



**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**  
**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**  
**Σχολή Επιστημών Αγωγής**

**Εφαρμογή κι Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για**  
**την Εκμάθηση και Ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά**  
**του Δημοτικού**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Καραμπάτσου Ευγενία**

**Εξεταστική Επιτροπή**

**Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Στέφανος Βασιλόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών**

**Πλουσία Μισαηλίδη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Σεπτέμβριος, 2014**

**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).

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν με το δικό τους τρόπο στην περαίωσή της.

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η στήριξη και βοήθεια που δέχτηκα από τον κύριο επιβλέποντα της εργασίας μου, τον κύριο Αντρέα Μπούζο, Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η διακριτική στήριξη και διάθεση για βοήθεια όπου χρειαζόταν καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας, ήταν καθοριστική.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα παιδιά, που δέχτηκαν να λάβουν μέρος στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και συνεργάστηκαν με συνέπεια καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Ευχαριστώ και τους γονείς τους για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου, καθώς και όλους όσους συνεργάστηκαν και συνέβαλλαν στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος.

# Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	6
ABSTRACT .....	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	7
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΟ .....	12
ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	12
1.1 Εισαγωγή.....	12
1.2 Παράγοντες που επιβάλλουν την εφαρμογή παρεμβάσεων στο σχολείο.....	12
1.3 Μοντέλα παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών – Επίπεδα παρέμβασης.....	14
1.4 Δομή προγραμμάτων παρέμβασης.....	17
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	18
2.1 Εισαγωγή.....	18
2.2 Ορισμός ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	18
2.3 Χαρακτηριστικά μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και διαφορές με άλλους τύπους ομάδας.....	19
2.5 Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών και ενηλίκων.....	26
2.6 Τα πλεονεκτήματα μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών.....	27
2.7 Θεραπευτικοί παράγοντες.....	29
2.8 Τα στάδια ανάπτυξης της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	34
2.9 Περιορισμοί μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με παιδιά.....	37
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ.....	40
3.1 Εισαγωγή.....	40
3.2 Ορισμός κοινωνικών δεξιοτήτων.....	40
3.3 Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	41
3.4 Είδη κοινωνικών δεξιοτήτων.....	44
3.5 Κοινωνικοί κανόνες, δημοφιλία και κοινωνική αφέλεια.....	49
3.6 Δυσκολίες στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.....	52
3.7 Μέθοδοι αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων.....	54
3.8 Μέθοδοι εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων.....	56

3.9 Αποτελεσματικότητα παρεμβατικών προγραμμάτων με έμφαση στην κοινωνικών δεξιοτήτων .....	60
B΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	64
1 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	65
1.1 Εισαγωγή.....	65
1.2 Γενικός σκοπός παρέμβασης.....	65
1.3 Ειδικότεροι στόχοι παρέμβασης.....	66
1.4 Υποθέσεις παρέμβασης.....	67
1.5 Μεθοδολογία της παρέμβασης.....	68
1.6 Παρουσίαση συναντήσεων.....	70
2 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	77
2.1 Εισαγωγή.....	77
2.2 Σύγκριση ομάδων πριν την παρέμβαση.....	77
2.3 Διερεύνηση σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές πριν την παρέμβαση.....	78
2.4 Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη αύξηση των κοινωνικών κανόνων.....	79
2.5 Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη αύξηση της δημοφιλίας.....	80
2.6 Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη μείωση της κοινωνικής αφέλειας.....	81
3 <sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	83
3.1 Εισαγωγή.....	83
3.2 Περιγραφή, ανάλυση και σύνθεση των αποτελεσμάτων.....	83
3.3 Περιορισμοί, συμπεράσματα και προτάσεις της έρευνας.....	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	95

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την εκμάθηση και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά του Δημοτικού. Το πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων που σχεδιάστηκε, περιλάμβανε μια σύντομη παρέμβαση πέντε συναντήσεων που πραγματοποιήθηκαν μέσα σε πέντε εβδομάδες. Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων πριν και μετά την παρέμβαση στις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην ομάδα (πειραματική ομάδα) αποκάλυψαν την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (κοινωνικοί κανόνες και δημοφιλία), σε σύγκριση με ένα δείγμα παιδιών που δεν συμμετείχαν στην παρέμβαση (ομάδα ελέγχου). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική, παρόλο που ήταν σύντομη.

*Λέξεις-κλειδιά:* ομαδική συμβουλευτική, ψυχοεκπαίδευση, κοινωνικές δεξιότητες, μαθητές του Δημοτικού.

## **ABSTRACT**

This study investigated the efficacy of a psychoeducational group program for develop the social skills at students in elementary school. Social skills training program was designed, which included a short, 5-session package to be given within five weeks. The results of a pre/posttest comparison revealed increase in participant-reported indicators of social skills (social rules, likeability among peers) when compared to a control sample of students not receiving the intervention. These results suggested that the intervention was effective even though it was brief.

*Keywords:* group counselling, psychoeducation, social skills, students of elementary school.

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας	Τίτλος	Σελίδα
1	Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και συμβουλευτικές-θεραπευτικές	19
2	Στόχοι Παρέμβασης ανά συνάντηση	57
3	Σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση	79
4	Κοινωνικοί Κανόνες πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου	80
5	Δημοφιλία πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου	81
6	Κοινωνική Αφέλεια πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου	82

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται διάφορες αλλαγές στη δομή της κοινωνίας μας, αλλαγές οι οποίες επηρεάζουν τους τομείς της εκπαίδευσης, της διαπαιδαγώγησης και της στήριξης των παιδιών σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκίτσάκου, 2004, σελ.1). Ως αποτέλεσμα των αλλαγών αυτών, έχει παρατηρηθεί αύξηση του ποσοστού των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα σχολεία των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών σήμερα. Τα προβλήματα αυτά, σχετίζονται με τη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, τη μάθηση και την προσαρμογή των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2008, σελ.5).

Προκειμένου να προληφθούν ή και να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω προβλήματα κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για αλλαγές στο σχολικό πλαίσιο, αλλαγές που αφορούν κυρίως την ανάπτυξη της συμβουλευτικής και τη συνεργασία ειδικών της ψυχικής υγείας με τους εκπαιδευτικούς. Οι αλλαγές αυτές περιλαμβάνουν και τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας, πρόληψης και παρέμβασης στο χώρο του σχολείου (Χατζηχρήστου, 2008, σελ.5).

Στη παρούσα εργασία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών σχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι η εκμάθηση και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές της Πέμπτης τάξης του Δημοτικού. Επιχειρείται η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός σύντομου προγράμματος πρόληψης, το οποίο σχεδιάστηκε για όλους τους μαθητές.

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων από μικρή ηλικία είναι υψίστης σημασίας για την μελλοντική ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου σε όλους τους τομείς της ζωής του (κοινωνικό, ψυχολογικό, μαθησιακό), γεγονός που αποδεικνύεται από μια πληθώρα ερευνών σε αυτό τον τομέα. Στη συγκεκριμένη εργασία αποδεικνύεται

η σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων και προτείνεται ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξή τους και πρόληψης μελλοντικών προβλημάτων που παρουσιάζουν οι τυχόν ελλείψεις τους. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά και σχεδιάστηκε προκειμένου να μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο από ειδικούς στον χώρο (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς), αλλά και από εκπαιδευτικούς σε σχολεία.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας και αναλύονται οι παράγοντες που επιβάλλουν την εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, αναλύονται τα επίπεδα παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο και οι δομή που θα πρέπει να έχουν.

Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Περιγράφονται τα χαρακτηριστικά τους, οι διάφοροι τύποι ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, οι θεραπευτικοί παράγοντες που τις διέπουν και τα στάδια ανάπτυξής τους. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά. Αναλύονται τα πλεονεκτήματα των ομάδων με παιδιά, οι διαφορές τους από τις ομάδες ενηλίκων και τέλος κάποιοι περιορισμοί που προκύπτουν στις ομάδες αυτές.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι κοινωνικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η σημασία τους στην ανάπτυξη των παιδιών, τα είδη, οι δυσκολίες στην ανάπτυξή τους, οι μέθοδοι αξιολόγησής και εκπαίδευσής τους. Τέλος, παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα κάποιων παρεμβατικών προγραμμάτων με έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά, από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Ο αναγνώστης μπορεί να ενημερωθεί για τον γενικό σκοπό του προγράμματος, τους ειδικότερους στόχους, τις υποθέσεις, τη μεθοδολογία που

ακολουθήθηκε καθώς και για την αναλυτική παρουσίαση των συναντήσεων του προγράμματος.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζεται η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων. Επιχειρείται η σύγκριση των ομάδων που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα, η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές του προγράμματος και αναλύεται η αποτελεσματικότητά του.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και επιχειρείται η ερμηνεία τους. Τέλος, αναφέρονται κάποιοι περιορισμοί και γίνονται προτάσεις για μελλοντικοί έρευνα.

# **1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## **1.1 Εισαγωγή**

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον στην εκπαίδευση εστιάζεται όχι μόνο στη μορφή που αυτή πρέπει να έχει, αλλά στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και ειδικότερα στον πρωταγωνιστικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι ανθρώπινες σχέσεις στη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών. Το κλίμα που επικρατεί και περιβάλλει τη μαθησιακή διαδικασία, φαίνεται να αποκτά τη μεγαλύτερη σημασία σε ένα σχολείο που, σταδιακά, αλλάζει παίρνοντας μια νέα μορφή, τη μορφή ενός σχολείου που γίνεται αντιληπτό ως «κοινότητα που νοιάζεται» (Χατζηχρήστου κ.συν., 2004, σελ.1).

## **1.2 Παράγοντες που επιβάλλουν την εφαρμογή παρεμβάσεων στο σχολείο**

Το φάσμα των προβλημάτων ψυχικής υγείας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα ευρύ (Χατζηχρήστου κ.συν., 2004, σελ.2). Κάποια από τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με τους πολλαπλούς παράγοντες επικινδυνότητας που αφορούν ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό, όπως είναι η χρήση ουσιών, ενώ άλλα προβλήματα συνδέονται με παροδικές κρίσεις που βιώνουν τα παιδιά στο περιβάλλον τους (π.χ. χωρισμός γονέων), οπότε αφορούν ορισμένο ποσοστό μαθητών. Ένας μικρός αριθμός παιδιών έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα που απορρέουν από σοβαρές ψυχικές διαταραχές καθώς και δυσκολίες στην ανάπτυξη και την προσαρμογή. Επιπλέον, με την ψυχική υγεία συσχετίζονται ατομικοί, οικογενειακοί, κοινωνικοί και πολυπολιτισμικοί παράγοντες. Η αλληλεπίδραση όλων των παραγόντων που αναφέρθηκαν, επιβάλλει αρχικά, τη

χρήση διάφορων μεθόδων ψυχοδιαγνωστικής αξιολόγησης και στη συνέχεια, το σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων στα πλαίσια που ζει και λειτουργεί το παιδί, δηλαδή το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα.

Κατά το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης, όπως υποστηρίζει η Χατζηχρήστου (2004, σελ.361) είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες επικινδυνότητας, όπως και οι προστατευτικοί παράγοντες. Σύμφωνα με τον Durlak (1995, όπ.αναφ. στη Χατζηχρήστου κ.συν., 2004) *«με τον όρο παράγοντες επικινδυνότητας εννοούμε μεταβλητές, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών, ενώ ως προστατευτικοί ορίζονται οι παράγοντες, οι οποίοι μειώνουν αυτή την πιθανότητα ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας»* (σελ. 2).

Ο Durlak προσθέτει (1995, όπ. αναφ. στη Χατζηχρήστου, 2004, σελ.361) πως οι παράγοντες επικινδυνότητας εντοπίζονται σε επίπεδα, όπως η οικογένεια (συγκρούσεις γονέων), η κοινότητα (υποβαθμισμένες κοινότητες), οι σχέσεις με τους συνομηλίκους (αρνητική πίεση συνομηλίκων), το ίδιο το άτομο (άλλου τύπου προβλήματα) και σε άλλους παράγοντες (άγχος). Αντίθετα, οι παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν θετικά, αφορούν την οικογένεια (καλή σχέση γονέων - παιδιού), την κοινότητα (επικρατούσες κοινωνικές νόρμες), το σχολείο (υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης και αγωγής), τους συνομηλίκους (θετική επίδραση συνομηλίκων στο άτομο), το ίδιο το άτομο (κοινωνικές δεξιότητες) και άλλους παράγοντες (ύπαρξη υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων).

Κλείνοντας, η πολυπλοκότητα που διακρίνει το πλαίσιο όλων αυτών των παραγόντων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε συνδυασμό με την ανομοιογενή

σύσταση του μαθητικού πληθυσμού (διαφορές ως προς τις ικανότητες, τα κίνητρα για μάθηση και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή) καθιστά αναγκαίες τις παρεμβάσεις σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα (Χατζηχρήστου κ.συν., 2004, σελ.2).

### **1.3 Μοντέλα παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών – Επίπεδα παρέμβασης**

Η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών σε παιδιά και εφήβους μπορεί να γίνει σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας: Α) στα νοσοκομεία, σε μονάδες-κέντρα και στην κοινότητα. Η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών εδώ, παρέχεται σε κρατικά νοσοκομεία ή σε εξειδικευμένα θεραπευτικά κέντρα και χαρακτηρίζονται από ενδονοσοκομειακή περιθάλψη. Επίσης, συχνά υπάρχει συνεργασία με άλλους φορείς. Β) στο σχολείο, όπου παρέχονται υπηρεσίες στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς μέσα στο σχολείο. Γ) στην κοινότητα ή άλλων φορέων ή Κέντρων των Πανεπιστημίων συνδεδεμένων με το σχολείο (Χατζηχρήστου, 2008, σελ.7).

Τα προγράμματα παρέμβασης κατηγοριοποιούνται σε τρία επίπεδα ανάλογα με το βαθμό πρόληψης. Ειδικότερα, υπάρχουν παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης (Χατζηχρήστου, 2004, σελ.362).

Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης απευθύνονται σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό (π.χ. σε όλους τους μαθητές μιας τάξης, ενός σχολείου, μιας σχολικής περιφέρειας ή κοινότητας). Η παρέμβαση αυτού του τύπου διακρίνεται σε δύο υποκατηγορίες (καθολική κι επιλεκτική) ανάλογα με τους ειδικότερους στόχους της. Μια καθολική παρέμβαση αποσκοπεί στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού

κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη για όλους τους μαθητές (Χατζηχρήστου, 2008, σελ.7)

Σε αντίθεση με την καθολική παρέμβαση, η επιλεκτική απευθύνεται σε συγκεκριμένες ομάδες του γενικού μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν προβλήματα και διαταραχές, λόγω της ύπαρξης ορισμένων παραγόντων επικινδυνότητας, που σχετίζονται είτε με την οικογένεια είτε με το περιβάλλον των μαθητών (για παράδειγμα παιδιά με αλκοολικούς γονείς ή παιδιά που ζουν σε συνθήκες φτώχειας). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά δεν έχουν εμφανίσει προβλήματα ή διαταραχές, αλλά έχουν αυξημένες πιθανότητες να εμφανίσουν στο μέλλον (Χατζηχρήστου, 2008, σελ.8).

Επιπλέον, τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης απευθύνονται και σε μαθητές που βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο στην ανάπτυξή τους ή στην οικογενειακή τους ζωή ή βιώνουν αγχογόνα γεγονότα - κρίσεις στο περιβάλλον τους, όπως χωρισμός γονέων, απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, φυσικές καταστροφές, εμπόλεμες καταστάσεις κ.ά. (Χατζηχρήστου, 2008, σελ.8).

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2004, σελ.363) οι επιλεκτικές παρεμβάσεις πρόληψης έχουν κάποιους ειδικότερους στόχους, όπως:

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με συγκεκριμένους παράγοντες επικινδυνότητας (π.χ. εκμάθηση δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων των γονέων ύστερα από το χωρισμό)
- Ανάπτυξη ατομικών και περιβαλλοντικών προστατευτικών παραγόντων

Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης εφαρμόζονται είτε από σχολικούς ψυχολόγους είτε από εκπαιδευτικούς ή άλλο προσωπικό, που έχει επιμορφωθεί

κατάλληλα σε αυτά και εποπτεύεται από σχολικούς ψυχολόγους. Τέλος, αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα διάφορων χωρών έχουν εντάξει στο αναλυτικό τους πρόγραμμα για όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τέτοια προγράμματα (Χατζηχρήστου, 2008, σελ.8).

Οι μαθητές από την άλλη, που συμμετέχουν σε προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης, είναι αυτοί που παρουσιάζουν προβλήματα ή εκδηλώνουν τα πρώτα συμπτώματα ή ενδείξεις συναισθηματικών ή κοινωνικών διαταραχών και μαθησιακών δυσκολιών (π.χ. διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, επιθετικότητα, κοινωνική απομόνωση κ.α.). Οι μαθητές αυτοί εντοπίζονται με παραπομπές εκπαιδευτικών ή με διάφορες μεθόδους ψυχοδιαγνωστικής αξιολόγησης. Τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης έχουν ως σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων και την πρόληψη εμφάνισης σοβαρών διαταραχών (Χατζηχρήστου, 2008, σελ.8).

Τέλος, η εφαρμογή προγραμμάτων δευτερογενούς πρόληψης γίνεται σε επίπεδο ατόμου ή ομάδας είτε από σχολικούς ψυχολόγους είτε από άλλο προσωπικό με τη συνεργασία κι εποπτεία ειδικών και έχουν διαφορετική δομή και πολλές τεχνικές (Χατζηχρήστου, 2008, σελ.8).

Τέλος, τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης απευθύνονται, κυρίως, σε μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες. Ως σκοπό έχουν την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών σε όλα τα πλαίσια δράσης τους, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται είτε από ψυχολόγους είτε από εξειδικευμένο προσωπικό σε επίπεδο ατόμου ή ομάδας (Χατζηχρήστου, 2008, σελ.8).



#### 1.4 Δομή προγραμμάτων παρέμβασης

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2008, σελ.19-20), οι βασικοί τομείς της δομής των προγραμμάτων παρέμβασης είναι οι εξής:

1. **Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για κάθε θέμα** (π.χ. μελέτη θεωρητικών προσεγγίσεων, προηγούμενων ερευνών, ειδικών προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολείο).
2. **Καθορισμός γενικού σκοπού και ειδικότερων στόχων του προγράμματος**
3. **Καθορισμός μεθόδου και διαδικασίας.** Σε αυτό το στάδιο γίνεται η επιλογή συγκεκριμένων σχολείων, τάξεων, καθορίζονται οι επιστημονικές ομάδες παρέμβασης, οι συναντήσεις, ο συντονισμός, η ψυχολογική εποπτεία.
4. **Δομή του προγράμματος.** Εδώ καθορίζονται τα επίπεδα πρόληψης, οι ομάδες παρέμβασης, οι θεματικές ενότητες και οι κύκλοι των συναντήσεων με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες.
5. **Περιεχόμενο συναντήσεων.** Το περιεχόμενο των συναντήσεων θα πρέπει να ακολουθεί την εξής δομή: α) εισήγηση-συζήτηση με συγκεκριμένα ερεθίσματα-ερωτήματα, β)καθορισμός- επιλογή δραστηριοτήτων (π.χ. βιωματικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων κ.α.), γ) ασκήσεις δεξιοτήτων επικοινωνίας και δ) κλείσιμο- ολοκλήρωση συνάντησης.
6. **Ολοκλήρωση και Αξιολόγηση του προγράμματος.** Εδώ περιλαμβάνεται: α) η αξιολόγηση των αναγκών, β) η αξιολόγηση της διαδικασίας και γ) η αξιολόγηση του περιεχομένου.

## **2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### **2.1 Εισαγωγή**

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες. Περιγράφονται τα χαρακτηριστικά τους, οι διάφοροι τύποι ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, οι θεραπευτικοί παράγοντες που τις διέπουν και τα στάδια ανάπτυξής τους. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά. Αναλύονται τα πλεονεκτήματα των ομάδων με παιδιά, οι διαφορές τους από τις ομάδες ενηλίκων και τέλος κάποιοι περιορισμοί που προκύπτουν στις ομάδες αυτές.

### **2.2 Ορισμός ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων**

Σύμφωνα με τον Gladding (1995, όπ. αναφ. στην Brown, 2011, σελ.8) σήμερα δημιουργείται πλήθος ομάδων, οι οποίες εξυπηρετούν ποικίλους σκοπούς ανάλογα με τον πληθυσμό που απευθύνονται. Μερικές από αυτές τις ομάδες είναι θεραπευτικές, συμβουλευτικές και άλλες ανήκουν στην κατηγορία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Συγκεκριμένα, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ορίζονται, συνήθως «ως ομάδες που έχουν ως πρωταρχικό στόχο τους την εκπαίδευση των μελών τους πάνω σε μια ψυχολογική έννοια ή θέμα» (σελ. 8).

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία -Association for Specialists in Group Work- (2000, όπ. αναφ. στην Delucia-Waack, 2006, σελ.10) διακρίνει τέσσερις τύπους ομάδων ανάλογα με τους σκοπούς που αυτές έχουν και τη διαδικασία που ακολουθούν: α) ομάδες έργου (task/work groups), β) ομάδες ψυχοεκπαίδευσης/οδηγητικής (psychoeducational/guidance groups), γ) ομάδες συμβουλευτικής (counseling groups) και δ) ομάδες ψυχοθεραπείας (therapy groups).

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (2000, όπ. αναφ. στους Βασιλόπουλο, κ.συν., 2011, σελ.39) ορίζει ως ψυχοεκπαιδευτικές τις ομάδες που σκοπό έχουν να «προάγουν την προσωπική και διαπροσωπική ωρίμανση/ανάπτυξη

και πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών μέσω της εφαρμογής ομαδικών εκπαιδευτικών, αναπτυξιακών και συστημικών στρατηγικών στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ και τώρα».

Αξίζει να σημειωθεί ότι, βασική επιδίωξη των ομάδων αυτών κατά τους Corey και Corey (2006, όπ. αναφ. στους Βασιλόπουλο κ.συν., 2010, σελ.39) είναι η πρωτογενής πρόληψη, που προωθείται μέσω της ενημέρωσης των μελών της ομάδας γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ψυχολογικού ενδιαφέροντος (έτσι δικαιολογείται και ο όρος ψυχοεκπαίδευση), καθώς και η άσκηση των μελών της ομάδας σε νέες δεξιότητες και διαφορετικούς τρόπους σκέψης ή συμπεριφοράς, προκειμένου να προληφθούν πιθανά μελλοντικά προβλήματα. Για τον σκοπό αυτό, στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες η εργασία είναι ομαδική και συντελείται μέσα σε ένα δομημένο και υποστηρικτικό περιβάλλον για τα μέλη.

### **2.3 Χαρακτηριστικά μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και διαφορές με άλλους τύπους ομάδας**

Σύμφωνα με τους Βασιλόπουλο, κ.συν. (2011, σελ.39-40), οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παρουσιάζουν ομοιότητες με κάποιους τύπους ομάδας, αλλά και σημαντικές διαφορές με κάποιους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης διαφοροποιούνται από τις συμβουλευτικές/ψυχοθεραπευτικές ομάδες στα εξής:

- στους σκοπούς και στους στόχους της ομάδας,
- στο μέγεθος της ομάδας και στην επιλογή των μελών,
- στη δομή και λειτουργία της ομάδας,
- στον συντονισμό,
- στη σοβαρότητα των προβλημάτων και
- στη συντονιστική ικανότητα του ηγέτη της ομάδας.

Στη συνέχεια, θα περιγραφούν αναλυτικότερα τα παραπάνω χαρακτηριστικά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, αντιδιαστέλλοντας τα με τα χαρακτηριστικά των υπόλοιπων ομάδων.

**Σκοποί και στόχοι ομάδα.** Οι σκοποί και οι στόχοι μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας τίθενται από τον συντονιστή από την αρχή και ταξινομούνται σε τρεις γενικές κατηγορίες, οι οποίες είναι: α) η ενημέρωση και η εκπαίδευση των μελών (education), β) η ανάπτυξη δεξιοτήτων (skills training) και γ) η προώθηση της αυτογνωσίας (self-knowledge). Ενώ, οι συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες εστιάζουν στον δευτερογενή και τριτογενή τομέα θεραπευτικής παρέμβασης, όταν τα προβλήματα έχουν ήδη παρουσιαστεί, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στοχεύουν στον πρωτογενή τομέα πρόληψης των εκπαιδευτικών δυσκολιών ή των προβλημάτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Γι αυτό ακριβώς τον λόγο, οι ομάδες αυτές έχουν ως στόχο τους: τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων εντοπισμού και διαχείρισης πηγών άγχους ή άλλων συναισθηματικών δυσκολιών, στρατηγικών χειρισμού δύσκολων καταστάσεων και επίλυσης προβλημάτων καθώς και λειτουργικών τρόπων σκέψης και αντίληψης. Παρόλα αυτά, υπάρχουν περιπτώσεις ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων που προσπαθούν να διδάξουν σε μέλη με ήπια συμπτώματα και προβλήματα ασυμπεριφοράς (π.χ. παιδιά με επιθετική συμπεριφορά ή υπερβολική αναστολή), πώς να διαχειρίζονται λειτουργικά τα προβλήματα (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.41).

Η Delucia-Waack (2006, σελ.12) αναφέρει ότι, οι στόχοι είναι διατυπωμένοι με γνωστικό-συμπεριφορικούς όρους και πολύ συγκεκριμένοι. Συνήθεις στόχοι είναι αυτοί που περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

- Αναγνώριση κι έκφραση συναισθημάτων

- Αναγνώριση κι αμφισβήτηση παράλογων σκέψεων που καθιστούν κάποιον θλιμμένο
- Κατανόηση του τι σημαίνει να είσαι φίλος και να έχεις φίλους
- Αντικατάσταση μη εποικοδομητικών συμπεριφορών φιλίας, που έχουν με άλλες καταλληλότερες
- Κατανόηση των ερεθισμάτων που προκαλούν άγχος και των αντιδράσεων που τα δημιουργεί.
- Διδασκαλία βασικών τεχνικών διαχείρισης του άγχους.

**Δομή και λειτουργία ομάδας.** Διαφορές ανάμεσα στους παραπάνω τύπους ομάδας παρατηρούνται κατά τον Gladding (1998, όπ. αναφ. στην Delucia-Waack, 2006, σελ.12) και ως προς τη δομή. Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες η δομή είναι αναγκαία για την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και την εστίαση σε θέματα σχετικά με το θέμα της ομάδας. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι δομημένες ομάδες περιορισμένου χρόνου. Δηλαδή, υπάρχει περιορισμένος αριθμός συναντήσεων με προκαθορισμένες δραστηριότητες, προκειμένου να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι. Κάθε συνάντηση εμπεριέχει μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα, γύρω από την οποία περιστρέφεται και όλη η συνάντηση. Οι συναντήσεις έχουν διάρκεια 30-45 λεπτά και δεν υπερβαίνουν τις 15-20 συναντήσεις. Από την άλλη, οι συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες είναι μεγαλύτερης διάρκειας, αφού μπορεί να διαρκέσουν μήνες ή και χρόνια με κάθε συνάντηση να διαρκεί μιάμιση ώρα.

Η εστίαση, επίσης, είναι διαφορετική στις συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες οι οποίες, επιδιώκουν αρχικά, να αναδείξουν δυσπροσαρμοστικές σκέψεις και συμπεριφορές και στη συνέχεια να επέμβουν για να της αλλάξουν, χρησιμοποιώντας παρεμβάσεις. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες από την άλλη, εστιάζουν στο

περιεχόμενο προεπιλεγμένων δραστηριοτήτων, που έχουν σχεδιαστεί για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους στόχους της ομάδας. Η διαδικασίες που συμβαίνουν μέσα σε μια ομάδα, χρησιμοποιούνται εδώ, για να διδάξουν νέες δεξιότητες και συμπεριφορές (Delucia-Waack, 2006, σελ.12).

**Επιλογή των μελών.** Δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των συμμετεχόντων μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Σε αυτή μπορούν να συμμετέχουν 5 – 50 ή και 100 μέλη. Αντίθετα, στις συμβουλευτικές και θεραπευτικές ομάδες ο αριθμός των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 5 – 10, ακόμη κι αν υπάρχει ένας βοηθός συντονιστή. (Brown, 2011, σελ.13).

Επιπλέον, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παρουσιάζουν ανομοιογένεια και απευθύνονται σε φυσιολογικά άτομα με πλήρη λειτουργικότητα, σε αντίθεση με τις συμβουλευτικές/θεραπευτικές, οι οποίες απευθύνονται σε άτομα με κάποια δυσλειτουργία στη συμπεριφορά ή ψυχοπαθολογία. Τέλος, οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης δεν είναι κλειστές και δέχονται μέλη σε κάθε φάση του κύκλου τους (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.44).

**Συντονισμός ομάδας.** Ο ρόλος του συντονιστή στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι περισσότερο κατευθυντικός σε σχέση με άλλες θεραπευτικές ομάδες. Αυτό σημαίνει ότι, αυτός παίρνει τις περισσότερες αποφάσεις όσον αφορά τη λειτουργία της ομάδας (σκοποί-στόχοι ομάδας, επιλογή μελών, προσδιορισμός της διαδικασίας, επιλογή δραστηριοτήτων, αξιολόγηση και τερματισμός), είτε μόνος του (σπανιότερα), είτε συνεργαζόμενος με τα υπόλοιπα μέλη. Αντίθετα, στις συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες, αν και παρέχεται η δομή, δίνεται η δυνατότητα στα μέλη να επιλέξουν θέματα συζήτησης (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.44-45).

Επιπλέον, ιδιαίτερη προσοχή από τους συντονιστές ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων πρέπει να δίνεται στη συμμετοχή των μελών της ομάδας στις δραστηριότητες, στην επίλυση προβλημάτων, στον καταιγισμό ιδεών, καθώς και στην παροχή συγκεκριμένης ανατροφοδότησης στα μέλη της ομάδας με σκοπό τη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους, όπως και στην εκπαίδευσή τους στις επιθυμητές δεξιότητες. Αντίθετα, οι συντονιστές συμβουλευτικών και θεραπευτικών ομάδων πρέπει να παρέχουν στα μέλη της ομάδας τους πολλά θέματα για συζήτηση (Delucia-Waack, 2006, σελ.13).

Ο δεύτερος ρόλος του συντονιστή στις ομάδες αυτές, σχετίζεται με την έμφαση στις διδακτικές δραστηριότητες. Δηλαδή, ο ρόλος του είναι περισσότερο διδακτικός, σε σχέση με αυτόν στις συμβουλευτικές/θεραπευτικές ομάδες. Ο συντονιστής ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων θα πρέπει να γνωρίζει τις αρχές, τις μεθόδους μάθησης και τις διδακτικές στρατηγικές (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.46). Ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, επίσης, είναι απαραίτητο να γνωρίζει καλά το θέμα το οποίο συντονίζει, καθώς και τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων, προκειμένου να διδάξει τις σχετικές δεξιότητες (Delucia-Waack, 2006, σελ.13).

Από την άποψη αυτή, μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα που αποτελείται από μαθητές, θυμίζει μια σχολική τάξη με συνεργατικό κλίμα και διδασκαλία ομαδοκεντρική. Όπως δηλαδή ο δάσκαλος δε βρίσκεται στο κέντρο της σκηνής αλλά η ομάδα του και αυτός οργανώνει, παρουσιάζει, καθοδηγεί και αξιολογεί τη σχολική τάξη, έτσι και ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας οργανώνει την ομάδα, παρέχει το υλικό, βοηθάει τα μέλη στις δραστηριότητες, καθοδηγεί, δίνει ανατροφοδότηση και αξιολογεί την ομάδα (Ματσαγγούρας, 1995, σελ.39).

**Πίνακας 1.** Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με συμβουλευτικές και θεραπευτικές

Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες	Συμβουλευτικές & θεραπευτικές ομάδες
Έμφαση στη διδασκαλία και τις διδακτικές δραστηριότητες.	Έμφαση στο βίωμα και στα συναισθήματα
Χρήση οργανωμένων και δομημένων δραστηριοτήτων.	Περιορισμένη χρήση οργανωμένων, δομημένων δραστηριοτήτων.
Οι σκοποί, συνήθως, τίθενται από το συντονιστή.	Οι σκοποί τίθενται από τα μέλη της ομάδας.
Ο συντονιστής λειτουργεί ως δάσκαλος – διευκολυντής.	Ο συντονιστής καθοδηγεί, παρεμβαίνει, προστατεύει.
Εστίαση στην πρόληψη.	Εστίαση στην αυτογνωσία, στη θεραπευτική αντιμετώπιση.
Περιορισμένες απαιτήσεις ως προς την προεπιλογή των μελών της ομάδας.	Επιλογή και προκαταρκτική ενημέρωση των μελών (πριν την έναρξη της ομάδας).
Δεν υπάρχουν όρια στον αριθμό των μελών.	Τίθενται όρια στον αριθμό των μελών.
Πολυμελής ομάδα (π.χ. 50 μέλη).	Περιορισμένο το μέγεθος της ομάδας (από 5 ως 10 μέλη).
Αποδεκτή η αυτοαποκάλυψη χωρίς όμως να απαιτείται από τα μέλη της ομάδας.	Η αυτοαποκάλυψη είναι κάτι το αναμενόμενο.
Η μυστικότητα και η εμπιστευτικότητα δεν αποτελεί πρωτεύον μέλημα της ομάδας.	Η μυστικότητα και η εμπιστευτικότητα είναι κρίσιμα, βασικά στοιχεία της ομάδας.
Οι συναντήσεις μπορούν να περιοριστούν σε μία.	Συνήθως, οι συναντήσεις είναι αρκετές.
Δίνεται έμφαση στις σχετικές με το έργο λειτουργίες.	Δίνεται έμφαση στις λειτουργίες της διατήρησης της ομάδας παρά στο έργο.

Πηγή: N.W. Brown, 2011, σελ. 10.

#### 2.4 Τύποι ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών

Οι Thompson και Radolph (1983, όπ. αναφ. στην Brown, 2011, σελ.190-191) διακρίνουν τέσσερις τύπους ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά, ανάλογα με το θέμα που εστιάζουν. Πιο συγκεκριμένα διακρίνουν:

**A) Ομάδες με ένα κοινό πρόβλημα (Common problem groups).** Σε αυτές τις ομάδες συμμετέχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν ένα κοινό πρόβλημα (π.χ. παιδιά διαζευγμένων γονέων) και επικεντρώνονται στην αναγνώριση και στην επίλυσή του. Η ομοιογένεια των ομάδων αυτών, συμβάλλει έτσι ώστε να αναπτυχθεί ένα αίσθημα



εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Ο σχεδιασμός αυτών των ομάδων είναι πιο εύκολος σε σχέση με αυτόν άλλων τύπων ομάδας.

**B) Ομάδες που επικεντρώνονται σε κάθε παιδί χωριστά (Case - centered groups).**

Τα μέλη εδώ παρουσιάζουν διαφορετικά προβλήματα. Σε αυτές τις ομάδες, αναγνωρίζεται η ατομικότητα και οι διαφορές των μελών. Αν και οι συμμετέχοντες στην ομάδα αντιμετωπίζουν πολύ διαφορετικά προβλήματα, δημιουργούν μεταξύ τους στενούς δεσμούς λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και της αλληλοϋποστήριξης που αναπτύσσεται στα πλαίσια της ομάδας.

Η ετερογένεια των ομάδων που επικεντρώνονται σε κάθε παιδί χωριστά αποτελεί, αρχικά, μειονέκτημα των ομάδων αυτών επειδή τα μέλη τους εστιάζουν περισσότερο στις διαφορές των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Ωστόσο, υπάρχουν δύο σημαντικοί παράγοντες, που οι συντονιστές μπορούν να αναπτύξουν. Ο πρώτος παράγοντας είναι η «παγκοσμιότητα», κατά την οποία ο συντονιστής χρησιμοποιεί τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να κατανοήσουν τα μέλη της ομάδας τις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ τους, παρόλο που αυτές δεν είναι προφανείς αρχικά. Τέτοιες ομοιότητες είναι για παράδειγμα, το αίσθημα φόβου μιας πιθανής εγκατάλειψης ή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η αποφασιστικότητα. Ο δεύτερος βοηθητικός παράγοντας είναι ο αλτρουισμός. Στα παιδιά, σπάνια, δίνονται ευκαιρίες για να βοηθούν τους. Στις ομάδες αυτές μπορεί κανείς να συναντήσει πολλά χαρακτηριστικών που μπορούν να λειτουργήσουν προς όφελος των μελών τους.

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

ομάδες αυτές παρέχουν ευκαιρίες στα μέλη τους με σκοπό την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους και των δυνατών τους σημείων. Η εστίαση των συγκεκριμένων

ομάδων δεν αφορά τόσο τη θεραπεία υπαρχόντων προβλημάτων, όσο διάφορων αναπτυξιακών ζητημάτων. Η καλή και βαθιά γνώση της ανθρώπινης ανάπτυξης και εξέλιξης αποτελεί το θεμέλιο για τη δημιουργία τέτοιων ομάδων.

**Δ) Ομάδες ανάπτυξης δεξιοτήτων (skills development groups).** Σε αυτές τις ομάδες, τα παιδιά αναπτύσσουν και εκπαιδεύονται πάνω στις κοινωνικές δεξιότητες.

## **2.5 Διαφορές ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών και ενηλίκων**

Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παιδιών και ενηλίκων μπορούμε να διαπιστώσουμε πολλές διαφορές, κυρίως σε ότι αφορά τις ανάγκες και τη δυναμική των ομάδων αυτών (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.59).

Η ειδική ψυχολογία των νέων ανθρώπων είναι η πιο σημαντική διαφορά των δυο ομάδων. Σύμφωνα με τον Kymissis (1996, όπ. αναφ. στους Βασιλόπουλο κ.συν., 2011, σελ.60) επειδή τα παιδιά βρίσκονται σε μια συνεχή αναπτυξιακή πορεία, οι ανάγκες, οι στόχοι και οι ικανότητές τους διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται. Ως εκ τούτου, ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών πρέπει να γνωρίζει καλά τα χαρακτηριστικά του εξελικτικού σταδίου, που βρίσκονται τα παιδιά της ομάδας του, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες τους και να καθορίζει τους ανάλογους με αυτές στόχους της ομάδας.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι, οι ομάδες παιδιών έχουν περισσότερο προληπτικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα σε σχέση με τις αντίστοιχες ομάδες των ενηλίκων. Οι ενήλικες έχουν κατακτήσει τις βασικές διαπροσωπικές τους ικανότητες και μπορούν να επιλέγουν οι ίδιοι πώς να τις χρησιμοποιούν. Σε αντίθεση με τους ενήλικες, τα παιδιά δεν έχουν μάθει ακόμα να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τις κοινωνικές τους ικανότητες. Επομένως, μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για παιδιά

επικεντρώνεται στο να αναπτύξει και να εξασκήσει τις κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, ή να αντιμετωπίσει τυχόν υπάρχουσες δυσκολίες (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.60).

Διαφοροποίηση, επίσης, υπάρχει στη δομή των ομάδων. Οι ενήλικες, συνηθίζουν να κάθονται, να μιλούν και να ακούν τους άλλους προσεκτικά. Τα παιδιά από την άλλη, έχουν λιγότερο υπομονή και αυτοέλεγχο. Επομένως, είναι απαραίτητο οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται για παιδιά να είναι σύντομες, εστιασμένες, συγκεκριμένες και να χαρακτηρίζονται από εναλλαγές και ποικιλία στις τεχνικές. Ταυτόχρονα, ο συντονιστής προκειμένου να συντηρεί το στόχο και τη δομή στην ομάδα, είναι ανάγκη να είναι ευθύς, συγκεκριμένος στις οδηγίες του και πρόθυμος να εμπλέκεται, ώστε τα μέλη της ομάδας να παραμένουν προσανατολισμένα στο έργο της. Επιπλέον, επειδή ενδέχεται κάποια παιδιά ή έφηβοι να μη γνωρίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη συμμετοχή τους στην ομάδα, ο συντονιστής πρέπει να εστιάζει τη συμπεριφορά του στη δημιουργία αλληλεπιδράσεων εντός της ομάδας (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.60).

Τέλος, τα παιδιά δεν έχουν μεγάλη διάρκεια προσοχής, είναι πιθανότερο να προβάλλουν τα συναισθήματά τους πάνω στους άλλους κι έχουν μικρότερο έλεγχο. Επομένως, ο συντονιστής θα πρέπει να χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές, από αυτές που εφαρμόζονται στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ενηλίκων, λαμβάνοντας πάντα υπόψη του, το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών (Delucia-Waack, 2000, σελ.132).

## **2.6 Τα πλεονεκτήματα μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών**

Το κάθε παιδί που συμμετέχει σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει τις δικές του ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Ο συντονιστής του προγράμματος, προτού ξεκινήσει να σχεδιάζει το πρόγραμμα, είναι σημαντικό να λάβει υπόψη του αυτές τις

ανάγκες και ιδιαιτερότητες, καθώς και τους στόχους που έχει θέσει. Η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα δεν αποτελεί, πάντα, την ιδανικότερη λύση για ένα παιδί εννοώντας πως κάποια παιδιά ωφελούνται περισσότερο από την ατομική θεραπεία. Ωστόσο, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά έχουν πολλά πλεονεκτήματα, τα οποία την καθιστούν ιδιαίτερα αποτελεσματική (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.61).

Το πρώτο και βασικό πλεονέκτημα είναι ότι τα παιδιά έχουν συνηθίσει να λειτουργούν και να αλληλεπιδρούν μέσα σε ομάδες (π.χ. οικογένεια, σχολείο, παρέες). Όντας μέλη σε διάφορες ομάδες εκπαιδεύονται, παίζουν και αναπτύσσονται. Επομένως, η ομάδα είναι για αυτά μια φυσική και οικεία διαδικασία, που τους επιτρέπει να αλληλεπιδρούν άνετα μέσα σε ένα περιβάλλον όμοιο με αυτό που ζουν, σε αντίθεση με την ατομική δουλειά με έναν ειδικό (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.62).

Ένα ακόμη πλεονέκτημα της ομάδας, είναι οι πολλές ευκαιρίες που δίνει για αλλαγή και βελτίωση των μελών της. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων προωθεί τη μάθηση και την ενίσχυση. Τα παιδιά προκειμένου να λειτουργήσουν μέσα στην ομάδα δίνουν και παίρνουν διαρκώς ανατροφοδότηση. Αυτό τους επιτρέπει να συνειδητοποιήσουν ποιες συμπεριφορές και σκέψεις είναι χρήσιμες και αποδεκτές και να μάθουν νέες στρατηγικές για να βοηθηθούν. Τέλος, είναι εξίσου σημαντικό ότι μέσα σε μια ομάδα, το κάθε παιδί μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για τους συνομηλίκους του και να επέλθει η επανορθωτική ταύτιση (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.62-63).

Η ομάδα κατά τους Geldard και Geldard (2001, όπ. αναφ. στους Βασιλόπουλο κ.συν., 2011, σελ.63-64) ικανοποιεί τη φυσιολογική, αναπτυξιακή ανάγκη των

παιδιών να ανήκουν κάπου. Η αυτοπεποίθηση του παιδιού αυξάνεται σημαντικά όταν νιώθει ότι αποτελεί βασικό μέρος της ομάδας και ότι οι άλλοι χρειάζονται τη βοήθειά του.

Επιπρόσθετα, οι ομάδες περιλαμβάνουν αρκετή κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ομαδική δουλειά έχει αποδειχθεί ότι είναι, ιδιαίτερα, αποτελεσματική στην προώθηση της ανάπτυξης των παιδιών. Σκεπτόμενοι ότι πολλά από αυτά που τα παιδιά πρέπει να μάθουν, σχετίζονται με τον κοινωνικό τομέα, οι ομάδες παιδιών αποτελούν το κατάλληλο πλαίσιο για τη μάθηση κι εξάσκησή τους σε κοινωνικές δεξιότητες (Delucia-Waack, 2000, σελ.131). Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες συμβάλλουν στην κατανόηση της αξίας που έχει η συνεργασία, η ανοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, το μοίρασμα ιδεών, θέσεων, συναισθημάτων, καθώς και οι δεξιότητες ενσυναίσθησης (Smead, 1994, σελ.1).

Τέλος, δεν πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι είναι πιο οικονομικά αποδοτικές, σε σχέση με την ατομική εργασία. Αν κρίνουμε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα από οικονομική σκοπιά, θα διαπιστώσουμε πως από αυτή επωφελείται ένας μεγάλος αριθμός παιδιών (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.64).

## **2.7 Θεραπευτικοί παράγοντες**

Σύμφωνα με τον Yalom (2006, όπ. αναφ. στον Βασιλόπουλο κ.συν., 2011, σελ.64) διακρίνουμε 11 θεραπευτικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στη θεραπευτική αλλαγή. Οι παράγοντες αυτοί είναι αλληλοεξαρτώμενοι και λειτουργούν σε συνεργασία, με αποτέλεσμα να ενισχύουν τη λειτουργία και την ανάπτυξη της ομάδας και των μελών της. Για τους παραπάνω λόγους τους συγκαταλέγουμε στα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας.

Οι θεραπευτικοί παράγοντες επιδρούν σε κάθε τύπο ομάδας, ωστόσο διαφοροποιείται ο τρόπος που επιδρούν σε κάθε ομάδα ή μέλος. Ο σκοπός μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τον τρόπο που θα επιδράσουν οι εν λόγω παράγοντες (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.65).

Οι θεραπευτικοί παράγοντες λοιπόν, κατά τον Yalom (2006, όπ. αναφ. στον Βασιλόπουλο κ.συν., 2011, σελ.64) είναι: η ενστάλαξη ελπίδας, η καθολικότητα, η μετάδοση πληροφοριών, ο αλτρουισμός, η διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας, η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, η μιμητική συμπεριφορά, διαπροσωπική μάθηση, η συνεκτικότητα της ομάδας, η κάθαρση και οι υπαρξιακοί παράγοντες, οι οποίοι αναλύονται παρακάτω.

**Ενστάλαξη ελπίδας.** Η ελπίδα που έχει ένα άτομο ότι θα βοηθηθεί από την ομάδα είναι αφενός, απαραίτητη προϋπόθεση για να παραμείνει το άτομο μέλος της ομάδας και αφετέρου, η δύναμη της προσδοκίας αυτής, είναι τόσο ισχυρή που μπορεί να βοηθήσει το άτομο να νιώσει και να λειτουργήσει καλύτερα. Επιπλέον, η ομάδα είναι πηγή ελπίδας αφού τα μέλη της έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα, που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα. Βλέποντας την πρόοδο που έχουν σημειώσει τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, το παιδί αντλεί δύναμη και ελπίδα από αυτή (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.66).

**Καθολικότητα.** Με την καθολικότητα εννοούμε τις ομοιότητες που έχουν και μπορούν να διαπιστώσουν τα μέλη μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας μεταξύ τους. Πέρα από τις επιφανειακές ομοιότητες που μπορούμε να διακρίνουμε σε μια τέτοια ομάδα, δηλαδή τα μέλη να έχουν την ίδια ηλικία κ.λ.π., υπάρχουν και οι ομοιότητες στα προβλήματα, τις σκέψεις, τις δυσκολίες και τις ανησυχίες που αντιμετωπίζουν. Στην αρχή, κάθε μέλος έχει την εντύπωση ότι τα αισθήματα, οι σκέψεις και τα προβλήματά του είναι μοναδικά. Όσο όμως η ομάδα εξελίσσεται, αυτά τα αισθήματα μοναδικότητας διαψεύδονται, με αποτέλεσμα το άτομο να αισθάνεται ανακουφισμένο και λιγότερο απομονωμένο. Καθώς τα μέλη μιας ομάδας αντιλαμβάνονται την ομοιότητά τους με τα άλλα και μοιράζονται τις βαθύτερες ανησυχίες

τους, ωφελούνται τόσο από την κάθαρση, όσο και από την τελική αποδοχή τους από τα υπόλοιπα μέλη, με αποτέλεσμα να αυξάνεται και η συνοχή της ομάδας (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.66).

**Μετάδοση πληροφοριών.** Η μετάδοση πληροφοριών περιλαμβάνει τις διδακτικές οδηγίες, τις συμβουλές, τις προτάσεις ή την άμεση καθοδήγηση που παρέχεται είτε από το θεραπευτή είτε από τα άλλα μέλη της ομάδας. Ο συντονιστής μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας παιδιών χρησιμοποιεί τη διδακτική καθοδήγηση για να διδάξει νέες ικανότητες, να μεταφέρει πληροφορίες, να εξηγήσει, να αποσαφηνίσει. Επίσης, ο συντονιστής ενισχύει την ανταλλαγή συμβουλών. Με αυτό τον τρόπο, τα μέλη μοιράζονται τις εμπειρίες τους, βοηθώντας ο ένας το άλλον και μαθαίνοντας από αυτές. Τέλος, με αυτό τον τρόπο συνειδητοποιούν ότι οι άλλοι νοιάζονται και ενδιαφέρονται για αυτούς (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.66-67).

**Αλtruισμός.** Ο θεραπευτικός παράγοντας αυτός λειτουργεί όταν τα μέλη παρέχουν βοήθεια στα υπόλοιπα μέλη χωρίς να περιμένουν να κερδίσουν κάτι από αυτό. Η ομάδα αποτελεί ιδανικό πλαίσιο γι' αυτό, αφού τα μέλη στηρίζουν και βοηθούν το ένα το άλλο, συνεργάζονται και μοιράζονται εμπειρίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να αισθάνονται χρήσιμα, γεγονός που τους τονώνει την αυτοεκτίμησή τους (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.67).

**Διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας (οικογένεια).** Η ομάδα παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με την οικογένεια, αφού και σε αυτή μπορεί κανείς να συναντήσει εξουσιαστικές/γονεϊκές μορφές, μορφές συνομηλίκων/αδελφών, προσωπικές αποκαλύψεις, συναισθήματα, οικειότητα και εχθρικά, ανταγωνιστικά αισθήματα. Τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν με το συντονιστή και τα υπόλοιπα μέλη με παρόμοιο τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούσαν με τους γονείς και τα αδέρφια τους. Η ομάδα παρέχει στα μέλη της τη

δυνατότητα να αξιολογήσουν αυτές τις συμπεριφορές και να δοκιμάσουν νέες (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.67-68).

**Ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης (socializing techniques).** Η κοινωνική μάθηση, η ανάπτυξη των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων δηλαδή, είναι ένας θεραπευτικός παράγοντας που συναντάται σε όλες τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελώντας είτε τον κυρίαρχο στόχο αυτών είτε βοηθητικό στοιχείο για την πραγματοποίησή τους (Brown, 2011, σελ.120). Η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης είναι πολύ ωφέλιμη, καθώς δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά. Επίσης, τα μέλη της ομάδας μαθαίνουν καινούριες τεχνικές κοινωνικοποίησης για πιο λειτουργικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011,σελ.68).

**Μιμητική συμπεριφορά.** Η μίμηση της συμπεριφοράς παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική μάθηση, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία. Οι ευκαιρίες για μίμηση που παρέχονται μέσα σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα είναι πολλές. Από τη μια, τα μέλη παρατηρούν τον τρόπο που τα υπόλοιπα μέλη χειρίζονται τα προβλήματα. Και από την άλλη, ο συντονιστής ενισχύει τη μίμηση με την τεχνική της παροχής προτύπων συμπεριφοράς (modeling), προωθώντας λειτουργικές μορφές συμπεριφοράς, με τις οποίες τα μέλη μπορούν να πειραματιστούν και να υιοθετήσουν αυτές που τους ταιριάζουν (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.68-69).

**Διαπροσωπική μάθηση.** Η ομάδα ευνοεί τη διαπροσωπική μάθηση, καθώς μέσα σε αυτή το παιδί μαθαίνει τους κανόνες συμπεριφοράς που διέπουν τις ανθρώπινες σχέσεις. Με αυτόν τον τρόπο, μαθαίνει να συνυπάρχει με τα άλλα μέλη και να βελτιώνει τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Επίσης, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αποδοτικότερες συμπεριφορές και στη συνέχεια να τις μεταφέρουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.69).



**Συνοχή ομάδας (cohesiveness).** Σύμφωνα με τον Yalom (2006, όπ. αναφ. στον Βασιλόπουλο κ.συν., 2011, σελ.69), η συνοχή αναφέρεται στην έλξη που αισθάνονται τα μέλη προς την ομάδα και προς τα υπόλοιπα μέλη. Όταν τα μέλη μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας αναγνωρίζουν τις ομοιότητες που έχουν αναπτύσσουν μια συνοχή, η οποία τους επιτρέπει να αισθάνονται ασφαλείς και άνετα για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Αυτό με τη σειρά του, αυξάνει την αίσθηση της αποδοχής και της κατανόησης, με αποτέλεσμα τα παιδιά να εκφράζονται, να πειραματίζονται, να συνεργάζονται και να σχετίζονται με τους άλλους πιο εύκολα. Τέλος, η συνοχή της ομάδας αυξάνει την αυτοεκτίμηση και αναπτύσσει την κοινωνική συμπεριφορά που χρειάζεται για να προσαρμοστούν και εκτός ομάδας.

**Κάθαρση.** Η κάθαρση σύμφωνα με τους Βασιλόπουλο κ.συν. (2011, σελ.70) αναφέρεται στην ικανότητα για αναγνώριση κι έκφραση του συναισθήματος και ως εκ τούτου οδηγεί σε συναισθηματική αποφόρτιση. Η συναισθηματική έκφραση ευνοεί τη συνοχή και τη δημιουργία δεσμών στην ομάδα. Ωστόσο, θα πρέπει πάντα να είναι ανάλογη του τύπου της εκάστοτε ομάδας. Στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά, δεν αναπτύσσεται η επαρκής εμπιστοσύνη, ώστε να γίνει με ασφάλεια η λειτουργία της κάθαρσης, καθώς διαρκούν λίγο. Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις η συναισθηματική αποφόρτιση ενδέχεται να θέσει σε κίνδυνο τους στόχους της ομάδας και την ασφάλεια των μελών της. Επομένως, πρέπει να γίνεται από έναν ιδιαίτερα έμπειρο συντονιστή με μεγάλη προσοχή. Σε αυτή την περίπτωση η κάθαρση λειτουργεί προς όφελος των μελών της ομάδας (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011,σελ.70. Brown, 2011, σελ.122).

**Υπαρξιακοί παράγοντες.** Σε αυτή την κατηγορία παραγόντων περιλαμβάνονται ζητήματα σχετικά με την ύπαρξη του ατόμου και τις υπαρξιακές αλήθειες. Παρόλο που οι παράγοντες αυτοί είναι υπαρκτοί σε κάθε ομάδα (κλείσιμο ομάδας), η θεραπευτική τους λειτουργία εξαρτάται από τους στόχους αυτής. Τέλος, η αναγνώριση και ο χειρισμός αυτών των

παραγόντων προϋποθέτει κατάλληλη εκπαίδευση και εμπειρία εκ μέρους του συντονιστή της ομάδας (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.70-71).

## **2.8 Τα στάδια ανάπτυξης της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας**

Όσον αφορά τα στάδια ανάπτυξης μιας ομάδας έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Κάθε ομάδα ανεξαρτήτως του τύπου της βιώνει κατά τη διάρκεια της πορείας της τρία στάδια, το αρχικό, το μεσαίο και το τελικό στάδιο (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.73). Εδώ θα επικεντρωθούμε στα χαρακτηριστικά των σταδίων ανάπτυξης των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά.

### **Αρχικό Στάδιο**

Το πρώτο στάδιο ξεκινάει με την πρώτη συνάντηση της ομάδας και μπορεί να συνεχιστεί για 1-2 συναντήσεις. Κατά την πρώτη συνάντηση ο συντονιστής παρουσιάζει το σκοπό και τη μέθοδο της ομάδας, συζητά με τα μέλη τις προσδοκίες τους και θέτει θεμελιώδεις κανόνες, όπως η ειλικρίνεια, η εμπιστευτικότητα ή ο σεβασμός προς τους άλλους (Johnson et al., 1998, σελ.73). Τα κυρίαρχα συναισθήματα των μελών σε αυτή τη φάση είναι το έντονο άγχος, η ανησυχία σχετικά με τη νέα κατάσταση που βιώνουν, ο φόβος της αποκάλυψης και ενδεχομένως της απόρριψης από τα υπόλοιπα μέλη, ο ενθουσιασμός και η περιέργεια. Η επικοινωνία είναι περιορισμένη και στερεοτυπική, αφού συνήθως υπάρχει μια απροθυμία να εκφράσουν συναισθήματα, αποφεύγουν να μιλούν απευθείας στα υπόλοιπα μέλη ή να κάνουν αναφορές στο «εγώ». Επομένως, το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας στρέφεται προς τον συντονιστή της ομάδας, ο οποίος θα πρέπει να στηρίζει, να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί τα μέλη. Ειδικά όσον αφορά μια ομάδα παιδιών, η σχέση του συντονιστή με τα μέλη είναι εξαρτητική ως ένα βαθμό (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.76).

Τέλος, σύμφωνα με το Lampel (1985, όπ. αναφ. στο Van Velsor, 2004, σελ.140) το αρχικό στάδιο της ομάδας ολοκληρώνεται όταν τα μέλη αρχίζουν να αισθάνονται εμπιστοσύνη και ασφάλεια, να επενδύουν σε αυτή και να την αποκαλούν δική τους ομάδα.

### **Μεσαίο Στάδιο**

Σε αυτό το στάδιο γίνεται η περισσότερη και η βαθύτερη δουλειά, αφού το αρχικό άγχος και η ανησυχία αρχίζουν να υποχωρούν. Τα μέλη αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια πια και μπορούν να εκφράζονται πιο εύκολα χωρίς να φοβούνται ότι θα τα επικρίνουν ή θα απορριφθούν. Με αυτό τον τρόπο, αρχίζουν να γίνονται ορατά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου καθώς και οι ανάγκες του, γεγονός που σηματοδοτεί την έναρξη για αλλαγή. Στο μεσαίο στάδιο, τα μέλη περνούν από δύο φάσεις, οι οποίες είναι α) η φάση της σύγκρουσης και της αμφισβήτησης και β) η φάση της συνοχής και της βελτίωσης των σχέσεων (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.77).

#### **A) Η φάση της σύγκρουσης**

Νιώθοντας πια ασφάλεια, τα μέλη είναι πρόθυμα να εκφράσουν προσωπικά τους θέματα, να τα εξερευνήσουν και να δοκιμάσουν νέες συμπεριφορές. Επίσης, δε διστάζουν να μιλήσουν απευθείας στους άλλους, ακόμα και να προκαλέσουν το ένα το άλλο ή να ασκήσουν έντονη κριτική και αρνητικά σχόλια. Επομένως, γίνεται φανερό ότι η συμμετοχή όλων των μελών αυξάνεται σε αυτό το στάδιο. Παράλληλα, το άγχος για αποδοχή και επιβεβαίωση του προηγούμενου σταδίου μετατοπίζεται στην προσπάθεια για έλεγχο, κυριαρχία και δύναμη. Τα μέλη αισθάνονται τόσο ασφαλή πια, που ενδέχεται να προκύψουν αντιπαραθέσεις ακόμα συγκρούσεις μεταξύ τους, ενώ δε διστάζουν να εκδηλώσουν αισθήματα θυμού ή ενόχλησης. Επιπλέον, είναι πιθανό να σχηματιστούν κλίκες ή υποομάδες ανάμεσα στα μέλη. Τέλος, και οι σχέσεις με το συντονιστή αλλάζουν. Το πρόσωπο που

έβλεπαν ως ειδικό στο προηγούμενο στάδιο, τώρα συμβολίζει τη μορφή εξουσίας μέσα στην ομάδα. Συγκεντρώνει όλα εκείνα τα στοιχεία που το κάθε παιδί βλέπει στους γονείς και στους δασκάλους του. Επομένως, η έκφραση εχθρότητας και δυσαρέσκειας προς τον συντονιστή είναι έκδηλες (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011,σελ.77-78).

### **B) Η φάση της συνοχής**

Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό εδώ είναι η συνοχή της ομάδας. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι δεν εκδηλώνονται κάποιες συγκρούσεις ή αρνητικά συναισθήματα, κυρίως στην αρχή του σταδίου. Τα μέλη αρχίζουν να βιώνουν το αίσθημα της καθολικότητας και είναι να διερευνήσουν και να δουλέψουν σημαντικά προσωπικά θέματα. Η επίλυση των συγκρούσεων αυξάνει τη συνοχή της ομάδας, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια αξιόλογη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών. Τα μέλη είναι πρόθυμα να δουλέψουν, να εξερευνήσουν και να διατηρήσουν τις σχέσεις τους με τους άλλους. Έτσι, αναπτύσσονται και οι πρώτες φιλίες μέσα στην ομάδα. Ο συντονιστής αντιμετωπίζεται ως οδηγός και σύμβουλος. Όλα αυτά δημιουργούν ένα αίσθημα αποδοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης στα μέλη. Επιπλέον, αισθάνονται ικανοποιημένα και ενθουσιασμένα που βλέπουν τους στόχους να επιτυγχάνονται. Το άγχος τώρα είναι πιο δημιουργικό και ενισχύει την αλλαγή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2011, σελ.78-79).

### **Τελικό Στάδιο**

Το τελικό στάδιο αντιπροσωπεύει τη διαδικασία του τερματισμού της ψυχοεκπαίδευσης. Το κλείσιμο της ομάδας είναι συχνά μια δύσκολη και οδυνηρή εμπειρία τόσο για τα μέλη, όσο και για τον συντονιστή. Η συμπεριφορά των μελών επηρεάζεται και μπορεί να έχουμε μείωση ή αύξηση της συμμετοχής, καθώς τα μέλη μπορεί να αποσυρθούν ή να φέρουν νέα θέματα στην επιφάνεια. Επιπλέον, μπορεί να αρνούνται ή να αντιστέκονται να βιώσουν τα συναισθήματα που συνοδεύουν τη λήξη της ομάδας. Παρατηρούμε επίσης, μια

απομάκρυνση των μελών, επειδή νιώθουν ότι οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν θα τελειώσουν. Τα μέλη συνειδητοποιούν εδώ τη συμβολή του συντονιστή. Μπορεί να βιώσουν θυμό, λύπη, ενόχληση που αυτή η σχέση τελειώνει, καθώς και το αίσθημα αποστέρησης αφού βιώνουν την απώλεια ενός ανθρώπου (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.80). Γι αυτό συχνά το στάδιο αυτό, χαρακτηρίζεται ως «φάση πένθους» για τα παιδιά, τα οποία βιώνουν θλίψη και άγχος αποχωρισμού (Kernberg & Rosenberg, 1991, όπ. αναφ. στο Van Velsor, 2004, σελ.140). Παράλληλα όμως, συνυπάρχουν και αισθήματα ευχαρίστησης, εκτίμησης και ανακούφισης για όλη την εμπειρία και για την αλλαγή που επήλθε (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.80).

## **2.9 Περιορισμοί μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας με παιδιά**

Δεν είναι δυνατόν κάθε παιδί να αποτελεί υποψήφιο μέλος μιας ομάδας αλλά και ούτε και η ομάδα αποτελεί, πάντα, την καλύτερη δυνατή επιλογή για κάθε παιδί. Σε κάποιες περιπτώσεις η εργασία σε ομάδες είναι ακατάλληλη ή παρουσιάζει σοβαρούς περιορισμούς, που ο συντονιστής είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη του προκειμένου να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα της ομάδας (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.81).

Παιδιά λοιπόν, τα οποία δεν είναι έτοιμα για μια ομαδική εργασία ή που δε θα ωφεληθούν από αυτή, είναι καλό να μην συμπεριλαμβάνονται στην ομάδα. Τέτοιες περιπτώσεις παιδιών είναι (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.81):

- Είναι αδέρφια ή συνδέονται με άλλη στενή συγγενική σχέση
- Έχουν τάσεις αυτοκτονίας ή ανθρωποκτονίας
- Αδυνατούν να ελέγξουν την παρορμητικότητά τους
- Έχουν μια επιθετική συμπεριφορά καταστρέφοντας πράγματα ή χρησιμοποιώντας τα ως όπλα, ενώ η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από έντονη αδιαφορία και περιφρόνηση

- Δε βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης
- Είναι θύματα σωματικής ή σεξουαλικής βίας
- Βρίσκονται σε διαρκή ή οξεία κρίση
- Έχουν υποστεί εγκεφαλική βλάβη ή παρουσιάζουν ψυχωτική διαταραχή, η οποία είναι πιθανό να αποσταθεροποιηθεί λόγω του άγχους που απορρέει από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα
- Έχουν διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης ή μεικτή διαταραχή της γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να εκδηλώσουν την απογοήτευσή τους παρά μόνο με επιθετικά ξεσπάσματα.

Τα παιδιά με τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορούν να ωφεληθούν από μια ομάδα στην περίπτωση που αυτή έχει σχεδιαστεί για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Επιπλέον, 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., 2011, σελ.82).

Τέλος, περιορισμό αποτελούν και οι ανάγκες μιας ομάδας για έμφυχο και άψυχο υλικό. Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά συνήθως χρησιμοποιούν στις δραστηριότητες τους παιχνίδια, που χρειάζονται μεγάλο και ασφαλή χώρο και αρκετά υλικά. Για να λειτουργήσει λοιπόν άνετα η ομάδα, απαιτείται ο κατάλληλος χώρος. Επιπλέον, είναι σημαντικό να υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός παιδιών, προκειμένου να υπάρξει η απαραίτητη αλληλεπίδραση. Τέλος, μερικές φορές είναι απαραίτητη η παρουσία ενός συν-συντονιστή (co-leader), ο οποίος βοηθάει τον συντονιστή ή ασχολείται με κάποιο μέλος που χρειάζεται περισσότερη βοήθεια (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.82-83).

Όλοι οι παραπάνω περιορισμοί ενδέχεται να μην επιτρέψουν τη σωστή λειτουργία της ομάδας, γι αυτό ο συντονιστής θα πρέπει να τους λαμβάνει πολύ προσεκτικά υπόψη του και να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος.

### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

#### **3.1 Εισαγωγή**

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύονται οι κοινωνικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η σημασία τους στην ανάπτυξη των παιδιών, τα είδη, οι δυσκολίες στην ανάπτυξή τους, οι μέθοδοι αξιολόγησής και εκπαίδευσής τους. Τέλος, παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα κάποιων παρεμβατικών προγραμμάτων με έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά, από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

#### **3.2 Ορισμός κοινωνικών δεξιοτήτων**

Δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός για τις κοινωνικές δεξιότητες. Κατά καιρούς έχουν οριστεί με διάφορους τρόπους, ανάλογα σε ποιο από τα συστατικά τους δίνεται έμφαση. Οι Gresham και Elliot (1993, όπ. αναφ. στους Denham, Hatfield, Smethurst, Tan & Tribe, 2006) ορίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως «τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που ωθούν ένα άτομο να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους και να αποφεύγει μη κοινωνικά αποδεκτές αντιδράσεις από τους άλλους» (σελ.34).

Οι Rinn και Markle (1979, όπ. αναφ. στην O'Rourke & Worzbyt, 1996) διατυπώνουν και αυτοί τον παρακάτω ορισμό. «Η φράση κοινωνικές δεξιότητες ορίζεται ως ένα ρεπερτόριο λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, με το οποίο τα παιδιά επηρεάζουν τις αντιδράσεις των άλλων υποκειμένων (π.χ. συνομήλικοι, γονείς, αδέρφια και δάσκαλοι) σε ένα διαπροσωπικό πλαίσιο. Το ρεπερτόριο αυτό λειτουργεί ως ένας μηχανισμός μέσω του οποίου τα παιδιά επηρεάζουν το περιβάλλον τους με το να αποκτούν, να μεταφέρουν ή να αποφεύγουν επιθυμητά ή ανεπιθύμητα αποτελέσματα στην κοινωνική σφαίρα. Ο βαθμός στον οποίο πετυχαίνουν να



αποκτούν τα επιθυμητά αποτελέσματα και να αποφεύγουν ή να διαφεύγουν τα ανεπιθύμητα χωρίς να προκαλούν πόνο στους άλλους, είναι ο βαθμός στον οποίο θεωρούνται άτομα με κοινωνικές δεξιότητες» (σελ. 383).

### **3.3 Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων**

Θεμέλιο όλων των κοινωνιών είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων. Κάθε άνθρωπος από τη φύση του θέλει να έχει επιτυχημένες διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με τους γύρω του. Κάτι τέτοιο καθίσταται εφικτό μόνο μέσα από την σωστή εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων. Τη σημασία της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων και τη σχέση τους με την προσαρμογή των παιδιών στην κοινωνία, επιβεβαιώνουν πολλές έρευνες. Ευρήματα ερευνών μάλιστα, αποδεικνύουν μια ισχυρή σύνδεση ανάμεσα στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών και την ακαδημαϊκή και ψυχολογική λειτουργία (Βασιλόπουλος, κ.συν., 2011, σελ.217).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Sullivan (1953, οπ. αναφ. στους Erath, Flanagan, Bierman, & Tu, 2010, σελ. 16) η θεωρία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας τονίζει την ιδιαίτερη σημασία που έχει η δημιουργία στενών και αμοιβαίων φιλικών σχέσεων για το άτομο, ιδιαίτερα από μικρή ηλικία. Η σύναψη φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους αποτελεί προστατευτικό παράγοντα από την παιδική ηλικία μέχρι και την εφηβεία, αφού προλαμβάνει πιθανά μελλοντικά ψυχοκοινωνικά προβλήματα και ελλείμματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Erath, et al, 2010, σελ. 16). Οι στενές φιλίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των νέων (Flem, Thygesen, Valas, & Magnés, 1998, σελ.209). Οι στενές φιλίες προωθούν την αυτοεκτίμηση και προστατεύουν από τις αρνητικές συνθήκες του περιβάλλοντος, παρέχοντας αγάπη, συντροφικότητα και συναισθηματική υποστήριξη (Waliski, & Carlson, 2008, σελ. 5). Σύμφωνα με τους Nangle, Erdley, Newman, Mason, & Carpenter (2003, οπ. αναφ. στους Erath, et al, 2010, σελ. 16) τα παιδιά με στενούς φίλους είναι λιγότερο πιθανό να νιώσουν μοναξιά. Έχει παρατηρηθεί

επίσης, σύμφωνα με τους Fox & Boulton (2006, Erath, et al, 2010, σελ. 16) ότι τα παιδιά με στενούς φίλους έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε επεισόδια θυματοποίησης. Αυτές οι υποστηρικτικές λειτουργίες της φιλίας μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην πρώιμη εφηβεία, καθώς στην ηλικία αυτή αυξάνονται οι πιθανότητες θυματοποίησης και κοινωνικής απομόνωσης. Επομένως, οι δεξιότητες σύναψης φιλικών σχέσεων από μικρή ηλικία μπορούν να υποστηρίξουν και να προστατεύσουν τους νέους από τις κοινωνικές προκλήσεις και να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας (Erath, et al, 2010, σελ. 16).

Αντιθέτως, οι κακές διαπροσωπικές δεξιότητες μπορεί να προκαλέσουν απομόνωση ή περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η σωστή επικοινωνία και δεξιότητα δημιουργίας στενών σχέσεων αποτελεί σημαντικό κομμάτι για τη σωστή ανάπτυξη του ατόμου (Waliski, & Carlson, 2008,σελ.5). Σύμφωνα με τους Wentzel & Wigfiel (1998, οπ. αναφ. στους Waliski, & Carlson, 2008, σελ.5), οι νέοι που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν προβλήματα συμπεριφοράς, είναι αυτοί που δε διαθέτουν τις βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες από μικρή ηλικία, οι οποίες είναι απαραίτητες και για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Τέλος, όπως έχει παρατηρηθεί από τους DeRosier, 2004. Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000. Muris, Meesters, Vincken, & Eijkelenboom, (2005, οπ. αναφ. στους Waliski, & Carlson, 2008,σελ.5), η κατάκτηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων από μικρή ηλικία μπορεί να μειώσει επιθετικές συμπεριφορές στους νέους.

Και οι Τριλίβα, & Chimienti, (1996, σελ.52) τονίζουν ότι οι ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλικούς παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσωπική ευτυχία, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και συμβάλλουν στην μακροπρόθεσμη προσαρμογή της συμπεριφοράς του ατόμου. Σύμφωνα με τους Parker, & Asher (1987, οπ. αναφ. στους Τριλίβα, & Chimienti, 1996, σελ.52), τα παιδιά που είναι λιγότερο δημοφιλή ή μη αποδεκτά από τους συνομηλικούς έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν αντικοινωνική συμπεριφορά (όπως

επιθετικότητα), να εγκαταλείψουν το σχολείο και αν αναπτύξουν διαταραχές συμπεριφοράς. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μπορούν να θεωρηθούν ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνει το πώς συμπεριφερόμαστε, πώς νιώθουμε και τι σκεπτόμαστε όταν ερχόμαστε σε επαφή με άλλους ανθρώπους (Τριλίβα, & Chimienti, 1996, σελ.53).

Τα παιδιά που είναι λιγότερο δημοφιλή παρουσιάζουν ελλείψεις στις κοινωνικές δεξιότητες εκείνες που επιφέρουν θετικές συναλλαγές με συνομηλίκους. Επομένως, οι δεξιότητες συζήτησης, όπως η αυτό-έκφραση και υποβολή ερωτήσεων αποτελούν το επίκεντρο του προγράμματος των Bierman, & Furman (1984, όπ. αναφ. στους Τριλίβα, & Chimienti, 1996, σελ.52), ενώ οι LaCreca, & santagrossi (1980, όπ. αναφ. στους Τριλίβα, & Chimienti, 1996, σελ.52) επικεντρώνονται στις κοινωνικές συμπεριφορές, όπως η συμμετοχή σε δραστηριότητες και η συνεργασία με σκοπό να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες.

Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν αδυναμίες στην επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών. Σύμφωνα με τους Raterson, Kupersmidt, & Giesler (1990, όπ. αναφ. στους Τριλίβα, & Chimienti, 1996, σελ.52) τα παιδιά που απορρίπτονται δεν μπορούν να λάβουν υπόψη τους την άποψη των άλλων και υπερεκτιμούν τη δική τους ικανότητα συμπεριφοράς. Προγράμματα που ασχολούνται με την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων εστιάζουν στη λύση διαπροσωπικών προβλημάτων και στην επίλυση συγκρούσεων (Shure, & Spivak, 1982, όπ. αναφ. στους Τριλίβα, & Chimienti, 1996, σελ.52).

Κάποιοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να είναι ένα μέρος του σχολικού προγράμματος, όπου θα διδάσκονται όλα τα παιδιά (Ogden, 1990. Hargie, & Hargie, 1995, όπ. αναφ. στους Flem, et al, 1998, σελ.209). Σύμφωνα με τον La Greca (1993, όπ. αναφ. στους Flem, et al, 1998, σελ.209), τα προγράμματα αυτά δε θα πρέπει να επικεντρώνονται μόνο στα μοναχικά ή παραμελημένα παιδιά.

Επιπλέον, οι συγκρούσεις μέσα σε μια ομάδα προκαλούν επιθετική συμπεριφορά και θέτουν σε κίνδυνο το περιβάλλον μάθησης και συνδέονται με μετέπειτα προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. χρήση ουσιών, σχολική αποτυχία κ.α.) (Coie, Lochman, Τέρι, & Hyman, 1992. Miller-Johnson, Lochman, Coie, Τέρι, & Hyman, 1998. Pepler & Rubin, 1991, όπ. αναφ. στους Frey, Bobbitt Nolen, Van Schoiack, & Hirschstein, 2005, σελ. 172). Επομένως τα προγράμματα που επικεντρώνονται στην προώθηση των προστατευτικών παραγόντων μπορεί να μειώσουν τον κίνδυνο εμφάνισης κάποιου προβλήματος συμπεριφοράς στο μέλλον (Frey, et al, 2005, σελ. 172). Μερικοί ερευνητές μάλιστα, τονίζουν ότι παρεμβατικά προγράμματα που χρησιμοποιούν την ενεργή συζήτηση στην τάξη μειώνουν τις συγκρούσεις και τα προβλήματα που προκύπτουν από τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ αυξάνουν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά (Schlaefli, Rest, & Thoma, 1985. Battistich, Solomon, Watson, Solomon, & Schaps, 1989. Urbain & Kendall, 1980, όπ. αναφ. στον Adalbjarnardottir, 1993, σελ 463).

Συνοψίζοντας, η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων έχει πολλά οφέλη, όπως είναι η βελτίωση των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, των ακαδημαϊκών επιδόσεων και η αύξηση του αυτοελέγχου και της αυτοπεποίθησης. Γι αυτό άλλωστε τα τελευταία χρόνια, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η εκπαίδευση των παιδιών πάνω σε αυτές (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.217).

### **3.4 Είδη κοινωνικών δεξιοτήτων**

Σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, τα παιδιά θα μπορούσαν να διδαχθούν μια πληθώρα κοινωνικών δεξιοτήτων. Καθώς τα είδη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πολλά, θα παρουσιαστούν στη συνέχεια ενταγμένα σε ευρύτερες θεματικές ενότητες (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.221).

**Δεξιότητες έναρξης αλληλεπίδρασης ή γνωριμίας.** Οι δεξιότητες έναρξης αλληλεπίδρασης και γνωριμίας αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί θα πλησιάσει και θα γνωρίσει ένα νέο άτομο. Οι δεξιότητες αυτές είναι σημαντικές για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, καθώς η πρώτη επαφή καθορίζει την εξέλιξη της σχέσης. Η διαδικασία της γνωριμίας προκαλεί συναισθηματική διέγερση στο παιδί, το οποίο είναι ενθουσιασμένο με τη νέα γνωριμία αλλά και αγχωμένο για το αν θα γίνει αποδεκτό. Αν η συναισθηματική διέγερση είναι ιδιαίτερα έντονη, είναι πιθανό να αποφύγει τη γνωριμία (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011,σελ.222).

Τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για τις δεξιότητες αυτές, βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι η συναισθηματική διέγερση είναι φυσιολογική. Γνωρίζοντας τα υπόλοιπα μέλη ξεπερνούν το άγχος που νιώθουν. Έτσι, μαθαίνουν να διαχειρίζονται καλύτερα την αλληλεπίδραση και να ανακαλύπτουν νέους τρόπους γνωριμίας (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.221).

**Δεξιότητες καθορισμού και σεβασμού των κανόνων.** Κάθε αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων διέπεται από κανόνες. Σε αντίθεση με τους ενήλικες, οι οποίοι έχουν μάθει πώς να αλληλεπιδρούν σεβόμενοι τους κοινωνικούς κανόνες και τα όρια των άλλων, τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει ακόμα αυτές τις δεξιότητες. Οι κανόνες αυτοί έχουν εξαιρετική σημασία, καθώς προστατεύουν τόσο το ίδιο το παιδί, όσο και τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρά. Πιο συγκεκριμένα, συμβάλουν στην επίτευξη της συνεργασίας και της συνύπαρξης, στην προσωπική επικοινωνία και στην ασφάλεια. Επίσης, οι κανόνες θέτουν όρια, κάτι που δημιουργεί στο παιδί αίσθημα ασφάλειας (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.222).

Μέσα σε μια ψυχοεκπαιδευτική ομάδα τα παιδιά ανακαλύπτουν μόνα τους την αξία των κανόνων και μπαίνουν σε μια διαδικασία να αναγνωρίσουν και να

διεκδικήσουν τα όρια τους, μαθαίνοντας παράλληλα να σέβονται τα όρια των άλλων (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011,σελ.223).

**Δεξιότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων.** Οι δεξιότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων εμπεριέχονται στη έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Ο Goleman (1998, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλο κ.συν., 2011), ορίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως «την ικανότητα που έχει ο άνθρωπος να αντιλαμβάνεται, να εκτιμά και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα και των άλλων» (σελ.223). Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, καθώς και με τις κοινωνικές του δεξιότητες. Σύμφωνα με τον Goleman (1998, όπ. αναφ. στο Βασιλόπουλο κ.συν., 2011, σελ.223), η Συναισθηματική Νοημοσύνη επεκτείνεται σε πέντε τομείς. Αυτοί οι τομείς θα αναλυθούν στη συνέχεια σε σχέση με τα παιδιά.

**1) Η επίγνωση των συναισθημάτων μας.** Ο πρώτος τομέας σχετίζεται με την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ένα συναίσθημα την ώρα που γεννιέται. Με αυτό τον τρόπο, έχοντας επίγνωση του πως νιώθει κάθε στιγμή, το παιδί γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του, τις επιθυμίες του και αισθάνεται πιο σίγουρο για τον εαυτό του και για τις αποφάσεις του. Αντίθετα, ένα παιδί που δεν έχει αναπτύξει αυτή την ικανότητα, αισθάνεται ανασφάλεια και δεν μπορεί να ελέγξει τα συναισθήματά του.

**2) Έλεγχος των συναισθημάτων.** Ο δεύτερος τομέας σχετίζεται με τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων από το παιδί. Αν δηλαδή είναι ικανό να εκφράσει τα συναισθήματά του με τρόπο ανάλογο για κάθε περίπτωση. Ο έλεγχος των συναισθημάτων είναι πολύ σημαντικός, καθώς βοηθά τα παιδιά να ξεπερνούν πιο εύκολα τις δύσκολες καταστάσεις.

- 3) **Εξεύρεση κινήτρων.** Η εξεύρεση κινήτρων έχει να κάνει με όσα χρειάζεται κάποιος για να πετύχει τους στόχους του. Δηλαδή, να έχει αισιοδοξία, ελπίδα, πείσμα και υπομονή, προκειμένου να συνεχίσει την προσπάθεια μέχρι τέλους.
- 4) **Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων.** Μια πολύ σημαντική δεξιότητα είναι η ικανότητα να κατανοούμε τα συναισθήματα των άλλων, γνωστή και ως ενσυναίσθηση (empathy). Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει αυτή την ικανότητα, συνδέονται πιο εύκολα με τους άλλους.
- 5) **Διαχείριση των σχέσεων.** Εδώ συγκαταλέγονται όλες οι κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Όταν το παιδί έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται τις σχέσεις του με αποτελεσματικό τρόπο, τότε δημιουργεί και επιτυχημένες σχέσεις.

**Δεξιότητες επικοινωνίας.** Οι δεξιότητες επικοινωνίας αφορούν την ικανότητα του ατόμου να ξεκινά μια συζήτηση, να συμμετέχει σε αυτή, να την τερματίζει με ομαλό τρόπο, χωρίς να προσβάλλει τον συνομιλητή του. Οι πιο βασικές δεξιότητες είναι: να μπορεί να ακούει και να καταλαβαίνει τον συνομιλητή του, να μοιράζεται τις σκέψεις του, να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει, να ζητά αυτά που χρειάζεται, να δίνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση και να η ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.225).

**Δεξιότητες αυτοεκτίμησης.** Κάθε φορά που αξιολογούμε τον εαυτό μας προκύπτει και ένα συναίσθημα. Αυτό το συναίσθημα είναι η αυτοεκτίμηση. Η αξιολόγηση αυτή βρίσκεται σε διαρκή αλλαγή και βασίζεται στην εικόνα και την αντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας. Η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τη ζωή μας, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη, τη λειτουργικότητα και την ψυχική υγεία του ατόμου. Γι αυτό

το λόγο, οι δεξιότητες αυτοεκτίμησης θα πρέπει να αναπτύσσονται από νωρίς. Ένα παιδί με υψηλή αυτοεκτίμηση, αναπτύσσει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις πιο άνετα.

**Διαπροσωπικές Δεξιότητες.** Οι διαπροσωπικές δεξιότητες αφορούν την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν και να διατηρούν στενές και ποιοτικές σχέσεις με τους άλλους. Τα παιδιά με αυτές τις δεξιότητες μαθαίνουν να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.228).

**Δεξιότητες Συνεργασίας.** Οι δεξιότητες συνεργασίας βασίζονται κυρίως στην ενσυναίσθηση και στον σεβασμό. Ένα παιδί που δεν έχει μάθει να συνεργάζεται, θα αντιμετωπίσει δυσκολίες και προβλήματα στις σχέσεις του με τους άλλους. Αντιθέτως, ένα παιδί που συνεργάζεται, είναι σε θέση να προλαμβάνει και να επιλύει πιθανές συγκρούσεις και μπορεί να αναπτύξει υγιείς σχέσεις με τους άλλους (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.228).

**Δεξιότητες αυτοδιαχείρισης.** Οι δεξιότητες αυτοδιαχείρισης βοηθούν τα παιδιά να διαχειρίζονται προβλήματα και δύσκολες καταστάσεις, να δρουν με υπευθυνότητα και να θέτουν όρια (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.228).

**Επίλυση προβλημάτων και διαχείριση συγκρούσεων.** Με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τα παιδιά μαθαίνουν να εστιάζουν στο πρόβλημα και από κοινού να βρίσκουν λύση, αντί να στρέφεται ο ένας ενάντια στον άλλον και να τσακώνονται. Επίσης, αναπτύσσουν στρατηγικές προκειμένου να βγουν όλοι κερδισμένοι (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.228).

**Δεξιότητες υπευθυνότητας.** Ήδη από την παιδική ηλικία είναι πολύ σημαντικό να αναπτυχθούν προοδευτικά οι δεξιότητες υπευθυνότητας, καθώς η υπευθυνότητα συμβάλλει στη λειτουργική συμπεριφορά του ατόμου μέσα την κοινωνία. Όταν



κατακτήσουν τις δεξιότητες αυτές, θα νιώθουν πιο σίγουρα να στηριχτούν στον εαυτό τους, γεγονός που τους αυξάνει την αυτοπεποίθηση (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.230).

**Δεξιότητες οριοθέτησης, διεκδίκησης, άρνησης.** Οι δεξιότητες αυτές αναφέρονται στην ικανότητα του παιδιού να θέτει τα όρια του, να προστατεύει τα δικαιώματά του και να υπερασπίζεται τη διαφορετικότητά του. Καταρχάς, το παιδί θα πρέπει να αντιληφθεί μέχρι που μπορεί να φτάσει η δική του συμπεριφορά και των άλλων, έτσι ώστε να μην παραβιάζεται κανείς. Τα παιδιά που έχουν μάθει να θέτουν όρια και ταυτόχρονα να σέβονται τους άλλους, αποκτούν και την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται, έτσι ώστε να ενεργούν με βάση τις δικές τους επιλογές και αξίες (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.230).

Συμπερασματικά, όλες οι κοινωνικές δεξιότητες είναι εξίσου σημαντικές για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών και για τη μετέπειτα ζωή τους. Όλα τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων, που στοχεύει στην πρόληψη μελλοντικών προβλημάτων και στην προσωπική ανάπτυξη κάθε παιδιού. Τέλος, η εργασία μέσα στην ομάδα αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού ευνοεί τις αλληλεπιδράσεις που βασίζονται στην κοινωνική ικανότητα (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.230).

### **3.5 Κοινωνικοί κανόνες, δημοφιλία και κοινωνική αφέλεια**

Όπως διαπιστώθηκε και παραπάνω, υπάρχει μια πληθώρα κοινωνικών δεξιοτήτων, με τις οποίες θα μπορούσε να ασχοληθεί κανείς σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων. Καθώς όμως, η ανάλυση και η ένταξη όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολη, η παρούσα μελέτη εστιάζει σε τρεις τομείς, στους κοινωνικούς κανόνες, που διέπουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και στις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας για τη σύναψη επιτυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων (σχέσεις με συνομήλικους, αποδοχή-δημοφιλία),

καθώς και στην κοινωνική αφέλεια των παιδιών. Για την πληρέστερη κατανόησή τους, οι τρεις αυτές έννοιες αναλύονται στη συνέχεια.

**Κοινωνικοί κανόνες.** Σε όλες τις κοινωνίες υπάρχουν και εφαρμόζονται κάποιοι κανόνες. Είτε η κοινωνία είναι μικρή, παραδείγματος χάρη η οικογένεια, ή μεγαλύτερη όπως το σχολείο, κάθε άτομο καλείται να τηρήσει κάποιους κανόνες για να υπάρχει ομαλή λειτουργία στην κοινωνική ομάδα που ζει και συναναστρέφεται. Με τους κανόνες το περιβάλλον γίνεται προβλέψιμο και ο καθένας ξέρει πώς πρέπει να συμπεριφερθεί σε κάθε περίπτωση (Ματσαγγούρας, 1999, σελ. 335).

Τα παιδιά θα πρέπει να αρχίζουν να μαθαίνουν τους κανόνες και τα όρια από μικρή ηλικία, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται, καθώς παρέχουν στο παιδί τη βάση γύρω από την οποία θα οργανώσουν τη μάθησή τους. Επίσης, τα βοηθούν να καταλάβουν ποια συμπεριφορά αναμένεται από αυτά και τι θα συμβεί αν δεν τηρήσουν τους κανόνες. Οι κανόνες διδάσκουν στα παιδιά δεξιότητες κοινωνικής συναναστροφής, οι οποίες τα βοηθούν να ζουν αρμονικά με τους άλλους, να δείχνουν σεβασμό και να αλληλεπιδρούν σωστά με άλλους, δημιουργώντας κοινωνικές και φιλικές σχέσεις (Verderber & Verderber, 2006, σελ. 13).

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στο να αναπτύξει το βαθμό τήρησης των κοινωνικών κανόνων των παιδιών, έτσι ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά στις κοινωνικές συναναστροφές τους με άλλους (δηλαδή, την ευγένεια, τον σεβασμό και τη συνεργασία μέσα σε μια ομάδα).

**Δημοφιλία.** Υπάρχουν δυο μορφές κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές δεξιότητες, η αποδοχή από τους συνομηλίκους και η δημοφιλία. Η πρώτη αναφέρεται στον βαθμό αποδοχής από τους συνομηλίκους και στις δυνατότητες συμπεριφοράς ενός ατόμου να συσχετίζεται και να συνεργάζεται με άλλους, καθώς και τις

κοινωνικο-γνωστικές ικανότητες που του επιτρέπουν να αντιληφθεί τον εαυτό του και τους άλλους στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τα άτομα με αυτές τις δεξιότητες διαθέτουν ενσυναίσθηση, κατανόηση και είναι υποστηρικτικά στις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους ανθρώπους. Επίσης, τα άτομα αυτά είναι αποδεκτά και αγαπητά από τους άλλους και δε χρησιμοποιούν επιθετική συμπεριφορά για να εκφραστούν ή να διεκδικήσουν κάτι κοινωνικά (Bruyn, Cillessen & Wissink, 2010, σελ. 545).

Η δεύτερη κοινωνική δεξιότητα υποδεικνύεται από τον υψηλό βαθμό της αντιληπτής δημοφιλίας του παιδιού, ή της έλλειψης δημοφιλίας από τους συνομηλίκους και αναφέρεται στις ικανότητες ενός ατόμου να δρα αποτελεσματικά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, για να επιτύχει τους στόχους, είτε για τον εαυτό του, είτε για την ομάδα, σε κοινωνικές καταστάσεις, κυρίως μέσα από το παιχνίδι με τους κανόνες που το διέπουν, ή με πειστική επιχειρηματολογία (Danielson & Phelps, 2003, σελ. 226). Τα άτομα που διαθέτουν τις δεξιότητες αυτές, συμπεριφέρονται με τρόπους που τα καθιστούν στο επίκεντρο μιας ομάδας συνομηλίκων και ως εκ τούτου θεωρούνται δημοφιλή (Bruyn et al, 2010, σελ. 545).

Αυτές οι δυο μορφές κοινωνικών δεξιοτήτων σχετίζονται με την κοινωνική επάρκεια ενός ατόμου. Αποτελούν προστατευτικό παράγοντα έναντι αρνητικών συνθηκών του περιβάλλοντος και συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξή του (Bruyn et al, 2010, σελ. 545). Γι' αυτούς τους λόγους, η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει στην ανάπτυξη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών και προσπαθεί να καλλιεργήσει τις δεξιότητες εκείνες, που θα τους επιτρέψουν να αναπτύξουν επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους.

**Κοινωνική αφέλεια.** Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην κοινωνική αφέλεια των μαθητών, δηλαδή την κακή αναγνώριση και κατανόηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά μπορεί να έχουν κατακτήσει τους βασικούς κανόνες που

διέπουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ωστόσο μπορεί να υστερούν στην εφαρμογή τους. Επομένως, η κοινωνική αφέλεια αναφέρεται σε τυχόν δυσκολίες ή ελλείψεις στην ανάπτυξη κάποιων κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, οι οποίες θα πρέπει να εντοπίζονται όσο το δυνατό νωρίτερα, προκειμένου να ξεπεράσουν (Danielson & Phelps, 2003, σελ. 226).

### **3.6 Δυσκολίες στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων**

Μερικά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Ο λόγος που αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες δεν μπορεί να προσδιοριστεί ακριβώς. Πάντως, είναι σημαντικό, να γνωρίζουμε αυτές τις ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες ή ελλείμματα που μπορεί να παρουσιάσουν τα παιδιά στην εκτέλεση των κοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα αν σχεδιάζουμε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την ανάπτυξη τους (Βασιλόπουλος κ.συν., 2011, σελ.218).

Οι Gresham και Elliot υποστηρίζουν (1987, όπ. αναφ. στην O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ.387) πως τα κοινωνικά προβλήματα των παιδιών εμφανίζονται σε τέσσερις περιοχές, οι οποίες είναι: α) έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων (social skill deficits), β) έλλειμμα κοινωνικής συμπεριφοράς (social performance deficits), γ) αδυναμία αυτοελέγχου των κοινωνικών δεξιοτήτων (self-control social skill deficits) και δ) αδυναμία αυτοελέγχου της κοινωνικής συμπεριφοράς (self-control social performance deficits).

- **Έλλειμμα κοινωνικών δεξιοτήτων.** Σε αυτή την κατηγορία, ανήκουν τα παιδιά που υστερούν στις κοινωνικές δεξιότητες, που τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν κατάλληλα με τους άλλους. Αναλυτικότερα, τα παιδιά που δεν γνωρίζουν ή δεν μπορούν να κάνουν φιλίες, να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν με άλλα παιδιά, αποτελούν παράδειγμα αυτής της κατηγορίας.

- **Έλλειμμα κοινωνικής συμπεριφοράς.** Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αυτό το έλλειμμα, έχουν αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητες και έχουν μάθει τον τρόπο να τις εφαρμόζουν. Ωστόσο, στην πράξη δεν τις εφαρμόζουν ή τις εφαρμόζουν αναποτελεσματικά. Για παράδειγμα, ένα παιδί ενώ μπορεί να γνωρίζει πώς να συνεργάζεται σε μια ομάδα, όταν βρεθεί σε μια ομάδα δε θα μπορέσει να συνεργαστεί με τα υπόλοιπα μέλη.
- **Αδυναμία αυτοελέγχου των κοινωνικών δεξιοτήτων.** Ορισμένα παιδιά δεν κατορθώνουν να αναπτύξουν κατάλληλα τις κοινωνικές τους δεξιότητες, εξαιτίας της αυξημένης συναισθηματικής διέγερσης που νιώθουν, όταν έρχονται αντιμέτωπα με άγνωστους ανθρώπους ή καταστάσεις. Αυτή η συναισθηματική διέγερση μπορεί να είναι άγχος ή και φόβος. Κάποια παιδιά, για παράδειγμα, όταν γνωρίζουν ανθρώπους, αγχώνονται υπερβολικά ή φοβούνται, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να μάθουν τα κατάλληλα βήματα για να συστήσουν τον εαυτό τους. Επίσης, τα παρορμητικά παιδιά αδυνατούν να αποκτήσουν τον αυτοέλεγχο που χρειάζεται, ώστε να αποκτήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες.
- **Αδυναμία αυτοελέγχου της κοινωνικής συμπεριφοράς.** Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, έχουν μάθει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και είναι ικανά να τις εκτελέσουν, αλλά η εκτέλεση αυτή παρεμποδίζεται από μια συναισθηματική διέγερση, που μπορεί να συνδέεται με άγχος ή παρόρμηση. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να γνωρίζει πώς να συνεργάζεται μέσα σε μια ομάδα, αλλά λόγω του κοινωνικού άγχους που βιώνει κατά την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, να μην μπορεί να την εφαρμόσει.

Συνοψίζοντας, στα παιδιά που αντιμετωπίζουν ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες μπορεί να συμβαίνουν τα εξής: να μην έμαθαν ποτέ τις κοινωνικές δεξιότητες, να τις απέκτησαν αλλά να μην έμαθαν να τις εκτελούν ή τέλος, λόγω της

αδυναμίας τους να ελέγξουν τα έντονα συναισθήματα που βιώνουν, να μην μπορούν να τις εφαρμόσουν. Οι δυσκολίες στη μάθηση και στην απόκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, που αναφέρθηκαν παραπάνω, εμποδίζουν εν τέλει τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν.

### **3.7 Μέθοδοι αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων**

Οι O'Rourke και Worzbyt (1996, σελ.388) κάνουν αναφορά για πολυάριθμες μεθόδους αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μερικές από τις δημοφιλέστερες μεθόδους θα περιγραφούν στη συνέχεια:

**Άμεση παρατήρηση (Direct observation).** Οι τεχνικές άμεσης παρατήρησης βασίζονται στη θεωρία της συμπεριφοράς και στην εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς. Στην άμεση παρατήρηση, τα παιδιά παρατηρούνται στο φυσικό τους περιβάλλον από ένα ή και περισσότερα άτομα. Γι αυτό συνήθως λαμβάνει χώρα σε μια σχολική τάξη και σε προαύλιους χώρους, όπου οι παρατηρητές καταγράφουν τη συχνότητα, τη διάρκεια και την ποιότητα συγκεκριμένων κοινωνικών συμπεριφορών. Όπως υποστηρίζεται από πολλούς έχει υψηλό βαθμό εγκυρότητας, καθώς επιτρέπει την ανάλυση των κοινωνικών συμπεριφορών σε ένα φυσικό περιβάλλον στο χρόνο που αυτές εκδηλώνονται (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ.388).

**Μετρήσιμες κλίμακες (Rating scales).** Οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν αυτές τις κλίμακες θα πρέπει να γνωρίζουν καλά τα παιδιά. Γι αυτό το λόγο, χρησιμοποιούνται από γονείς, δασκάλους και άλλους επαγγελματίες. Οι συγκεκριμένες κλίμακες μας επιτρέπουν να γνωρίζουμε ποια παιδιά έχουν ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες. Θα πρέπει ωστόσο να αναφέρουμε ότι, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των μετρήσιμων κλιμάκων, συχνά αμφισβητείται από πολλούς. (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ.388).

**Κοινωνιομετρικές τεχνικές (Sociometric techniques).** Οι τεχνικές αυτές παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες μέσα από μια ομάδα συνομηλίκων, συνήθως συμμαθητών. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τις κοινωνιομετρικές τεχνικές, αναγνωρίζουν τους συνομηλίκους τους ως άτομα που θέλουν να παίξουν, να καθίσουν ή να δουλέψουν. Στη μέθοδο αυτή ορισμένες φορές χρησιμοποιείται και μια αρνητική ερώτηση, στην οποία τα παιδιά αναγνωρίζουν εκείνα με τα οποία θα ήθελαν να έχουν περιορισμένη ή καμία επαφή. Στη συνέχεια, τα δεδομένα συλλέγονται και αναλύονται σε ένα κοινωνιομετρικό δίκτυο που αναγνωρίζει το πλήθος των επιλογών και απορρίψεων που ελήφθησαν από κάθε παιδί και συγκεκριμένα από ποιο (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ.388).

**Μέθοδοι αυτοαναφοράς (Self-report methods).** Οι μέθοδοι αυτοαναφοράς παρέχουν πληροφορίες για το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στον κοινωνικό τομέα. Δηλαδή, αξιολογούνται οι αντιλήψεις των παιδιών για τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τα ελλείμματα ή τις αδυναμίες που έχουν σε αυτό τον τομέα. Οι κλίμακες αυτοαναφοράς αν και παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες, θεωρούνται σε υψηλό βαθμό υποκειμενικές. Ωστόσο, όταν χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με τις μετρήσιμες κλίμακες του δασκάλου, με τα αποτελέσματα των κοινωνιομετρικών τεστ και παρατηρήσεων, οι μέθοδοι αυτοαναφοράς μας δίνουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ.389).

**Συνεντεύξεις (Interviews).** Στις συνεντεύξεις παρουσιάζονται στα παιδιά ανοιχτές ή κλειστές ερωτήσεις ή/και υποθετικές κοινωνικές καταστάσεις και αυτά καλούνται να απαντήσουν με ποιο τρόπο θα αντιδρούσαν σε κάθε περίπτωση. Οι συνεντεύξεις παρέχουν δεδομένα σε μεγαλύτερο βάθος σε σχέση με τα εργαλεία αυτοαναφοράς. Οι

συνεντεύξεις μπορούν να χορηγηθούν σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως του επιπέδου κατάκτησης των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής τους θέσης και των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν σε δεξιότητες. Η διαδικασία της συνέντευξης μας επιτρέπει να γνωρίζουμε τις αντιλήψεις των παιδιών και τις δεξιότητές τους, βασισμένες σε λογικά επιχειρήματα με σκοπό την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων και κοινωνικών καταστάσεων (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ.389).

**Μέθοδοι παιχνιδιού-ρόλων (Role-play methods).** Στα παιχνίδια ρόλων, τα παιδιά εμπλέκονται σε υποθετικές κοινωνικές καταστάσεις και στη συνέχεια, καλούνται να τις δραματοποιήσουν. Επίσης, τη στιγμή που επεξεργάζονται κάποιο δίλλημα που έχει προκύψει στο παιχνίδι, παροτρύνονται να βγουν από τους ρόλους τους και να «σκεφτούν δυνατά». Έτσι, τα παιχνίδια-ρόλων επιτρέπουν την ανάλυση του τρόπου που αντιδρούν τα παιδιά σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ.389).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως κάθε μέθοδος αξιολόγησης έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της, γι' αυτό καλό είναι μια μέθοδος να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με κάποια άλλη ή άλλες, ώστε να εξασφαλίζεται η ακριβέστερη δυνατή αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ.389).

### **3.8 Μέθοδοι εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων**

Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι αδιαμφισβήτητη, όπως τονίστηκε και παραπάνω, επομένως η εκπαίδευση των παιδιών πάνω σε αυτές κρίνεται απαραίτητη. Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων από μικρή ηλικία, μπορεί να τα βοηθήσει να αναπτύξουν νέες συμπεριφορές, να ενδυναμώσουν τις



υπάρχουσες και να διορθώσουν δεξιότητες ή/και ελλείμματα κατά την εκτέλεσή τους (O'Rourke & Worzbyt, 1996, σελ.389).

Σύμφωνα με τον Eisler (1976, οπ. αναφ. στον Rose, 1987, σελ. 144), ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, βασισμένο στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, είναι δυνατό να αναπτύξει την κοινωνική ικανότητα των παιδιών από μικρή ηλικία. Ο ίδιος δημιούργησε ένα μοντέλο προκειμένου να προωθήσει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και των κατάλληλων κοινωνικών τεχνικών για επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις (Rose, 1987, σελ.144).

Το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας (πώς συζητάμε, πώς ξεκινάμε και πώς κλείνουμε μια συζήτηση), της αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων, της συνεργασίας, της επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης συγκρούσεων, των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων έναρξης αλληλεπίδρασης ή γνωριμίας (δημιουργία φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων και διατήρησής τους) και τέλος, της οριοθέτησης, διεκδίκησης και άρνησης (Rose, 1987, σελ.144).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι εκπαίδευση και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά εφαρμόζεται σε μικρές ομάδες συνομήλικων, όπου διευκολύνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και χρησιμοποιούνται οι παρακάτω τεχνικές εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων (Rose, 1987, σελ.144):

**Μοντελοποίηση (modeling).** Σύμφωνα με αυτή την τεχνική τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας τους άλλους και μιμούμενα όσα έχουν παρατηρήσει προηγουμένως. Τα μοντέλα μπορούν να είναι είτε πραγματικά είτε συμβολικά. Στην πρώτη περίπτωση το παιδί μιμείται την επιθυμητή συμπεριφορά που παρατηρεί σε έναν

πραγματικό άνθρωπο, ενώ στη δεύτερη το παιδί μιμείται μια συμπεριφορά, την οποία έχει ένα άτομο ή ένας χαρακτήρας της τηλεόρασης ή κάποιου άλλου μέσου. Επίσης, υπάρχει και μια τρίτη περίπτωση κατά την οποία το παιδί μιμείται μια συμπεριφορά μέσω προφορικής περιγραφής και καθοδήγησης, όταν απουσιάζει το μοντέλο (υπαρκτό ή συμβολικό). Η μοντελοποίηση έχει αποδειχθεί ότι είναι μια πολύ χρήσιμη τεχνική διδασκαλίας κοινωνικών συμπεριφορών, η οποία έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν το μοντέλο: α) είναι ικανό, β) έχει κύρος και δύναμη, γ) συμπεριφέρεται με στερεότυπους για το «φύλο-κατάλληλους» τρόπους, δ) η συμπεριφορά του έχει σχέση με την κατάσταση του παρατηρητή και ε) όταν ο παρατηρητής πιστεύει ότι αυτός/ή είναι ικανός/ή να επιδείξει με επιτυχία τις συμπεριφορές (Rose, 1987, σελ.145).

**Θετική ενίσχυση (Positive reinforcement).** Με την τεχνική αυτή, αυξάνουμε τη συχνότητα της επιθυμητής συμπεριφοράς, με τις αμοιβές ή τα επιθυμητά γεγονότα που την ακολουθούν (π.χ. φαγητό, χαμόγελο, έπαινος κ.ά.). Η θετική ενίσχυση έχει καλύτερα αποτελέσματα, όταν: α) οι ενισχυτές εκλαμβάνονται από τον αποδέκτη ως θετικές συνέπειες, β) η παροχή ενισχυτών ακολουθεί αμέσως μετά την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς, γ) οι ενισχυτές προσφέρονται συχνά κατά την ανάπτυξη της νέας συμπεριφοράς, δ) οι ενισχυτές παρέχονται σποραδικά μετά τη μάθηση της νέας συμπεριφοράς και ε) αμείβονται οι επιτυχημένες προσεγγίσεις της επιθυμητής συμπεριφοράς. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίζονται ακριβώς οι συμπεριφορές που ενισχύονται. Η επιτυχία της τεχνικής εξαρτάται από την αυξανόμενη συχνότητα των επιθυμητών συμπεριφορών και ταυτόχρονα τη μη παροχή ενισχυτών για αυτές τις συμπεριφορές (Rose, 1987, σελ.145).

**Καθοδήγηση και εξάσκηση (Coaching and practice).** Η διαδικασία της καθοδήγησης είναι πολυδιάστατη, καθώς περιλαμβάνει οδηγίες, μοντελοποίηση, ανατροφοδότηση και θετική ενίσχυση. Όταν τα παιδιά καθοδηγούνται, ακολουθούν ξεκάθαρες οδηγίες για το τι πρέπει να κάνουν, παρατηρούν τη συμπεριφορά που τους παρουσιάζεται, ενεργούν χωρίς καθυστέρηση μέσω της εξάσκησης και λαμβάνουν ανατροφοδότηση για να ενισχύουν τις σωστές αντιδράσεις τους. Η εξάσκηση δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να επαναλάβουν νέες συμπεριφορές σε σωστή σειρά υπό την επίβλεψη του καθοδηγητή τους (Rose, 1987, σελ.145).

**Επανάληψη.** Η επανάληψη διευκολύνει την εκμάθηση νέων αντιδράσεων και την εξάσκηση τους σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μέσα στην ομάδα (Rose, 1987, σελ.145).

**Ανατροφοδότηση.** Στην ανατροφοδότηση δίνονται ξεκάθαρες οδηγίες στα μέλη για της διαπροσωπικές τους σχέσεις και πράξεις μέσα στην ομάδα. Η ανατροφοδότηση μπορεί να γίνει από τον συντονιστή και από τα μέλη της ομάδας (Rose, 1987, σελ.145).

**Διδασκαλία.** Η διδασκαλία δεν αφορά μόνο τις γνώσεις που παρέχονται από τον συντονιστή της ομάδας, αλλά και τις ιδέες και τις συμβουλές που δίνονται κατά την αλληλεπίδραση των μελών στις συναντήσεις (Rose, 1987, σελ.145).

**Εργασίες (assignments).** Στις εργασίες περιλαμβάνονται οι εργασίες που ανατίθενται στα παιδιά κατά τη διάρκεια των συναντήσεων από τον συντονιστή. Οι εργασίες συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου της εκάστοτε συνάντησης, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν κάνοντας πράξη όσο έμαθαν θεωρητικά. Τέλος, ο συντονιστής της ομάδας μπορεί να αναθέσει στο τέλος μιας συνάντησης μια εργασία, την οποία τα μέλη, αν επιθυμούν, διεκπεραιώνουν μέχρι την επόμενη συνάντηση (Rose, 1987, σελ.145).

**Έκτακτες ομάδες ή ομάδες ανάγκης.** Πρόκειται για εφεδρικές ομάδες, οι οποίες χρησιμοποιούνται από τον συντονιστή και ρυθμίζουν τις ανταμοιβές, οι οποίες είτε ομαδικά, είτε ατομικά επηρεάζουν όλη την ομάδα (Rose, 1987, σελ.145).

### **3.9 Αποτελεσματικότητα παρεμβατικών προγραμμάτων με έμφαση στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων**

Μελετώντας κανείς τη βιβλιογραφία σχετικά με τα προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας, μπορεί εύκολα να διαπιστώσει μια σημαντική αύξηση αυτών τις τελευταίες δεκαετίες. Το ενδιαφέρον των ειδικών (σχολικών ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και άλλων ειδικών) συχνά οφείλεται στα επιτυχή αποτελέσματα που μπορεί να παρατηρήσει κανείς από την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα κάποιων ερευνών που εφάρμοσαν ερευνητικά προγράμματα στη χώρα μας και στο εξωτερικό. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας το ενδιαφέρον εστιάζεται σε προγράμματα σχετικά με κοινωνικές δεξιότητες.

Οι Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou (2013) εφάρμοσαν και αξιολόγησαν ένα πρόγραμμα με σκοπό τη μείωση του υψηλού δείκτη κοινωνικού άγχους και συμπτωμάτων κατάθλιψης μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων σε παιδιά του Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε μείωση του κοινωνικού άγχους και παράλληλα αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε και η αναμενόμενη μείωση των συμπτωμάτων κατάθλιψης.

Οι Erath, Flanagan, Bierman & Tu (2010) είχαν ως στόχο της έρευνας τους να εξετάσουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κοινωνικό άγχος και τη φιλία. Τα

αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι, οι φίλιες μετριάζουν τις δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των εφήβων με κοινωνικό άγχος.

Το 2008, οι Waliski και Carlson επιχείρησαν μια αξιολόγηση της παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με έμφαση στην αυτοεκτίμηση, τη συναισθηματική αντίληψη και τις κοινωνικές δεξιότητες. Η παρέμβαση αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων και την αναγνώριση των συναισθημάτων στα παιδιά. Επίσης, παρατήρησαν ότι τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν και μετά την παρέμβαση.

Και οι δυο παρεμβάσεις των Denham, Hatfield, Smethurst, Tan και Tribe (2006) ήταν επίσης αποτελεσματικές, καθώς παρατηρήθηκε αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι παρεμβάσεις αυτές είχαν ως στόχο την εκπαίδευση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές, προκειμένου να ενισχυθεί η κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Άλλη μια αποτελεσματική παρέμβαση ήταν αυτή των Frey, Bobbitt Nolen, Van Schoiack Edstrom και Hirschstein (2005), οι οποίοι αξιολόγησαν την εφαρμογή του προγράμματος “Second Step” σε παιδιά 15 δημοτικών σχολείων. Τα αποτελέσματα μας δίνουν σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις κοινωνικές ικανότητες αυτών των παιδιών, καθώς παρατηρήθηκε μείωση της επιθετικότητας, αύξηση της συνεργασίας, μικρότερη παρέμβαση από ενήλικες στο πρόγραμμα, ενώ έγιναν γενικά έγιναν περισσότερο κοινωνικά ικανά.

Εξίσου θετικά αποτελέσματα διαπιστώνουμε και από το πρόγραμμα εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, που εφάρμοσαν οι Flem, Thygesen, Valas και Magnes το 1998, σε παιδιά ηλικίας 6 ετών. Η παρέμβαση αύξησε τις θετικές συμπεριφορές (επίλυση προβλημάτων συνεργασίας), ενώ παράλληλα μείωσε άλλες αρνητικές.

Το 1996 οι Τριλίβα και Chimienti εφάρμοσαν το πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων «Προγράμματος Ελέγχου των Συγκρούσεων», με το οποίο βελτιώθηκαν οι κοινωνικές συμπεριφορές (αύξηση συνεργασίας κι ενσυναίσθησης). Ωστόσο, δε συνέβη το ίδιο με την επιθετικότητα, η οποία δε μειώθηκε αρκετά.

Ο McMillon (1994) αξιολόγησε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης φοιτητών σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας. Οι φοιτητές του προγράμματος βελτίωσαν την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα, ενώ δεν υπήρξε διαφορά στη δεξιότητές τους για διαπροσωπική επικοινωνία.

Ο Adalbjarnardottir (1993) εφάρμοσε ένα πρόγραμμα με έμφαση στη συζήτηση των απόψεων των μαθητών (8-11 ετών) για διαμάχες που ξεσπούν κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Βελτιώθηκε η ικανότητα των παιδιών του προγράμματος να επιλύουν υποθετικές διαμάχες εντός τάξης λαμβάνοντας υπόψιν τους τις απόψεις και των δύο εμπλεκόμενων μερών, ενώ στις πραγματικές διαπραγματεύσεις με τους συμμαθητές τους έπαιρναν υπόψη τους τη θέση του άλλου.

Το 1990, οι Jupp & Griffiths επιχείρησαν να συγκρίνουν ένα πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων με παραδοσιακή προσέγγιση κι ένα με ψυχοδραματικά παιχνίδια-ρόλων σε ντροπαλούς και κοινωνικά απομονωμένους εφήβους. Σημαντικές διαφορές υπήρξαν και στις 2 παρεμβάσεις αλλά σε αυτή με τα παιχνίδια ρόλων ήταν σημαντικότερη η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της εικόνας των εφήβων για τον εαυτό τους.

Τέλος, οι Stiefvater, Kurdek και Allik (1986) αξιολόγησαν ένα σύντομο πρόγραμμα επίλυσης προβλημάτων για δημοφιλή, παραμελημένα, τυπικά παιδιά και παιδιά που έχουν απορριφθεί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξαν σημαντικές

διαφορές στην επίλυση προβλημάτων για τους 4 τύπους παιδιών. Συγκεκριμένα, τα δημοφιλή είχαν πιο αναπτυγμένη την ικανότητα να σχεδιάζουν βήμα-βήμα το πώς θα φτάσουν το στόχο τους σε σχέση με τα άλλα, τα παραμελημένα απάντησαν με πιο ακατάλληλο τρόπο στην επίλυση προβλημάτων και τα κορίτσια υπερείχαν στη διαπροσωπική κατανόηση από τα αγόρια.

Συνοψίζοντας, το ευρύ φάσμα των προβλημάτων που παρουσιάζονται στις μέρες στα σχολεία των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών, όπως και στη χώρα μας, καθιστά αναγκαία την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων με έμφαση στον τομέα της πρόληψης στο χώρο εκδήλωσης των προβλημάτων αυτών, το σχολείο. Σημαντική θέση στα προγράμματα αυτά φαίνεται να καταλαμβάνει η εκπαίδευση των μαθητών σε βασικές κοινωνικές δεξιότητες, η σπουδαιότητα των οποίων καταδεικνύεται στα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν τις τελευταίες δεκαετίες.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ**



## **1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

### **1.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται τα βασικά σημεία της διαδικασίας της παρούσας παρέμβασης. Αναφέρονται ο γενικός σκοπός και οι στόχοι της, οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν πριν την έναρξή της και η μεθοδολογία της, δηλαδή το δείγμα και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της, καθώς και η περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης που εφαρμόστηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα.

### **1.2 Γενικός σκοπός παρέμβασης**

Στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρουσιάστηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση από την οποία προέκυψε ότι τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά στο σχολικό πλαίσιο είναι αρκετά αποτελεσματικά. Ωστόσο, μπορούμε να διαπιστώσουμε μια έλλειψη ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα. Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να τονίσει την σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων και να παρουσιάσει ένα σύντομο και δομημένο παρεμβατικό πρόγραμμα πρόληψης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά του Δημοτικού, το οποίο θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από όλους τους επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ο γενικός σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν η δημιουργία ενός χρήσιμου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για την εκμάθηση και η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές της Πέμπτης τάξης του Δημοτικού. Το περιεχόμενο της παρέμβασης είχε σκοπό αφενός, να παρέχει πληροφορίες στους μαθητές που συμμετείχαν για ορισμένες από τις κοινωνικές δεξιότητες και αφετέρου, να τις ενισχύσει για προληπτικούς λόγους. Προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, η

ομάδα των μαθητών που συμμετείχε σε αυτή (πειραματική), συγκρίθηκε με μια άλλη (ομάδα ελέγχου) που είχε παρόμοια χαρακτηριστικά αλλά με τη διαφορά πως τα μέλη της δεν έλαβαν μέρος στην εν λόγω ή σε άλλη αντίστοιχη παρέμβαση.

### 1.3 Ειδικότεροι στόχοι παρέμβασης

Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2.) αναφέρονται οι στόχοι της παρέμβασης ανά συνάντηση.

Πίνακας 2. **Οι στόχοι της παρέμβασης ανά συνάντηση**

Συναντήσεις	Θεματική Ενότητα	Στόχοι Συνάντησης
1 <sup>η</sup>	Γνωριμία και Συμβόλαιο	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Να γνωρίσουμε καλύτερα τα υπόλοιπα μέλη και την ομάδα μας.</li> <li>✓ Να ορίζουμε τους κανόνες του προγράμματός μας και να κατανοήσουμε την αξία μας.</li> <li>✓ Να μάθουμε να συνεργαζόμαστε και να συμμετέχουμε σε μια ομάδα.</li> </ul>
2 <sup>η</sup>	Επικοινωνία	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Να μάθουμε διάφορους τρόπους επικοινωνίας.</li> <li>✓ Να μάθουμε να συζητάμε.</li> <li>✓ Να μάθουμε να ακούμε και να παρατηρούμε.</li> <li>✓ Να μάθουμε την αξία την αξία του σεβασμού στην επικοινωνία.</li> </ul>
3 <sup>η</sup>	Συναισθήματα	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Να αναγνωρίζουμε και κατονομάζουμε συναισθήματα.</li> <li>✓ Να εκφράζουμε συναισθήματα.</li> <li>✓ Να καταλαβαίνουμε τι νιώθουν οι άλλοι.</li> </ul>
4 <sup>η</sup>	Διαπροσωπικές Σχέσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Να ορίσουμε τη φιλία.</li> <li>✓ Να μάθουμε να αναγνωρίζουμε συμπεριφορές που προωθούν ή εμποδίζουν την ανάπτυξή της.</li> <li>✓ Να μάθουμε πώς να δημιουργούμε και πώς να διατηρούμε φιλίες.</li> <li>✓ Να μάθουμε</li> </ul>

		συνεργαζόμαστε ως ομάδα.
5 <sup>η</sup>	Κλείσιμο	<input checked="" type="checkbox"/> Να κάνουμε απολογισμό. <input checked="" type="checkbox"/> Να αποχαιρετήσουμε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

#### 1.4 Υποθέσεις παρέμβασης

Μετά τη μελέτη και την παρουσίαση των ευρημάτων αντίστοιχων μελετών για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο, διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις για την παρούσα έρευνα. Οι αρχικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν για τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση είναι οι εξής:

##### **Πρώτη Υπόθεση**

Αναμένεται ότι το επίπεδο του μέσου όρου των κοινωνικών κανόνων των μαθητών θα αυξηθεί μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, ενώ αναμένεται ότι δεν θα υπάρξουν αλλαγές στην ομάδα ελέγχου.

##### **Δεύτερη Υπόθεση**

Αναμένεται ότι το επίπεδο του μέσου όρου της δημοφιλίας των μαθητών θα αυξηθεί μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, ενώ αναμένεται ότι δεν θα υπάρξουν αλλαγές στην ομάδα ελέγχου.

##### **Τρίτη Υπόθεση**

Αναμένεται ότι το επίπεδο του μέσου όρου της κοινωνικής αφέλειας των μαθητών θα μειωθεί μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, ενώ αναμένεται ότι δεν θα υπάρξουν αλλαγές στην ομάδα ελέγχου.

## 1.5 Μεθοδολογία της παρέμβασης

**Επιλογή μαθητών.** Το δείγμα των δυο ομάδων αποτέλεσαν οι μαθητές των τμημάτων της Πέμπτης τάξης Δημοτικού ενός σχολείου των Ιωαννίνων (10 ετών). Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της παρέμβασης είναι ο χωρισμός των συμμετεχόντων σε δυο ομάδες, την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Στην παρούσα παρέμβαση, η επιλογή των μαθητών που αποτέλεσαν την κάθε ομάδα έγινε τυχαία, με κλήρωση.

Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 42 (21 μαθητές στην πειραματική ομάδα και 21 μαθητές στην ομάδα ελέγχου). Οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας σχημάτισαν δυο ομάδες. Η μια ομάδα είχε 10 και η άλλη 11 μέλη.

Οι γονείς των συμμετεχόντων της παρέμβασης ενημερώθηκαν γραπτά σχετικά με την παρέμβαση (για τους στόχους, τις ενότητες και τη χρονική διάρκεια αυτής). Δικαίωμα συμμετοχής στην παρέμβαση είχαν μόνο οι μαθητές εκείνοι των οποίων οι γονείς έδωσαν τη γραπτή συγκατάθεσή τους (7 γονείς δεν έδωσαν τη συγκατάθεσή τους, όλοι οι υπόλοιποι μαθητές συμμετείχαν στην έρευνα).

**Εργαλεία.** Οι μαθητές των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου) συμπλήρωσαν την ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου κοινωνικών δεξιοτήτων “ Children’s Self-Report Social Skills Rate” (CS4) των Danielson & Phelps (2003, οπ. αναφ. στους Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σελ. 314) πριν και μετά την παρέμβαση, προκειμένου να γίνει η μέτρηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και να αξιολογηθεί στο τέλος η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης παρέμβασης.

Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 21 προτάσεις και σχεδιάστηκε για να μετράει τις αντιλήψεις των παιδιών για τις κοινωνικές τους ικανότητες και να εντοπίζει ελλείψεις και δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα. Πρόκειται για μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=ποτέ, 2=σχεδόν ποτέ, 3=κάποιες φορές, 4=τις περισσότερες φορές, 5=πάντα). Η εν λόγω κλίμακα υποδιαιρείται σε τρεις υποκλίμακες: κοινωνικοί κανόνες (social rules), δημοφιλία (likeability) και κοινωνική αφέλεια (social ingenuousness) (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σελ. 314).

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου από τις στατιστικές αναλύσεις βρέθηκε επαρκής με εξαιρετική εσωτερική συνοχή (Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013, σελ. 314). Η ανάλυση αξιοπιστίας για το δείγμα της παρούσας έρευνας έδειξε ότι η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για την υποκλίμακα των κοινωνικών κανόνων (Pre-tests 0,696, Post-tests 0,604) και για την υποκλίμακα της δημοφιλίας ήταν σε αποδεκτό όριο (Pre-tests 0,586, Post-tests 0,799). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  για την τρίτη υποκλίμακα, την κοινωνική αφέλεια, βρέθηκε χαμηλός (Pre-tests 0,433, Post-tests 0,041).

**Διαδικασία.** Αφού οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κοινωνικών δεξιοτήτων πριν την παρέμβαση, η επιλογή τους στις ομάδες (πειραματική και ελέγχου) έγινε τυχαία (με κλήρωση) και το πρόγραμμα ξεκίνησε κατευθείαν. Τα ερωτηματολόγια πριν την παρέμβαση (pre-test) δόθηκαν από την συντονίστρια, κατά την πρώτη συνάντηση και τα ερωτηματολόγια μετά την παρέμβαση (post-test) δόθηκαν στο τέλος της πέμπτης και τελευταίας συνάντησης. Η παρέμβαση είχε συνολικά πέντε συναντήσεις, οι οποίες γίνονταν μια φορά την εβδομάδα. Συνολικά

δηλαδή διήρκησε 5 εβδομάδες (Φεβρουάριο- Μάρτιο). Οι συναντήσεις των ομάδων λάμβαναν χώρα σε αίθουσα του σχολείου, σε ώρες που αποφασίζονταν σε συνεργασία με τον δάσκαλο.

Όσον αφορά στον συντονισμό των συναντήσεων, αυτός έγινε από την εκπαιδευτική της παρούσας έρευνας. Τέλος, για την ομαλή διεξαγωγή της παρέμβασης, οι επιβλέποντες της παρούσας έρευνας παρείχαν εποπτεία ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

## **1.6 Παρουσίαση συναντήσεων**

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι δραστηριότητες κάθε συνάντησης. Η αναλυτική παρουσίαση των συναντήσεων περιλαμβάνεται στο Παράρτημα II.

### **1<sup>η</sup> Συνάντηση**

Γνωριμία και Συμβόλαιο

#### **Στόχοι Συνάντησης**

- ✓ Να γνωρίζουμε καλύτερα τα υπόλοιπα μέλη και την ομάδα μας.
- ✓ Να ορίζουμε τους κανόνες του προγράμματός μας και να κατανοήσουμε την αξία τους.
- ✓ Να μάθουμε να συνεργαζόμαστε και να συμμετέχουμε σε μια ομάδα.

**Υλικά** :Μπάλα, χαρτόνι, μαρκαδόροι.

#### **Ανοιγμα-Συζήτηση (5 λ.)**

- ✓ Καλωσόρισμα παιδιών.
- ✓ Συστηνόμαστε.
- ✓ Ενημερώνουμε τα παιδιά για την ομάδα και τις συναντήσεις.
- ✓ Εξηγούμε τι θα κάνουμε.
- ✓ Πώς νιώθουν.

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.)**

**«Η μπάλα»**

Καθόμαστε σε κύκλο. Όποιος κρατάει την μπάλα θα λέει το όνομά του και έπειτα θα

την πετάει σε όποιον θέλει, μέχρι να πουν όλοι το όνομά τους. Στη συνέχεια, όποιος πετάει την μπάλα θα λέει το όνομα αυτού που την πιάνει.

### **Συζήτηση (5 λ.)**

✓ Ρωτάμε πώς νιώθουν και

✓ Πώς τους φάνηκε

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.)**

#### **«Το έμβλημα της ομάδας»**

Χωρίζουμε ένα χαρτόνι σε τρία μέρη. Στην αριστερή στήλη, γράφουμε τους στόχους μας, ρωτώντας τα παιδιά τι θέλουμε να πετύχουμε στην ομάδα. Στη δεξιά στήλη, τους κανόνες τις ομάδας. Βρίσκουμε όλοι μαζί ένα όνομα για την ομάδα και το γράφουμε στο πάνω μέρος του χαρτονιού. Τέλος, τα παιδιά ζωγραφίζουν σε συνεργασία το έμβλημα της ομάδας στη μεσαία στήλη.

### **Συζήτηση (5 λ.)**

Πώς νιώθουμε;

#### **Κλείσιμο (5 λ.)**

✓ Γνωριστήκαμε καλύτερα;

✓ Τι μάθαμε σήμερα

✓ Τι μας άρεσε

### **Βιβλιογραφία**

Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

## **2<sup>η</sup> Συνάντηση**

Ενότητα: Επικοινωνία

### **Στόχοι Συνάντησης**

✓ Να μάθουμε διάφορους τρόπους επικοινωνίας.

✓ Να μάθουμε να συζητάμε.

✓ Να μάθουμε να ακούμε και να παρατηρούμε.

✓ Να μάθουμε την αξία του σεβασμού στην επικοινωνία.

### **Υλικά**

Σκίτσα με ανθρώπους

#### **Άνοιγμα (5 λ.)**

✓ Καλωσόρισμα παιδιών.

✓ Ρωτάμε πως είναι σήμερα.

✓ Εισάγουμε το νέο θέμα.

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.)**

«Η γλώσσα του σώματος»

Δίνονται στα παιδιά σκίτσα με ανθρώπους που συνδιαλέγονται. Παρατηρούμε και συζητάμε σχετικά με τις εικόνες. Έπειτα, λέμε στα παιδιά ότι οι εικόνες αυτές αποτελούν μια ιστορία χωρίς υπότιτλους. Κάθε ομάδα θα πρέπει να γράψει μια ιστορία με βάση τις εικόνες.

### **Συζήτηση (5 λ.)**

- ✓ Αναγνωρίζουμε τη μη λεκτική επικοινωνία.
- ✓ Ποια στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας μας βοήθησαν να δημιουργήσουμε την ιστορία.
  
- ✓ Σε τι μας βοηθά η παρατήρηση της μη λεκτικής επικοινωνίας στη ζωή μας.

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.)**

#### **«οι δημοσιογράφοι»**

Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Το ένα παιδί είναι ο δημοσιογράφος και το άλλο υποδύεται έναν γνωστό ήρωα. Ο δημοσιογράφος με ερωτήσεις προσπαθεί να ανακαλύψει ποιος είναι. Στη συνέχεια, μαζευόμαστε όλοι σε έναν κύκλο και κάθε ζευγάρι μπαίνει στο κέντρο. Σε κάθε ζευγάρι δίνονται διαφορετικές οδηγίες που θα πρέπει να εκτελέσει, π.χ. ο δημοσιογράφος να μην κοιτάει καθόλου το ζευγάρι του, να μιλάει ακατάπαυτα κ.α.

### **Συζήτηση (5 λ.)**

- ✓ Τι παρατηρήσαμε
- ✓ Τι ένιωσαν αυτοί που συμμετείχαν
  
- ✓ Τι χρειάζεται για να μπορέσουμε να ακούμε τον άλλον και να συζητήσουμε

### **Κλείσιμο (5 λ.)**

- ✓ Πώς νιώθουμε
- ✓ Τι μάθαμε
  
- ✓ Τι μας άρεσε

### **Βιβλιογραφία**

Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χατχηρήστου, Γ.Χ. (2008). *Πρόγραμμα Προαγωγής και Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.



### **3<sup>η</sup> Συνάντηση**

Ενότητα: Συναισθήματα

#### **Στόχοι Συνάντησης**

- ✓ Να αναγνωρίζουμε και να κατονομάζουμε συναισθήματα.
- ✓ Να εκφράζουμε συναισθήματα.
  
- ✓ Να καταλαβαίνουμε τι νιώθουν οι άλλοι.

#### **Υλικά**

Μαρκαδόρους, κάρτες, τον τροχό των συναισθημάτων

#### **Ανοιγμα (5 λ.)**

- ✓ Καλωσόρισμα παιδιών.
- ✓ Ρωτάμε πως είναι σήμερα.
  
- ✓ Εισάγουμε το νέο θέμα.

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.)**

«Το ταίριασμα των συναισθημάτων»

Χωρίζουμε τα παιδιά σε υποομάδες και τις δίνουμε εικόνες με φατσούλες που δείχνουν συναισθήματα και τους ζητάμε να γράψουν τι συναίσθημα δείχνει η κάθε φατσούλα.

#### **Συζήτηση (5 λ.)**

- ✓ Πώς τους φάνηκε
- ✓ Δυσκολεύτηκαν
  
- ✓ Αναγνωρίζουν εύκολα τα συναισθήματα των άλλων στην καθημερινότητά τους

#### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.)**

«Πώς θα αισθανόσουν αν»

Μοιράζουμε στα παιδιά κάρτες, οι οποίες γράφουν από μια κατάσταση, που είναι πιθανό να βιώσουν. Χωρίζουμε υποομάδες και σε κάθε ομάδα δίνουμε μια κάρτα. Ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν πως θα ένιωθαν αν βίωσαν τη συγκεκριμένη κατάσταση. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα προσπαθεί να παίξει τη συγκεκριμένη σκηνή και να δείξει τι νιώθει, χωρίς να το εκφράσει λεκτικά και οι υπόλοιποι προσπαθούν να αναγνωρίσουν τα διάφορα συναισθήματα.

#### **Συζήτηση (5 λ.)**

- ✓ Μια κατάσταση προκαλεί τα ίδια συναισθήματα σε όλους.
- ✓ Δεν υπάρχουν σωστά και λανθασμένα συναισθήματα
- ✓ Υπάρχουν διάφοροι τρόποι να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας.
  
- ✓ Σε τι μας είναι χρήσιμο να εκφράζουμε τα συναισθήματα μας.

#### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.)**

«Ο τροχός των συναισθημάτων»

Σε ένα χάρτινο τροχό έχουμε γράψει διάφορα συναισθήματα. Κάθε παιδί με τη σειρά γυρίζει τον τροχό και ανάλογα με ποιο συναίσθημα του τυχαίνει, αναφέρει μια κατάσταση στην οποία του δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο συναίσθημα.

### **Κλείσιμο (5 λ.)**

- ✓ Πώς νιώθουμε
  
- ✓ Τι μάθαμε

### **Βιβλιογραφία**

Vassilopoulos, S.P., Brouzos, A., Damer, D.E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A Psychoeducational School-Based Group Intervention for Socially Anxious. *Journal for Specialists in Group Work*, 38 (4), 307-329.

Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

## **4<sup>η</sup> Συνάντηση**

Ενότητα: Διαπροσωπικές Σχέσεις

### **Στόχοι Συνάντησης**

- ✓ Ορίζουμε τη φιλία.
- ✓ Αναγνωρίζουμε συμπεριφορές που προωθούν ή εμποδίζουν την ανάπτυξή της.
  
- ✓ Μαθαίνουμε πώς να δημιουργούμε και πώς να διατηρούμε φιλίες.

### **Υλικά**

μολύβια, γόμες και κάρτες.

### **Άνοιγμα (5 λ)**

- ✓ Καλωσόρισμα παιδιών.
- ✓ Ρωτάμε πως είναι σήμερα.
- ✓ Συζητάμε λίγο για τα προηγούμενα.
  
- ✓ Εισάγουμε το νέο θέμα.

### **1η Δραστηριότητα (10λ)**

«Φιλία είναι...»

Στο κέντρο ενός χρωματιστού χαρτονιού μεγάλων διαστάσεων η συντονίστρια έχει γράψει με έντονα χρώματα τη φράση «Φιλία είναι...». Στη συνέχεια, ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να συμπληρωθεί η παραπάνω φράση, ώστε να διατυπωθεί με τη συμμετοχή όλων ο ορισμός της φιλίας. Η συντονίστρια καταγράφει τις σκέψεις των παιδιών και στο τέλος κάνει μια σύνοψη όσων αποτυπώθηκαν στο χαρτί.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ)**

«Οι φίλοι κάνουν/δεν κάνουν πράγματα, όπως...»

Χωρίζουμε τα παιδιά, με τυχαίο τρόπο, σε 5 ομάδες των τριών. Ζητάμε από τα μέλη κάθε ομάδας, αφού συζητήσουν για λίγο μεταξύ τους, να συμπληρώσουν στο φυλλάδιο που τους δίνουμε πέντε πράγματα που κάνουν και που δεν κάνουν οι φίλοι μεταξύ τους.

### **Συζήτηση (5 λ)**

- ✓ Κάθε ομάδα διαβάζει όσα έγραψε.
- ✓ Ρωτάμε αν έχουν κάνει ποτέ κάτι από αυτά που έγραψαν.

## **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ)**

«Κλειδιά Φιλίας»

Τα μέλη των ομάδων που συνεργάστηκαν προηγουμένως, καλούνται να συμπληρώσουν μια λίστα «κλειδιών» που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, ώστε να δημιουργήσουν καινούριες φιλίες και να τις διατηρήσουν.

### **Συζήτηση (5 λ)**

- ✓ Κάθε ομάδα διαβάζει όσα έχει γράψει.
- ✓ Συζητάμε αν υπάρχουν κάποια «κλειδιά» που δεν έχουν χρησιμοποιήσει μέχρι τώρα και θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν μελλοντικά.

### **Κλείσιμο (5 λ)**

- ✓ Πώς αισθανόμαστε
- ✓ Τι μάθαμε σήμερα
- ✓ Τι μας άρεσε.

### **Εργασία για το σπίτι**

- ✓ Αν θέλουν να κάνουν ένα νέο φίλο.

## **Βιβλιογραφία**

Vassilopoulos, S.P., Brouzos, A., Damer, D.E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A Psychoeducational School-Based Group Intervention for Socially Anxious. *Journal for Specialists in Group Work*, 38 (4), 307-329.

Χατχηρήστου, Γ.Χ. (2008). *Πρόγραμμα Προαγωγής και Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

## **5<sup>η</sup> Συνάντηση**

Κλείσιμο

### **Στόχοι**

- ✓ Να κάνουμε απολογισμό.
- ✓ Να αποχαιρετήσουμε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

### **Υλικά**

Χαρτιά και μαρκαδόροι

### **Ανοιγμα (5 λ.)**

- ✓ Καλωσόρισμα παιδιών.
- ✓ Ρωτάμε πως είναι σήμερα.
- ✓ Συζητάμε λίγο για τα προηγούμενα.
  
- ✓ Εξηγούμε ότι σήμερα είναι η τελευταία συνάντηση.

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.)**

«Αναμνήσεις»

Θυμόμαστε τις βασικές δραστηριότητες και τα παιδιά ψηφίζουν ποια τους άρεσε περισσότερο.

### **Συζήτηση (5 λ.)**

- ✓ Θυμόμαστε όσα κάναμε
- ✓ Συζητάμε τι μας άρεσε

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.)**

«οι κάρτες»

Ο καθένας φτιάχνει μια κάρτα για κάθε μέλος της ομάδας. Τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν ή απλά να γράψουν κάτι.

### **Συζήτηση**

- ✓ Μαθαίνουμε να λέμε αποχαιρετιζόμαστε
- ✓ Μαθαίνουμε να κρατάμε τις αναμνήσεις
- ✓ Πώς νιώθουμε

### **Βιβλιογραφία**

Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

## **2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

### **2.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, αναφέρονται οι στατιστικοί έλεγχοι που εφαρμόστηκαν για την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων καθώς και τα αποτελέσματα της παρέμβασης, προκειμένου να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας. Για τη σύγκριση της πειραματικής έναντι της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ . Επίσης, διερευνήθηκαν οι σχέσεις των μεταβλητών (κοινωνικοί κανόνες, δημοφιλία και κοινωνική αφέλεια) πριν την παρέμβαση. Τέλος, προκειμένου να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για κάθε μεταβλητή πριν και μετά την παρέμβαση με τον έλεγχο για την σύγκριση μέσων όρων δυο πληθυσμών για εξαρτημένα δείγματα (έλεγχος T-test) και τέθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0,05$ . Όλες οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0.

### **2.2 Σύγκριση ομάδων πριν την παρέμβαση**

Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης (pre-assessment και post-assessment). Οι δύο ομάδες (πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου) δε διέφεραν σημαντικά ως προς την ηλικία, διότι όλοι οι μαθητές φοιτούσαν στην Πέμπτη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Επίσης, δεν διέφεραν ως προς το φύλο, το βαθμό τήρησης των κοινωνικών κανόνων, τη δημοφιλία και την κοινωνική αφέλεια.

Οι μέσοι όροι για το φύλο, την ηλικία, τους κοινωνικούς κανόνες, τη δημοφιλία και την κοινωνική αφέλεια πριν την παρέμβαση, παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3

*Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση*

	Σύνολο	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
Φύλο			
Αγόρια	42.9%	26.2%	16.7%
Κορίτσια	57.1%	23.8%	33.3%
Ηλικία	100%	50%	50%
Κοινωνικοί κανόνες	100%	50%	50%
Δημοφιλία	100%	51,2%	48,8%
Κοινωνική αφέλεια	100%	50%	50%

*Σημείωση:* Οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου δεν διέφεραν σημαντικά ως προς το φύλο, την ηλικία, τους κοινωνικούς κανόνες, τη δημοφιλία και την κοινωνική αφέλεια πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

### **2.3 Διερεύνηση σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές πριν την παρέμβαση**

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας πριν παρέμβαση. Πριν την παρέμβαση, υπήρξε μια στατιστικά μέτρια σχέση ανάμεσα στους κοινωνικούς κανόνες και στη δημοφιλία, ( $r(42) = 0,425, p < 0.006$ ), μια αρνητική μικρή σχέση ανάμεσα στους κοινωνικούς κανόνες και τη κοινωνική

αφέλεια ( $r(42) = -0,262, p < 0,094$ ) καθώς και μια μηδενική συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική αφέλεια και στη δημοφιλία ( $r(42) = -0,114, p < 0,478$ ).

Επομένως, πριν την παρέμβαση οι μαθητές με υψηλό σκορ στο δείκτη κοινωνικών κανόνων, παρουσίαζαν ταυτόχρονα και αυξημένα σκορ στη δημοφιλία. Ενώ, οι μαθητές με υψηλό σκορ στους κοινωνικούς κανόνες, παρουσίαζαν χαμηλό σκορ στην κοινωνική αφέλεια.

#### **2.4 Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη αύξηση των κοινωνικών κανόνων**

Για να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για κάθε μεταβλητή πριν και μετά την παρέμβαση με τον έλεγχο για την σύγκριση μέσω όρων δυο πληθυσμών για εξαρτημένα δείγματα (έλεγχος T-test) και τέθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $p=0,05$ .

Στη συνέχεια, στον πίνακα 4 παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς την αύξηση των κοινωνικών κανόνων.

#### **Πίνακας 4**

*Κοινωνικοί κανόνες πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου*

Κοινωνικοί κανόνες	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		t	df	p
	M.O	T.A.	M.O.	T.A.			
Πειραματική Ομάδα	41.05	5.35	45.35	3.15	-3.016	19	0.007
Ομάδα ελέγχου	45.65	3.91	45.75	2.89	-0.108	19	0.915

---

*Σημείωση.* Ο μέσος όρος των κοινωνικών κανόνων αυξάνεται για την πειραματική ομάδα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, σε σχέση με τον μέσο όρο πριν την παρέμβαση. Για την ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος μετά την παρέμβαση παρουσιάζεται σχετικά σταθερός σε σχέση με την τιμή του μέσου όρου πριν την παρέμβαση. Ο μέσος όρος

της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου διέφερε πριν την παρέμβαση, αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις για της δυο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) ως προς τη μεταβλητή των κοινωνικών κανόνων πριν και μετά την παρέμβαση. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε, ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας πριν την παρέμβαση διέφερε για τις δυο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 4, προκύπτει ότι η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική για την πειραματική ομάδα όσον αφορά την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

## 2.5 Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη αύξηση της δημοφιλίας

Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στην αύξηση της δημοφιλίας, ο πίνακας 5 περιγράφει τους σχετικούς μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις για πριν και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 5  
*Δημοφιλία πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου*

Δημοφιλία	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		t	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Πειραματική ομάδα	14.95	2.55	17.95	1.39	-4.772	20	0.000
Ομάδα ελέγχου	15.85	2.53	15.40	3.23	0.451	19	0.657

*Σημείωση.* Ο μέσος όρος της δημοφιλίας αυξάνεται μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο 5%, ενώ παραμένει σχετικά σταθερός για την ομάδα ελέγχου.



Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις των δυο ομάδων (πειραματική και ελέγχου) ως προς τη μεταβλητή της δημοφιλίας πριν και μετά την παρέμβαση. Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι η παρέμβαση ήταν επιτυχής ως προς την αύξηση της δημοφιλίας στην πειραματική ομάδα, καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Επομένως, η παρέμβαση αύξησε τη δημοφιλία των μαθητών.

## 2.6 Αποτελεσματικότητα παρέμβασης ως προς τη μείωση της κοινωνικής αφέλειας

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ως προς τη μείωση της κοινωνικής αφέλειας.

Πίνακας 6  
Κοινωνική αφέλεια πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου

Κοινωνική αφέλεια	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση		t	df	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Πειραματική ομάδα	16.47	3.47	15.19	2.37	1.334	20	0.197
Ομάδα ελέγχου	16.10	4.64	16.00	3.37	0.075	19	0.941

*Σημείωση.* Ο μέσος όρος της κοινωνικής αφέλειας μειώθηκε αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο 5% μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα, ενώ παραμένει σχετικά σταθερός για την ομάδα ελέγχου.

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε το μέσο όρο και τις τυπικές αποκλίσεις για της δυο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) ως προς τη μεταβλητή της κοινωνικής αφέλειας πριν και μετά την παρέμβαση. Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα,

προκύπτει ότι ο μέσος όρος της κοινωνικής αφέλειας μειώθηκε αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο 5% μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα, ενώ για την ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος της κοινωνικής αφέλειας μετά την παρέμβαση παρουσιάζεται σχετικά σταθερός σε σχέση με την τιμή του μέσου όρου πριν την παρέμβαση.

### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

#### **3.1 Εισαγωγή**

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι αδυναμίες της και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

#### **3.2 Περιγραφή, ανάλυση και σύνθεση των αποτελεσμάτων**

Σύμφωνα με το προηγούμενο κεφάλαιο, η πειραματική ομάδα δεν διέφερε με την ομάδα ελέγχου ως προς την ηλικία, το φύλο, το βαθμό της τήρησης των κοινωνικών κανόνων, τη δημοφιλία και την κοινωνική αφέλεια. Αυτό το γεγονός εξασφάλισε την ομοιογένεια του ερευνητικού δείγματος πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

Ο γενικός σκοπός της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν η εκμάθηση και η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση. Η αρχική υπόθεση της έρευνας, που αφορούσε την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (όσον αφορά τους κοινωνικούς κανόνες και τη δημοφιλία) των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα επιβεβαιώθηκε από τη στατιστική ανάλυση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Οι αρχικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν για τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών που συμμετείχαν στην παρέμβαση αφορούσαν τους κοινωνικούς κανόνες, τη δημοφιλία και την κοινωνική αφέλεια. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά υποθέσαμε ότι ο

μέσος όρος των κοινωνικών κανόνων και της δημοφιλίας θα αυξηθεί ενώ, ο μέσος όρος της κοινωνικής αφέλειας θα μειωθεί μετά την παρέμβαση.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις συγκρίσεις πριν και μετά την παρέμβαση, το επίπεδο του μέσου όρου των κοινωνικών κανόνων στην πειραματική ομάδα αυξήθηκε μετά την παρέμβαση σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή, γεγονός που επαληθεύει την αρχική υπόθεση για την αύξηση του μέσου όρου των κοινωνικών κανόνων μετά την παρέμβαση. Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι, οι μέσοι όροι των δυο ομάδων διέφεραν πριν την παρέμβαση, αλλά η διαφορά αυτή δεν ήταν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Παρόμοια στατιστικά σημαντική αύξηση έδειξαν τα αποτελέσματα για τον μέσο όρο της δημοφιλίας μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα, ενώ για την ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική αύξηση. Και εδώ επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση σχετικά με την αύξηση του μέσου όρου της δημοφιλίας στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση.

Τέλος, από την στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε μείωση στο επίπεδο του μέσου όρου της κοινωνικής αφέλειας, η οποία όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου το επίπεδο του μέσου όρου της κοινωνικής αφέλειας δε μεταβλήθηκε σημαντικά.

Η παραπάνω περιγραφή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας επαληθεύει τις βασικές αρχικές υποθέσεις της ( για τους κοινωνικούς κανόνες και τη δημοφιλία) και δείχνει ότι η εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ήταν αποτελεσματική για τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας επέδειξαν μια σημαντική αύξηση στις κοινωνικές τους δεξιότητες (κοινωνικοί κανόνες και

δημοφιλία) μετά την παρέμβαση, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε πλήρη αρμονία με το θεωρητικό μοντέλο του Eisler (1976, οπ. αναφ. στον Rose, 1987, σελ. 144), στο οποίο στηρίχθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Επιπλέον, τα παραπάνω αποτελέσματα επαληθεύουν την αποτελεσματική χρήση των βασικών τεχνικών του θεωρητικού μοντέλου του Eisler (1976, οπ. αναφ. στον Rose, 1987, σελ. 144), που υιοθέτησε η παρούσα παρέμβαση, δηλαδή, της θετικής ενίσχυσης, της καθοδήγησης και εξάσκησης, της επανάληψης, της ανατροφοδότησης, της διδασκαλίας, της μοντελοποίησης και των εργασιών, καθώς και με την επιλογή των δεξιοτήτων που προτείνει το συγκεκριμένο μοντέλο (δεξιότητες επικοινωνίας, αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων, συνεργασίας, διαπροσωπικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων έναρξης αλληλεπίδρασης ή γνωριμίας), που έχουν ευρέως χρησιμοποιηθεί από μια μεγάλη σειρά διεθνών ερευνών (Τριλίβα και Chimienti, 1996. Flem, Thygesen, Valas & Magnes, 1998. Denham, Hatfield, Smethurst, Tan & Tribe, 2006).

Όσον αφορά την τρίτη υποκλίμακα, την κοινωνική αφέλεια, το επίπεδο του μέσου όρου μειώθηκε όπως αναμενόταν αλλά όχι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών που έγινε η παρούσα έρευνα, καθώς η κοινωνική αφέλεια μπορεί να είναι χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας. Επίσης, μπορεί να οφείλεται στο μικρό δείκτη αξιοπιστίας της συγκεκριμένης υποκλίμακας, γεγονός που συμφωνεί και με τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας των Vassilopoulos, Brouzos, Dame., Mellou, & Mitropoulou, 2013, όπου χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο και εκεί ο δείκτης αξιοπιστίας για αυτή την υποκλίμακα ήταν χαμηλός.

Αυτά τα ευρήματα καθίστανται πολύ σημαντικά αφού συμφωνούν με προηγούμενες παρεμβάσεις, οι οποίες εφαρμόστηκαν σε παιδιά ανάλογης ηλικίας στο σχολικό πλαίσιο και έδιναν έμφαση στην εκπαίδευση και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Adalbjarnardottir, 1993. Frey, Bobbitt Nolen, Van Schoiack Edstrom & Hirschstein, 2005. Denham, Hatfield, Smethurst, Tan & Tribe, 2006. Waliski & Carlson, 2008).

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (στην πέμπτη συνάντηση) ακολούθησαν συζητήσεις με τα παιδιά σχετικά με την αξιολόγηση του προγράμματος. Τα παιδιά ήταν γενικά ευχαριστημένα από το πρόγραμμα. Δήλωσαν ότι έμαθαν πολλά καινούρια πράγματα, ιδιαίτερα για την επικοινωνία και τα συναισθήματα. Επίσης, δήλωναν ικανοποιημένα και ενθουσιασμένα από την εφαρμογή των βιωματικών δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερα ενθουσιασμένα φάνηκαν με τα με τις δραστηριότητες που περιελάμβαναν παιχνίδια και λιγότερο με δραστηριότητες που έπρεπε να γράψουν ή να συμπληρώσουν κάτι.

Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο προγραμματισμένος χρόνος που είχε προβλεφθεί ότι θα διαρκούσε κάθε δραστηριότητα, επαρκούσε για όλες τις δραστηριότητες, με πολύ μικρές αποκλίσεις λίγων λεπτών στην συνολική διάρκεια των συναντήσεων. Τα παιδιά δεν έδειχναν να κουράζονται σε γενικές γραμμές.

Η παραπάνω περιγραφή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας επαληθεύει τις βασικές αρχικές υποθέσεις της και δείχνει ότι η εφαρμογή του προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων ήταν αποτελεσματική, όσον αφορά την αύξηση των κοινωνικών κανόνων και της δημοφιλίας για τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα.

### 3.3 Περιορισμοί, συμπεράσματα και προτάσεις της έρευνας

Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν αξιοσημείωτες αλλαγές, αφού βελτιώθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες, η διατήρηση αυτών των αλλαγών θεωρείται αβέβαιη, καθώς η παρούσα έρευνα παρουσιάζει μια σειρά από περιορισμούς που επηρεάζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Ο πρώτος περιορισμός της έρευνας είναι ότι αυτή στηρίχθηκε, αποκλειστικά, σε προσωπικές δηλώσεις των συμμετεχόντων. Δηλαδή τα παιδιά συμπλήρωσαν μόνο ένα ερωτηματολόγιο χωρίς να υπάρχουν άλλα στοιχεία από άλλες πηγές (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικούς, άμεση παρατήρηση κ.λ.π.). Ωστόσο, η επιλογή ενός ερωτηματολογίου έγινε εσκεμμένα, καθώς τα παιδιά ήταν μικρής ηλικίας, επομένως ένας μεγαλύτερος αριθμός ερωτήσεων ίσως κούραζε τα παιδιά και μείωνε την αξιοπιστία των απαντήσεων.

Επίσης, περιορισμοί υπάρχουν και ως προς το δείγμα. Το μικρό δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελεί ένα σοβαρό περιορισμό για την ασφαλή γενίκευση των συμπερασμάτων της.

Επιπλέον, δεν πραγματοποιήθηκε μια έρευνα επαναξιολόγησης (follow up) ύστερα από ένα εύλογο διάστημα κάποιων εβδομάδων ή μηνών, ώστε να διαπιστωθεί η διάρκεια των ευρημάτων στους ίδιους συμμετέχοντες μελλοντικά. Για αυτό το λόγο, πιθανές μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να βρουν τρόπους για να αποσπάσουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη συντήρηση των αποτελεσμάτων.

Αν και τα αποτελέσματα της παρούσας παρέμβασης ήταν ενθαρρυντικά, ο αριθμός των συναντήσεων ήταν μικρός, μόλις πέντε συναντήσεις. Αν ο αριθμός των συναντήσεων ήταν μεγαλύτερος, θα δινόταν η ευκαιρία να αναλυθούν εκτενέστερα

κάποιες από τις κοινωνικές δεξιότητες που συμπεριλήφθηκαν στο πρόγραμμα, αλλά και να προστεθούν άλλες εξίσου σημαντικές. Βέβαια, η βραχυπρόθεσμη παρέμβαση επιλέγεται για καθαρά πρακτικούς λόγους.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εν λόγω ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, αποδεικνύουν την αναγκαιότητα υλοποίησης ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός του σχολικού πλαισίου, καθώς οι μαθητές που συμμετέχουν σε αυτά αποκομίζουν σημαντικά οφέλη. Ειδικότερα, οι μαθητές που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη παρέμβαση ωφελήθηκαν ιδιαίτερα από αυτή, καθώς παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές τους ικανότητες (κοινωνικοί κανόνες και δημοφιλία). Η παρούσα μελέτη δείχνει ότι ένα σύντομο πρόγραμμα για την εκμάθηση και ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, που ανταποκρινόταν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, κρίθηκε αποτελεσματικό. Τα αποτελέσματα ήταν ενδιαφέροντα καθώς, επιβεβαιώνουν και ενισχύουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών και αναδεικνύουν την σπουδαιότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ωστόσο, η επιβεβαίωση των παραπάνω ενθαρρυντικών αποτελεσμάτων απαιτεί τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και περισσότερες συναντήσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, προκειμένου να διαπιστωθεί η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων, απαιτείται η αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με ανάλογους στόχους σε μεταγενέστερο χρόνο. Τέλος, προτείνονται επαναληπτικές συναντήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα με την ομάδα, με σκοπό τη μακρόχρονη διατήρησή των αποτελεσμάτων.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adalbjarnardottir, S. (1993). Promoting children's social growth in the schools: An intervention study. *Journal of applied developmental psychology*, 14, 461 - 484.
- Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Vassilopoulos, S.P., Brouzos, A., Damer, D.E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A Psychoeducational School-Based Group Intervention for Socially Anxious. *Journal for Specialists in Group Work*, 38 (4), 307-329.
- Brown, W.N. (2011). *Psychoeducational groups: Process and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). N.Y: Routledge.
- Bruyn, E. H. (2010). Associations of peer acceptance and received popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30 (4), 543-566.
- Danielson, C. K., & Plelps, C.R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluation in Counseling and development*, 35,218-229.
- Delucia-Waack, J.L. ( 2000). Effective group work in the schools. *Journal for specialists in group work*, 25 (2), 131-132.
- Delucia-Waack, J.L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The effects of social skills interventions in the primary school. *Educational psychology in practice: theory, research and practice in educational psychology*, 22 (1), 33-51.
- Erath, S.A., Flanagan, K.S., Bierman, K. L., & Tu, K. M. (2010). Friendships moderate psychosocial maladjustment in socially anxious early adolescents. *Journal of applied developmental psychology*, 31, 15-26.
- Flem, A., Thygesen, R., Valas, H., & Magnes, E. (1998). A social skills intervention programme for kindergarten children at risk of developing behavioural problems. *European journal of special needs education*, 13 (2), 208-215.
- Frey, K.S., Bobbitt Nolen, S., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M.K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions and behavior. *Applied developmental psychology*, 26, 171-200.

- Henderson, N., & Milstein, M.M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (Β. Βασσάρα, Μετάφ., Χ.Γ. Χατζηχρήστου, Επιμ. Έκδ.). Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Θεοδοσιάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Johnson, C.V., Riester, A.E., Corbett, C., Buehler, A., Huffaker, L., Levich, K., & Pena, E. (1998). Group activities for children and adolescents: An activity group therapy approach. *Journal of child and adolescent group therapy*, 8 (2), σελ. 71-88.
- Jupp, J.J., & Griffiths, M.D. (1990). Self-concept changes in shy, socially isolated adolescents following social skills training emphasizing role plays. *Australian psychologist*, 25 (2), 165-177.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας, Η προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- McMillon, H.G. (1994). Developing problem solving and interpersonal communication skills through intentionally structured groups. *Journal of specialists in group work*, 19 (1), 43-47.
- O' Rourke, K., & Worzbyt, J.C. (1996). *Support groups for children*. New York, NY: Routledge.
- Rose, S.R. (1987). Social skills training in Middle Childhood: a structured group approach. *The Journal for Specialists in Group Work*, 12 (4), 144-149.
- Smead, R. (1994). *Skills for living: Group counseling activities for elementary students*. Champaign, IL: Research Press.
- Stiefvater, K., Kurdek, L.A., & Allik, J. (1986). Effectiveness of a short-term social problem-solving program for popular, rejected and average fourth-grade children. *Journal of applied developmental psychology*, 7, 33-43.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1996). Εφαρμογή προγράμματος άσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές του ελληνικού Δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογικά θέματα*, 7 (1), 52-65.
- 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.

- Verderber, R.F., & Verderber, K. S. (2006). *Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελλην.
- Waliski, A., & Carlson, L.A (2008). Group work with preschool children: Effect on emotional awareness and behavior. *Journal of specialists in group work*, 33 (1), 3-21.
- Χατζηχρήστου, Γ.Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία* (5<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Γ.Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.
- Χατζηχρήστου, Γ.Χ. (2008). *Πρόγραμμα Προαγωγής και Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Όνομα: ..... Επώνυμο: .....

Έτος γέννησης: ..... Τάξη: .....

**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

**Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη συνεργασία σας!**

## **Έντυπο ενημέρωσης για συμμετοχή σε έρευνα**

Αγαπητοί γονείς,

Λαμβάνοντας υπόψιν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, σας ενημερώνουμε για την υλοποίηση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο «Εφαρμογή κι Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για την Εκμάθηση και Ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά του Δημοτικού», το οποίο απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 10 ετών.

Το πρόγραμμα πρόκειται να εφαρμοστεί στο σχολείο από τον Φεβρουάριο μέχρι και το Μάρτιο (διάρκεια Προγράμματος: 5 εβδομάδες). Το Πρόγραμμα θα εφαρμόζεται μία φορά την εβδομάδα στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, ενώ η διάρκεια κάθε συνάντησης με τους μαθητές θα είναι 40 λεπτά. Λόγω του περιορισμένου αριθμού συμμετοχής των μαθητών στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα, πριν την έναρξή του θα πραγματοποιηθεί κλήρωση. Επομένως, θα συμμετάσχουν σε αυτό μόνο όσα παιδιά κληρωθούν.

Το Πρόγραμμα υλοποιείται στα πλαίσια της συνεργασίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με το Πανεπιστήμιο Πατρών. Υπεύθυνος του παρόντος Προγράμματος είναι ο κύριος Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συντονίστρια του Προγράμματος είναι η εκπαιδευτικός και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Καραμπάτσου Ευγενία.

Σας γνωστοποιούμε, επίσης, ότι η συμμετοχή σε αυτήν την παρέμβαση είναι εθελοντική. Θα θέλαμε, ακόμα, να σας διαβεβαιώσουμε πως κατά τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων που θα συμπληρωθούν, τα ονόματά των παιδιών θα σβηστούν και θα αντικατασταθούν από κωδικούς, προκειμένου να διαφυλαχθούν

τα προσωπικά δεδομένα. Τέλος, στα αποτελέσματα της έρευνας δεν πρόκειται να δημοσιευθεί κανένα όνομα.

Για την εύρυθμη λειτουργία του Προγράμματος, παρακαλούμε να σημειώσετε βάζοντας ένα χ σ' ένα από τα δύο κουτάκια.

Συμφωνώ να συμμετάσχει ο/η μαθητής/τρια.....  
.....στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα.

Δε συμφωνώ να συμμετάσχει ο/η μαθητής/τρια.....  
.....στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα.

Υπογραφή κηδεμόνα

.....

Μπορείτε να επικοινωνείτε με την κα. Καραμπάτσου Ευγενία στο τηλέφωνο 6972454780 ή στην ηλεκτρονική διεύθυνση [evgeniak31@yahoo.gr](mailto:evgeniak31@yahoo.gr) για οποιοδήποτε ζήτημα αφορά στην παρέμβαση αυτή.

Με εκτίμηση,  
η συντονίστρια του  
Προγράμματος  
Καραμπάτσου Ευγενία

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### 1<sup>η</sup> Συνάντηση Γνωριμία και Συμβόλαιο



#### Στόχοι Συνάντησης

- ✓ Να γνωρίζουμε καλύτερα τα υπόλοιπα μέλη και την ομάδα μας.
- ✓ Να ορίζουμε τους κανόνες του προγράμματός μας και να κατανοήσουμε την αξία τους.
- ✓ Να μάθουμε να συνεργαζόμαστε και να συμμετέχουμε σε μια ομάδα.

**Υλικά :** Μπάλα, χαρτόνι, μαρκαδόροι.

#### Άνοιγμα-Συζήτηση (5 λ.)

- ✓ Καλωσόρισμα παιδιών.
- ✓ Συστηνόμαστε.
- ✓ Ενημερώνουμε τα παιδιά για την ομάδα και τις συναντήσεις.
- ✓ Εξηγούμε τι θα κάνουμε.
- ✓ Τα ρωτάμε πώς νιώθουν.

#### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.) «Η μπάλα»

Καθόμαστε σε κύκλο. Όποιος κρατάει την μπάλα θα λέει το όνομά του και έπειτα θα την πετάει σε όποιον θέλει, μέχρι να πουν όλοι το όνομά τους. Στη συνέχεια, όποιος πετάει την μπάλα θα λέει το όνομα αυτού που την πιάνει.

#### Συζήτηση (5 λ.)

- ✓ Ρωτάμε πώς νιώθουν και
- ✓ Πώς τους φάνηκε

#### 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.) «Το έμβλημα της ομάδας»

Χωρίζουμε ένα χαρτόνι σε τρία μέρη. Στην αριστερή στήλη, γράφουμε τους στόχους μας, ρωτώντας τα παιδιά τι θέλουμε να πετύχουμε στην ομάδα. Στη δεξιά στήλη, τους κανόνες τις ομάδας. Βρίσκουμε όλοι μαζί ένα όνομα για την ομάδα και το γράφουμε στο πάνω μέρος του χαρτονιού. Τέλος, τα παιδιά ζωγραφίζουν σε συνεργασία το έμβλημα της ομάδας στη μεσαία στήλη.

#### Συζήτηση (5 λ.)

- ✓ Πώς νιώθουμε

- ✓ Πώς συνεργάστηκαν
- ✓ Τι πιστεύουν σχετικά με τους στόχους μας ομάδας

### **Κλείσιμο (5 λ.)**

- ✓ Αν γνωριστήκαμε καλύτερα
- ✓ Τι μάθαμε σήμερα
- ✓ Τι μας άρεσε

### **Βιβλιογραφία**

Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

## **2<sup>η</sup> Συνάντηση                      Επικοινωνία**

### **Στόχοι Συνάντησης**

- ✓ Να μάθουμε διάφορους τρόπους επικοινωνίας.
- ✓ Να μάθουμε να συζητάμε.
- ✓ Να μάθουμε να ακούμε και να παρατηρούμε.
- ✓ Να μάθουμε την αξία του σεβασμού στην επικοινωνία.

**Υλικά:** σκίτσα με ανθρώπους

### **Άνοιγμα – Συζήτηση (5 λ.)**

- ✓ Καλωσόρισμα παιδιών.
- ✓ Ρωτάμε πως είναι σήμερα.
- ✓ Εισάγουμε το νέο θέμα.

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.) «Η γλώσσα του σώματος»**

Δίνονται στα παιδιά σκίτσα με ανθρώπους που συνδιαλέγονται. Παρατηρούμε και συζητάμε σχετικά με τις εικόνες. Έπειτα, λέμε στα παιδιά ότι οι εικόνες αυτές αποτελούν μια ιστορία χωρίς υπότιτλους. Κάθε ομάδα θα πρέπει να γράψει μια ιστορία με βάση τις εικόνες.

### **Συζήτηση (5 λ.)**

- ✓ Αναγνωρίζουμε τη μη λεκτική επικοινωνία.
- ✓ Ποια στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας μας βοήθησαν να δημιουργήσουμε την ιστορία.
- ✓ Σε τι μας βοηθά η παρατήρηση της μη λεκτικής επικοινωνίας στη ζωή μας.

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.) «οι δημοσιογράφοι»**

Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Το ένα παιδί είναι ο δημοσιογράφος και το άλλο υποδύεται έναν γνωστό ήρωα. Ο δημοσιογράφος με ερωτήσεις προσπαθεί να



ανακαλύψει ποιος είναι. Στη συνέχεια, μαζευόμαστε όλοι σε έναν κύκλο και κάθε ζευγάρι μπαίνει στο κέντρο. Σε κάθε ζευγάρι δίνονται διαφορετικές οδηγίες που θα πρέπει να εκτελέσει, π.χ. ο δημοσιογράφος να μην κοιτάει καθόλου το ζευγάρι του, να μιλάει ακατάπαυτα κ.α.

### **Συζήτηση (5 λ.)**

- ✓ Τι παρατηρήσαμε
- ✓ Τι ένιωσαν αυτοί που συμμετείχαν
- ✓ Τι χρειάζεται για να μπορέσουμε να ακούμε τον άλλον και να συζητήσουμε

### **Κλείσιμο (5 λ.)**

- ✓ Πώς νιώθουμε
- ✓ Τι μάθαμε
- ✓ Τι μας άρεσε

### **Βιβλιογραφία**

Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χατζηχρήστου, Γ.Χ. (2008). *Πρόγραμμα Προαγωγής και Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

## **3<sup>η</sup> Συνάντηση                    Συναισθήματα**

### **Στόχοι Συνάντησης**

- ✓ Να αναγνωρίζουμε και να κατονομάζουμε συναισθήματα.
- ✓ Να εκφράζουμε συναισθήματα.
- ✓ Να καταλαβαίνουμε τι νιώθουν οι άλλοι.

**Υλικά** :Μαρκαδόρους, κάρτες, τον τροχό των συναισθημάτων

### **Άνοιγμα (5 λ.)**

- ✓ Καλωσόρισμα παιδιών.
- ✓ Ρωτάμε πως είναι σήμερα.
- ✓ Εισάγουμε το νέο θέμα.

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.) «Το ταίριασμα των συναισθημάτων»**

Χωρίζουμε τα παιδιά σε υποομάδες και τις δίνουμε εικόνες με φατσούλες που δείχνουν συναισθήματα και τους ζητάμε να γράψουν τι συναίσθημα δείχνει η κάθε φατσούλα.

### Συζήτηση (5 λ.)

- ✓ Πώς τους φάνηκε
- ✓ Δυσκολεύτηκαν
- ✓ Αναγνωρίζουν εύκολα τα συναισθήματα των άλλων στην καθημερινότητά τους

### 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.) «Πώς θα αισθανόσουν αν»

Μοιράζουμε στα παιδιά κάρτες, οι οποίες γράφουν από μια κατάσταση, που είναι πιθανό να βιώσουν. Χωρίζουμε υποομάδες και σε κάθε ομάδα δίνουμε μια κάρτα. Ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν πως θα ένιωθαν αν βίωναν τη συγκεκριμένη κατάσταση. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα προσπαθεί να παίξει τη συγκεκριμένη σκηνή και να δείξει τι νιώθει, χωρίς να το εκφράσει λεκτικά και οι υπόλοιποι προσπαθούν να αναγνωρίσουν τα διάφορα συναισθήματα.

Πως θα αισθανόσουν αν.....

- Δεν είχες διαβάσει το μάθημα της ημέρας;
- Ο δάσκαλος σου έκανε παρατήρηση μπροστά στους συμμαθητές σου;
- Μάλωνες με τον καλύτερο σου φίλο;
- Έγραφες άσχημα σε ένα διαγώνισμα;
- Έκανες ένα ταξίδι με την οικογένειά σου;
- Αν έμπαινες πρώτη φορά σε αεροπλάνο;
- Ο πατέρας σου έχανε τη δουλειά του;
- Ένας συμμαθητής σου δε σε καλούσε στο πάρτι του;

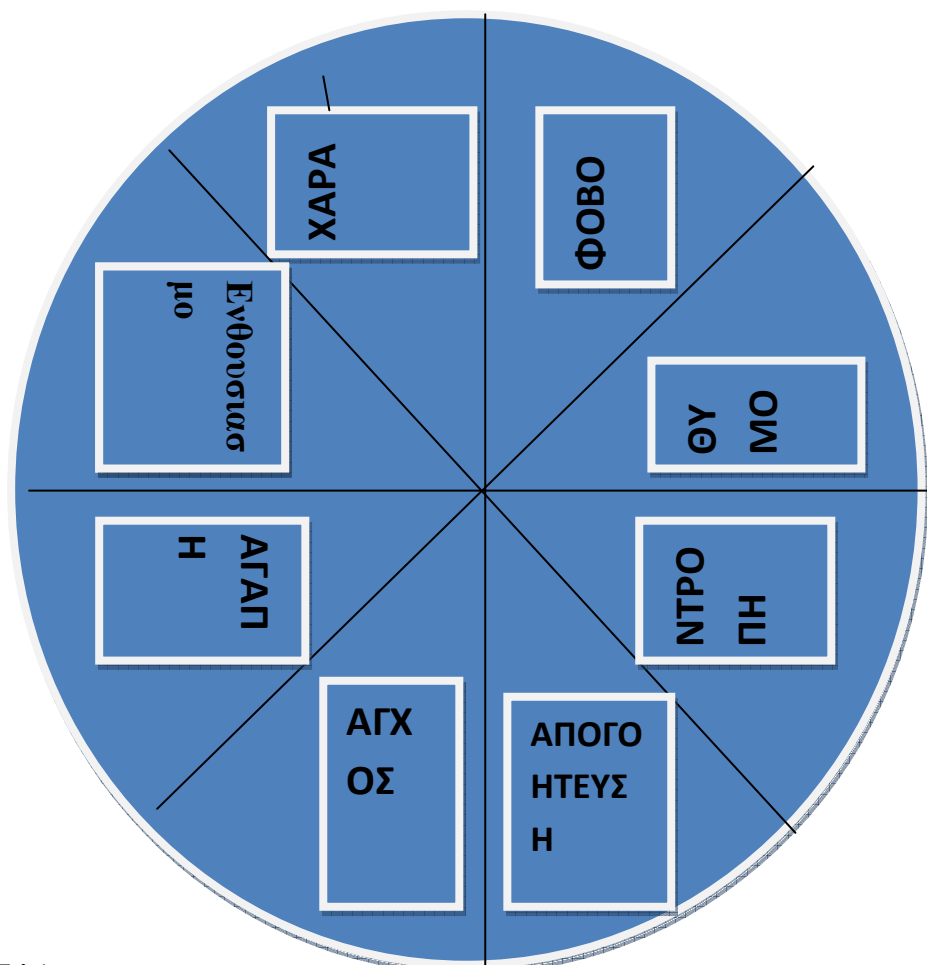
### Συζήτηση (5 λ.)

- ✓ Μια κατάσταση προκαλεί τα ίδια συναισθήματα σε όλους.
- ✓ Δεν υπάρχουν σωστά και λανθασμένα συναισθήματα
- ✓ Υπάρχουν διάφοροι τρόποι να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας.
- ✓ Σε τι μας είναι χρήσιμο να εκφράζουμε τα συναισθήματα μας.

### 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.) «Ο τροχός των συναισθημάτων»

Σε ένα χάρτινο τροχό έχουμε γράψει διάφορα συναισθήματα. Κάθε παιδί με τη σειρά γυρίζει τον τροχό και ανάλογα με ποιο συναίσθημα του τυχαίνει, αναφέρει μια κατάσταση στην οποία του δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο συναίσθημα.

## Ο τροχός των Συναισθημάτων



### Κλείσιμο (5 λ.)

- ✓ Πώς νιώθουμε
- ✓ Τι μάθαμε

### Βιβλιογραφία

Vassilopoulos, S.P., Brouzos, A., Damer, D.E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A Psychoeducational School-Based Group Intervention for Socially Anxious. *Journal for Specialists in Group Work*, 38 (4), 307-329

Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

## 4<sup>η</sup> Συνάντηση Διαπροσωπικές Σχέσεις

### Στόχοι Συνάντησης

- ✓ Ορίζουμε τη φιλία.

- ✓ Αναγνωρίζουμε συμπεριφορές που προωθούν ή εμποδίζουν την ανάπτυξή της.
- ✓ Μαθαίνουμε πώς να δημιουργούμε και πώς να διατηρούμε φιλίες.

**Υλικά:** μολύβια, γόμες και κάρτες.

### Άνοιγμα (5 λ)

- ✓ Καλωσόρισμα παιδιών.
- ✓ Ρωτάμε πως είναι σήμερα.
- ✓ Συζητάμε λίγο για τα προηγούμενα.
- ✓ Εισάγουμε το νέο θέμα.

### 1η Δραστηριότητα (10 λ) «Φιλία είναι...»

Στο κέντρο ενός χρωματιστού χαρτονιού μεγάλων διαστάσεων η συντονίστρια έχει γράψει με έντονα χρώματα τη φράση «Φιλία είναι...». Στη συνέχεια, ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να συμπληρωθεί η παραπάνω φράση, ώστε να διατυπωθεί με τη συμμετοχή όλων ο ορισμός της φιλίας. Η συντονίστρια καταγράφει τις σκέψεις των παιδιών και στο τέλος κάνει μια σύνοψη όσων αποτυπώθηκαν στο χαρτί.

### 2η Δραστηριότητα (10 λ) «Οι φίλοι κάνουν/δεν κάνουν πράγματα, όπως...»

Χωρίζουμε τα παιδιά, με τυχαίο τρόπο, σε 5 ομάδες των τριών. Ζητάμε από τα μέλη κάθε ομάδας, αφού συζητήσουν για λίγο μεταξύ τους, να συμπληρώσουν στο φυλλάδιο που τους δίνουμε πέντε πράγματα που κάνουν και που δεν κάνουν οι φίλοι μεταξύ τους.

Οι φίλοι κάνουν πράγματα όπως.....	Οι φίλοι δεν κάνουν πράγματα όπως.....

### Συζήτηση (5 λ)

- ✓ Κάθε ομάδα διαβάζει όσα έγραψε.
- ✓ Ρωτάμε αν έχουν κάνει ποτέ κάτι από αυτά που έγραψαν.

### 3η Δραστηριότητα (10 λ) «Κλειδιά Φιλίας»

Τα μέλη των ομάδων που συνεργάστηκαν προηγουμένως, καλούνται να συμπληρώσουν μια λίστα «κλειδιών» που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, ώστε να δημιουργήσουν καινούριες φιλίες και να τις διατηρήσουν.

### **Συζήτηση (5 λ)**

- ✓ Κάθε ομάδα διαβάζει όσα έχει γράψει.
- ✓ Συζητάμε αν υπάρχουν κάποια «κλειδιά» που δεν έχουν χρησιμοποιήσει μέχρι τώρα και θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν μελλοντικά.

### **Κλείσιμο (5 λ)**

- ✓ Πώς αισθανόμαστε
- ✓ Τι μάθαμε σήμερα
- ✓ Τι μας άρεσε.

### **Εργασία για το σπίτι**

- ✓ Αν θέλουν να δοκιμάσουν να κάνουν ένα νέο φίλο

### **Βιβλιογραφία**

Vassilopoulos, S.P., Brouzos, A., Damer, D.E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A Psychoeducational School-Based Group Intervention for Socially Anxious. *Journal for Specialists in Group Work*, 38 (4), 307-329

Χαττηχρήστου, Γ.Χ. (2008). *Πρόγραμμα Προαγωγής και Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

## **5<sup>η</sup> Συνάντηση                      Κλείσιμο**

### **Στόχοι**

- ✓ Να κάνουμε απολογισμό.
- ✓ Να αποχαιρετήσουμε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

**Υλικά:** Χαρτιά και μαρκαδόροι

### **Άνοιγμα (5 λ.)**

- ✓ Καλωσόρισμα παιδιών.
- ✓ Ρωτάμε πως είναι σήμερα.
- ✓ Συζητάμε λίγο για τα προηγούμενα.
- ✓ Εξηγούμε ότι σήμερα είναι η τελευταία συνάντηση.

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.) «Αναμνήσεις»**

Θυμόμαστε τις βασικές δραστηριότητες και τα παιδιά ψηφίζουν ποια τους άρεσε περισσότερο.

### **Συζήτηση (5 λ.)**

- ✓ Θυμόμαστε όσα κάναμε
- ✓ Συζητάμε τι μας άρεσε

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα (10 λ.) «οι κάρτες»**

Ο καθένας φτιάχνει μια κάρτα για κάθε μέλος της ομάδας. Τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν ή απλά να γράψουν κάτι.

### **Συζήτηση (5 λ.)**

- ✓ Μαθαίνουμε να αποχαιρετιζόμαστε
- ✓ Μαθαίνουμε να κρατάμε τις αναμνήσεις
- ✓ Πώς νιώθουμε;

### **Βιβλιογραφία**

Βασιλόπουλος, Φ.Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.