαρμοστούν πριν συμβεί κάποιο σημα-

ντικό γεγονός, κατά την διάρκεια που συμβαίνει το γεγονός και μετά από αυτό. Σύμφωνα με τον Danish και τους συνεργάτες του (1995), πριν από το σημαντικό γεγονός εφαρμόζονται κυρίως προγράμματα εκμάθησης δεξιοτήτων ζωής τα οποία ως στόχο έχουν τη χρησιμοποίηση δεξιοτήτων ζωής στην καθημερινή ζωή, τη μεταφορά τους από έναν τομέα της ζωής σε άλλον, καθώς και την πρόληψη κάποιων γεγονότων. Κατά τη διάρκεια που συμβαίνει ένα σημαντικό γεγονός χρησιμοποιούνται στρατηγικές υποστήριξης μέσα από μαθήματα και ομάδες υποστήριξης. Τέλος, μετά το σημαντικό γεγονός χρησιμοποιούνται συμβουλευτικές στρατηγικές με στόχο την ανάπτυξη του ατόμου μέσα από αυτό το συμβάν ή το γεγονός.

Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα προσεγγίσει τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής είναι καθοριστικός τόσο για την εκμάθηση των δεξιοτήτων όσο και για την πορεία του μαθηματός του. Η διδασκαλία τους είναι διαφορετική από τη διδασκαλία των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων του σχολείου. Αυτό συμβαίνει γιατί η χρησιμοποίηση δεξιοτήτων ζωής από τους ίδιους τους μαθητές απαιτεί την πρακτική εξάσκηση και εφαρμογή τους. Είναι πολύ σημαντικό κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων τους οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν με ποιο τρόπο, πότε και πώς μπορούν να συνδυάσουν τις δεξιότητες ζωής και τα περιεχόμενα της ύλης που έχουν να διδάξουν. Η προσέγγιση της διδασκαλίας με την μέθοδο αλληλεπίδρασης περιεχομένων διδασκαλίας - δεξιοτήτων ζωής, εστιάζει σε γνώσεις και διαπροσωπικές δεξιότητες που δίνουν την ικανότητα στους νέους να αναπτύξουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα και θετική συμπεριφορά για τις ανάγκες και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής (WHO, 1999). Η προσέγγιση αυτή βασίζεται κατά κύριο λόγο στη θεωρία της «κοινωνικής μάθησης» του Bandura (1977). Σύμφωνα λοιπόν με την θεωρία της «κοινωνικής μάθησης», η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, την παρατήρηση, τις πληροφορίες, τις δεξιότητες που έχει, την αυτοπεποίθηση και τις προσδοκίες. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες δίνει στους νέους τη δυνατότητα να καταλάβουν τους εαυτούς τους και το περιβάλλον.

### **Ανασκόπηση προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής**

Σύμφωνα με τους Gatalano, Hawkins, Berglund, Pollard και Arthur (2002) τα περισσότερα προγράμματα παρεμβάσεων για την πρόληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών στις μέρες σχεδιάζονται με στρατηγικές οι οποίες συμβάλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην προσωπική ανάπτυξη των νέων. Όπως υποστηρίζουν οι παραπάνω ερευνητές, αυτό γίνεται ύστερα από την κριτική που

έγινε στις παρεμβάσεις, οι οποίες επικεντρωνόταν μόνο στην πρόληψη ενός συγκεκριμένου προβλήματος, αγνοώντας την πρόωθηση της υγιεινής συμπεριφοράς συνολικά και παραβλέποντας παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την προσωπική ανάπτυξη των νέων. Τα προγράμματα που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια συνδυάζουν σε μεγάλο βαθμό και την πρόληψη και την προσωπική ανάπτυξη, παρόλα αυτά γίνεται ένας χωρισμός με βάση τον τρόπο που χρησιμοποιούν τις δεξιότητες ζωής, σε προγράμματα: α) για την προσωπική ανάπτυξη των νέων και την εκμάθηση δεξιοτήτων, οι οποίες είναι σε μεγάλη ζήτηση στη σημερινή αγορά εργασίας και β) για την πρόληψη-παρεμπόδιση ανθυγιεινών συμπεριφορών.

### *Διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης*

Οι Mosher και Sprinthall (1970) αναφέρουν ότι μετά από την εφαρμογή προγράμματος ψυχολογικών δεξιοτήτων σε μαθητές /τριες γυμνασίων παρατήρησαν σημαντική βελτίωση των παιδιών στην ηθική και προσωπική τους ανάπτυξη. Οι ίδιοι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ψυχολογική εκπαίδευση των παιδιών στο γυμνάσιο, είναι σημαντική, αλλά δεν μπορεί να γίνει με τη στενή έννοια ενός μαθήματος. Τα παιδιά πρέπει να αποκτούν τις ψυχολογικές δεξιότητες, που τους βοηθούν να αναπτυχθούν μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες εκπαίδευσης, και από εμπειρίες που θα τους καθιστούν ικανούς να τις χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή.

Οι Solomon, Battistich, Watson, Schaps και Lewis (2000) εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής στο σχολικό περιβάλλον με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών, ηθικών και πνευματικών αξιών. Το πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε σε 12 σχολεία είχε διάρκεια 3 χρόνια και έδινε έμφαση στη δημιουργία των κανόνων της τάξης από τους ίδιους τους μαθητές /τριες, στην μάθηση μέσα από την συνεργασία σε μικρές ομάδες και στο διάβασμα-συζήτηση λογοτεχνικών κειμένων. Τα αποτελέσματα της διαχρονικής αυτής μελέτης έδειξαν για τους μαθητές/τριες, που συμμετείχαν βελτίωση σε ατομικές, κοινωνικές και ηθικές στάσεις, αξίες και κίνητρα. Επιπλέον σε μερικά από τα σχολεία της παρέμβασης βρέθηκαν και θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Αντίστοιχο πρόγραμμα κοινωνικής ανάπτυξης εφάρμοσαν σε δημοτικά σχολεία του Seattle της Αμερικής και οι Odonnell, Hawkins, Catalano, Abbott και Day (1995). Τα αποτελέσματα μετά από 6 χρόνια εφαρμογής του προγράμματος σε σύγκριση με σχολεία στα οποία δεν εφαρμόστηκε, έδειξαν: α) αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην παρακολούθηση των μαθημάτων, β) λιγότερες αποβολές και τιμωρίες, γ) λιγότερη επιθετική συμπεριφορά και στα αγόρια και στα κορίτσια και δ) καλύτερες επιδόσεις σε σταθμισμένα τεστ στα μαθήματα.

Πρόγραμμα πρόληψης αντικοινωνικών συμπε-

ριφορών είναι και το πρόγραμμα “Fast Track Project” το οποίο εφαρμόστηκε από ερευνητική ομάδα επιστημόνων πρόληψης προβλημάτων επικοινωνίας των νέων (Bierman, et al., 2002). Το πρόγραμμα “Fast Track project” περιλάμβανε 22 μαθήματα για γονείς και μαθητές στην πρώτη δημοτικού, 14 μαθήματα στην δεύτερα δημοτικού και 9 στην τρίτη. Περιλάμβανε επίσης επισκέψεις στο σπίτι, φροντιστηριακά μαθήματα και συμβουλευτική στο σχολείο. Τα μαθήματα περιλάμβαναν τέσσερις τομείς δεξιοτήτων: α) δεξιότητες συναισθηματικής κατανόησης και επικοινωνίας (αναγνώριση και καθοδήγηση συναισθημάτων), β) δεξιότητες φιλίας (συμμετοχή, συνεργασία, δίκαιο παιχνίδι), γ) δεξιότητες αυτοελέγχου και δ) δεξιότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Τα περιεχόμενα των μαθημάτων της κάθε τάξης βασίζονταν στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών/τριών και είχαν συνέχεια μεταξύ τους. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της διαχρονικής αυτής μελέτης ύστερα από τρία χρόνια έδειξε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν σημαντικά λιγότερες πιθανότητες για να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς από ό,τι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Το PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), είναι επίσης ένα πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία, με στόχο την προώθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Domitrovich & Greenberg, 2000). Το πρόγραμμα δίνει έμφαση στην ικανότητα των μαθητών να διακρίνουν, να καταλαβαίνουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος (η αξιολόγηση έγινε από τους δασκάλους) έδειξαν ότι οι μαθητές τρίτης, τετάρτης και πέμπτης δημοτικού, που πήραν μέρος στο πρόγραμμα, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, της ομάδας ελέγχου, είχαν βελτίωση σε κοινωνικές γνωστικές δεξιότητες, καλύτερο αυτοέλεγχο, περισσότερη σκέψη πριν την πράξη, πιο αποτελεσματική λύση των συγκρούσεων και πιο θετική ατμόσφαιρα στην τάξη.

Σχετικά με τα προγράμματα των δεξιοτήτων ζωής που παρουσιάστηκαν ως τώρα μπορεί να ειπωθεί ότι διαφέρουν ανάλογα με το πού εφαρμόζονται και σε ποιους απευθύνονται. Το σημαντικό ίσως κοινό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών είναι η ανάπτυξη βασικών διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με ανασκόπηση των Moote και Wodarski (1997), τα επιτυχημένα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής φαίνεται να έχουν παρόμοια βασικά χαρακτηριστικά.

Μια διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής είναι αυτή που προτείνεται να γίνεται μέσα από δραστηριότητες περιπέτειας (adventure-based activities). Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, μέσα από δραστηριότητες περιπέτειας, διευκολύνει τη μάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, γιατί

γίνεται με τρόπο πρωτότυπο και ελκυστικό για τους νέους (Moote & Wodarski, 1997). Σύμφωνα με τον Butler (1993), τα προγράμματα δραστηριοτήτων περιπέτειας (αναρρίχηση, ράφτινγκ, orienteering, ποδήλατο βουνού) περιλαμβάνουν διέγερση, ρίσκο, συνεργασία, συναγωνισμό, επικοινωνία, εμπιστοσύνη στον εαυτό σου και στα μέλη της ομάδας, σωματικές, πνευματικές και συναισθηματικές προκλήσεις, φυσική δραστηριότητα, επίλυση προβλημάτων και δημιουργικότητα. Οι Moote και Wodarski (1997), αναφέρουν, ότι από την εφαρμογή προγραμμάτων που βασίζονταν σε δραστηριότητες περιπέτειας παρατηρήθηκε βελτίωση της αυτοπεποίθησης των νέων που πήραν μέρος σε αυτά, βελτίωση σε συγκεκριμένες κινητικές δεξιότητες καθώς και μεγαλύτερος βαθμός συνεργασίας μεταξύ των νέων. Παρά τα θετικά αποτελέσματα που έχει η εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής μέσα από δραστηριότητες περιπέτειας, υπάρχει το πρόβλημα του υψηλού κόστους που έχουν τέτοιου είδους προγράμματα για τα σχολεία και τις τοπικές κοινωνίες.

*Διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής ως μέσο πρόληψης ανεπιθύμητων συμπεριφορών*

Η εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής σε χώρες με επιδημιολογική έξαρση του ιού του AIDS ήταν αποτέλεσμα ερευνών στις οποίες ενώ είχε καταγραφεί η αύξηση των γνώσεων των παιδιών σε θέματα υγείας (ενημερωτικά προγράμματα), δεν υπήρχαν αλλαγές στη συμπεριφορά τους (Buczkiiewicz & Carnegie, 2001). Η ανάγκη να μετατραπούν οι γνώσεις των παιδιών σε θέματα υγείας, σε θετικές συμπεριφορές για την υγεία τους οδήγησε στην εφαρμογή προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής. Στην περίπτωση του AIDS όπως αναφέρουν οι Buczkiiewicz, και Carnegie (2001) η εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής είναι η μόνη άμυνα των νέων της Ουγκάντας απέναντι στην μόλυνση. Οι δεξιότητες ζωής μπορεί να τους βοηθήσουν να είναι προσεχτικοί, διαπραγματευσιμοί για ασφαλέστερη σεξουαλική πράξη ή καθόλου σεξουαλική πράξη, να σκέφτονται κριτικά στην αξιολόγηση επικίνδυνων καταστάσεων, να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και το άγχος τους και να είναι σε θέση να ζητήσουν βοήθεια από άλλους.

Η UNICEF (2002), σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις πολλών χωρών εφαρμόζει ευρείας κλίμακας προγράμματα δεξιοτήτων ζωής τα οποία έχουν στόχο την εξοικείωση των νέων με τεχνικές όπως της λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων, καθορισμού στόχων, κριτικής και δημιουργικής σκέψης, επικοινωνίας και ελέγχου του στρες και ταυτόχρονα την πληροφόρηση για τον έλεγχο των γεννήσεων (Νάμπια, Ινδία), την πρόληψη του AIDS (Νάμπια, Ρουμανία, Ινδία), την ισότητα των δύο φύλων (Πακιστάν), τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Αζερμπαϊτζάν, Ταϊλάνδη) και την επανένταξη στο σχολείο μαθητών που το έχουν εγκαταλείψει (Βραζιλία).

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις της UNICEF (2002), μεγάλος αριθμός νέων που παρακολούθησε τα παραπάνω προγράμματα συνέχισαν την εμπλοκή με τα προγράμματα σαν εκπαιδευτές. Στην Νάμπια για παράδειγμα το 30% από τα 90000 παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα συνέχισαν εθελοντικά σαν εκπαιδευτές το πρόγραμμα, κάτι αντίστοιχο συνέβη και στην Ρουμανία όπου 100 νέοι από τους 8000 που παρακολούθησαν το πρόγραμμα αρχικά, έγιναν εκπαιδευτές στα σχολεία τους.

Πέρα από την UNICEF μεγάλος αριθμός ερευνητικών κέντρων και πανεπιστημίων εφαρμόζει προγράμματα δεξιοτήτων ζωής τόσο για την πρόληψη ανθυγιεινών συμπεριφορών όσο και για τη συμβουλευτική των νέων στα μαθήματα, στον αθλητισμό, στο επάγγελμα και γενικά στη ζωή.

Στο πανεπιστήμιο του Cronel στη Νέα Υόρκη της Αμερικής το ινστιτούτο προληπτικής έρευνας (Institute for Prevention Research) τα τελευταία χρόνια ανέπτυξε το πρόγραμμα "Life Skills Training" (Botvin & Kantor, 2000). Οι έρευνες τους βασίζονται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο "εισαγωγής" των νέων στο κάπνισμα, στη χρήση αλκοόλ και άλλων φαρμακευτικών ουσιών, το οποίο έχει χαρακτηριστικά από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977), τη θεωρία της προβληματικής συμπεριφοράς (Jessor & Jessor, 1977), της αυτο-εξουθένωσης (Kaplan, 1980) και των θεωριών για τις ομάδες ομηλικών (Oetting & Beavais, 1987). Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο το κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά και να οδηγεί στην χρήση αλκοόλ, τσιγάρου και ναρκωτικών ουσιών άτομα με χαμηλές προσδοκίες, χαμηλή κοινωνική και προσωπική αντιλαμβανόμενη ικανότητα και καθόλου δεξιότητες αντίστασης σε αυτές τις ουσίες. Επιρρεπείς στην χρήση τέτοιων ουσιών, είναι επίσης και άτομα με ψυχολογικές αδυναμίες, όπως το άγχος της κοινωνικής αποδοχής, χαμηλή αυτοπεποίθηση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και ψυχολογική καταπόνηση - θλίψη (Botvin & Kantor, 2000).

Στο πρόγραμμα "Life Skills Training" οι μαθητές /τριες εξοικειώνονται με βασικές ψυχολογικές τεχνικές, όπως ο καθορισμός στόχων, η αυτο-ρύθμιση και η αυτο-ενίσχυση που έχουν ως απώτερο στόχο την αλλαγή της συμπεριφοράς σε ό,τι αφορά το κάπνισμα, τη χρήση αλκοόλ και την προσωπική βελτίωση. Το πρόγραμμα σύμφωνα με τους Botvin και Kantor (2000), σχεδιάστηκε για να επηρεάσει τους νέους σε ατομικό επίπεδο μέσα από την ανάπτυξη τριών παραγόντων: α) την ανάπτυξη των γνώσεων, απόψεων και κανόνων σχετικών με θέματα αλκοολισμού, καπνίσματος και ναρκωτικών ουσιών, β) τη διδασκαλία δεξιοτήτων αντίστασης στην χρήση αλκοόλ, τσιγάρου, ναρκωτικών και γ) την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτό-διαχείρισης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα περιεχόμενα του προγράμματος διδάσκονται με την χρησιμοποίηση πολλών τεχνικών

όπως συζήτηση, επίδειξη, ασκήσεις με υποθετικά σενάρια, θεατρικά παιχνίδια και πρακτικές ασκήσεις εκτός σχολείου. Η ύλη του προγράμματος περιλαμβάνει πληροφορίες για τις βραχυχρόνιες και μακροχρόνιες συνέπειες από την χρήση αλκοόλ, τσιγάρου και ναρκωτικών ουσιών, τα πραγματικά επίπεδα χρηστών ανάμεσα στους νέους και τη επίδραση που έχει το φαινόμενο στην κοινωνία.

Από την εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος σε σχολεία παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στο κάπνισμα στους μαθητές /τριες της πρώτης γυμνασίου που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σε σχέση με τους συμμαθητές τους στην ομάδα ελέγχου (Botvin, et. al., 1992). Σε αντίστοιχες εφαρμογές του ίδιου προγράμματος με την μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας (peer-teaching), από μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας σε συμμαθητές τους, παρατηρήθηκε μείωση στη χρήση αλκοόλ και μαριχουάνας (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin, & Diaz, 1995). Οι Botvin και Griffin (2002) υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα των ερευνών τους τα τελευταία δέκα χρόνια αποδεικνύουν πως το πρόγραμμα "Life Skills Training" είναι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα που αναπτύσσει κοινωνικές και ατομικές δεξιότητες ενώ παράλληλα αποτρέπει άμεσα συμπεριφορές που σχετίζονται με το κάπνισμα, το αλκοόλ και την χρήση ουσιών.

Μεγάλος αριθμός παρεμβάσεων, τα τελευταία δέκα χρόνια έχουν αποτελεσματική εφαρμογή στην πρόληψη του καπνίσματος, του αλκοόλ και άλλων ναρκωτικών ουσιών (Hawkins, Catalano, & Arthur, 2002). Η μεταφορά των αποτελεσμάτων αυτών της επιστήμης της πρόληψης στην κοινωνία είναι σύμφωνα με τους Hawkins και τους συνεργάτες του (2002) η προτεραιότητα για την έρευνα στην προληπτική αγωγή. Οι ίδιοι ερευνητές (Hawkins, et al., 2002), προτείνουν ένα πρόγραμμα πρόληψης, για τη δραστηριοποίηση των κοινωνιών στη χρησιμοποίηση της επιστήμης της πρόληψης με στόχο το σχεδιασμό και την εφαρμογή προληπτικών συστημάτων σε τοπικές κοινωνίες. Το πρόγραμμα το οποίο το ονομάζουν "Communities That Care" (CTC), είναι μια στρατηγική μελετών πεδίου, όπου μέσα από τα δεδομένα σχολείων, τοπικών οργανισμών και κοινοτικών κέντρων εντοπίζουν τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι/ες και σε συνεργασία με τα σχολεία και τους τοπικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς εφαρμόζουν προληπτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών που εντοπίζουν. Η κινητοποίηση των τοπικών κοινωνιών και τα συστατικά του προγράμματος (CTC), βασίζονται σε ένα θεωρητικό μοντέλο κοινωνικής ανάπτυξης "Social development model -SDM" (Catalano & Hawkins, όπως αναφέρεται στο Hawkins et al., 2002).

Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία, η οποία οδηγεί στο δυνάμωμα των κοινωνικών δεσμεύσεων, ανάμεσα στους νέους

και τη σαφή έκφραση υγιεινών συμπεριφορών κατά την αναπτυξιακή περίοδο. Το SDM, βασίζεται στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977) και υποστηρίζει ότι δεσμεύσεις σε κοινωνικές ομάδες, σε άτομα και σε κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς αποτρέπουν την ανάπτυξη προβληματικών και ανθυγιεινών συμπεριφορών. Οι δεσμεύσεις συμπεριλαμβάνουν προσήλωση και υποχρέωση στην οικογένεια, το σχολείο, την κοινωνία, τους φίλους και την πίστη στις αξίες που μοιράζεται κάποιος μέσα σε αυτές τις ομάδες. Το μοντέλο υποθέτει ότι οι δεσμεύσεις δημιουργούνται, όταν οι άνθρωποι έχουν τις ανάλογες ευκαιρίες να μετέχουν σε μια κοινωνική ομάδα, να αισθανθούν ότι συνεισφέρουν σε αυτήν, να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες τους και να αισθανθούν ότι άλλοι αναγνωρίζουν την συνεισφορά τους. Παρεμβάσεις οι οποίες δίνουν την ευκαιρία σε κάποιον να ανήκει σε μια ομάδα, αναπτύσσουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες του και δίνουν τη δυνατότητα της αναγνώρισης από τους άλλους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να προάγουν τις δεσμεύσεις σε θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (Hawkins et al., 2002).

Ενδιαφέρον επίσης έχουν και τα αποτελέσματα που αναφέρουν οι Zellman και Murray (2003), από την μεγάλη σε κλίμακα (34 σχολεία, 7426 μαθητές 11-12 ετών) εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος δεξιοτήτων ζωής για την πρόληψη ναρκωτικών (Lions -Quest Skills for Adolescence drug education program). Οι παραπάνω ερευνητές ενώ παρατήρησαν δύο χρονιά μετά, διαφορές σε ότι αφορά τη χρήση μαριχουάνας και υπερβολικής κατανάλωσης αλκοόλ μεταξύ των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και των παιδιών της ομάδας ελέγχου, δεν υπήρχαν διαφορές στις προθέσεις των παιδιών για μελλοντική χρήση, στην αντίληψη για το κακό που κάνουν τα ναρκωτικά καθώς και στους κανόνες συμπεριφοράς. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι παρεμβάσεις οι οποίες έχουν θεωρητική βάση ενώ έχουν αποτελέσματα στη συμπεριφορά δεν μπορούν ακόμα να εφαρμοστούν σε μεγάλη κλίμακα και να υιοθετηθούν απόλυτα από τα σχολεία και τις τοπικές κοινωνίες.

#### *Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή*

Προγράμματα τα οποία έχουν αναπτυχθεί για την παράλληλη διδασκαλία αθλημάτων και δεξιοτήτων ζωής είναι το GOAL (Danish, 1997) και το SUPER (Danish & Nellen, 1997). Τα προγράμματα αυτά έχουν σχεδιαστεί βασικά για δραστηριότητες μετά το σχολείο και η εφαρμογή τους καθώς και τα αποτελέσματά τους αφορούν κύρια στα προγράμματα αθλητισμού σχολείων της Αμερικής.

Το πρόγραμμα GOAL (Danish, 1997) έχει σχεδιαστεί για να διδάξει στους εφήβους την αίσθηση του προσωπικού ελέγχου και της αυτοπεποίθησης,

ώστε να μπορούν να πάρουν τις σωστές αποφάσεις και κατ' επέκταση να γίνουν καλύτεροι πολίτες. Κεντρική ιδέα που ενυπάρχει στην ανάπτυξη του GOAL είναι η σημασία της μελλοντικής προοπτικής για τους νέους. Το παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα σχεδιάστηκε με στόχο να αυξήσει τις θετικές συμπεριφορές των συμμετεχόντων και να μειώσει τις αρνητικές. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής γίνεται μετά την προπόνηση και περιλαμβάνει 10 δεξιότητες τις οποίες τις διδάσκουν μεγαλύτεροι μαθητές σε μικρότερους (μαθητές λυκείου σε μαθητές γυμνασίου) σε 10 συναντήσεις (μια κάθε εβδομάδα). Οι μεγαλύτεροι μαθητές μαθαίνουν πώς να εφαρμόζουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες στη καθημερινή τους ζωή και επίσης εκπαιδεύονται για το πώς να τις διδάξουν. Οι δεξιότητες σχετίζονται άμεσα με τους προσωπικούς στόχους και έχουν να κάνουν: με το πώς να ξεχωρίζουν τα όνειρα από τους στόχους, πώς να θέτουν στόχους ρεαλιστικούς, πώς να κάνουν ένα πλάνο για να τους πετύχουν, πώς να αναγνωρίζουν και να ξεπερνούν τα εμπόδια που συναντούν για να πετύχουν τους στόχους τους, πώς να χρησιμοποιούν τη βοήθεια από τους άλλους (συμμαθητές, γονείς, δασκάλους), πώς να αναμορφώνουν τα πλάνα τους όταν ο στόχος δεν είναι εφικτός και πώς να ξεχωρίζουν και να ενισχύουν τις προσωπικές τους δυνατότητες. Στη τελευταία συνάντηση παίζουν ένα ομαδικό παιχνίδι (καλαθοσφαίριση ή baseball), όπου γίνεται προσπάθεια να εφαρμόσουν στην πράξη όλα όσα έμαθαν στις προηγούμενες συναντήσεις. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή αυτού του προγράμματος έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες απέκτησαν γνώση των πληροφοριών που προσέφερε το πρόγραμμα, ήταν ικανοί να εκπληρώσουν τους στόχους που έθεσαν, βρήκαν τη διαδικασία πολύ ευκολότερη από ότι περίμεναν και ένιωσαν ότι είχαν επαρκείς γνώσεις για το πώς να θέτουν στόχους. Επίσης, ιδιαίτερα στους συμμετέχοντες του ανδρικού φύλου, παρουσιάστηκε μικρότερη αύξηση αρνητικών συμπεριφορών, ενώ παρουσίασαν μείωση σε προβλήματα συμπεριφοράς και σε βίαιες αντιδράσεις. Αντίθετα, οι μη συμμετέχοντες παρουσίασαν αύξηση προβλημάτων με αρνητικές συμπεριφορές και βίαιες αντιδράσεις (Meyer & Danish, 1996; O'Hearn & Gatz, 2002).

Το πρόγραμμα SUPER (Danish & Nellen, 1997), το οποίο είχε καθαρά αθλητικό χαρακτήρα, είχε ως στόχους να καταλάβουν οι νεαροί αθλητές ότι (α) υπάρχουν αποτελεσματικά παραδείγματα μαθητών-αθλητών προς μίμηση, (β) στα αθλήματα όπως και στη ζωή απαιτούνται και σωματικές και ψυχικές ικανότητες, (γ) είναι σημαντικό να θέτεις και να εκπληρώνεις τους στόχους σου στα αθλήματα, ότι (δ) είναι σημαντικό να θέτεις και να εκπληρώνεις τους στόχους σου στη ζωή, και (ε) τα εμπόδια, που εμφανίζονται κατά την εκπλήρωση των στόχων, μπορούν να ξεπεραστούν. Η λογική που διέπει τη δομή αυτού του προγράμματος υποστηρίζει ότι αν οι δεξιό-



τητες ζωής διδάσκονται σε όλα τα επίπεδα συμμετοχής στο άθλημα, τότε οι θετικές επιπτώσεις θα αυξηθούν για τους συμμετέχοντες κάθε επιπέδου. Το σκεπτικό των δημιουργών του προγράμματος SUPER είναι ότι ο ανταγωνισμός είναι καλός, όταν ο καθένας έχει μάθει να ανταγωνίζεται με τον εαυτό του και τις δυνατότητές του. Πρέπει οι έφηβοι να μάθουν να έχουν ως μέτρο σύγκρισης τη δικιά τους απόδοση παρά την απόδοση των άλλων. Έτσι θα μαθαίνουν να επικεντρώνονται στην προσωπική τους απόδοση με αποτέλεσμα να νιώθουν λιγότερο εξαρτημένοι από τη γνώμη των άλλων σχετικά με την επιτυχία ή την αποτυχία (Danish, 1996). Υιοθετώντας αυτή τη συλλογιστική λιγότερο μετράει το σκορ και περισσότερο η ποιότητα του παιχνιδιού και το επίπεδο εκτέλεσης. Επίσης, αντί να γιορτάζουν τα παιδιά την αποτυχία των άλλων, επικεντρώνονται στο να βιώνουν επιτυχίες (Danish, 1995). Το SUPER όπως και το GOAL, βασίζεται στη διδασκαλία των μικρότερων μαθητών από μεγαλύτερους, έχει 18 ενότητες – συναντήσεις οι οποίες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες δραστηριοτήτων: α) εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το συγκεκριμένο άθλημα, β) εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής που σχετίζονται με τον αθλητισμό γενικότερα και γ) αγώνες – το άθλημα στην πράξη. Οι ενότητες έχουν διάρκεια 30' και επιπλέον των όσων οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για την εφαρμογή των προσωπικών στόχων εκπαιδεύονται και στον αυτοδιάλογο, στο πώς να χαλαρώνουν, να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να έχουν αυτοπεποίθηση και να επικεντρώνονται στην προσωπική τους απόδοση και επίδοση.

Στη λογική της ανάπτυξης των δεξιοτήτων ζωής ανήκει και το σχολικό πρόγραμμα "Play it Smart" (Petitpas, 2001), το οποίο εφαρμόστηκε σε μαθητές γυμνασίου που ασχολούνταν με το αμερικάνικο ποδόσφαιρο. Στόχος του προγράμματος ήταν να αποδείξει ότι οι 'ωσότες' αθλητικές εμπειρίες μπορεί να δώσουν σε αυτούς που συμμετέχουν την ευκαιρία να μάθουν για τον εαυτό τους και να αναπτύξουν δεξιότητες, όχι μόνο για να πετύχουν στον αθλητισμό αλλά και στο σχολείο και γενικά στη ζωή. Τα αποτελέσματα της πρώτης εφαρμογής του παραπάνω προγράμματος έδειξαν: (α) την αύξηση του μέσου όρου της σχολικής βαθμολογίας των μαθητών που συμμετείχαν, (β) μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών που πήραν μέρος στο πρόγραμμα σε κοινωνικού περιεχομένου δραστηριότητες, και (γ) μείωση χρήσης αλκοόλ και άλλων ουσιών από τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η επιτυχία του προγράμματος "Play it smart" είχε ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση της εφαρμογής του για την ακαδημαϊκή χρονιά 2001-02 σε αρκετά σχολεία.

Παρόμοιους στόχους με τα παραπάνω έχει και το πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής στο γκολφ "The First Tee Life Skills curriculum" (Petlichkoff,

2001). Το πρόγραμμα αυτό απευθύνονταν σε μικρούς αθλητές του γκολφ όπου μέσα από την εκμάθηση του αθλήματος γίνεται παράλληλα και διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, όπως ο καθορισμός στόχων, ο έλεγχος των συναισθημάτων και η αποτελεσματική επικοινωνία σε διάφορες καταστάσεις. Επιδίωξη του προγράμματος είναι να μπορέσουν οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτό να μεταφέρουν τις δεξιότητες που έμαθαν και έξω από το γήπεδο του γκολφ.

Ενθαρρυντικά είναι επίσης τα αποτελέσματα από την εφαρμογή προγραμμάτων που συνδυάζουν τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής με τη διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής (Παπαχαρίσης, Γούδας, 2003), αλλά και με την προπόνηση νεαρών αθλητών (Papacharisis, Goudas, Danish, Theodorakis, 2005). Τα προγράμματα αυτά που αναπτύχθηκαν παρόμοια με το SUPER (Danish & Nellen, 1997), έχουν σαν γενικότερους στόχους: α) να αναπτύξουν οι μαθητές και οι αθλητές τις δεξιότητες καθορισμού προσωπικών στόχων, επίλυσης προβλημάτων και θετικής σκέψης, β) να μάθουν πώς να χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες για να βελτιώσουν την απόδοσή τους και γ) να μεταφέρουν και να εφαρμόσουν τις δεξιότητες αυτές και σε άλλους τομείς της ζωής τους. Η δομή των προγραμμάτων αυτών παρόλο που έχει πολλές ομοιότητες σε ότι αφορά το περιεχόμενο και τους στόχους με το GOAL και το SUPER, διαφέρει στον τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, εδώ γίνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής και επιπλέον στις παρεμβάσεις αυτές υπάρχουν συγκεκριμένα κινητικά τεστ τα οποία λειτουργούν σαν σημεία αναφοράς και συνδέουν άμεσα την κινητική δραστηριότητα – άθλημα με την εκμάθηση και εξάσκηση των δεξιοτήτων ζωής. Αρχικά οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε ένα κινητικό τεστ σχετικό με το άθλημα στο οποίο εφαρμόζονταν το πρόγραμμα. Στη συνέχεια η ατομική επίδοσή τους στο κινητικό τεστ αποτελούσε το σημείο αναφοράς στην ανάπτυξη του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής για τα επόμενα οκτώ μαθήματα. Οι μαθητές /τριες με βάση την επίδοσή τους στο κινητικό τεστ μάθαιναν να αναπτύσσουν ένα πρόγραμμα καθορισμού προσωπικών στόχων. (Τι είναι στόχοι, χαρακτηριστικά ενός πετυχημένου στόχου, διόρθωση στόχων, επίλυση προβλημάτων σε σχέση πάντα με τον στόχο, θετικός καθορισμός των στόχων). Τα αποτελέσματα των παραπάνω παρεμβάσεων έδειξαν ότι τα παιδιά που πήραν μέρος βελτίωσαν τις γνώσεις τους και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα τους για τις δεξιότητες ζωής και παράλληλα βελτίωσαν και την απόδοσή τους σε κινητικές δεξιότητες του μαθήματος και της προπόνησης αντίστοιχα.

Στο γκολφ ήταν και η παρέμβαση που έκανε και ο Sherman (1999) εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα το οποίο συνδυάζει νοητικές δεξιότητες και πρακτική εξάσκηση, στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα



αποτελέσματα σύμφωνα με τον Sherman (1999), έδειξαν ότι ο συνδυασμός, ψυχολογικών δεξιοτήτων και εξάσκησης μπορεί να έχει καλύτερο αποτέλεσμα στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων από την απλή εξάσκηση.

Την εφαρμογή ενός προγράμματος φυσικής αγωγής με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως της αρχηγικής ικανότητας και της ικανότητας επίλυσης συγκρούσεων εξέτασαν και οι Sharpe, Brown και Crider (1995). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε παιδιά τρίτης δημοτικού (8 ετών) κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση της αρχηγικής ικανότητας των παιδιών, βελτίωση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, αύξηση του χρόνου συμμετοχής στη δραστηριότητα και μείωση του ποσοστού των απουσιών των μαθητών από το μάθημα της φυσικής αγωγής.

### Σχόλια και συζήτηση

Από τα προγράμματα και τις έρευνες που παρουσιάστηκαν, γίνεται φανερό ότι η προσπάθεια των περισσότερων επικεντρώνεται στην ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων ζωής που με τη σειρά τους έχουν επίδραση τόσο στην απόδοση (στον αθλητισμό ή στο σχολείο), όσο και στη συναισθηματική και ψυχική υγεία τους. Με άλλα λόγια, πρόκειται για προγράμματα που συνθέτουν μαθήματα συναισθημάτων (δεξιοτήτων ζωής) με μαθήματα που ήδη υπάρχουν.

Οι Weare και Gray (1995) υποστηρίζουν ότι δεν μπορούμε να διδάξουμε στους νέους τη φροντίδα για τη σωματική τους υγεία αν δεν λάβουμε υπόψη μας τις ψυχικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Για παράδειγμα, αν επιδιώκουμε την πρόληψη του καπνίσματος, δεν θα βοηθήσουμε ιδιαίτερα δίνοντας πληροφορίες για τις συνέπειες που έχει στη σωματική υγεία. Οι κίνδυνοι του καπνίσματος δεν είναι άμεσοι και η επισήμανσή τους δεν βοηθά τους νέους οι οποίοι νιώθουν την ανάγκη να είναι αποδεκτοί από τους φίλους τους. Χρειάζεται λοιπόν να μάθουν να αντιστέκονται στις πιέσεις. Αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητο να διδαχθούν πώς να λένε «όχι» και να έχουν αυτοπεποίθηση, ώστε να νιώθουν καλά με τον εαυτό τους, ακόμα και αν οι φίλοι τους, τους κοροϊδεύουν. Η πρόκληση συνεπώς, για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους ερευνητές, είναι πώς θα βρουν εκείνες τις εκπαιδευτικές μεθόδους, στρατηγικές ή προγράμματα που θα «θωρακίζουν» τους νέους με τέτοιου είδους δεξιότητες ζωής.

Η αποτελεσματική εκμάθηση των δεξιοτήτων ζωής, προϋποθέτει σχεδιασμό, σταθερή εφαρμογή και πρόγραμμα (Elias, Tobias & Friedlander, 1997). Επιπλέον για να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής με συνέπεια και να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος, χρειάζεται να έχει γίνει αποδεκτό από

το ευρύτερο πλαίσιο το οποίο εφαρμόζονται (σχολείο, ομάδα, αθλητικό κέντρο, οικογένεια). Σύμφωνα με τους Τριλίβα και Chimienti (2002), η γνωστική διαδικασία αφορά την ένταξη νέων δεδομένων και γνώσεων στις δυνατότητες κατανόησης που διαθέτει το άτομο. Αντίθετα, η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων απαιτεί την αλλαγή συνθηκών και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι ένα παιδί που έχει ευαισθητοποιηθεί προς την χρησιμοποίηση μιας δεξιότητας ζωής θα πρέπει να αφήσει κάποιες παλιές συνήθειες και να μάθει να χρησιμοποιεί καινούργιες. Για να συμβεί αυτό δεν είναι αρκετό μόνο το στάδιο της απόκτησης της δεξιότητας ζωής, αλλά και ενθάρρυνση της χρήσης της δεξιότητας σε άλλα πλαίσια (σχολείο, σπίτι) καθώς επίσης και η ανάπτυξη ενός ενισχυτικού περιβάλλοντος όπου καλλιεργείται η αλλαγή της συμπεριφοράς. Έρευνες επίσης, έχουν δείξει ότι η διδασκαλία δεξιοτήτων αυτό-διαχείρισης (self-management), μπορεί να βοηθήσουν στη μείωση του «καθιστικού» τρόπου ζωής των νέων (Dale, Corbin, & Cuddihy, 1998). Ο Dale και οι συνεργάτες του (1998) συνδέουν τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτό-διαχείρισης με την προώθηση της διαβίου άσκησης. Υποστηρίζουν ότι όταν οι μαθητές/τριες που παρακολουθούν μαθήματα φυσικής αγωγής στα οποία μαθαίνουν πώς να ελέγχουν μόνοι τους τη φυσική τους κατάσταση, να καθορίζουν προσωπικούς στόχους, να σχεδιάζουν δικά τους προγράμματα και να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, έχουν λιγότερες πιθανότητες να κάνουν «καθιστική» ζωή από τους συμμαθητές τους που παρακολουθούν το παραδοσιακό μάθημα φυσικής αγωγής.

Χαρακτηριστικό είναι επίσης, ότι στα περισσότερα από τα προγράμματα που αναφέρθηκαν στην ανασκόπηση, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που οι νέοι μαθαίνουν μια δεξιότητα. Οι νέοι μαθαίνουν κάτω από συνθήκες, στις οποίες αισθάνονται επιτυχία ή ενισχύονται για την επιλογή μιας πράξης ή κάποιας συμπεριφοράς που σκόπιμα διάλεξαν. Στο μάθημα της φυσικής αγωγής αλλά και στην προπόνηση τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της εφαρμογής και εξάσκησης δεξιοτήτων ζωής πετυχαίνουν τους στόχους που έχουν καθορίσει στα αθλήματα τους. Συνεπώς, στο τέλος του προγράμματος συνδυάζουν το αποτέλεσμα με την χρήση των δεξιοτήτων ζωής. Σύμφωνα με τον Bandura (1977), η πιθανότητα ενός ατόμου να μάθει μια δεξιότητα, συνδέεται άμεσα με την προτίμηση του ατόμου για τη δεξιότητα, τις ικανότητές του να την πραγματοποιήσει (γνώσεις, δεξιότητες) καθώς και την αυτοπεποίθηση του ή την αντιλαμβανόμενη ικανότητά του. Τα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής, που συνδέουν κινητικές δεξιότητες με δεξιότητες ζωής, δίνουν την ευκαιρία στους νέους να εφαρμόσουν με επιτυχία τις δεξιότητες ζωής κάτω από συνθήκες παιχνιδιού, χωρίς συγκρίσεις με τους άλλους παρά μόνο με τον

ίδιο τους τον εαυτό. Η βελτίωση που πετυχαίνουν οι μαθητές στα κινητικά τεστ μπορεί να συνδεθεί με τις δεξιότητες ζωής και η χρησιμοποίησή τους να ανακαλείται αυτόματα. Να μάθουν δηλαδή, μακροπρόθεσμα από μόνοι τους να δουλεύουν με στόχους. Για να γίνει κάτι τέτοιο φυσικά θα πρέπει οι νέοι πρώτα να μπορούν να ξεχωρίζουν τη δεξιότητα αυτή και να μπορούν να την χρησιμοποιούν σε κάθε περίπτωση ανάλογα.

Ενδιαφέρον επίσης έχει για την μελλοντική εφαρμογή προγραμμάτων ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής ο κεντρικός ρόλος που παίζουν οι στόχοι (Danish, 1997). Στο θέμα των στόχων η κοινωνικογνωστική θεωρία τονίζει την ικανότητα του ανθρώπου να προνοεί, να προβλέπει τα αποτελέσματα και ανάλογα να κάνει σχέδια (Bandura, 1986). Οι άνθρωποι θεωρείται ότι δεν αντιδρούν απλά, αλλά προλαμβάνουν τα γεγονότα, θέτουν, τις δικές τους προδιαγραφές και στόχους και δεν απαντούν απλά στο περιβάλλον. Η ικανότητα του ατόμου να θέτει τις δικές του προδιαγραφές και η δυνατότητα για αυτοενίσχυση καθιστούν δυνατή την αυτορρύθμιση (self-regulation) σε μεγάλο βαθμό. Με την ανάπτυξη γνωστικών μηχανισμών όπως οι προσδοκίες, οι προδιαγραφές και η αυτοενίσχυση το άτομο είναι σε θέση να θέτει στόχους για το μέλλον και να ελέγχει τη μοίρα του. Την ανάπτυξη αυτών των γνωστικών μηχανισμών έχουν σαν στόχο τα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής. Η διδασκαλία τους μέσα από τα σπορ και το μάθημα της φυσικής αγωγής, όταν αυτή γίνεται προγραμματισμένα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να πετύχουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους.

### **Πρακτικές συμβουλές για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής.**

Οι δεξιότητες ζωής, όπως όλες οι δεξιότητες αποκτώνται και μαθαίνονται με την παρατήρηση, την πρακτική εφαρμογή, την ανατροφοδότηση και τις επαναλήψεις (WHO, 1999). Τι είναι αυτό όμως που μπορεί να κάνει το περιβάλλον της προπόνησης, του μαθήματος ή της αθλητικής δραστηριότητας τόσο ξεχωριστό, ώστε να συνδυάζεται με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής;

Οι ομοιότητες στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης των δεξιοτήτων ζωής και των αθλητικών δεξιοτήτων ίσως είναι ένας από τους λόγους που τεκμηριώνει την ανάγκη να διευρυνθεί και να εξεταστεί η προοπτική της συστηματικής του διδασκαλίας τους μέσα από τα αθλήματα. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής πρέπει να γίνεται με διαφορετικό τρόπο από ότι για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου (Danish & Hale, 1983). Όπως είναι σχεδόν αδύνατον να μάθει κάποιος να οδηγεί ένα αυτοκίνητο διαβάζοντας μόνο ένα βιβλίο ή να παίξει μπά-

σκετ, αφού έχει διαβάσει μόνο τη σχετική θεωρία, έτσι και η εκμάθηση των δεξιοτήτων ζωής δεν πετυχαίνεται με την απλή παροχή γνώσεων. Η διαδικασία μάθησης των δεξιοτήτων ζωής πρέπει να περιλαμβάνει μαθησιακές εμπειρίες.

Για το λόγο αυτό η εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής διευκολύνεται από τη χρησιμοποίηση της *συμμετοχικής μεθόδου διδασκαλίας* (Danish, 2000; WHO, 1999), η οποία συμπεριλαμβάνει: (α) την θεωρητική προσέγγιση της δεξιότητας (γνώσεις - πληροφορίες), (β) την παρατήρηση της δεξιότητας σε ένα μοντέλο (παραδείγματα μέσα από την εμπειρία), (γ) την πρακτική εφαρμογή σε επιλεγμένες καταστάσεις σε υποστηρικτικό περιβάλλον, και (δ) την ατομική ανατροφοδότηση για την απόδοση. Επιπλέον, η εξάσκηση δεξιοτήτων διευκολύνεται από την εφαρμογή ρόλων σε τυπικά σενάρια της και στα αποτελέσματα που έχει σε υποθετικές καταστάσεις. Η εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής, πρέπει να ξεκινάει με καταστάσεις - σενάρια απλά, σε λιγότερο απαιτητικό περιβάλλον μάθησης και συνεχίζεται προοδευτικά με πιο σύνθετα και δύσκολα σενάρια για τους μαθητές/τριες (WHO, 1999).

Πέρα από τις όποιες ομοιότητες στο τρόπο διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής και αθλητικών δεξιοτήτων καθοριστικό ρόλο για την μάθηση παίζει και το περιβάλλον. Στην περίπτωση των αθλητικών δραστηριοτήτων είναι πολύ σημαντικό ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι νέοι συμμετέχουν εθελοντικά επειδή είναι εσωτερικά παρακινημένοι και περιέργοι να δοκιμάσουν (Larson, 2000). Το περιβάλλον λοιπόν της οργανωμένης άσκησης, τόσο στο μάθημα της φυσικής αγωγής όσο και στον αθλητισμό, μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς και τους προπονητές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και την προσωπική ανάπτυξη των νέων. Οι δυνατότητες συνεπώς, που έχει το μάθημα της φυσικής αγωγής και γενικά τα σπορ για παρεμβάσεις που έχουν νόημα στην ζωή των νέων είναι πολλές και σημαντικές. Νοητικές δεξιότητες από τον χώρο της αθλητικής ψυχολογίας μπορεί με επιτυχία να εφαρμοστούν στο περιβάλλον του μαθήματος και να διευκολύνουν τόσο την απόδοση των μαθητών όσο και την ποιότητα του μαθήματος.

Είναι χρήσιμο επίσης κατά τον σχεδιασμό τέτοιου είδους προγραμμάτων να ακολουθούνται και οι παρακάτω συμβουλές:

- Ο δάσκαλος της τάξης ή ο προπονητής, ή ο διευθυντής του σχολείου θα πρέπει να ξέρουν τους λόγους για τους οποίους εφαρμόζεται το πρόγραμμα.
- Θα πρέπει το προσωπικό (δάσκαλοι, προπονητές, καθηγητές φυσικής αγωγής), το οποίο θα εφαρμόσει το πρόγραμμα, να γνωρίζει μέσα από σεμινάρια και εκπαιδευτικές συναντήσεις, τι είναι οι δεξιότητες ζωής; Γιατί τις διδάσκουμε; Πώς θα εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα που να ταιριάζει στην τάξη τους; Ποιες δεξιότητες ζωής θα διδά-

ζουν; Με ποιους τρόπους θα συνδέσουν το μάθημα τους με τις δεξιότητες ζωής; Πώς θα το αξιολογήσουν;

- Θα πρέπει να υπάρχει υποστηρικτικό υλικό και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές (πλάνα μαθημάτων - οδηγίες για το πώς θα τα χρησιμοποιήσουν - εκπαίδευση).
- Τα μαθήματα θα πρέπει να συνδέονται άμεσα με την αναπτυξιακή ηλικία των παιδιών που τα εφαρμόζουν.
- Τα μαθήματα δεξιοτήτων ζωής και οι δραστηριότητες που συνδέονται άμεσα με τα περιεχόμενα του κανονικού προγράμματος του σχολείου (ή της προπόνησης) έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια.
- Η εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής, είναι μια διαδικασία η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, και τους γονείς στις αποφάσεις για τα περιεχόμενα του προγράμματος.

## Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να γίνουν προς την κατεύθυνση της μεταφοράς της μάθησης των δεξιοτήτων ζωής σε άλλα μαθήματα του σχολείου, αλλά και σε γενικότερες συμπεριφορές των νέων τόσο στο σχολείο όσο και στην οικογένεια. Επιπλέον θα πρέπει να αξιολογείται η εφαρμογή του προγράμματος στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας. Μελλοντικές έρευνες επίσης θα πρέπει να επικεντρώνονται στον ίδιο τον εκπαιδευτικό της φυσικής αγωγής και στην ικανότητα - δεξιότητα να διδάξει τέτοιου είδους προγράμματα καθώς και στην έρευνα για την καλύτερευση της ποιότητας των προγραμμάτων τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην αξιολόγησή τους.

### Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Οι δεξιότητες ζωής, που σε αυτήν την ανασκόπηση προτείνεται να διδάσκονται στο μάθημα της φυσικής αγωγής ανήκουν στο ψυχολογικό και κοινωνικό τομέα ανάπτυξης των μαθητών. Η διδασκαλία τους, από την μια μεριά δίνει ένα σημείο αναφοράς και στόχου στον εκπαιδευτικό που θέλει να αναπτύξει τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών του, και από την άλλη δίνει κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά στο μάθημα, τα οποία το αναβαθμίζουν και το κάνουν χρήσιμο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον πρέπει να τονιστεί ότι η εξάσκηση δεξιοτήτων ζωής βοηθάει στην εκμάθηση αθλητικών δεξιοτήτων, ενώ η διδασκαλία τους μπορεί να συνδεθεί με την υπευθυνότητα των μαθητών και με την ικανότητά τους να σχεδιάζουν για το μέλλον βασιζόμενοι στον εαυτό τους.

### Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, εφοδιάζει τους νέους με γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να ανταπεξέλθουν με επιτυχία σε μια σύνθετη και πολύπλοκη πραγματικότητα. Η επιτυχία αυτή, σε πολλές περιπτώσεις, καθορίζει το βαθμό ικανοποίησης που λαμβάνουν από τη ζωή τους μέσα σε συγκεκριμένες οικονομικές, πολιτιστικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες.

## Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thoughts and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bierman, K.L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M.T., Lochman, M.T., McMahon, R.J., et al. (2002). Evaluation of the first 3 years of the Fast Track trial with children at high risk for adolescent conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 19-35.
- Botvin, J. G., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E. M., & Diaz, T. (1995). Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population. *Journal of American Medical Association*, 273, 1106-1112.
- Botvin, J. G., Dusenbury, L., Baker, E., James-Ortiz, S., Botvin, E. M., & Kerner, J. (1992). Smoking prevention among urban minority youth: Assessing effects on outcome and mediating variables. *Health Psychology*, 11, 290-299.
- Botvin, J.G., & Griffin, K.W. (2002). Life skill training as a primary prevention approach for adolescent drug use and other problem behaviors. *International Journal of Emergency Mental Health*, 4, 41-47.
- Botvin, J.G., & Kantor, L.W. (2000). Preventing alcohol and tobacco use through life skill training. *Alcohol Research & Health*, 24, 250-257.
- Branta, C. F., & Goodway, J. D. (1996). Facilitating

- social skills in urban school children through physical education. *Journal of Peace Psychology*, 2, 305-319.
- Buczkievicz, M., & Garnegie, R. (2001). The Ugandan life skills initiative. *Health Education*, 101, 15-21.
- Butler, S. (1993). The physical education and recreation strand: The history and the future. *Zip Lines*, 24, 12-14.
- Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Berglund, M.L., Pollard, J.A., & Arthur, M.W. (2002). Prevention science and positive youth development: Competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31, 230-239.
- Catalano, R.F., Hawkins, J.D., White, H., & Padino, R. (1985). *Predicting marijuana use and delinquency in two longitudinal studies*. Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology, San Diego, CA.
- Crockett, L., & Petersen, A. (1993). Adolescent development: Health risks and opportunities for health promotion. In S. Millstein, A. Petersen, & E. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents* (pp. 13-37). New York: Oxford.
- Dale, D., Corbin, C. B., & Cuddiny, T. (1998). Can conceptual physical education promote physical activity lifestyles? *Pediatric Exercise Science*, 10, 97-109.
- Danish, S.J. (2000). Youth and community development: How after school programming can make a difference. In T. Gullotta & S.J. Danish (Eds.), *Developing competent youth and strong communities through after-school programming* (pp. 1-14). Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Danish, S. J. (1997). Going for the Goal: A life skills program for Adolescents. In G. Albee, & T. Gullotta (Eds.), *Primary prevention works Vol, 6* (pp. 291-312). Newbury Park, CA: Sage.
- Danish, S. J., (1996). Learning life skills through sports. *The APA Monitor*, 27, 10.
- Danish, S. J. (1995, August). *Competing against your potential in sport and life*. Invited Heyman Memorial Lecture presented at the American Psychological Association Annual Convention, New York.
- Danish, S. J., & Nellen, C. V. (1997). New roles for sport psychologist: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S. J., & Hale, B. D. (1983). Sport psychology: Teaching skills to athletes and coaches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54, 11-13.
- Danish, S., Petitpas, A., & Hale, B. (1995). Psychological innervations: A life development model. In S.M. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 11-38). Champaign, IL: Human Kinetics
- Danish, S., Petitpas, A., & Hale, B. (1992). A developmental education intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 4, 403-415.
- Daws, P.P. (1973). Mental health and education: Counseling as prophylaxis. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1, 2-10.
- Domitrovich, E. C., & Greenberg, T. M. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 193-221.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B.S. (1997). *Emotionally intelligent parenting*. NY: Harmony Books.
- Farrell, A.D., Danish, S. J., & Howard, C.W. (1992). Relationship between drug use and other problem behaviors in urban adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 705-712.
- Gibbons, S. L., & Bressan, E. S. (1991). The affective domain in physical education: A conceptual clarification and curricular commitment. *Quest*, 43, 78-97.
- Ginder, E. J. (1996). David K. Brooks' contribution to the developmentally based life-skills approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 16, 191-202.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη (μετάφραση: Α. Παπισταύρου)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Greendorfer, S. L. (1987). Psycho-social correlates of organized physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58, 59-64.
- Gullotta, T.P. (1990). Preface. In T.P. Gullotta, G.R. Adams, & R. Montemayor (Eds.), *Developing social competency in adolescents* (pp. 7-8). Newbury Park, CA: Sage.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., & Arthur, M.W. (2002). Promoting science - based prevention in communities. *Addictive Behaviors*, 27, 951-976.
- Hopson, B., & Hough, P. (1973). The need for personal and social education in secondary schools and further education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 4, 16-27.
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977) *Problem behavior in psychological development: A longitudinal Study of Youth*. New York: Academic.
- Johnston, L. D., O'Malley, P. M., & Bachman, J. G. (1987). *National trends in drug use and related factors among American high school students and young adults, 1975-1986*. Rockville, MD : National Institute on Drug Abuse.
- Jones, J. B., & Phillipper, S. (1983). Sexually active but not pregnant : A comparison of teens who risk and teens who plan. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 235-251.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. New York: Academic.
- Klerman, L. (1993). The influence of economic factors on health -related behaviors in adolescents. In S. Millstein, A. Petersen, & E. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents* (pp. 13-37).

- New York: Oxford.
- Laker, A. (2000). *Beyond the boundaries of physical education*. New York: Taylor & Francis.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescents antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
- Mayer, A., & Danish, S. J. (1996). *Designing life skill innervations: Creating a bridge between theory and practice*. Unpublished manuscript.
- Melograno, V. J. (1997). *Designing the physical education curriculum (3<sup>rd</sup> edition)*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Moote, G.T., & Wodarski, J.S. (1997). The acquisition of life skills through adventure-based activities and programs: a review of literature. *Adolescence*, 125, 143-160.
- Mosher, R.L., & Sprinthall, N.A. (1970). Psychological education in secondary schools: a program to promote individual and human development. *American Psychologist*, 25, 911-924.
- Odonnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R.D., & Day, L.E. (1995). Preventing school failure, drug-use, and delinquency among low-income children—long term intervention in elementary—schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 87-100.
- Oetting, E.R., & Beauvais, F. (1987) Peer cluster theory, socialization characteristics, and adolescent drug use: A path analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 205-213.
- O’Hearn, T. C., & Gatz, M. (2002). Going for the goal: Improving youth problem solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology*, 30, 281-303.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S.J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.
- Παπαχαρίσης, Β., & Γούδας, Μ. (2003). Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 1, 123-140.
- Petitpas, A.(2001). National football foundation’s play it smart program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *Proceedings of the 10<sup>th</sup> World Congress of Sport Psychology Vol. 2*, (pp.318-319). Thessaloniki, Greece: Christodoulidis.
- Petlichkoff, L.M. (2001). Teaching life skills through golf: Development and delivery of a sports-based program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *Proceedings of the 10<sup>th</sup> World Congress of Sport Psychology Vol. 2*, (pp. 318-319). Thessaloniki, Greece: Christodoulidis.
- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-416.
- Sherman, C. (1999). Integrating mental management skills into physical education curriculum: Effects on golf swing performance with fifth grade students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 113-114.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Scaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Τρλιβιά, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- UNICEF, (2002). *Adolescence. A time that matters*. New York: UNICEF
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997). *Η φυσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.
- Weare, K., & Gray, G. (1995). *Promoting mental and emotional health in the European network of health promoting schools*. (μετάφραση Κ. Σώκου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- Zellman, E. M., & Murray, D. M. (2003). Evaluating the Lions-Quest “Skills for Adolescence” drug education program- Second-year behavior outcomes. *Addictive Behaviors*, 28, 883-897.

