



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής»

Κατεύθυνση: Συμβουλευτική – Ψυχολογία

Βλαχιώτη Χ. Αντιγόνη

A.M. 198

***Εφαρμογή και Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος
για τη διευκόλυνση της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο***

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

1. **Ανδρέας Μπρούζος**, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. **Πλουσία Μισαηλίδη**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. **Στέφανος Βασιλόπουλος**, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ιωάννινα, 2015

Στους γονείς μου, Χρήστο και Σταματία

Στον αδερφό, μου, Νίκο

Εγκρίθηκε στη συνεδρία αριθμ. / του Τμήματος

.....

Η έγκριση της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

(Ν., 5343/1932, άρθρο 202, παρ. 2).

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με ειδίκευση τη Συμβουλευτική και Ψυχολογία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κ. Ανδρέα Μπρούζο, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος υπήρξε ο καθοδηγητής μου κατά τη διάρκεια της παρούσας εργασίας. Η βοήθεια και οι πολύτιμες υποδείξεις του κατέστησαν δυνατή την εκπόνηση και συγγραφή της παρούσας μελέτης.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Πλουσία Μισαηλίδη, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, καθώς και τον κ. Στέφανο Βασιλόπουλο, επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών για τη συμβολή τους στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Με τη σειρά, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην κ. Βασιλική Μπαούρδα, υποψήφια διδάκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την παροχή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και για την πολύτιμη βοήθειά της, που συνέβαλε στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Επίσης, ευχαριστώ ιδιαίτερα την συμφοιτήτριά μου, Ευδοξία Λιόντου, για την άριστη και αποδοτική συνεργασία σε όλα τα στάδια της έρευνας, καθώς και τη Διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς των δύο Δημοτικών σχολείων για τη θετική συνεργασία και την κάθε καλή διάθεση διευκόλυνσης με τις ημέρες και ώρες διεξαγωγής του προγράμματος, τους μαθητές της έκτης τάξης για τον ενθουσιασμό με τον οποίον συμμετείχαν στο πρόγραμμα, αλλά και τους γονείς αυτών για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μας.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, που πάντοτε υπήρξε συνοδοιπόρος σε κάθε μου προσπάθεια κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περιεχόμενα

	Σελ.
Περίληψη.....	11
Abstract.....	12
Εισαγωγή.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	
1. ΜΕΤΑΒΑΣΗ- ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ.....	15
1.1. Ορισμός της μετάβασης.....	15
1.1.1. Στάδια μετάβασης.....	16
1.1.2. Εκπαιδευτική μετάβαση.....	17
1.1.3. Αλλαγές κατά τη μετάβαση στο γυμνάσιο.....	19
1.2. Θεωρίες Μετάβασης.....	23
1.2.1. Τα ψυχοκοινωνικά στάδια της ανάπτυξης του Erikson (1950).....	23
1.2.2. Η γνωστική αναπτυξιακή θεωρία του J.Piaget.....	24
1.2.3. Η Θεωρία της Αναπτυξιακής Ετοιμότητας (Developmental Readiness Theory).....	25
1.2.4. Η θεωρία μετάβασης της Schlossberg.....	26
1.2.5. Η Υπόθεση της Αλλαγής Θέσης στην Κοινότητα (Top Dog/ Bottom Dog Hypothesis).....	27
1.2.6. Η Θεωρία του Άγχους (Stress Inoculation Training, SIT).....	27
1.2.7. Η γνωστική- συναλλακτική θεωρία.....	28
1.2.8. Η Θεωρία της Ασυνέχειας (Discontinuity Theory).....	29
1.2.9. Συσσωρευτική Θεωρία (Cumulation Theory).....	29
1.2.10. Η Οικοσυστημική Θεωρία του Bronfenbrenner (The Ecology of Human Development).....	29
1.3. Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	
2. ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	35
2.1. Ορισμός ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	35
2.2. Στόχοι ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων.....	35
2.3. Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	36
2.4. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά.....	38
2.4.1. Τύποι ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά.....	38

2.4.2. Σύσταση και διάρκεια ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά.....	39
2.4.3. Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών και ενηλίκων.....	40
2.4.4. Πλεονεκτήματα μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών.....	41
2.4.5. Θεραπευτικοί παράγοντες.....	42
2.4.6. Τα στάδια ανάπτυξης της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	42
2.4.7. Κριτήρια αποκλεισμού παιδιών από μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα.....	44
2.4.8. Αποτελεσματικότητα ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά.....	45
2.4.9. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για την ομαλή μετάβαση στο γυμνάσιο.....	46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3. ΑΓΧΟΣ- ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΑΓΧΟΣ- ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ-ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΙΜΩΝ

ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ

3.1. Άγχος	47
3.1.1. Ορισμός του άγχους.....	47
3.1.2. Αίτια του άγχους στην παιδική και εφηβική ηλικία.....	49
3.1.3. Το άγχος κατά τη σχολική περίοδο.....	49
3.2. Κοινωνικό άγχος	52
3.2.1. Ορισμός του κοινωνικού άγχους.....	52
3.2.2. Παράγοντες κοινωνικού άγχους.....	53
3.2.3. Χαρακτηριστικά μαθητών με κοινωνικό άγχος.....	55
3.3. Κοινωνικές Δεξιότητες	56
3.3.1. Ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	58
3.3.2. Γενικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	58
3.3.3. Κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων.....	58
3.3.4. Χαρακτηριστικά μαθητών με ή χωρίς κοινωνικές δεξιότητες.....	59
3.3.5. Οι κοινωνικές δεξιότητες κατά τη μετάβαση στο γυμνάσιο.....	63
3.4. Αυτοεκτίμηση	63
3.4.1. Ορισμός της αυτοεκτίμησης.....	63
3.4.2. Διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.....	66
3.4.3. Αποτελέσματα υψηλής αυτοεκτίμησης.....	67
3.4.4. Αποτελέσματα χαμηλής αυτοεκτίμησης.....	68
3.4.5. Η αυτοεκτίμηση κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο.....	69
3.5. Στρατηγικές Αντιμετώπισης κρίσιμων συμβάντων	71
3.5.1. Τύποι στρατηγικών αντιμετώπισης.....	72

3.5.2. Διαστάσεις στρατηγικών αντιμετώπισης.....	74
3.5.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης. κρίσιμων καταστάσεων.....	75
3.5.4. Στρατηγικές αντιμετώπισης στο σχολικό περιβάλλον.....	76

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4. Η ΕΡΕΥΝΑ.....	78
4.1. Οι στόχοι της έρευνας.....	78
4.2. Οι υποθέσεις της έρευνας.....	78
4.3. Το δείγμα της έρευνας.....	80
4.3.1. Η επιλογή των μαθητών.....	80
4.3.2. Το δείγμα της πειραματικής ομάδας.....	80
4.3.3. Το δείγμα της ομάδας ελέγχου.....	80
4.3.4. Η συγκατάθεση γονέων.....	80
4.3.5. Τα εργαλεία μέτρησης.....	80
4.3.6. Η αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης.....	82
4.4. Η διαδικασία.....	83
4.5. Παρουσίαση συναντήσεων.....	85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	94
5.1. Αναλύσεις συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν.....	94
5.2. Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.....	97
5.2.1. Κοινωνικό άγχος μεταξύ των ομάδων.....	97
5.2.2. Κοινωνικοί κανόνες μεταξύ των ομάδων.....	98
5.2.3. Αρέσκεια μεταξύ των ομάδων.....	99
5.2.4. Αυτοεκτίμηση μεταξύ των ομάδων.....	100
5.2.5. Ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης μεταξύ των ομάδων.....	101
5.2.6. Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης μεταξύ των ομάδων.....	102
5.3. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης ως προς το φύλο των μαθητών.....	104
5.3.1 Κοινωνικό άγχος και φύλο μαθητών.....	104
5.3.2. Κοινωνικοί κανόνες και φύλο μαθητών.....	106
5.3.3. Αρέσκεια και φύλο μαθητών.....	107
5.3.4. Αυτοεκτίμηση και φύλο μαθητών.....	109

5.3.5. Ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης και φύλο μαθητών.....	110
5.3.6. Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης και φύλο μαθητών.....	111
5.4. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης ως προς το ίδιο φύλο των μαθητών.....	113
5.4.1. Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για τα αγόρια.....	113
5.4.2. Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για τα κορίτσια.....	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	118
6.1. Ερμηνεία αποτελεσμάτων –Συζήτηση.....	118
6.1.1. Ερμηνεία- σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ομάδων.....	118
6.1.2. Ερμηνεία-σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των φύλων των ομάδων.....	119
6.1.3. Ερμηνεία-σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των μαθητών ίδιου φύλου...	121
6.2. Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	122
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	124
Παράρτημα Α	139
Παράρτημα Β.....	142

Ευρετήριο πινάκων

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Οι υποθέσεις της έρευνας.....	79
Πίνακας 2: Αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης.....	82
Πίνακας 3: Συνοπτική παρουσίαση της έρευνας.....	84
Πίνακας 4: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών πριν την παρέμβαση.....	95
Πίνακας 5: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών μετά την παρέμβαση.....	96
Πίνακας 6: Διαφορές των μέσων όρων της κλίμακας του κοινωνικού άγχους στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.....	97
Πίνακας 7: Διαφορές των μέσων όρων της υποκλίμακας των κοινωνικών κανόνων στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.....	99
Πίνακας 8: Διαφορές των μέσων όρων της υποκλίμακας της αρέσκειας στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.....	100
Πίνακας 9: Διαφορές των μέσων όρων της κλίμακας της αυτοεκτίμησης στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.....	101
Πίνακας 10: Διαφορές των μέσων όρων της κλίμακας των ενεργητικών στρατηγικών αντιμετώπισης στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.....	102
Πίνακας 11: Διαφορές των μέσων όρων της κλίμακας των παθητικών στρατηγικών αντιμετώπισης στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.....	103
Πίνακας 12: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της κλίμακας του κοινωνικού άγχους στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση.....	104
Πίνακας 13: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της κλίμακας του κοινωνικού άγχους στα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση.....	105
Πίνακας 14: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 1 ^{ης} υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνικοί κανόνες) στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση.....	106

Πίνακας 15: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 1 ^{ης} υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνικοί κανόνες) στα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση.....	107
Πίνακας 16: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 2 ^{ης} υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων (αρέσκεια) στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση.....	107
Πίνακας 17: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 2 ^{ης} υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων (αρέσκεια) στα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση.....	108
Πίνακας 18: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της αυτοεκτίμησης στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση.....	109
Πίνακας 19: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της αυτοεκτίμησης στα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση.....	109
Πίνακας 20: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 1 ^{ης} υποκλίμακας των στρατηγικών αντιμετώπισης (ενεργητικών στρατηγικών) στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση.....	110
Πίνακας 21: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 1 ^{ης} υποκλίμακας των στρατηγικών αντιμετώπισης (ενεργητικές στρατηγικές) στα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση.....	111
Πίνακας 22: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 2 ^{ης} υποκλίμακας των στρατηγικών αντιμετώπισης(παθητικές στρατηγικές) στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση.....	112
Πίνακας 23: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 2 ^{ης} υποκλίμακας των στρατηγικών αντιμετώπισης (παθητικές στρατηγικές) στα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση.....	112
Πίνακας 24: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών στα αγόρια της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την παρέμβαση.....	114
Πίνακας 25: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών στα αγόρια της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση.....	115
Πίνακας 26: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών στα κορίτσια της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την παρέμβαση.....	116
Πίνακας 27: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών στα κορίτσια της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση.....	117

Ευρετήριο διαγραμμάτων

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

- Διάγραμμα 1:** Διαφορές στους μέσους όρους στην κλίμακα του κοινωνικού άγχους και της αυτοεκτίμησης ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης πριν και μετά την παρέμβαση.....**105**
- Διάγραμμα 2:** Διαφορές στους μέσους όρους στις υποκλίμακες των κοινωνικών δεξιοτήτων ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης πριν και μετά την παρέμβαση.....**108**
- Διάγραμμα 3:** Διαφορές στους μέσους όρους στις υποκλίμακες των στρατηγικών αντιμετώπισης ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης πριν και μετά την παρέμβαση.....**113**

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, πέντε συναντήσεων, που στόχο έχει την ομαλή μετάβαση των μαθητών της έκτης δημοτικού στο γυμνάσιο, μέσα από δραστηριότητες που, ειδικότερα, στοχεύουν στη μείωση του κοινωνικού άγχους, την αύξηση της αυτοεκτίμησης, τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 82 μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού, δύο δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής των Ιωαννίνων, εκ των οποίων οι 56 αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, συμμετέχοντας στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, και οι υπόλοιποι 26 την ομάδα ελέγχου, για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας για τα μέλη της πειραματικής ομάδας.

Πριν την έναρξη της παρέμβασης, αλλά και μετά την ολοκλήρωσή της, οι 82 μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που εξέταζαν ξεχωριστά το κοινωνικό άγχος, την αυτοεκτίμηση, τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις στρατηγικές που εφαρμόζαν για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων. Επίσης, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας συμπλήρωναν ερωτηματολόγια στο τέλος της κάθε συνάντησης.

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε πως η εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να συμβάλει στη μείωση του κοινωνικού άγχους, την αύξηση της αυτοεκτίμησης και την ανάπτυξη και βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης, προωθώντας, έτσι, την ομαλή μετάβαση των μαθητών στο γυμνάσιο.

Abstract

The purpose of this research is the implementation and evaluation of a psychoeducational program that took place in 5 sessions which aims to the smooth transition of students of the sixth grade to middle school, through activities which, in particular, aim at reducing social stress, increasing self-esteem and, also, the improvement of social skills and the use of appropriate coping strategies for critical situations.

The survey involved a total of 82 students who were in their last year of primary school of two primary schools in the wider area of Ioannina city. 56 students included the experimental group, participating in the psychoeducational program, and the other 26 constituted the control group for the comparison of the research's results for the members of the experimental group.

Before the start of the intervention, and after its' completion, the 82 students completed questionnaires that examined separately the social anxiety, the self-esteem, the social skills and the strategies which the student used to implement to deal with critical situations. Also, the students of the experimental group were completing questionnaires at the end of each session.

The evaluation of the survey results showed that the implementation of a psycho educational program can contribute to reducing social stress, increase self-esteem and improving social skills and coping strategies, promoting thus the smooth transition to middle school.

Εισαγωγή

Η περίοδος μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ένα από τα πιο δύσκολα στάδια στη σχολική πορεία ενός μαθητή, καθώς πρόκειται για μια μετακίνηση από τον οικείο χώρο του δημοτικού σχολείου σε ένα νέο, άγνωστο σχολικό περιβάλλον με νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και περισσότερους μαθητές. Τη δυσκολία της κατάστασης εντείνει η είσοδος των μαθητών στην εφηβεία κι οι επακόλουθες αλλαγές της.

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν πως η πλειοψηφία των μαθητών εκφράζουν ανησυχίες για την επικείμενη μετάβαση και κατέχονται από συναισθήματα άγχους, φόβου, αγωνίας για το πώς θα ανταπεξέλθουν στις νέες προσδοκίες και απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και για το πώς θα διαχειριστούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Για αυτούς τους λόγους, έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης για παιδιά, στο πλαίσιο του σχολείου, που βοηθούν τους μαθητές να καλύψουν διάφορα γνωστικά-συμπεριφορικά και συναισθηματικά ζητήματα (φόβος απόρριψης, ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες, σχολική αποτυχία κλπ.) και ενισχύουν τους προστατευτικούς παράγοντες στη ζωή τους. Ειδικότερα, υπάρχουν προγράμματα παρέμβασης που, λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, βοηθούν τους μαθητές να προετοιμαστούν και να πραγματοποιήσουν μια ομαλή μετάβαση και προσαρμογή στη νέα σχολική βαθμίδα.

Ένα τέτοιο πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε στην παρούσα έρευνα, η οποία εξέτασε την αποτελεσματικότητά του ως προς τη μείωση του κοινωνικού άγχους και την αύξηση της αυτοεκτίμησης και των δεξιοτήτων διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων, μαθητών που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, σχετικό με τις μεταβλητές που αυτή εξέταζε, ενώ στο δεύτερο παρουσιάζεται το πρόγραμμα παρέμβασης και τα αποτελέσματα που είχε.

Πιο συγκεκριμένα:

Στο πρώτο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός της μετάβασης, οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για αυτήν, αλλά και τα στάδιά της, εστιάζοντας, στη συνέχεια, στη σχολική μετάβαση και τις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή του μαθητή που εισέρχεται στην εφηβεία. Το πρώτο κεφάλαιο κλείνει με μια επισκόπηση προηγούμενων σχετικών ερευνών.

Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην ψυχοεκπαίδευση και τους τύπους της, στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά και τις διαφορές που έχουν από εκείνες των ενηλίκων και κλείνει με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης.

Το τρίτο κεφάλαιο χωρίζεται σε 5 ενότητες, καθεμιά από τις οποίες ασχολείται με τις μεταβλητές που εξετάζει η έρευνα. Αναλυτικότερα, στην πρώτη ενότητα γίνεται μια γενική αναφορά στο άγχος, τις αιτίες του και τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται στο σχολείο, για να συνεχίσουμε στη δεύτερη ενότητα που εστιάζει, ειδικότερα, στο κοινωνικό άγχος, που αποτελεί την πρώτη μεταβλητή εξέτασης της έρευνας. Η δεύτερη, λοιπόν, ενότητα αναφέρεται στο κοινωνικό άγχος, τους παράγοντες που το προκαλούν και στα χαρακτηριστικά των μαθητών που το εμφανίζουν. Η τρίτη ενότητα αυτού του κεφαλαίου ασχολείται με τα γενικά χαρακτηριστικά και τις κατηγορίες των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που τις έχουν. Στη συνέχεια, η τέταρτη ενότητα παρουσιάζει αναλυτικά την τρίτη μεταβλητή, την αυτοεκτίμηση, τα αποτελέσματα που αυτή έχει στους μαθητές, ανάλογα με το βαθμό (υψηλή/χαμηλή) που εμφανίζεται, και τη σχέση της με τη μετάβαση στο γυμνάσιο. Το τρίτο κεφάλαιο, κλείνει με την αναφορά στην τελευταία μεταβλητή της έρευνας, που είναι οι στρατηγικές αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων. Ειδικότερα, η πέμπτη ενότητα του τρίτου κεφαλαίου αναλύει τους τύπους, τις διαστάσεις και τους παράγοντες επιλογής των στρατηγικών αντιμετώπισης και ασχολείται με το ποιες ακολουθούνται στο σχολικό περιβάλλον.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας και πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι και οι υποθέσεις της, η επιλογή του δείγματος, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών, η διαδικασία διεξαγωγής της και, τέλος, γίνεται η παρουσίαση των συναντήσεων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι στατικές αναλύσεις των ποσοτικών στοιχείων που προέκυψαν από τα τέσσερα ερωτηματολόγια και τα αποτελέσματά τους.

Στο έκτο, και τελευταίο, κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, γίνεται ερμηνεία και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και περιγράφονται οι περιορισμοί της, ενώ, τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα στο χώρο των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΜΕΤΑΒΑΣΗ - ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

1.1. Ορισμός της μετάβασης

Κάθε άνθρωπος, από τη στιγμή της γέννησής του μέχρι και το θάνατό του, περνάει μέσα από διάφορα μεταβατικά στάδια με συνακόλουθες αλλαγές. Ωστόσο, παρά το μεγάλο αριθμό και την ποικιλία των μεταβάσεων, είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας ενιαίος ορισμός για τη μετάβαση, καθώς, δεν υπάρχει καμία κοινή συμφωνία για αυτόν (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008).

Βέβαια, μπορούμε να πούμε πως όταν αναφερόμαστε σε μεταβάσεις κάνουμε λόγο για βασικά γεγονότα ή διαδικασίες που συμβαίνουν σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους ή σημεία καμπής, κατά τη διάρκεια της ζωής (Quick, Fetsch, & Rupured, 2006· Vogler et al., 2008), που διαταράσσουν προϋπάρχουσες κοινωνικές ισορροπίες (Mackenzie, McMaugh, & O'Sullivan, 2012).

Σύμφωνα με τους Vogler, Crivello και Woodhead (2008) οι έννοιες της μετάβασης στη ζωή των παιδιών χρησιμοποιούνται, συχνά, με διαφορετικούς τρόπους, σύμφωνα με την ιδέα των *κάθετων* και *οριζόντιων περασμάτων* (vertical and horizontal passages).

Κάθετες μεταβάσεις μπορεί να θεωρηθούν οι βασικές αλλαγές που σχετίζονται με μετατοπίσεις στην εξελικτική πορεία ενός παιδιού από ένα στάδιο σε ένα άλλο (πχ. από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο) (Vogler et al., 2008). Οι συγκεκριμένες αλλαγές είναι ζωτικής σημασίας, γιατί διαμορφώνουν τις εμπειρίες για μια ευτυχισμένη και επιτυχημένη πορεία στη ζωή των παιδιών (Vogler et al., 2008· Akos, 2006).

Στις κάθετες μεταβάσεις θα μπορούσαν να περιληφθούν και οι «κοινωνικές μεταβάσεις», γνωστές με τον όρο «τελετουργίες», που θεσπίστηκε από τον Van Genep (1960) και οι οποίες έχουν τις ρίζες τους σε συστήματα και δοξασίες της τοπικής πίστης, που συμβολίζουν την είσοδο του παιδιού στον κόσμο των ενηλίκων και εκφράζονται μέσα από τελετουργίες (πχ. περιτομή, πρώτη κοινωνία) (όπ.αναφ. Vogler et al., 2008, σ.2).

Από την άλλη, οι *οριζόντιες* μεταβάσεις είναι καθημερινές μετατοπίσεις, που δεν είναι τόσο διακριτές, όσο οι κάθετες (Vogler et al., 2008). Αυτές αναφέρονται στις διάφορες

μετακινήσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της ημέρας (πχ. από το σπίτι στο σχολείο) (Kagan & Neuman, 1998· Vogler et al., 2008).

Γενικότερα, μια μετάβαση αποτελεί ένα πέρασμα από κάτι γνωστό σε κάτι άγνωστο (Quick et al., 2006) και συνδέεται με τις αλλαγές στην εμφάνιση του ατόμου, σε περιβάλλοντα, στις δραστηριότητες και τους ρόλους που έχει στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Vogler et al., 2008). Οι αλλαγές αυτές θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό ως μια φυσική εξέλιξη στη ζωή του ανθρώπου και, συνήθως, λαμβάνονται ως δεδομένες. Ωστόσο, για την προσαρμογή στις συγκεκριμένες αλλαγές το άτομο πρέπει να καταβάλει αρκετή προσπάθεια (Maclin & Monteiro-Leitner, 2004).

1.1.1. Στάδια μετάβασης

Η διαδικασία μιας μετάβασης περνάει από μια σειρά τριών σταδίων (Cowan & Hetherington, 1991):

α) **Στάδιο «σύγκρουσης και αβεβαιότητας»:** Η μετάβαση σε μια νέα κατάσταση σηματοδοτεί το τέλος μιας προηγούμενης. Ακόμα και όταν η αλλαγή, που επιφέρει η μετάβαση, είναι θετική ενδέχεται να είναι δύσκολη εάν δεν υπάρχει το κατάλληλο τέλος (Cowan & Hetherington, 1991). Στο στάδιο της σύγκρουσης και της αβεβαιότητας, το άτομο νιώθει ότι βρίσκεται σε αστάθεια (Topping, 2011), καθώς θα πρέπει να μπει στη διαδικασία να αποχωριστεί, ενδεχομένως, γνωστά πρόσωπα και οικείες καταστάσεις, να αλλάξει τον, μέχρι τότε, τρόπο λειτουργίας του και να εισέλθει σε νέες συνήθειες (Cowan & Hetherington, 1991· Jindal-Snape & Foggie, 2008).

β) **Στάδιο «δοκιμασίας και αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων»:** Στο συγκεκριμένο στάδιο, το άτομο χρησιμοποιεί παλιές πληροφορίες που μπορεί να το βοηθήσουν να βρει καινούριες, προκειμένου να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση (Cowan & Hetherington, 1991).

γ) **Στάδιο «καθορισμού νέων ισορροπιών»:** Το άτομο, πλέον, υιοθετεί νέους ρόλους και νέα πρότυπα, προκειμένου να καλύψει τις προκύπτουσες ανάγκες, αφήνοντας πίσω του προηγούμενες εμπειρίες και γεγονότα (Cowan & Hetherington, 1991).

1.1.2. Εκπαιδευτική μετάβαση

Σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης, η μετάβαση ορίζεται ως μια αλλαγή, που προκαλείται στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, με καινούριες ακαδημαϊκές προσδοκίες και διακυμάνσεις, καινούργια διαμόρφωση των φιλικών σχέσεων και οργάνωση του σχολικού προγράμματος (Maclin & Monteiro-Leitner, 2004), δηλαδή, καταστάσεις που απαιτούν την κατάλληλη προετοιμασία για όσο το δυνατόν καλύτερη προσαρμογή σε αυτές (Maclin & Monteiro-Leitner, 2004).

Συνήθως, η μετακίνηση από τη μια σχολική βαθμίδα στην επόμενη είναι γνωστή ως *μεταβατικό στάδιο* (Horobin, 2008· Topping, 2011), που αποτελεί μια στιγμή κρίσιμη για τους μαθητές (Coffey, Berlach, & O'Neill, 2011· Jindal-Snare & Foggie, 2008) και, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, κατατάσσεται στα κρίσιμα γεγονότα της ζωής (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011), καθώς μια επιτυχημένη μετάβαση σε επόμενη σχολική βαθμίδα μπορεί να ενισχύσει τις ικανότητες του παιδιού, ενώ, αντίθετα, προβλήματα προσαρμογής μπορεί να έχουν βραχυπρόθεσμες, αλλά και μακροχρόνιες συνέπειες στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του (Topping, 2011).

Οι Πανταζής, Σακελλαρίου και Μπάκας (2009) προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη σχολική μετάβαση μέσα από το *μοντέλο των ικανοτήτων*, σύμφωνα με το οποίο, η μετάβαση περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (πχ. στο τέλος του νηπιαγωγείου, στο τέλος του δημοτικού) και η ευκολία ή μη προσαρμογής του παιδιού στη νέα κατάσταση εξαρτάται από τις δεξιότητες και τις ικανότητες που διαθέτει κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Μέσα από μια γενικότερη οπτική, και προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, η σχολική μετάβαση απαιτεί τη στράτευση πολλών παραγόντων (οικογένεια, γειτονιά, σχολείο κλπ.) σε συνδυασμό με μια ακολουθία ενεργειών που πραγματοποιούνται σταδιακά (Πανταζής και συν., 2009).

Σύμφωνα με τους ερευνητές Galton, Gray και Ruddock (2003), η μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη περνάει μέσα από τέσσερα στάδια. Πιο συγκεκριμένα:

α) **Στάδιο προετοιμασίας:** Περιλαμβάνει μια σειρά από ενέργειες και δραστηριότητες που αφορούν το συναισθηματικό και γνωστικό τομέα και κάνουν την έναρξή τους, ήδη, από τις αρχές του δημοτικού σχολείου. Μέσα από αυτές, ο μαθητής αναπτύσσει γνώσεις και δεξιότητες που το βοηθούν να πλάσει τη δική του προσωπικότητα και να λειτουργεί ως μέλος της σχολικής, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας.

β) **Στάδιο μεταφοράς:** Σε αυτό το στάδιο, ο μαθητής μεταφέρει γνώσεις και δεξιότητες της προηγούμενης φάσης στην επόμενη, που το βοηθούν να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των δύο σχολικών βαθμίδων.

γ) **Στάδιο επαγωγής:** Σε αυτό το στάδιο, ο μαθητής εισέρχεται σε ένα περιβάλλον, σχεδόν, άγνωστο για αυτόν με αποτέλεσμα να έχει αντιφατικά συναισθήματα (Akos, 2002· Topping, 2011). Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου σταδίου, ο μαθητής χρησιμοποιεί και εξελίσσει ό,τι απέκτησε στη φάση της προετοιμασίας και το μετέφερε από τη μια σχολική βαθμίδα στην επόμενη. Η διαδικασία αυτή θα τον οδηγήσει στην τελική φάση της μετάβασης, την ενσωμάτωση (Galton et al., 2000).

δ) **Στάδιο ενσωμάτωσης:** Ο μαθητής, πλέον, αισθάνεται έτοιμος και σίγουρος για να αναλάβει το νέο του ρόλο στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Ειδικότερα, η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο θεωρείται ένα κρίσιμο στάδιο στην εκπαίδευση (Akos, 2002· Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011· Topping, 2011), λόγω των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δυσκολιών που συνδέονται με αυτήν την περίοδο, γεγονός που έχει επιπτώσεις στις σχολικές επιδόσεις του μαθητή και στη γενική ευημερία του, αν και για την πλειοψηφία των μαθητών τα αρνητικά συναισθήματα είναι βραχυπρόθεσμα (Mackenzie et al., 2012). Βέβαια, πολλές φορές, οι ατομικές αντιλήψεις των μαθητών καθορίζουν την αντίληψη για μια δύσκολη κατάσταση, καθώς το άγχος απορρέει από την πεποίθηση ότι οι απαιτήσεις της νέας κατάστασης υπερβαίνουν τις δυνάμεις τους (Mackenzie et al., 2012).

Κατά τους Anderson, Jacobs, Schramm και Splittgerber (2000), η μετάβαση από το δημοτικό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ορίζεται ως *συστημική* (systemic), καθώς συμβαίνει στο επίσημο σχολικό σύστημα.

Στις διεθνείς έρευνες, τη μεταβατική περίοδο του γυμνασίου αποτελεί το διάστημα από το τελευταίο έτος του δημοτικού σχολείου (pre-transition period) έως τους πρώτους μήνες της α΄ γυμνασίου (post-transition period) (Hargreaves & Earl, 1990, σ.53). Κατά τη μεταβατική αυτήν περίοδο, οι μαθητές βιώνουν ένα πλήθος αλλαγών τόσο σε αναπτυξιακό, όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Στις παραγράφους που ακολουθούν, γίνεται αναλυτικότερη αναφορά στις γενικές αλλαγές, που βιώνει ένας μαθητής, κατά τη μεταβατική περίοδο από το δημοτικό σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1.1.3. Αλλαγές κατά τη μετάβαση στο γυμνάσιο

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, κάθε μετάβαση αποτελεί ένα δύσκολο γεγονός (Coffey et al., 2013). Ωστόσο, η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο έχει χαρακτηριστεί ως η πιο δύσκολη πτυχή της πορείας του παιδιού μέσα στην εκπαίδευση (West, Sweeting, & Young, 2010), λόγω της ύπαρξης διαφορών ανάμεσα στις δύο σχολικές βαθμίδες, αλλά και λόγω του ότι η μετάβαση αυτή συμπίπτει με τη μετάβαση του παιδιού από την παιδική ηλικία στην εφηβεία (Coffey et al., 2013· Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011· Rhodes, Roffman, Reddy, & Fredriksen, 2004· Sweetser, 2003).

Η εφηβεία είναι μια ηλικιακή περίοδος, όπου τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με μια σειρά αλλαγών (Akos, 2004· Horobin, 2008), για τις οποίες, όμως, δεν έχουν, ακόμα, εκείνο το επίπεδο ανάπτυξης που θα τους επέτρεπε να προσαρμοστούν σε μια νέα κατάσταση, χωρίς να καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια (Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg, & Ebata, 1989).

Η περίοδος της πρώιμης εφηβείας αποτελεί για πολλούς μαθητές μια περίοδο ευπάθειας (Elias, Gara, & Ubriaco, 1985), η οποία περιλαμβάνει σωματικές (Caskey & Anfara, 2007), συναισθηματικές (Caskey & Anfara, 2007), γνωστικές (Akos, 2004), κοινωνικές (Blyth, Simmons, & Bush, 1978·), αλλά και μαθησιακές αλλαγές, τις οποίες συνεπάγεται η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο (McGee, Ward, Gibbons, & Harlow, 2004).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τις σωματικές αλλαγές, κατά την πρώιμη εφηβεία, το σώμα υποβάλλεται σε αύξηση του ύψους, του σωματικού βάρους, του μεγέθους των εσωτερικών οργάνων, αλλά και σε αλλαγές στο μυοσκελετικό σύστημα (Caskey & Anfara, 2007). Οι αλλαγές στο συναισθηματικό τομέα σχετίζονται με την αναζήτηση της ανεξαρτησίας και την ανάπτυξη μιας αίσθησης ταυτότητας και αυτονομίας (Blyth et al., 1978· Caskey & Anfara, 2007· Crockett et al., 1989). Παράλληλα, οι πρώιμοι έφηβοι αναζητούν τη στήριξη των συνομηλίκων (Blyth et al., 1978· Crockett et al., 1989) κι είναι ευάλωτοι στην κριτική των άλλων, με πιθανότητα μείωσης της αυτοεκτίμησής τους, ενώ, επίσης, βιώνουν έντονα συναισθήματα (άγχος, αμηχανία, ανησυχία κλπ.) (Caskey & Anfara, 2007), καθώς δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως οι δεξιότητες αφαιρετικής σκέψης και συλλογισμού (Akos, 2004).

Επιπλέον, η εφηβεία επηρεάζει την κοινωνικότητα των παιδιών. Έτσι, οι νέοι έφηβοι έχουν ανάγκη να ανήκουν σε μια ομάδα συνομηλίκων (Hanewald, 2013) και να έχουν τη συμπαράστασή τους (LaGreca & Lopez, 1998). Οι σχέσεις φιλίας, τώρα, έρχονται πάνω από εκείνες της οικογένειας, προσπαθώντας μέσα σε αυτές οι έφηβοι να «επαναστατήσουν» και να αποκτήσουν την ανεξαρτησία τους (Caskey & Anfara, 2007). Ωστόσο, εξακολουθούν να

εξαρτώνται από τους ενήλικες και δίνουν βάρος στην αξιολόγησή τους (Caskey & Anfara, 2007), ακόμα κι αν είναι συχνές οι μεταξύ τους συγκρούσεις (Caskey & Anfara, 2007).

Η εφηβεία είναι, επομένως, μια περίοδος προσαρμογής (McGee et al., 2004) τόσο στις ανάγκες κάθε νέας κατάστασης, όσο και σε αναπτυξιακές ανάγκες (McGee et al., 2004· Parker, 2010). Οι αναπτυξιακές ανάγκες κατά την πρώιμη εφηβεία περιλαμβάνουν την αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα, την αυτορρύθμιση, την αίσθηση του ανήκειν (Hanewald, 2013) και τις σχέσεις στήριξης με την οικογένεια (McGee et al., 2004), ενώ χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια για την αίσθηση ταυτότητας και ατομικής ελευθερίας (LaGreca & Lopez, 1998). Μάλιστα, η δυσκολία στην προσαρμογή κι η μείωση της σχολικής επίδοσης μετά τη μετάβαση στο γυμνάσιο, συχνά, οφείλεται στο γεγονός ότι το νέο σχολικό περιβάλλον δε μπορεί να ανταποκριθεί και να καλύψει αυτές τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών (McGee et al., 2004).

Επομένως, είναι σημαντικό, πριν την επικείμενη μετάβαση, να αναπτυχθεί η αίσθηση αυτονομίας του κάθε μαθητή που μπαίνει στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικής του ταυτότητας σε νέα πλαίσια (Eccles et al., 1989).

Σύμφωνα με τους Μπρούζο και Κοσσυβάκη (2011), κατά τη μετάβαση στο γυμνάσιο συμβαίνουν *πολυεπίπεδες* αλλαγές, οι οποίες αφορούν την αλλαγή ταυτότητας, τα συναισθήματα που φέρει η μετάβαση (άγχος, αγωνία, λύπη, χαρά), την απόκτηση νέων δεξιοτήτων επικοινωνίας και τη σύναψη νέων σχέσεων με μαθητές κι εκπαιδευτικούς.

Αυτές οι αλλαγές, τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει ο πρώιμος έφηβος (Akos, 2006), αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως *θεσμικές ασυνέχειες* (institutional discontinuities), οι οποίες είναι φανερές στη δομή και την οργάνωση των δύο σχολείων (Anderson et al., 2000· Jindal-Snape & Foggie, 2008).

Σε επίπεδο πλαισίου, οι μαθητές της έκτης δημοτικού μετακινούνται από ένα μικρό κτήριο σε ένα μεγαλύτερο (Coffey et al., 2013· Maclin & Monteiro-Leitner, 2004), από το οικείο και φιλικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου (Jindal-Snape & Foggie, 2008), όπου υπήρχε περισσότερη επαφή μαθητή-εκπαιδευτικού, στο απρόσωπο και πιο ανταγωνιστικό περιβάλλον του γυμνασίου (Coffey et al., 2013· Jindal-Snape & Foggie, 2008· Mullins & Irvin, 2000), όπου ο εκπαιδευτικός δεν έχει το χρόνο να ασχοληθεί με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Επίσης, οι μαθητές που είχαν συνηθίσει να διδάσκονται από ένα δάσκαλο και στην ίδια αίθουσα, τώρα, μπαίνουν σε ένα χώρο με περισσότερες και μεγαλύτερες αίθουσες και διδάσκονται από περισσότερους και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς (Coffey et al., 2013· Maclin & Monteiro-Leitner, 2004· Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

Στο νέο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές θα πρέπει να αλληλεπιδράσουν με περισσότερους και καινούριους μαθητές (Coffey et al., 2013· Horobin, 2008) και να υιοθετήσουν νέες πρακτικές επικοινωνίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011· Topping, 2011), είναι περισσότερο αυστηροί (Akos, 2004· Regner, 2004) και καθοδηγητικοί (Mullins & Irvin, 2000· Topping, 2011), ενώ παράλληλα, έχουν περισσότερες απαιτήσεις.

Επιπλέον, ο ελεύθερος χρόνος (Akos, 2004· Regner, 2004) κι η αυτονομία (Mullins & Irvin, 2000) των μαθητών μειώνονται, ενώ αυξάνονται η προσωπική ανασφάλεια και το άγχος (Maclin & Monteiro-Leitner, 2004). Τέλος, στο γυμνάσιο κάνουν την εμφάνισή τους νέοι κανόνες και νέες ρουτίνες (μουσικά όργανα, ρούχα-όργανα γυμναστικής κλπ.) (Maclin & Monteiro-Leitner, 2004).

Ωστόσο, η διεθνής έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές έχουν μια διπλή αντίληψη για τη μετάβαση (Jindal-Snape & Foggie, 2008· Topping, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Trebilco, Atkinson και Atkinson (1977) έδειξε ότι το 70-90% των μαθητών βλέπουν τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο με χαρά κι ανυπομονησία, παρά το γεγονός ότι τους προκαλεί και μια παράλληλη ανησυχία (όπ. αναφ. στο Κακαβούλης, 1984), ενώ η θετική στάση τους παραμένει και μετά τους πρώτους μήνες φοίτησης στο γυμνάσιο (Κακαβούλης, 1984).

Γενικά, οι μαθητές βλέπουν τη μετάβαση με μια αισιόδοξη ματιά (Topping, 2011), αλλά και με μια δόση άγχους (Akos, 2002· Jindal-Snape & Foggie, 2008· Topping, 2011).

Έτσι, για κάποιους η μετάβαση στο γυμνάσιο αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόκληση (Sirsch, 2003), καθώς τους δίνονται νέες ευκαιρίες (Zeedyk et al., 2003), όπως το να κάνουν καινούριους και περισσότερους φίλους (Jindal-Snape & Foggie, 2008), να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και σε συζητήσεις με τους συνομηλίκους τους με περισσότερη ελευθερία (Akos, 2002), να νιώσουν πιο υπεύθυνοι (Sweetser, 2003) και ανεξάρτητοι από την οικογένεια (Topping, 2011). Επίσης, πιστεύουν πως το γυμνάσιο είναι ένας χώρος όπου μπορούν να συναντούν τους φίλους τους και να αλληλεπιδρούν μαζί τους, γι' αυτό τοποθετούν την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης ανάμεσα στις προτεραιότητές τους (Sweetser, 2003).

Από την άλλη, βέβαια, η μετάβαση γίνεται αντιληπτή κι ως απειλή (Sirsch, 2003). Οι μαθητές ανησυχούν για το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και το είδος επικοινωνίας που θα έχουν με αυτό. Συγκεκριμένα, ανησυχούν για τη σχέση που θα αναπτύξουν με τους καθηγητές (Sweetser, 2003) και φοβούνται πως δε θα συζητούν άνετα μαζί τους (Sweetser, 2003). Επίσης, ενώ βλέπουν τη μετάβαση στο γυμνάσιο ως μια ευκαιρία να κάνουν νέους

φίλους, πιστεύουν ότι δε θα είναι εύκολη η σύναψη νέων φιλικών σχέσεων (Jindal-Snape & Foggie, 2008). Επιπλέον, γνωρίζοντας ότι θα συναντήσουν και μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές (Pratt & George, 2005), ανησυχούν για τις πιέσεις (West et al., 2010) και τα πειράγματα που, πιθανόν, θα εισπράξουν από εκείνους (Jindal-Snape & Foggie, 2008). Για αυτούς τους λόγους πολλοί μαθητές προτιμούν, κατά την είσοδό τους στο γυμνάσιο, να διατηρούν τις φιλικές σχέσεις που είχαν από το δημοτικό, ώστε να μπορέσουν να επικοινωνήσουν καλύτερα και να νιώσουν περισσότερη ασφάλεια (Jindal-Snape & Foggie, 2008).

Άλλοι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές βλέπουν τη μετάβαση ως απειλή είναι οι πεποιθήσεις τους ότι, τώρα, τα μαθήματα θα είναι περισσότερα και πιο δύσκολα (Evangelou et al., 2008· Topping, 2011), οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση θα αυξηθούν (Akos, 2006· Mullins & Irvin, 2000), θα υπάρχουν περισσότεροι, πιο αυστηροί κανόνες (Akos, 2004) και περισσότερο φόρτο εργασίας για το σπίτι (Coffey et al., 2013). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι αλλαγές αυτές συμβαίνουν σε μια εποχή που το παιδί δίνει προσοχή στην εικόνα του εαυτού του, την ταυτότητα και τη θέση του μέσα στην ομάδα συνομηλίκων (Pratt & George, 2005).

Υπάρχει, επίσης, η πιθανότητα να βιώσουν πτώση στους βαθμούς τους (Mullins & Irvin, 2000), μείωση της αυτοεκτίμησής τους (Coffey et al., 2013· Rhodes et al., 2004· Topping, 2011· Wigfield et al., 1991), αύξηση του άγχους (Akos, 2004), με αποτέλεσμα να αποφεύγουν οποιαδήποτε προσπάθεια, επειδή πιστεύουν ότι θα αποτύχουν (Maclin & Monteiro-Leitner, 2004). Επομένως, για κάποιους μαθητές η περίοδος της μετάβασης χαρακτηρίζεται από δυσκολίες και μειώσεις στην επίδοση και την αυτοαντίληψή τους, οι οποίες εάν εξακολουθήσουν να υφίστανται καθ' όλη τη διάρκεια του γυμνασίου, αλλά και μετά από αυτό, υπάρχει η πιθανότητα μη αποφοίτησης και εγκατάλειψης του σχολείου (Anderson et al., 2000).

1.2. Θεωρίες Μετάβασης

Η όλη έμφαση της διεθνούς έρευνας δίνεται στην επίτευξη της ομαλής και επιτυχημένης μετάβασης στην επόμενη σχολική βαθμίδα, γεγονός που τονίζει την ιδιαίτερη σημασία της για τη μετέπειτα σχολική, κι όχι μόνο, πορεία κι ευεξία του παιδιού (Blyth et al., 1978· Hanewald, 2013).

Μια ομαλή μετάβαση οδηγεί, με τη σειρά της, σε μια ευκολότερη προσαρμογή, γεγονός που επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη και τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ικανότητες του παιδιού (Akos, 2006).

Η ανάπτυξή του περνάει από μια σειρά σταδίων, η ομαλή διέλευση των οποίων οδηγεί σε προσωπικότητες με χαρακτηριστικά κατάλληλα για την καλή προσαρμογή στο, συνεχώς, μεταβαλλόμενο περιβάλλον του (Coffey et al., 2013). Για το λόγο αυτό, θα ακολουθήσει η παρουσίαση μιας σειράς αναπτυξιακών θεωριών που περιγράφουν τη γνωστική, ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, κατά την περίοδο της πρώιμης εφηβείας (Vogler et al., 2008).

1.2.1. Τα ψυχοκοινωνικά στάδια ανάπτυξης του Erikson (1950)

Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο συμπίπτει με το τέταρτο στάδιο και το πέμπτο στάδιο της αναπτυξιακής θεωρίας του Erikson (στάδιο παραγωγικότητας/ ανεπάρκειας και στάδιο ταυτότητας, αντίστοιχα) (McLean & Syed, 2014).

Κατά το στάδιο της παραγωγικότητας/ανεπάρκειας, το παιδί εισέρχεται στο σχολικό περιβάλλον, όπου πρέπει να αναπτύξει και να αποκτήσει δεξιότητες συνεργασίας και καλλιτεχνικές/αθλητικές δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να συμμετέχει ενεργά ως μέλος μιας ομάδας συνομηλίκων (Manning, 2007). Σε αυτό το στάδιο, είναι απαραίτητο το περιβάλλον (σχολικό και οικογενειακό) να στηρίζει το παιδί και να λειτουργήσει ως πρότυπο, ώστε να καταφέρει να δράσει κατάλληλα κάτω από πιεστικές καταστάσεις (Holahan et al., 2007). Αντίθετα, αν το παιδί δε λάβει κάποια υποστήριξη από τον κοινωνικό του περίγυρο θα νιώσει απόρριψη και ανεπάρκεια (Schneider, Tomada, Normand, Tonci, & DeDomini, 2008), με αποτέλεσμα να παραιτηθεί από οποιαδήποτε προσπάθεια, γεγονός που έχει συνέπειες στη ανάπτυξη και τη σχολική του προσαρμογή (Helsen, Vollebergh, & Meeus, 2000).

Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, επίσης, συμπίπτει και με το πέμπτο στάδιο της ανάπτυξης, όπου, σύμφωνα με τον Erikson, το παιδί εισέρχεται στην εφηβεία και

προσπαθεί να συμφιλιωθεί με τις σωματικές του αλλαγές (McLean & Syed, 2014). Επίσης, αναζητά την υποστήριξη των συνομηλίκων, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του στο γυμνάσιο (Leung & Choi, 2010).

Ο πρώιμος έφηβος βρίσκεται σε μια συνεχή αναζήτηση της ταυτότητάς του και έχει έντονη ανάγκη από σταθερές αξίες, συμβουλές και όρια, προκειμένου να διαχειριστεί τις εσωτερικές συγκρούσεις και την αποδιοργάνωση, που αυτές προκαλούν, και να ανακτήσει την αυτοπεποίθηση και τη σιγουριά για τον εαυτό του, που θα του επιτρέψουν να αναλάβει ρόλους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

1.2.2. Η γνωστική αναπτυξιακή θεωρία του J.Piaget

Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία ανάπτυξης του Piaget, η νοητική ανάπτυξη του ατόμου διέρχεται από τέσσερα στάδια, καθένα από τα οποία χαρακτηρίζεται από ορισμένες δυνατότητες που καθορίζουν τι είναι δυνατόν να μάθει το άτομο σε κάθε φάση της ζωής του (Vogler et al., 2008). Η αλληλουχία των σταδίων είναι αναλλοίωτη και καθολική (Vogler et al., 2008).

Σε κάθε στάδιο επιτελούνται κάποιες νοητικές διεργασίες (σκέψεις) που σχηματίζονται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και το βοηθούν να προχωρήσει στο επόμενο στάδιο (Vogler et al., 2008).

Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, συμπίπτει με αυτό, ακριβώς, το τέταρτο στάδιο ανάπτυξης της θεωρίας του Piaget, της τυπικής λογικής νόησης, όπου ο έφηβος αποκτά την ικανότητα της αφηρημένης σκέψης και σχηματίζει υποθέσεις που θα το βοηθήσουν να αντιμετωπίσει τα προβλήματα αποτελεσματικά, εξετάζοντας τα δεδομένα που, κάθε φορά, έχει στη διάθεσή του (Vogler et al., 2008).

Παρά το γεγονός ότι οι θεωρίες του αναπτυξιακού σταδίου ήταν πάντα το βασικό πλαίσιο για την κατανόηση των μεταβάσεων στην παιδική ηλικία, έρχεται η θεωρία του Lev Vygotsky που μεταφέρει το βάρος από την κοινωνική αλληλεπίδραση στη δραστηριότητα ως τη μοναδική μονάδα ανάλυσης (Rogoff, 2003). Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση της ανάπτυξης του παιδιού βλέπει τις μεταβάσεις με μια σχεσιακή άποψη. Δηλαδή, σύμφωνα με τον Lev Vygotsky, τα παιδιά είναι αυτά που διαμορφώνουν τις συνθήκες ανάπτυξής τους, συμμετέχοντας ενεργά στο περιβάλλον τους (Vogler et al., 2008).

1.2.3. Η Θεωρία της Αναπτυξιακής Ετοιμότητας (Developmental Readiness Theory)

Από την άλλη πλευρά, βέβαια, αυτή η θεώρηση της ανάπτυξης του παιδιού μέσα από ψυχολογικούς μετασχηματισμούς, από το πέρασμα μεταξύ των διαφορετικών σταδίων, συνεπάγεται ότι τα στάδια αυτά είναι ζωτικής σημασίας για την αναζήτηση της καλύτερης χρονικής στιγμής (ετοιμότητα) για μια μετάβαση (Vogler et al., 2008).

Η *ετοιμότητα* (readiness) είναι μια πολυδιάστατη έννοια με βασικές διαστάσεις:

- Ακαδημαϊκή ετοιμότητα: Η ετοιμότητα ενός μαθητή για μια σχολική μετάβαση έχει να κάνει με το κατά πόσο διαθέτει και είναι σε θέση να αξιοποιήσει δεξιότητες και γνώσεις (Anderson et al., 2000), που θα το βοηθήσουν να αφομοιώσει και να οργανώσει τις νέες εμπειρίες (Πανταζής, 1991), πάντα με τη βοήθεια της αλληλεπίδρασής του με το σχολικό περιβάλλον. Έτσι, οι καλές σχολικές επιδόσεις είναι πιθανό να οδηγήσουν σε ομαλή προσαρμογή και ακαδημαϊκή επιτυχία (Anderson et al., 2000· Μπρούζος, 2009).

- Ανεξαρτησία και εργατικότητα: Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να εργάζεται μόνος του και να μένει προσηλωμένος στα μαθητικά του καθήκοντα, χωρίς να χρειάζεται η άμεση βοήθεια και ο έλεγχος των εκπαιδευτικών (Anderson et al., 2000).

- Συμμόρφωση στα πρότυπα των ενηλίκων: Οι μαθητές που προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τους ενήλικες του περιβάλλοντός τους, αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα στη σχέση τους με αυτούς και προσαρμόζονται ευκολότερα στο νέο σχολικό περιβάλλον (Simmons & Blyth, 1987).

- Ύπαρξη στρατηγικών αντιμετώπισης: Περιλαμβάνονται εκείνες οι στρατηγικές που παρέχουν στο μαθητή τις πληροφορίες που του χρειάζονται, προκειμένου να ξέρει τον τρόπο ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του γυμνασίου και επίλυσης των προβλημάτων με τα οποία θα έρθει αντιμέτωπος, κατά τη μετάβαση (Anderson et al., 2000). Οι μαθητές που διαθέτουν στρατηγικές αντιμετώπισης, συνήθως, έχουν επιτυχία στις συστημικές μεταβάσεις (Helms, 1996).

Αναφορικά, τώρα, με την ετοιμότητα των μαθητών να εισαχθούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αρκετοί θεωρούν ότι οι μαθητές είναι έτοιμοι για τη μετάβαση πριν την έναρξη της πρώιμης εφηβείας (Crockett et al., 1989), διότι δε θα έχουν να αντιμετωπίσουν, ταυτόχρονα, τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις αλλαγές στο συναισθηματικό και κοινωνικό τους κόσμο, που φέρνει η εφηβεία

(Simmons & Blyth, 1987). Ωστόσο, άλλοι διαφωνούν λόγω της αδυναμίας των παιδιών να σκεφτούν και να πράξουν με ωριμότητα απέναντι σε νέες εμπειρίες σε μια τέτοια ηλικία (Akos, 2004).

1.2.4. Η θεωρία μετάβασης της Schlossberg

Η συγκεκριμένη θεωρία στηρίζεται στα είδη της μετάβασης, σύμφωνα με την οποία, υπάρχουν τρία είδη μεταβάσεων:

- Οι προβλεπόμενες
- Οι απρόβλεπτες
- Οι «μη εκδηλωμένες»

Οι πρώτες είναι εκείνες που αναμένεται να συμβούν στο άμεσο μέλλον (π.χ. η μετάβαση σε μια σχολική βαθμίδα), οι δεύτερες είναι εκείνες που προκύπτουν ξαφνικά (π.χ. να αρχίσει να εργάζεται το άτομο όντας μαθητής), ενώ οι «μη εκδηλωμένες» είναι οι μεταβάσεις που είχαν προβλεφθεί, αλλά δε συνέβησαν (Estrella & Lundberg, 2006).

Η θεωρία μετάβασης της Schlossberg περιγράφει τη διαδικασία μετάβασης σε μια σχολική βαθμίδα ως «μετακίνηση σε» (*moving in*), «μετακίνηση δια μέσο» (*moving through*) και «μετακίνηση από» (*moving out*) (Estrella & Lundberg, 2006). Για παράδειγμα:

- «Μετακίνηση σε»:
 - νέο κτήριο, μεγαλύτερος χώρος
 - νέο πρόγραμμα σπουδών
- «Μετακίνηση δια μέσο»:
 - δημιουργία νέων φίλων
 - μεγαλύτερες και πιο πολλές αίθουσες
 - περισσότερα, πιο δύσκολα μαθήματα
 - εξισορρόπηση οικοσυστημάτων
- «Μετακίνηση από»:
 - συνέχιση σπουδών
 - αναζήτηση εργασίας

Σύμφωνα με τους Chickering και Schlossberg (1995), η αντιμετώπιση των φάσεων της διαδικασίας μετάβασης μπορεί να γίνει μέσα σε ένα πλαίσιο, το οποίο μπορεί να συνδυάσει

τη δεδομένη κατάσταση με τον εαυτό, τη στήριξη και τις στρατηγικές (όπ. αναφ. στους Estrella & Lundberg, 2006).

1.2.5. Η Υπόθεση της Αλλαγής Θέσης στην Κοινότητα (Top Dog/Bottom Dog Hypothesis)

Επίσης, η μετάβαση είναι μια κατάσταση που συνεπάγεται την εμπειρία της απώλειας (Mackenzie et al., 2012· Lucey & Reay, 2010). Επομένως, η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μαζί με τις πολλές αλλαγές που επιφέρει, προκαλεί και μια αλλαγή σημαντική για την αυτοεκτίμηση και το άγχος των μαθητών (Blyth et al., 1978). Αυτή είναι η αλλαγή της θέσης τους στη σχολική κοινότητα, που συνεπάγεται την απώλεια της ιδιότητας των μαθητών της έκτης δημοτικού να είναι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές του σχολείου και, τώρα, να γίνονται οι νεότεροι (Pratt & George, 2005). Επίσης, με τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο, οι μαθητές της έκτης δημοτικού βιώνουν την απώλεια των προνομίων που συνήθιζαν να έχουν ως αρχηγοί του σχολείου, αλλά και της ιδιότητας του προστάτη των μαθητών των μικρότερων τάξεων (Κακαβούλης, 1984). Πλέον, «χάνονται» μέσα στο πλήθος των παιδιών (Schwartz, Stiefel, Rubenstein, & Zabel, 2011· Simmons & Blyth, 1987) κι έρχονται αντιμέτωποι με τους παλαιότερους μαθητές του γυμνασίου (Lucey & Reay, 2010· Pratt & George, 2005), οι οποίοι διατηρούν το πλεονέκτημα της «δύναμης» στο σχολείο (Simmons, 1987).

Οι αλληλεπιδράσεις μαθητών διαφορετικής ηλικίας χαρακτηρίζονται ως αλλαγή της κοινωνικής τους θέσης (Top Dog/Bottom Dog Hypothesis) στη νέα σχολική βαθμίδα (Simmons & Blyth, 1987· Schwartz et al., 2011), η οποία προκαλεί στους μαθητές αισθήματα φόβου και απομόνωσης (Schwartz et al., 2011), κάτι που πλήττει την αυτοεκτίμηση, αυξάνει το κοινωνικό άγχος (Coffey et al., 2013) και δυσκολεύει τη σχολική τους προσαρμογή (Coffey et al., 2013).

1.2.6. Η Θεωρία του Άγχους (Stress Inoculation Training, SIT)

Όπως είδαμε, η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο είναι μια μετακίνηση σε ένα άγνωστο και ανοίκειο περιβάλλον (Jindal-Snape & Foggie, 2008) που προκαλεί μια συναισθηματική αποδιοργάνωση και εσωτερική αγωνία (Lucey & Reay, 2010). Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με νέες καταστάσεις, περισσότερες απαιτήσεις (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011) και δημιουργούν διαφορετικές σχέσεις αλληλεπίδρασης με τα νέα

πρόσωπα του γυμνασίου, αυξάνοντας τα επίπεδα άγχους. Τα ελλείμματα, μάλιστα, σε δεξιότητες μπορεί να συμβάλουν στην ανάπτυξη και διατήρηση του άγχους, κάτι που δυσκολεύει κάθε προσαρμοστική προσπάθεια (Rapee & Spence, 2004).

Η θεωρία του άγχους βασίζεται στην τεχνική του εμβολιασμού, η οποία, στην ψυχοκοινωνική έρευνα, αποσκοπεί στην αλλαγή της στάσης απέναντι σε μια αγχωτική κατάσταση (Calabrese & Baldwin, 2002). Δηλαδή, η μικρή ή σύντομη έκθεση σε αγχογόνους παράγοντες βοηθάει το άτομο να ενισχύσει τη ψυχολογική του ετοιμότητα, αναπτύσσοντας δεξιότητες αντιμετώπισης, που θα το προστατέψουν σε μελλοντικά παρόμοιες καταστάσεις άγχους (Calabrese & Baldwin, 2002).

1.2.7. Η γνωστική- συναλλακτική θεωρία

Η έννοια των ατομικών αντιλήψεων για ένα αγχωτικό γεγονός είναι θεμελιώδης για το άγχος που συνδέεται με αυτό το γεγονός/περίσταση και προέρχεται από τη γνωστική-συναλλακτική θεωρία του άγχους (Lazarus & Folkman, 1984· Mackenzie et al., 2012). Η θεωρία αυτή αναγνωρίζει ότι το άτομο επηρεάζει το βαθμό άγχους που θα βιώσει γύρω από μια κατάσταση και το αντίστροφο (Mackenzie et al., 2012). Αυτό σημαίνει ότι η αντίληψη για την κατάσταση αλλάζει την έκβασή της. Εάν για παράδειγμα, μία κατάσταση είναι αντιληπτή ως απειλητική, το ψυχολογικό άγχος θα ακολουθήσει ως αποτέλεσμα του άγχους για ενδεχόμενη βλάβη (Hanewald, 2013). Αντίθετα, αν η ίδια κατάσταση εκτιμάται ως ευκαιρία για ανάπτυξη, τότε θα ακολουθήσει μια θετική και ισορροπημένη συναισθηματική αντίδραση (Mackenzie et al., 2012).

Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο έχει αποδειχθεί ότι είναι ένα αγχωτικό γεγονός στη ζωή όλων των εφήβων και η θεωρία του Lazarus μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει αυτήν την κατάσταση (Mackenzie et al., 2012). Εάν, δηλαδή, ένας μαθητής δει τη μετάβαση στο γυμνάσιο ως πρόκληση ή ευκαιρία για ανάπτυξη, τότε θα ακολουθήσουν συναισθήματα, όπως η προθυμία κι ο ενθουσιασμός. Αντίθετα, αν ο μαθητής αισθάνεται ανησυχία ή φόβο για την επικείμενη μετάβαση θα εκτιμήσει την κατάσταση ως απειλή ή απώλεια (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

1.2.8. Η Θεωρία της Ασυνέχειας (Discontinuity Theory)

Μια αλλαγή θεωρείται ασυνεχής, όταν συμβαίνει απότομα, κι όχι σταδιακά, προκαλώντας μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις προηγούμενες και τις επόμενες καταστάσεις (Simmons & Blyth, 1987).

Μιλώντας για τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο καταλαβαίνουμε ότι μιλάμε με μια ασυνέχεια ως προς το σχολικό περιβάλλον και τις προσδοκίες των παιδιών (Akos, 2004· Stables, 1995), που προκαλεί αύξηση του φόβου για το άγνωστο και του κοινωνικού άγχους, κι έχει επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση και το ενδιαφέρον των μαθητών για το γυμνάσιο (Simmons et al., 1987).

Προκειμένου, λοιπόν, να μην αντιμετωπίσουν οι μαθητές πολλές δυσκολίες στο νέο σχολείο, καλό είναι στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού να προσεγγίζεται περισσότερο το μαθησιακό επίπεδο του γυμνασίου (Crockett et al., 1989). Όσο πιο κοντά είναι το περιβάλλον του δημοτικού στο γυμνάσιο, τόσο πιο εύκολη γίνεται η μετάβαση και η προσαρμογή των μαθητών σε αυτό (Coffey et al., 2013).

1.2.9. Συσσωρευτική Θεωρία (Cumulation Theory)

Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, η περίοδος της εφηβείας σε συνδυασμό με εμπειρίες και καταστάσεις φέρνουν το άτομο αντιμέτωπο με πολλά προβλήματα που συμβαίνουν *ταυτόχρονα*, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αρέσκεια ή τα κίνητρα για μάθηση (Simmons & Blyth, 1987). Προκειμένου να γίνει ευκολότερη η αντιμετώπιση μιας τέτοιας κατάστασης απαιτούνται «τομείς άνεσης» (*area of comfort*) (Simmons & Blyth, 1987).

1.2.10. Η Οικοσυστημική Θεωρία του Bronfenbrenner (The Ecology of Human Development)

Σε αντίθεση με τη θεωρία του Piaget, ο Bronfenbrenner (1977) έδωσε έμφαση στη σημασία που έχει το κοινωνικό περιβάλλον για τη διαμόρφωση των γνωστικών δομών (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Η οικοσυστημική θεωρία περιγράφει τα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα που επηρεάζουν την παιδική και εφηβική ηλικία (Tilleczek & Ferguson, 2007). Σύμφωνα με

αυτήν τη θεωρία, το άτομο εξελίσσεται μέσα στο εγγύτερο ή ευρύτερο περιβάλλον του και βιώνει τις ιδιότητές του μέσα σε πλαίσια σχέσεων αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Μαλακιώση-Λοΐζου, 2000).

Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο είναι μια «οικοσυστημική μετάβαση (Bronfenbrenner & Morris, 2006· Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011). Μέσα από τη συγκεκριμένη θεωρία φαίνονται και οι αλλαγές που φέρνει η διαδικασία της μετάβασης κι αποτελούν ευκαιρίες, αλλά και περιορισμό για τους μαθητές (Topping, 2011).

Κατά τη μετάβαση, οι μαθητές αναπτύσσουν σχέσεις και αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα πλαίσιο (σχολική κοινότητα, φίλοι, εκπαιδευτικοί κλπ.), όπου καλούνται να μάθουν ή να εκτελέσουν κάτι (Hanewald, 2013).

Βάσει της οικοσυστημικής θεωρίας, το άτομο συμμετέχει σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες υποσυστημάτων: το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το μακροσύστημα, το εξωσύστημα και το χρονοσύστημα (Bronfenbrenner & Morris, 2006· Seginer, 2003).

Πιο συγκεκριμένα:

- Μικροσύστημα. Το μικροσύστημα είναι ένα σύνολο δραστηριοτήτων, διαπροσωπικών σχέσεων και ρόλων μέσα στα οποία ζει και αναπτύσσεται το άτομο σε ένα δεδομένο περιβάλλον με ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά (παρέα συνομηλίκων, οικογένεια, σχολείο, γειτονιά) (Seginer, 2003). Ένα παιδί εμπλέκεται σε μια σειρά από διαφορετικά μικροσυστήματα. Το πιο σημαντικό είναι η οικογένεια, με το σχολείο και τις παρέες συνομηλίκων να ακολουθούν (Seginer, 2003). Έτσι, οι *σημαντικοί άλλοι* παίζουν μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων/ σύνδεση κλπ.

Καθώς το παιδί αναπτύσσεται, συμμετέχει και ασκεί επιρροή σε μεγαλύτερο αριθμό μικροσυστημάτων, αλλά δέχεται και την επίδραση των άλλων, με αποτέλεσμα την αύξηση των αλληλεπιδράσεων (Vogler et al., 2008).

- Μεσοσύστημα. Ο όρος *μεσοσύστημα* αναφέρεται σ' εκείνο το σύστημα σχέσεων που υπάρχει ανάμεσα στους ανθρώπους και συναντάται σε δύο ή περισσότερες ρυθμίσεις στις οποίες συμμετέχει το άτομο (Tilleczek & Ferguson, 2007). Ένα μεσοσύστημα είναι ένα *σύνολο* μικροσυστημάτων, όπου το άτομο συμμετέχει ενεργά, αλλάζει και αντιδρά ανάλογα στο περιβάλλον του, και μέσα σε αυτό το σύνολο των μικροσυστημάτων δημιουργούνται σχέσεις ανάπτυξης (Tilleczek & Ferguson, 2007).

Το μεσοσύστημα, επίσης, περιλαμβάνει όλες τις διασυνδέσεις και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στα μικροσυστήματα και επηρεάζουν την εξέλιξη του αναπτυσσόμενου ατόμου με θετικό τρόπο (συνεργασία σχολείου-γονέων) (Tilliczek & Ferguson, 2007· Vogler et al., 2008). Στην περίπτωση του μεσοσυστήματος, το περιβάλλον παρεμβαίνει, προκειμένου να αλλάξει και να βελτιώσει τη συμπεριφορά του παιδιού (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Επομένως, όσο καλύτερη είναι η λειτουργία των αλληλεπιδράσεων, τόσο καλύτερη είναι η εξέλιξη του παιδιού στο πλαίσιο του μεσοσυστήματος (Bronfenbrenner & Morris, 2006· Seginer, 2003).

- Μακροσύστημα: Το μακροσύστημα αναφέρεται σε πρότυπα με τη μορφή και το περιεχόμενο των δύο προηγούμενων συστημάτων (Trankiem, 2003). Περιλαμβάνει τον ευρύτερο πολιτισμό, καθώς ασχολείται με θεσμικά σχήματα που αφορούν αξίες, παραδόσεις και πεποιθήσεις, και διαμορφώνουν την πολιτιστική ρύθμιση και τις συμπεριφορές του ατόμου (Bronfenbrenner & Morris, 2006· Seginer, 2003).

Επίσης, αναφέρεται σε μεταβαλλόμενα κοινωνικά, εκπαιδευτικά, πολιτισμικά και οικονομικά συστήματα, που επηρεάζουν όλα τα προηγούμενα επίπεδα, ανάλογα με την ηλικία και την αντιληπτική ικανότητα του ατόμου (Vogler et al., 2008). Όλα αυτά, επομένως, μπορούν να επηρεάσουν και να καθορίσουν την ανάπτυξη των παιδιών (Tilliczek & Ferguson, 2007) και αποτελούν καταστάσεις μεγαλύτερων κοινωνικών συστημάτων που δεν έχουν σχέση με το άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον (παγκοσμιοποίηση, αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, φτώχεια κλπ.) (Trankiem, 2003).

- Εξωσύστημα. Εδώ εντάσσονται ένα ή περισσότερα περιβάλλοντα στα οποία δε συμμετέχει ενεργά το άτομο, καθώς δεν τα γνωρίζει, αλλά επηρεάζεται από αυτά στην εξέλιξή του (Seginer, 2003) μέσω των διασυνδέσεων με τα μικροσυστήματα (π.χ. εργασία γονέων -> περιορισμός της φροντίδας του παιδιού στο σπίτι) (Vogler et al., 2008). Το εξωσύστημα περιλαμβάνει τους κρατικούς και επαγγελματικούς φορείς, τα Μ.Μ.Ε, την τεχνολογία κλπ. (Seginer, 2003).

- Χρονοσύστημα: Δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό υποσύστημα, αλλά είναι η χρονική συνιστώσα που εμπεριέχεται στα παραπάνω υποσυστήματα (Seginer, 2003) και περιλαμβάνει τις συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύσσεται το παιδί (Seginer, 2003). Έτσι, οι εμπειρίες του παιδιού αλλάζουν, ανάλογα με τις αλλαγές που συμβαίνουν στα συστήματα μέσα στα οποία ζει (Πετρογιάννης, 2003).

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η ομαλή μετάβαση δεν εξαρτάται μόνο από το πόσο καλά μπορεί να προσαρμοστεί το παιδί στα αντίστοιχα υποσυστήματα, αλλά κι από την ποιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας των μικροσυστημάτων (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011).

1.3. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το πόσο αυτή επηρεάζει τη ζωή των μαθητών αποτελεί διεθνές αντικείμενο μελέτης στο χώρο της έρευνας.

Ο Murdoch (1966) εξέτασε 550 μαθητές κατά τη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώνοντας ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού βρήκε τη μετάβαση μια συναρπαστική διαδικασία, με τα 2/3 να αντιμετωπίζει δυσκολίες (όπ. αναφ. στο Galton, Morrison, & Pell, 2000). Ωστόσο, μετά από ένα χρόνο, το 80% των μαθητών προτιμούσαν το γυμνάσιο από το δημοτικό σχολείο (Galton et al., 2000).

Οι Nisbet και Entwistle (1969) εξέτασαν το κατά πόσο η αλλαγή σχολικής βαθμίδας επηρεάζει τη ψυχολογική κατάσταση και τη σχολική επίδοση των μαθητών (όπ. αναφ. στο Κακαβούλης, 1984). Χρησιμοποιώντας δείγμα 3000 μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού και των δύο πρώτων του γυμνασίου, βρέθηκε ότι η έλλειψη υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος και η έλλειψη χώρων μελέτης επηρεάζουν τις δύο παραπάνω μεταβλητές (Κακαβούλης, 1984). Επίσης, η χαμηλή σχολική επίτευξη στο δημοτικό κι η έλλειψη κινήτρων και κοινωνικότητας βρέθηκε ότι σχετίζονται με τη μειωμένη επίδοση μετά την είσοδο στο γυμνάσιο, κατάσταση που επιδεινώνεται με την εμφάνιση υψηλού βαθμού νευρώσεων (Κακαβούλης, 1984).

Ο Bennett (1976) μέτρησε το άγχος των μαθητών για την επικείμενη μετάβαση στο γυμνάσιο με τη χρήση του ερωτηματολογίου «Τι Έκανα Στο Σχολείο»/ WIDIS (“What I Did In School”), το οποίο χορηγήθηκε τον Ιούνιο πριν τη μετάβαση, αλλά και μετά από αυτήν, το Νοέμβριο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα επίπεδα άγχους ήταν υψηλότερα πριν τη μετάβαση, ενώ μειώθηκαν μετά από αυτήν (Galton et al., 2000).

Οι Youngman και Lunzer (1977) εξέτασαν μαθητές αστικών και αγροτικών περιοχών κατά τη διάρκεια της μετάβασης και κατά τους πρώτους μήνες φοίτησής τους στο γυμνάσιο. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές των αστικών περιοχών βρήκαν το γυμνάσιο μια αγχωτική εμπειρία, αν και οι περισσότεροι μαθητές είχαν μια θετική προσαρμογή (Galton et al., 2000).

Οι μαθητές που αντιμετώπιζαν προβλήματα στην προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, ήταν, κυρίως, εκείνοι που προέρχονταν από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, χαμηλή ανταπόκριση στις νέες απαιτήσεις και δύσκολες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (Galton et al., 2000).

Με τη σειρά του, ο Spelman (1979) εξέτασε τις εμπειρίες 3000 μαθητών, στη Βόρεια Ιρλανδία, κατά τη διάρκεια της μετάβασής τους στο γυμνάσιο (Spelman, 1979). Μεταξύ των πτυχών που μελέτησε ήταν οι κοινωνικο-οικονομικές διαφορές των μαθητών, η πειθαρχία, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η παροχή κινήτρων (Spelman, 1979). Διαπίστωσε, λοιπόν, ότι οι πιο επιτυχημένοι μαθητές είχαν υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, θετική στάση απέναντι στο σχολείο, ενώ καλή ήταν κι η ποιότητα των σχέσεών τους με τους εκπαιδευτικούς (Spelman, 1979).

Οι Power και Cotterell (1981) εξέτασαν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν μαθητές της Αυστραλίας στο γυμνάσιο. Η έρευνά τους έδειξε ότι οι μαθητές ανησυχούσαν για τη δημιουργία φιλιών και την ένταξή τους στις παρέες συνομηλίκων, καθώς και για την οργάνωση και το κλίμα μέσα στην τάξη (Power & Cotterell, 1981). Ωστόσο, η πλειοψηφία των μαθητών προσαρμόστηκε, αμέσως, κι ένιωσε μέλος της σχολικής κοινότητας του γυμνασίου (Power & Cotterell, 1981). Η έρευνα, επίσης, έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές στη στάση απέναντι στο σχολείο ανάλογα με το φύλο των μαθητών (Power & Cotterell, 1981). Έτσι, τα κορίτσια βρέθηκε ότι παρουσιάζουν περισσότερο άγχος κατά τη μετάβαση, αλλά έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και καλύτερη σχολική επίδοση σε σχέση με τα αγόρια, τα οποία, αντίθετα, εμφανίζουν καλύτερη επίδοση μόνο σε μαθήματα θετικών επιστημών και χαρακτηρίζονται από λιγότερο άγχος (Power & Cotterell, 1981).

Στην έρευνα του Zeedyk και των συνεργατών του (2003) συμμετείχαν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί από εννέα πρωτοβάθμια σχολεία στη Σκωτία και την Αγγλία και από ένα δευτεροβάθμιο σχολείο στη Σκωτία, και διαπιστώθηκε πως σε όλες τις ομάδες υπήρχαν κοινές ανησυχίες, όπως, ο σχολικός εκφοβισμός, ο φόβος μήπως χαθούν στο νέο μεγάλο σχολείο, οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών και ο όγκος των εργασιών.

Την ίδια, επίσης, χρονιά ο Sirsch (2003) εξέτασε τις αντιλήψεις των μαθητών σε είκοσι τρία δημοτικά σχολεία της Βιέννης για το πώς βλέπουν την επερχόμενη μετάβασή τους στο γυμνάσιο. Τα ευρήματα της έρευνας ήταν πως υπήρχε θετική στάση απέναντι στη μετάβαση και την αντιμετώπιζαν ως πρόκληση κι ως ευκαιρία για νέες εμπειρίες (Sirsch, 2003). Η επίσκεψη, μάλιστα, των παιδιών στο χώρο του γυμνασίου πριν τη φοίτησή τους εκεί, συνέβαλε στη μείωση της αντίληψης της μετάβασης ως απειλής (Sirsch, 2003).

Μια ποιοτική μελέτη των Howard και Johnson (2004) διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Αυστραλίας και χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων 25 μαθητών της πρωτοβάθμιας και 68 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 10 εκπαιδευτικών και 21 γονέων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κύριες προκλήσεις της μετάβασης για τους μαθητές ήταν η απόκτηση νέων φίλων, ο εκφοβισμός, οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις, καθώς, και η προσαρμογή τους στο νέο σχολείο (Howard & Johnson, 2004). Μεταξύ των ανησυχιών των μαθητών υπήρχαν και κοινά πρακτικά ζητήματα, όπως το μέγεθος του κτηρίου, η αλλαγή των αιθουσών και ο φόβος μη χαθούν ή αργοπορήσουν στο σχολείο (Howard & Johnson, 2004). Ωστόσο, παρά τις νέες αυτές προκλήσεις, οι μαθητές φάνηκε πως αντιμετωπίζουν θετικά αυτήν τη μετάβαση, καθώς τη θεωρούν ως μια «μετακίνηση» σε κάτι «πιο σημαντικό» (Howard & Johnson, 2004).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Shepherd και Roker (2005), στην οποία συμμετείχαν 80 μαθητές της έκτης δημοτικού από 8 δημοτικά σχολεία του Λονδίνου. Η έρευνα στηρίχθηκε σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν ομάδες (“Pyramid Clubs”) που εφάρμοζαν δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, των διαπροσωπικών σχέσεων και την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων (Shepherd & Roker, 2005). Τα ευρήματα ήταν αισιόδοξα, καθώς, πριν από το πρόγραμμα οι μαθητές εξέφρασαν τις ανησυχίες τους για την επικείμενη μετάβαση στο Γυμνάσιο (φόβος μήπως χαθούν, ανησυχία για το αν θα κάνουν φίλους, ανησυχία για εκφοβισμό από άλλους μαθητές), ενώ μετά από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ανέφεραν ότι οι, έως τότε, ανησυχίες τους έπαψαν να υπάρχουν και παρατηρήθηκε ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησης (Shepherd & Roker, 2005). Για μερικούς, μάλιστα, μαθητές παρατηρήθηκαν αλλαγές στη συμπεριφορά, τις στάσεις, καθώς και στον τρόπο εργασίας (Shepherd & Roker, 2005). Το πιλοτικό πρόγραμμα κέρδισε και τη θετική στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών, καθώς παρατήρησαν ότι οι μαθητές είχαν αναπτύξει υγιείς φιλίες, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους και ήταν καλά προετοιμασμένοι για τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο (Shepherd & Roker, 2005).

Ο West και οι συνεργάτες του χρησιμοποίησαν ως δείγμα 2000 μαθητές από σχολεία της Σκωτίας για να εξετάσουν την εμπειρία και τις επιπτώσεις της μετάβασης στην ευημερία και τη σχολική επιτυχία των μαθητών (Ames & Rojas, 2010). Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι η εμπειρία της μετάβασης εξαρτάται από προσωπικά χαρακτηριστικά (Ames & Rojas, 2010). Για παράδειγμα, μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση παρουσίασαν φτωχότερες μεταβάσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ μαθητές με υψηλά επίπεδα άγχους έπεφταν ευκολότερα θύματα εκφοβισμού από τους συνομηλίκους τους (West et al., 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Ορισμός ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Όπως φάνηκε από τις προηγούμενες ενότητες, η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο είναι μια κρίσιμη περίοδος, καθώς συμβαίνει μαζί με μια σειρά αλλαγών και νέων απαιτήσεων, που επιδρούν σε διαφορετικό βαθμό, βέβαια, στη συμπεριφορά του κάθε μαθητή, πολλές φορές, με ανεπιθύμητες συνέπειες.

Για τη διευκόλυνση της προσαρμογής και τη μείωση των αρνητικών επιπτώσεις που επιφέρουν αυτές οι αλλαγές, έχουν αναπτυχθεί προγράμματα ομαδικής παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο, με τη μορφή ψυχοεκπαίδευσης, τα οποία παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τη νέα σχολική βαθμίδα και βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν προβλήματα συμπεριφοράς (Brown, 2011) και να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Elias, 2002) που θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις (Akos & Martin, 2003· Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2010).

Σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία «οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες συνιστούν μια αναπτυσσόμενη μέθοδο αξιοποίησης του ομαδικού πλαισίου, για την οργάνωση και διεξαγωγή μιας σειράς διδακτικών και βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων με σκοπό την προαγωγή της ατομικής μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και την πρόληψη εμφάνισης ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς στα μέλη» (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρεγκλή, 2010, σελ.39).

2.2. Στόχοι ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες εντάσσονται στον πρωτογενή τομέα πρόληψης των προβλημάτων προσαρμογής, σε αντίθεση με τις ομάδες διάφορων μορφών ψυχοθεραπείας και συμβουλευτικής, οι οποίες εστιάζονται στο δευτερογενή και τριτογενή τομέα της θεραπευτικής παρέμβασης για προβλήματα που έχουν ήδη διαγνωστεί (Χατζηχρήστου, 2004).

Βασικοί στόχοι των προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης, συνήθως, είναι:

- Ο εντοπισμός και η έκφραση συναισθημάτων από τους μαθητών.
- Ο εντοπισμός και η αμφισβήτηση παράλογων σκέψεων που προκαλούν άγχος ή λύπη.
- Η κατανόηση του ρόλου της φιλίας και η ανάπτυξη δεξιοτήτων σύναψης φιλικών σχέσεων.
- Η εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης του άγχους ((Delucia- Waack, 2006, σ.12).

2.3. Κατηγορίες ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Ανάλογα με τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται και το στόχο τους, οι ομάδες αυτές διακρίνονται σε διαφορετικές κατηγορίες. Έτσι, ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μπορούμε να συναντήσουμε στο χώρο της εκπαίδευσης, σε υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας, σε δημόσιους οργανισμούς και συμβουλευτικά κέντρα, σε νοσοκομεία κ.α.

Πιο συγκεκριμένα, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες χωρίζονται σε:

▪ Εκπαιδευτικές/Μαθησιακές Ομάδες (educational/learning groups)

Οι ομάδες αυτές χρησιμοποιούνται, κατά κύριο λόγο, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και σε διάφορα σεμινάρια, με κύριο χαρακτηριστικό τους την αξιοποίηση του ομαδικού πλαισίου για την οργάνωση και την διεξαγωγή μιας σειράς διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, αποσκοπώντας στην προώθηση της ατομικής μάθησης (Βασιλόπουλος κ.συν. 2010).

▪ Ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (Skills training groups)

Σύμφωνα με τον Wheelan (όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλος κ.συν., 2010, σελ.48), πρόκειται για μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη και κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων, προκειμένου το άτομο να είναι σε θέση να λειτουργήσει με επιτυχία στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια, εντάσσοντας σε αυτά τόσο το οικογενειακό, όσο και το εργασιακό περιβάλλον.

▪ Ομάδες οικοδόμησης και ενίσχυσης της ομαδικότητας (Team building and training)

Ο πληθυσμός στον οποίον απευθύνονται οι συγκεκριμένες ομάδες είναι, κυρίως, διευθυντές και προϊστάμενοι, στελέχη επιχειρήσεων, και υπεύθυνοι μιας ομάδας ή ενός τμήματος και αποσκοπούν στην προετοιμασία ηγετικών στελεχών, ενώ

συμβάλλουν στην καλή επικοινωνία, τη διατήρηση και τη σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων των εργαζομένων και στη βελτίωση της εργασιακής τους αποδοτικότητας, μέσα από βιωματικά σεμινάρια (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

▪ **Ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (Personal development groups)**

Οι βιωματικές αυτές ομάδες μοιράζονται κοινό θεωρητικό υπόβαθρο και κοινές τεχνικές με τις ομάδες συμβουλευτικής/ψυχοθεραπείας, ενώ έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τα μέλη τους να διερευνήσουν με ασφάλεια ζητήματα τα οποία τους απασχολούν, αλλά και να αυξήσουν τη διαπροσωπική τους ικανότητα, αποκτώντας μεγαλύτερη αυτογνωσία και αυθεντική επικοινωνία στις συναναστροφές τους (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

▪ **Ψυχοεκπαιδευτικές θεραπευτικές ομάδες και ομάδες υποστήριξης (psychoeducational group therapy and support groups)**

Πρόκειται για ομάδες που ως σκοπό έχουν να βοηθήσουν τα μέλη τους να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά συναισθηματικές δυσκολίες και διάφορα προβλήματα ψυχολογικής φύσεως (άγχος, κατάθλιψη, φοβίες κλπ.). Ο συγκεκριμένος τύπος ομάδας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός σε άτομα που διστάζουν να μουν στη διαδικασία της ψυχοθεραπείας, αλλά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κι ως ένα στάδιο προετοιμασίας, προτού υποβληθεί κάποιος σε εντατική ατομική ή ομαδική ψυχοθεραπεία (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

▪ **Ομάδες βοήθειας σε μεταβατικές περιόδους ζωής (Life-transitions groups)**

Σκοπός των ομάδων αυτών είναι η στήριξη του ατόμου σε απροσδόκητες περιστάσεις ή σε μεταβατικές περιόδους της ζωής του, παρέχοντάς του βοήθεια, ώστε να κατανοήσει, να αφομοιώσει και να αποδεχτεί τις επικείμενες μεταβολές όσο το δυνατόν ευκολότερα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

2.4. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά

2.4.1. Τύποι ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι οι πιο συχνά χρησιμοποιημένες ομάδες στα σχολεία τόσο ως ομάδες πρόληψης όσο και για πρωτογενή πρόληψη για μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται, ήδη, σε κίνδυνο και εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές στρατηγικές (παιχνίδι ρόλων, επίλυση προβλημάτων, χρήση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ενίσχυση αυτοεκτίμησης, στρατηγικές αντιμετώπισης δυσκολιών, κοινωνικές δεξιότητες, διατήρηση και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων) (Gerrity & Delucia-Waack, 2006). Αυτές οι ομάδες παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης και εξάσκησης νέων δεξιοτήτων αντιμετώπισης, καθώς και πληροφόρηση για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Επιπλέον, αποτελούν μια αποτελεσματική και φυσική μέθοδο διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες παρέχουν ευκαιρίες μάθησης για κάθε παιδί (Sommers-Flanagan, Barrett-Hakanson, Clarke, & Sommers-Flanagan, 2000).

Οι Thompson και Radolph (1983, όπ. αναφ. στο Brown, 2011, σελ. 190-191) προτείνουν τέσσερις τύπους ομάδων ψυχοεκπαίδευσης για παιδιά:

- **Ομάδες με κοινό πρόβλημα (Common problem groups).** Οι ομάδες αυτές εστιάζουν στην αναγνώριση ενός υπαρκτού ή ενδεχόμενου προβλήματος και έχουν εύκολο σχεδιασμό. Σε αυτές, συμμετέχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν ένα κοινό πρόβλημα (π.χ. παιδιά διαζευγμένων γονέων), αναπτύσσοντας εμπιστοσύνη, εξαιτίας της ομοιογένειας που υπάρχει μεταξύ τους.

- **Ομάδες που επικεντρώνονται σε κάθε παιδί χωριστά (Case - centered groups).** Στις συγκεκριμένες ομάδες, τα παιδιά που συμμετέχουν δουλεύουν πάνω σε διαφορετικά προβλήματα. Κάθε μέλος, χωρίς να χάνει την ατομικότητά του, δέχεται την προσοχή και την υποστήριξη του συντονιστή και των υπόλοιπων μελών της ομάδας, έχοντας, παράλληλα, κι ανατροφοδότηση. Οι συμμετέχοντες δημιουργούν μεταξύ τους στενούς δεσμούς, λόγω των δυσκολιών που τους πιέζουν και της αλληλοϋποστήριξης που αναπτύσσεται στα πλαίσια της ομάδας, παρά τη διαφορετικότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Προκειμένου να προωθήσουν την εμπιστοσύνη και την αίσθηση ασφάλειας μεταξύ των μελών, οι συντονιστές μπορούν να αναπτύξουν δύο παράγοντες. Ο

πρώτος παράγοντας είναι η καθολικότητα, κατά την οποία ο συντονιστής χρησιμοποιεί τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να κατανοήσουν τα μέλη της πως υπάρχουν μεταξύ τους ομοιότητες (ατομικά χαρακτηριστικά) και πως δεν είναι οι μόνοι που αντιμετωπίζουν μια δυσκολία. Ο δεύτερος βοηθητικός παράγοντας είναι ο αλτρουισμός. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων καλλιεργείται μέσα από την εκπαίδευση στην παροχή βοήθειας και τόνωσης των δυνατών σημείων των άλλων, αλλά κι εποικοδομητικής ανατροφοδότησης.

- **Ομάδες ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού (Human – potential groups).**

Σε αυτές τις ομάδες, τα μέλη συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τα βοηθούν να τονώσουν τα δυνατά τους σημεία. Εδώ, η προσοχή στρέφεται, κυρίως, στη θεραπεία διάφορων αναπτυξιακών ζητημάτων. Βασική προϋπόθεση για τη συγκρότηση μιας τέτοιας ομάδας είναι η καλή γνώση της ανάπτυξης και της εξέλιξης του ατόμου.

- **Ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων (skills development groups).** Σε αυτόν τον τύπο ομάδας, τα παιδιά μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες, που θα τους επιτρέψουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά με άτομα του περιβάλλοντός τους και να διατηρούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

2.4.2. Σύσταση και διάρκεια ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά

Μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα μπορεί να αποτελείται από ανεξάρτητο αριθμό μελών (ακόμα και από 30 μέλη), αν και μια ομάδα των 6-8 ατόμων είναι ιδανική, γιατί αυτός ο αριθμός δίνει σε όλα τα μέλη τη δυνατότητα συμμετοχής, κατά τη διάρκεια κάθε συνάντησης, και είναι αποτελεσματική στην προώθηση της ανάπτυξης των παιδιών σε όλες τις ηλικίες (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010· DeLucia-Waack, 2006). Επίσης, μια ομάδα μπορεί να αποτελείται από παιδιά και των δύο φύλων ή του ίδιου φύλου, όταν το θέμα παρέμβασης χρειάζεται ιδιαίτερη μεταχείριση (Brown, 2011). Πάντως, τα παιδιά που συμμετέχουν σε μια ομάδα παρέμβασης δε θα πρέπει να έχουν διαφορά ηλικίας πάνω από δύο έτη, προκειμένου οι στόχοι και η δομή της παρέμβασης να ταυτίζονται με τις συγκεκριμένες ηλικιακές ανάγκες των μελών της (Brown, 2011).

Αναφορικά με τον αριθμό των συναντήσεων, αυτός εξαρτάται από το θέμα και το σκοπό της παρέμβασης, αλλά και από τους περιορισμούς που θα έχει (DeLucia-Waack, 2006). Ωστόσο, στη βιβλιογραφία προτείνεται ένα αριθμός των 12-16 συναντήσεων (DeLucia-Waack, 2006).

Η διάρκεια μιας παρεμβατικής συνάντησης ποικίλλει ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο των μελών της. Έτσι, για μαθητές δημοτικού μια συνάντηση μπορεί να διαρκέσει 40-45 λεπτά, ενώ για μαθητές λυκείου μπορεί να φθάσει, ακόμα και τα 75 λεπτά (Brown, 2011· DeLucia-Waack, 2006).

2.4.3. Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών και ενηλίκων

Ανάμεσα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παιδιών και ενηλίκων είναι φυσικό να υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις, τη στιγμή που οι ανάγκες μιας ομάδας παιδιών είναι διαφορετικές από τις ανάγκες μιας ομάδας των ενηλίκων.

Η Delucia-Waack (2006, σελ. 14) επισημαίνει τις παρακάτω διαφορές:

Πρώτον, ο χαρακτήρας μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών είναι περισσότερο προληπτικός κι εκπαιδευτικός σε σχέση με το χαρακτήρα μιας ομάδας ενηλίκων, ενώ η εστίαση γίνεται στη διδασκαλία και την εξάσκηση κοινωνικών και προσαρμοστικών δεξιοτήτων. Πολλές ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά έχουν ως κοινά θέματα την έκφραση συναισθημάτων, τις δεξιότητες φιλίας κι επικοινωνίας, την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης και τη λήψη αποφάσεων (Delucia-Waack, 2006).

Δεύτερον, οι παρεμβάσεις για παιδιά είναι σύντομες, συγκεκριμένες και χαρακτηρίζονται από εναλλαγές και ποικιλία τεχνικών, εξαιτίας της δυσκολίας των παιδιών να διατηρήσουν την προσοχή και την υπομονή τους (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

Επιπλέον, ο ρόλος του συντονιστή σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για παιδιά είναι διαφορετικός από εκείνον μιας ομάδας ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Kymissis (1996, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλο κ.συν. 2010, σελ. 60), ο συντονιστής είναι απαραίτητο να χρησιμοποιεί τεχνικές ανάλογες με το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών, το οποίο εξελίσσεται συνεχώς. Επίσης, πρέπει να είναι σαφής στις οδηγίες του και πρόθυμος να συμμετέχει κι ο ίδιος, ώστε τα μέλη της ομάδας να παραμένουν προσανατολισμένα στο στόχο της (Delucia & Waack, 2006), αλλά και να φροντίσει για τη δημιουργία αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών, καθώς, υπάρχει πιθανότητα κάποια παιδιά ή έφηβοι να μη γνωρίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή τους στην ομάδα (Delucia-Waack, 2006).

2.4.4. Πλεονεκτήματα μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών

Η διαδικασία συμμετοχής σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα είναι μια εύκολη διαδικασία για ένα παιδί, καθώς η ένταξη σε μια ομάδα είναι ένα από τα χαρακτηριστικά των πρώτων σταδίων ανάπτυξης στα πλαίσια της κοινωνικοποίησής του (οικογένεια, σχολείο, παρέα συνομηλίκων κλπ.) (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

Τα πλεονεκτήματα που καθιστούν μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα αποτελεσματική είναι τα ακόλουθα:

Πρώτο σημαντικό πλεονέκτημα είναι η παροχή ευκαιριών για αλλαγή και βελτίωση (Leung & Choi, 2010), ενώ οι δεσμοί και οι αλληλοεπιδράσεις στο εσωτερικό της ομάδας ενισχύουν τη μάθηση (Μπρούζος, 2009), καθώς η ανατροφοδότηση των επιθυμητών ή μη συμπεριφορών αποτελεί ένα πρότυπο συμπεριφοράς και δράσης για τα μέλη της, που τα βοηθάει να διακρίνουν και να υιοθετήσουν επιθυμητές συμπεριφορές, με σκοπό την αποδοχή τους από την ομάδα (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

Δεύτερον, οι ομάδες παιδιών αποτελούν το κατάλληλο πλαίσιο για τη μάθηση και την εξάσκησή τους σε κοινωνικές δεξιότητες, καθώς η ομαδική εργασία επιτρέπει σε κάθε παιδί να μοιραστεί τις εμπειρίες του με άλλους (Μαλακιώση-Λοΐζου, 2000), να εκφράσει τα συναισθήματά του με συμμετοχή σε παιχνίδια κι άλλες δραστηριότητες διασκέδασης (Coffey, Berlach & O'Neil, 2011), γεγονός που του δίνει την ευκαιρία να τροποποιήσει τη συμπεριφορά και την προσωπικότητά του προς το καλύτερο (Johnson et al., 1998). Επίσης, μέσα σε μια ομάδα το παιδί μαθαίνει τον τρόπο με τον οποίο θα αλληλεπιδρά θετικά με τους άλλους και γνωρίζει το πώς το αντιλαμβάνεται το κοινωνικό του περιβάλλον (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

Επιπλέον, το κόστος αυτών των ομάδων είναι πιο χαμηλό σε σχέση με την ατομική εργασία, γεγονός που τις καθιστά πιο ελκυστικές στο κοινό τα τελευταία χρόνια (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

Τέλος, μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα ικανοποιεί την ανάγκη των παιδιών να ανήκουν κάπου (Lai et al., 2009). Το παιδί νιώθοντας την αποδοχή και τη στήριξη της ομάδας αποκτά περισσότερη αυτοπεποίθηση και νιώθει ικανό να επιτύχει τους στόχους του (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010· McGee et al., 2004).

2.4.5. Θεραπευτικοί παράγοντες

Σύμφωνα με το Yalom (2006) στις ομάδες ψυχοεκπαίδευσης μπορούμε να διακρίνουμε έντεκα παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στη θεραπευτική αλλαγή.

Οι θεραπευτικοί αυτοί παράγοντες δεν είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους, αλλά βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση, ενώ η σημασία τους διαφοροποιείται, κάθε φορά, ανάλογα με την ομάδα (Yalom, 2006). Επιπλέον, δε λειτουργούν όλοι οι παράγοντες με τον ίδιο τρόπο για κάθε μέλος της ομάδας, εξαιτίας των ατομικών τους διαφορών (Yalom, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, οι θεραπευτικοί παράγοντες είναι: ενστάλαξη ελπίδας, καθολικότητα, μετάδοση πληροφοριών, αλτρουισμός, διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας, ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, μιμητική συμπεριφορά, διαπροσωπική μάθηση, συνεκτικότητα της ομάδας, κάθαρση και υπαρξιακοί παράγοντες (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010· Yalom, 2006).

Μάλιστα, μετά τη λήξη ενός ομαδικού προγράμματος παρέμβασης, τα άτομα που συμμετείχαν σε αυτό μπορούν να δώσουν στοιχεία για το ποιοι θεραπευτικοί παράγοντες ήταν περισσότερο ή λιγότερο βοηθητικοί (Yalom, 2006).

2.4.6. Τα στάδια ανάπτυξης της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Αναφορικά με την ανάπτυξη της ομάδας, έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα με κοινά μεταξύ τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, κάθε ομάδα, κατά τη διάρκεια της πορείας της, βιώνει τα ακόλουθα αναπτυξιακά στάδια:

Αρχικό στάδιο. Το στάδιο αυτό ξεκινά με την πρώτη συνάντηση της ομάδας και ολοκληρώνεται στις επόμενες 1-2 συναντήσεις (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010). Κατά την πρώτη συνάντηση, γίνεται η παρουσίαση των στόχων της ομάδας, τίθενται οι κανόνες της, όπως η ειλικρίνεια, ο σεβασμός προς τους άλλους, κι ακολουθεί συζήτηση με τα μέλη για τις προσδοκίες τους (Yalom, 2006). Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά κατέχονται από συναισθήματα φόβου απόρριψης από τα άλλα μέλη, άγχους κι ανησυχίας για το τι θα κληθούν να κάνουν στο πρόγραμμα, φθάνοντας, μάλιστα, κάποιες φορές, σε σημείο να απορρίψουν ή να απαξιώσουν την ομάδα (Yalom, 2006, σελ. 424). Ωστόσο, δε λείπουν η περιέργεια κι ο ενθουσιασμός για τη διαδικασία που θα ακολουθήσει (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

Επίσης, σε αυτό το στάδιο, η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών είναι περιορισμένη και στερεοτυπική και επιδιώκουν να λάβουν τη στήριξη και την αποδοχή από το συντονιστή-

ειδικό της ομάδας (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010), ο ρόλος του οποίου είναι η παροχή βοήθειας στα παιδιά, ώστε να αναδείξουν την ατομικότητά τους και να αποσαφηνιστούν οι ρόλοι του κάθε μέλους στην ομάδα (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

Επίσης, τα περισσότερα μέλη συμμετέχουν στις δραστηριότητες, αλληλεπιδρώντας τόσο μεταξύ τους, όσο και με το συντονιστή, αναζητούν τους δικούς τους κανόνες και επιδιώκουν να καθιερώσουν τη θέση τους μέσα στην ομάδα. Τέλος, το αρχικό στάδιο κλείνει με τα μέλη να νιώθουν πιο άνετα, έχοντας αρχίζει να χτίζουν τη μεταξύ τους εμπιστοσύνη (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

Μεσαίο στάδιο. Στο στάδιο αυτό τα μέλη της ομάδας περνούν από τη φάση της αμφισβήτησης και της σύγκρουσης σε αυτή της συνοχής και της βελτίωσης των σχέσεών τους (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

Αναλυτικότερα, στη φάση της σύγκρουσης, η θέση και το κύρος των μελών της ομάδας γίνεται ξεκάθαρο. Το ενδιαφέρον της ομάδας μετατοπίζεται από το άγχος για αποδοχή και επιβεβαίωση στην προσπάθεια για κυριαρχία και δύναμη. Συχνές, μάλιστα, είναι οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών, αλλά και μεταξύ μελών και συντονιστή, εκδηλώνοντας με την εχθρότητά τους για το συντονιστή με αρνητική κριτική (Johnson et al., 1998, σελ. 74). Βέβαια, η εχθρότητα απέναντι στο συντονιστή είναι αναπόφευκτη, αφού συνήθως, οι συμμετέχοντες έχουν υπερβολικές προσδοκίες από εκείνον αποδίδοντάς του μη ρεαλιστικές ιδιότητες, με αποτέλεσμα, πολλές φορές, να απογοητεύονται, παρά τις ικανότητες του θεραπευτή (Johnson et al., 1998). Βέβαια, όταν εγκατασταθεί η πραγματικότητα παύουν να υπάρχουν συναισθήματα εχθρότητας προς το πρόσωπο του συντονιστή (Yalom, 2006, σελ. 428).

Στη φάση της συνοχής, η ομάδα αρχίζει να αναπτύσσει σταδιακά τη συνοχή της, καθώς αντιλαμβάνεται ότι παραμένουν σταθερά τα όρια που έχουν τεθεί κι έτσι, τα παιδιά αισθάνονται ασφαλή και αποδεκτά (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010). Στη φάση αυτή, οι κανόνες παγιώνονται, η αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στα μέλη είναι έντονη κι αρχίζουν να αναπτύσσονται σχέσεις φιλίας μεταξύ των παιδιών χωρίς όμως, να λείπουν τα αρνητικά συναισθήματα κι οι μεταξύ τους συγκρούσεις (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

Για την επίτευξη των στόχων του μεσαίου σταδίου της ομάδας επιλέγονται δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά-μέλη να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις τους και να αναπτύσουν εμπιστοσύνη και συνοχή μεταξύ τους, σε σημείο που να οδηγούνται στην αυτοαποκάλυψη (Yalom, 2006).

Τελικό στάδιο. Το στάδιο αυτό είναι μια δύσκολη εμπειρία για τα παιδιά-μέλη, αλλά και για το συντονιστή (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010). Μάλιστα, κατά τους Kernberg και

Rosenberg (1991, όπ. αναφ. στο Van Velsor, 2004, σελ. 140) το τελικό στάδιο μιας ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης είναι το «στάδιο πένθους», καθώς τα μέλη της ομάδας βιώνουν τη θλίψη και το άγχος του αποχωρισμού κι ο συντονιστής νιώθει θλίψη κι ανησυχία για τη μετέπειτα πορεία των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Γενικότερα, πρόκειται για μια εκδήλωση ανάμεικτων συναισθημάτων, που κυμαίνονται από το πόνο και τη θλίψη για το τέλος της εμπειρίας και τον αποχωρισμό από τα μέλη ως την ευχαρίστηση και την ανακούφιση για τις αλλαγές, που επέφερε η συμμετοχή στην ομάδα (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

2.4.7. Κριτήρια αποκλεισμού παιδιών από μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα

Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες η εργασία σε ομάδες παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς, που ο συντονιστής είναι απαραίτητο να λάβει υπόψιν του, προκειμένου να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα της ομάδας (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010, σελ.81).

Κατά τη διαδικασία επιλογής των μελών μιας ομάδας, ο συντονιστής αποκλείει ορισμένα μέλη, επειδή ένα χαρακτηριστικό είναι αρκετό για να θεωρηθεί ένα άτομο ακατάλληλο να συμμετάσχει στη συγκεκριμένη ομάδα, ενώ σε περίπτωση ένταξης σε αυτήν απαιτείται η δημιουργία ενός περισσότερο σύνθετου προφίλ (Yalom, 2006, σελ. 320).

Πιο συγκεκριμένα, από μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα πρέπει να αποκλείονται παιδιά τα οποία:

- Είναι αδέρφια ή συνδέονται με άλλη στενή συγγενική σχέση
 - Έχουν τάσεις αυτοκτονίας ή ανθρωποκτονίας
 - Είναι δύσκολο να ελέγξουν την παρορμητικότητά τους
 - Συνηθίζουν να έχουν επιθετική συμπεριφορά, αδιαφορία και περιφρόνηση
 - Δε βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης
 - Είναι θύματα σωματικής ή σεξουαλικής βίας
 - Βρίσκονται σε διαρκή ή οξεία κρίση
 - Έχουν διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης ή μεικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης με αποτέλεσμα να εκδηλώσουν την απογοήτευσή τους μόνο με επιθετικά ξεσπάσματα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).
-
- Έχουν υποστεί εγκεφαλική βλάβη ή παρουσιάζουν ψυχωτική διαταραχή με κίνδυνο αποσταθεροποίησης, εξαιτίας του άγχους που απορρέει από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα

- Δεν έχουν διάθεση για συνεργασία και αποκλίνουν από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Yalom, 2006).

Αυτές οι περιπτώσεις έχουν διαφορετικές ανάγκες και απαιτούν ιδιαίτερη φροντίδα από το συντονιστή, γεγονός που θα λειτουργήσει εις βάρος των αναγκών των υπόλοιπων μελών της ομάδας, και για αυτό το λόγο είναι αναγκαία η απόκλιση τους από αυτήν (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

Ωστόσο, ένας μικρός αριθμός παιδιών (2-3) με κάποιο από τα προαναφερθέντα προβλήματα, θα μπορούσε να ωφεληθεί σε μια ομάδα μέσω της αλληλεπίδρασής του με τα υπόλοιπα μέλη που δεν αντιμετωπίζουν ανάλογο πρόβλημα (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010). Για παράδειγμα, τα παρορμητικά παιδιά, συνήθως, λειτουργούν καλύτερα σε ομάδες, παρά στην ατομική θεραπεία (Yalom, 2006, σελ. 341).

Επιπλέον, σε περιπτώσεις ντροπαλών παιδιών, που δυσκολεύονται να εκφραστούν μπροστά σε άλλα παιδιά, είναι απαραίτητη η ένταξή τους σε μικρές ομάδες (π.χ. 4 ατόμων), έχοντας, παράλληλα, την ενθάρρυνση του συντονιστή, ώστε να συμμετέχουν ικανοποιητικά στις κοινές δραστηριότητες (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

2.4.8. Αποτελεσματικότητα ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για παιδιά

Η αποτελεσματικότητα μιας ομάδας ψυχοεκπαίδευσης στηρίζεται και στο γεγονός ότι κάθε άτομο, ακόμα και στην περίπτωση διαφορετικότητας των προβλημάτων, δε θεωρεί τον εαυτό του ανεξάρτητο από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, αφού ακόμα κι η αίσθηση της συντροφιάς δείχνει ότι μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες κι έχουν κοινό στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Akos, 2006· Μαλακιώση-Λοΐζου, 2000). Μάλιστα, η αλληλεξάρτηση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας κάνει την αλλαγή στην κατάσταση του ενός να προκαλεί την αλλαγή και στην κατάσταση του άλλου με τον οποίον αλληλεπιδρά (Μαλακιώση-Λοΐζου, 2000).

Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης είναι αποτελεσματικές όταν χρησιμοποιούνται για πρόληψη δύσκολων καταστάσεων, ενώ έχουν περιορισμένη ισχύ, όταν χρησιμοποιούνται για να αλλάξουν ήδη ανεπτυγμένες δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές (Βασιλόπουλος κ.συν., 2010).

2.4.9. Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για την ομαλή μετάβαση στο γυμνάσιο

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Akos, 2006· Holmes, 2000· McGee et al., 2004), οι ομάδες πρόληψης που σχηματίζονται και δρουν εντός του σχολικού πλαισίου μπορεί να έχουν θετικά αποτελέσματα.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει μια σειρά προγραμμάτων παρέμβασης που έχουν εφαρμοστεί στην εκπαίδευση και ασχολούνται με θέματα που συνδέονται με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη με θετικά αποτελέσματα (Akos, 2006· Gerrity & Delucia-Waack, 2006), θα επικεντρωθούμε στην αποτελεσματικότητα της ψυχοεκπαίδευσης που εφαρμόζεται για τη διευκόλυνση της μετάβασης των μαθητών του δημοτικού στο γυμνάσιο, που αποτελεί και το στόχο της παρούσας έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση τέτοιου είδους παρεμβάσεων για κάθε εκπαιδευτική μετάβαση έχει δείξει πως βοηθάει αποτελεσματικά στη μείωση του άγχους των μαθητών για το νέο και άγνωστο σχολικό περιβάλλον με την παροχή σχετικών πληροφοριών (Akos, 2006· Regner, 2004) και την αύξηση της αυτοεκτίμησης (Dalgas-Pelish, 2006· Lai et al., 2009) μέσα από δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση, προωθούν τη συνεργασία των παιδιών και τονώνουν το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα συνομηλίκων (Coffey et al., 2013· Sweetser, 2003· Topping, 2011).

Επίσης, με τη συμμετοχή σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και οικοδόμησης σχέσεων, αλλά και στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων (Akos, 2006· Jindal-Snape & Foggie, 2008), βοηθώντας τους να πραγματοποιήσουν μια ομαλή μετάβαση και προσαρμογή στην επόμενη σχολική βαθμίδα (Regner, 2004).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μέσα στο σχολικό πλαίσιο συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία και την ευελιξία των μαθητών με μακροχρόνιες θετικές ψυχοκοινωνικές συνέπειες (Akos, 2006· Maclin & Monteiro-Leitner, 2004).

Μάλιστα, η αποτελεσματικότητα αυτών των ομάδων μπορεί να είναι ακόμα καλύτερη όταν υπάρχει η παράλληλη στήριξη κοινωνικών δικτύων (Schneider et al., 2008), η συνεργασία με τους γονείς και η επικοινωνία δασκάλων και καθηγητών (Jindal-Snape & Foggie, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΓΧΟΣ- ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΑΓΧΟΣ- ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ- ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ

3.1. ΑΓΧΟΣ

3.1.1. Ορισμός του άγχους

Το *άγχος* έχει οριστεί ως μια αντίδραση σε μια αντιληπτή ανισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και την ικανότητα κάποιου να ανταποκριθεί επαρκώς σε αυτές (Lazarus & Folkman, 1984). Το *άγχος* προέρχεται από την προσπάθεια του ατόμου να προσαρμοστεί σε διαταρακτικές συνθήκες και αλλαγές (Lucey & Reay, 2010).

Η ένταση των συναισθημάτων *άγχους* διαφέρει από άτομο σε άτομο, ανάλογα με τις διαφορετικές καταστάσεις που τα προκαλούν (Trankiem, 2003) και οι αντιδράσεις του κάθε ατόμου συνδέονται άμεσα με την ηλικία και τη σωματική-συναισθηματική ευεξία (Agrawal, Garg, & Urjajnik, 2010).

Η ισορροπία διαταράσσεται προς στιγμήν, εάν, όμως το άτομο είναι προσαρμοσμένο στο περιβάλλον του, επικρατεί μια νέα κατάσταση ισορροπίας σε συνάρτηση με αυτήν που πρέπει να αντιμετωπίσει (Trankiem, 2003). Εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα συγκεκριμένο γεγονός καθίσταται *αγχогόνο*, αν το ίδιο το άτομο το αντιληφθεί ως τέτοιο (Helms, 1996).

Παρόλο που το *άγχος* σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να είναι επικοδομητικό (Agrawal et al., 2010· Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002), το συνεχόμενο και μη διαχειριζόμενο *άγχος*, συνήθως, έχει αρνητικά αποτελέσματα, θέτοντας σε κίνδυνο το γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, ενώ προκαλεί και προβλήματα συμπεριφοράς (Agrawal et al., 2010).

Ένα χαρακτηριστικό των ατόμων με *άγχος* είναι το *άγχος* της αναμονής πριν από μια νέα κατάσταση, η οποία τους προκαλεί φόβο, με την αγωνία να αυξάνεται, καθώς πλησιάζει εκείνη η ημέρα της κατάστασης (Rapee & Spence, 2004). Έτσι, τη στιγμή που έρθουν αντιμέτωπα με αυτήν την κατάσταση, βιώνουν πραγματικά όσα είχαν σκεφτεί, καθώς το *άγχος* τους κορυφώνεται. Το *άγχος*, δηλαδή, λειτουργεί ως ένα είδος «αυτο-εκπληρούμενης προφητείας» (Rapee & Spence, 2004).

Σύμφωνα με την Trankiem (2003) υπάρχουν τρεις τύποι άγχους:

α) Το **χαμηλό** άγχος που προσβάλλει άτομα που αρνούνται να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και προτιμούν να αποφεύγουν οποιαδήποτε κατάσταση στην οποία νιώθουν εκτεθειμένοι, έχουν ανάγκη από προστασία, αποφεύγουν τα προβλήματα και δεν παρακινούνται αρκετά από το περιβάλλον τους.

β) Το **καλό** άγχος που θέτει το άτομο στις καλύτερες συνθήκες, ώστε να χρησιμοποιήσει αρμονικά τις δυνατότητες και τις ικανότητες προσαρμογής που διαθέτει.

γ) Το **υπερβολικό** άγχος που υποχρεώνει το άτομο να χρησιμοποιήσει υπερβολικά τις δυνάμεις του και να αντλήσει από τα αποθέματά του για να αντιμετωπίσει πολύ ισχυρά ερεθίσματα.

Ωστόσο, το θετικό άγχος ενδέχεται, λόγω της συνεχούς επανεμφάνισης και της διάρκειάς του, να γίνει αρνητικό. Όταν οι απαιτήσεις υπερβαίνουν το επιτρεπόμενο επίπεδο προσωπικής αντοχής, υπάρχει κίνδυνος εμφάνισης υπερβολικού άγχους που απορυθμίζει τη συμπεριφορά (Trankiem, 2003). Αν οι απαιτήσεις επιμένουν, η μεταβολή αυτή μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το ίδιο το άτομο, αλλά και τις σχέσεις του με τον οικογενειακό ή τον επαγγελματικό του περίγυρο. Να γιατί μπορεί να αισθάνεται κανείς τον πειρασμό να ζει σε κατάσταση χαμηλού άγχους, που είναι, δυστυχώς, αυταπάτη, αφού κι αυτό είναι αρνητικό (Trankiem, 2003).

Οι Lucey και Reay (2010) διατύπωσαν τις θετικές λειτουργίες του άγχους, βλέποντάς το ως μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας, αναπόσπαστο τμήμα, αλλά και απαραίτητη δύναμη σε μεταβατικές καταστάσεις (McGee et al., 2004). Δηλαδή, η έκθεση στο άγνωστο χωρίς την, έως ένα βαθμό, προστασία των γονέων μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει την προσωπική του ελευθερία και να είναι σε θέση να λειτουργεί αυτόνομα (McGee et al., 2004).

Επιπλέον, υπάρχουν τέσσερις τρόποι έκφρασης του άγχους: σωματικά (πονοκέφαλοι, ζαλάδες, ταχυπαλμία, εφίδρωση κλπ.), συμπεριφορικά (προβλήματα ύπνου, απώλεια όρεξης κλπ.), γνωστικά (ανησυχία για το σχολείο, τάση για αρνητική σκέψη απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις κλπ.) και συναισθηματικά (απογοήτευση, θυμός, θλίψη, απώλεια αίσθησης ελέγχου κλπ.) (Helms, 1996).

3.1.2. Αίτια του άγχους στην παιδική και εφηβική ηλικία

Οι παράγοντες που προκαλούν άγχος στα παιδιά διαφέρουν από εκείνους των ενηλίκων (Μπεζεβέγκης, 2001· Rapee & Spence, 2004). Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, το παιδί δεν έχει αναπτύξει, ακόμα, εκείνες τις γνωστικές δεξιότητες, αλλά ούτε έχει βιώσει μεγάλο αριθμό εμπειριών, τέτοιο που θα το καθιστούσαν ικανό να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά αγχογόνες καταστάσεις. Η έλλειψη αυτών επιδρά στη διαδικασία αντιμετώπισης του άγχους, καθώς δεν είναι δυνατό να γίνει γνωστική εκτίμηση της κρίσιμης κατάστασης, ώστε το παιδί να είναι σε θέση να ελέγξει το συναίσθημά του (Rapee & Spence, 2004).

Επίσης, σύμφωνα με το αλληλεπιδραστικό μοντέλο (Lazarus & Folkman, 1984), τα αίτια του άγχους στην παιδική και την εφηβική ηλικία είναι εκείνα που έχουν να κάνουν με μείζονος σημασίας γεγονότα της ζωής (θάνατος αγαπημένου προσώπου, χωρισμός γονέων, νοσηλεία κλπ.) (Elias et al., 1985) και εκείνα που σχετίζονται με γεγονότα της καθημερινότητας του ατόμου (σχέσεις με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, ακαδημαϊκή επίδοση, κλπ.) (Helms, 1996).

3.1.3. Το άγχος κατά τη σχολική περίοδο

Στην περίπτωση των μαθητών της έκτης δημοτικού, το άγχος αυξάνεται, καθώς πλησιάζουν στο τέλος της φοίτησης σε αυτήν την τάξη (Parker, 2010).

Πολλές φορές, το άγχος αποτελεί μια προσπάθεια προσαρμογής σε συνθήκες και αλλαγές που διαταράσσουν την ήρεμη καθημερινότητά του (Hanewald, 2013) και καθιστούν το μαθητή ανίκανο να ρυθμίσει τις κοινωνικές δεξιότητες και τις δυνατότητες μάθησης (Graham & Hill, 2003).

Φυσικό επακόλουθο κάθε μετάβασης είναι η εσωτερική αποδιοργάνωση του ατόμου, που απαιτεί την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης (Lucey & Reay, 2010). Το άγχος έχει επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών, στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Helms, 1996).

Οι στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο κατηγοριοποιούνται σε διάφορους τομείς (Barrett & Heubeck, 2000).

Σύμφωνα με τον Phillips (1978, όπ. αναφ. στο Agrawal et al., 2010), οι παράγοντες του σχολικού άγχους κατατάσσονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

- Στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία (πχ. ανησυχία των μαθητών μήπως δεν ανταποκριθούν στις προσδοκίες των ενηλίκων και δεν πάρουν τους προσδοκώμενους βαθμούς, άγχος της σύγκρισης με τους συμμαθητές τους)
- Κοινωνικοί στρεσογόνοι παράγοντες (πχ. σχολικός εκφοβισμός, πειράγματα μεταξύ των μαθητών του σχολείου).

Ο Grannis (1992, όπ. αναφ. στο Agrawal et al., 2010), με τη σειρά του, χώρισε τους παράγοντες σε 3 κατηγορίες:

- Ακαδημαϊκά προβλήματα (πχ. ολοκλήρωση της εργασίας στην τάξη)
- Σωματικές και προσωπικές επιθέσεις (πειράγματα)
- Οι «ταραξίες» του σχολείου (άτομα που κάνουν φασαρία στην τάξη/στο σχολείο).

Οι μαθητές, μάλιστα, που δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο αποτελούν συχνότερο παράγοντα άγχους από ό,τι τα ακαδημαϊκά προβλήματα και η πίεση (σωματική και συναισθηματική) (Agrawal et al., 2010· Jindal-Snape & Foggie, 2008).

Αναλυτικότερα, παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος της μετάβασης στο γυμνάσιο μπορούν να θεωρηθούν:

- Το σχολικό περιβάλλον. Το σχολείο στη ζωή κάθε παιδιού ορίζει τον αποχωρισμό του από τους γονείς για ένα χρονικό διάστημα, κατά τη διάρκεια της ημέρας, και αποτελεί τον πρώτο χώρο κοινωνικοποίησης (Agrawal et al., 2010). Το σχολείο είναι ένα περιβάλλον οργανωμένο, κατά τέτοιο τρόπο, που να προάγει τη μάθηση, τις νέες εμπειρίες και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων που βρίσκονται εκεί (Agrawal et al., 2010).

Στο χώρο του σχολείου ο μαθητής μαθαίνει να αποθηκεύει γνώσεις και να λειτουργεί βάσει κανόνων (McGee et al., 2004), στη θέσπιση των οποίων ο ίδιος δεν έλαβε μέρος (McGee et al., 2004). Επιπλέον, στην περίπτωση των μαθητών της Α' γυμνασίου, υπάρχει ο φόβος μήπως χαθούν μέσα σε αυτό (Graham & Hill, 2003), η αλλαγή της οργάνωσης του σχολείου, η τήρηση των κανόνων (Regner, 2004) και των νέων απαιτήσεων (McGee et al., 2004), καθώς επίσης, και τα νέα ακαδημαϊκά θέματα, όπως η αυστηρότητα των εκπαιδευτικών (Akos, 2004· Evangelou et al., 2008) και το νέο πρόγραμμα σπουδών (Griebel & Berwanger, 2006). Το γεγονός

αυτό προκαλεί καταστάσεις άγχους, οι οποίες, αν δεν αντιμετωπιστούν, καθιστούν δύσκολη κάθε μορφή μάθησης και κοινωνικοποίησης (Rapee & Heimberg, 1997).

- Οι εκπαιδευτικοί. Με τη μετάβαση στο γυμνάσιο, ο μαθητής έχει καθημερινή επικοινωνία με πολλούς και διαφορετικούς εκπαιδευτικούς (Helms, 1996). Στην προκειμένη περίπτωση, το άγχος δημιουργείται από το νέο τρόπο διδασκαλίας τους (Elias, 2002), τις προσδοκίες τους για την επίδοση των μαθητών (Elias et al., 1985· Helms, 1996) και τον έλεγχό τους (Elias et al., 1985· Helms, 1996), καθώς κι από την ανησυχία για τη γνώμη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το μαθητή (Helms, 1996).

- Οι παρέες συνομηλίκων-οι συμμαθητές. Κατά τη μετάβαση στο γυμνάσιο, ο μαθητής ενδέχεται να βιώσει τα πειράγματα των μεγαλύτερων μαθητών του σχολείου (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011) ή την πιθανότητα απώλειας των παλιών του φίλων (Evangelou, et al., 2008· Griebel & Berwanger, 2006· Lord, Eccles, & McCarthy, 1994· McGee, et al., 2004 · Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011) και τη δυσκολία δημιουργίας νέων (Evangelou et al., 2008· McGee, et al., 2004· Lord et al., 1994), καθώς και το σχολικό εκφοβισμό (McGee et al., 2004). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αρνητική στάση του μαθητή απέναντι το γυμνάσιο και τη μείωση των σχολικών κινήτρων (Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991).

Ωστόσο, οι Graham και Hill (2003) έχουν δείξει ότι η πιο συνηθισμένη απάντηση των μαθητών ήταν ότι από τη μετάβαση προσδοκούν να κάνουν νέους φίλους, να μάθουν νέα πράγματα και πως είναι αισιόδοξοι για αυτήν. Οι ομάδες συνομηλίκων, εξάλλου, είναι ένας σημαντικός παράγοντας στήριξης στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (LaGrecia & Lopez, 1998).

- Η ακαδημαϊκή επίδοση. Στο γυμνάσιο η ακαδημαϊκή επιτυχία θεωρείται περισσότερο σημαντική από ό,τι στο δημοτικό σχολείο κι αυτό έχει ως συνέπεια την αύξηση του άγχους (Akos, 2006· Mullins & Irvin, 2000· Topping, 2011). Σύμφωνα με τον Akos (2002), οι μαθητές που μετακινούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα θλίψης και φόβου αποτυχίας. Προκειμένου, λοιπόν, να μη βιώσουν την ακαδημαϊκή αποτυχία κι οτιδήποτε άλλο συνεπάγεται μια σχολική μετάβαση, είναι πολύ πιθανό οι μαθητές να παραιτηθούν από κάθε προσπάθεια, θεωρώντας τη μάταιη, όντες σίγουροι πως θα αποτύχουν (Maclin & Monteino-Leitner, 2004). Επιπλέον, το άγχος εμφανίζεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε μαθητή, ανάλογα με τη σχολική του επίδοση (Agrawal et al., 2010).

Οι καλύτεροι μαθητές έχουν χαμηλό επίπεδο άγχους και οι μέτριοι έχουν θετικό άγχος επειδή, για παράδειγμα, σε ένα διαγώνισμα πρέπει να σκεφτούν και να δράσουν σε βαθμό που να ανταποκρίνεται στις δυνατότητές τους (Trankiem, 2003), καθώς το διαγώνισμα τους κεντρίζει το ενδιαφέρον (Trankiem, 2003). Αντίθετα, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες έχουν υπερβολικό άγχος, ιδρώνουν, έχουν αγωνία ή πονάει το στομάχι τους, διότι δυσκολεύονται να καταλάβουν τη διατύπωση ή να βρουν το σωστό τρόπο να προσεγγίσουν τα θέματα, ώστε να απαντήσουν σωστά (Trankiem, 2003).

Μέχρι στιγμής έγινε αναφορά στον παράγοντα άγχος, στις κατηγορίες που χωρίζεται και στις επιπτώσεις του στους μαθητές.

Στην ενότητα που ακολουθεί, θα επικεντρωθούμε σε μια από τις κύριες κατηγορίες του και πιο συγκεκριμένα, στο κοινωνικό άγχος κατά την περίοδο της μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο.

3.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΑΓΧΟΣ

3.2.1. Ορισμός του κοινωνικού άγχους

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση τα παιδιά μαθαίνουν να μοιράζονται και να επικοινωνούν με τον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο (Ginsburg, LaGreca, & Silverman, 1998· LaGreca & Lopez, 1998). Οι καλές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, διευκολύνουν τη δημιουργία της αίσθησης της ταυτότητας των εφήβων και της ανεξαρτησίας από τη οικογένεια (Helsen et al., 2000· LaGreca & Lopez, 1998). Πράγματι, κατά τη συγκεκριμένη μεταβατική περίοδο, οι παρέες συνομηλίκων έχουν τον κύριο ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών, με την εξάρτηση από τους γονείς να μικραίνει (Schneider et al., 2008).

Αντίθετα, οι άσχημες σχέσεις με τους συνομηλίκους δημιουργούν αισθήματα αποξένωσης που οδηγούν σε σχολική αποτυχία, ακόμα και σε εγκατάλειψη του σχολείου (Coffey et al., 2013· Hanewald, 2013).

Το **κοινωνικό άγχος** (γνωστό και ως *κοινωνική φοβία*) είναι μια χρόνια κατάσταση, που, συνήθως, κάνει την εμφάνισή της στην παιδική και εφηβική ηλικία, και ορίζεται ως μια αντίδραση που εκδηλώνεται τη στιγμή που το άτομο θα αντιληφθεί ότι δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθει σε νέες καταστάσεις που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και σε καταστάσεις στις οποίες υπάρχει η πιθανότητα αξιολόγησης του ατόμου από τους άλλους (Agrawal et al., 2010· Rapee & Heimberg, 1997). Είναι το άγχος και ο φόβος που προκαλείται από κοινωνικές καταστάσεις, δραστηριότητες και επαφές με άτομα άγνωστα (LaGreca & Stone, 1993), τα οποία συναντάει το άτομο στην καθημερινότητά του και αντιπροσωπεύουν μια απειλή για την ύπαρξή του, την ασφάλεια και τον τρόπο ζωής του (Helms, 1996). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποφευκτική συμπεριφορά (LaGreca & Stone, 1993).

Το κοινωνικό άγχος είναι κάτι διαφορετικό από την ντροπαλότητα (Rapee & Heimberg, 1997), καθώς στην προκειμένη περίπτωση εμφανίζεται περισσότερο άγχος, με αποτέλεσμα να αποφεύγει τις κοινωνικές αγχογόνες καταστάσεις (Ciarrochi et al., 2002). Στην περίπτωση της ντροπαλότητας, από την άλλη, τα επίπεδα άγχους για την κριτική αξιολόγηση των άλλων είναι χαμηλά (Rapee & Heimberg, 1997).

3.2.2. Παράγοντες κοινωνικού άγχους

Σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα ερευνών, παράγοντες κοινωνικού άγχους μπορεί να είναι:

- Η κληρονομικότητα (γενετικοί παράγοντες). Παιδιά των οποίων οι γονείς εμφανίζουν υψηλά ποσοστά κοινωνικού άγχους (Rapee & Spence, 2004) είναι πιθανόν να εμφανίσουν αντίστοιχα επίπεδα άγχους, κατά την παιδική κι εφηβική τους ηλικία (Rapee & Spence, 2004).
- Η οικογένεια. Η ποιότητα των σχέσεων των μελών της οικογένειας μπορεί να συμβάλει στην εμφάνιση ή μη του κοινωνικού άγχους στο νεαρό έφηβο (Elias et al., 1985). Έτσι, ένα αυστηρό και δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις με γονείς ή αδέρφια, ασθένειες ή απώλεια μελών της οικογένειας και με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο (West et al., 2010), στερεί από το παιδί τον αυθορμητισμό και το κάνει να βρίσκεται σε μια διαρκή ανησυχία (Fogler, Tompson, Steketee, & Hofmann, 2007), καθώς αυτές οι καταστάσεις επηρεάζουν την ερμηνεία των γεγονότων (Rapee & Spence, 2004).

Επιπλέον, ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον δεν παρέχει στο παιδί ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, περνώντας του το μήνυμα ότι δεν είναι ικανό να λειτουργήσει αυτόνομα και να βοηθήσει τον εαυτό του μπροστά σε δύσκολες καταστάσεις (Rapee & Heimberg, 1997).

- Οι συνομήλικοι. Αμέσως μετά την οικογένεια, οι παρέες συνομηλίκων έχουν τον κύριο ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού (Griebel & Berwanger, 2006) και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (LaGreca & Lopez, 1998). Ο πρώιμος έφηβος έχει ανάγκη να αισθάνεται μέλος μιας ομάδας και επιζητά την επικοινωνία, την αναγνώριση από τους συνομηλίκους του (Agrawal et al., 2010). Σε περίπτωση απόρριψης από αυτούς, παρατηρείται αύξηση του κοινωνικού άγχους και μείωση της αυτοεκτίμησης (Blyth et al., 1978), καθώς δίνεται στο παιδί η εντύπωση ότι είναι λιγότερο ικανό από τα υπόλοιπα παιδιά ή ότι δεν αξίζει την προσοχή των άλλων (Coffey et al., 2013· LaGreca & Lopez, 1998).

- Προηγούμενες εμπειρίες. Μια προϋπάρχουσα εικόνα του εαυτού που βασίζεται σε σχόλια άλλων ή σε πραγματικές εικόνες (πχ. φωτογραφίες, video, καθρέφτης κλπ.), καθώς επίσης, και προηγούμενες εμπειρίες σε μια δεδομένη στιγμή, αποτελούν βασικό έδαφος για την αναβίωση του άγχους σε παρόμοια σχόλια ή καταστάσεις (Rapee & Heimberg, 1997). Έτσι, ανάλογες δυσάρεστες εμπειρίες στο χώρο του σχολείου προκαλούν έντονο κοινωνικό άγχος, που μπορεί να έχει μακροχρόνιες επιδράσεις, καθώς επηρεάζει την ερμηνεία των γεγονότων εκ μέρους του μαθητή (Rapee & Spence, 2004).

- Τα ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι ελλείψεις σε κοινωνικές δεξιότητες αυξάνουν την ανησυχία για την αξιολόγηση κάθε κίνησης/συμπεριφοράς του μαθητή, με αποτέλεσμα την αύξηση και διατήρηση του κοινωνικού άγχους, δημιουργώντας, έτσι, ένα φαύλο κύκλο που δυσκολεύει την προσαρμογή σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον (Rapee & Spence, 2004).

- Άλλοι παράγοντες. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η ηλικία (Simmons, 1987), το φύλο (Ginsburg et al., 1998· LaGreca & Stone, 1993), οι στόχοι της ζωής (Rapee & Spence, 2004· Helms, 1996) και κουλτούρα ενός πολιτισμού (Rapee & Spence, 2004) μπορεί να συμβάλουν στην εμφάνιση του κοινωνικού άγχους στην όψιμη παιδική ηλικία και την πρώιμη εφηβεία (Rapee & Spence, 2004).

Το κοινωνικό άγχος παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικής δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς (LaGreca & Stone, 1993). Μια αγχώδης κατάσταση προκαλεί ένταση κι εσωτερική αστάθεια (West et al., 2010). Για να ξανακερδίσει, επομένως, το άτομο τη χαμένη του ηρεμία και την εσωτερική ισορροπία πρέπει να αναπτύξει μια στρατηγική σκέψης που θα το κάνει να συνυπολογίσει όλες τις πλευρές της κατάστασης (Coleman, 1982), να αντιδράσει ομαλά, χωρίς υπερβολές ή ανεπάρκειες, νιώθοντας ο απόλυτος υπεύθυνος της ενέργειάς του (Trankiem, 2003).

3.2.3. Χαρακτηριστικά μαθητών με κοινωνικό άγχος

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τα παιδιά με υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους παρουσιάζουν δυσκολίες στη σχέση τους με τα άλλα παιδιά (LaGreca & Stone, 1993· Rapee & Spence, 2004· LaGreca & Lopez, 1998). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από άγχος τείνουν να κάνουν περιορισμένες προσπάθειες προσέγγισης των συμμαθητών τους (Horobin, 2008· LaGreca & Lopez, 1998), ενώ, σε αρκετές περιπτώσεις, γίνονται και λιγότερο συμπαθείς (La Greca & Lopez, 1998), βιώνοντας πιο έντονα την απόρριψη. Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους έχουν θετικότερη αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους και καλύτερες δεξιότητες συνεργασίας (La Greca & Lopez, 1998).

Εκτός αυτού, οι μαθητές με κοινωνικό άγχος αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση τους και κατά τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο (LaGreca & Stone, 1993). Συνήθως, αυτοί οι μαθητές αποφεύγουν τις συναναστροφές, ενώ, σπάνια, θα κάνουν κάποια προσπάθεια να αναπτύξουν σχέσεις φιλίας μαζί τους (LaGreca & Stone, 1993) και συμμετέχουν λιγότερο σε συζητήσεις (LaGreca & Stone, 1993).

Επίσης, πολύ έντονες είναι οι ελλείψεις των παιδιών με κοινωνικό άγχος στη μη λεκτική επικοινωνία (Rapee & Spence, 2004) και τις κοινωνικές δεξιότητες αντίληψης (Rapee & Spence, 2004). Στην περίπτωση αυτών των παιδιών, δυσκολεύεται κανείς να διακρίνει με ακρίβεια τις εκφράσεις του προσώπου τους, αλλά και τα ίδια τα παιδιά με κοινωνικό άγχος δυσκολεύονται να καταλάβουν τις εκφράσεις του προσώπου άλλων ατόμων (Rapee & Spence, 2004) και έχουν την τάση να ερμηνεύουν θετικές ή ουδέτερες εκφράσεις προσώπου ως αρνητικές (Rapee & Spence, 2004).

Τέλος, κοινωνικό άγχος εμφανίζουν τα παιδιά/οι μαθητές που έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους (Ginburg et al., 1998· LaGreca & Stone, 1993), υψηλά ποσοστά χαμηλής

αυτοεκτίμησης και συνηθίζουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως λιγότερο αποδεκτό από τους συνομηλίκους τους (Ginburg et al., 1998· LaGreca & Stone, 1993).

3.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Όπως είδαμε έως τώρα, η μετάβαση είναι μια αλλαγή που προκαλεί δυσφορία, κατά την προσαρμογή του μαθητή στο γυμνάσιο (Taylor, Liang, Tracy, Williams, & Seigle, 2002). Σημαντική, επομένως, είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος βάσει κοινωνικών κανόνων που θα επιτρέψει την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την κοινωνική συμπεριφορά και, κατά συνέπεια, την ομαλή αλληλεπίδραση συμμαθητών κι εκπαιδευτικών (Ryan & Patrick, 2001). Εξάλλου, η σωστή συμπεριφορά και οι θετικές σχέσεις οδηγούν σε καλή προσαρμογή και ακαδημαϊκή επιτυχία (Ryan & Patrick, 2001· Topping, 2011).

3.3.1. Ορισμός των κοινωνικών δεξιοτήτων

Οι **κοινωνικές δεξιότητες** είναι ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να επικοινωνεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις (Vorobjon, Saat, & Kull, 2014). Η σημασία τους, μάλιστα, στη λειτουργικότητα ενός ατόμου έκανε αρκετούς ερευνητές να επιχειρήσουν να τις ορίσουν σαφέστερα.

Πιο συγκεκριμένα, ο Argyris (1965) όρισε τις κοινωνικές δεξιότητες ως «*δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να συμμετέχει στα κοινωνικά δίκτυα*» (Argyris, 1965, σ.69), ενώ οι Rinn και Markle (1979) δίνουν έναν πληρέστερο ορισμό κάνοντας λόγο «*ένα ρεπερτόριο λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, με το οποίο τα παιδιά επηρεάζουν τις δράσεις των άλλων υποκειμένων (πχ. συνομήλικοι, γονείς, αδέρφια κι εκπαιδευτικοί) σε ένα διαπροσωπικό πλαίσιο. Το ρεπερτόριο αυτό, λειτουργεί ως ένας μηχανισμός μέσω του οποίου τα παιδιά επηρεάζουν το περιβάλλον τους αποκτώντας, μεταφέροντας ή αποφεύγοντας επιθυμητά ή μη επιθυμητά αποτελέσματα. Ο βαθμός στον οποίον το πετυχαίνουν αυτό, χωρίς να προκαλούν πόνο στους άλλους, είναι ο βαθμός στον οποίον θεωρούνται άτομα με κοινωνικές δεξιότητες*» (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σ.383) και χαρακτηρίζονται από

κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, η οποία οδηγεί τα άτομα στην επίτευξη των στόχων τους (Matson & Wlikins, 2007).

Επίσης, σύμφωνα με τον Taylor (1994), οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται ως «ικανότητες επιλογής *κατάλληλων* συμπεριφορών, σύμφωνων με το κοινωνικό πλαίσιο, όπως, είναι η διακριτικότητα, η δημιουργία φιλικών σχέσεων κι η διευθέτηση των συγκρούσεων με φιλικό τρόπο» (σ.186).

Κατά με τους Agaliotis και Kalyva (2008), οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά των ατόμων σε συγκεκριμένες περιστάσεις, προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις κοινωνικές τους υποχρεώσεις.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι κοινωνικές δεξιότητες διακρίνονται από την κοινωνική επάρκεια. Δηλαδή, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συμπεριφορές επικοινωνίας που το άτομο μαθαίνει για να πετύχει τους στόχους του, ενώ η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται σε αξιολογικές κρίσεις των άλλων ατόμων για τις κοινωνικές δεξιότητες που κάποιο άτομο διαθέτει (Χατζηχρήστου, 2004).

3.3.2. Γενικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών δεξιοτήτων

Για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας των κοινωνικών δεξιοτήτων, ας δούμε κάποια από τα χαρακτηριστικά τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές δεξιότητες:

- αποκτώνται, κυρίως, μέσω της μάθησης (παρατήρηση, μίμηση, καθοδήγηση, ανατροφοδότηση)
- περιλαμβάνουν διακριτές και μη διακριτές λεκτικές και μη συμπεριφορές
- έχουν διαδραστική φύση
- προωθούν την κοινωνική ενδυνάμωση
- συνεπάγονται την αποτελεσματική ανταπόκριση των άλλων
- επηρεάζονται από παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία ή η κοινωνική θέση του ατόμου, αλλά και από χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος
- επηρεάζονται από ελλείμματα ή υπερβολές στην κοινωνική συμπεριφορά, σε βαθμό που να αποτελούν στόχο ενός προγράμματος παρέμβασης (Elliott, Sheridan, & Gresham, 1989).

3.3.3. Κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων

Όσον αφορά το χώρο του σχολείου, οι Elksnin N. και Elksnin L. (2001) χωρίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες σε έξι κατηγορίες:

- **Κοινωνικές δεξιότητες που αναφέρονται σε διαπροσωπικές συμπεριφορές.** Σε αυτές, εντάσσονται η σύναψη και η διατήρηση φιλικών σχέσεων, η ικανότητα του μαθητή να συστήνεται στην ομάδα συνομηλίκων, να συμμετέχει σε δραστηριότητες, να ζητά και να προσφέρει βοήθεια, αλλά και η ικανότητα να αποδέχεται και να αποδίδει φιλοφρονήσεις.

- **Κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με συμπεριφορές που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων.** Στη δεύτερη κατηγορία, εντάσσονται η αναζήτηση και η παροχή πληροφοριών, η συνεργατικότητα και η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων.

- **Κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες αφορούν την ικανότητα του μαθητή να τηρεί με επιτυχία τους κανόνες και να ακολουθεί προσεκτικά τις οδηγίες που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός.**

- **Κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν δεξιότητες διεκδίκησης με την έκφραση προσωπικών αναγκών και δεξιότητες ελέγχου των συναισθημάτων θυμού.**

- **Κοινωνικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν δεξιότητες επικοινωνίας.** Σε αυτές εντάσσονται οι δεξιότητες συνομιλίας, διαπροσωπικής επίλυσης προβλημάτων και κατάλληλης ανταπόκρισης στο συνομιλητή (σ. 94).

Μια όχι αρκετά διαφορετική κατηγοριοποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων επιχείρησε η Wiener (2004), σύμφωνα με την οποία αυτές μπορούν να διακριθούν σε:

- **Γνωστικές κοινωνικές δεξιότητες**, οι οποίες αφορούν την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων και των σκέψεων του άλλου.

- **Δεξιότητες επικοινωνίας**, που δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να ξεκινήσει μια συζήτηση, να προσαρμόζει την επικοινωνία του στην εκάστοτε περίσταση με λεκτικές ή μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας.

- **Δεξιότητες κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς**, δηλαδή δεξιότητες διεκδίκησης και ηγεσίας.

- **Δεξιότητες ρύθμισης συναισθημάτων**, οι οποίες αφορούν την έκφραση θετικής αξιολόγησης των άλλων και τη ρύθμιση των αρνητικών σκέψεων.

3.3.4. Χαρακτηριστικά μαθητών με ή χωρίς κοινωνικές δεξιότητες

Οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται άμεσα με το βαθμό κοινωνικού άγχους και αυτοεκτίμησης, καθώς άτομα με αυξημένα ποσοστά άγχους και χαμηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης καταλαμβάνονται από αισθήματα πανικού και απαξίωσης σε ορισμένες κοινωνικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν πρόβλημα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Akos, 2002).

Μάλιστα, η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων έχει προληπτική επίδραση στη διαχείριση διάφορων πτυχών της ζωής των μαθητών (Vorobjon et al., 2014).

Κατά την περίοδο της πρώιμης εφηβείας και της μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο, οι θετικές σχέσεις επικοινωνίας θεωρούνται, περισσότερο από ποτέ, ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της κοινωνικής ταυτότητας του νεαρού έφηβου (Ryan & Patrick, 2001).

Έτσι, οι κοινωνικές δεξιότητες, κατά τη σχολική περίοδο, σχετίζονται με την ικανότητα των μαθητών να είναι αποτελεσματικοί στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και, κυρίως, να βιώνουν την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (Elksnin & Elksnin, 2001). Επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στους μαθητές να μοιράζονται τα συναισθήματά τους και τις εμπειρίες τους, τόσο με τους συμμαθητές τους, όσο και με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, συμβάλλοντας στην κινητοποίηση πόρων και τη δημιουργία θετικών μεταξύ τους σχέσεων (Baráth, 2002), γεγονός που σχετίζεται άμεσα με την προσωπική ευημερία και την ακαδημαϊκή επιτυχία (Crowe, Beauchamp, Catroppa, & Anderson, 2011· McClelland & Morrison, 2003).

Προκειμένου, λοιπόν, να υπάρξει καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και να αποφευχθούν φαινόμενα, όπως η επιθετικότητα ή η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν, κυρίως, διαπροσωπικές και μαθησιακές δεξιότητες (McClelland & Morrison, 2003· Milsom & Gallo, 2006).

Οι **διαπροσωπικές δεξιότητες** περιλαμβάνουν συμπεριφορές, όπως το να *ακολουθούν* οι μαθητές τους κοινωνικούς κανόνες που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός, συμμετέχοντας με επιτυχία στις ομάδες εργασίας μέσα στην τάξη, να μπορούν να είναι συγκεντρωμένοι και να

αποφύγουν χαμηλές επιδόσεις, ρυθμίζοντας κατάλληλα την εργασία τους (McClelland & Morrison, 2003).

Από την άλλη, οι **μαθησιακές δεξιότητες** αναφέρονται στο κατά πόσον ένας μαθητής έχει την ικανότητα να *ρυθμίζει* τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών (ολοκλήρωση εργασιών) και των συμμαθητών (συμμετοχή σε μια κοινή δραστηριότητα) χωρίς, ωστόσο, να εξαρτάται απόλυτα από εκείνους (McClelland & Morrison, 2003).

Γενικότερα, σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα, ένας μαθητής με αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζει καλή λειτουργικότητα, όπως είναι η ικανότητα επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων (Coffey et al., 2013), η ανάπτυξη μακροχρόνιων σχέσεων (Crowe et al., 2011), η αρέσκεια από τους συνομηλίκους του (Van den Berg & Cillessen, 2015), η υψηλή αυτοεκτίμηση και τα ακαδημαϊκά προσόντα (Elliott et al., 1989).

Αντίθετα, οι μαθητές που παρουσιάζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες έχουν χαμηλή σχολική επίδοση (McClelland, Morrison, & Holmes, 2000), δυσκολεύονται να ενσωματωθούν σε ομάδες συνομηλίκων, γίνονται επιθετικοί και παρουσιάζουν δυσκολίες συνεργασίας (Crowe et al., 2011· McClelland et al., 2000). Επίσης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την προσαρμογή τους σε νέες καταστάσεις και, συχνά, η συμπεριφορά τους έρχεται σε ρήξη με τους κοινωνικούς κανόνες (McClelland et al., 2000· Vorobjov et al., 2014). Αυτοί οι μαθητές, συχνά, βιώνουν έντονα την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους (Crowe et al., 2011· Odom, Zercher, Li, Marquart, & Sandall, 2006), δεν είναι ιδιαίτερα αρεστοί σε εκείνους, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα.

Οι κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη δημιουργία φιλικών σχέσεων και την απόκτηση φίλων (συνεργασία, σεβασμός) ασκούν επιρροή σε όλη τη διαδικασία της μετάβασης και, αργότερα, στην προσαρμογή στο γυμνάσιο (Ladd & Coleman, 1997). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Ladd, Birch και Buhs (1999) οι μαθητές με υψηλά επίπεδα κοινωνικής συμπεριφοράς έχουν περισσότερους φίλους και είναι πιο συμπαθείς μεταξύ των συμμαθητών τους.

Επομένως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων, εκτός των υπολοίπων (ακαδημαϊκή επιτυχία, αποδοχή, ευημερία κλπ.) συνδέεται άμεσα με την αρέσκεια από τους συνομηλίκους.

Οι Hawke και Rieger (2013) κάνουν μια διάκριση μεταξύ των δημοφιλών μαθητών και εκείνων που είναι αρεστοί στους συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί τα δημοφιλή

και τα αρεστά παιδιά να έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τους τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, την ευγένεια και την υπομονή (Hawke & Rieger, 2013), ωστόσο, η δημοφιλία περιγράφει μαθητές με υψηλή κοινωνική θέση και δύναμη, που μπορούν να ασκήσουν επιρροή στους συνομηλίκους τους, ενώ η αρέσκεια αναφέρεται σε εφήβους που, ναι μεν, έχουν τη συμπάθεια των συνομηλίκων, αλλά έχουν καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά (Hawke & Rieger, 2013).

Οι μαθητές που είναι δημοφιλείς, συχνά, έχουν αλαζονική στάση απέναντι στους άλλους και επιδιώκουν την προβολή τους μέσα από συμπεριφορές που ενέχουν κινδύνους, με σκοπό να τονώσουν περισσότερο τη δημοφιλία τους και να επιβληθούν (Sandstrom & Cillessen, 2006). Επίσης, οι δημοφιλείς μαθητές χαρακτηρίζονται από επιθετική συμπεριφορά και εκφοβισμό, προκειμένου να διατηρήσουν την κυριαρχία τους μέσα στην ομάδα (Hawke & Rieger, 2013).

Από την άλλη, η αρέσκεια δε σχετίζεται με τέτοιου είδους συμπεριφορές, αλλά σχετίζεται περισσότερο με τη δημιουργία σταθερών και ικανοποιητικών σχέσεων φιλίας (Sandstrom & Cillessen, 2006).

Οι αρεστοί μαθητές προσαρμόζονται πιο εύκολα σε νέες καταστάσεις, καθώς εισπράττουν από τους συνομηλίκους τους το θαυμασμό και τη στήριξη, έχουν αυτοπεποίθηση και υπομονή, είναι ευαίσθητοι στις ανάγκες των άλλων, αλλά και καλοί ακροατές (Bierman, Miller & Stabb, 1987). Επίσης, έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, και ειδικότερα, δεξιότητες δημιουργίας φιλικών σχέσεων, αφού ξέρουν να μοιράζονται, να βοηθούν και να είναι ανοιχτοί στις προτάσεις των άλλων (Bierman et al., 1987).

Μπορούμε, γενικά, να ισχυριστούμε πως υπάρχει σχέση μεταξύ ελλειμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων, επιθετικότητας και μη αρέσκειας από τους συνομηλίκους (Bierman et al., 1987). Κι αυτό είναι λογικό, διότι τα επιθετικά παιδιά στερούνται δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, αυτοελέγχου και δεξιότητες προσαρμοστικής συμπεριφοράς (Bierman et al., 1987). Έτσι, οι παιδιά που δεν είναι αρεστά στους συνομηλίκους τους, συνήθως, δε συνεργάζονται εύκολα, γνωστοποιούν τις ανάγκες τους με τρόπους που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτοί καταφεύγοντας, συχνά, στη χρήση πειραγμάτων (Blandon, Calkins, & Keane, 2010· Μπρούζος, 2009).

Μάλιστα, οι Oliver, Young και LaSalle (1994, όπ. αναφ. στους O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ. 386) επισημαίνουν το γεγονός πως τέτοια παιδιά χρησιμοποιούν λεκτικές και σωματικές προσβολές προς τους άλλους, προκλήσεις, διαφωνούν και συμμετέχουν σε συγκρούσεις (Denham, 2007), καταπατούν τιθέμενους κανόνες (Murphy & Faulkner, 2006)

έχουν χαμηλότερα ποσοστά ενσυναίσθησης (Denham, 2007) και είναι αρνητικά διακείμενα προς τους άλλους (Dekovic & Gerris, 1994).

Κατά συνέπεια, αν δε γίνουν προσπάθειες ανάπτυξης δεξιοτήτων σε μη αρεστούς από τους συνομηλίκους τους μαθητές, ελλοχεύει ο κίνδυνος ακαδημαϊκής αποτυχίας (McClelland et al., 2000), πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (McClelland & Morrison, 2003), δυσκολίας προσαρμογής σε νέες καταστάσεις (Campbell, 2001), παραβατικότητας και ψυχοσωματικών διαταραχών, που τους ακολουθούν, ακόμα, και στην ενήλικη ζωή τους (Matson & Wilkins, 2009).

3.3.5. Οι κοινωνικές δεξιότητες κατά τη μετάβαση στο γυμνάσιο

Η εμπειρία της μετάβασης είναι συνοδευόμενη από αλλαγές που προκαλούν, όπως είδαμε, συναισθήματα άγχους, ανησυχίας, αλλά και προσδοκίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και δημιουργία φιλικών σχέσεων.

Προκειμένου να ελαττωθούν τέτοιου είδους συναισθήματα και να υπάρξουν θετικές εμπειρίες αλληλεπίδρασης, είναι απαραίτητη η εκμάθηση μιας σειράς κοινωνικών δεξιοτήτων (Milsom & Gallo, 2006), όπως η δεξιότητα έναρξης μιας συζήτησης ή ανταλλαγής πραγμάτων και σκέψεων (McClelland & Morrison, 2003), που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της ομάδας, να συμμετέχουν ομαλά σε δραστηριότητες, αλλά και να οργανώνουν την εργασία τους (McClelland & Morrison, 2003).

Όντας εφοδιασμένος ένας μαθητής με κοινωνικές δεξιότητες είναι σε θέση να συμμετέχει ενεργά μέσα στην τάξη, να παρακολουθεί με προσοχή, να ολοκληρώνει τις εργασίες του συμβάλλοντας, με αυτόν τον τρόπο στην ακαδημαϊκή του επιτυχία (McClelland & Morrison, 2003).

3.4. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

3.4.1. Ορισμός της αυτοεκτίμησης

Σύμφωνα με το Piaget, στο τέλος της παιδικής και στην αρχή της εφηβικής ηλικίας, το παιδί βιώνει αρκετές αλλαγές τόσο στο βιολογικό και το γνωστικό τομέα, όσο και τον κοινωνικό (Piaget, 1983). Αναφορικά με τον τελευταίο, συμβαίνουν πολλές σημαντικές αλλαγές, καθώς το παιδί μετακινείται από το σπίτι και την επίβλεψη των γονέων στο σχολικό και ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όπου οι συνομήλικοι, πλέον, παίζουν τον πρωταρχικό ρόλο στη ζωή του παιδιού και καθορίζουν την αίσθηση του εαυτού του και την ανάπτυξη της ταυτότητάς του (Piaget, 1983).

Μέσα από τη συμμετοχή του στην ομάδα συνομηλίκων, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, το παιδί αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και, συνακόλουθα, επιτυγχάνει ένα συγκεκριμένο επίπεδο αυτοεκτίμησης (LaGreca & Lopez, 1998).

Η *αυτοεκτίμηση* είναι μια υποκατηγορία της αυτοαντίληψης, του τρόπου, δηλαδή, με τον οποίον το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και κατανοεί τα ατομικά του χαρακτηριστικά, καθώς και του τι πιστεύει ότι νομίζουν οι γύρω του για το ίδιο (Parker, 2010).

Η *αυτοεκτίμηση* θεωρείται βασικός δείκτης ψυχικής υγείας και κοινωνικής επάρκειας, που επιτρέπει στο άτομο να δημιουργήσει την αυτο-αξία του (Parker, 2010). Είναι η αίσθηση ότι *αξίζουμε* καλά πράγματα στη ζωή, ανεξάρτητα από αντικειμενικά προσόντα, γνώσεις και ικανότητές μας (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005· Branden, 1990). Όταν αναφερόμαστε στην αυτοεκτίμηση δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι συμπεριλαμβάνεται και η αυτοπεποίθηση, που είναι η πίστη ενός ατόμου στις δυνατότητες και τις ικανότητές του (Seifert, 2004). Η αυτοεκτίμηση είναι η γενική αξιολόγηση που έχει ανάγκη να κάνει το άτομο για τον εαυτό του σε περιοχές που είναι σημαντικές για αυτό σε κάποιο στάδιο της ζωής του (Γουβιάς, 2003· Branden, 1990).

Ο πρώτος που ασχολήθηκε με την αυτοεκτίμηση ήταν ο Williams James, ο οποίος την όρισε ως το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις, φιλοδοξίες ή προθέσεις του (Mruk, 2006) :

$$\text{Αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{Επιτυχίες}}{\text{Επιδιώξεις}}$$

Η αυτοεκτίμηση είναι ανάλογη της επιτυχίας, δηλαδή, όσο περισσότερες επιτυχίες, τόσο μεγαλύτερη είναι κι η αυτοεκτίμηση, ενώ, αντίθετα, όσο μειώνονται οι επιτυχίες, τόσο μειώνεται η αυτοεκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Επίσης, ο James είχε υποστηρίξει ότι η αυτοεκτίμηση του ατόμου ισούται με το πηλίκο του ιδανικού εαυτού προς τον πραγματικό εαυτό (Mruk, 2006). Όσο πιο μικρή είναι η απόσταση του πραγματικού εαυτού από τον ιδανικό, τόσο υψηλότερη είναι κι η αυτοεκτίμηση (Mruk, 1995).

Κοντά στη θεώρηση του James για την αυτοεκτίμηση είναι κι αυτή του White (1963, όπ. αναφ. στο Mruk, 2006) σύμφωνα με την οποία, η αυτοεκτίμηση έχει δύο πηγές: μια εσωτερική (προσωπικά επιτεύγματα), προς την οποία προσπαθεί, μονίμως, να οδηγηθεί το άτομο βασιζόμενο καθαρά και μόνο στις δικές του δυνάμεις, επιλογές και ευκαιρίες, και μια εξωτερική πηγή (επιβεβαίωση από τους άλλους). Έτσι, σταδιακά αυτές οι εμπειρίες επιτυχίας ή αποτυχίας ενσωματώνονται στο γνωστικό σχήμα της αυτοεκτίμησης (Mruk, 2006).

Ο Morris Rosenberg (1965) έκανε μια κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση ορίζοντας την αυτοεκτίμηση ως τη θετική ή αρνητική στάση που έχει ένα άτομο απέναντι στον εαυτό του, η οποία διαμορφώνεται από τον πολιτισμό, την οικογένεια και τις διαπροσωπικές σχέσεις, τονίζοντας ότι η αυτοεκτίμηση δεν έχει σχέση με συναισθήματα τελειότητας ή ανωτερότητας, αλλά σχετίζεται με συναισθήματα αποδοχής και αυτοσεβασμού. Μάλιστα, φαίνεται να υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ άγχους και χαμηλής αυτοεκτίμησης, καθώς άτομα με υψηλά επίπεδα άγχους τείνουν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Topping, 2011).

Γενικότερα, η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια προσωπική ανάγκη που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να ζει με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρεί τη θετική εικόνα για τον εαυτό του (Berterö, 2002).

Μάλιστα, υπάρχουν διάφορα επίπεδα αυτοεκτίμησης: η γενική, η ενδιάμεση (σχετίζεται με ορισμένες πτυχές, όπως η προσωπικά δύναμη, η συμπάθεια) και η περιστασιακή αυτοεκτίμηση (καθημερινές εκδηλώσεις της) (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Σύμφωνα με τον Cooley (1902) και τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (όπ. αναφ. στο Rahim, 2010), οι αντιλήψεις του κοινωνικού περίγυρου και, ιδίως, των *σημαντικών άλλων*, είναι εκείνες που διαμορφώνουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, ο Cooley έκανε λόγο για το φαινόμενο του *καθρεπτιζόμενου εαυτού* (“looking-glass self”), κατά το οποίο, η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του σχηματίζεται από την εκτίμηση των *σημαντικών άλλων* για αυτό (Rahim, 2010). Αυτός ο

«καθρέπτης» είναι ο «πληροφοριοδότης» σε ό,τι έχει να κάνει με τον εαυτό μας, βασισμένος σε εμπειρίες περηφάνιας ή ντροπής (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Με βάση, λοιπόν, τις πληροφορίες που λαμβάνει το άτομο για την αντίληψη που έχουν οι άλλοι για τον εαυτό του, καταφεύγει στην εκτίμησή της και, στη συνέχεια, στην εσωτερίκευση αυτών στη δική του αυτοεκτίμηση (Μπότσαρη-Μακρή, 2001).

Ο Mead (1934), από τη μεριά του, έκανε λόγο για το *γενικευμένο άλλο* (“generalized other”), βάσει του οποίου το άτομο συγκροτεί την εικόνα του εαυτού του από τις στάσεις, τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις που συναντά κανείς στην κοινωνία (Gillespie, 2005).

Η αυτοεκτίμηση είναι ένα εσωτερικό συναίσθημα που καλλιεργείται από τη γέννηση και ολοκληρώνεται στην εφηβεία. Οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι οι εξής:

- Η σχέση με τους γονείς (Ziller, 2013)
- Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης (Ziller, 2013)
- Η γνώμη των *σημαντικών άλλων* (Leung & Choi, 2010· Lai et al., 2009)
- Οι ατομικές αντιλήψεις για τον εαυτό (Lai et al., 2009)
- Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (West et al., 2010).

Αντίστοιχη είναι και η θεωρία ενός εκ των κυριότερων μελετητών της αυτοεκτίμησης. Πιο συγκεκριμένα, ο Coopersmith (1967, όπ. αναφ. στο Mruk, 1995) ορίζει την αυτοεκτίμηση ως την *ενδοπροσωπική αξιολόγηση* ενός ατόμου, η οποία εκφράζεται μέσα από στάσεις και πεποιθήσεις αποδοχής ή αποδοκιμασίας που αναπτύσσει απέναντι στον εαυτό του.

Αρχικά, η αυτοεκτίμηση σχηματίζεται από την αξία που βλέπει το παιδί για τον εαυτό του στην αντίληψη των γονέων του (Mruk, 1995). Στη συνέχεια, το παιδί εσωτερικεύει αυτήν την αντίληψη και κάνει μια κριτική αξιολόγηση για το κατά πόσο θεωρεί τον εαυτό του σημαντικό, άξιο και ικανό να οδηγηθεί στην επιτυχία και την ευτυχία (Mruk, 1995).

3.4.2. Διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Κατά μέσο όρο, το επίπεδο αυτοεκτίμησης είναι υψηλό κατά την παιδική ηλικία, μειώνεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας (κυρίως, στα κορίτσια), αυξάνεται σταδιακά κατά την ενήλικη ζωή και, συχνά, μειώνεται απότομα, πάλι, στην τρίτη ηλικία (Robins & Trzesniewski, 2005).

Από τους πρώτους, κιόλας, μήνες ζωής του το παιδί αναπτύσσει τα πρώτα του συναισθήματα μέσα από τη φροντίδα και την ανταπόκριση των σημαντικών άλλων στις ανάγκες του (Yahaya & Geok, 2003). Ο βαθμός ανταπόκρισης στα συναισθήματά του

διαμορφώνει το επίπεδο αυτοεκτίμησης του παιδιού. Έτσι, όταν το μικρό παιδί εισπράττει αποδοχή και αγάπη από τους *σημαντικούς άλλους*, νιώθει και το ίδιο άξιο για κάτι τέτοιο, σε αντίθεση με κάποιο παιδί που δέχεται την απόρριψη (Yahaya & Geok, 2003).

Ωστόσο, η αυτοεκτίμηση είναι μετρήσιμη μεταξύ της ηλικίας των πέντε έως οχτώ ετών (Yahaya & Geok, 2003), όταν, δηλαδή, το παιδί είναι, έως ένα σημείο, σε θέση να κρίνει την αξία του μέσα από πέντε τομείς: τη σωματική εμφάνιση, την αποδοχή από το κοινωνικό του περιβάλλον, τα επιτεύγματά του σε σχολικό επίπεδο, την αθλητική/καλλιτεχνική του ικανότητα και τη συμπεριφορά (Parker, 2010· Yahaya & Geok, 2003).

Τα υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, κατά την παιδική ηλικία, συνήθως, δεν ανταποκρίνονται σε ρεαλιστική αξιολόγηση των σημαντικών άλλων (Robins & Trzesniewski, 2005). Καθώς, όμως, το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται γνωστικά, αρχίζει να σχηματίζει την εκτίμηση του εαυτού του βάσει της ανατροφοδότησης που λαμβάνει για αυτό από τον κοινωνικό του περίγυρο (Robins & Trzesniewski, 2005), σχηματίζοντας μια πιο ακριβή εικόνα του χαρακτήρα του, των δεξιοτήτων και των επιτευγμάτων του (Parker, 2010· Robins & Trzesniewski, 2005).

Στο τέλος της παιδικής ηλικίας (8-11 ετών) το παιδί αρχίζει να καταλαβαίνει τον εαυτό του και να ενσωματώνει τις αντιλήψεις των άλλων για το άτομό του, καθώς, επίσης, και να συγκρίνει τον εαυτό του με τους συνομηλίκους του, διαμορφώνοντας τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής του (Yahaya & Geok, 2003).

Ωστόσο, η αυτοεκτίμηση μειώνεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας, λόγω των αλλαγών στην εικόνα του σώματος (Parker, 2010), της αλλαγής της σχολικής βαθμίδας, των προσδοκιών και, κυρίως, της ποιότητας αλληλεπίδρασης του εφήβου με το περιβάλλον (Robins & Trzesniewski, 2005· Mullins & Irvin, 2000).

Αν ο νεαρός έφηβος δεν είναι ευχαριστημένος από τις αλλαγές στο σώμα του, αν δεν καταφέρει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου και τις προσδοκίες των ενηλίκων και εάν βιώσει την απόρριψη από τους συνομηλίκους του, τότε η αυτοεκτίμησή του «πέφτει», θεωρώντας τον εαυτό του ανίκανο κι αποτυχημένο (Mullins & Irvin, 2000).

Η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τη συμπεριφορά του νεαρού εφήβου, καθώς αυτός προσπαθεί να προστατέψει και να διατηρήσει την αίσθηση της αξίας του, μπροστά σε προβλήματα ή αρνητικές για αυτόν καταστάσεις (Parker, 2010· Lai et al., 2009). Τέλος, έντονη είναι η επιρροή που ασκούν οι αξιολογήσεις των *σημαντικών άλλων* (γονείς, ομάδα συνομηλίκων, συμμαθητές, εκπαιδευτικοί), για το νεαρό έφηβο, καθώς η δική τους άποψη θεωρείται από εκείνον έγκυρη (Robins & Trzesniewski, 2005).

3.4.3. Αποτελέσματα υψηλής αυτοεκτίμησης

Διαχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση επιδρά θετικά, καθώς ρυθμίζει τα αρνητικά συναισθήματα σε δύσκολες καταστάσεις και βοηθάει στην εύρεση τρόπων αντιμετώπισής τους (Coffey et al., 2013). Το άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση καταφέρνει να είναι ευτυχισμένο (Lai et al., 2009) και μπορεί να εκτιμήσει θετικότερα τον εαυτό του και τους γύρω του (Lai et al., 2009· DeNeve, & Cooper, 1998).

Σύμφωνα με τον Lai και τους συνεργάτες του (2009), ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζεται από αυτοπεποίθηση, αυτοσεβασμό, αυτονομία και από περισσότερη ικανοποίηση από τον εαυτό του. Επίσης, στην περίπτωση των πρώιμων εφήβων μαθητών, η υψηλή αυτοεκτίμηση συμβάλλει στην εφορία (Lai et al., 2009· Dalgas-Pelish, 2006) και την καλή υγεία (Dalgas-Pelish, 2006), καθώς και στη μείωση των συγκρούσεων (Coffey et al., 2013).

Η υψηλή αυτοεκτίμηση μπορεί, επίσης, να επηρεάζει σκέψεις, συμπεριφορές και συναισθήματα (Leung & Choi, 2010· Lai et al., 2009· Yahaya & Geok, 2003), γεγονός που βοηθάει τον πρώιμο έφηβο στην προσαρμογή σε δύσκολες καταστάσεις και στην επιλογή αποτελεσματικής λύσης των προβλημάτων (Yahaya & Geok, 2003).

Γενικά, οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική λειτουργία (Yahaya & Geok, 2003) και, επομένως, καλύτερη σχολική επίδοση (Dalgas-Pelish, 2006), είναι πιο κοινωνικοί (Yahaya & Geok, 2003) και ικανοί να δημιουργήσουν θετικές κοινωνικές σχέσεις (Coffey et al., 2013). Έτσι, είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς (Coffey et al., 2013) ανάμεσα στους συμμαθητές τους, έχουν πολλά ενδιαφέροντα και κάνουν περισσότερους φίλους (McGee et al., 2004). Χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα άγχους κι ανησυχίας (Coffey et al., 2013), δε φοβούνται την αποτυχία (Dalgas & Pelish, 2006) και τις νέες προκλήσεις (Yahaya & Geok, 2003), ενώ έχουν μια γενικότερη ικανοποίηση από τη ζωή (Akos, 2006).

Ωστόσο, η υψηλή αυτοεκτίμηση δεν είναι θετική σε όλες τις περιπτώσεις (Horobin, 2008), καθώς, μπορεί να οδηγήσει σε αλαζονεία (Zeigler-Hill, 2006) και σε υπερεκτίμηση των ικανοτήτων (Colvin, Block, & Funder, 1995), γεγονός που φέρνει τα αντίθετα αποτελέσματα, όπως φτωχές κοινωνικές σχέσεις, μείωση των δεξιοτήτων συνεργασίας και σχολικής επίδοσης (Colvin et al., 1995). Στους πρώιμους εφήβους η υπερβολική αυτοεκτίμηση δημιουργεί μια μη ρεαλιστική αυτο-εικόνα, σύμφωνα με την οποία ο έφηβος είναι τέλειος (Zeigler-Hill, 2006), αλλά κατά βάθος, από πίσω κρύβεται η χαμηλή

αυτοεκτίμηση και μία δυσκολία δημιουργίας συναισθηματικών δεσμών με τους άλλους (LaGreca & Lopez, 1998).

3.4.4. Αποτελέσματα χαμηλής αυτοεκτίμησης

Αντίθετα, η ύπαρξη χαμηλής αυτοεκτίμησης έχει διαπιστωθεί ότι έχει μεγαλύτερη επιρροή, προκαλώντας αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία, όπως αυξημένο άγχος και συναισθήματα έντονου φόβου πιθανής αποτυχίας (McGee et al., 2004), καθώς και διαταραχές πρόσληψης τροφής, συναισθηματικές διαταραχές (π.χ. κατάθλιψη) κ.ά. (Dalgas-Pelish, 2006). Επίσης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με ποικιλία αρνητικών καταστάσεων, όπως η υποτίμηση ατομικών ικανοτήτων (McGee et al., 2004), η επίκριση και ο αρνητικός σχολιασμός των άλλων (Yahaya & Geok, 2003), η απαισιοδοξία (West et al., 2010), τα προβλήματα μετάβασης (West et al., 2010) και προσαρμογής (West et al., 2010· Coffey et al., 2013), η χαμηλή σχολική επίδοση (Lai et al., 2009· Dalgas-Pelish, 2006), η αντικοινωνική συμπεριφορά (Lai et al., 2009) κι η επιθετικότητα (Lai et al., 2009), που μπορούν να οδηγήσουν στο κοινωνικό άγχος και τη μοναξιά. Γενικώς, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση τα χαρακτηρίζει η αστάθεια συναισθημάτων (Lai, et al., 2009) και η μη ικανοποίηση από τη ζωή (Donnellan et al., 2002· O'Connor, & Vallerand, 1998).

Βέβαια, υπάρχει και η αντίστροφη άποψη, που θέλει την ύπαρξη υψηλής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης ως αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων και συναισθημάτων (Crockett et al., 1989).

Πιο συγκεκριμένα, τα ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, εθνικότητα, κοινωνική τάξη) (Rhodes et al., 2004), τα αισθήματα ασφάλειας, ικανότητας και ατομικότητας (Lai et al., 2009), και σε σχολικό επίπεδο, η καλή ακαδημαϊκή επίδοση (Coffey, 2013), οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους (Coffey, 2013· Leung & Choi, 2010) και τους εκπαιδευτικούς (Coffey, 2013), το κλίμα υποστήριξης (Leung & Choi, 2010) και, τέλος, η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές (Miller & Lavin, 2007) συμβάλλουν στην ανάπτυξη της θετικής εικόνας για τον εαυτό και, συνακόλουθα, της αυτοεκτίμησης.

Αντίθετα, η πτώση των επιπέδων αυτοεκτίμησης οφείλεται, συχνά, στην κακή σχολική επίδοση (Mullins & Irvin, 2000), σε αρνητικές σκέψεις του ατόμου/μαθητή για τον εαυτό του (Rhodes et al., 2004) και στις αλλαγές που φέρνει η μετάβαση σε νέα σχολική βαθμίδα (Mullins & Irvin, 2000· Wigfield et al., 1991).

3.4.5. Η αυτοεκτίμηση κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο

Η μετάβαση για πολλούς μαθητές είναι φυσική εξέλιξη της ακαδημαϊκής τους πορείας και φαντάζει μια απλή διαδικασία (Griebel & Berwanger, 2006), αλλά για κάποιους άλλους αποτελεί μια κατάσταση επίφοβη (Griebel & Berwanger, 2006), που δεν πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να τη διαχειριστούν, γεγονός που οδηγεί στην πτώση της αυτοεκτίμησής τους και την αποτυχία στο σχολείο (Coffey et al., 2013).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η αυτοεκτίμηση του συνόλου των μαθητών μειώνεται, καθώς πλησιάζουν στο τέλος της φοίτησής τους στην στ' δημοτικού (Dalgas-Pelish, 2006· Hanewald, 2013· McGee et al., 2004· Wigfield et al., 1991).

Ο West και οι συνεργάτες του (2010) σε έρευνά τους για τη μετάβαση, σε δείγμα 300 μαθητών στη Σκωτία, διαπίστωσαν ότι για τους περισσότερους μαθητές ήταν δύσκολη η προσαρμογή τους στο γυμνάσιο, όπως κι η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (Hanewald, 2013). Αυτό οφειλόταν, κυρίως, στη χαμηλή αυτοεκτίμηση, γεγονός που με τη σειρά του έφερνε κακή σχολική επίδοση και συναισθήματα άγχους ή κατάθλιψης (Hanewald, 2013).

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση δε βοηθάει τη διαδικασία μετάβασης στο γυμνάσιο (Yahaya & Geok, 2003), καθώς οι μαθητές είναι λιγότερο προετοιμασμένοι να προσαρμοστούν στις αλλαγές της νέας σχολικής βαθμίδας (McGee et al., 2004· West et al., 2010). Οι μαθητές αυτοί κατακλύζονται από αρνητικές σκέψεις (Rhodes et al., 2004), οι οποίες εξακολουθούν να υπάρχουν, ακόμα και μετά τους πρώτους μήνες φοίτησης στο γυμνάσιο (Rhodes et al., 2004).

Οι λόγοι των χαμηλών επιπέδων αυτοεκτίμησης, λίγο πριν τη μετάβαση στο γυμνάσιο, μπορεί να είναι η απομάκρυνση των μαθητών από τη συνηθισμένη ρουτίνα του δημοτικού σχολείου (Wigfield et al., 1991), η ανασφάλεια που νιώθουν για το άγνωστο περιβάλλον του νέου σχολείου (Yahaya & Geok, 2003) κι η αναντιστοιχία του προγράμματος σπουδών των δύο βαθμίδων (Mullins & Irvin, 2000). Επίσης, καθώς στο γυμνάσιο η ακαδημαϊκή επίδοση αποκτά μεγαλύτερη αξία (Manning, 2007· Leung & Choi, 2010), η σχολική αποτυχία συμβάλλει στη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Yahaya & Geok, 2003).

Όπως είδαμε, η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων επηρεάζει και το επίπεδο αυτοεκτίμησης. Συνεπώς, μετά τη μετάβαση στο γυμνάσιο, η αρνητική κριτική από τους εκπαιδευτικούς (Yahaya & Geok, 2003) κάνει το μαθητή να χάσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του (McGee et al., 2004), αφού του δίνει την εντύπωση ότι δεν πρόκειται να καταφέρει τίποτα στη ζωή του (Yahaya & Geok, 2003). Αντίθετα, η θετική ανταπόκριση και ο έπαινος του εκπαιδευτικού βοηθάει το μαθητή να «χτίσει» την αυτοεκτίμησή του (Yahaya & Geok,

2003). Επιπλέον, οι καλές σχέσεις με τις παρέες συνομηλίκων συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν (Leung & Choi, 2010) και της θετικής εικόνας του μαθητή για τον εαυτό του (Schneider et al., 2008), κάνοντάς τον να νιώθει αποδεκτός (Leung & Choi, 2010) και ικανός να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της μετάβασης (Schneider et al., 2008).

Βέβαια, κατά την πρώτη περίοδο φοίτησης στο γυμνάσιο, ενδέχεται να υπάρξει αύξηση των επιπέδων αυτοεκτίμησης, καθώς παρατηρείται ανάπτυξη των κοινωνικών δικτύων και αύξηση των ρόλων (Wigfield et al., 1991). Δραστηριότητες, μάλιστα, στις οποίες υπάρχουν δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμαθητών συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Miller & Lavin, 2007).

Η αυτοεκτίμηση, κατά τη μετάβαση, επίσης, επηρεάζεται από μια σειρά πολιτιστικών μεταβλητών που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση των εφήβων (κοινωνική τάξη, φύλο, εθνικότητα) (Rhodes et al., 2004). Μαθητές που προέρχονται από υψηλότερη κοινωνική θέση νιώθουν περισσότερη σιγουριά για τον εαυτό τους κι έχουν καλύτερη σχολική επίδοση, ενώ αντίθετα, χρειάζεται περισσότερη προσοχή για τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (Rhodes et al., 2004).

Από τα παραπάνω, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι με την ανάπτυξη συστημάτων υποστήριξης στη σχολική, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα (Manning, 2007), και με την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Coffey, 2013), ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του, γεγονός που θα λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας σε συναισθήματα ανικανότητας και άγχους, κατά τη μετάβαση στη β'βάθμια εκπαίδευση (Coffey, 2013).

Η θετική εικόνα του εαυτού αποτελεί παράγοντα επιτυχίας για τη μετάβαση και στις επόμενες σχολικές βαθμίδες (Λύκειο, τρίτοβάθμια εκπαίδευση) (Regner, 2004), αλλά και στον επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα (Regner, 2004).

3.5. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ

Μέσα από τις προηγούμενες ενότητες κατέστη σαφές ότι η μετάβαση στο γυμνάσιο και οι αλλαγές που αυτή επιφέρει ασκούν επιρροή τόσο στο κοινωνικό άγχος, όσο και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών και τονίζουν την ανάγκη για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το νέο τους περιβάλλον.

Ωστόσο, οι κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται περισσότερο με τη συμπεριφορά των μαθητών και την ποιότητα της αλληλεπίδρασής τους με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, και όχι τόσο με τη συμπεριφορά τους απέναντι σε κρίσιμες καταστάσεις. Προκείμενου, λοιπόν, οι μαθητές να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν γεγονότα που τους προκαλούν ανησυχία, πρέπει να διαθέτουν και τις απαραίτητες στρατηγικές αντιμετώπισης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία ως *στρατηγικές αντιμετώπισης* ορίζονται οι τρόποι αντιμετώπισης του άγχους (Βελίκης κ.συν., 2008) ή η εφαρμογή τρόπων διαχείρισης καταστάσεων, οι οποίες υπερβαίνουν τις δυνατότητες ή τις ικανότητες του ατόμου και εκτιμώνται για το ίδιο ως απειλητικές (Βελίκης κ.συν., 2008). Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman (1984) οι στρατηγικές αντιμετώπισης αναφέρονται σε γνωστικές και συμπεριφορικές προσπάθειες που γίνονται, ώστε να διευθετηθούν εσωτερικές κι εξωτερικές απαιτήσεις μιας αλληλεπίδρασης, οι οποίες εκτιμώνται ότι θέτουν σε κίνδυνο τις δυνατότητες των εμπλεκόμενων προσώπων. Πρόκειται, μάλιστα, για προσπάθειες που γίνονται σκόπιμα, προκειμένου να αλλάξει μια δύσκολη κατάσταση ή να καταφέρει το άτομο να προσαρμοστεί σε αυτήν (Latact & Havlovic, 1992).

Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι αντιδράσεις σε ερεθίσματα που ενδέχεται να προκαλέσουν απώλεια ή λαμβάνονται ως απειλή, αλλά και σε ερεθίσματα που λαμβάνονται ως πρόκληση για μια θετική κατάληξη (Βελίκης κ.συν., 2008). Γενικότερα, η λειτουργία των στρατηγικών αντιμετώπισης είναι να βοηθήσουν το άτομο να προσαρμοστεί σε κρίσιμες καταστάσεις και γεγονότα της ζωής (Gudmundsdottir, 2006).

3.5.1. Τύποι στρατηγικών αντιμετώπισης

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης χωρίζονται σε:

✓ Στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα (πχ. αποδοχή, χιούμορ, συναισθηματική υποστήριξη) (Cooper, Katona, Orrell, & Livingston 2008· Folkman & Lazarus, 1988).

✓ Στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα (ενεργητική αντιμετώπιση, αναζήτηση πληροφοριών, σχεδιασμός τρόπου λύσης) (Cooper et al., 2008· Folkman & Lazarus, 1988).

✓ Δυσλειτουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης (άρνηση, παραίτηση, θυμός, αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, χρήση ουσιών) (Cooper et al., 2008).

Οι πρώτες εστιάζουν στην πηγή που προκαλεί τα συναισθήματα άγχους/αγωνίας (Folkman & Lazarus, 1988) και προσπαθούν να διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα με τεχνικές χαλάρωσης (Weiten & Lloyd, 2008), ενώ οι δεύτερες αναφέρονται στις προσπάθειες εντοπισμού της αιτίας της κρίσιμότητας μιας κατάστασης και χειρισμού σκέψεων και συναισθημάτων που σχετίζονται με τον παράγοντα του άγχους (Weiten & Lloyd, 2008). Από την άλλη, η τελευταία κατηγορία στρατηγικών αντιμετώπισης αναφέρεται σε προσπάθειες που επιτείνουν την κρίσιμη κατάσταση και φέρουν το αντίθετο, από το επιθυμητό, αποτέλεσμα (Stowell, Kiecolt-Glaser, & Glaser, 2001).

Ειδικότερα, οι εστιασμένες στο συναίσθημα στρατηγικές αντιμετώπισης είναι επικεντρωμένες στο άτομο και περιλαμβάνουν προσπάθειες για τη μείωση του αισθήματος απειλής των στρεσογόνων εμπειριών (Gudmundsdottir, 2006), όπως είναι η στροφή σε θετικές πλευρές μιας κρίσιμης κατάστασης (Lazarus & Folkman, 1984).

Αντίθετα, οι εστιασμένες στο πρόβλημα στρατηγικές αντιμετώπισης θεωρείται ότι είναι προσανατολισμένες στη ρίζα του προβλήματος και απευθύνονται σε συνθήκες της ζωής που διεγείρουν ένα αγχωτικό συναίσθημα (Lazarus & Folkman, 1984). Περιλαμβάνουν προσπάθειες αποφυγής ενός απειλητικού γεγονότος ή μείωσης των επιπτώσεων που αυτό έχει, με τη χρήση στρατηγικών για να γίνει αντιληπτό το πρόβλημα ή να ελαττωθούν οι επιπτώσεις του (πχ. επικέντρωση στο πρόβλημα ή άμεση δράση) (Gudmundsdottir, 2006).

Η εφαρμογή αυτού του είδους στρατηγικών γίνεται από άτομα που νιώθουν ότι η δύσκολη κατάσταση είναι υπό τον έλεγχό τους (Lazarus & Folkman, 1984). Τα παιδιά κι οι έφηβοι αναγνωρίζουν περισσότερα ερεθίσματα ως μη ελέγξιμα, λόγω της μη ολοκληρωμένης

ανάπτυξης και της εξάρτησής τους από τους ενήλικες (Lazarus & Folkman, 1984). Επομένως, σπάνια θα στραφούν σε στρατηγικές αντιμετώπισης που να εστιάζουν στο πρόβλημα.

Τα δύο παραπάνω είδη στρατηγικών αντιμετώπισης χωρίζονται σε επιμέρους κατηγορίες (Eroğlu, Akbaba, Adigüzel, & Peker (2014).

Πιο συγκεκριμένα, οι **εστιασμένες στο συναίσθημα** στρατηγικές αντιμετώπισης περιλαμβάνουν τα εξής είδη:

- Αποποίηση (disclaiming)
- Διαφυγή- αποφυγή (escape- avoidance)
- Αποδοχή ευθύνης ή ενοχής (accepting responsibility or blame)
- Εξάσκηση αυτοελέγχου (exercising self-control)
- Αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης (seeking social support)
- Θετική επαναξιολόγηση (positive reappraisal) (Eroğlu et al., 2014)

Ενώ, οι στρατηγικές που είναι **εστιασμένες στο πρόβλημα** διακρίνονται σε δύο είδη:

- Ανάλυση δράσης για την επίλυση του προβλήματος
- Οργάνωση σχεδίου δράσης (Eroğlu et al., 2014)

Μια διαφορετική προσέγγιση των στρατηγικών αντιμετώπισης έκαναν οι Carver και Connor-Smith (2010), οι οποίοι τις ομαδοποίησαν ως εξής:

- **Στρατηγικές αντιμετώπισης με εστίαση στο πρόβλημα έναντι εκείνων του συναισθήματος (problem versus emotion focus)**, με τις δύο μορφές στρατηγικών να δρουν συμπληρωματικά (Carver & Connor-Smith, 2010).

- **Στρατηγικές αντιμετώπισης που σχετίζονται με την ενασχόληση έναντι στρατηγικών αποχής (engagement versus disengagement)**. Σε αυτήν την ομάδα, οι πρώτες έχουν σκοπό τη θετική αντιμετώπιση του αγχογόνου παράγοντα, ενώ οι δεύτερες σχετίζονται με τρόπους αποφυγής αντιμετώπισης της αιτίας της δύσκολης κατάστασης ή του συναισθήματος που αυτή προκαλεί.

- **Στρατηγικές προσαρμογής (accommodative coping and meaning- focused coping)**. Αυτές έχουν ως στόχο την προσαρμογή ή τη ρύθμιση των επιπτώσεων της κρίσιμης κατάστασης.

- **Στρατηγικές πρόληψης (proactive coping).** Πρόκειται για την αναζήτηση και τη συγκέντρωση πληροφοριών και πόρων, που θα καταστήσουν το άτομο έτοιμο σε περίπτωση εμφάνισης μιας απειλητικής για αυτό κατάστασης.

3.5.2. Διαστάσεις στρατηγικών αντιμετώπισης

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις στρατηγικών αντιμετώπισης για την καλύτερη προσαρμογή σε μια δύσκολη κατάσταση (Vanlede, Little, & Card, 2006). Πιο συγκεκριμένα:

- **Άμεσες δράσεις.** Πρόκειται για την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό και την προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος με ενεργητικό τρόπο (αναζήτηση πληροφοριών).

- **Έμμεσες δράσεις.** Πρόκειται για στρατηγικές αντιμετώπισης που εστιάζουν στο συναίσθημα και επικεντρώνονται στην αποκατάσταση των επιπτώσεων που ενδέχεται να έχει ένα κρίσιμο συμβάν.

- **Θετικές κοινωνικές δράσεις.** Τέτοιου είδους δράσεις αντανakλούν το βαθμό στον οποίον το άτομο, που βιώνει το στρεσογόνο παράγοντα, καταφεύγει σε άμεσες ή σε έμμεσες δράσεις. Για παράδειγμα, το κατά πόσον ο άλλος θα καταφύγει στη συνεργασία, ώστε να χειριστεί αποτελεσματικά τη δύσκολη κατάσταση ή σε ποιο βαθμό θα επιδιώξει τη συναισθηματική υποστήριξη.

- **Αντικοινωνικές δράσεις.** Σε αυτήν την περίπτωση, αντανakλάται ο βαθμός στον οποίον ένα άτομο θα καταφύγει σε κοινωνικά μη αποδεκτές συμπεριφορές για να αντιμετωπίσει ένα κρίσιμο γεγονός ή θα προτιμήσει να το αποφύγει.

Από τη μεριά του, ο Baráth (2002) συνοψίζει τις διαστάσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης σε δύο:

- Η **πρώτη** διάσταση είναι η ποικιλία προτιμώμενων, τόσο γνωστικού, όσο και σωματικού επιπέδου, δραστηριοτήτων (πχ. αναζήτηση πληροφοριών), με στόχο τη μείωση της επίπτωσης που φέρει η αγχωτική κατάσταση και η οποία, συνήθως, είναι μια δημιουργική συμπεριφορά (πχ. συζήτηση του προβλήματος, ζωγραφική, ανάγνωση).
- Η **δεύτερη**, αντίθετα, αποτελεί μια παθητική αντίδραση που περιλαμβάνει μια σειρά προσπαθειών στοχευμένων σε μια απλή εξήγηση της συμπεριφοράς ή

μπορεί να είναι μια αυτοκαταστροφική αντιμετώπιση (ξεσπάσματα θυμού, απόσυρση) (σσ. 202-203).

3.5.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων

Το ποια θα είναι η κατάλληλη στρατηγική για να αντιμετωπιστεί ένα γεγονός που ταρασσει την ισορροπία του ατόμου εξαρτάται από μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι είναι:

- Η προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Η προσωπικότητα του καθενός μπορεί να επηρεάσει την αξιολόγηση μιας κατάστασης ως κρίσιμης και, στη συνέχεια, τον τρόπο αντιμετώπισής της (Μπεζεβέγκης, 2001). Έτσι, άτομα με αυτοέλεγχο ή υψηλή αυτοαντίληψη και δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες λειτουργούν πιο αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων, σε αντίθεση με άτομα που αποδίδουν το αποτέλεσμα των ενεργειών τους σε εξωτερικούς παράγοντες (εξωπροσωπικός έλεγχος), τα οποία επιλέγουν δυσλειτουργικές πρακτικές αντιμετώπισης (Μπεζεβέγκης, 2001).

- Η οικογένεια. Τη στιγμή που η επιλογή του τρόπου διαχείρισης μιας κατάστασης εξαρτάται από την προσωπικότητα ενός ατόμου, είναι φυσικό να εξαρτάται κι από την οικογένεια, καθώς αυτή παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή της, μέσα από πρότυπα συμπεριφοράς (Griebel & Berwanger, 2006). Επίσης, ο υποστηρικτικός ρόλος της οικογένειας οδηγεί στη χρήση αποτελεσματικών τρόπων αντιμετώπισης (Holahan et al., 2007).

- Το φύλο και η ηλικία. Σίγουρα το φύλο και η ηλικία επηρεάζουν τον τρόπο αντιμετώπισης ενός προβλήματος, με τη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο, να μην καταλήγει σε σαφή συμπεράσματα (Μπεζεβέγκης, 2001). Σε γενικές γραμμές, πάντως, τα δύο φύλα αντιδρούν με παρόμοιο τρόπο σε κρίσιμα συμβάντα, με ελάχιστες διαφορές να παρατηρούνται στον τρόπο διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων (Brougham, Zail, Mendoza, & Miller 2009). Τα κορίτσια, συνήθως, χρησιμοποιούν στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα, ενώ τα αγόρια στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα (Eroglu et al., 2014).

- Το κοινωνικό περιβάλλον. Μια αγχογόνα κατάσταση αντιμετωπίζεται ευκολότερα όταν υπάρχει στήριξη, εκτίμηση και αποδοχή από το ευρύτερο κοινωνικό

περιβάλλον και οι στρατηγικές που θα εφαρμοστούν είναι εστιασμένες στο πρόβλημα (Καραδήμας, 1995· Griebel & Berwanger, 2006).

Μάλιστα, στην περίπτωση των μαθητών, ιδανική είναι η συνεργασία κοινωνικού περιβάλλοντος και οικογένειας για την εύρεση των κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης και την αποτελεσματική εφαρμογή τους (Griebel & Berwanger, 2006· Topping, 2011).

- Τα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η ελεγχσιμότητα και η ασάφεια της κατάστασης. Στην πρώτη περίπτωση, μια κατάσταση που δίνει την εντύπωση ότι μπορεί να ελεγχθεί θα οδηγήσει σε στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα, ενώ όταν θεωρηθεί ως μη ελέγξιμη θα οδηγήσει σε στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα (Compas, Banez, Malcarne, & Worsham, 1991). Στη δεύτερη περίπτωση, όταν μια κατάσταση είναι ασαφής το άτομο δυσκολεύεται να καταλάβει το ρόλο που πρέπει να διαδραματίσει απέναντι σε αυτήν και χρησιμοποιεί στρατηγικές βασισμένες στην εμπειρία ή την κρίση του (Lazarus & Folkman, 1984).

3.5.4. Στρατηγικές αντιμετώπισης στο σχολικό περιβάλλον

Οι αλλαγές της μετάβασης και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του γυμνασίου φέρνουν τους μαθητές, συχνά, αντιμέτωπους με δύσκολες καταστάσεις που φαντάζουν πέρα από τις δυνάμεις τους. Γι' αυτό το λόγο, ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης μπορεί να αποτελέσει το πρώτο βήμα προς τη διευκόλυνση της διαδικασίας προσαρμογής στο γυμνάσιο (Maclin & Monteiro-Leitner, 2004· McGee et al., 2004). Τέτοιου είδους προγράμματα παρέχουν πληροφορίες για την κατάσταση που μπορεί να εκληφθεί ως κρίσιμη, βοηθώντας τους μαθητές να σκεφθούν εναλλακτικές λύσεις (Anderson et al., 2000), ενώ, παράλληλα, προωθούν το θετικό κλίμα μέσα από τη συνεργασία και την ανάπτυξη κανόνων (Milsom & Gallo, 2006).

Έρευνες, μάλιστα, έχουν δείξει πως τα παιδιά που μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές σε κρίσιμες καταστάσεις καταφέρνουν να βελτιώσουν τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους (McGee et al., 2004), εκφράζουν συναισθήματα αλτρουισμού, λειτουργούν καλύτερα απέναντι σε νέες απαιτήσεις και τείνουν να έχουν επιτυχίες σε συστημικές μεταβάσεις (Anderson et al., 2000).

Επιπλέον, μεγάλης σημασίας για την αντιμετώπιση των κρίσιμων καταστάσεων είναι η αποδοχή και η στήριξη από τους συνομηλίκους (Topping, 2011). Μέσω των θετικών σχέσεων

οι μαθητές νιώθουν πιο δυνατοί κι έτσι, είναι περισσότερο σε θέση να συνειδητοποιήσουν το δύσκολο γεγονός και να το χειριστούν είτε εστιάζοντας στα συναισθήματά τους, είτε εξετάζοντας την αιτία που το προκάλεσε (Milsom & Gallo, 2006).

Η ανάπτυξη των απαραίτητων στρατηγικών αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων γίνεται μέσα από ένα ευρύ φάσμα αυτο-εκφραστικών δραστηριοτήτων (Baráth, 2002) σε μικρές ομάδες που προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και παιχνίδια ρόλων που βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν νέες συμπεριφορές με τις οποίες θα χειρίζονται όποια δύσκολη κατάσταση συναντήσουν μπροστά τους (Milsom & Gallo, 2006). Τέτοιες δραστηριότητες θα πρέπει να στοχεύουν στη ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων, σχετικών με το κρίσιμο γεγονός, μέσω της συζήτησης με την ομάδα συνομηλίκων, προκειμένου να νιώσουν οι μαθητές ότι έχουν την υποστήριξή τους και να ενθαρρυνθούν (Sulkowski, Joyce, & Storch, 2011).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η ΕΡΕΥΝΑ

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας θα γίνει παρουσίαση της έρευνας, επισημαίνοντας τους γενικούς στόχους, τις υποθέσεις της έρευνας, καθώς και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε.

4.1. Ο στόχος της έρευνας

Βάσει όσων αναφέρθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, έγινε ξεκάθαρο ότι για τους πρώιμους έφηβους μαθητές η μεταβατική περίοδος από το δημοτικό στο γυμνάσιο συνοδεύεται από αισθήματα έντονου άγχους και χαμηλής αυτοεκτίμησης, η αντιμετώπιση των οποίων είναι δύσκολη χωρίς την ύπαρξη απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης.

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν η προετοιμασία των μαθητών της τελευταίας τάξης του δημοτικού για τη **διευκόλυνση** της ομαλής μετάβασης στο γυμνάσιο, μέσα από τη μείωση του κοινωνικού άγχους, την αύξηση της αυτοεκτίμησης και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων, που με τη σειρά τους θα επιτρέψουν την ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο άγνωστο περιβάλλον του νέου σχολείου.

Προκειμένου να ελεγχθεί η επιτυχία της παρέμβασης, έγινε σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων της ομάδας των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτήν (πειραματική ομάδα) και της ομάδας των μαθητών που δεν έλαβε μέρος στην παρέμβαση (ομάδα ελέγχου).

4.2. Οι υποθέσεις της έρευνας

Στον παρακάτω πίνακα, αναφέρονται οι υποθέσεις πριν την έναρξη της παρέμβασης, σχετικά με την επίδραση που αυτή θα είχε στα επίπεδα του κοινωνικού άγχους, της αυτοεκτίμησης,

των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνικοί κανόνες, αρέσκεια) και των στρατηγικών αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων.

Πίνακας 1: Αρχικές υποθέσεις έρευνας

Κοινωνικό άγχος	Ο μέσος όρος του κοινωνικού άγχους στους μαθητές της πειραματικής ομάδας θα έχει μειωθεί σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
Αυτοεκτίμηση	Ο μέσος όρος της αυτοεκτίμησης στους μαθητές της πειραματικής ομάδας θα έχει αυξηθεί σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.
Κοινωνικές Δεξιότητες	Ο μέσος όρος της κλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας θα έχει αυξηθεί περισσότερο, μετά την παρέμβαση, σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.
Στρατηγικές Αντιμετώπισης	Ο μέσος όρος των στρατηγικών αντιμετώπισης των μαθητών της πειραματικής ομάδας, μετά την παρέμβαση θα έχει βελτιωθεί περισσότερο σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.
Επίδραση παρέμβασης+φύλο	Η παρέμβαση θα έχει θετική επίδραση και για τα δύο φύλα των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Ο έλεγχος των παραπάνω υποθέσεων έγινε με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους μαθητές της πειραματικής ομάδας, πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά την ολοκλήρωση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

4.3. Το δείγμα της έρευνας

4.3.1. Η επιλογή των μαθητών

Η επιλογή των μαθητών έγινε με βάση την τάξη του δημοτικού σχολείου που φοιτούσαν, η οποία έπρεπε να είναι ανάλογη με το αντικείμενο της έρευνας. Δηλαδή, για το δείγμα της έρευνας, επιλέχθηκαν μαθητές της έκτης τάξης του δημοτικού που θα μετέβαιναν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

4.3.2. Το δείγμα της πειραματικής ομάδας

Το δείγμα της πειραματικής ομάδας διαμορφώθηκε από τους μαθητές τριών τμημάτων της έκτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου της πόλης των Ιωαννίνων, ηλικίας 11-12 ετών. Στο πρόγραμμα παρέμβασης συμμετείχαν, συνολικά, 56 μαθητές, εκ των οποίων οι 27 ήταν αγόρια (48,21%) και οι 29 ήταν κορίτσια (51,79%). Το πρώτο τμήμα αποτελούταν από 19 μαθητές (33,93%), το δεύτερο, επίσης, από 19 μαθητές (33,39%), ενώ το τρίτο από 18 μαθητές (32,14%).

4.3.3. Το δείγμα ομάδας ελέγχου

Στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 26 μαθητές της έκτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου της περιοχής Νεοχωρόπουλου, της πόλης των Ιωαννίνων, οι οποίοι ήταν ηλικίας 11-12 ετών, εκ των οποίων οι 12 μαθητές ήταν αγόρια (46,15%) και οι 14 ήταν κορίτσια (53,85%).

4.3.4. Η συγκατάθεση των γονέων

Στους γονείς των συμμετεχόντων μαθητών μοιράστηκε έντυπο συγκατάθεσης, στο οποίο ενημερώθηκαν γραπτά για το πρόγραμμα της παρέμβασης, τον τρόπο διεξαγωγής του, τους στόχους, τις ενότητες και τη χρονική διάρκειά του, και με τη γραπτή συγκατάθεσή τους έδιναν στον εκάστοτε μαθητή το δικαίωμα συμμετοχής στο πρόγραμμα.

4.3.5. Τα εργαλεία μέτρησης

Οι μαθητές πριν από την έναρξη της παρέμβασης, αλλά και μετά τη λήξη της, κλήθηκαν να απαντήσουν σε 4 ερωτηματολόγια μέτρησης των μεταβλητών της έρευνας, ένα για καθεμία από αυτές. Πιο συγκεκριμένα:

Για τη μέτρηση του κοινωνικού άγχους των μαθητών χορηγήθηκε η κλίμακα SASC-R (“Social Anxiety Scale for Children-Revised”, La Greca & Stone, 1993). Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε 22 ερωτήσεις επιλέγοντας μία απάντηση, κάθε φορά (0=ποτέ, 1=μερικές φορές, 2=πάντα).

Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης χορηγήθηκε η κλίμακα “Rosenberg Self-Esteem Scale” (Rosenberg, 1965), η οποία είναι μια κλίμακα τύπου Likert 10 προτάσεων με επιλογή απάντησης, κάθε φορά, από 0-3 (0=Συμφωνώ απόλυτα, 1=Συμφωνώ, 2=Διαφωνώ, 3=Διαφωνώ απόλυτα). Σε ορισμένες προτάσεις έγινε αντίστροφη αρίθμηση (0=3, 1=2, 2=1, 3=0).

Οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών αξιολογήθηκαν με την κλίμακα αυτοαναφοράς CS⁴ (“Self-Report Social Skills Rate”. Danielson & Phelps, 2003), η οποία υποδιαιρείται σε τρεις υποκλίμακες: κοινωνικοί κανόνες, αρέσκεια και κοινωνικό αυθορμητισμό. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε 21 προτάσεις, επιλέγοντας μια απάντηση κάθε φορά από την πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=ποτέ, 2=σχεδόν ποτέ, 3=κάποιες φορές, 4=τις περισσότερες φορές, 5=πάντα).

Τέλος, οι στρατηγικές αντιμετώπισης μετρήθηκαν με την κλίμακα SCSΙ (“Ryan-Wegner’s Schoolchildren Coping Style Inventory”. Baráth, 2002).

Επίσης, χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια για τη μελέτη των ομαδικών διαδικασιών, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων:

- Ερωτηματολόγιο κρίσιμων συμβάντων (Kivlighan & Goldfine, 1991)
- Κλίμακα εκτίμησης της συνάντησης (Duncan et al., 2003).

4.3.6. Αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης

Στον Πίνακα 2 φαίνεται ο δείκτης αξιοπιστίας, που ήταν ιδιαίτερα χαμηλός στην τρίτη υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνικός αυθορμητισμός), με αποτέλεσμα αυτή να αφαιρεθεί από τη μέτρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Πίνακας 2: Αξιοπιστία εργαλείων μέτρησης

Κλίμακα	Δείκτης <i>Αξιοπιστίας</i> Cronbach's Alpha
Κοινωνικό Άγχος Πριν	0,761
Κοινωνικό Άγχος Μετά	0,843
Κοινωνικές Δεξιότητες- Κοινωνικοί Κανόνες Πριν	0,678
Κοινωνικές Δεξιότητες- Κοινωνικοί Κανόνες Μετά	0,771
Κοινωνικές Δεξιότητες- Αρέσκεια Πριν	0,661
Κοινωνικές Δεξιότητες- Αρέσκεια Μετά	0,735
Κοινωνικές Δεξιότητες- Κοινωνικός Αυθορμητισμός Πριν	-
Κοινωνικές Δεξιότητες- Κοινωνικός Αυθορμητισμός Μετά	-
Αυτοεκτίμηση Πριν	0,679
Αυτοεκτίμηση Μετά	0,889
Στρατηγικές Αντιμετώπισης -Ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης Πριν	0,747
Ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης Μετά	0,768
Στρατηγικές Αντιμετώπισης -Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης Πριν	0,640
Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης Μετά	0,708

4.4. Η διαδικασία

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης δόθηκε στις συντονίστριες από τον επιβλέποντα καθηγητή και ξεκίνησε, αμέσως, μετά τη χορήγηση των ερωτηματολογίων στα τέλη Απριλίου και ολοκληρώθηκε στα τέλη Μαΐου. Πρόκειται για ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάστηκε από τους Akos και Martin (2003) και απευθύνεται σε μαθητές της πέμπτης και έκτης δημοτικού με άγχος για τη μετάβασή τους γυμνάσιο (Μπαούρδα, Μπρούζος, & Βασιλόπουλος, 2014). Βάσει του σχεδιασμού του συγκεκριμένου προγράμματος, για την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν 5 συναντήσεις διάρκειας μιας διδακτικής ώρας (45 λεπτά), σε εβδομαδιαία βάση, οι οποίες λάμβαναν χώρα στην αίθουσα διδασκαλίας του κάθε τμήματος των συμμετεχόντων. Ο συντονισμός έγινε από δύο μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Προγράμματος Συμβουλευτικής του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι οποίες επέβλεπαν τις ομάδες για την όσο το δυνατόν πιο ομαλή διεξαγωγή της παρέμβασης. Πέραν από τους γενικούς στόχους της έρευνας, κάθε συνάντηση της παρέμβασης είχε ειδικότερους στόχους.

Στον Πίνακα 3, που ακολουθεί, γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των συναντήσεων της παρέμβασης με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, μαζί με τις δραστηριότητες και τους στόχους κάθε συνάντησης.

Πίνακας 3: Συνοπτική παρουσίαση των συναντήσεων

Συνάντηση	Ενότητα Παρέμβασης -Δραστηριότητες	Στόχοι Συνάντησης
1 ^η	Γνωριμία και Κανόνες: -Γνωριμία με τα μέλη -Οι κανόνες της ομάδας	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να γνωριστούν τα μέλη με τις συντονίστριες. ✓ Να τεθούν οι κανόνες της ομάδας. ✓ Να καθοριστούν οι προσδοκίες των μελών από την ομάδα και να κατανοήσουν τα μέλη πώς θα λειτουργήσει η παρέμβαση.
2 ^η	Η ακαδημαϊκή μετάβαση: -Συζήτηση για το Γυμνάσιο -Το φανάρι των προβλημάτων	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να ενημερωθούν τα μέλη για τις ακαδημαϊκές αλλαγές που πραγματοποιούνται στο γυμνάσιο. ✓ Να αρχίσουν οι μαθητές να αναπτύσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.
3 ^η	Η κοινωνική μετάβαση: -Η ασπίδα της φιλίας	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να ενημερωθούν τα μέλη για την κοινωνική μετάβαση που πραγματοποιείται στο γυμνάσιο. ✓ Να συνεχίσουν να αναπτύσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.
4 ^η	Λύνοντας τα καθημερινά προβλήματα στο σχολείο: -Το φανάρι των προβλημάτων	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να εμπεδώσουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, στις οποίες εξασκήθηκαν στις προηγούμενες συναντήσεις.
5 ^η	Σύνοψη και τερματισμός: -Ζωγραφίζοντας μια εικόνα από το Γυμνάσιο	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Να θυμηθούν τα μέλη όσα έμαθαν στις προηγούμενες συναντήσεις. ✓ Να σκεφθούν τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιήσουν τις νέες δεξιότητες στη ζωή τους.

4.5. Παρουσίαση συναντήσεων

Αναλυτικότερα, το περιεχόμενο των συναντήσεων είχε ως εξής (Μπαούρδα, Μπρούζος, & Βασιλόπουλος, 2014) :

Πρώτη συνάντηση: Εισαγωγή: Γνωριμία και κανόνες



Στόχος:

- ✓ Να γνωριστούν τα μέλη με τους συντονίστριες.
- ✓ Να τεθούν οι κανόνες της ομάδας.
- ✓ Να καθοριστούν οι προσδοκίες των μελών από την ομάδα και να κατανοήσουν τα μέλη πώς θα λειτουργήσει η παρέμβαση.

Άνοιγμα (5 λεπτά)

Οι συντονίστριες συστήνονται στα μέλη της ομάδας και εξηγούν ποιος είναι ο σκοπός της ομάδας στην οποία συμμετέχουν και πώς θα λειτουργήσει η ομάδα.

Δραστηριότητα 1: Γνωριμία με τα μέλη (5 λεπτά)

Τα μέλη της ομάδας στέκονται όρθια σε κύκλο. Ο συντονίστρια κρατάει μία μπάλα και εξηγεί πώς θα γίνει το παιχνίδι της γνωριμίας: ο καθένας θα πρέπει να πετάξει τη μπάλα σε κάποιο άλλο μέλος της ομάδας και να πει το όνομά του, το δεύτερο μέλος πιάνει τη μπάλα, λέει το όνομά του και πετάει την μπάλα σε κάποιο άλλο μέλος κοκ. Οι συντονίστριες ξεκινούν το παιχνίδι μεταξύ τους για να δείξουν πώς γίνεται.

Επεξεργασία (3 λεπτά).

Πώς σας φάνηκε το παιχνίδι;

Οι συντονίστριες εξηγούν πως θα τους πάρει λίγο χρόνο να μάθουν όλα τα ονόματα αλλά θα προσπαθήσουν.

Δραστηριότητα 2: Οι κανόνες της ομάδας (10 λεπτά).

Χωρίζουμε τα παιδιά, τυχαία, σε υποομάδες. Σε κάθε ομάδα μοιράζουμε ένα χρωματιστό χαρτόνι μεγέθους Α4 και τοποθετούμε πολύχρωμους μαρκαδόρους στο κέντρο του κύκλου. Ζητάμε από τα μέλη κάθε ομάδας να γράψουν 2 κανόνες στο χαρτόνι της και να τους ζωγραφίσουν, όπως θέλουν. Αφού τελειώσουν, η κάθε ομάδα διαβάζει τους κανόνες που έγραψε.

Επεξεργασία (5 λεπτά).

Θέλετε να προσθέσετε κάποιον κανόνα που θεωρείτε, επίσης, σημαντικό; (παραδείγματα κανόνων: δεν αργούμε να έρθουμε στην αίθουσα, δε μιλάμε μεταξύ μας στη διάρκεια της συνάντησης εκτός και αν κάνουμε μαζί μία δραστηριότητα, δεν διακόπτουμε όταν μιλάει κάποιος άλλους, δεν φωνάζουμε, δεν κοροϊδεύουμε).

Γιατί είναι σημαντικό να έχουμε κανόνες στην ομάδα; (αν δεν ακολουθούμε τους κανόνες δε μπορούμε να κάνουμε τις δραστηριότητες κάθε συνάντησης)

Τι μπορούν να κάνουν τα μέλη της ομάδας, όταν κάποιος παραβιάζει κάποιον κανόνα; (υπενθύμιση του κανόνα!).

Κλείσιμο (10 λεπτά).

Γίνεται σύνοψη όσων έγιναν στη διάρκεια της συνάντησης, συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια διαδικασίας (οι συντονίστριες μοιράζουν τα ερωτηματολόγια και διαβάζουν μία-μία τις ερωτήσεις, εξηγούν, όπου χρειάζεται και παράλληλα τα παιδιά συμπληρώνουν τις απαντήσεις) και οι συντονίστριες αποχαιρετούν τα μέλη.

Δεύτερη συνάντηση: Η ακαδημαϊκή μετάβαση



Στόχος:

1. Να ενημερωθούν τα μέλη για τις ακαδημαϊκές αλλαγές που πραγματοποιούνται στο γυμνάσιο.
2. Να αρχίσουν οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Ανοιγμα (5 λεπτά):

Οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα μέλη στη συνάντηση. Μπορεί να γίνει ένας γρήγορος κύκλος ονομάτων για να θυμηθούν οι συντονίστριες τα ονόματα των παιδιών. Οι συντονίστριες ζητούν από τα παιδιά να υπενθυμίσουν στην ομάδα τι έκαναν στη διάρκεια της προηγούμενης συνάντησης.

Οι συντονίστριες εισάγουν το θέμα της δεύτερης συνάντησης, δηλαδή τις ακαδημαϊκές διαφορές και ομοιότητες δημοτικού-γυμνασίου.

Δραστηριότητα 1: Συζήτηση για το γυμνάσιο (10-15 λεπτά)

Οι συντονίστριες ρωτούν τα παιδιά τι γνωρίζουν για τα μαθήματα, τα βιβλία και τους καθηγητές στο γυμνάσιο. Αφού τα παιδιά απαντήσουν, οι συντονίστριες συμπληρώνουν τις απαντήσεις των παιδιών αναφέροντας τα μαθήματα που κάνουν τα παιδιά στο γυμνάσιο, τα βιβλία που θα έχουν, την ύπαρξη διαφορετικού καθηγητή για κάθε μάθημα και τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών (διαγωνίσματα ανά τετράμηνο). Είναι σημαντικό οι συντονίστριες να τονίσουν τόσο τις διαφορές όσο και τις ομοιότητες ανάμεσα στο δημοτικό και το γυμνάσιο, πχ ομοιότητες είναι ότι και

στα δύο κάνουν μαθηματικά και γλώσσα ή και στα δύο γράφουν διαγωνίσματα στα μαθήματα, ενώ διαφορά είναι ότι θα έχουν διαφορετικό καθηγητή για κάθε μάθημα.

Επεξεργασία (5 λεπτά)

Έχετε κάποια άλλη απορία που θα θέλατε να συζητήσουμε;

Πώς αισθάνεστε για αυτά που ακούσατε;

Δραστηριότητα 2: Το φανάρι των προβλημάτων (15-20 λεπτά)

Οι συντονίστριες δείχνουν στα παιδιά την εικόνα από ένα φανάρι (βλέπε υλικό παραρτήματος) και εξηγούν πως θα τους δείξουν με τη βοήθεια του φαναριού έναν έξυπνο τρόπο για να λύνουν τα καθημερινά τους προβλήματα ή δυσκολίες. Αναφέρουν πως κάθε μέρα αντιμετωπίζουμε πολλές δυσκολίες, για παράδειγμα μαθαίνουμε πως την άλλη μέρα θα γράψουμε ένα διαγώνισμα στην ιστορία. Όταν αντιμετωπίζουμε ένα πρόβλημα το φανάρι ανάβει κόκκινο: τότε σταματάμε, σκεφτόμαστε για το πρόβλημα και πιθανούς τρόπους με τους οποίους μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε (οι συντονίστριες ζητούν από τα παιδιά να σκεφτούν πιθανούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα του διαγωνίσματος, πχ βρίσκομαι με ένα φίλο μου και διαβάζουμε μαζί ή ζητάω από τους γονείς μου βοήθεια στο διάβασμα ή δεν πηγαίνω έξω να παίξω το απόγευμα αλλά μένω στο σπίτι να διαβάσω). Αφού βρεθούν κάποιες πιθανές λύσεις το φανάρι γίνεται πορτοκαλί: για κάθε πιθανή λύση εξετάζω τα θετικά και τα αρνητικά της στοιχεία και επιλέγω αυτή που θεωρώ καλύτερη (οι συντονίστριες ζητούν από τα παιδιά να εξετάσουν τα θετικά και τα αρνητικά από κάθε λύση που πρότειναν νωρίτερα, πχ αν βρεθώ να διαβάσω με το φίλο μου το θετικό είναι πως θα με βοηθήσει εκεί που δυσκολεύομαι, το αρνητικό είναι πως μπορεί να μη διαβάσουμε αλλά να μιλάμε για άλλα πράγματα). Αφού διαλέξουμε την καλύτερη λύση το φανάρι γίνεται πράσινο: εφαρμόζουμε τη λύση που διαλέξαμε και βλέπουμε τι γίνεται. Οι συντονίστριες εξηγούν στα παιδιά πως υπάρχει πιθανότητα να χρειαστεί να ακολουθήσουν ξανά το δεύτερο και το τρίτο βήμα του φαναριού.

Οι συντονίστριες χωρίζουν τα παιδιά σε δύο ομάδες (ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχει ένας συντονίστρια) και τους ζητούν να συζητήσουν μεταξύ τους το «πρόβλημα» του να έχουν διαφορετικό καθηγητή σε κάθε μάθημα στο γυμνάσιο.

Πχ:

Κόκκινο φανάρι: Πρόβλημα: Ύπαρξη διαφορετικού καθηγητή σε κάθε μάθημα

Πορτοκαλί φανάρι: Αναζήτηση και αξιολόγηση πιθανών λύσεων: Μαθαίνω πληροφορίες για τον κάθε καθηγητή, πχ πώς αξιολογεί το μάθημά του (+ θα ξέρω τι

χρειάζεται να κάνω για τον κάθε καθηγητή, - από πού μπορώ να πάρω τις πληροφορίες;). Συζητώ με μεγαλύτερους μαθητές για τους καθηγητές μου (+ ξέρουν περισσότερα για τους καθηγητές, - μπορεί οι πληροφορίες τους να βασίζονται σε δικές τους άσχημες εμπειρίες οπότε να μη ισχύουν).

Πράσινο φανάρι: Επιλογή καλύτερης λύσης: Συζητώ με συμμαθητές από το ίδιο τμήμα για τους καθηγητές αλλά και με μεγαλύτερους μαθητές.

Επεξεργασία (5 λεπτά)

Πώς σας φάνηκε το φανάρι;

Θα μπορούσατε να το χρησιμοποιήσετε κάθε μέρα όταν αντιμετωπίζετε κάποια δυσκολία;

Κλείσιμο (5 λεπτά)

Γίνεται σύνοψη όσων έγιναν στη διάρκεια της συνάντησης, συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια διαδικασίας και οι συντονίστριες αποχαιρετούν τα μέλη.

Τρίτη συνάντηση: Η κοινωνική μετάβαση



Στόχος:

1. Να ενημερωθούν τα μέλη για την κοινωνική μετάβαση που πραγματοποιείται στο γυμνάσιο.
2. Να συνεχίσουν να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Άνοιγμα (5 λεπτά)

Οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα μέλη στη συνάντηση και ζητούν από τα παιδιά να υπενθυμίσουν στην ομάδα τι έκαναν στη διάρκεια της προηγούμενης συνάντησης.

Οι συντονίστριες εισάγουν το θέμα της τρίτης συνάντησης, δηλαδή τις κοινωνικές μεταβολές που συνεπάγεται η είσοδος στο γυμνάσιο.

Δραστηριότητα: Η ασπίδα της φιλίας (15 λεπτά)

Στα παιδιά δίνεται η εικόνα μιας ασπίδας που είναι χωρισμένη σε τρία μέρη. Οι συντονίστριες ρωτούν τα παιδιά τι βλέπουν (μια ασπίδα) και σε τι χρησιμεύει αυτό (μας προστατεύει). Οι συντονίστριες εξηγούν στα παιδιά ότι η φιλία αποτελεί μια σημαντική ασπίδα απέναντι στις δυσκολίες. Επιπλέον αναφέρουν ότι όταν μπαίνουν στο γυμνάσιο τα παιδιά μπορεί να απομακρυνθούν από παλιούς φίλους (γιατί μπαίνουν σε διαφορετικά τμήματα ή αλλάζουν σχολείο) αλλά και να γνωρίσουν νέους φίλους.

Οι συντονίστριες εξηγούν στα παιδιά ότι θα πρέπει να χωριστούν σε δυάδες και να γράψουν στα τρία κομμάτια της ασπίδας τους τα εξής:

1. Το όνομα ενός καλού φίλου
2. Σε τι πιστεύουν ότι βοηθάνε οι φίλοι (πχ μας κάνουν να γελάμε όταν είμαστε στενοχωρημένοι, κρατούν τα μυστικά μας, διασκεδάζουμε μαζί)
3. Δύο ιδέες για το πώς μπορούν να κάνουν νέους φίλους στο γυμνάσιο.

Επεξεργασία (15 λεπτά)

Η κάθε δυάδα διαβάζει το δεύτερο και το τρίτο κομμάτι της ασπίδας.

Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα;

Σε τι μας βοηθούν οι φίλοι;

Ξέρετε αν θα είστε με τους συμμαθητές σας μαζί στο γυμνάσιο;

Πώς πιστεύετε ότι θα είναι η πρώτη σας μέρα στο γυμνάσιο αν στο τμήμα σας δεν είναι κανένας από τους φίλους σας; (ουσιαστικά τα παιδιά καλούνται να επαναλάβουν τις ιδέες που κατέγραψαν σχετικά με το πώς μπορούν να πλησιάσουν και να κάνουν νέους φίλους στο γυμνάσιο)

Πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το φανάρι για να κάνουμε νέους φίλους; (πορτοκαλί: αναζήτηση τρόπων να κάνω φίλους. Πράσινο: εφαρμογή των τρόπων)

Κλείσιμο (5-10 λεπτά)

Γίνεται σύνοψη όσων έγιναν στη διάρκεια της συνάντησης, συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια διαδικασίας και οι συντονίστριες αποχαιρετούν τα μέλη.

Τέταρτη συνάντηση: Λύνοντας τα καθημερινά προβλήματα στο σχολείο



Στόχος:

1. Να εμπεδώσουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων στις οποίες εξασκήθηκαν στις προηγούμενες συναντήσεις.

Ανοιγμα (5 λεπτά)

Οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα μέλη στη συνάντηση και ζητούν από τα παιδιά να υπενθυμίσουν στην ομάδα τι έκαναν στη διάρκεια της προηγούμενης συνάντησης.

Οι συντονίστριες εξηγούν στα παιδιά ότι κατά την τέταρτη συνάντηση θα ασχοληθούν περισσότερο με το φανάρι των προβλημάτων και πώς μπορούν να το χρησιμοποιούν στα καθημερινά προβλήματα του σχολείου.

Δραστηριότητα: Το φανάρι των προβλημάτων (20-25 λεπτά)

Τα παιδιά χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες. Στο κέντρο του κύκλου τοποθετούνται κάρτες ανάποδα. Σε κάθε κάρτα είναι γραμμένη μία δυσκολία που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στο γυμνάσιο:

- Άργησα να ξυπνήσω το πρωί και θα αργήσω να φτάσω στο σχολείο. Ο καθηγητής που έχουμε την πρώτη ώρα είναι αρκετά αυστηρός.
- Ο καθηγητής των μαθηματικών μας βάζει πολλές ασκήσεις για το σπίτι, όμως μου φαίνονται δύσκολες και δεν προλαβαίνω πάντα να τις κάνω όλες.
- Είναι η πρώτη μέρα στο γυμνάσιο και στο προαύλιο δε βλέπω κανένα παλιό συμμαθητή μου.
- Ένας καινούριος συμμαθητής μου, που δεν γνωρίζω ακόμα καλά, με κάλεσε στο πάρτι γενεθλίων του.

Κάθε ομάδα διαλέγει μια κάρτα και συζητάει πώς θα μπορούσε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα με τη βοήθεια του φαναριού. Στη συνέχεια οι ομάδες παρουσιάζουν τις σκέψεις τους στην ομάδα.

Επεξεργασία (10 λεπτά)

Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα;

Βρήκατε εύκολα λύσεις;

Τι σας δυσκόλεψε ή τι σας φάνηκε εύκολο;

Πιστεύετε πως θα μπορείτε να χρησιμοποιείτε το φανάρι από εδώ και πέρα;

Κλείσιμο (5-10 λεπτά)

Γίνεται σύνοψη όσων έγιναν στη διάρκεια της συνάντησης, συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια διαδικασίας και οι συντονίστριες αποχαιρετούν τα μέλη αφού τους υπενθυμίσουν ότι η επόμενη συνάντηση θα είναι η τελευταία.

Πέμπτη συνάντηση: Σύνοψη και τερματισμός



Στόχος:

1. Να θυμηθούν όσα έμαθαν τα μέλη στις προηγούμενες συναντήσεις.
2. Να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους μπορούν να αξιοποιήσουν τις νέες δεξιότητες στην ζωή τους.

Άνοιγμα (5 λεπτά)

Οι συντονίστριες καλωσορίζουν τα μέλη στη συνάντηση και υπενθυμίζουν ότι είναι η τελευταία συνάντηση του προγράμματος. Ενημερώνουν τα μέλη ότι στη συνάντηση αυτή θα θυμηθούν όσα έκαναν στις προηγούμενες συναντήσεις και θα σκεφτούν πώς μπορούν να αξιοποιήσουν τις νέες γνώσεις στη ζωή τους.

Δραστηριότητα: Ζωγραφίζοντας μια εικόνα από το γυμνάσιο (20 λεπτά)

Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν πώς φαντάζονται ότι θα είναι η εμπειρία τους στο γυμνάσιο. Οι συντονίστριες ενθαρρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όσα έμαθαν στο πρόγραμμα για να φανταστούν κάτι που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν στο γυμνάσιο και πώς μπορούν να το διαχειριστούν με βάση αυτά που έμαθαν στο πρόγραμμα. Οι συντονίστριες μπορούν να συζητήσουν με τα παιδιά πιθανές ιδέες για ζωγραφική όπως:

- Κάνοντας νέες φίλιες στο γυμνάσιο
- Γνωρίζοντας τους καθηγητές
- Συναντώντας τους παλιούς συμμαθητές στα διαλείμματα
- Γράφοντας το πρώτο διαγώνισμα
- Η πρώτη μέρα στο νέο σχολείο

Επεξεργασία (10 λεπτά)

Τα παιδιά παρουσιάζουν τις ζωγραφιές τους στην ομάδα.

Πώς σας φάνηκε αυτό που κάναμε σήμερα;

Τι θα θυμάστε από το πρόγραμμα/τις προηγούμενες συναντήσεις;

Πώς φαντάζεστε την πρώτη σας μέρα στο γυμνάσιο;

Κλείσιμο (5-10 λεπτά)

Γίνεται σύνοψη όσων έγιναν στη διάρκεια της συνάντησης, συμπληρώνονται τα ερωτηματολόγια διαδικασίας και οι συντονίστριες αποχαιρετούν τα μέλη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v.21, ενώ για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές (Mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation).

5.1. Αναλύσεις συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν

Στην προσπάθεια να διερευνηθεί εάν οι μεταβλητές της έρευνας σχετίζονται μεταξύ τους, έγινε ξεχωριστή ανάλυση συσχέτισης των τιμών πριν και μετά την παρέμβαση με βάση τον συντελεστή r του Pearson.

Πιο συγκεκριμένα, πριν την παρέμβαση, υπήρξε μια στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος, την αυτοεκτίμηση, $r(82) = -,27, p < 0,05$ και την αρέσκεια, $r(82) = -,33, p < 0,01$ και μια στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και τις παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης, $r(82) = ,30, p < 0,01$. Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο δείκτη αυτοεκτίμησης και στο δείκτη της αρέσκειας, $r(82) = ,58, p < 0,01$, καθώς και ανάμεσα στους κοινωνικούς κανόνες και τις ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης, $r(80) = ,23, p < 0,05$ (Πίνακας 4).

Επομένως, πριν την παρέμβαση:

- i. οι μαθητές με υψηλότερο κοινωνικό άγχος παρουσίαζαν, ταυτόχρονα, χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και θεωρούσαν ότι ήταν λιγότερο αρεστοί στους άλλους.
- ii. οι μαθητές με υψηλό δείκτη κοινωνικού άγχους χρησιμοποιούσαν παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων.
- iii. οι μαθητές με υψηλό δείκτη αυτοεκτίμησης παρουσίαζαν και υψηλό επίπεδο αρέσκειας.
- iv. οι μαθητές που ακολουθούσαν τους κοινωνικούς κανόνες, χρησιμοποιούσαν, επίσης, ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης σε κρίσιμες καταστάσεις.

Πίνακας 4: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών πριν την παρέμβαση

	1	2	3	4	5	6
1. Κοινωνικό Άγχος	-	-,277*	,112	-,327**	,021	0,295**
2. Αυτοεκτίμηση		-	,051	0,589**	,058	-,037
3. Κοινωνικοί κανόνες			-	,155	0,226*	-,160
4. Αρέσκεια				-	,013	-,177
5. Ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης					-	,170
6. Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης						-

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, που ακολουθεί, μετά την παρέμβαση υπήρξε μια στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και την αυτοεκτίμηση, $r(81) = -,500, p < 0,01$, τους κοινωνικούς κανόνες, $r(80) = -,313, p < 0,01$ και την αρέσκεια, $r(81) = -,575, p < 0,01$, καθώς και μια θετική συνάφεια με τις παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης, $r(81) = ,468, p < 0,01$.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο δείκτη αυτοεκτίμησης και στο δείκτη της αρέσκειας, $r(82) = ,580, p < 0,01$ και μια στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και παθητικών στρατηγικών αντιμετώπισης, $r(82) = -,309, p < 0,01$.

Επίσης, παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική θετική συνάφεια των κοινωνικών κανόνων με την αρέσκεια, $r(81) = ,224, p < 0,05$ και αρνητική σχέση με τις παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης, $r(81) = -,282, p < 0,05$. Τέλος, μετά την παρέμβαση, υπήρχε μια στατιστικά αρνητική σχέση του δείκτη της αρέσκειας με τις παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης $r(82) = -,381, p < 0,01$.

Επομένως, μετά την παρέμβαση:

- i. οι μαθητές με χαμηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους παρουσίαζαν, ταυτόχρονα, υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, έκαναν χρήση κοινωνικών κανόνων και θεωρούσαν τους εαυτούς τους περισσότερο αρεστούς.
- ii. οι μαθητές με χαμηλό δείκτη κοινωνικού άγχους χρησιμοποιούσαν λιγότερο παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων.
- iii. οι μαθητές με υψηλό δείκτη αυτοεκτίμησης παρουσίαζαν και αντίστοιχο επίπεδο αρέσκειας, ενώ έκαναν λιγότερη χρήση παθητικών στρατηγικών αντιμετώπισης.
- iv. οι μαθητές που ακολούθησαν τους κοινωνικούς κανόνες χρησιμοποιούσαν ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης.
- v. οι μαθητές που έκαναν χρήση κοινωνικών κανόνων και θεωρούσαν τους εαυτούς τους αρεστούς χρησιμοποιούσαν λιγότερο παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης.

Πίνακας 5: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών μετά την παρέμβαση

	1	2	3	4	5	6
1. Κοινωνικό Άγχος	-	-,500**	-,313**	-,575**	-,096	0,468**
2. Αυτοεκτίμηση		-	,199	,580**	-,084	-,309**
3. Κοινωνικοί κανόνες			-	,224*	,144	-,282*
4. Αρέσκεια				-	,015	-,381**
5. Ενεργητικές στρατηγικές αντιμ/σης					-	,211
6. Παθητικές στρατηγικές αντιμ/σης						-

* $p < 0,05$
** $p < 0,01$

5.2. Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης

5.2.1. Κοινωνικό άγχος μεταξύ των ομάδων

Το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έδειξε ότι ο μέσος όρος του σκορ των μελών της πειραματικής ομάδας στην κλίμακα του κοινωνικού άγχους, μετά τη διεξαγωγή της παρέμβασης, ήταν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο μικρότερος σε σύγκριση με τις αντίστοιχες τιμές πριν από την έναρξη της παρέμβασης ($p < 0,000$).

Αντιθέτως, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους πριν και μετά την παρέμβαση στην κλίμακα του κοινωνικού άγχους για τα μέλη της ομάδας ελέγχου ($p > 0,05$) (βλ. Πίνακα 6).

Επιπλέον, έγινε έλεγχος με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στις τιμές της κλίμακας του κοινωνικού άγχους πριν και μετά την παρέμβαση. Διαπιστώθηκε πως πριν την πραγματοποίηση της παρέμβασης δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ($p > 0,05$), ενώ μετά την παρέμβαση οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διέφεραν με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($p = 0,000$).

Πίνακας 6: Διαφορές των μέσων όρων της κλίμακας του κοινωνικού άγχους στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση

	Μέσος Όρος (\pm Τυπική Απόκλιση)		t	df	p
	Πριν	Μετά			
Ομάδα Παρέμβασης	11,25 ($\pm 4,46$)	8,13 ($\pm 4,74$)	4,628	55	0,000
Ομάδα Ελέγχου	13,20 ($\pm 6,36$)*	13,16 ($\pm 6,49$)**	0,60	24	0,953

* $p > 0,05$, για τη σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση.

** $p = 0,000$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

5.2.2. Κοινωνικοί κανόνες μεταξύ των ομάδων

Με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έγινε έλεγχος στις διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους πριν και μετά την παρέμβαση στην 1^η υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνικοί κανόνες).

Ο έλεγχος έδειξε ότι για την πειραματική ομάδα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους πριν και μετά την παρέμβαση (πριν: 50,44 μετά: 52,55, $p = 0,002$).

Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τιμές πριν και μετά την παρέμβαση στην μεταβλητή των κοινωνικών κανόνων ($p > 0,05$)

Επιπλέον, έγινε έλεγχος με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στις τιμές της 1^{ης} υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων, πριν και μετά την παρέμβαση. Διαπιστώθηκαν πως πριν την πραγματοποίηση της παρέμβασης δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ($p > 0,05$), ενώ μετά την παρέμβαση οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διέφεραν με στατιστικά σημαντικό τρόπο ($p = 0,011$) (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 7: Διαφορές των μέσων όρων της υποκλίμακας των κοινωνικών κανόνων στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση.

	Μέσος Όρος (\pm Τυπική Απόκλιση)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Πριν	Μετά			
Ομάδα Παρέμβασης	50,43 (\pm 5,68)	52,55(\pm 5,31)	-3,179	54	0,002
Ομάδα Ελέγχου	49,77(\pm 5,01)*	49,15(\pm 5,90) **	1,017	25	0,319

* $p > 0,05$, για τη σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση.
 ** $p = 0,011$, για τη σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

5.2.3. Αρέσκεια μεταξύ των ομάδων

Με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα έγινε έλεγχος στις διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους πριν και μετά την παρέμβαση στη 2^η υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (αρέσκεια).

Ο έλεγχος έδειξε ότι για την πειραματική ομάδα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους πριν και μετά, με αύξηση της αρέσκειας μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης (πριν:16,13 και μετά:17,05, $p=0,004$). Ωστόσο, και στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική αύξηση, πριν και μετά την παρέμβαση, για τη μεταβλητή της αρέσκειας ($p < 0,05$).

Επιπλέον, έγινε έλεγχος με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στις τιμές της 2^{ης} υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων, πριν και μετά την παρέμβαση. Διαπιστώθηκαν πως

πριν την πραγματοποίηση της παρέμβασης δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ($p>0,05$), όπως και μετά την παρέμβαση ($p>0,05$) (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Διαφορές των μέσων όρων της υποκλίμακας της αρέσκειας στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση

	Μέσος Όρος (\pm Τυπική Απόκλιση)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Πριν	Μετά			
Ομάδα παρέμβασης	16,13(\pm 2,52)	17,05(\pm 2,54)	-2,977	55	0,004
Ομάδα ελέγχου	15,42(\pm 3,12) *	15,92(\pm 3,53)**	-1,213	25	0,000

* $p>0,05$, για τη σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση.
 ** $p>0,05$ για τη σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

5.2.4. Αυτοεκτίμηση μεταξύ των ομάδων

Με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα έγινε έλεγχος στις διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους πριν και μετά την παρέμβαση στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης ($p<0,05$).

Ο έλεγχος έδειξε ότι για την πειραματική ομάδα υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση στους μέσους όρους μετά την παρέμβαση ($p=0,000$). Ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τιμές πριν και μετά την παρέμβαση στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης παρατηρείται και στην ομάδα ελέγχου ($p=0,022$) (βλ. Πίνακα 9).

Επιπλέον, έγινε έλεγχος με το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στις τιμές της

κλίμακας της αυτοεκτίμησης πριν και μετά την παρέμβαση. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, πως πριν την πραγματοποίηση της παρέμβασης δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ($p>0,05$), αλλά ούτε και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ($p>0,05$).

Πίνακας 9: Διαφορές των μέσων όρων της κλίμακας της αυτοεκτίμησης στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση

	Μέσος Όρος (\pm Τυπική Απόκλιση)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Πριν	Μετά			
Ομάδα παρέμβασης	19,57(\pm 4,32)	23,34(\pm 5,52)	-5,919	55	0,000
Ομάδα Ελέγχου	19,51(\pm 3,62) *	21,32(\pm 4,77) **	-2,438	25	0,022

* $p>0,05$, για τη σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση.
 ** $p>0,05$, για τη σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

5.2.5. Ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης μεταξύ των ομάδων

Με το κριτήριο *t* για εξαρτημένα δείγματα έγινε έλεγχος στις διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους πριν και μετά την παρέμβαση της 1^η υποκλίμακας των στρατηγικών αντιμετώπισης (ενεργητικές στρατηγικές).

Ο έλεγχος έδειξε ότι για την πειραματική ομάδα υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση στο μέσο όρο των ενεργητικών στρατηγικών μετά την παρέμβαση (πριν:27,02 και μετά:29,14, $p=0,003$). Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τιμές πριν και μετά την παρέμβαση στην μεταβλητή των ενεργητικών στρατηγικών ($p>0,05$) (βλ. Πίνακα 10).

Επιπλέον, έγινε έλεγχος με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στις τιμές της 1^{ης} υποκλίμακας των στρατηγικών αντιμετώπισης, πριν και μετά την παρέμβαση. Διαπιστώθηκε πως πριν την πραγματοποίηση της παρέμβασης δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ($p>0,05$), ενώ δεν υπήρξε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε στις τιμές των μέσων όρων μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ($p>0,05$) (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10: Διαφορές των μέσων όρων της κλίμακας των ενεργητικών στρατηγικών αντιμετώπισης στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση

	Μέσος Όρος (\pm Τυπική Απόκλιση)		t	df	p
	Πριν	Μετά			
Ομάδα Παρέμβασης					
Ομάδα	27,02(\pm 6,04)	29,14(\pm 6,22)	-3,070	51	0,003
Ομάδα Ελέγχου					
Ομάδα	28,32(\pm 6,36)*	28,32(\pm 7,22)**	0,000	24	1,000

* $p>0,05$, για τη σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση.
 ** $p>0,05$, για τη σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

5.2.6. Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης μεταξύ των ομάδων

Με το κριτήριο t για εξαρτημένα δείγματα έγινε έλεγχος στις διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους πριν και μετά την παρέμβαση στην 2^η υποκλίμακα στρατηγικών αντιμετώπισης (παθητικές στρατηγικές), πριν και μετά την παρέμβαση.

Ο έλεγχος έδειξε ότι για την πειραματική ομάδα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση των μέσων όρων μετά την παρέμβαση (πριν: 29,96 και μετά:30,04, $p=0,904$).

Στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρείται, επίσης, καμία στατιστικά σημαντική αύξηση ανάμεσα στις τιμές πριν και μετά την παρέμβαση στη μεταβλητή των παθητικών στρατηγικών ($p>0,05$) (βλ. Πίνακα 11).

Επιπλέον, έγινε έλεγχος με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στις τιμές της μεταβλητής των παθητικών στρατηγικών αντιμετώπισης, πριν και μετά την παρέμβαση. Διαπιστώθηκε πως πριν, αλλά και μετά την πραγματοποίηση της παρέμβασης, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ($p<0,05$) (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11: Διαφορές των μέσων όρων της κλίμακας των παθητικών στρατηγικών αντιμετώπισης στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση

	Μέσος Όρος (\pm Τυπική Απόκλιση)		t	df	p
	Πριν	Μετά			
Ομάδα Παρέμβασης	29,96 ($\pm 5,65$)	30,04 ($\pm 5,85$)	-,121	55	0,904
Ομάδα Ελέγχου	33,69 ($\pm 4,41$) *	32,88 ($\pm 5,88$) **	1,117	25	0,275

* $p<0,05$, για τη σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση.
 ** $p=0,044$, για τη σύγκριση ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

5.3. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης ως προς το φύλο των μαθητών

5.3.1 Κοινωνικό άγχος και φύλο μαθητών

Στους Πίνακες 12 και 13 εμφανίζονται οι διαφορές των μέσων όρων του κοινωνικού άγχους στα αγόρια και τα κορίτσια, πριν και μετά την παρέμβαση.

Οι έλεγχοι ανεξάρτητων δειγμάτων με βάση το κριτήριο t έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας στη μεταβλητή του κοινωνικού άγχους ούτε πριν, ούτε μετά την παρέμβαση ($p>0,05$) (Διάγραμμα 1). Στην ομάδα ελέγχου, οι έλεγχοι με το κριτήριο t δεν έδειξαν, επίσης, καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στα αγόρια και στα κορίτσια ($p>0,05$).

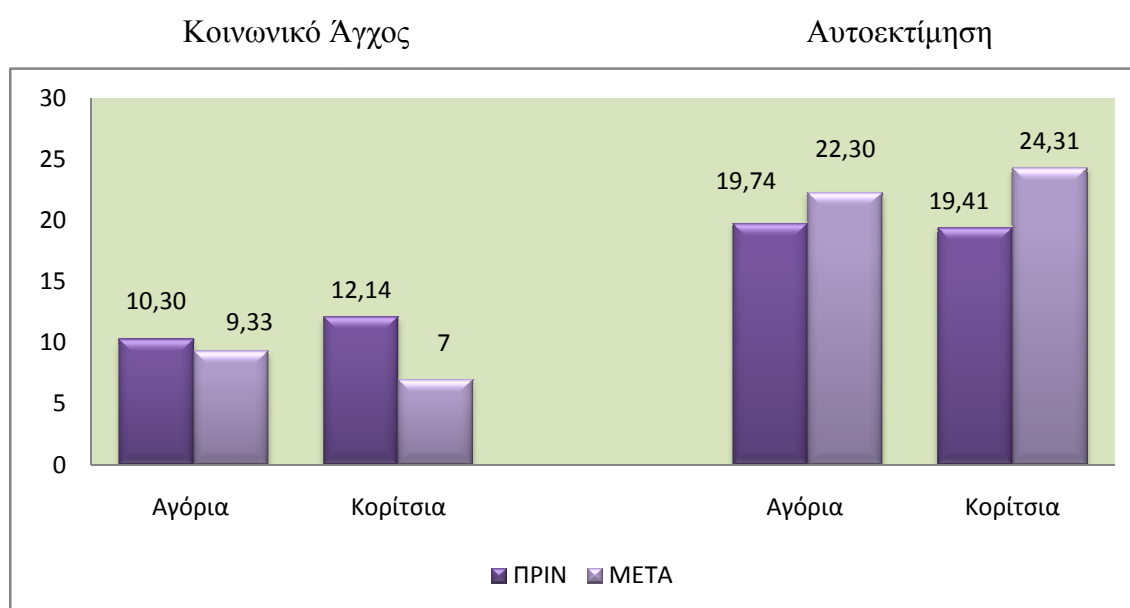
Πίνακας 12: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της κλίμακας του κοινωνικού άγχους στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση

Ομάδα	Φύλο	Μέσος Όρος (±Τυπική Απόκλιση)	t	df	p
Πειραματική ομάδα	Αγόρια	10,30 (± 4,37)	-1,565	54	0,123
	Κορίτσια	12,14 (±4,42)			
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια	10,92 (±5,50)	-1,764	24	0,090
	Κορίτσια	15,07 (±6,37)			

Πίνακας 13: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της κλίμακας του κοινωνικού άγχους στα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση

Ομάδα	Φύλο	Μέσος Όρος (±Τυπική Απόκλιση)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Πειραματική ομάδα	Αγόρια	9,33 (±5,01)	1,882	54	0,065
	Κορίτσια	7,00 (±4,26)			
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια	12,00 (±7,06)	-,854	23	0,402
	Κορίτσια	14,23 (±6,00)			

Διάγραμμα 1: Διαφορές στους μέσους όρους στην κλίμακα του κοινωνικού άγχους και της αυτοεκτίμησης ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης, πριν και μετά την παρέμβαση.



5.3.2. Κοινωνικοί κανόνες και φύλο μαθητών

Στους Πίνακες 14 και 15 παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων όρων της 1^{ης} υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνικοί κανόνες) των αγοριών και των κοριτσιών πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και οι αντίστοιχες διαφορές των αγοριών και των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου.

Ο έλεγχος *t* ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξε ότι δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο φύλων στην πειραματική ομάδα πριν την έναρξη της παρέμβασης ($p>0,05$), ενώ μετά την πραγματοποίηση της παρέμβασης εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο φύλων για την υποκλίμακα των κοινωνικών κανόνων ($p<0,05$) (Διάγραμμα 2).

Από την άλλη πλευρά, για τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου, οι έλεγχοι ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους πριν, αλλά και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ($p<0,05$).

Πίνακας 14: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 1^{ης} υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνικοί κανόνες) στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση.

Ομάδα	Φύλο	Μέσος Όρος (±Τυπική Απόκλιση)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Πειραματική ομάδα	Αγόρια	48,44 (±6,57)	-2,640	41,34	0,12
	Κορίτσια	52,28 (±3,84)			
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια	47,42 (±4,62)	-2,425	24	0,023
	Κορίτσια	51,79 (±4,54)			

Πίνακας 15: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 1^{ης} υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνικοί κανόνες) στα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση

Ομάδα	Φύλο	Μέσος Όρος	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		(±Τυπική Απόκλιση)			
Πειραματική ομάδα	Αγόρια	49,67 (±4,80)	-4,640	53	0,000
	Κορίτσια	55,32 (±4,23)			
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια	45,08 (±4,62)	-4,209	24	0,000
	Κορίτσια	52,64 (±4,52)			

5.3.3. Αρέσκεια και φύλο μαθητών

Για τη 2^η υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων (αρέσκεια), οι έλεγχοι με το κριτήριο *t* έδειξαν ότι τόσο πριν, όσο και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, δεν εμφανίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο φύλων, για καμία από τις δύο ομάδες ($p > 0,05$) (Πίνακες 16 και 17- Διάγραμμα 2).

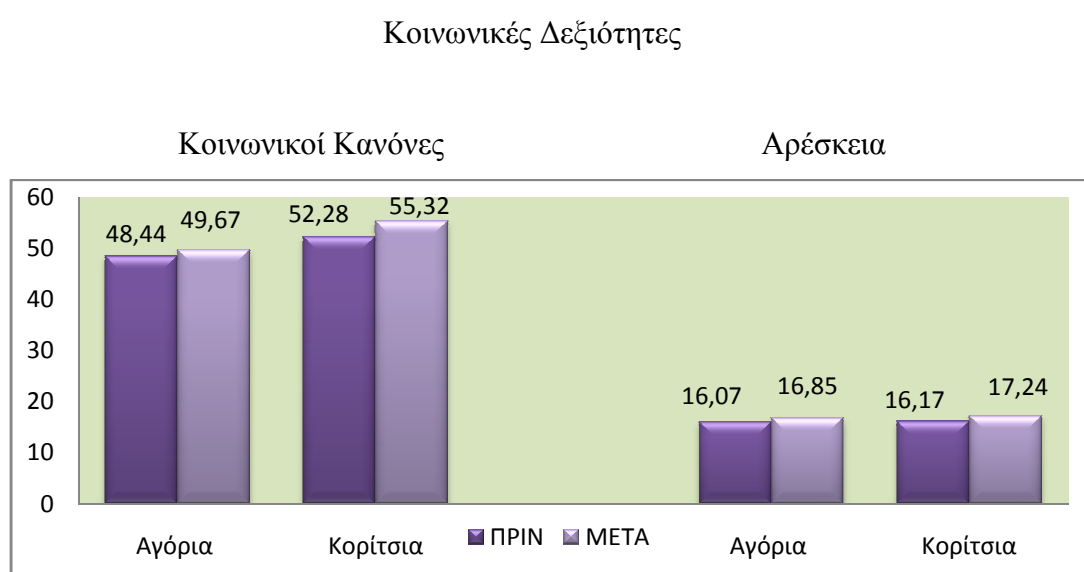
Πίνακας 16: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 2^{ης} υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων(αρέσκεια) στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση

Ομάδα	Φύλο	Μέσος Όρος	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		(±Τυπική Απόκλιση)			
Πειραματική ομάδα	Αγόρια	16,07 (±2,99)	-,143	45,71	0,887
	Κορίτσια	16,17 (±2,05)			
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια	16,17(±2,80)	0,626	24	0,537
	Κορίτσια	15,55 (±2,23)			

Πίνακας 17: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 2^{ης} υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων (αρέσκεια) στα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση

Ομάδα	Φύλο	Μέσος Όρος (±Τυπική Απόκλιση)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Πειραματική ομάδα	Αγόρια	16,85 (±2,89)	-,570	54	0,571
	Κορίτσια	17,24 (±2,20)			
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια	16,17 (±3,83)	0,320	24	0,752
	Κορίτσια	15,71 (±3,38)			

Διάγραμμα 2: Διαφορές στους μέσους όρους στις υποκλίμακες των κοινωνικών δεξιοτήτων ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης πριν και μετά την παρέμβαση.



5.3.4. Αυτοεκτίμηση και φύλο μαθητών

Στους πίνακες 18 και 19 παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων όρων των αγοριών κι οι αντίστοιχοι των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης, πριν και μετά την παρέμβαση.

Οι έλεγχοι ανεξάρτητων δειγμάτων με βάση το κριτήριο t έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης για καμία από τις δύο ομάδες ($p > 0,05$), τόσο πριν την έναρξη της παρέμβασης όσο και μετά από αυτήν (Διάγραμμα 1).

Πίνακας 18: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της αυτοεκτίμησης στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση

Ομάδα	Φύλο	Μέσος Όρος (\pmΤυπική Απόκλιση)	t	df	p
Πειραματική ομάδα	Αγόρια	19,74 (\pm 3,82)	0,281	54	0,780
	Κορίτσια	19,41 (\pm 4,80)			
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια	19,83 (\pm 3,13)	0,409	24	0,686
	Κορίτσια	19,24 (\pm 3,10)			

Πίνακας 19: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της αυτοεκτίμησης στα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση

Ομάδα	Φύλο	Μέσος Όρος (\pmΤυπική Απόκλιση)	t	df	p
Πειραματική ομάδα	Αγόρια	22,30 (\pm 5,86)	-1,375	54	0,175
	Κορίτσια	24,31 (\pm 5,10)			
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια	22,75 (\pm 3,84)	1,442	24	0,162
	Κορίτσια	20,10 (\pm 5,27)			

5.3.5. Ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης και φύλο μαθητών

Οι πίνακες 20 και 21 εμφανίζουν τους μέσους όρους της 1^{ης} υποκλίμακας των στρατηγικών αντιμετώπισης, των ενεργητικών στρατηγικών, για τα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν την έναρξη της παρέμβασης, αλλά και μετά από αυτήν.

Ο έλεγχος *t* ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξε ότι δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών στην ομάδα παρέμβασης πριν την έναρξη της παρέμβασης ($p > 0,05$), ενώ μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων στην υποκλίμακα των ενεργητικών στρατηγικών αντιμετώπισης (31,15 στα αγόρια και 27,11 στα κορίτσια, $p < 0,05$) (Διάγραμμα 3), με αύξηση της συγκεκριμένης μεταβλητής για την περίπτωση των αγοριών.

Επίσης, για τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου, οι έλεγχοι ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μεταξύ τους μέσους όρους ούτε πριν, ούτε μετά την παρέμβαση ($p > 0,05$).

Πίνακας 20: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 1^{ης} υποκλίμακας των στρατηγικών αντιμετώπισης (ενεργητικές στρατηγικές) στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση

Ομάδα	Φύλο	Μέσος Όρος (±Τυπική Απόκλιση)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Πειραματική ομάδα	Αγόρια	28,77 (±6,21)	1,722	53	0,091
	Κορίτσια	26,00 (±5,71)			
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια	28,45 (±6,52)	0,092	23	0,928
	Κορίτσια	28,22 (±6,48)			

Πίνακας 21: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 1^{ης} υποκλίμακας των στρατηγικών αντιμετώπισης (ενεργητικές στρατηγικές) στα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση

Ομάδα	Φύλο	Μέσος Όρος (±Τυπική Απόκλιση)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Πειραματική ομάδα	Αγόρια	31,15 (±5,96)	2,505	51	0,015
	Κορίτσια	27,11 (±5,79)			
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια	28,75(±5,34)	0,315	24	0,756
	Κορίτσια	27,86 (±8,47)			

5.3.6. Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης και φύλο μαθητών

Στους πίνακες 22 και 23 φαίνονται οι μέσοι όροι της 2^{ης} υποκλίμακας των στρατηγικών αντιμετώπισης, των παθητικών στρατηγικών, για τα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση.

Ο έλεγχος *t* ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξε ότι δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών στην ομάδα παρέμβασης τόσο πριν την έναρξη της παρέμβασης ($p>0,05$) όσο και μετά την ολοκλήρωσή της ($p>0,05$) (Διάγραμμα 3). Για την περίπτωση της μεταβλητής της αυτοεκτίμησης των αγοριών και των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου, οι έλεγχοι ανεξάρτητων δειγμάτων με βάση το κριτήριο *t* έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους ούτε πριν, ούτε μετά την παρέμβαση ($p>0,05$).

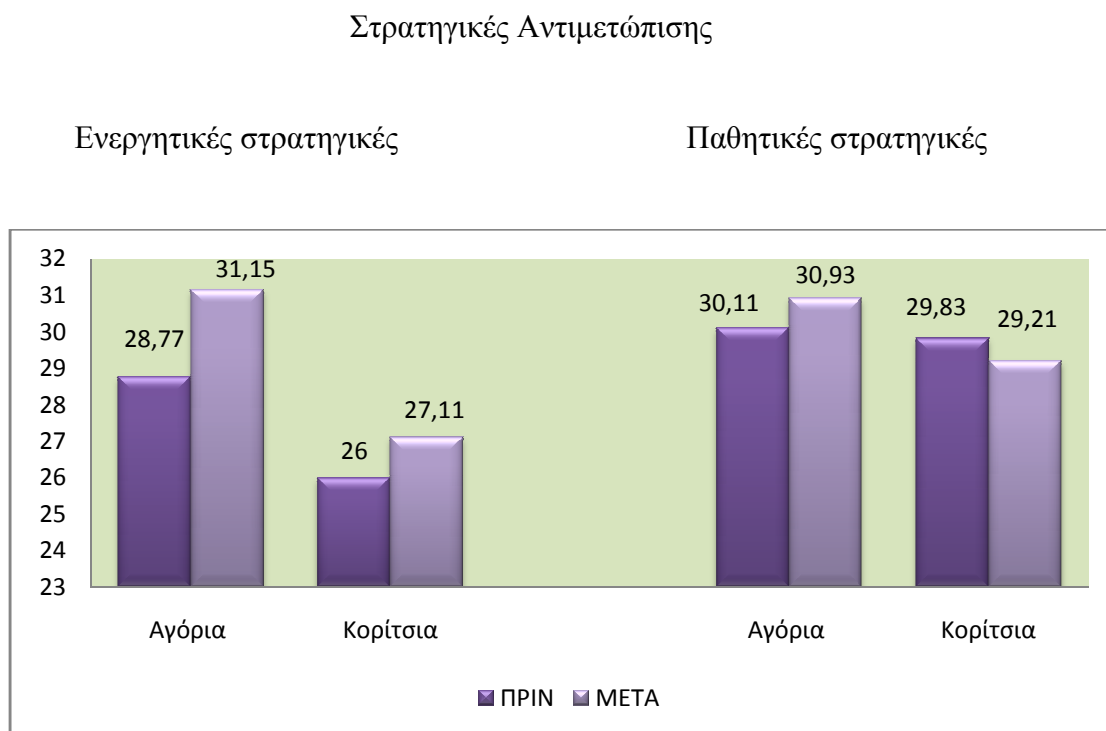
Πίνακας 22: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 2^{ης} υποκλίμακας των στρατηγικών αντιμετώπισης (παθητικές στρατηγικές) στα αγόρια και τα κορίτσια πριν την παρέμβαση

Ομάδα	Φύλο	Μέσος Όρος (±Τυπική Απόκλιση)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Πειραματική ομάδα	Αγόρια	30,11 (±4,60)	0,188	50,319	0,851
	Κορίτσια	29,83 (±6,55)			
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια	33,08 (±3,50)	-,664	22,956	0,513
	Κορίτσια	34,22 (±5,13)			

Πίνακας 23: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων της 2^{ης} υποκλίμακας των στρατηγικών αντιμετώπισης (παθητικές στρατηγικές) στα αγόρια και τα κορίτσια μετά την παρέμβαση

Ομάδα	Φύλο	Μέσος Όρος (±Τυπική Απόκλιση)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Πειραματική ομάδα	Αγόρια	30,93 (±4,59)	1,116	49,396	0,270
	Κορίτσια	29,21 (±6,79)			
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια	31,83 (±5,69)	0,122	24	0,410
	Κορίτσια	33,79 (±6,10)			

Διάγραμμα 3: Διαφορές στους μέσους όρους στις υποκλίμακες των στρατηγικών αντιμετώπισης ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια που συμμετείχαν στην ομάδα παρέμβασης πριν και μετά την παρέμβαση



5.4. Ανάλυση των αποτελεσμάτων ως προς το κάθε φύλο των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση

Σε αυτήν την ενότητα θα γίνει ανάλυση των διαφορών που παρατηρήθηκαν στους μέσους όρους των μεταβλητών για κάθε φύλο, ξεχωριστά, καθεμιάς από τις δύο ομάδες πριν την έναρξη της παρέμβασης, αλλά και μετά την ολοκλήρωσή της.

5.4.1. Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για τα αγόρια

Πιο συγκεκριμένα, ο Πίνακας 24 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την παρέμβαση. Παρατηρείται ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντική αύξηση στους μέσους όρους της αυτοεκτίμησης και των ενεργητικών στρατηγικών αντιμετώπισης ($p=0,008$ και $p=0,022$,

αντίστοιχα), ενώ δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά για τους μέσους όρους των υπόλοιπων μεταβλητών ($p>0,05$).

Πίνακας 24: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών στα αγόρια της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την παρέμβαση

	Μέσος Όρος		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	(±Τυπική Απόκλιση)				
	Πριν	Μετά			
Κοινωνικό Άγχος	10,30(± 4,37)	9,33(±5,01)	1,343	26	0,191
Κοινωνικοί Κανόνες	48,44(±6,57)	49,67(±4,80)	-1,018	26	0,318
Αρέσκεια	16,07(±2,99)	16,85(±2,89)	-1,542	26	0,315
Αυτοεκτίμηση	19,74(±3,82)	22,30(±5,86)	-2,896	26	0,008
Ενεργητικές Στρατηγικές αντιμ/σης	28,77(±6,21)	31,15(±5,96)	-2,443	26	0,022
Παθητικές Στρατηγικές αντιμ/σης	30,11(±4,60)	30,93(±4,59)	-1,079	26	0,290

Ο Πίνακας 25 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση. Από αυτόν προκύπτει ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές αυξήσεις για τις κλίμακες των κοινωνικών κανόνων και της αυτοεκτίμησης ($p<0,05$), ενώ δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά για τις υπόλοιπες κλίμακες ($p>0,05$).

Πίνακας 25: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών στα αγόρια της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση

	Μέσος Όρος		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	(±Τυπική Απόκλιση)				
	Πριν	Μετά			
Κοινωνικό Άγχος	10,92(±5,50)	12,00(±7,06)	-1,161	11	0,270
Κοινωνικοί Κανόνες	47,42(±4,62)	45,08(±4,62)	2,345	11	0,039
Αρέσκεια	16,17(±2,80)	16,17(±3,83)	0,000	11	1,000
Αυτοεκτίμηση	19,83(±3,13)	22,75(±3,84)	-2,438	11	0,033
Ενεργητικές Στρατηγικές αντιμ/σης	28,45(±6,52)	28,75(±5,34)	-,367	10	0,721
Παθητικές Στρατηγικές αντιμ/σης	33,08(±3,50)	31,83(±5,69)	1,164	11	0,269

5.4.2. Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για τα κορίτσια

Ο Πίνακας 26, που ακολουθεί, παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις μεταξύ των μέσων όρων των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την παρέμβαση. Παρατηρείται ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντική μείωση στους μέσους όρους για τη μεταβλητή του κοινωνικού άγχους ($p=0,000$) και στατιστικά σημαντική αύξηση για τις μεταβλητές των κοινωνικών κανόνων, της αρέσκειας και της αυτοεκτίμησης ($p=0,000$), ενώ δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά για τις μεταβλητές των ενεργητικών και παθητικών στρατηγικών αντιμετώπισης ($p>0,05$).

Πίνακας 26: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών στα κορίτσια της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά την παρέμβαση

	Μέσος Όρος		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	(±Τυπική Απόκλιση)				
	Πριν	Μετά			
Κοινωνικό Άγχος	12,14(±4,42)	7,00(±4,26)	5,178	28	0,000
Κοινωνικοί Κανόνες	52,28(±3,84)	55,32(±4,23)	-5,124	27	0,000
Αρέσκεια	16,17(±2,05)	17,24(±2,20)	-2,782	28	0,010
Αυτοεκτίμηση	19,41(±4,80)	24,31(±5,10)	-5,583	28	0,000
Ενεργητικές					
Στρατηγικές	26,00 (±5,71)	27,11(±5,79)	-1,863	26	0,74
αντιμ/σης					
Παθητικές					
Στρατηγικές	29,83(±6,55)	29,21(±6,79)	0,698	26	0,491
αντιμ/σης					

Από την άλλη, όπως φαίνεται στον Πίνακα 27, ο έλεγχος με το κριτήριο *t* εξαρτημένων δειγμάτων έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου για καμία από τις κλίμακες ($p > 0,05$).

Πίνακας 27: Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των μεταβλητών στα κορίτσια της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση

	Μέσος Όρος		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	(±Τυπική Απόκλιση)				
	Πριν	Μετά			
Κοινωνικό Άγχος	15,07(±6,37)	14,23(±6,00)	1,223	12	0,245
Κοινωνικοί Κανόνες	51,79(±4,54)	52,64(±4,52)	-1,790	13	0,097
Αρέσκεια	15,55(±2,23)	15,71(±3,38)	-,169	13	0,868
Αυτοεκτίμηση	19,24(±3,10)	20,10(±5,27)	-,975	13	0,347
Ενεργητικές Στρατηγικές αντιμ/σης	28,22(±6,48)	27,86(±8,47)	0,275	13	0,788
Παθητικές Στρατηγικές αντιμ/σης	34,22(±5,13)	33,79(±6,10)	0,427	13	0,676

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήχθη, αναφέρονται οι περιορισμοί της και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

6.1. Ερμηνεία αποτελεσμάτων – Συζήτηση

6.1.1. Ερμηνεία- σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ομάδων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης στα σχολεία με στόχο την ευκολότερη μετάβαση από τη μια σχολική βαθμίδα στην επόμενη (Akos, 2006· Βασιλόπουλος κ.συν., 2010· DeLucia-Waack, 2006· Maclin & Monteiro-Leitner, 2004), παράλληλα, με την αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους, της χαμηλής αυτοεκτίμησης, των ελλειπών κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη καλύτερων στρατηγικών αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων (Lai et al., 2009· Parker, 2010).

Αναλυτικότερα, το επίπεδο του κοινωνικού άγχους των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση ήταν σημαντικά χαμηλότερο από εκείνο που εμφάνισαν πριν την έναρξή της. Επομένως, οι μαθητές ωφελήθηκαν από τις δραστηριότητες της παρέμβασης που αποσκοπούσαν στη μείωση του κοινωνικού άγχους.

Επομένως, ένα πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να βελτιώσει την αρχική ανησυχία των μαθητών της έκτης δημοτικού για την εισαγωγή τους σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον (Parker, 2010), κάτι επαληθεύει την αρχική υπόθεση της έρευνας για μείωση του κοινωνικού άγχους με την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Αναφορικά με τις δύο υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα δεδομένα των αποτελεσμάτων δείχνουν πως παρατηρήθηκε αύξηση στη χρήση των κοινωνικών κανόνων,

αλλά και της αρέσκειας για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, από την άλλη, παρατηρήθηκε αύξηση μόνο για τη μεταβλητή της αρέσκειας.

Σχετικά με τη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης, παρατηρήθηκε η αύξησή της μετά τη λήξη του προγράμματος για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να αποτελέσει δείκτη επιτυχούς μετάβασης, καθώς, μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση προσαρμόζονται ευκολότερα σε μια νέα κατάσταση (Hanewald, 2013).. Ωστόσο, θετικά αποτελέσματα ως προς τη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης παρουσίασαν κι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Μια πιθανή εξήγηση αυτού του αποτελέσματος, θα μπορούσε να είναι ότι, προφανώς, τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο συνέβησαν μεμονωμένα γεγονότα ή καταστάσεις στο σχολικό ή οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών της ομάδας ελέγχου, τα οποία συνέβαλλαν στην αύξησή της. Πάντως, θα ήταν ενδιαφέρουσα μια μεταγενέστερη επαναξιολόγηση των ευρημάτων, η οποία, ίσως, έδειχνε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Τέλος, αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης, παρατηρήθηκε αύξηση των ενεργητικών και μείωση των παθητικών στρατηγικών για τους μαθητές της πειραματικής ομάδα, χωρίς να σημειωθεί καμία αλλαγή (αύξηση ή μείωση) στη χρήση τους για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, αποτέλεσμα που τονίζει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για την πειραματική ομάδα.

6.1.2. Ερμηνεία και σύγκριση αποτελεσμάτων μεταξύ των φύλων των μαθητών

Αναφορικά με τις διαφορές των μέσων όρων κάθε μεταβλητής μεταξύ των φύλων των μαθητών της κάθε ομάδας πριν, αλλά και μετά την παρέμβαση, παρατηρήθηκαν τα παρακάτω.

Ως προς τη μεταβλητή του κοινωνικού άγχους, τα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας ανέφεραν ότι είχαν παρόμοιο επίπεδο κοινωνικού άγχους πριν την παρέμβαση, όπως και μετά από αυτή. Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα και για τις δύο υποκλίμακες των στρατηγικών αντιμετώπισης (ενεργητικές και παθητικές) πριν την παρέμβαση. Ωστόσο, μετά τη λήξη της παρέμβασης τα αγόρια ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν περισσότερο ενεργητικές στρατηγικές από ό,τι τα κορίτσια, διαφορά που δεν υπήρξε στις παθητικές στρατηγικές. Για την ομάδα ελέγχου φάνηκε ότι δεν υπήρξε καμία μεγάλη διαφορά ως προς τον τρόπο με τον οποίον τα αγόρια και τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας αντιμετώπιζαν τις κρίσιμες καταστάσεις πριν την παρέμβαση, αλλά ούτε και μετά από αυτήν.

Τα αποτελέσματα αυτά, δείχνουν πως το πρόγραμμα λειτούργησε με παρόμοιο τρόπο και για τα αγόρια και για τα κορίτσια της ομάδας παρέμβασης για τις μεταβλητές του κοινωνικού άγχους και των ενεργητικών-παθητικών στρατηγικών αντιμετώπισης. Όμως, το ίδιο φαίνεται να ισχύει και στην περίπτωση των αγοριών και των κοριτσιών της ομάδας ελέγχου, με αυτά να έχουν παρόμοιο επίπεδο κοινωνικού άγχους και τρόπο χειρισμού μιας δύσκολης κατάστασης, τόσο πριν, όσο και μετά την περίοδο της παρέμβασης.

Ωστόσο, στην περίπτωση της 1^{ης} υποκλίμακας των κοινωνικών δεξιοτήτων φαίνεται ότι τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν περισσότερο τους κοινωνικούς κανόνες από τα αγόρια, πριν την έναρξη της παρέμβασης, κάτι που επιβεβαιώνει κι η διεθνής βιβλιογραφία, που θέλει τους μαθητές να έχουν χαμηλότερα ποσοστά κοινωνικών δεξιοτήτων σε σύγκριση με τις μαθήτριες (Vorodjov et al., 2014). Μετά την παρέμβαση, επίσης, παρατηρήθηκε αύξηση της χρήσης των κοινωνικών κανόνων από τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια της πειραματικής ομάδας. Από την άλλη, τα αγόρια της ομάδας ελέγχου ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο τους κοινωνικούς κανόνες, τόσο πριν όσο και μετά την περίοδο της παρέμβασης, σε σύγκριση με τα κορίτσια αυτής της ομάδας.

Ενδεχομένως, η επιλογή της κλίμακας αυτοαναφοράς που χρησιμοποιήθηκε να μην ήταν η καταλληλότερη και, ίσως, να υπήρχαν καλύτερα αποτελέσματα εάν χρησιμοποιούταν μια κλίμακα με περισσότερες προτάσεις.

Όσον αφορά την αρέσκεια, τη 2^η υποκλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα δεδομένα των αποτελεσμάτων έδειξαν πως, πριν την παρέμβαση, τα αγόρια της πειραματικής ομάδας θεωρούσαν τον εαυτό τους αρεστό στους άλλους σε παρόμοιο βαθμό με τα κορίτσια, ομοιότητα που δεν άλλαξε μετά την παρέμβαση, με τα κορίτσια, όμως, να νιώθουν λίγο πιο αρεστά μετά τη λήξη του προγράμματος σε σύγκριση με το πώς ένιωθαν πριν από αυτήν, επιβεβαιώνοντας τη διεθνή έρευνα (McGee et al., 2004). Παρόμοιο το συμπέρασμα και για δύο φύλα των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Τέλος, ως προς τη μεταβλητή της αυτοεκτίμησης των μαθητών της ομάδας παρέμβασης, βρέθηκε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια απέκτησαν περισσότερη αυτοεκτίμηση, συγκριτικά με εκείνη που είχαν πριν από την παρέμβαση. Αυτή η αύξηση της αυτοεκτίμησης στα αγόρια, εξηγεί την αύξηση που βρέθηκε στη χρήση ενεργητικών στρατηγικών αντιμετώπισης και τη μείωση της χρήσης παθητικών στρατηγικών μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα (Leung & Choi, 2010· Sweester, 2003). Από την άλλη, τα αγόρια της ομάδας ελέγχου είχαν μεγαλύτερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τα κορίτσια, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση.

6.1.3. Ερμηνεία και σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ του ίδιου φύλου εντός των ομάδων

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, φαίνεται πιο έντονα αν εξετάσουμε τη διαφορά μεταξύ των μαθητών του ίδιου φύλου της κάθε ομάδας.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης λειτούργησε με θετικό τρόπο στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και για τα δύο φύλα των μαθητών της πειραματικής ομάδας, αυξάνοντάς την σε σημαντικό βαθμό. Ωστόσο, βελτίωση παρατηρήθηκε και για τα αγόρια της ομάδας ελέγχου, αλλά όχι για τα κορίτσια, δείχνοντας πως κάποια περιστατικά μπορεί να συνέβαλαν σε αυτό.

Επίσης, τα αγόρια της πειραματικής ομάδας έκαναν χρήση περισσότερων ενεργητικών στρατηγικών μετά την παρέμβαση από ό,τι πριν από αυτήν, ενώ τα αγόρια της ομάδας ελέγχου σημείωσαν βελτίωση στη μεταβλητή των κοινωνικών κανόνων. Από την άλλη, δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική αλλαγή στο επίπεδο των υπόλοιπων μεταβλητών για τα αγόρια και των δύο ομάδων.

Επιπρόσθετα, από την παραπάνω ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η παρέμβαση ωφέλησε πολύ περισσότερο τα κορίτσια της πειραματικής ομάδας από ό,τι τα αγόρια, αφού τα κορίτσια σημείωσαν βελτίωση σε τέσσερις από τις έξι εξεταζόμενες μεταβλητές.

Πιο συγκεκριμένα, σημειώθηκε μείωση του κοινωνικού άγχους, αλλά και, εξίσου, σημαντική αύξηση της κλίμακας της αυτοεκτίμησης. Μάλιστα, η αύξηση της αυτοεκτίμησης είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό αποτέλεσμα, καθώς τα κορίτσια τείνουν να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση πριν τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης (Blyth et al., 1978). Επιπλέον, το πρόγραμμα φαίνεται πως βοήθησε τα κορίτσια να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, αυξάνοντας το αίσθημα αρέσκειας και τη χρήση κοινωνικών κανόνων, ενώ δεν έφερε κάποιο σημαντικό αποτέλεσμα στον τρόπο αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων. Από την άλλη, τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου που δε σημείωσαν καμιά βελτίωση σε καμία από τις μεταβλητές, κατά τη διάρκεια που μεσολάβησε για τη διεξαγωγή του προγράμματος της έρευνας.

6.2. Συμπεράσματα- Περιορισμοί- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος παρέμβασης της παρούσας έρευνας, τονίζει την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο, με τους συμμετέχοντες μαθητές να ωφελούνται από αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, από τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, ιδιαίτερα για την περίπτωση των κοριτσιών, καθώς παρατηρήθηκαν διαφορές στους μέσους όρους τεσσάρων μεταβλητών, μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, έναντι δυο μεταβλητών για τα αγόρια.

Ωστόσο, η παρέμβαση ήταν γενικά αποτελεσματική, αφού πέτυχε τους ειδικότερους στόχους της έρευνας, καταφέροντας να μειώσει το κοινωνικό άγχος, να αυξήσει σημαντικά την αυτοεκτίμηση, αλλά και να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες και τις στρατηγικές αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων (Akos & Martin, 2003). Έτσι, η παρέμβαση συνέβαλε στην προετοιμασία των μαθητών της έκτης δημοτικού για την ομαλή μετάβαση στο γυμνάσιο, γεγονός που θα τα βοηθούσε να μεταβούν και να προσαρμοστούν, όσο το δυνατόν πιο ομαλά σε αυτό (Maclin & Monteiro-Leitner, 2004· Pratt & George, 2005), κάτι που αποτέλεσε και τον κύριο στόχο της παρούσας έρευνας.

Μάλιστα, πέρα από την εύκολη προσαρμογή, το πρόγραμμα αυτό πιθανότατα να συμβάλει στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μαθητές που μπορούν να διαχειριστούν το άγχος κι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση σημειώνουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Dalgas- Pelish, 2006· Horobin, 2008· West et al., 2010) σε σύγκριση με τους μαθητές που παρουσιάζουν αυξημένο επίπεδο κοινωνικού άγχους (Agrawal et al., 2010· Akos, 2006), που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Akos, 2006· West et al, 2010), άρα και λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας (Vorodjov et al., 2014), όπως και με μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων (Agrawal et al., 2010).

Επιπλέον, η μετάβαση των μαθητών της πειραματικής ομάδας στο γυμνάσιο θα είναι ομαλή και εξαιτίας της αύξησης κοινωνικών δεξιοτήτων και της βελτίωσης του τρόπου επίλυσης δυσκολιών που έδειξαν τα αποτελέσματα, αφού οι διεθνείς έρευνες έχουν δείξει πως η επάρκεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Leung & Choi, 2010) και στρατηγικών αντιμετώπισης επιτρέπει τη ρύθμιση δύσκολων καταστάσεων (Anderson et al., 2000) και την καλύτερη οργάνωση (Evangelou et al., 2008), την καλή επικοινωνία (McGee et al, 2004) και τη σύναψη φιλικών σχέσεων (Maclin & Monteiro-Leitner, 2004).

Ωστόσο, ο μικρός αριθμός του δείγματος της παρούσας έρευνας δε μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα. Σημαντικό περιορισμό αποτελεί και ο ακόμη πιο μικρός αριθμός δείγματος της ομάδας ελέγχου, καθώς δε μας επιτρέπει τη σύγκριση ίσου αριθμού μαθητών, που θα έδειχνε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα της διαφοράς των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

Επιπλέον, θα ήταν καλό να πραγματοποιούταν μια follow-up μέτρηση των ίδιων μεταβλητών λίγους μήνες μετά την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, προκειμένου να διαπιστωθεί αν, όντως, οι μαθητές ωφελήθηκαν και τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης είχαν διάρκεια.

Λαμβάνοντας υπόψιν τους παραπάνω περιορισμούς, μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών της έκτης δημοτικού και μια διεξοδική έρευνα των παραγόντων που μπορεί να συμβάλουν στη μείωση, αύξηση και βελτίωση των εξεταζόμενων μεταβλητών.

Τέλος, προτείνεται η ενίσχυση των θετικών αποτελεσμάτων της ομάδας με επαναληπτικές συναντήσεις, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από άλλους ερευνητές, με σκοπό τη μακρόχρονη διατήρησή τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Development Disabilities, 29*(1), 1-10.
- Agrawal, A., Garg, R., & Urajnik, D. (2010). Appraisal of school-based stressors by fourth-grade children: A mixed method approach. *Creative Education, 1*(3), 196-201. doi: 10.4236/ce.2010.13029
- Akos, P. (2006). Extracurricular participation and the transition to middle school. *Research in Middle Level Education, 29*(9).
- Akos, P. (2004). Advice and student agency in the transition to middle school. *Research in Middle Level Education, 27*(2).
- Akos, P., & Martin, M. (2003). Transition groups for preparing students for middle school. *Journal of Specialists in Group Work, 28*(2), 139-154.
- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling, 5*, 339-346.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research, 33*, 325-39.
- Ames, P., & Rojas, V. (2010). Change and Opportunity: The Transition from Primary to Secondary School in Rural and Urban Peru. *Young Lives*. Retrieved from <http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/YoungLives/WP63-ames-peru.pdf>
- Argyris, C. (1965). Explorations in interpersonal competence ñ I. *Journal of Applied Behavioral Science, 1*, 58-63.
- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: How every child's voice can matter. *Support for Learning, 23*(4), 176-182.
- Baráth, A. (2002). Children's well-being after the war in Kosovo: Survey in 2000. *Croatian Medical Journal, 43*(2), 213-220.

- Barrett, S., & Heubeck, B. G. (2000). Relationships Between School Hassles and Uplifts and Anxiety and Conduct Problems in Grades 3 and 4. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 537-554.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βελίκης, Ι., Αναγνωστοπούλου, Τ., Κιτσαντά, Α., Μαστοράκου, Α., & Γκούβα, Μ. (2008). Στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες και μεταβλητές προσωπικότητας. Μια διαπολιτισμική μελέτη. *Νοσηλευτική, 47*(4), 537-545.
- Berterö, C. M. (2002). Affected self-respect and self-value: the impact of breast cancer treatment on self-esteem and QoL. *Psycho-Oncology, 11*(4), 356-364. doi: 10.1002/pon.577
- Bierman, K. L., Miller, C. L., & Stabb, S. D. (1987). Improving the social and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 194-200.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2010). Predicting emotional and social competence during early childhood from toddler risk and maternal behavior. *Development and Psychopathology, 22*(1), 119-132.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G., & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence, 3*(1-2), 105-20.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G., & Bush, D. (1978). The transition into early adolescence: A longitudinal comparison of youth in two educational contexts. *Sociology of Education, 51*, 149-162. doi: 10.2307/2112661
- Branden, N. (1990). What is self-esteem? Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=ED325783>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Towards an experimental ecology of human development, *Am. Psychol., 32*, 515-31.
- Brown, W. N. (2011). *Psychoeducational groups: Process and practice* (3rd ed.). N.Y: Routledge.

- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, Z. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Curr Psychol*, *28*, 85-97.
- Calabrese, E. J., & Baldwin, L. A. (2002). Defining Hormesis. *Human & Experimental Toxicology*, *21*(2), 91-97.
- Campbell, H. (2001). Easing the transition to high school. *The Education Digest*, *67*(1), 12-18.
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual review of psychology*, *61*, 679-904.
- Caskey, M. M., & Anfara, V. A. (2007). Research summary: Young adolescents' developmental characteristics. Retrieved from: <http://www.nmsa.org/Research/ResearchSummaries/DevelopmentalCharacteristics/tabid/1414/Default.aspx>
- Ciarrochi, J., Dean, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, *32*(2), 197-209.
- Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school?. *Improving Schools*, *16*(3), 261-271.
- Coffey, A., Berlach, R. G., & O'Neil, M. (2013). Transitioning year 7 primary students to secondary settings in western Australian catholic schools: How successful was the move?. *Research in Middle Level Education Online*, *36*(10), 1-15.
- Colvin, C. R., Block, J., & Funder, D. C. (1995). Overly positive self evaluations and personality: Negative implications for mental health. *Journal of personality and Social Psychology*, *68*, 1152-1162.
- Compas, B. E., Banez, G.A., Malcarne, V., & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: A developmental perspective. *Journal of Social Issues*, *47*(4), 23-34.
- Cooper, C., Katona, C., Orrell, M., & Livingston, G. (2008). Coping strategies, anxiety and depression in caregivers of people with Alzheimer's disease. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, *23*, 929-936.

- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Γουβιάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές κι ενήλικες. Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό Βήμα*, 53, 87-97
- Cowan, P. A. & Hetherington, M. (1991). *Family Transitions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crockett, L. J., Petersen, A. C., Graber, J. A., Schulenberg, J. E., & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 8, 405-419.
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31, 767-785.
- Dalgas-Pelish, P. (2006). Effects of a self-esteem intervention program on school-age children. *Pediatric Nursing*, 8, 341-349.
- Dekovic, M. & Gerris, J. R. M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(3), 367-386.
- Delucia-Waack, J.L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DeNeve, K. M. & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships, 6(1), 1-48.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335. doi:10.1111/j.0956-7979.2005.01535.x

- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). *Journal of Personality*, 57(2), 283-310.
- Elias, M. J. (2002). Transitioning to middle school. *The Education Digest*, 67(8), 41–43.
- Elias, M. J., Gara, M., & Ubriaco, M. (1985). Sources of stress and support in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(2), 112-118.
- Elksnin, N., & Elksnin, L. K. (2001). Adolescents with disabilities: The need for occupational social skills training. *Exceptionality: A Special Educational Journal*, 9(1-2), 91-105.
- Elliott, S. N., Sheridan, S. M., & Gresham, F. M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.
- Eroğlu, Y., Akbaba, S., Adigüzel, O., & Peker, A. (2014). Learned resourcefulness and coping with stress in mothers of children with disabilities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 243-262.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E. C. Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). What makes a successful transition from primary to secondary school? London: *Department for Children, School and Families / Institute of Education*, University of London.
- Estrella, V., & Lungberg, C. A. (2006). Moving in, moving through, moving out” Nancy K. Schlossberg’s transition theory. Retrieved from <http://www.victoriaestrella.com/wp-content/uploads/2008/02/web-site-4.2-schlossberg-transition-theory.pdf>
- Fogler, J. M., Tompson, M. C., Steketee, G., & Hofmann, S. G. (2007). Influence of expressed emotion and perceived criticism on cognitive-behavioral therapy for social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 45(2), 235-249, doi: 10.1016/j.brat.2006.03.002
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science Medicine*, 26(3), 309-317.

- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: Reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341-363.
- Gerrity, D. A., & Delucia-Waack, J. L. (2006). Effectiveness of groups in the schools. *Journal for specialists in group work*, 32(1), 97-106.
- Gillespie, A. (2005). G. H. Mead: Theorist of the social act. *Journal of theory of social behaviour*, 31(1), 19-39
- Ginsburg, G. S., LaGreca, A. M., & Silverman W. K. (1998). Social anxiety in children with anxiety disorders: Relation with social and emotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(3), 175-185.
- Gommans R., & Cillessen A. H. N. (2015). Nominating under constraints: A systematic comparison of unlimited and limited peer nomination methodologies in elementary school. *International Journal of Behavioral Development*, 39(1), 77–86.
- Graham, C., & Hill, M. (2003). Negotiating the transition to secondary school. Spotlight 39, The SCRE Centre, University of Glasgow.
- Griebel, W., & Berwanger, D. (2006). Transition from primary school to secondary school in Germany, *International Journal of Transitions in Childhood*, (2).
- Gudmundsdottir, B. (2006). Coping with analogue traumatic stressor: Role of different coping methods. Available from: www.books.google.com
- Hanewald, R. (2013). Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Educational*, 36(1), 62-74.
- Hawke, S., & Rieger, V. (2013). Popularity, likeability, and risk-taking in middle adolescence. *Health*, (5), 41-52.
- Helms, B. J. (1996). School-related stress: Children with and without disabilities. *American Educational Research Association*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395409.pdf>

- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Holahan, C. J., Moos, R. H., Moerkbak, M. L., Cronkite, R. C., Holahan, C. K., & Kenney, B. A. (2007). Spousal similarity in coping and depressive symptoms over 10 years. *Journal of Family Psychology*, 21(4), 551-559.
- Holmes, G. (2000). Education connect: An innovative approach to transition. *Principal Matters*, 45, 2-5.
- Horobin, M. V. (2008). *School engagement, self-esteem and wellbeing during transfer from primary to secondary school* (Doctoral dissertation, University of St. Andrews). Available from <http://hdl.handle.net/10023/693>
- Howard, S. & Johnson, B. (2004). Transition from primary to secondary school: Possibilities and paradoxes. In *Proceedings AARE 2004 Conference*, Australian Association for Research in Education (November-December, 2004). Retrieved from <http://www.aare.edu.au/04pap/how04184.pdf>
- Jindal-Snape, D., & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary–secondary transitions. *Improving Schools*, 11, 5–18.
- Johnson, C. V., et al., (1998). Group activities for children and adolescents: An activity group therapy approach. *Journal of child and adolescent group therapy*, 8(2), 71-88.
- Kagan, S., & Newman, M. (1998). Lessons from three decades of transition research, *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Bush, E. (1999). Children's social and scholastic lives in Kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, 8, 51-66.

- LaGreca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94.
- LaGreca, A. M., & Stone, W. L. (1993). Social anxiety scale for children revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.
- Lai, H. R., Lu, C. M., Jwo J. C., Lee, P. H., Chou, W. L., & Wen, W. Y. (2009). The effects of a self-esteem program incorporated into health and physical education Classes. *Journal of Nursing Research*, 17(4), 233-240.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.
- Leung, C. H., & Choi, E. (2010). A qualitative study of self-esteem, peer affiliation, and academic outcome among low achieving students in Hong Kong. *New Horizons in Education*, 58(1), 22-42.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCathy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors, *Journal of Early Adolescence*, 14, 162-199.
- Lucey, H., & Reay, D. (2000). Identities in Transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school, *Oxford Review of Education*, 26(2), 191-205.
- Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-314.
- Maclin, C., & Monteiro-Leitner, J. (2004). Planning for the elementary to middle school transition: An experience in progress in a rural Midwest middle school. *National forum of applied educational, Research Journal*, pp. 3-8.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση* (1^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μαλακιώση-Λοϊζου, Μ. (2000). *Συμβουλευτική ψυχολογία και εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη* (4^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Manning, M. A. (2007). Self-concept and self-esteem in adolescents. *Student Services*, 12-15.
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 249–274.
- Matson, J.L., & Wilkins, J. (2007). A critical review of assessment targets and methods for social skills excesses and deficits for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(1), 28-37.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206–224.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–329.
- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J., & Harlow, A. (2004). *Transition to secondary school: A literature review*, Waikato: New Zealand Ministry of Education. Retrieved from http://www.researchgate.net/profile/Ann_Harlow/publication/45626499_Transition_to_secondary_school_A_literature_review/links/02bfe50e416f6e6ef3000000.pdf
- McLean, K. C., & Syed, M. (2014). The field of identity development needs an identity: An introduction of the Oxford handbook of identity development. *Oxford Library of Psychology*. Available from books.google.com
- Miller, D. J., & Lavin, F. M. (2007). But now I feel I want to give it a try: Formative assessment, self-esteem and a sense of competence. *The Curriculum Journal*, 18(1), 3–23.
- Milsom, A., & Gallo, L. (2006). Bullying in middle schools: Prevention and intervention. *Middle School Journal*, 37 (3), 12-19.
- Μπαούρδα, Β., Μπρούζος, Α., & Βασιλόπουλος, Σ. (2014). Μετάβαση από τη μία βαθμίδα της εκπαίδευσης στην επόμενη: Αξιοποίηση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για την υποστήριξη των μαθητών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού*, 103, 119-128.

- Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, σσ. 29-60. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2011). Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο: δυσκολίες και προκλήσεις. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 149-162.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης* (3^η έκδ.). Αθήνα: Γ. & Κ. Δαρδανός.
- Mruk, C. (2006). Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem, (3rd ed). New York: Springe
- Mruk, C. (1995). Self-esteem: Research, theory, and practice. New York: Springer.
- Mullins, E. R., & Irvin, J. L. (2000). Transition into middle school. *Middle School Journal*, 31(3), 57-60.
- Murphy, S. M. & Faulkner, D. (2006). Gender differences in verbal communication between popular and unpopular children during interactive task. *Social Development*, 15(1), 82-108. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00331.x
- O'Connor, B. P., & Vallerand, R. J. (1998). Psychological adjustment variables as predictors of mortality among nursing home residents. *Psychology and Aging*, 13, 368-374.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J., & Sandall, S. (2006). Social acceptance and social rejection of young children with disabilities in inclusive classes. *Journal of Educational Psychology*, 98, 807-823.
- O' Rourke, K., & Worzbyt, J. C. (1996). *Support groups for children*. New York, NY: Routledge.
- Πανταζής, Σακελλαρίου, & Μπάκας (2009). Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, (3), 20-30.

- Parker, A. K. (2010). A longitudinal investigation of young adolescents' self-concepts in the middle grades. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 33(10), 1-13.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (4th ed). *Handbook of Child Psychology*, (1), New York: Wiley.
- Power, C., & Coterell, J. (1981). Change in students in the transition from primary to Secondary School, *Educational Research and Development Committee*, Australian Government Publishing Service, Canberra, 27(10).
- Pratt, S., & George, R. (2005). Transferring friendship: Girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 19, 16–26.
- Quick, S., Fetsch, R. J., & Rupured, M. (2006). Transitions and changes: Practical strategies for making new beginnings. Fort Collins: Colorado State University Extension. Retrieved from: www.ext.colostate.edu/PUBS/consumer/10214.html
- Rahim, E. A. (2010). Marginalized through the “looking glass self”. The development of Stereotypes and Labeling. *Journal of International Academic Research*, 10(1), 9-19.
- Rapee, R. M., & Heimberg, R. G. (1997). A cognitive- behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741-756.
- Rapee, R. M., & Spence, S. H. (2004). The etiology of social phobia: Empirical evidence and an initial model. *Clinical Psychology Review*, 24, 737–767.
- Regner, C. (2004). An inside look at the transition from elementary to secondary school. The Graduate School. University of Wisconsin-Stout.
- Rhodes, J., Roffman, J., Reddy, R., & Fredriksen, K. (2004). Changes in self-esteem during the middle school years: a latent growth curve study of individual and contextual influences. *Journal of School Psychology*, 42, 243–261.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H., (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 158-162.

- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. *William James Book Award*, 42(1), 4-7.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescence self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2006). Likeable versus popular: Distinct implications for adolescent adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(4), 305-314.
- Schneider, B. H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E., & De Domini, P. (2014). Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(2), 287-310. doi: 10.1177/0265407507087960.
- Shepherd, J., & Roker, D. (2005). An evaluation of 'a transition to secondary school' project run by the National Pyramid Trust. Brighton: Trust for the Study of Adolescence. *New Direction for Child Development*, 37. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwartz A. E., Stiefel, L., Rubenstein, R., & Zabel, J. (2011). The path not taken: How does school organization affect 8th grade achievement?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 293-317. doi: 10.3102/0162373711407062
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). doi: /10.9707/2307-0919.1056
- Simmons, R. (1987). Social transition and adolescent development. *New Directions for Child Development*, 37, 33-61.
- Simmons, R. G., & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.

- Simmons, R. G., Burgeson, R., Careton-Ford, S. & Blyth, D. A. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58, 1220-1234.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition for primary to second school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27, 385-395.
- Sommers-Flanagan, R., Barrett-Hakanson, T. B., Clark, C., & Sommers-Flanagan, J. (2000). A psychoeducational school-based coping and social skill group for depressed students. *Journal of Specialists in Group Work*, 25, 170-190.
- Spelman, B. (1979). Pupils adaptation to secondary school, *Belfast: Northern Ireland Council for Educational Research*, 18.
- Stables, A. (1995). Learning through talk and learning through talking: sound and silence in the classroom. *Language and Education*, 9(1), 61-68.
- Stowell, J. R., Kiecolt-Glaser, J. K., & Glaser, R. (2001). Perceived Stress And Cellular Immunity: When Coping Counts. *Journal of Behavioral Medicine*, 24(4), 323-339.
- Sulkowski, M. L., Joyce, D. K., & Storch, E. A. (2012). Treating childhood anxiety in schools: Service delivery in a response to intervention paradigm. *Journal of Child and Family Studies*, 21, pp. 938-947. doi: 10.1007/s10826-011-9553-1.
- Sweetser, G. K. (2003). Transition from primary school to secondary school: The beginning of a journey. Presented at the New Zealand Association for Research in Education and Australian Association for Research in Education (NZARE & AARE) Conference, Auckland, New Zealand. doi: <http://www.aare.edu.au/data/publications/2003/swe03001.pdf>.
- Taylor, N. (1994). The primary-secondary transition: A case study of a Midlands comprehensive school. *Education Today*, 44(1), 30-34.
- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A.J., Williams, L.M., & Seigle, P. (2002). Gender Differences in Middle School Adjustment, Physical Fighting, and Social Skills: Evaluation of a Social Competency Program. *The Journal of Primary Prevention*, 23(2), 259-272.
- Tilleczek, K. & Ferguson, B., (2007). Transitions from elementary to secondary school: A review and synthesis of the literature. (Report the Ontario Ministry of Education). Toronto, Hospital for Sick Children

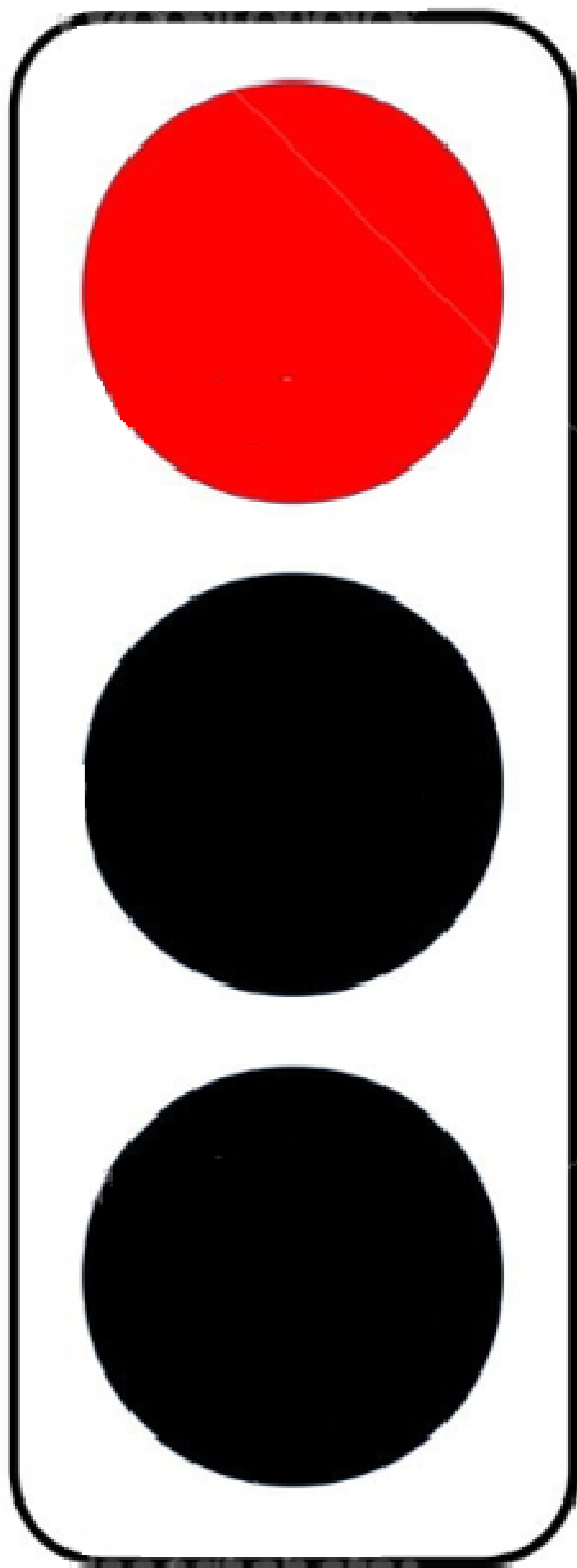
- Topping, K. (2011). Primary–secondary transition: Differences between teachers’ and children’s perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268-285, doi: 10.1177/1365480211419587
- Trankiem, B. (2003). *Στρες, προσοχή και δράση στη σχολική τάξη*. Μετφρ. Παπαϊωάννου Τ., Αθήνα: Σαββάλας
- Van den Berg, Y. H. M., & Cillessen, A. H. N. (2015). Peer status and classroom seating arrangements: A social relations analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, pp. 19-34.
- Vanlede, M., Little, T. D., & Card, N.A. (2006). Action-control beliefs and behaviors as predictors of change in adjustment across the transition to middle school, *Anxiety, Stress, & Coping: An International Journal*, 19(2), 111-127.
- Van Velsor, P. (2004). Training for successful group work with children: What and how to teach. *Journal for specialists in group work*, 29(1), 137-146.
- Vera, E. M., & Reese, L. E. (2000). Preventive interventions with schoolage youth. Στο S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*, pp. 411–434. New York, NY: Wiley.
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice. Working Paper 48. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Vorobjof, S., Saat, H., & Kull, M. (2014). Social skills and their relationship to drug use among15–16-year-old students in Estonia: An analysis based on the ESPAD data. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 31, 401-412.
- Weiten, W. & Lloyd, M. A. (2008). *Psychology Applied to Modern Life* (9th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- West, P., Sweeting, J., & Young, R. (2010). Transition matters: Pupils’ experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for wellbeing and attainment. *Research Papers in Education*. 25(1), 21-50.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities?. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.

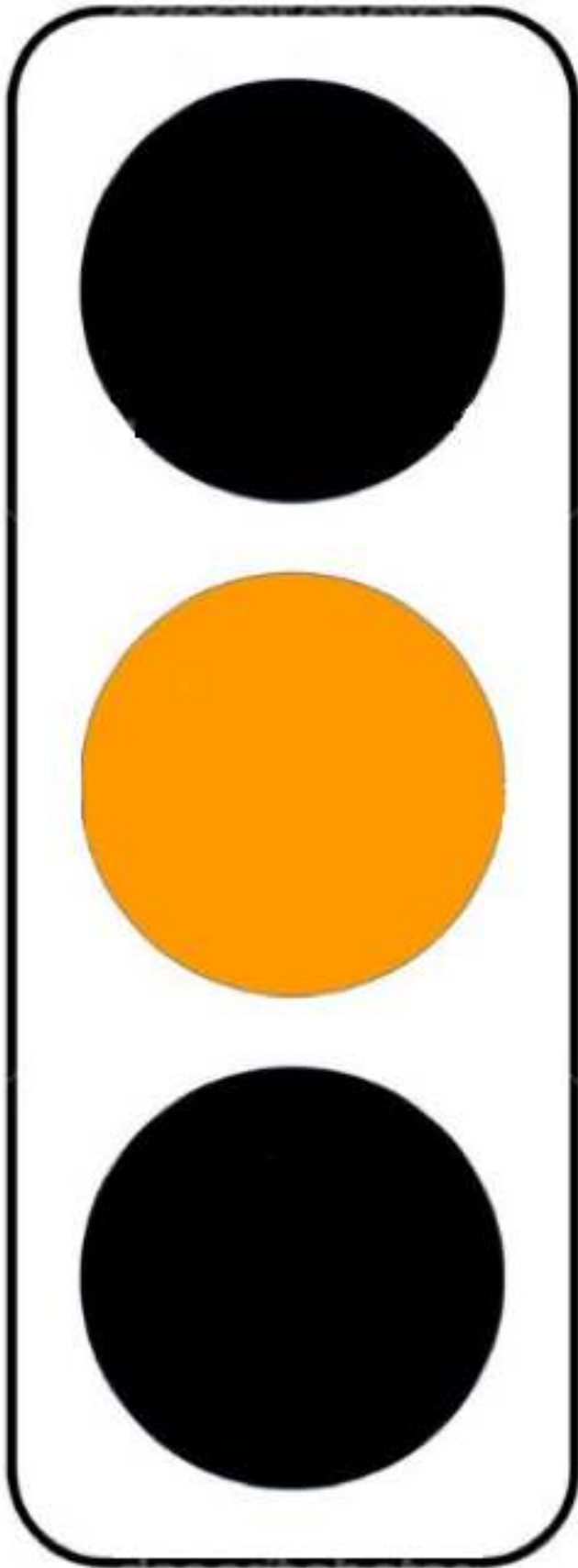
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552–65.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία* (5^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Yahaya, A. H., & Geok, Y. K. (2003). The development of self-esteem among school students. Retrieved from www.eprints.utm.my
- Yalom, I. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής εργασίας* (μτφ. Ε. Ανδριτσάνου, Επιμ. Γ. Ζέρβας). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.
- Zeedyk, M., Gallecher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B. & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79.
- Zeigler-Hill, V. (2006). Discrepancies between implicit and explicit self-esteem: Implications for narcissism and self-esteem instability. *Journal of Personality*, 74(1), 119-144.
- Ziller, R. C. (2013). *The social self*. Pergamon General Psychology Series. Retrieved from https://books.google.gr/books/about/_html?id=NutsBQAAQBAJ&hl=el

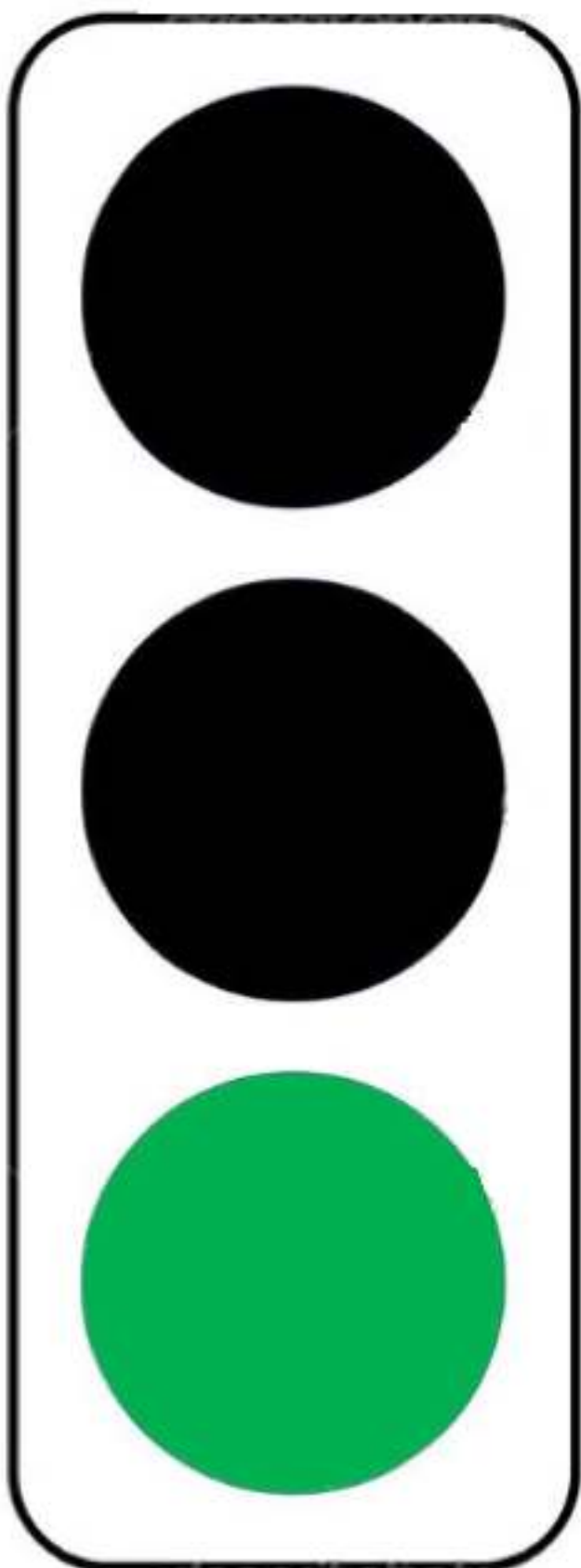
Παράρτημα Α

Υλικό του προγράμματος

Το φανάρι των προβλημάτων







Η ασπίδα της φιλίας



Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγιο Αποτελέσματος

Όνομα.....Επώνυμο.....

Έτος γέννησης..... Τάξη.....

Σκέψου λίγο και αποφάσισε εάν οι παρακάτω προτάσεις είναι σωστές ή όχι για σένα. Υπάρχουν τρεις πιθανές απαντήσεις για κάθε ερώτηση, κύκλωσε αυτή που σου ταιριάζει:

0 = ποτέ

1 = μερικές φορές

2 = πάντα

1. Ανησυχώ όταν με πειράζουν	0	1	2
2. Ανησυχώ ότι τα άλλα παιδιά δε με συμπαθούν	0	1	2
3. Είμαι ντροπαλός(ή) ανάμεσα σε παιδιά που δε γνωρίζω	0	1	2
4. Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία	0	1	2
5. Νιώθω ότι τα άλλα παιδιά λένε για μένα πίσω από την πλάτη μου	0	1	2
6. Έχω τρακ όταν μιλάω σε παιδιά που δεν τα γνωρίζω καλά	0	1	2
7. Μου αρέσει να παίζω με άλλα παιδιά	0	1	2
8. Παραμένω σιωπηλός(ή) όταν βρίσκομαι σε μια ομάδα παιδιών	0	1	2
9. Ανησυχώ όταν κάνω κάτι καινούργιο μπροστά σε άλλα παιδιά	0	1	2
10. Ανησυχώ για το τι λένε οι άλλοι για μένα	0	1	2
11. Έχω τρακ όταν μιλάω σε καινούργια παιδιά	0	1	2
12. Εάν έρθω σε διαφωνία με ένα άλλο παιδί, ανησυχώ ότι δε θα με συμπαθεί πια	0	1	2
13. Μου αρέσει ο αθλητισμός	0	1	2
14. Φοβάμαι ότι δε θα με συμπαθήσουν τα άλλα παιδιά	0	1	2
15. Είμαι ντροπαλός(ή) ακόμα και με παιδιά που τα γνωρίζω πολύ καλά	0	1	2
16. Νιώθω ότι τα παιδιά με κοροϊδεύουν	0	1	2

<u>17. Δυσκολεύομαι να ζητάω από άλλα παιδιά να παίξουν μαζί μου</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>
<u>18. Ανησυχώ για το τι σκέφτονται τα άλλα παιδιά για μένα</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>
<u>19. Μιλώ μόνο σε παιδιά που τα γνωρίζω πολύ καλά</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>
<u>20. Φοβάμαι να προσκαλέσω άλλους στο σπίτι μου γιατί μπορεί να αρνηθούν</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>
<u>21. Έχω τρακ όταν είμαι ανάμεσα σε συγκεκριμένα παιδιά</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>
<u>22. Μου αρέσει να παίζω μόνος(η) μου</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>2</u>

Διάβασε τις παρακάτω προτάσεις, σκέψου λίγο για σένα και αποφάσισε αν εσύ κάνεις αυτό που περιγράφουν. Μετά κύκλωσε έναν αριθμό για κάθε πρόταση.

Να θυμάσαι ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

		Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Κάποιες φορές	Τις περισσότερες φορές	Πάντα
1	Κοιτάζω τους άλλους στο πρόσωπο όταν μιλάνε.	1	2	3	4	5
2	Αρέσω στα άλλα παιδιά και περνούν ευχάριστα μαζί μου.	1	2	3	4	5
3	Λέω «ευχαριστώ» όταν κάποιος κάνει κάτι καλό για μένα.	1	2	3	4	5
4	Αν κάποιος με νευριάζει, τον κλοτσάω ή τον χτυπάω.	1	2	3	4	5
5	Θέλω να γίνεται πάντα το δικό μου.	1	2	3	4	5
6	Περιμένω να έρθει η σειρά μου για να μιλήσω ή να παίξω όταν είμαι με παρέα.	1	2	3	4	5
7	Όταν πλησιάζω άλλα παιδιά μου λένε να κάνω στην άκρη ή να τους αφήσω κι άλλο χώρο.	1	2	3	4	5
8	Δεν ακολουθώ τους κανόνες (όταν παίζω).	1	2	3	4	5
9	Ακούω τους άλλους όταν μιλάνε.	1	2	3	4	5
10	Μοιράζομαι τα παιχνίδια μου με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
11	Λέω στον άλλον/η πόσο λυπάμαι όταν τον/την χτυπώ κατά λάθος.	1	2	3	4	5
12	Όταν βλέπω άλλους να παίζουν ένα παιχνίδι που θα ήθελα να παίξω, ρωτώ αν μπορώ να πάρω μέρος.	1	2	3	4	5
13	Κάνω φίλους εύκολα.	1	2	3	4	5

14	Λέω ότι λυπάμαι όταν πληγώνω κάποιον επίτηδες.	1	2	3	4	5
15	Πλησιάζω τους άλλους κι αρχίζω συζητήσεις.	1	2	3	4	5
16	Οι άλλοι δε με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
17	Όταν κάποιος άλλος μιλάει, τότε μιλάω και εγώ ή τον/την διακόπτω.	1	2	3	4	5
18	Οι άλλοι μου ζητούν να παίξω.	1	2	3	4	5
19	Βοηθώ τους άλλους όταν χρειάζονται βοήθεια.	1	2	3	4	5
20	Ρωτώ τους άλλους για να παίξω.	1	2	3	4	5
21	Η φωνή μου ακούγεται πολύ δυνατά όταν μιλώ.	1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο διαδικασίας

Κλίμακα Εκτίμησης της Συνάντησης και Ερωτηματολόγιο Κρίσιμων Συμβάντων

Διάβασε καλά τις παρακάτω προτάσεις και σκέψου πόσο συμφωνείς με αυτές.

Κύκλωσε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σου ή συμπλήρωσε το κενό:

	Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
. Αισθάνθηκα πως με ακούν, με καταλαβαίνουν και με σέβονται <u>τα άλλα παιδιά</u> της ομάδας.	1	2	3	4
. Αισθάνθηκα πως με ακούν, με καταλαβαίνουν και με σέβονται οι <u>υπεύθυνοι</u> της ομάδας.	1	2	3	4
. Μιλήσαμε και κάναμε πράγματα που <u>με ενδιαφέρουν</u> .	1	2	3	4
. Ο τρόπος που καθοδηγεί την ομάδα η κυρία ... <u>μου ταιριάζει</u> .	1	2	3	4
. Ο τρόπος που καθοδηγεί την ομάδα η κυρία ... <u>μου ταιριάζει</u> .	1	2	3	4
. Οι δραστηριότητες που κάναμε <u>σήμερα</u> μου άρεσαν.	1	2	3	4
. <u>Γενικά</u> , η σημερινή συνάντηση ήταν καλή για μένα.	1	2	3	4

. Από τα γεγονότα που συνέβησαν κατά της διάρκεια της σημερινής συνάντησης, **ποιο θεωρείς ως το σημαντικότερο για σένα προσωπικά; Περιγράψε το γεγονός:** τι ακριβώς συνέβη, ποια τα μέλη της ομάδας που εμπλέκονταν και ποιες οι αντιδράσεις τους. Γιατί ήταν σημαντικό για σένα; Τι έμαθες από το συμβάν αυτό;
