

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ν. ΜΑΡΚΟΓΙΑΝΝΑΚΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΗΝ Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΤΑΞΗ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2020

*Αν συνεχίσουμε
να κάνουμε ό,τι κάναμε,
θα συνεχίσουμε
να παίρνουμε ό,τι παίρναμε*

Wandersman 2008

Γεώργιος Ν. Μαρκογιαννάκης

**Εκπαίδευση σε Ατομικές Και Κοινωνικές Δεξιότητες,
στο Πλαίσιο της Αγωγής Υγείας, στην Α΄ και Β΄ τάξη
Δημοτικού Σχολείου**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**που υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
της Σχολής Επιστημών Αγωγής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Συμβουλευτική επιτροπή

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής Π.Τ.Ν., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κυριάκος Αθανασίου, Καθηγητής Τ.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εξεταστική επιτροπή

Βασίλειος Κούτρας, Καθηγητής Π.Τ.Ν., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κυριάκος Αθανασίου, Καθηγητής Τ.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια Π.Τ.Ν., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλλιόπη Κουνενού, καθηγήτρια, πρόεδρος Παιδ/κού Τμήματος Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου, καθηγήτρια Φ.Π.Ψ. Παν/μίου Ιωαννίνων

Ανδρέας Μπρούζος, καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κωνσταντίνος Κώτσης, επ. καθηγητής Τμήματος Ιατρικής Παν/μίου Ιωαννίνων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ένας διαχρονικός προβληματισμός για τα παιδιά που διαθέτουν τις δυνάμεις αλλά τελικά δεν τα καταφέρνουν καλά στο σχολείο ή/και στις κοινωνικές συναναστροφές και μια συνάντηση με την επιμορφωτική ομάδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σε μια ημερίδα με αντικείμενο τη διαχείριση των συναισθημάτων, αποτέλεσαν την αφετηρία για την έναρξη ενός ταξιδιού στη γνώση, που έμελλε να είναι το πιο σημαντικό στη μέχρι σήμερα επαγγελματική μου πορεία. Το ταξίδι αποδείχθηκε μακρύ και κοπιαστικό μα πολύ ενδιαφέρον και ελκυστικό. Δεν είχε Λαιστρυγόνες και Κύκλωπες ούτε Σειρήνες και θυμωμένους Ποσειδώνες. Είχε όμως τις δικές του, διαφορετικές δοκιμασίες: σχεδιασμούς και συζητήσεις, προβληματισμούς και αναζητήσεις, αναθεωρήσεις και επαναπροσδιορισμούς.

Η ολοκλήρωση της διδακτορικής διατριβής με γεμίζει συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης. Παρά τα εμπόδια που έθετε ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος, από τις υποχρεώσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας, κάθε φορά, στις κρίσιμες αποφάσεις και επιλογές, οι άνθρωποι που από την αρχή με εμπιστεύθηκαν για αυτή την εργασία ήταν εκεί για να με ενθαρρύνουν και να με βοηθήσουν με τις γνώσεις και την εμπειρία τους. Τους οφείλω τις ειλικρινείς και θερμές ευχαριστίες μου.

Ιδιαίτέρως ευχαριστώ τον επιβλέποντα της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής μου, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ. Βασίλη Κούτρα, αρχικά για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε με την ανάθεση της μελέτης και για την αμέριστη βοήθεια και διαρκή ενθάρρυνση και εμπύχωση που μου προσέφερε, σε όλη την πορεία υλοποίησής της. Οι συνομιλίες μαζί του ανατροφοδοτούσαν διαρκώς το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο και οι εύστοχες παρατηρήσεις του, στα δύσκολα, άνοιγαν το δρόμο για τις ερμηνείες των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η εμπειρία από την ποιότητα της συνεργασίας μαζί του αποτελεί ήδη ασφαλή οδηγό στην επαγγελματική ζωή μου. Ως μέλος δε της ομάδας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, είχα την τύχη να μοιραστώ μοναδικές ακαδημαϊκές γνώσεις και εμπειρίες που εμπλούτισαν και διεύρυναν την παιδαγωγική μου αντίληψη.

Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής εκπόνησης της διατριβής, τον κ. Αθανασίου Κυριάκο, Καθηγητή του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών και την κ. Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών

του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την πολύτιμη συνεργασία και για τη βοήθεια που μου προσέφεραν.

Ευχαριστώ ακόμη τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την κ. Κουνενού Καλλιόπη, Καθηγήτρια, Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., την κ. Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία, Καθηγήτρια ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον κ. Κώτση Κωνσταντίνο, Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος Ιατρικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον κ. Μπρούζο Ανδρέα Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τον πολύτιμο ακαδημαϊκό χρόνο που διέθεσαν. Η συμμετοχή τους αποτελεί τιμή για μένα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω, επίσης, στην κ. Νάντια Κουρμούση, μέλος Ε.ΔΙ.Π. του Παιδαγωγικού Τμήματος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., συγγραφέα του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», για μαθητές του δημοτικού σχολείου. Η εμπειριστατωμένη γνώση της γύρω από τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, η εμπειρία της για την ένταξή τους στη σχολική πρακτική, η οργανωτικότητά της αλλά και ο μοναδικός τρόπος που έχει να μοιράζεται την εμπειρία της αποτέλεσαν για μένα ένα εξαιρετικό ακαδημαϊκό παράδειγμα. Οι συχνές συζητήσεις μαζί της σε κάθε φάση υλοποίησης της διατριβής με έμαθαν να βρίσκω αποτελεσματικές λύσεις και η αμέριστη υποστήριξή της στην οργάνωση της βιβλιογραφίας με οδήγησαν σε ασφαλείς και ουσιώδεις αναζητήσεις.

Ξεχωριστή αναφορά οφείλω στους πρώην Σχολικούς Συμβούλους των Εκπαιδευτικών Περιφερειών Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, 40^{ης}, 41^{ης}, 43^{ης}, 56^{ης} και 57^{ης}, κκ. Χριστοπούλου Ευ., Λαζαρίδη Ι., Κολλιοπούλου Κ., Μανδρίκα Αχ. και Χαλάτση Παν. αντίστοιχα, όπως και στους 135 δασκάλους των 2.691 μαθητών τμημάτων Α΄ και Β΄ τάξης που έλαβαν μέρος στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή». Χωρίς αυτούς η υλοποίηση της έρευνας δεν θα ήταν εφικτή.

Να ευχαριστήσω ακόμη την κ. Τζαβάρα Χαρά, διδάκτορα του Τμήματος Υγιεινής, Επιδημιολογίας και Ιατρικής Στατιστικής της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, η οποία ανέλαβε τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένειά μου, τη σύζυγό μου Ζωή και την κόρη μου Μαρία, οι οποίες με το δικό τους τρόπο, τη μεγάλη κατανόηση και υπομονή που έδειξαν όλο αυτό το διάστημα, συνέβαλαν σημαντικά στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	19
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	21
ΜΕΡΟΣ Α΄	23
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄	24
Ο ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	24
1. ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	24
1.1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄	31
ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	31
1. ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	31
1.1. Η ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ	33
1.2. Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	34
1.3. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	35
1.4. ΑΠΟΦΥΓΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ-ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ	36
1.5. Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	39
1.6. Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	42
1.7. ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	43
1.8. ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄	47
ΥΓΕΙΑ, ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	47
1. ΥΓΕΙΑ, ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ, ΠΡΟΛΗΨΗ.....	47
1.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ.....	47
1.2. ΑΓΩΓΗ, ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	50
1.3. ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	51
1.4. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	53
1.5. ΔΙΚΤΥΟ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ	54
2. ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ	55
2.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ.....	55
2.2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΣΤΡΕΣ	56
2.3.ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ/ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄	65
ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	65
1. ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	65
1.1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	65
1.1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ.....	66
1.1.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ	68
1.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ	69
1.2.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ.....	71
1.2.2. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ Η ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ	73

1.3.	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ	75
1.3.1.	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΩΤΟΓΕΝΟΥΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.....	76
1.3.2.	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ-ΣΥΣΤΗΜΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ.....	78
1.3.3.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ	79
1.4.	ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	80
1.4.1.	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	81
1.4.2.	ΑΦΕΤΗΡΙΑ-ΕΙΔΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	82
1.4.3.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	84
1.4.4.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	84
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε΄	86
	Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	86
1.	Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΓΚΕΦΑΛΟΥ	86
1.1.	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΑΥΤΟΣ.....	87
1.2.	ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ.....	89
2.	Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.....	90
2.1.	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	91
2.2.	ΤΟ ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	92
2.3.	ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	94
2.3.1.	Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης (Behaviorism)	95
2.3.2.	Γνωστικές διαδικασίες μάθησης (Cognitive Learning Processes).....	96

2.3.3. Κοινωνιοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης (Socio-cultural theories)	97
2.3.4. Ο εποικοδομητισμός/Κονστρακτιβισμός (Constuctivism)	99
3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ, ΟΡΙΣΜΟΣ	101
3.1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	103
3.2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (SEL).....	104
3.2.1. ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ SEL.....	105
3.2.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ SEL.....	106
3.2.2.1.Το μοντέλο ABCD (ABCD Model)	106
3.2.2.2.Το οικολογικό–Συμπεριφοριστικό Μοντέλο Συστημάτων (Eco-Behavioral Systems Model).....	107
3.2.2.3.Η Ψυχαναλυτική Θεωρία (Psychoanalytic Theory)	107
3.2.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ SEL	108
3.2.4. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ SEL.....	112
3.2.5. SEL ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ	113
3.2.6. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ (CHARACTER EDUCATION).....	115
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ SEL	116
4.1. ΔΙΑΤΗΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ SEL.....	120
4.2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ SEL	122
ΜΕΡΟΣ Β΄	125

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ».....	125
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΤ'	126
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ».....	126
1. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	126
1.1. ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	126
1.2. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	127
1.3. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΕΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	128
2. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	129
2.1. ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	129
2.1.1. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΟΔΗΓΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	129
2.1.2. Η ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	132
2.1.3. ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ-ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	133
2.1.3.1. Το πρότυπο του ενήλικα.....	133
2.1.3.2. Θέσπιση κανόνων και συνεπειών	134
2.1.3.3. Κλήρωση και τυχαία επιλογή.....	134
2.1.3.4. Η συζήτηση στον κύκλο	135
2.1.3.5. Το αξίωμα του Βοηθού	135
2.1.3.6. Η εμπλοκή των γονέων.....	136
2.1.3.7. Οι φιλοφρονήσεις	137
2.1.3.8. Τα παιχνίδια ρόλων.....	137
2.1.3.9. Ο καταγισμός ιδεών	138

2.1.3.10.	Η χρήση εικόνων για αφήγηση μελετών περίπτωσης-ιστοριών	138
2.1.3.11.	Ο διάλογος και η επιχειρηματολογία.....	139
2.1.3.12.	Οι μάσκες των συναισθημάτων	139
2.1.3.13.	Καλλιτεχνική έκφραση	139
2.1.3.14.	Η αξιοποίηση των παραμυθιών και της λογοτεχνίας	140
2.1.3.15.	Σύνδεση με το Αναλυτικό και το Κρυφό Πρόγραμμα	140
2.1.3.16.	Ο θεσμός των «ειρηνοποιών»	140
2.1.3.17.	Τεχνικές ενεργητικής ακρόασης	141
2.1.3.18.	Τεχνικές χαλάρωσης-αντιστρέφ	141
2.1.4.	ΟΜΑΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	141
ΜΕΡΟΣ Γ΄		143
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....		143
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ζ΄		144
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		144
1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		144
1.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		144
1.2. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		144
1.3. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		144
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		146
2.1. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		147
2.1.1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ		147

2.1.2.	ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	147
2.1.2.1.	Σχολεία της Πειραματικής Ομάδας.....	147
2.1.2.2.	Σχολεία Ομάδας Ελέγχου	149
2.2.	ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	150
2.2.1.	ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	150
2.2.1.1.	ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	151
2.2.2.	ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ	152
2.2.3.	ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	153
3.	Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	154
3.1.	ΛΗΨΗ ΑΔΕΙΑΣ	154
3.2.	ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΚΑΙ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	154
3.3.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	156
3.4.	ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	157
3.5.	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ	159
4.	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	160
4.1.	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	161
ΜΕΡΟΣ Δ΄		167
ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ		167
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η΄		168
ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		168

1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.	
168	
1.1. ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	168
2. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	180
2.1. ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΣΤΙΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΕΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	180
2.1.1. ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΜΕΣΗΣ ΤΙΜΗΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ, ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ	180
2.2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ ΤΩΝ ΤΙΜΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ	192
2.2.1. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ ΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΤΙΜΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	192
2.2.1.1. Συγκέντρωση προσοχής	192
2.2.1.2. Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη	193
2.2.1.3. Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων.....	196
2.2.1.4. Εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας	198
2.2.1.5. Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας.....	201
2.2.1.6. Θυματοποίηση	202
2.2.1.7. Αυτοεκτίμηση.....	204
2.2.1.8. Ενσυναίσθηση.....	208
2.2.1.9. Δεξιότητες Φιλίας/κοινωνικής επάρκειας	210
2.2.1.10. Επίλυση προβλημάτων	212

2.2.1.11.	Υπευθυνότητα.....	214
2.2.1.12.	Παραγωγή προφορικού λόγου.....	216
2.2.1.13.	Παραγωγή γραπτού λόγου.....	218
2.3.	ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ ΜΕ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	223
2.3.1.	ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΣΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ	223
2.4.	ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ	260
ΜΕΡΟΣ Ε΄		263
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....		263
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Θ΄		264
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		264
1.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	264
1.1.	ΣΥΝΟΛΟ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	264
1.1.1.	Φύλο	264
1.1.2.	Ηλικία.....	265
1.1.3.	Κατανόηση και ομιλία της ελληνικής γλώσσας	266
1.1.4.	Φοίτηση μαθητή σε Τμήμα Ένταξης.....	267
1.1.5.	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας.....	268
1.1.6.	Περιοχή κατοικίας.....	268
2.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	
	270	
2.1.	ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΜΕΣΩΝ ΤΙΜΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ.....	270

2.1.1.	Συγκέντρωση προσοχής	272
2.1.2.	Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη	273
2.1.3.	Αναγνώριση/διαχείριση συναισθημάτων.....	273
2.1.4.	Επιθετικότητα-Θυματοποίηση	274
2.1.5.	Αυτοεκτίμηση.....	275
2.1.6.	Ενσυναίσθηση.....	275
2.1.7.	Δεξιότητες φιλίας/επικοινωνίας.....	276
2.1.8.	Επίλυση προβλημάτων.....	276
2.1.9.	Υπευθυνότητα	277
2.1.10.	Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.....	278
3.	ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ ΤΩΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	279
3.1.	Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΣΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	279
3.1.1.	Φύλο	279
3.1.2.	Τάξη.....	280
3.1.3.	Ηλικία.....	280
3.1.4.	Εθνικότητα	281
3.1.5.	Παρακολουθεί το Ολοήμερο	282
3.1.6.	Οικογενειακή κατάσταση.....	283
3.1.7.	Περιοχή κατοικίας.....	283

3.1.8.	Συνολικός αριθμός παιδιών ανά τάξη.....	284
4.	ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	285
5.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	286
	ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	289
	SUMMARY.....	290
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	292
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	318
	ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	319
	ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	324

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το σχολείο, διαχρονικά, θεωρείται θεσμός ακαδημαϊκής κυρίως εκπαίδευσης που έχει ως κυρίαρχο στόχο να ενισχύσει τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών οι οποίες, πιθανόν, θα φανούν πολύτιμες για την μετέπειτα πορεία στην επαγγελματική ζωή των ενηλίκων. Η αντίληψη αυτή έχει προσδιορίσει την ταυτότητα και το χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Παρά τη σημαντική συνεισφορά της αναπτυξιακής και της εξελικτικής ψυχολογίας στην παιδαγωγική επιστήμη και τη σταδιακή μετατόπιση από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό σύστημα, ελάχιστα έχει μεταβληθεί η κυρίαρχη στόχευση του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία συνεχίζει και παραμένει σταθερά προσανατολισμένη στον ακαδημαϊκό χαρακτήρα της.

Το σχολείο, όμως, εκτός από εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί ταυτόχρονα ένα σπουδαίο κοινωνικό χώρο για τα παιδιά. Οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις στην αίθουσα διδασκαλίας, στους διαδρόμους, στην αυλή του σχολείου, στα διαλείμματα, είναι, αν όχι περισσότερο, εξίσου σημαντικές με τις γνωστικές εμπειρίες. Μέσα από αυτές τα παιδιά δοκιμάζουν τις δυνάμεις τους και τα όριά τους και εξασκούν τις δεξιότητές τους στην επικοινωνία, τη φιλία, τη συνεργασία, την ομαδικότητα, τη διαφωνία, τη σύγκρουση. Με άλλα λόγια κοινωνικοποιούνται. Μαθαίνουν να συνυπάρχουν, να μοιράζονται, να αποδέχονται, να απορρίπτουν, να επιτυγχάνουν και να αποτυγχάνουν. Φαίνεται απλό αλλά δεν είναι. Ρωτήστε τα παιδιά και αυτά ξέρουν να σας πουν. Γίνεται δε ακόμη δυσκολότερο στις μέρες μας που τα σχολικά περιβάλλοντα αντιμετωπίζουν αναδυόμενες προκλήσεις. Είναι περισσότερο από ποτέ ανομοιογενή γλωσσικά, εθνοτικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά. Ακόμη όμως και εκεί που η φυλετική ή γλωσσική ή θρησκευτική ομοιογένεια παραμένει υψηλή, οι επιμέρους ανισότητες-κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές- όπως και η διαφορετικότητα είναι καθοριστικές μεταβλητές στο κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, με αφετηρία τις ΗΠΑ, επιχειρείται μια σταδιακή μετατόπιση στη στόχευση και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Μια εμπειρία που έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά, ότι, η ακαδημαϊκή επιτυχία ελάχιστη συνάφεια έχει με την επιτυχία στη ζωή, ωθεί τους ειδικούς της εκπαίδευσης σε επανεξέταση του ρόλου του σχολείου. Είναι, όμως, και οι ίδιες οι κοινωνίες που διεκδικούν από τα εκπαιδευτικά συστήματα κάτι περισσότερο από πληροφορίες ή στείρες γνώσεις. Ένας διαρκώς αυξανόμενος αριθμός ειδικών της εκπαίδευσης, ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και γονέων ζητεί σήμερα από τα σχολεία να ανταποκριθούν περισσότερο στον

κοινωνικό προορισμό της εκπαίδευσης. Σε αυτή την έννοια συμπυκνώνουν το αίτημα για ένα νέο σχολείο που θα εστιάζει στις επιδόσεις των παιδιών πέρα από την ακαδημαϊκή επιτυχία και θα υπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών για ατομικές ικανότητες, για κοινωνικές δεξιότητες, για κοινωνική ευαισθησία, για υπεύθυνες, συνετές, συνεπείς και αποτελεσματικές αποφάσεις και επιλογές στη ζωή.

Σήμερα, είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ότι όλες οι αναγκαίες δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν μέσα στη σχολική τάξη, από το δάσκαλο της τάξης, συστηματικά και αποτελεσματικά, και να επηρεάσουν θετικά τόσο τις στάσεις για την ίδια τη ζωή όσο και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Η εκπαίδευση σε δεξιότητες, ατομικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, ή όπως αλλιώς πιθανότατα ονομαστούν στο μέλλον, αποτελούν το κομμάτι που λείπει από την εκπαίδευση (the missing piece), το κομμάτι που συμπληρώνει το παζλ της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και ενοποιεί τον κοινωνικοποιητικό με τον ακαδημαϊκό ρόλο του σχολείου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνάται το επίπεδο των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών της πρώτης σχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου, καθώς και η επίδραση που ασκεί στα παιδιά η υλοποίηση του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων «Βήματα για τη ζωή». Αποτελείται από πέντε μέρη:

- το θεωρητικό μέρος
- την παρουσίαση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή»
- τον σχεδιασμό της παρέμβασης
- την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων
- τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα βασικά επιδημιολογικά στοιχεία για τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν τα παιδιά στην πορεία ανάπτυξής τους. Αποσαφηνίζονται οι βασικές έννοιες της έρευνας, όπως οι ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, η αγωγή και προαγωγή της υγείας και της ψυχικής υγείας και η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κατηγορίες των προγραμμάτων παρέμβασης, πρόληψης ή προαγωγής της ψυχικής υγείας και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζονται. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και στα προγράμματα ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και διερευνώνται τα χαρακτηριστικά και τα στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης δεξιοτήτων για παιδιά δημοτικού σχολείου ώστε αυτό να είναι αποτελεσματικό.

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης παρουσιάζεται το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή», πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το δημοτικό. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης που αποτελείται από το εποπτικό υλικό, το εγχειρίδιο εκπαιδευτικού και τον οδηγό μαθημάτων ο οποίος περιλαμβάνει 27 διδασκαλίες. Στόχος του προγράμματος είναι η ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Το πρόγραμμα δίνει έμφαση στη διαχείριση των συναισθημάτων, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.

Στο τρίτο μέρος της διατριβής παρουσιάζεται ο τρόπος υλοποίησης του προγράμματος στις δύο πρώτες τάξεις δημοτικού σε σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής και Δ' Αθήνας. Περιγράφεται ο σχεδιασμός της έρευνας και τα στάδια υλοποίησης που περιλαμβάνουν τις υποστηρικτικές δομές, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις ανατροφοδοτικές συναντήσεις καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Παρουσιάζεται, επίσης, η μεθοδολογία της έρευνας και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων.

Στο τέταρτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η στατιστική ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, που οι εκπαιδευτικοί της τάξης υλοποίησαν το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες βελτιώσεις στις διδαγμένες δεξιότητες από εκείνες που καταγράφονται από τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου, που οι εκπαιδευτικοί της τάξης ακολούθησαν απλά το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Στο πέμπτο μέρος παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα της έρευνας και γίνεται σύγκριση με τα αποτελέσματα από ανάλογες έρευνες. Διατυπώνονται επίσης προτάσεις για τη διάχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και την αναγκαιότητα ενίσχυσης της κοινωνικοσυναισθηματικής εκπαίδευσης των μαθητών και της προαγωγής της ψυχικής υγείας στο ελληνικό σχολείο.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄

Ο ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

1. ΟΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Τα παιδιά στη σύγχρονη εποχή καλούνται να μεγαλώσουν και να αναπτυχθούν σε ένα περιβάλλον διαρκώς μεταβαλλόμενο, που γίνεται όλο και πιο απαιτητικό. Οι πολιτικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών διαμορφώνουν ένα πλαίσιο πιο ασταθές και πιο πιεστικό. Ένα παιδί σχολικής ηλικίας καλείται να ανταποκριθεί σε πολλούς διαφορετικούς ρόλους, ως ενεργό μέλος της οικογένειας, του σχολείου, της γειτονιάς και της κοινότητας που ζει. Κάθε περιβάλλον συνιστά ένα ξεχωριστό πλαίσιο με διαφορετικές απαιτήσεις και ασκεί διαφορετικές, καθοριστικές μάλιστα επιδράσεις στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Το πόσο καλά υποστηρίζονται και προετοιμάζονται τα παιδιά σήμερα ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις καθημερινές μικρές ή μεγάλες δυσκολίες της ζωής τους είναι ένα θέμα που προβληματίζει τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς.

Τα στοιχεία σε παγκόσμια κλίμακα δεν είναι ενθαρρυντικά. Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών, σήμερα, εμφανίζει προβλήματα ή διαταραχές στη συμπεριφορά. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) εκτιμά ότι ένα ποσοστό 20% των σημερινών εφήβων θα έρθει αντιμέτωπο με κάποια μορφή ψυχικής διαταραχής ενώ τα προβλήματα που σχετίζονται με την ψυχική ευεξία είναι ανά πάσα στιγμή παρόντα στο 10% του παγκόσμιου πληθυσμού (WHO, 2008). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ένα στα πέντε παιδιά σχολικής ηλικίας αντιμετωπίζει πρόβλημα ψυχικής υγείας που χρήζει παρέμβασης (Merrell, Gueldner, 2010) ενώ σύμφωνα με στοιχεία του υπουργείου Υγείας της ίδιας χώρας, από το ποσοστό των νέων που αντιμετωπίζει ψυχικές διαταραχές το 75%-80% δε λαμβάνει καμία υποστηρικτική φροντίδα ή υπηρεσία ψυχολογικής στήριξης (Greenberg, Weissberg, O'brien, Zins, ...& Elias, 2003). Η έλλειψη φροντίδας και μέριμνας είναι ακόμη μεγαλύτερη σε χώρες με χαμηλά και μεσαία εισοδήματα (Kieling, Baker-Henningham, Belfer, ... & Rahman, 2011).

Μια σημαντική πτυχή του προβλήματος που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σήμερα είναι αυτή που σχετίζεται με την παραμέληση μέσα στην οικογένεια, τη βία και την κακοποίηση. Τα συστήματα παιδικής πρόνοιας των ΗΠΑ καταγράφουν σε έκθεσή τους, για το 2013, ότι τα τρία τέταρτα των παιδιών που βιώνουν κακομεταχείριση αυτή

αφορά σε παραμέληση, το 17% σε σωματική κακοποίηση και ένα 8% σε σεξουαλική κακοποίηση (Cohen, 2016). Τα περισσότερα κακοποιημένα παιδιά παραμένουν με τις οικογένειές τους, ενώ από το Σεπτέμβριο του 2014, πάνω από 400.000 παιδιά έχουν ανατεθεί σε ανάδοχη περίθαλψη, όπως καταγράφεται στην ίδια έκθεση.

Μια άλλη, εξίσου σημαντική διάσταση του προβλήματος, είναι αυτή που σχετίζεται με τη φτώχεια. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ο μισός αστικός πληθυσμός σε χώρες μικρού και μεσαίου εισοδήματος ζει στα όρια της φτώχειας και δεκάδες εκατομμύρια ενήλικες και παιδιά είναι άστεγοι (WHO, 2001). Αν συνυπολογιστεί ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών και προσφύγων, που συγκαταλέγονται στα πιο ευάλωτα στρώματα ενός πληθυσμού, και τα φαινόμενα ρατσισμού που το συνοδεύουν, η εικόνα που προκύπτει γίνεται ακόμα πιο ζοφερή και η ανάγκη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων επιτακτικότερη. Για πολλά από τα παιδιά αυτά, όπως και για τους ενήλικες, που βιώνουν κοινωνικοοικονομική ανισότητα ή ζουν σε αντίξοες συνθήκες και ακραία φτώχεια, η υιοθέτηση *«επιβλαβών συμπεριφορών υγείας μπορεί να συνιστά και στρατηγική επιβίωσης για την αντιμετώπιση των πολλαπλών προβλημάτων, της οργής και της απόγνωσης»* (Friedli & WHO, 2009 σελ. 17) που βιώνουν στην καθημερινή ζωή τους.

Η παγκόσμια επιβάρυνση από τα ψυχικά νοσήματα αντιπροσωπεύει πάνω από το 30% της συνολικής νοσηρότητας και αναπηρίας, με κανένα από τα υπόλοιπα νοσήματα, εκτός τα καρδιαγγειακά, να μην υπερβαίνουν το 10% (WHO, 2005· WHO 2006). Οι τέσσερις από τις έξι κύριες αιτίες των ατόμων με χρόνια αναπηρία οφείλονται σε νευροψυχικές διαταραχές (WHO, 2003). Η επιβάρυνση δεν είναι μόνο οικονομική και δεν αφορά μόνο τις δομές δημόσιας υγείας και πρόνοιας. Διαχέεται στο στενό και ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και αποτυπώνεται τελικά και στο σχολικό πλαίσιο. Παιδιά με κακή ψυχική υγεία, παιδιά με στερήσεις και ελλείμματα, πέρα από τις δυσκολίες που τα ίδια συναντούν στην πρόσβαση στη μάθηση και στην πορεία τους στην εκπαίδευση -και μετέπειτα στη ζωή τους- θέτουν εμπόδια και στην υπόλοιπη κοινότητα (Greenberg et al., 2003) με τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα φαινόμενα συγκρούσεων, βίας και εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου να αποτελούν τα δυσκολότερα προς αντιμετώπιση θέματα.

Στην Ελλάδα, η εικόνα δεν είναι διαφορετική. Σε έρευνα που υλοποιήθηκε από την ΕΠΠΥ σχετικά με τη βία και την επιθετικότητα στο χώρο του σχολείου, κατά τη διάρκεια της εφηβείας και αφορούσε τις ηλικίες 11, 13 και 15 ετών, διαπιστώθηκε ότι το ποσοστό των θυτών αυξήθηκε σημαντικά σε 15,8% το 2010, από 9,1% που ήταν το 2002, με τα θύματα του εκφοβισμού να ανέρχονται στο 8,5% (Κοκκέβη, Σταύρου, Φωτίου, & Καναβού, 2011) ενώ άλλη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έδειξε ότι ποσοστό 68% των μαθητών αισθάνεται κόπωση από το σχολείο, ποσοστό 58% νιώθει ότι πιέζεται, ποσοστό 53% νιώθει πλήξη, ποσοστό 52% αισθάνεται άγχος και ένα ποσοστό 32% αισθάνεται απογοήτευση από το χώρο του σχολείου (Π.Ι., 2007).

Επίσης, πρόσφατη έρευνα καταγράφει σταδιακή αύξηση στη χρήση παράνομων ουσιών (ΕΠΠΥ, 2016) ενώ σε μελέτη του Ινστιτούτου Κοινωνικής και Προληπτικής Ιατρικής καταγράφεται σημαντική αύξηση του ποσοστού παιδικής παχυσαρκίας από 15,4% το 2002 στο 21,3% το 2014 σε παιδιά κάτω των 10 ετών στοιχείο που κατατάσσει την Ελλάδα στην πρώτη θέση των χωρών του ΟΟΣΑ με υπέρβαρα και παχύσαρκα παιδιά (διαΝΕΟσις, 2016).

Ο προβληματισμός από τις παραπάνω διαπιστώσεις οδήγησε στη διενέργεια ερευνών οι οποίες συγκλίνουν ότι πολλές από τις διαταραχές στη συμπεριφορά, όπως και η κακή ψυχολογική κατάσταση των παιδιών σχετίζεται με μια σειρά από παράγοντες που αποδίδονται στο σημερινό τρόπο ζωής (Garber, 2006) καθώς και στην αδυναμία των παιδιών να αντιμετωπίσουν τα στρεσογόνα γεγονότα στη ζωή τους (WHO, 2005).

Μια πρωτοβουλία που οργανώθηκε και λειτουργεί υπό την αιγίδα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, και βασίζεται στη διακρατική συνεργασία, η HBSC (Health Behaviour in School-aged Children), έχει συνεισφέρει σημαντικά στην έρευνα, τη μελέτη και την ενημέρωση για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο σχετίζεται η συμπεριφορά με την υγεία και την ευεξία των νέων σε όλο τον κόσμο (WHO, 2006).

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων οργανώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες πλήθος παρεμβάσεων και εκπονήθηκε μεγάλος αριθμός προγραμμάτων που στοχεύουν άλλοτε στην πρόληψη και άλλοτε στην προαγωγή της υγείας και της ψυχικής υγείας των παιδιών. Το σχολικό πλαίσιο θεωρείται ως το πλέον κατάλληλο για την υλοποίηση των περισσότερων αυτών προγραμμάτων, καθώς τα σχολεία είναι προσβάσιμα για όλα τα παιδιά και αποτελούν το ιδανικό περιβάλλον για

την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Την αρχή έκανε ο Gilbert Botvin (1979) ο οποίος έθεσε τις βάσεις για την ανάπτυξη των πρώτων προγραμμάτων δεξιοτήτων ζωής (**life skills**) και άνοιξε το δρόμο για τη δημιουργία προγραμμάτων που είτε στοχεύουν στον περιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς και στην ενίσχυση και ενδυνάμωση των παιδιών ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις δυσκολίες είτε στη μείωση των συμπτωμάτων που σχετίζονται με τη ψυχική υγεία.

Τα προγράμματα αυτά άλλοτε με την ονομασία των δεξιοτήτων για της ζωή (**skills for Life**) άλλοτε με την ονομασία της συναισθηματικής νοημοσύνης (**Emotional Intelligence**) και άλλοτε με την ονομασία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (**Social Emotional Learning**) ή των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (**Personal and Social Skills**) έχουν επιτύχει σημαντικά αποτελέσματα στη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών (Bridgeland, Bruce & Hariharan, 2013· Durlak & Wells, 1997· Elias, 2003· Elias, Zins, Weissberg, Frey, ... & Greenberg, 1997· Knapp, McDaid, & Parsonage, 2011· Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, ... & Taylor, 2008· Zins & Elias 2007).

Ένας διαρκώς αυξανόμενος αριθμός ερευνών, μεταanalύσεων και διαχρονικών μελετών παρακολούθησης και αξιολόγησης αυτών των προγραμμάτων, με κριτήρια ολοένα και πιο αυστηρά, παρέχουν σήμερα ασφαλή τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας και της επίδρασης που ασκούν τα προγράμματα παρέμβασης στην ανάπτυξη των παιδιών. Τα προγράμματα αυτά έχει αποδειχθεί ότι **α)** βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση (Haney & Durlak, 1998· O'Mara, Marsh, Craven, & Debus, 2006), **β)** αποτρέπουν την κατάθλιψη (Merry, McDowell, Hetrick, Bir, ...& Muller, 2004· Tobler, Roona, Ochshorn, Marshall, ...& Stackpole, 2000) **γ)** προλαμβάνουν την κατανάλωση οινόπνευματος και καπνού (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001) **δ)** ενισχύουν το συναισθηματικό έλεγχο και τον αυτοέλεγχο (Gansle, 2005· Greenberg & Kusche, 1995), **ε)** βοηθούν τα παιδιά στην επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων (Beelmann & Lösel, 2006· Grossman, Neckerman, Koepsell, Liu, ... & Asher, 1997) και **στ)** οδηγούν σε μείωση της βίαιης συμπεριφοράς (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004· Hahn, Fuqua-Whitley, Wethington, Lowy, ... & Crosby, 2007· Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001· Wilson & Lipsey, 2007).

1.1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μια πρώτη διαπίστωση από την αναζήτηση στη βιβλιογραφία είναι ότι ο μεγάλος όγκος των προγραμμάτων αλλά και των ερευνών τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας αυτών προέρχεται κυρίως από τις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία αλλά και τη Μεγάλη Βρετανία και αρκετές άλλες χώρες της Ευρώπης και των οικονομικά αναπτυγμένων χωρών, οι οποίες κατατάσσονται σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2010) στις λεγόμενες χώρες υψηλού εισοδήματος. Ταυτόχρονα, όπως επισημαίνει ο ΠΟΥ, παρατηρείται ένα σημαντικό έλλειμμα στην ανάπτυξη προγραμμάτων και μελετών τεκμηρίωσης στις χώρες με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα. Η χώρα μας, έπειτα και από την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών, αν και επισήμως δεν ορίζεται ως χώρα με χαμηλό ή μεσαίο εισόδημα, εμφανίζει σημαντική υστέρηση στον τομέα της ανάπτυξης προγραμμάτων πρόληψης ή/και προαγωγής της ψυχικής υγείας.

Μια άλλη επισημάνση της βιβλιογραφίας, εξίσου σημαντική, είναι αυτή που θέτει τον προβληματισμό για τα κριτήρια επιλογής των κατάλληλων για διδασκαλία προγραμμάτων. Ένα ασφαλές κριτήριο, εκτός των άλλων, αποτελεί η μέτρηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς των. Προγράμματα που είναι δοκιμασμένα στην πρακτική εφαρμογή και αξιολογημένα, ως προς τους στόχους που επιτυγχάνουν, παρέχουν τεκμηριωμένες πληροφορίες που ενισχύουν τα κριτήρια για την ένταξη και υιοθέτησή τους στο σχεδιασμό μιας σχολικής μονάδας ή μιας σχολικής τάξης (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth,... & Tompsett, 2000).

Στην Ελλάδα, η έρευνα σχετικά με την ανάπτυξη σχολικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Από τα προγράμματα παρέμβασης τα οποία δοκιμάστηκαν πιλοτικά και αξιολογήθηκαν, οι μελέτες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας που είναι γνωστές είναι οι παρακάτω:

- μια μελέτη για το πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων με τίτλο «Εγώ κι Εσύ γινόμαστε Εμείς» το οποίο βρέθηκε ότι βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου (Chimienti & Trilivas, 1994).

- μια μελέτη ενός προγράμματος ενσωμάτωσης δεξιοτήτων ζωής σε ένα αθλητικό πλαίσιο το οποίο βρέθηκε ότι ενισχύει τις δεξιότητες ζωής σε μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου (Papacharisis, Goudas, Danish, & Theodorakis, 2005).

- μια μελέτη ενός προγράμματος για την αντιμετώπιση του ρατσισμού που απευθύνεται σε μαθητές της Ε΄ και της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (Triliva, Anagnostopoulou, & Vleioras, 2014).

- μια μελέτη αξιολόγησης ενός πιλοτικού προγράμματος σπουδών με τίτλο "Σχολική και Κοινωνική Ζωή" που δημιουργήθηκε υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) εφαρμόστηκε επίσημα σε εθνικό επίπεδο σε συγκεκριμένα σχολεία κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2011-12 έως 2015-16 και βρέθηκε ότι βελτιώνει τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Babalís, Tsoli, Artikis, Mylonakou-Keke, & Xanthakou, 2013).

- μια παρουσίαση τεσσάρων συνοπτικών μελετών σχετικά με τα προγράμματα παρέμβασης που σχεδιάστηκαν από το Κέντρο Έρευνας και Πρακτικής της Σχολικής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και διαπιστώθηκε ότι προάγουν την ανθεκτικότητα, την ευημερία, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και το θετικό κλίμα στην σχολικό περιβάλλον (Hatzichristou & Lianos, 2016).

Από την ελληνική βιβλιογραφία είναι εμφανής η απουσία έρευνας και αξιολόγησης **δομημένων** σχολικών προγραμμάτων εκπαίδευσης που στοχεύουν στη βελτίωση του επιπέδου των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών. Επίσης, απουσιάζουν μελέτες διερεύνησης και αποτύπωσης του επιπέδου των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας, οι οποίες μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικές πληροφορίες, αξιοποιήσιμες από τους εκπαιδευτικούς της πράξης, τους δημιουργούς προγραμμάτων παρέμβασης και τους υπεύθυνους χάραξης και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και της σύνταξης των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Όμως, η κοινωνική και ψυχο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ορίζεται ως ένας από τους κύριους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και διατυπώνεται με σαφήνεια στο νόμο 1566/85 (άρθρο 1, §1) για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Σε αυτόν ορίζεται ότι «σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη,

αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Παρόλα αυτά όμως, δεν παρέχονται από την Πολιτεία τα αναγκαία εφόδια και τα απαραίτητα εργαλεία στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορέσουν να υπηρετήσουν αυτό το σκοπό.

Επίσης, τα Παιδαγωγικά Τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων δεν περιλαμβάνουν στον οδηγό σπουδών την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι απόφοιτοι των παιδαγωγικών σχολών να μην έχουν διδαχθεί πώς να εκπαιδεύσουν σε δεξιότητες τους μαθητές τους.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να καλύψει το ερευνητικό κενό που εντοπίζεται από την απουσία αξιολόγησης δομημένων, καθολικών σχολικών προγραμμάτων που στοχεύουν στη βελτίωση των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι το «Βήματα για τη ζωή», πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για τις Α΄, Β΄, και Γ΄ τάξεις δημοτικού, που έχει ως στόχο να διδάξει τα παιδιά τον τρόπο να σκέφτονται ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τα βοηθήσουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματά τους, να καταστρώνουν σχέδια και να θέτουν στόχους και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμηση και την ενσυναίσθησή τους.

Ανάλογη μελέτης αξιολόγησης του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στο νηπιαγωγείο (Κουρμούση, 2012) απέδωσε σημαντικά αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Ένα διαρκώς αυξανόμενο επιστημονικό και ερευνητικό ενδιαφέρον έχει αρχίσει να παρατηρείται, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, σχετικά με τη μελέτη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Βασικός λόγος αυτής της εστίασης είναι η σταθερή και διαχρονική αναγνώριση του σημαντικού ρόλου της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στην ευημερία των παιδιών, σε βαθμό τέτοιο, που να θεωρείται από ορισμένους ερευνητές σημαντικότερη από την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων (Coleman, Wheeler & Webber, 1993). Ένας άλλος σημαντικός λόγος είναι η διαρκής ερευνητική τεκμηρίωση της σχέσης μεταξύ της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης και των αποτελεσμάτων των παιδιών στο κοινωνικό, το ψυχολογικό αλλά και το ακαδημαϊκό πεδίο (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin, 2013). Επίσης, το ευρέως διαδεδομένο ερευνητικό ενδιαφέρον τροφοδοτείται σε μεγάλο βαθμό από μια διαχρονική τεκμηρίωση ότι οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν, να εξασκήσουν και να βελτιώσουν αυτές τις δεξιότητες (Duckworth & Yeager, 2015)

Σε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν οι ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, στην πορεία του χρόνου, χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι όροι για να τις περιγράψουν, όπως «προσωπικά χαρακτηριστικά», «μη γνωστικές δεξιότητες», «δεξιότητες ζωής», «συναισθηματική νοημοσύνη», «κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες», ακόμη και «δεξιότητες του 21ου αιώνα» ονομάστηκαν, χωρίς να υπάρξει καθολική επικράτηση για καμία από αυτές τις περιγραφές. Η «δυστοκία» αυτή σχετίζεται πρωτίστως με τον καθορισμό του όρου δεξιότητες, που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων σε εκπαιδευτικό, ψυχολογικό, επαγγελματικό επίπεδο, υποδηλώνοντας, σε κάθε περίπτωση αποκτημένες συμπεριφορές παρά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Michelson et al., 2013).

Με παρόμοιο τρόπο παρατηρείται στη βιβλιογραφία μια αδυναμία στην προσπάθεια σαφούς προσδιορισμού των ορίων μεταξύ των κατηγοριών ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται δεξιότητες όπως ο αυτοέλεγχος, η ανθεκτικότητα στην απογοήτευση και η αυτοπεποίθηση που

εντάσσονται και στις δύο κατηγορίες (Kourmoussi, Markogiannakis, Lazaridis, Kollioroulou, ... & Koutras, 2017). Επίσης, οι δεξιότητες της διαχείρισης του στρες και του άγχους, του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης συνθέτουν μια ομάδα δεξιοτήτων οι οποίες εντάσσονται στις συναισθηματικές δεξιότητες.

Σχετικά με τον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι Merrell και Gimpel (2014) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η έννοια είναι «*μεταξύ των πλέον ευρέως παρεννοημένων και λανθασμένα καθορισμένων από όλες τις ψυχολογικές δομές*» (σελ. 3), κυρίως λόγω της ποικιλίας των σχετικών χαρακτηριστικών, και της συμπεριφοράς, καθώς και της πολυπλοκότητας των αλληλεπιδράσεων συμπεριφοράς-περιβάλλοντος που απαιτείται για την απόκτηση και απόδοσή τους. Ορισμένοι ερευνητές (Cook, Gresham, Kern, Barreras,...& Crews, 2008) περιγράφουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως ενεργές μαθησιακές συμπεριφορές που περιλαμβάνουν αλληλεπιδράσεις με άλλους και επιτρέπουν στα άτομα να λειτουργούν ικανοποιητικά στα κοινωνικά πλαίσια. Ο Phillips (1978) ορίζει τις κοινωνικές δεξιότητες ως την αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ατόμου και του περιβάλλοντος καθώς και την ικανότητά του να ξεκινά και να διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις ενώ οι Gresham και Elliott (1984) καθορίζουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως κοινωνικά αποδεκτές μαθησιακές συμπεριφορές που επιτρέπουν σε ένα άτομο να αλληλεπιδρά με άλλα άτομα, με τρόπους που προκαλούν θετικές απαντήσεις και βοηθούν στην αποφυγή αρνητικών απαντήσεων.

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για αυτές τις εν πολλοίς δυσδιάκριτες μεταξύ τους και δύσκολα προσδιοριζόμενες έννοιες των δεξιοτήτων συνεχίζει να είναι αμείωτο. Μια ερμηνεία, κατά έναν περίεργο τρόπο, έχει δοθεί πολύ πριν η έρευνα στραφεί στην εκπαίδευση των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Εκατό χρόνια πριν, οι δημιουργοί της πρώτης έγκυρης κλίμακας IQ, διαπίστωναν ότι για την επιτυχία ενός παιδιού στο σχολείο απαιτούνται άλλα πράγματα πέρα από τη νοημοσύνη, αφού για την επιτυχία στις σπουδές, ένας μαθητής θα πρέπει να διαθέτει ιδιότητες που εξαρτώνται περισσότερο από την προσοχή, τη θέληση και τον χαρακτήρα (Duckworth & Yeager, 2015). Σε πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο για τα παιδιά προκειμένου να ξεκινήσουν το σχολείο με θετικό τρόπο και θεωρούν ως πολύ σημαντικές τις γενικές συμπεριφορές και αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά για το

σχολείο και λιγότερο σημαντική την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Besi & Sakellariou, 2019).

Όμως, παρά τη γενική παραδοχή ότι η προσκόλληση στο στενό ακαδημαϊκό μοντέλο «μετάδοσης» της γνώσης και στην παραδοσιακή μετωπική-δασκαλοκεντρική-διδασκαλία έχουν αποδειχθεί στις μέρες μας αναποτελεσματικές και παρά την τεκμηριωμένη ανάγκη για εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να μπορέσουν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, την επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνεργασία, τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο, όπως και η παιδαγωγική, προσαρμόζονται με έναν σχετικά βραδύ ρυθμό για να απαντήσουν σε αυτή την πρόκληση (Luna, 2015).

Η απόκτηση των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων αρχίζει από νωρίς, από την πρώιμη παιδική ηλικία, όπως επισημαίνουν οι Botvin και Wills (1985), και διαμορφώνονται στην πορεία του χρόνου, με την προϋπόθεση ότι παρέχεται στα παιδιά η δυνατότητα της απόκτησης αυτών, η οποία καθορίζεται από τις ευκαιρίες που θα έχουν να τις παρατηρήσουν, να τις βιώσουν και να τις εξασκήσουν τόσο στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον όσο και στο σχολικό πλαίσιο.

Σε αυτό το πνεύμα, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, διερευνώνται βιβλιογραφικά και παρουσιάζονται οι ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες εκείνες που κρίθηκαν αναγκαίο να μετρηθούν, και συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή». Οι δεξιότητες αυτές καλύπτουν τους πέντε βασικούς άξονες γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών ικανοτήτων, όπως αυτές παρουσιάζονται από την CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) και περιλαμβάνουν: την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική ευαισθησία, της δεξιότητες σχέσεων και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Οι δεξιότητες αυτές είναι:

1.1. Η ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ

Πρόκειται για την ικανότητα του παιδιού να εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, να μπορεί να επεξεργάζεται πληροφορίες και να επιλέγει δράσεις με βάση τα ερεθίσματα. Στα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της

ικανότητας για συγκέντρωση της προσοχής περιλαμβάνεται η επιλεκτικότητα (αγνόηση των παρασιτικών ερεθισμάτων), η διάρκεια (εστίαση για ορισμένη χρονική περίοδο), η αλλαγή της προσοχής (εστίαση από ένα αντικείμενο σε ένα άλλο) και η διαίρεση της προσοχής (διπλή εστίαση), με τις τέσσερις διαφορετικές πτυχές να θεωρούνται αλληλένδετες (Greason & Cashwell, 2009).

Οι κοινωνικές εμπειρίες φαίνεται να είναι εκείνες που καθορίζουν τι παρατηρεί ή τι παραλείπει να παρατηρήσει ένα άτομο, που σημαίνει ότι η εστίαση της προσοχής εξελίσσεται στην πορεία του χρόνου, και, επειδή είναι επιλεκτική επηρεάζει το βαθμό στον οποίο αντιλαμβάνεται ότι έχει τον έλεγχο και αισθάνεται υπεύθυνο για τα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή του (Freeman, 2001). Τα παιδιά, που μπορούν να συγκεντρώνουν την προσοχή τους είναι σε θέση να αξιολογήσουν τα ερεθίσματα που δέχονται από το άμεσο περιβάλλον και καταφέρνουν να αποφεύγουν τους περισπασμούς. Έχουν, επομένως, περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν τους στόχους τους να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους και να διαχειριστούν καταστάσεις και προβλήματα με αποτελεσματικότερες επιλογές (Landy, 2009).

1.2. Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Η ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών στην τάξη, από την οπτική των ψυχολόγων, σχετίζεται με το ενδιαφέρον και την κινητοποίηση και μπορεί να αντιστοιχεί σε μια κατάσταση διάθεσης ή σε ένα προσωπικό χαρακτηριστικό. Η συμμετοχή αναφέρεται στην προθυμία και την ετοιμότητα των παιδιών να εξωτερικεύσουν και να μοιραστούν πληροφορίες και σκέψεις στο πλαίσιο της ομάδας ή της τάξης. Η έννοια της συνεργασίας προϋποθέτει την ύπαρξη κοινών στόχων σε επίπεδο ομάδας ή τάξης και δραστηριότητες σχετικές με την επίτευξή των που καθορίζονται από παράγοντες επικοινωνίας, ανταλλαγής ιδεών και απόψεων και καταμερισμό ρόλων και εργασιών (Hesse, Care, Buder, Sassenberg, & Griffin, 2015).

Η διερεύνηση της έννοιας της συμμετοχής και συνεργασίας των μαθητών στην τάξη δεν μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητα από διάφορες πτυχές της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως η ικανότητα διαπραγμάτευσης, η διαλογική συζήτηση, η συμμετοχή σε ομάδες ή η δημιουργία δεσμεύσεων (Lewis, 2001). Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο μίμησης (Hooper, Park, & Gerondis, 2011), το μοντέλο διαχείρισης και προαγωγής του παιδαγωγικού κλίματος

στην τάξη, που βασίζεται σε μη κατευθυντικές προσεγγίσεις αλλά σε μια κανονικότητα που προκύπτει με διάλογο και δημοκρατικά κριτήρια, αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομούνται υψηλότερα επίπεδα ευθύνης για συμμετοχή και συνεργασία στην ομάδα και στην τάξη (Lewis, 2001).

1.3. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων συμπυκνώνει ένα εύρος εννοιών και δεξιοτήτων οι οποίες βρίσκονται σε διαρκή δυναμική σχέση και επηρεάζουν σε υψηλό βαθμό την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών. Περιλαμβάνει την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων, τη χρήση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης, την κατανόηση των συναισθημάτων και τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Lopes, Salovey, Côté, Beers, & Petty, 2005). Με δεδομένο ότι τα συναισθήματα αναγνωρίζονται ως φυσιολογικές αντιδράσεις ενός οργανισμού στις μεταβολές που συμβαίνουν στο περιβάλλον ή και σε εσωτερικά γεγονότα τα οποία επίσης θεωρούνται παραγωγοί συναισθημάτων, εκείνο που έχει περισσότερο σημασία είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ρύθμισης των συναισθημάτων (Rolston & Lloyd-Richardson, 2017 · Scherer, 2005 · Smith, Alkozei, & Killgore, 2017).

Θεμελιώδες βήμα στην εκπαίδευση σε δεξιότητες διαχείρισης του εαυτού και της αυτορρύθμισης αποτελεί η αναγνώριση και ονομασία των συναισθημάτων καθώς και η διάκριση του συναισθήματος από τη συμπεριφορά (Κουρμούση, 2012). Τα παιδιά που είναι ικανά να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν, να χειριστούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους τείνουν να είναι περισσότερο αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων και να δημιουργούν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις (Kokkinos & Kipritsi, 2012).

Με τον όρο διαχείριση των συναισθημάτων νοείται η ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά μια συναισθηματική εμπειρία και να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις στην καθημερινότητά του με τη χρήση στρατηγικών -συνειδητά ή και ασυνειδητά- που το βοηθούν να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Rolston & Lloyd-Richardson, 2017). Πρόκειται για τις προσπάθειες που καταβάλλει το άτομο για να αλλάξει, να ρυθμίσει τις επιπτώσεις στη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εαυτό του και το περιβάλλον καθώς η επιτυχής ρύθμιση των

συναισθημάτων αποτελεί προϋπόθεση για την προσαρμοστική λειτουργία του (Gross, Richards & John, 2006).

Η δεξιότητα, μάλιστα, της διαχείρισης των συναισθημάτων σε πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για ακαδημαϊκά κίνητρα και επιτυχία των παιδιών στην τάξη (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007). Αυτό φαίνεται λογικό αφού τα παιδιά με ανεπτυγμένες δεξιότητες στη διαχείριση των συναισθημάτων, όπως του θυμού ή της απογοήτευσης έχουν περισσότερη διαθέσιμη ενέργεια να αφιερώσουν στα μαθησιακά τους καθήκοντα, παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν μέσα ή έξω από το σχολείο και ανεξάρτητα από την ποιότητα υποστήριξης των ακαδημαϊκών προγραμμάτων σπουδών που παρέχει το σχολικό πλαίσιο (Elias & Haynes, 2008).

Η ικανότητα αυτή δεν είναι ίδια για όλα τα άτομα καθώς πολλοί άνθρωποι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που αισθάνονται (Smith, et al., 2017) με αποτέλεσμα να έχουν μεγαλύτερη δυσκολία και να χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να νιώσουν καλύτερα έπειτα από μια έντονη συναισθηματική εμπειρία.

Η κατανόηση της σχέσης σκέψης-συναισθήματος-συμπεριφοράς και η λειτουργική διάκριση των εννοιών αυτών συνιστά σημαντική δεξιότητα η οποία μπορεί να διδαχθεί από την πρώιμη παιδική ηλικία και αποτελεί τη βάση για τη Γνωστική Θεραπεία της Συμπεριφοράς (Rolston, & Lloyd-Richardson, 2017).

1.4. ΑΠΟΦΥΓΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ-ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η εκδήλωση μορφών επιθετικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία είναι μια αντίδραση των παιδιών στην οποία εμπλέκεται ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών και εφήβων, το οποίο κυμαίνεται από 15%-25% σε παγκόσμια κλίμακα (Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, ...& Ormel, 2005). Από την άλλη, ένα ποσοστό, περίπου 10% των παιδιών (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010) γίνεται αποδέκτης αυτής της επιθετικής συμπεριφοράς και θυματοποιείται. Είτε με τη μορφή της επιθετικότητας είτε με τη μορφή της θυματοποίησης, τα παιδιά που στο κοινωνικό περιβάλλον υιοθετούν αρνητικές ή/και παθητικές συμπεριφορές, είναι αποθαρρημένα παιδιά που με τον τρόπο αυτό εκφράζουν αισθήματα ανεπάρκειας ή την ανάγκη να

ανήκουν, να έχουν μια θέση στην ομάδα, να νιώσουν ότι τα ίδια είναι κάτι σπουδαίο (Dinkmeyer, 1989).

Η επιθετική συμπεριφορά διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: την προληπτική και την αντιδραστική επιθετικότητα (**proactive and reactive aggression**). Στην προληπτική επιθετικότητα εντάσσονται συμπεριφορές που στόχο έχουν να προκαλέσουν βλάβη με σκοπό την απόκτηση προνομίων ανταμοιβής ή κυριαρχίας για τον επιτιθέμενο (Champion, Vernberg, & Shipman, 2003) με χαρακτηριστικό παράδειγμα στην κατηγορία αυτή, τον εκφοβισμό (bullying), ο οποίος διακρίνεται από τη γενική επιθετική συμπεριφορά ως προς τη σκοπιμότητα, τη συχνότητα και την ανισορροπία δυνάμεων (Olweus, 1994) που τον καθιστά ως μια ιδιαίτερη κατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς.

Η αντιδραστική επιθετικότητα από την άλλη χαρακτηρίζεται ως «απάντηση» σε μια πρόκληση, μια προσβολή ή απογοήτευση όπου τα χαρακτηριστικά της απουσίας αυτοελέγχου από τον επιτιθέμενο είναι εμφανή, συγκριτικά με την «εν ψυχρώ» αντίδραση στην προληπτική επιθετικότητα (Champion, et al., 2003).

Η επιθετικότητα μπορεί να πάρει τη μορφή της άμεσης άσκησης φυσικής, σωματικής βίας (κτυπήματα, σπρωξίματα κλπ.), της λεκτικής ή συναισθηματικής αποδοκιμασίας (χαρακτηρισμοί, ύβρεις κλπ) ή και πιο έμμεσες μορφές όπως ο αποκλεισμός από ομάδες ή τα κακόβουλα κουτσομπολιά (Reijntjes, et al., 2010). Η υιοθέτηση στρατηγικών επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά είναι στην ουσία μια τακτική που παράγει επιτυχή αποτελέσματα, τα οποία το επιθετικό παιδί απολαμβάνει, αφού σε συνδυασμό με τη συχνή απουσία λογοδοσίας ή/και καταλογισμού των συνεπειών, καταφέρνει να έχει τον έλεγχο και να κυριαρχεί στις σχέσεις με του συνομηλίκους του (Veenstra, Lindenberg, Zijlstra, De Winter,... & Ormel, 2007).

Τα επιθετικά παιδιά περιγράφονται ορισμένες φορές στη βιβλιογραφία ως αρκετά δημοφιλή, ιδιαίτερα χειριστικά, δεν νιώθουν ντροπή ή τύψεις για αυτά που προκαλούν, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και είναι ευέξαπτα, οξύθυμα, αντιδραστικά, προκλητικά, υπερδραστήρια (Andreou, 2000· Κούτρας & Γιαννοπούλου, 2004· Olweus, 1994). Η πρόβλεψη για τα επιθετικά παιδιά, όπως προκύπτει από διαχρονική έρευνα (Asendorpf, Denissen, & van Aken, 2008) δεν είναι θετική, καθώς, 19 χρόνια μετά, παρόλο που εμφανίζουν ένα εξωστρεφές προφίλ προσωπικότητας, καταγράφουν

χαμηλότερες επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιδόσεις και υψηλότερη παραβατικότητα.

Τα παιδιά που θυματοποιούνται διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: *τα παθητικά θύματα και τα προκλητικά-επιθετικά θύματα*. «Τα παθητικά παιδιά -θύματα είναι συχνά απομονωμένα, συνεσταλμένα, εσωστρεφή, μοναχικά, ανασφαλή, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθάνονται αποτυχημένα, ντροπιασμένα, μη ελκυστικά και ένοχα [ενώ] τα προκλητικά - επιθετικά παιδιά εμφανίζονται ευέξαπτα, ενεργητικά, ανυπόμονα, νευρικά, ανήσυχα, ανασφαλή. Αντιμετωπίζονται ως ενοχλητικά αδέξια, ανώριμα, εκνευριστικά και τα αντιπαθούν οι συνομήλικοί τους αλλά συχνά και οι ενήλικοι συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων τους. Προσπαθούν να ανταποδώσουν όσα τους κάνουν και να εκδικηθούν, όταν δέχονται επίθεση, αλλά δεν είναι αποτελεσματικά. Είναι έτοιμα να κατηγορήσουν και να πουν ψέματα. Αυτά τα παιδιά θα προσπαθήσουν να εκφοβίσουν κάποιους πιο αδύναμους από αυτούς» (Κούτρας & Γιαννοπούλου, 2004).

Τα παιδιά που θυματοποιούνται από συνομηλίκους τους εμφανίζουν μια σειρά δυσκολιών προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, εκδηλώσεις σχολικής φοβίας και αυξημένου στρες που ανατροφοδοτούν έναν φαύλο κύκλο που συμβάλλει στη συνέχιση και αναπαραγωγή της (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, Boelen, ... & Telch, 2011). Είναι ιδιαίτερα ευάλωτα, διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο για προβλήματα ψυχικής υγείας όπως η κατάθλιψη και το άγχος και η προληπτική αντιμετώπιση τόσο στο οικογενειακό πλαίσιο όσο και στο σχολικό θεωρείται απαραίτητη (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010).

Μια ξεχωριστή περίπτωση θυματοποίησης, που παρατηρείται με περισσότερη ένταση κατά τη διάρκεια της εφηβείας, είναι αυτή της διαδικτυακής παρενόχλησης και του ηλεκτρονικού αποκλεισμού. Οι ομοιότητες είναι περισσότερες από τις διαφορές, σε σχέση με την παραδοσιακή μορφή θυματοποίησης, καθώς σχετίζεται με μια σειρά προσωπικών δυσκολιών, συμπεριλαμβανομένων των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, της πτώσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων και των προβλημάτων στην οικογένεια (Tokunaga, 2010).

Από την οπτική της οικολογικής προσέγγισης, παρέχεται ικανοποιητική ερμηνεία για το πώς τα μικροσυστήματα της οικογένειας, του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας (Espelage, 2014) συμβάλλουν στην ενίσχυση της επιθετικής

συμπεριφοράς και της θυματοποίησης είτε με την ενεργό στήριξη και έγκριση της επιθετικής συμπεριφοράς από τις στάσεις των οικογενειών ή και των συμμαθητών (Nishioka, Coe, Burke, Hanita, & Sprague, 2011) είτε με την παθητική και σιωπηρή αποδοχή της βίας.

Σε ό,τι αφορά το σχολικό πλαίσιο, το διαπροσωπικό κλίμα και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές είναι σε θέση να λειτουργήσουν προληπτικά στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και θυματοποίησης των μαθητών. Το σχολείο διαθέτει ένα σημαντικό πλεονέκτημα: τη δυνατότητα συστηματικής και οργανωμένης παρέμβασης με προγράμματα κατάλληλα σχεδιασμένα (Hong & Espelage, 2012), που μπορεί να ενισχύσουν το πλαίσιο για μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης στο σχολικό περιβάλλον καθώς οι προσωπικές στάσεις, πεποιθήσεις και αντιλήψεις είναι καθοριστικές για τη συμμετοχή ή όχι σε αρνητικές πρακτικές (Elsaesser, Gorman-Smith, & Henry, 2013).

1.5. Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Η αυτοεκτίμηση θεωρείται ένας σημαντικός δείκτης της ψυχικής υγείας (Cole, Cole, 2001). Η υψηλή αυτοεκτίμηση κατά την παιδική ηλικία έχει συνδεθεί με την ικανοποίηση και την επιτυχία στη μετέπειτα ζωή, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει συνδεθεί με αρνητικά αποτελέσματα. Η έννοια της αυτοεκτίμησης έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές, από διαφορετικές ψυχολογικές σχολές και έχει λάβει κατά καιρούς διάφορες περιγραφές. Αποτελεί, μαζί με την αυτοαντίληψη, δύο από τις σημαντικότερες πτυχές της θεωρίας του εαυτού. Πολλοί ερευνητές την ταυτίζουν με αυτήν παρόλο που η αυτοαντίληψη σχετίζεται περισσότερο με τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού ενώ η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην αξιολογική πλευρά του (Κουρμούση, 2012). Μια γενική θεώρηση για την αυτοεκτίμηση είναι ότι αναφέρεται στο πώς αισθάνονται οι άνθρωποι για τον εαυτό τους (Παπάνης, 2011), που σχετίζεται με τις προσωπικές πεποιθήσεις για τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις κοινωνικές σχέσεις. Είναι κατά μια έννοια μια συναισθηματική ανταπόκριση την οποία καλούνται να διαχειριστούν οι άνθρωποι καθώς σκέπτονται και αξιολογούν διαφορετικά πράγματα για τον εαυτό τους (Heatherton, Wyland, & Lopez, 2003).

Σύμφωνα με τη γνωστικοαναλυτική προσέγγιση η αυτοεκτίμηση προκύπτει από τη διαμόρφωση μιας συνολικής άποψης για την αξία του εαυτού, από τις επιμέρους

αξιολογήσεις διαφόρων τομέων δράσης της ζωής και σχηματοποιείται πρακτικά, όπως την περιγράφει ο Williams James (1890), ως το πηλίκο της σχέσης των προσωπικών επιτευγμάτων σε σχέση με τις προσδοκίες για την επιτυχία στη ζωή.

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση τονίζει την κοινωνική διάσταση της αυτοεκτίμησης, υποστηρίζοντας ότι η διαμόρφωσή της επηρεάζεται από αυτά που πιστεύει το άτομο ότι οι άλλοι σκέφτονται γι' αυτό και από την πίστη που έχει το άτομο ότι διαθέτει τα χαρακτηριστικά και την αξία που οι άλλοι του αποδίδουν. Με βασικό εκπρόσωπο τον Cooley (1902) εισάγεται η έννοια του «καθρεπτιζόμενου εαυτού» η οποία δίνει έμφαση στη σχέση του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους στη ζωή του.

Οι εκπρόσωποι της ανθρωπιστικής, και της υπαρξιστικής θεωρίας Carl Rogers (1951) και Nathaniel Braden (1994) θεωρούν την αυτοεκτίμηση ως μια θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη που κινητοποιεί τους ανθρώπους με θετικούς ή αρνητικούς τρόπους και καθοδηγεί τη συμπεριφορά τους. Ο τελευταίος, παρουσιάζει την αυτοεκτίμηση ως συνισταμένη της σχέσης ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα και των δυνατοτήτων του ατόμου και των στάσεων του ατόμου για το καλό και το κακό, το σωστό ή το λάθος.

Οι ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται την αυτοεκτίμηση ως εσωτερικά κατευθυνόμενη (White, 1959) όπου το άτομο ωθείται από ένα εσωτερικό κίνητρο που το οδηγεί στην αίσθηση της αποτελεσματικότητας αρκεί να εισπράξει επιβεβαίωση από τους άλλους. Κατά τον Erikson (1968) εάν η διαδικασία διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης δεν είναι επιτυχής, στην πορεία κρυστάλλωσης της εικόνας του εαυτού, το άτομο παραμένει συγκεχυμένο χωρίς να γνωρίζει ποιος είναι αυτός που πραγματικά είναι. Οι εκπρόσωποι της ψυχαναλυτικής θεωρίας, Fromm (1956) και Kohut (1977) υποστηρίζουν ότι η αγάπη για τον εαυτό είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια θετική συνύπαρξη με τους άλλους και επισημαίνουν τη σημασία της αυτοεκτίμησης στην ψυχική υγεία του ατόμου.

Οι ερευνητές της γνωστικής συμπεριφοριστικής σχολής (Piaget, Coopersmith, & Bandura) μελετούν την αυτοεκτίμηση από την οπτική της μάθησης και της συμπεριφοράς, διερευνώντας τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν για τον εαυτό τους. Ο Coopersmith (1967), ένας από τους σημαντικότερους μελετητές, χαρακτηρίζει την αυτοεκτίμηση ως μια αξιολόγηση που κάνει το άτομο για τον εαυτό του, μια προσωπική δηλαδή κρίση της αξίας του ατόμου, η οποία ακολουθείται από στάσεις που υιοθετεί για τον εαυτό, και τις οποίες συνήθως διατηρεί ανεξάρτητα αν πρόκειται για

στάσεις αποδοχής ή αποδοκιμασίας. Εισήγαγε, επίσης, σε συνεργασία με τον Gilberts την έννοια της «σχολικής» αυτοεκτίμησης, (Coopersmith & Gilberts, 1981) η οποία δε σχετίζεται με ακαδημαϊκά ή γνωστικά κριτήρια αλλά με ικανότητες όπως την ανάληψη πρωτοβουλίας, την προσαρμοστικότητα, τη διαχείριση της αποτυχίας, την αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων και την αυτοπεποίθηση, χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης.

Η αυτοεκτίμηση δεν αποτελεί ένα εγγενές χαρακτηριστικό γνώρισμα του ατόμου. Η ανάπτυξη της ξεκινά να διαμορφώνεται από πολύ νωρίς, από τη βρεφική ηλικία, και προσδιορίζεται από μια σειρά ατομικών και κοινωνικών παραγόντων με την αποδοχή και υποστήριξη που δέχεται το παιδί από τους γονείς, αρχικά, και την ομάδα των συνομηλίκων, μεταγενέστερα, να ασκούν ισχυρή επίδραση στη διαμόρφωσή της (Mann, Hosman, Schaalma, & De Vries, 2004). Οι διαπληκτισμοί μεταξύ των γονέων, η απουσία φιλικών σχέσεων όπως και η επιβάρυνση από απαιτήσεις ή αποτυχίες κατά τη σχολική ηλικία επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Η σημασία της αυτοεκτίμησης ως προστατευτικού παράγοντα αλλά και ως μη ειδικού παράγοντα κινδύνου για τη σωματική και ψυχική υγεία έχει εντοπιστεί από τη βιβλιογραφία (Mann, et al. 2004) με τις συζητήσεις να συγκλίνουν στο ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη υγεία και αποτελεσματικότερη κοινωνική συμπεριφορά, όπως επίσης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να οδηγήσει σε εσωτερίκευση ή εξωτερίκευση προβλημάτων. Η αυτοεκτίμηση προσομοιάζεται, εύστοχα, ως μία «δεξαμενή ενέργειας» και ως ανθρώπινος πόρος, ο οποίος, εφόσον χρησιμοποιείται, συμπληρώνεται από τον επιτυχή αυτοέλεγχο και εξαντλείται όταν διαταράσσεται η διαδικασία του αυτοελέγχου (Cast & Burke, 2002).

Η βελτίωση της αυτοεκτίμησης συμβάλλει θετικά στην πρόληψη της ανάπτυξης ψυχολογικών και συμπεριφορικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν παιδιά και έφηβοι, καθώς διαπιστώνεται μια ισχυρή σχέση μεταξύ χαμηλής αυτοεκτίμησης και εξωτερίκευσης προβλημάτων, όπως η επιθετικότητα, η αντικοινωνική συμπεριφορά και η παραβατικότητα (Baumeister, 1998· Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005· Ekeland, Heian, Hagen, Abbott, & Nordheim, 2004). Παρόλο που η χαμηλή αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε διάφορες μελέτες ως αιτία αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Donnellan, 2005) δεν απουσιάζουν οι αναφορές που συνδέουν την

εξαιρετικά υψηλή αυτοεκτίμηση με αρνητικές συνέπειες (Baumeister, Smart, & Boden, 1996).

Συνολικά, η έννοια της αυτοεκτίμησης συνδέεται με «εξαιρετικά θετικούς συνειρμούς, αλλά έχει και άφθονα συνώνυμα των οποίων οι συνειρμοί είναι πιο μικτοί, συμπεριλαμβανομένης της υπερηφάνειας, του εγωισμού, της αλαζονείας, της τιμής, της ευψυχίας, του ναρκισσισμού και της αίσθησης υπεροχής, που μοιράζονται τη θεμελιώδη έννοια της ευνοϊκής αυτοαξιολόγησης» (Baumeister et al., 1996, σελ. 5).

1.6. Η ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Η ενσυναίσθηση βασίζεται στην ικανότητα του ανθρώπου να μοιράζεται τα συναισθήματα ενός άλλου, το ίδιο καλά, με την ικανότητα να κατανοεί τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τις συγκινήσεις του (Shamay-Tsoory, 2011). Πρόκειται για μια ισχυρή επικοινωνιακή ικανότητα που διευκολύνει τον άνθρωπο να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, τις αιτίες αυτών των συναισθημάτων και να συμμετέχει στη συναισθηματική εμπειρία ενός ατόμου χωρίς όμως να γίνεται μέρος αυτής (Ioannidou & Konstantikaki, 2008· Keen, 2007). Οι μελετητές θεωρούν την ενσυναίσθηση ως μια σύνθετη διαδικασία η οποία περιλαμβάνει μια συναισθηματική απόκριση στην παρατηρούμενη εμπειρία του άλλου η οποία οδηγεί σε μια γνωστική ανταπόκριση (Greason & Cashwell, 2009).

Οι ρίζες της ενσυναίσθησης αναζητούνται στην υγιή σχέση του παιδιού με τους γονείς η οποία αναπτύσσεται από τη στιγμή της γέννησης. Οι αντιδράσεις ενσυναίσθησης, που στη βρεφική ηλικία μπορεί να παίρνουν τη μορφή του αντιδραστικού ή μεταδοτικού κλάματος, στο δεύτερο χρόνο της ζωής μπορεί να εκδηλωθούν με τη μορφή ανησυχίας για τον άλλο. Χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης συνδέονται με πλημμελή και καταχρηστική γονική μέριμνα ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής που είναι ταυτισμένα με την περίοδο ταχείας ανάπτυξης του εγκεφάλου. Κατά την είσοδό τους στο σχολικό πλαίσιο, τα παιδιά που στερούνται εμπειριών ενσυναίσθησης κινδυνεύουν περισσότερο να θυματοποιηθούν, να γίνουν επιθετικά, να εγκαταλείψουν το σχολείο ή να υιοθετήσουν παραβατικές συμπεριφορές (Gordon, 2003). Μεγαλώνοντας, τα παιδιά ωριμάζουν και αναπτύσσουν πιο

εξελιγμένες οπτικές, αποκτούν μεγαλύτερη συνειδητοποίηση των αναγκών ενός άλλου ατόμου και κατανοούν ότι οι ανάγκες αυτές μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους.

Η ενσυναίσθηση έχει συνδεθεί με την κοινωνική επάρκεια των παιδιών και με λιγότερες δυσκολίες συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο, όπως επίσης ότι συμβάλλει θετικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Spinrad & Eisenberg, 2014). Σύμφωνα δε με μια διαχρονική μελέτη (Eisenberg, Fabes, Murphy, Smith... & Maszk, 1996) βασισμένη σε εκθέσεις εκπαιδευτικών που βαθμολόγησαν την ενσυναίσθηση σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες και την υιοθέτηση κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών σε παιδιά ηλικίας 6-8 ετών, όχι μόνο διαπιστώθηκε η θετική μεταξύ τους σύνδεση αλλά τα αποτελέσματα είχαν διάρκεια αφού ήταν παρόμοια έπειτα από δύο, τέσσερα και έξι χρόνια.

Οι βιωματικές δραστηριότητες όπως τα παιχνίδια ρόλων και η προσποίηση που περιλαμβάνουν ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε αναπαράσταση χαρακτήρων, συναισθημάτων και εμπειριών άλλων ανθρώπων, υλοποιημένες από μαθητές δημοτικού σχολείου, οδηγούν σε βελτίωση της αυτο-αξιολογούμενης ενσυναίσθησης των παιδιών, όπως προκύπτει σε σχετική έρευνα έπειτα από δεκάμηνη εκπαίδευση παιδιών (Goldstein & Winner, 2012).

1.7. ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

Η βιβλιογραφία αναγνωρίζει την επίλυση προβλημάτων ως μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαδικασιών που σκοπό έχουν την προσαρμογή του ατόμου στις καθημερινές εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις και προκλήσεις της ζωής (Heppner & Baker, 1997). Κατά μία άλλη έννοια, η επίλυση προβλημάτων συνιστά ένα σύνολο διαδικασιών που απαιτούν «πολλή ψυχική εργασία» και ενεργοποιούνται, ανάλογα με τους διαθέσιμους πόρους ενός ατόμου, για να δοθεί μια απάντηση σε ένα άγνωστο θέμα ή για τη λήψη μιας απόφασης (Woods, Hrymak, Marshall, Wood, ...& Bouchard, 1997).

Σύμφωνα με τους D'Zurilla και Goldfried (1971), η διαπροσωπική επίλυση προβλημάτων προσδιορίζεται ως διαδικασία συμπεριφοράς κατά την οποία καθίσταται διαθέσιμη μια ποικιλία πιθανών εναλλακτικών λύσεων αντιμετώπισης μιας προβληματικής κατάστασης η οποία αυξάνει το ενδεχόμενο επιλογής της πλέον αποτελεσματικής λύσης. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 1993)

αναγνωρίζει την ιδιαίτερη σημασία της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, ως μια δεξιότητα που βοηθά το άτομο να βρίσκει εποικοδομητικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζει και υποστηρίζει ότι συμβάλλει σημαντικά στη μείωση του στρες, καθώς, προβλήματα που παραμένουν άλυτα είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσουν σε καταστάσεις άγχους.

Η εκτίμηση του ατόμου για τις δεξιότητές του (αυτό-αποτελεσματικότητα) στην επίλυση προβλημάτων αποτελεί σημαντική μεταβλητή στη διαδικασία και επηρεάζει άμεσα τα αποτελέσματα των επιλογών του (Heppner, Witty, Dixon, 2004) ενώ κατά τον Rotter (1978) η πιο σημαντική πτυχή στην επίλυση προβλημάτων είναι η προσδοκία του ατόμου ότι μπορεί, ως ένα βαθμό, να επηρεάσει αυτό που συμβαίνει με τον εαυτό του. Η συσχέτιση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων με τις διαδικασίες αυτοελέγχου υποστηρίζεται από ερευνητικά δεδομένα που διαπιστώνουν ότι τα άτομα που υιοθετούν περισσότερες στρατηγικές για τον έλεγχο της συμπεριφοράς έχουν ταυτόχρονα καλύτερες στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων (Heppner & Petersen, 1982).

Ανεξάρτητα, πάντως, από τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, άγχος και ανησυχία μπορεί να προκαλούν στα παιδιά και οι αντιληπτές πεποιθήσεις για την ικανότητά τους να επιλύσουν ένα πρόβλημα, ιδιαίτερα όταν αυτές οι πεποιθήσεις αντιστοιχούν σε χαμηλή εμπιστοσύνη για την ικανότητά τους αυτή (Parkinson, & Creswell, 2011).

Η εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων μπορεί να τα βοηθήσει να ανταπεξέλθουν σε καθημερινές προκλήσεις ή δυσκολίες. Η εκπαίδευση αυτή βασίζεται στα βήματα επίλυσης προβλημάτων που περιλαμβάνουν: τον εντοπισμό και καθορισμό του προβλήματος, την αναζήτηση όλων των πιθανών λύσεων, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε πιθανής λύσης και την επιλογή της κατάλληλης λύσης και αξιολόγηση του αποτελέσματος (Coleman et al., 1993).

Τεκμηριωμένες μελέτες έχουν δείξει ότι η εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων ενισχύει θετικά την ψυχική υγεία και βοηθά στην οικοδόμηση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης προβλημάτων όχι μόνο για παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο αλλά και στο γενικό σχολικό πληθυσμό (Shure & Spivack, 1982). Οι διαφορές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων εντοπίζονται από την προσχολική ηλικία και

παραμένουν μέχρι την ενηλικίωση και αποτελούν βασικό συστατικό της υγιούς προσαρμογής καθ' όλη της διάρκεια της ζωής (Elias, Gara, Ubriaco, Rothbaum, ...& Schuyler, 1986). Παιδιά και έφηβοι που διαθέτουν κοινωνική επάρκεια, πλεονεκτούν έναντι εκείνων που δεν είναι κοινωνικά ικανοί ως προς τις διαπροσωπικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Coleman et al., 1993).

1.8. ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ

Η έννοια της υπευθυνότητας έχει διερευνηθεί βιβλιογραφικά από διαφορετικές οπτικές με διαφορετική σημασιολογική προσέγγιση και αξιολόγηση κάθε φορά. Ως κοινωνική αξία προσεγγίζεται είτε με την έννοια της συμμόρφωσης ή της ανταπόκρισης σε υφιστάμενους κοινωνικούς κανόνες και προσδοκίες είτε με την έννοια της αποτελεσματικής δέσμευσης έναντι άλλων ατόμων (Wentzel, 1991) εκλαμβάνεται ως κριτήριο ηθικής ανάπτυξης του ατόμου με τη μορφή της εκτίμησης και του σεβασμού προς τους άλλους. Η υπευθυνότητα εξετάζεται με αυτή την οπτική ως ιστορικά, κοινωνικά και πολιτιστικά «κληροδοτούμενη» με σαφή διακριτά χαρακτηριστικά που καθορίζονται από τα διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια (Ochs & Izquierdo, 2009).

Ο Bjerke (2011) ερευνά την υπευθυνότητα από την οπτική της ανάληψης πρωτοβουλιών και της κλιμακωτής, με κριτήριο την ηλικία, ανάθεσης αρμοδιοτήτων ως μια πρακτική που τα παιδιά την εκλαμβάνουν είτε ως προνόμιο, όταν τους δίνονται οι ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είτε ως βάρος στο οποίο αντιστέκονται και επιδιώκουν να το αποφύγουν. Κάνει διάκριση ανάμεσα στην ατομική ευθύνη, που σχετίζεται με καθημερινές δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης ή διεκπεραίωσης καθηκόντων και την κοινωνική ευθύνη που περιλαμβάνει τις δράσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών έναντι των άλλων.

Οι Wray-Lake και Syvertsen διερευνούν τις αναπτυξιακές ρίζες της ατομικής και κοινωνικής ευθύνης, που διαμορφώνονται κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, στις περιοχές της εκτελεστικής λειτουργίας, της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής ρύθμισης και της ταυτότητας του ατόμου. Η κοινωνική ευθύνη αναγνωρίζεται ως «ο προσανατολισμός στην αξία που υποκινεί τις κοινωνικές, ηθικές και πολιτικές συμπεριφορές των ατόμων» (Wray-Lake & Syvertsen, 2011, σελ. 4) στην προοπτική

της βοήθειας και συμβολής στην κοινωνία, με τον εαυτό να θεωρείται μέρος της κοινωνικής οντότητας πριν η ευθύνη επεκταθεί πέρα από τον εαυτό. Η γνωστική ανάπτυξη, η ρύθμιση των συναισθημάτων, η ανάπτυξη του εαυτού και της ταυτότητας αποτελούν τους προδρόμους της κοινωνικής ευθύνης.

Από μια διαφορετική οπτική (Freeman, 2001) η ευθύνη σχετίζεται με την ανάπτυξη της κοινωνικής νοημοσύνης και εκκινεί με τη γέννηση του παιδιού και εδραιώνεται στα σχολικά και κοινωνικά περιβάλλοντα ως ένα μίγμα νοητικής και συναισθηματικής ανάπτυξης με την πνευματική και τη συναισθηματική λειτουργία να θεωρούνται αδιαίρετες και αλληλεξαρτώμενες.

Η αίσθηση της ευθύνης μπορεί να οικοδομηθεί στα πλαίσια του σχολείου μέσα από την ενθάρρυνση των παιδιών να μιλούν για τον τρόπο που βλέπουν και αντιλαμβάνονται τα γεγονότα. Αυτό προϋποθέτει μια εκπαιδευτική προσέγγιση που θα έχει στο επίκεντρο το παιδί και τις ανάγκες του και θα παρέχει ισότιμες ευκαιρίες όχι μόνο σε γνωστικές δεξιότητες αλλά θα επενδύει παράλληλα σε ασφαλείς ευκαιρίες για πρωτοβουλίες που ενισχύουν τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Αποτελεσματικά σχολικά περιβάλλοντα προάγουν την υπευθυνότητα ενθαρρύνοντας τα παιδιά να εξετάζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους σε άλλους αλλά και στα ίδια (Wray-Lake & Syvertsen, 2011) και να συνειδητοποιούν το μέρος της συμμετοχής στα γεγονότα που λαμβάνουν μέρος με έναν τρόπο που εξασκεί και ενισχύει την αίσθηση του αυτοελέγχου.

Πίσω από την ικανότητα για την αναγνώριση της προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης αναγνωρίζονται άλλες σημαντικές λειτουργίες που σχετίζονται με τον προσανατολισμό του κέντρου ελέγχου (**locus of control**): τα παιδιά που αποδίδουν τα επιτεύγματά τους στη δική τους ικανότητα ή προσπάθεια είναι περισσότερο πιθανόν να τα καταφέρουν καλύτερα από ό,τι τα παιδιά που αποδίδουν τα προσωπικά αποτελέσματα σε εξωγενείς παράγοντες, πέρα από τον εαυτό τους (Benham, 1995). Η σχολική επιτυχία, εξάλλου, έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται περισσότερο με το κέντρο ελέγχου παρά με την κλίμακα της νοημοσύνης (Nowicki & Strickland, 1973). Σύμφωνα με τον Bandura (1982) η επιτυχής απόδοση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς αποτελεί μια ασφαλή πρακτική για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων η οποία με τη σειρά της ενισχύει τα κίνητρα για θετικά αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄

ΥΓΕΙΑ, ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. ΥΓΕΙΑ, ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ, ΠΡΟΛΗΨΗ

1.1. ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) από την ημέρα ίδρυσής του, το 1948, ως μέλος της Ομάδας Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (United Nations Development Group), στην πρώτη διακήρυξή του (Constitution), όρισε **την υγεία** ως *«την κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι απλώς την απουσία ασθένειας ή αναπηρίας»* (WHO, 1995, σελ.1). Η έννοια της υγείας οριοθετείται και γίνεται κατανοητή ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα ανεξάρτητα από φυλή, θρησκεία, πολιτικές πεποιθήσεις και κοινωνική ή οικονομική κατάσταση και η προστασία της ανατίθεται στις κυβερνήσεις. Στην ίδια διακήρυξη η υγεία εκλαμβάνεται ως πόρος για τη ζωή και όχι ως στόχος ζωής ενώ επισημαίνονται ακόμη οι ανισότητες μεταξύ των χωρών σε σχέση με την υγεία και διατυπώνεται ιδιαίτερη αναφορά στην υγιή ανάπτυξη των παιδιών.

Η έμφαση που δόθηκε στη θετική διάσταση της υγείας και ο προσδιορισμός των τριών διαστάσεων της –σωματική, ψυχική, κοινωνική- έδωσε μια ώθηση σε μια νέα παγκόσμια θεώρηση για την υγεία (Khayat, 1998) που αποτέλεσε το θεμελιώδες πλαίσιο φορέων, οργανισμών και παραγόντων υγείας και επηρέασε τις μέχρι τότε αντιλήψεις.

Η έννοια της υγείας, σήμερα, εξετάζεται υπό το πρίσμα των αλληλεπιδράσεων οικονομικών, ψυχοκοινωνικών, περιβαλλοντικών και πολιτικών παραγόντων και έχει ως στόχο την καλύτερη κατάσταση υγείας όλου του πληθυσμού. Οι καθοριστικοί αυτοί παράγοντες όπως περιγράφονται από το Raphael (2009) περιλαμβάνουν:

- τα έσοδα και την κοινωνική θέση
- τη στέγαση
- τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης και την κοινωνική συνεκτικότητα
- την εκπαίδευση
- τους όρους απασχόλησης και εργασίας
- την ασφάλεια ανεργίας και απασχόλησης

- τα φυσικά περιβάλλοντα
- τη βιολογία και τη γενετική
- πρακτικές προσωπικής υγείας και δεξιότητες αντιμετώπισης
- την υγιή ανάπτυξη των παιδιών
- τις υπηρεσίες υγείας.

Η **Αγωγή Υγείας** σύμφωνα με τον ορισμό του Π.Ο.Υ. είναι «η εκπαιδευτική διαδικασία που αποβλέπει στη διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς, τα οποία οδηγούν στην προάσπιση, την προαγωγή και τη βελτίωση του επιπέδου υγείας του ατόμου» (WHO, 1984). Αυτό δε σημαίνει ότι η αγωγή υγείας συντελείται σε ένα στενό σχολικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλά σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που περιλαμβάνει όχι μόνο εκπαιδευτικές δραστηριότητες αλλά και όλες τις επιδράσεις ή παρεμβάσεις που στοχεύουν στη μεταβολή των ατομικών συμπεριφορών για την υγεία, όπως οι πολιτικοί σχεδιασμοί, οι περιβαλλοντικές δράσεις, τα προγράμματα σε κοινοτικό ή ευρύτερο περιβάλλον ή τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. «Η εκπαίδευση στον τομέα της υγείας προσφέρεται σχεδόν σε κάθε νόμιμο περιβάλλον - πανεπιστήμια, σχολεία, νοσοκομεία, φαρμακεία, παντοπωλεία και κέντρα διασκέδασης, χώρους αναψυχής, κοινοτικές οργανώσεις, εθελοντικές υπηρεσίες υγείας, εργοτάξια, εκκλησίες, φυλακές, οργανώσεις συντήρησης της υγείας, παρέχεται μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης, μέσω του διαδικτύου, στα σπίτια των ανθρώπων και στα τμήματα υγείας σε όλα τα επίπεδα της κυβέρνησης» (Glanz, Rimer, & Viswanath, 2008). Σταθερή επιδίωξη της Αγωγής Υγείας, εκτός από την ευαισθητοποίηση και την παροχή γνώσεων για την υγεία, είναι η αλλαγή των απόψεων και συμπεριφορών για τη λήψη αποφάσεων και την υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών υγείας.

Είναι σκόπιμο να γίνεται διάκριση μεταξύ των εννοιών της Υγείας, της Αγωγής Υγείας και της Δημόσιας Υγείας αφού η τελευταία ορίζεται ως ένα σύνολο οργανωμένων δραστηριοτήτων της πολιτείας και της κοινωνίας, που είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες και στοχεύουν στην πρόληψη νοσημάτων και στην προστασία και την προαγωγή της υγείας του πληθυσμού (Υπουργείου Υγείας, 2010).

Με την υιοθέτηση του οικολογικού μοντέλου θεώρησης της υγείας, στον Καταστατικό Χάρτη της Οτάβα, το 1986, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας αναγνωρίζει και αναδεικνύει τη δυναμική σχέση του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον, καθώς εισάγει την έννοια της **προαγωγής της**

υγείας ως μια «διαδικασία που παρέχει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αυξήσουν τον έλεγχο πάνω στην υγεία τους και να τη βελτιώσουν» (WHO, 1986) που στοχεύει στην ενίσχυση των ευρύτερων παραγόντων που επιδρούν θετικά στην υγεία των ανθρώπων και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών υγείας μέσα από την αναβάθμιση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται συντονισμένο πλαίσιο δράσεων που υλοποιείται μέσα από πέντε βασικούς άξονες όπως καθορίζονται από τη Χάρτα της Οτάβα (WHO, 1986):

- τη δημιουργία υγιούς δημόσιας πολιτικής
- τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος
- την ενίσχυση της κοινοτικής δράσης
- την ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων
- τον επαναπροσανατολισμό των υπηρεσιών υγείας προς την προαγωγή, την πρόληψη και την πρόωμη παρέμβαση.

Η πορεία του χρόνου δικαίωσε αρκετούς από τους στόχους και τις στρατηγικές του ΠΟΥ. Μολυσματικές, μεταδοτικές ασθένειες καταπολεμήθηκαν ή απαλείφθηκαν, η παιδική θνησιμότητα περιορίστηκε σημαντικά από το 2000 και μετά (Bhutta, Chopra, Axelson, Berman, ...& de Francisco, 2010) και το προσδόκιμο ζωής αυξήθηκε. Όμως, για τον αναπτυγμένο κόσμο, νέες ασθένειες, κυρίως μη μεταδιδόμενα νοσήματα όπως οι καρδιαγγειακές παθήσεις, ο διαβήτης, οι ΧΑΠ, τα κακοήγη νεοπλασμάτα και οι νευροψυχικές διαταραχές, πήραν τη θέση των λοιμωδών ασθενειών. Η διαπίστωση αυτή, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι περισσότερες από αυτές είναι μη ιάσιμες, κατήυθυne ένα μεγάλο αριθμό παρεμβάσεων με στόχο την ενημέρωση και την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών στο θέμα της υγείας, που λειτουργούν προστατευτικά έναντι αυτών των νοσημάτων.

Οι παρεμβάσεις σε κάθε μια από τις πτυχές της υγείας –σωματική, ψυχική, κοινωνική– όπως και οι δραστηριότητες προαγωγής της υγείας εμπεριέχουν τα στοιχεία του σχεδιασμού και της σκοπιμότητας, (Durlak & Wells, 1997), τα οποία προσδιορίζουν τόσο τα ποιοτικά χαρακτηριστικά όσο και την αποτελεσματικότητά των, έχουν το χαρακτήρα της **πρόληψης**. Ως πρόληψη μπορεί να οριστεί η «δράση που λαμβάνεται για τη μείωση της πιθανότητας κάποιου μελλοντικού ανεπιθύμητου συμβάντος ή πάθησης ή για την αύξηση της πιθανότητας κάποιου μελλοντικού επιθυμητού γεγονότος ή καταστάσεως». (WHO, 2012, σελ. 54) Για τον ορισμό της

πρόληψης έχει υπάρξει έντονος επιστημονικός προβληματισμός τις τελευταίες δεκαετίες. Ο όρος είναι διάχυτος στην ιατρική πρακτική και εφαρμογή και περιλαμβάνει κάθε δράση για κάθε βαθμίδα παροχής ιατρικών υπηρεσιών: από την ενημέρωση και τον προληπτικό έλεγχο (πρωτοβάθμια υγιεινή φροντίδα) μέχρι τις παρεμβατικές ιατρικές πράξεις και την αποκατάσταση της υγείας.

Το 2016 στη Δήλωση της Σαγκάης για την προαγωγή της υγείας, στην Ατζέντα για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030, ο ΠΟΥ τονίζει *«ότι η υγεία και η ευημερία είναι απαραίτητες για την επίτευξη[....] των στόχων της για την αειφόρο ανάπτυξη»* (WHO, 2016) και επαναβεβαιώνει *«την υγεία ως ένα καθολικό δικαίωμα, έναν ουσιαστικό πόρο για την καθημερινή ζωή, έναν κοινό κοινωνικό στόχο και μια πολιτική προτεραιότητα για όλες τις χώρες»*.

1.2. ΑΓΩΓΗ, ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η διαπίστωση ότι η αγωγή και η προαγωγή της υγείας είναι καθοριστικής σημασίας για την ατομική και συλλογική ενεργοποίηση και ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και ότι η λειτουργία τους επιδρά αποτελεσματικά στη διαμόρφωση θετικών συμπεριφορών διαχείρισης της υγείας, έχει στρέψει τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον των παγκόσμιων οργανισμών (WHO, UNICEF, UNESCO) στις προληπτικές παρεμβάσεις στην υγεία και ειδικά στις μικρές ηλικιακές ομάδες. Η αγωγή υγείας σχετίζεται με συμπεριφορές και συνήθειες που υιοθετούνται από την παιδική ηλικία και διαρκούν, πιθανόν, για όλη την υπόλοιπη ζωή (Αθανασίου, 2007). Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ζωτικό χώρο για την προαγωγή και την αγωγή υγείας για δύο βασικούς λόγους: πρώτον λόγω της καθολικότητας της εκπαίδευσης και δεύτερο επειδή είναι διαπιστωμένο ότι σε πρώιμη ηλικία η διαδικασία εγκαθίδρυσης θετικών συμπεριφορών υγείας είναι περισσότερο ευχερής και αποτελεσματική. Όπως επισημαίνει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, *«η εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων μπορεί να ενσταλάξει θετικές συμπεριφορές υγείας από τα πρώτα χρόνια»* (WHO, 2003 σελ. 1) και υπογραμμίζει ότι αυτή θα πρέπει μεθοδολογικά να βασίζεται *«στις δεξιότητες εκπαίδευσης για την υγεία, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων ζωής»* (WHO, 2003 σελ. 2).

Η προαγωγή και η αγωγή υγείας κατά τη σχολική ηλικία αποκτούν ξεχωριστό ενδιαφέρον για έναν επιπλέον λόγο: συνδέονται ρητά με τη μάθηση, καθώς, όπως αναφέρεται σε έκθεση της UNESCO «*η εκπαίδευση πολλών παιδιών και νέων σε όλο τον κόσμο διακυβεύεται από συνθήκες και συμπεριφορές οι οποίες υπονομεύουν τη σωματική και τη συναισθηματική ευεξία, στοιχεία που **πρωτίστως καθιστούν τη μάθηση δυνατή***» (UNESCO, 2001).

Η επιδίωξη της Αγωγής και Προαγωγής Υγείας, για αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών υγείας συντελείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης «*μέσω της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, αλλά και μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής (life skills) όπως: ικανότητες αναγνώρισης προβλήματος, εκτίμησης καταστάσεων, λήψης αποφάσεων, αντίστασης, άρνησης και διαπραγμάτευσης. Για το λόγο αυτό, η ανάπτυξη τέτοιου είδους δεξιοτήτων πρέπει να αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό οποιουδήποτε προγράμματος Αγωγής Υγείας*» (Κουρμούση, 2012, σελ. 42). Η προσέγγιση αυτή, της ενίσχυσης των διαστάσεων της υγείας σωματικής, ψυχικής, κοινωνικής, βοηθά τα παιδιά να κάνουν θετικές επιλογές τρόπου ζωής, να αναπτύσσουν σημαντικές κοινωνικές ικανότητες, όπως η φιλία, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και η αποφυγή συγκρούσεων και να αποκτούν αυτοέλεγχο και ικανότητα διαχείρισης των συναισθηματικών και ψυχικών καταστάσεων της καθημερινής ζωής (Κουρμούση, 2102).

Ο Bandura επισημαίνει τη σημασία της προαγωγής της υγείας στην πρώιμη παιδική ηλικία θεωρώντας ότι είναι ευκολότερο να αποφευχθούν αρνητικές συμπεριφορές υγείας παρά να αλλάξουν (Bandura, A., 2004) και συνδέει την αποτελεσματικότητά της με παράλληλη εκπαίδευση των δεξιοτήτων εκείνων που θα επιτρέψουν στα παιδιά να διαχειριστούν τις συναισθηματικές και κοινωνικές πιέσεις για την υιοθέτηση ανθυγιεινών και επιβλαβών συνηθειών υγείας.

1.3. ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Η Αγωγή και η Προαγωγή Υγείας υλοποιούνται στην πράξη μέσα από προγράμματα Αγωγής και Προαγωγής Υγείας τα οποία αποτελούν ένα συνδυασμό δράσεων και αλληλεπιδράσεων ατόμων ή ομάδων, περιβάλλοντος και καθοριστικών

παραγόντων που βασικά στοχεύουν στη «βελτίωση της δημόσιας υγείας η οποία απαιτεί ευρεία συμμετοχή» (WHO, 1998α). Ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος του οποίου εξελίσσονται-σχολεία, χώροι εργασίας, τοπικό ή ευρύτερο πλαίσιο- τα προγράμματα προσανατολίζονται να επιδράσουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς υγείας των ατόμων και των κοινοτήτων. «Οι θετικές, ενημερωμένες αλλαγές στις συμπεριφορές της υγείας είναι συνήθως οι απώτεροι στόχοι των προγραμμάτων αγωγής υγείας» (Glanz et, al., 2008).

Η εφαρμογή του μοντέλου ABC (Analysis, Behavioral, Continuation) (DeVries, 1998) έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το σχεδιασμό των προγραμμάτων Αγωγής και Προαγωγής της Υγείας και περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

A. Ανάλυση προβλήματος (Analysis of the problem)

- Εκτίμηση αναγκών
- Συμπεριφορά/ περιβάλλον
- Ομάδα στόχος
- Αιτιολογικοί παράγοντες συμπεριφοράς
- Πρόσβαση/ προσέγγιση

B. Παρέμβαση στη συμπεριφορά (Behavioral Intervention)

- Σκοποί, στόχοι, επιμέρους στόχοι
- Μέθοδοι
- Δοκιμή –αξιολόγηση

C. Συνέχιση της παρέμβασης (Continuation)

- Διατομεακή συνεργασία
- Διάχυση
- Υποστηρικτικές πολιτικές

1.4. ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Το σχολείο όπου οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα συνεργάζονται για να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές τις ευκαιρίες για θετικές εμπειρίες σε συμπεριφορές που ευνοούν και υποστηρίζουν την υγεία είναι ένα σχολείο που συνεχώς ενισχύει την ικανότητά του ως ένα υγιές περιβάλλον για τη διαβίωση, τη μάθηση και την εργασία (WHO, 2016), είναι ένα σχολείο που προάγει την υγεία.

Το πλαίσιο των σχολείων που προάγουν την υγεία (HPS) συνιστά μια ολιστική προσέγγιση για την προαγωγή της υγείας που περιλαμβάνει τα εξής τρία βασικά χαρακτηριστικά: (Langford, Bonell, Jones, Poulou, ...& Campbell, 2015).

- Το σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών, που ορίζεται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και ενσωματώνει όλες τις καθημερινές λειτουργίες του σχολείου που σχετίζονται με το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία, τα διδακτικά αντικείμενα, τη διδακτέα ύλη, τα μεθοδολογικά εργαλεία, την αξιολόγηση.
- Τα ήθη και/ή το περιβάλλον, που ορίζονται από το λεγόμενο «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο ενσωματώνει τις καθημερινές ρουτίνες στη λειτουργία του σχολείου, τις αξίες και τις στάσεις που προωθεί το σχολείο. Είναι η αντανάκλαση της «κουλτούρας» του σχολείου για τις σχέσεις, τους κώδικες επικοινωνίας και τα πρότυπα συμπεριφοράς που προωθούνται.
- Τις οικογένειες και/ή τις κοινότητες, η εμπλοκή των οποίων, όπως οριοθετείται από το σχολείο, καθορίζει το βαθμό συνεργασίας και συνέχισης της επίδρασης που ασκεί το σχολείο.

Περιγράφοντας το σχολείο που προάγει την υγεία ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2016) αναφέρεται σε ένα σχολείο που:

- Προωθεί την υγεία και τη μάθηση με όλα τα μέσα που διαθέτει
- Συντονίζει τις προσπάθειες μεταξύ των υπευθύνων της υγείας, της εκπαίδευσης και της κοινότητας για να καταστεί το σχολείο υγιές περιβάλλον.
- Καλλιεργεί ένα περιβάλλον υγείας μέσα από οργανωμένα προγράμματα προαγωγής της υγείας, προγράμματα προσωπικού, και την προαγωγή της ψυχικής υγείας.
- Υλοποιεί πολιτικές και πρακτικές που σέβονται την αξιοπρέπεια του ατόμου και παρέχει ευκαιρίες για επιτυχία.

- Επιχειρεί να βελτιώσει την υγεία των μαθητών, του προσωπικού του σχολείου, των οικογενειών και των μελών της κοινότητας.

1.5. ΔΙΚΤΥΟ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Με στόχο την παράλληλη προαγωγή της υγείας και της εκπαίδευσης και την καλύτερη αξιοποίησή των, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Commission), το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe) και το Ευρωπαϊκό Γραφείο του ΠΟΥ, με τη συνεργασία σχολείων από πολλές ευρωπαϊκές χώρες δημιούργησαν το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής της Υγείας (ENHPS) που σήμερα έχει αντικατασταθεί από το SHE-Schools for Health in Europe (Young, St Leger, & Buijs, 2013). Αυτό προϋποθέτει την ενσωμάτωση της προαγωγής της υγείας σε όλες τις πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος, απευθυνόμενη σε όλους τους ανθρώπους που συνδέονται με αυτό: μαθητές, εκπαιδευτικούς, όλο το σχολικό προσωπικό, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα (Burgher, Rasmussen, Rivett, 1999), που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αναγκαίων για την ενήλικη ζωή τους με τη δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος για την υγεία στο χώρο των σχολείων.

Η πρώτη συνάντηση του Δικτύου έγινε το Μάιο του 1997 στην Ελλάδα με τη συμμετοχή εκπροσώπων από 43 ευρωπαϊκές χώρες και κατέληξε σε ένα ψήφισμα που περιγράφει σε γενικές γραμμές τους άξονες δράσης για την προαγωγή της υγείας στο σχολικό περιβάλλον καλώντας τις κυβερνήσεις να υιοθετήσουν την έννοια του σχολείου προαγωγής της υγείας. Οι άξονες αυτοί όπως περιγράφονται ως εξής: (Burgher, Rasmussen, & Rivett, 1999).

- Η Δημοκρατία
- Η Δικαιοσύνη
- Η ενδυνάμωση
- Το σχολικό περιβάλλον
- Το πρόγραμμα σπουδών
- Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών
- Η μέτρηση της επιτυχίας

- Η συνεργασία
- Οι κοινότητες
- Η βιωσιμότητα.

Η προσέγγιση της προαγωγής της υγείας στο σχολικό πλαίσιο είναι ολιστική καθώς επιχειρεί να συνδέσει τα προγράμματα σπουδών και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα με τη συνεργασία, τη βιωσιμότητα και την αειφορία σε ένα περιβάλλον δημοκρατικό και δίκαιο όπου τα σχολεία θεωρούνται «πόρος» για την ευρύτερη κοινότητα.

2. ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ

2.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Ο Π.Ο.Υ. περιγράφει την ψυχική υγεία ως *«μια κατάσταση ευεξίας στην οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις ικανότητές του, μπορεί να αντιμετωπίσει τις συνήθεις αντιξοότητες της ζωής, μπορεί να εργαστεί παραγωγικά και γόνιμα, και είναι σε θέση να συνεισφέρει στην κοινότητά του»* (WHO, 2001, σελ. 1), Αυτός ο ορισμός δίνει έμφαση στη θετική διάστασή της ψυχικής υγείας, καθιστώντας ορατό το διαχωρισμό ανάμεσα στην ψυχική ευεξία και την απουσία ψυχικής ασθένειας. Προχωράει, όμως, ακόμη ένα βήμα παραπάνω, θεωρώντας την ψυχική υγεία ως *«αναπόσπαστο μέρος της προαγωγής της υγείας»* που έχει αντίκτυπο και στη δημόσια υγεία.

Παρά το γεγονός ότι έχουν μεσολαβήσει σχεδόν εκατό χρόνια από το κίνημα ψυχικής υγιεινής (the mental hygiene movement), συνεχίζει να υφίσταται σύγχυση και κοινωνική προκατάληψη γύρω από την έννοια της ψυχικής υγείας, καθώς, όχι μόνο σε ευρύτατα στρώματα ταυτίζεται με την ψυχική διαταραχή, το κοινωνικό στίγμα και τις μη αποδεκτές συμπεριφορές, αλλά ακόμη και μεταξύ επαγγελματιών *«στο πλαίσιο επίσημων θεσμών και οργανισμών με επιρροή, η ψυχική υγεία αναφέρεται, ερευνάται και συζητείται με αναφορά σε παθολογικό πλαίσιο- με χρήση εκφράσεων όπως ανεπάρκεια, ανικανότητα και διαταραχή»*. (WHO, 2005 σελ. 227).

Η ψυχική υγεία αποτελεί *«ένα παγκόσμιο δημόσιο αγαθό, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της υγείας και της ευημερίας των πολιτών της Ευρώπης και ένα*

*θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα» (Jané-Llopis & Anderson, 2005, σελ. 4) συνιστά δε ένα σημαντικό ατομικό και κοινωνικό πόρο. Όσο κι αν οι προσωπικές επιλογές ασκούν σημαντική επίδραση και προσδιορίζουν το επίπεδο της ψυχικής υγείας, το κοινωνικό περιβάλλον είναι εκείνο που φαίνεται να έχει σημαντικότερο ρόλο, καθώς, «η ψυχική υγεία **παράγεται κοινωνικά**: η παρουσία ή η απουσία της ψυχικής υγείας είναι πάνω από όλα ένας κοινωνικός δείκτης και ως εκ τούτου απαιτεί κοινωνικές, καθώς και μεμονωμένες λύσεις» (Friedli & WHO, 2009 σελ. V). Οι σημαντικότεροι παράγοντες που προσδιορίζουν την ψυχική υγεία ενός ατόμου «περιλαμβάνουν όχι μόνο παράγοντες που σχετίζονται με τις ενέργειες των ατόμων, όπως συμπεριφορές και τρόπο ζωής, δεξιότητες αντιμετώπισης και καλές διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και τους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες» (WHO, 2002, σελ. 9) που εντοπίζονται στα κοινωνικά και οικονομικά πεδία και περιλαμβάνουν:*

- την κοινωνική ένταξη και την πρόσβαση σε υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα
- το σταθερό και υποστηρικτικό οικογενειακό, κοινωνικό περιβάλλον
- την πρόσβαση σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων
- την αξιόλογη κοινωνική θέση
- τη σωματική και ψυχολογική ασφάλεια
- την ευκαιρία για αυτοδιάθεση και τον έλεγχο της ζωής ενός ατόμου, και
- την πρόσβαση σε ουσιαστική απασχόληση, την εκπαίδευση, το εισόδημα και τη στέγαση (WHO, 2005, σελ. 9).

Πρόκειται για βασικούς κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ψυχική υγεία και αποτελούν τους προστατευτικούς παράγοντες για τα χαρακτηριστικά της θετικής ψυχικής υγείας, όπως η αυτοεκτίμηση, η ανθεκτικότητα, οι ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, η επίλυση προβλημάτων, οι δεξιότητες διαχείρισης του στρες και των συναισθημάτων. (Friedli & WHO, 2009).

2.2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΣΤΡΕΣ

Δε νοείται να εξετάσουμε θέματα αγωγής και προαγωγής της υγείας και της ψυχικής υγείας χωρίς να λάβουμε υπόψη τον παράγοντα **στρες**. Το στρες αποτελεί μια

σημαντική ανισότητα στην υγεία που μπορεί επίσης να συνδέεται με άλλες ανισότητες που σχετίζονται με τον τομέα της υγείας (APA, 2016). Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες βιώνουν το στρες ως ένα δυσάρεστο συναίσθημα πίεσης που μπορεί να έχει αφετηρία ένα ευρύ φάσμα παραγόντων, ατομικών, οικογενειακών, κοινωνικών (Jones, Gutman, Platt, 2013) με τα χαρακτηριστικά του, εσωτερικά και εξωτερικά, να αποτυπώνονται στο σώμα (εφίδρωση, ταχυπαλμία, πανικός, τρόμος).

Το **στρες**, ωστόσο, είναι ένας βιολογικός παράγοντας. Ορίζεται ως μηχανισμός προετοιμασίας και αντίδρασης του οργανισμού σε καταστάσεις κινδύνου όπου κινητοποιούνται όλα τα απαραίτητα συστήματα, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αντιμετώπιση της απειλής και κατ' επέκταση η επαναφορά στην ομοιόσταση. Ο μηχανισμός αυτός ενεργοποιείται κάθε φορά που υπάρχει αντιλαμβανόμενη από το άτομο απειλή και ο βαθμός ενεργοποίησής του είναι ανάλογος με το μέγεθος της αντιλαμβανόμενης απειλής (Chrousos, 1998). Η λειτουργία αυτή, της απόκρισης σε μια νέα ή δυνητικά απειλητική κατάσταση, όπως ένα νέο ή άγνωστο περιβάλλον, είναι απαραίτητη για την υγιή ανάπτυξη και είναι ενσωματωμένη σε συγκεκριμένα κυκλώματα του εγκεφάλου τα οποία αναπτύσσονται νωρίς στη ζωή και επηρεάζονται από πολλαπλές πρώιμες εμπειρίες (Shonkoff, Boyce, Cameron, Duncan, ...& Thompson, 2009).

Το στρες δεν είναι διαταραχή ούτε αντιμετωπίζεται ως τέτοια. Ούτε θεωρείται ένα στερεοτυπικό μοντέλο αντίδρασης αφού διαφορετικοί παράγοντες προκαλούν διαφορετικού τύπου ενεργοποίηση των ορμονικών συστημάτων (Goldstein & Kopin, 2007), όπως επίσης, γεγονότα που προκαλούν στρες σε ορισμένα άτομα μπορεί να είναι απολαυστικές ή συναρπαστικές εμπειρίες για άλλα.

Η αντίδραση ενός οργανισμού σε μια διαφαινόμενη ή αντιλαμβανόμενη απειλή είναι η ενεργοποίηση δύο ορμονικών συστημάτων που παράγουν αδρεναλίνη και κορτιζόλη (Chrousos, 1998· Shonkoff et al, 2009) οι οποίες ονομάζονται ορμόνες του στρες και θεωρούνται απαραίτητες για την επιβίωση. Η διάρκεια της έκθεσης στην πηγή του στρες όπως και η διάρκεια της αντίδρασης καθορίζουν τα αποτελέσματα από την ενεργοποίηση του μηχανισμού. Αν και η απόκριση ενός ατόμου στο στρες καθορίζεται από πολλαπλούς παράγοντες οι περισσότεροι από τους οποίους είναι κληρονομικοί (Charmandari, Tsigos, & Chrousos, 2005), οι εμπειρίες που έχουν τα παιδιά νωρίς στη ζωή τους στην αντιμετώπιση αντίξοων καταστάσεων αποτελούν

σημαντική παράμετρο για την υγιή ανάπτυξή των, όταν αυτές συντελούνται σε ένα ασφαλές περιβάλλον υποστηρικτικών σχέσεων ενηλίκων (Cohen, 2016).

Το στρες χαρακτηρίζεται **θετικό** και αποτελεί φυσιολογικό μέρος της ζωής ενός παιδιού όταν η ενεργοποίηση του μηχανισμού απόκρισης είναι μικρής διάρκειας και τα επίπεδα των ορμονών του στρες στο σώμα ακολουθούν ήπιες μεταβολές. Από αυτή τη διαδικασία μαθαίνει να προσαρμόζεται, να ελέγχει και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά δύσκολες ή άγνωστες καταστάσεις, (π.χ. η πρώτη μέρα στο σχολείο) γεγονός που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό για την υγιή ανάπτυξή του. Η υποστήριξη των ενηλίκων θεωρείται σημαντική.

Το στρες χαρακτηρίζεται **ανεκτό** όταν τα συστήματα απόκρισης στο στρες ενεργοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό για σοβαρότερους στρεσογόνους παράγοντες (π.χ. απώλεια αγαπημένου προσώπου, σοβαρή ασθένεια, έντονο γονεϊκό διαζύγιο ή άλλα σοβαρά γεγονότα). Αν η ενεργοποίηση είναι περιορισμένης χρονικής διάρκειας και υπάρχουν ισχυρές υποστηρικτικές σχέσεις ενηλίκων και ασφαλή περιβάλλοντα που δυνητικά βοηθούν το παιδί να προσαρμοστεί και να ανακτήσει έπειτα από τέτοιες σημαντικές αρνητικές εμπειρίες, καθιστούν τα σοβαρά αυτά στρεσογόνα γεγονότα ανεκτά. Διαφορετικά, είναι δυνατόν να έχουν σοβαρές αρνητικές έως καταστρεπτικές συνέπειες.

Η συχνή και παρατεταμένη ενεργοποίηση του μηχανισμού απόκρισης στο στρες που προκαλείται από χρόνια και ανεξέλεγκτα γεγονότα στη ζωή των παιδιών είναι δυνατόν να προκαλέσει **τοξικό στρες** και να διαταράξει την αρχιτεκτονική του εγκεφάλου με σοβαρές συνέπειες για την ψυχική υγεία και την ενήλικη ζωή τους. Παιδιά που δεν έχουν πρόσβαση σε υποστήριξη και φροντίδα ενηλίκων και εκτίθενται από νωρίς και επί μακρόν σε αντιξοότητες, (π.χ. χρόνια παραμέληση, κακοποίηση, έκθεση σε βία) βιώνουν αυξημένο κίνδυνο να έρθουν αντιμέτωπα με σωματικές και ψυχικές ασθένειες που σχετίζονται με το στρες (Shonkoff et al, 2009).

2.3.ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ/ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ

Η επίδραση που ασκεί η παρουσία ή η απουσία ψυχικής υγείας ή η ύπαρξη ψυχικής ασθένειας, σε όλο το φάσμα των ανθρωπίνων δράσεων και εκδηλώσεων, ατομικών και κοινωνικών, έχει σήμερα διερευνηθεί και τεκμηριωθεί σε μεγάλο βαθμό από πλήθος ερευνών (Friedli & WHO, 2009). Καθημερινές ανθρώπινες δράσεις,

ρουτίνες και επιλογές, όπως οι οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις, η ποιότητα ζωής, η απασχόληση, η παραγωγικότητα, η εκπαίδευση, προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την κατάσταση της ψυχικής υγείας ενός ατόμου (WHO, 2009).

Από την άλλη, τα στοιχεία από τις επιπτώσεις των ψυχικών ασθενειών είναι ανησυχητικά και οι προβλέψεις για το μέλλον δυσοίωνες. Σύμφωνα με έκθεση του 2001 από τον ΠΟΥ, για την παγκόσμια υγεία, 450 εκατομμύρια άνθρωποι υποφέρουν από ψυχικές διαταραχές, ενώ ένα στα τέσσερα άτομα θα επηρεαστεί από μια ψυχική διαταραχή κατά τη διάρκεια της ζωής του (WHO, 2002). Στην ίδια έκθεση αναφέρεται ότι οι νευροψυχιατρικές διαταραχές, για το ίδιο έτος, αντιπροσωπεύουν το 12,3% στο δείκτη DALYs -δείκτης ο οποίος μετρά το φορτίο που δημιουργεί μια ασθένεια- συγκριτικά με το 11% το οποίο αντιπροσώπευαν δέκα χρόνια νωρίτερα. *«Οι ψυχικές διαταραχές επηρεάζουν τη λειτουργία του ατόμου, με αποτέλεσμα όχι μόνο τεράστια συναισθηματική επιβάρυνση και μειωμένη ποιότητα ζωής, αλλά επίσης αποξένωση, στιγματισμό και διακρίσεις. Αυτό το βάρος επεκτείνεται περαιτέρω στην κοινότητα και την κοινωνία στο σύνολό της, έχοντας εκτεταμένες οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες».* (WHO, 2002, σελ.7)

Η διαπίστωση ότι η παγκόσμια επιβάρυνση από τη διαρκώς αυξανόμενη πίεση εξαιτίας των ψυχικών ασθενειών δεν είναι εφικτό να μειωθεί μόνο με τη θεραπευτική αντιμετώπιση (WHO, 2001) έστρεψε τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον των ερευνητών αλλά και των υπευθύνων χάραξης της πολιτικής για την υγεία σε νέες στρατηγικές που είχαν *«ως αποτέλεσμα μια σημαντική αύξηση στην ευαισθητοποίηση και δράση για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων στους ανθρώπους που επηρεάζονται από ψυχική ασθένεια ή διατρέχουν τον κίνδυνο να αρρωστήσουν* (WHO, 2005, σελ. 284).

Οι στρατηγικές αυτές που στοχεύουν περισσότερο στη βελτίωση της ποιότητας ζωής και λιγότερο στην άμβλυνση των συμπτωμάτων παίρνουν το χαρακτήρα της **προαγωγής της ψυχικής υγείας** η οποία *«περιλαμβάνει τις δράσεις που υποστηρίζουν τους ανθρώπους στην υιοθέτηση και διατήρηση υγιών τρόπων ζωής και στη δημιουργία συνθηκών διαβίωσης και περιβαλλόντων που επιτρέπουν ή ενθαρρύνουν την υγεία. Αναφέρεται στην ψυχική υγεία του καθενός στην κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που δεν διαθέτουν εμπειρία της ψυχικής ασθένειας, καθώς και εκείνων που ζουν με την ασθένεια και την αναπηρία»* (Herrman & Jané-Llopis, 2012, σελ.6).

Για να μπορέσει να καθορίσει το πλαίσιο και τους στόχους των παρεμβάσεών της, η προαγωγή της ψυχικής υγείας, προϋποθέτει μια βαθιά επίγνωση και ένα σαφή προσδιορισμό των παραγόντων εκείνων που καθορίζουν την ψυχική υγεία. Στους παράγοντες αυτούς θα πρέπει να συμπεριληφθούν όχι μόνο εκείνοι που «*σχετίζονται με ενέργειες από άτομα, όπως συμπεριφορές και τρόπο ζωής, δεξιότητες αντιμετώπισης και καλές διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και τους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως το εισόδημα, την κοινωνική κατάσταση, την εκπαίδευση, την απασχόληση, τη στέγαση και τις συνθήκες εργασίας, την πρόσβαση σε απαραίτητες υπηρεσίες υγείας, και την καλή σωματική υγεία*» (WHO, 2002, σελ. 9). Πρόκειται για τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στη θετική ψυχική υγεία οι οποίοι ομαδοποιούνται (Herrman & Jané-Lloris, 2012) στις παρακάτω τρεις κατηγορίες:

A. Περιβαλλοντικοί παράγοντες που περιλαμβάνουν

- επαρκή στέγαση
- εγχώρια και δημόσια ασφάλεια
- πρόσβαση στην καλή εκπαίδευση για όλους**
- δίκαιες συνθήκες εργασίας και
- την αναγνώριση των δικαιωμάτων στην ελευθερία από διακρίσεις.**

B. Κοινωνικοί παράγοντες οι οποίοι περιλαμβάνουν

- τα οφέλη της ισχυρής πρώιμης συναισθηματικής σύνδεσης
- πρόσβαση σε ασφαλείς σχέσεις με την αγάπη και την εμπιστοσύνη και
- ικανότητες να επικοινωνούν, να διαπραγματεύονται και να συμμετέχουν**

Γ. Ατομικοί παράγοντες οι οποίοι περιλαμβάνουν

- τις ικανότητες να ρυθμίζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις**
- να μαθαίνουν από την εμπειρία**
- τη διαχείριση των συγκρούσεων και**
- να ανέχονται τη μη προβλεψιμότητα της ζωής**

Επιδίωξη της προαγωγής της ψυχικής υγείας είναι η ενίσχυση, με οργανωμένες παρεμβάσεις, όλων των παραπάνω παραγόντων ή μέρους αυτών, και η ενδυνάμωση των ατόμων και των ομάδων πληθυσμού, ώστε να είναι σε θέση να βιώνουν θετική

ψυχική υγεία. Η προαγωγή της ψυχικής υγείας μπορεί να εκδηλώνεται, με διαφορετικές κάθε φορά στοχεύσεις, σε τρία επίπεδα (WHO, 2005):

- στην ενίσχυση των ατόμων, με στόχο την ανάπτυξη της **αυτοεκτίμησης** και των **δεξιοτήτων επικοινωνίας**, διαπραγμάτευσης και σχέσεων

- στην ενίσχυση των κοινοτήτων, με στόχο ευρύτερη **κοινωνική ένταξη** και συμμετοχή, βελτίωση του περιβάλλοντος της γειτονιάς, ανάπτυξη υπηρεσιών υγείας, αντι-εκφοβιστική στρατηγική στα σχολεία και παρεμβάσεις στο χώρο εργασίας

- στη μείωση των διαρθρωτικών φραγμών στην ψυχική υγεία, με πρωτοβουλίες που **μειώνουν τις διακρίσεις και τις ανισότητες**, ενισχύουν την **πρόσβαση στην εκπαίδευση**, την απασχόληση, τη στέγαση και τις δομές υγείας

Με τον όρο **πρόληψη**, περιγράφεται, εκτός από το προφανές, δηλαδή, να προλάβω, «να κρατήσω κάτι από το να συμβεί» (WHO, 2002, σελ. 7), κάθε δράση ή ενέργεια που σχεδιάζεται για να αποτρέψει ή να καθυστερήσει την εμφάνιση ή τη διάρκεια μιας ψυχικής διαταραχής, καθώς και για να μειώσει τις επιπτώσεις για το άτομο, την οικογένειά του και την κοινωνία (Jané-Llopis & Anderson, 2007)

Η έννοια της πρόληψης είναι διαφορετική από αυτή της προαγωγής της ψυχικής υγείας αν και έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με αυτήν. Οι προαγωγικές δράσεις, που έχουν στόχο να ενισχύσουν τη θετική ψυχική υγεία και ευημερία των ατόμων, μπορούν να αποκτήσουν χαρακτηριστικά πρόληψης και να έχουν «*το δευτερογενές αποτέλεσμα της μείωσης της συχνότητας των ψυχικών διαταραχών*» (WHO, 2004, σελ. 17). Από την άλλη, οι προληπτικές δράσεις, που έχουν στόχο τη μείωση των συμπτωμάτων ψυχικής διαταραχής, χρησιμοποιούν τις στρατηγικές της προαγωγής ψυχικής υγείας για να το επιτύχουν. Παρά την επικάλυψη των δράσεων και των επιδράσεων, η πρόληψη και η προαγωγή ψυχικής υγείας παραμένουν έννοιες διακριτές. Βασικό στοιχείο που τις διαφοροποιεί είναι η στόχευση, όχι τα αποτελέσματα.

Σε κάθε περίπτωση απαιτείται ευρύτερη κατανόηση των σχέσεων και αναγνώριση των διαφορών ανάμεσα στην ψυχική υγεία, τις ψυχικές διαταραχές, τους παράγοντες κινδύνου και τους προστατευτικούς παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της ψυχικής υγείας και των ψυχικών διαταραχών. Σε μια προληπτική παρέμβαση, οι προστατευτικοί παράγοντες πιθανότατα ταυτίζονται «*με χαρακτηριστικά της θετικής ψυχικής υγείας, όπως η αυτοεκτίμηση, η συναισθηματική ανθεκτικότητα, η θετική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και οι κοινωνικές δεξιότητες*,

οι δεξιότητες διαχείρισης στρες και η αναγνώριση των συναισθημάτων». (WHO, 2004, σελ. 19), στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με επιδιωκόμενους στόχους από την προαγωγή της ψυχικής υγείας.

Το αμερικάνικο Ινστιτούτο Ιατρικής (IOM, American Institute of Medicine) εισηγείται τη διάκριση της πρόληψης από τις προσπάθειες προαγωγής της υγείας, υποστηρίζοντας ότι *«η προαγωγή της υγείας δεν οδηγείται από έμφαση στην ασθένεια, αλλά από την εστίαση στην ενίσχυση της ευημερίας. Παρέχεται σε άτομα, ομάδες ή μεγάλους πληθυσμούς για την ενίσχυση της ικανότητας, της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης ευημερίας αντί να παρεμβαίνει για την πρόληψη ψυχολογικών ή κοινωνικών προβλημάτων ή ψυχικών διαταραχών»* (Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003).

Επειδή το πεδίο των προληπτικών δράσεων είναι ευρύ και κάθε φορά μια προληπτική παρέμβαση μπορεί να προσλάβει διαφορετικά χαρακτηριστικά, προτάθηκε από το αμερικανικό Ινστιτούτο Ιατρικής-IOM (Institute of Medicine) το 1994, ένα πλαίσιο παρέμβασης αντίστοιχο της κατάταξης των παρεμβάσεων της κλασικής δημόσιας υγείας (πρωτογενής-δευτερογενής-τριτογενής πρόληψη), το οποίο, σε αδρές γραμμές, βασίζεται στο χρόνο που εκδηλώνεται μια διαταραχή και τον πληθυσμό-στόχο στον οποίο κάθε φορά απευθύνεται.

Η **πρωτογενής πρόληψη** απευθύνεται στο γενικό, υγιή πληθυσμό και έχει στόχο τη μείωση της εκδήλωσης προβλημάτων και των επιπτώσεων μιας διαταραχής σε φυσιολογικούς πληθυσμούς (Durlak & Wells, 1997).

Η **δευτερογενής πρόληψη** στοχεύει στη μείωση των περιπτώσεων διαταραχής μέσα από την έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία των ψυχικών ασθενειών (WHO, 2004)

Η **τριτογενής πρόληψη** *«περιλαμβάνει παρεμβάσεις που μειώνουν την αναπηρία, ενισχύουν την αποκατάσταση και αποτρέπουν τις υποτροπές και τις επαναλήψεις της ασθένειας»* (WHO, 2004, σελ. 17) .

Οι παρεμβάσεις πρόληψης που εφαρμόζονται στο χώρο του σχολείου, εντάσσονται στην κατηγορία της πρωτογενούς ή και της δευτερογενούς πρόληψης (Durlak & Wells, 1997) και ανάλογα με το κριτήριο της επιλογής του πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται μπορεί να πάρουν τις εξής μορφές:

- **καθολικές (universal)** ή συστημικές προληπτικές παρεμβάσεις που απευθύνονται σε ολόκληρο τον πληθυσμό, χωρίς αυτός ο πληθυσμός να βρίσκεται σε κίνδυνο.

- **επικεντρωμένες (selective)** ή στοχευμένες προληπτικές παρεμβάσεις οι οποίες απευθύνονται σε άτομα ή ομάδες του πληθυσμού στα οποία αναγνωρίζονται υψηλές πιθανότητες εκδήλωσης ψυχικής διαταραχής εξαιτίας της έκθεσής τους σε έναν ή περισσότερους ατομικούς, οικογενειακούς ή κοινωνικούς παράγοντες κινδύνου, χωρίς όμως να έχουν εκδηλώσει διαταραχή.

- **ενδεδειγμένες (indicated)** προληπτικές παρεμβάσεις οι οποίες απευθύνονται σε άτομα υψηλού κινδύνου που εκτιμάται ότι *«πρόκειται να βιώσουν δυνητικά αγχωτικά συμβάντα ή μεταβολές της ζωής»* (Durlak & Wells, 1997, σελ. 118) τα οποία όμως δεν πληρούν αυτά τα κριτήρια κατά το χρόνο της παρέμβασης.

Η έρευνα έχει προσδιορίσει και έχει κατατάξει τους καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωση μιας ψυχικής διαταραχής, ως αποτέλεσμα της απουσίας προστατευτικών παραγόντων και της παρουσίας πολλαπλών παραγόντων κινδύνου έναντι των οποίων κατευθύνονται οι προληπτικές δράσεις. Μεταξύ αυτών των **παραγόντων κινδύνου** περιλαμβάνονται (WHO, 2004) :

- Ακαδημαϊκή αποτυχία και σχολική αποδυνάμωση
- Προβλήματα προσοχής
- Παιδική κακοποίηση και παραμέληση
- Απόκλιση επικοινωνίας
- Πρώιμες κυήσεις
- Συναισθηματική ανωριμότητα
- Υπερβολική χρήση ουσιών
- Έκθεση σε επιθετικότητα, βία και τραύμα
- Οικογενειακή διένεξη ή οικογενειακή αποδιοργάνωση
- Μοναξιά
- Χαμηλό βάρος γέννησης
- Χαμηλή κοινωνική τάξη
- Ιατρική ασθένεια
- Γονική ψυχική ασθένεια
- Γονική κατάχρηση ουσιών

- Περιγεννητικές επιπλοκές
- Προσωπική απώλεια – πένθος
- Κακές δεξιότητες και συνήθειες εργασίας
- Ανικανότητα ανάγνωσης
- Αισθητικές αναπηρίες ή οργανικά μειονεκτήματα
- Κοινωνική ανεπάρκεια
- Αγχωτικά γεγονότα της ζωής
- Χρήση ουσιών κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης

Ουσιαστικά, οι παρεμβάσεις για την πρόληψη των ψυχικών διαταραχών στοχεύουν στην άμβλυνση ή την άρση των παραγόντων κινδύνου καθώς «συνδέονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης, μεγαλύτερης σοβαρότητας και μεγαλύτερης διάρκειας σημαντικότερων προβλημάτων υγείας. Οι προστατευτικοί παράγοντες αναφέρονται σε συνθήκες που βελτιώνουν την αντίσταση των ανθρώπων σε παράγοντες και διαταραχές κινδύνου» (WHO, 2004, σελ. 20) και, στην πράξη, ταυτίζονται με τους επιδιωκόμενους στόχους της προαγωγής της ψυχικής υγείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄

ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η προαγωγή της ψυχικής υγείας στην πρώιμη παιδική ηλικία του δημοτικού σχολείου αποτελεί μια συνειδητή, σκόπιμη επιλογή η οποία προκύπτει από την αναγκαιότητα για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών και των κοινωνιών και υλοποιείται με την εφαρμογή οργανωμένων παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολικής τάξης ή και ολόκληρης σχολικής μονάδας. Είναι συγκλίνουσες οι απόψεις των ερευνητών (Diekstra & Gravesteyn, 2008 `Durlac & Wels, 1997 `Friedli & WHO, 2009 `Greenberg et al., 2003 `Jané-Llopis & Anderson, 2005 `Weare & Nind, 2011a) ότι οι πρώιμες παρεμβάσεις, κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, και νωρίτερα, βοηθούν αποτελεσματικά τα παιδιά να τα καταφέρουν καλύτερα στο σχολείο και στη ζωή τους, όταν αυτές στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Τα τελευταία χρόνια, τα σχολεία θεωρούνται ζωτικός χώρος για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και καλούνται να διαδραματίσουν ένα διαρκώς αυξανόμενο ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών στα θέματα υγείας, συνολικά. Μάλιστα, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και μετά, παρατηρείται μια συνολική στροφή στον προσανατολισμό των προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας -και της υγείας- στα σχολεία, που μετατοπίζει το επίκεντρο του ενδιαφέροντος από τα παιδιά που έχουν εμφανίσει ή που κινδυνεύουν να εμφανίσουν προβλήματα ψυχικής υγείας, προς την κατεύθυνση εκπαίδευσης όλου του μαθητικού πληθυσμού (Weare & Nind, 2011b).

Οι Weist και Murray, (2008) αναγνωρίζουν τα σχολεία ως de facto παραγωγούς της προαγωγής της ψυχικής υγείας και υιοθετούν το όρο σχολική ψυχική υγεία διατυπώνοντας τον ορισμό ως « *παροχή ολοκληρωμένων και συνεχών προγραμμάτων και υπηρεσιών προαγωγής της ψυχικής υγείας στα σχολεία, που θα συμπεριλαμβάνουν την ενίσχυση του περιβάλλοντος, την ευρεία εκπαίδευση και προαγωγή της κοινωνικής*

και συναισθηματικής μάθησης και των δεξιοτήτων ζωής, την πρόληψη συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς, τον εντοπισμό και την παρέμβαση σε αυτά τα προβλήματα από νωρίς. Τα προγράμματα προαγωγής της σχολικής ψυχικής υγείας θα πρέπει να είναι διαθέσιμα σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν μια κοινή αξέντα με οικογένειες και νέους, σχολικούς και κοινοτικούς εταίρους που συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση, και την επέκτασή τους» (Weist & Murray, 2008, σελ. 3).

Μια σημαντική παράμετρος των προγραμμάτων παρέμβασης, είναι αυτή που αναφέρεται στα κριτήρια επιλογής των κατάλληλων προγραμμάτων τα οποία με τη σειρά τους σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους. Την ανάγκη για την υιοθέτηση κριτηρίων επιλογής των προγραμμάτων παρέμβασης στα σχολεία επισημαίνει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, (WHO, 2002) κατατάσσοντας τα σχολικά προγράμματα στις παρακάτω κατηγορίες:

- α) αποτελεσματικές παρεμβάσεις που βασίζονται σε τεκμηριώσεις και είναι έτοιμες να εφαρμοστούν
- β) παρεμβάσεις που πιθανώς είναι αποτελεσματικές αλλά χρειάζονται ακόμα περισσότερη έρευνα
- γ) παρεμβάσεις που δεν έχουν αξιολογηθεί επαρκώς και είναι συνεπώς ασαφείς ως προς την αποτελεσματικότητά τους και
- δ) καλά διερευνημένες παρεμβάσεις που έχουν αποδειχθεί αναποτελεσματικές.

1.1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Τα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας έχουν καθαρούς στόχους: να προάγουν τη θετική ψυχική υγεία και ευεξία των παιδιών, να ενισχύσουν την ικανότητα αντίδρασης στις αντιξοότητες της ζωής και να «προλάβουν» την εκδήλωση προβλημάτων ψυχικής υγείας και διαταραχών. Πρόκειται ουσιαστικά για παρεμβατικά προγράμματα τα οποία αποτελούν συστηματικές και δομημένες παρεμβάσεις, σχεδιασμένα συνήθως από διεπιστημονικές ομάδες, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών

και ειδικών της ψυχικής υγείας. Είναι προορισμένα να εφαρμοστούν στο σχολικό πλαίσιο, με αντικείμενο τη διδασκαλία δεξιοτήτων οι οποίες θα επιτρέψουν στα παιδιά να αναπτυχθούν κοινωνικά και συναισθηματικά και τα οποία συνεισφέρουν στην πρόληψη προβλημάτων ψυχικής υγείας και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Κουρμούση, 2012). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα Προγράμματα Πρόληψης, τα Προγράμματα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων και τα Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης.

Τα προγράμματα πρόληψης σχεδιάζονται για να συμβάλλουν στην κατεύθυνση μείωσης των παραγόντων κινδύνου που απειλούν ή είναι δυνάμει απειλητικά για άτομα ή ομάδες ατόμων και τα προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων σχεδιάζονται για να ενισχύσουν τα άτομα ή ομάδες ατόμων με τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στις καθημερινές προκλήσεις της ζωής και να τα καταφέρουν καλύτερα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα παρέμβασης που στοχεύει στη βελτίωση της ψυχικής υγείας σε ένα σχολικό πλαίσιο περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά:

- εστίαση σε θετική ψυχική υγεία
- εξισορρόπηση προσεγγίσεων που είναι καθολικές και απευθύνονται σε παιδιά που έχουν εντοπιστεί με προβλήματα
- ξεκινούν από νωρίς με τα μικρότερα παιδιά και συνεχίζουν με μεγαλύτερα
- λειτουργούν για μεγάλο χρονικό διάστημα, και
- ενσωματώνουν την εργασία μέσα σε μια προσέγγιση πολλαπλών μέσων, σε ολόκληρο το σχολείο που περιλαμβάνει αλλαγές στο σχολικό ήθος, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με τους γονείς, την εκπαίδευση των γονέων, την κοινοτική συμμετοχή και συντονισμένη εργασία με εξωτερικούς φορείς (Herrman & Jané-Llopis, 2012).

Τα προγράμματα πρόληψης και τα προγράμματα δεξιοτήτων δεν έχουν διακριτά όρια και χαρακτηρίζονται από τη βιβλιογραφία ως «επικαλυπτόμενα» με την έννοια ότι ένα πρόγραμμα πρόληψης βασίζεται στην εκπαίδευση σε δεξιότητες που περιορίζουν ή ελαχιστοποιούν τους παράγοντες κινδύνου ενώ ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων λειτουργεί, όπως τεκμηριώνεται από τα ερευνητικά δεδομένα, προληπτικά στην εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών ή ψυχικών διαταραχών.

1.1.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας στα σχολεία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής αγωγής και προαγωγής της υγείας στην εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στην αλλαγή των προσωπικών στάσεων και στην επιλογή θετικών συμπεριφορών για την υγεία. Τα ψυχολογικά μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν για να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά υγείας είναι τα ίδια που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης. Τα προγράμματα αυτά βασίζονται στις σύγχρονες θεωρίες της ψυχολογίας για τη διαχείριση της συμπεριφοράς και τη μάθηση, όπως το οικολογικό μοντέλο συμπεριφοράς (McLeroy, Bibeau, Steckler, & Glanz, 1988) το οποίο εξετάζει τη συμπεριφορά από την οπτική των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το άμεσο και το ευρύτερο περιβάλλον αλλά και στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων (οικογένεια, φίλοι) και ενδοπροσωπικών παραγόντων (στάσεις, πεποιθήσεις).

Στη θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, (Theory of Planned Behaviour) μια θεωρία που δημιουργήθηκε για να προβλέψει και να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Ajzen, 1991) η υποκείμενη αντίληψη ελέγχου της συμπεριφοράς και η πρόθεση του ατόμου για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς σε δεδομένες συνθήκες προσδιορίζονται από θεμελιώδεις πεποιθήσεις οι οποίες επέχουν θέση καθοριστικών παραγόντων για την πραγματική εκδήλωση της συμπεριφοράς. Αυτό οδήγησε το DeVries (1998) στη διατύπωση της άποψης ότι οι στάσεις ενός ατόμου για θέματα υγείας, οι κοινωνικές επιρροές που το άτομο δέχεται από το περιβάλλον του αλλά και η προσωπική αντίληψη για την αποτελεσματικότητα μιας συμπεριφοράς επηρεάζουν τις επιλογές του για θέματα υγείας.

Το θεωρητικό πλαίσιο των προγραμμάτων προαγωγής υγείας δανείζεται, επίσης, από το παράδειγμα της Κοινωνικής Γνωσιακής Θεωρίας (Social Cognitive Theory) του Bandura, που έχει ως αφετηρία τη Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory), του ιδίου, η οποία *«καθορίζει παράγοντες που διέπουν την απόκτηση ικανοτήτων που μπορούν να επηρεάσουν βαθιά τη σωματική και συναισθηματική ευεξία καθώς και την αυτορρύθμιση των υγιεινών συνηθειών»* (Bandura, 1998, σελ. 2) και επιχειρεί να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά ως μια διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ της συμπεριφοράς, των γνωσιολογικών και άλλων προσωπικών παραγόντων και του εξωτερικού περιβάλλοντος μέσω της μοντελοποίησης, της ενίσχυσης των

πεποιθήσεων των ανθρώπων για τις ικανότητές τους και της ενίσχυσης των κινήτρων μέσω συστημάτων στόχων (Wood, & Bandura, 1989). Οι συμπεριφορές της υγείας επηρεάζονται κατά τον Bandura (2004) και από **τα αποτελέσματα** που οι άνθρωποι προσδοκούν να προκύψουν από τις ενέργειές τους και ρυθμίζονται, εν μέρει, από τις κοινωνικές αντιδράσεις που μια συμπεριφορά προκαλεί καθώς *«η κοινωνική έγκριση και η αποδοκιμασία της συμπεριφοράς που παράγει στις διαπροσωπικές σχέσεις κάποιου είναι η δεύτερη σημαντική κατηγορία αποτελεσμάτων»* (Bandura, 2004, σελ.144).

Το θεωρητικό πλαίσιο των προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας ενισχύεται σημαντικά με ερευνητικά στοιχεία που αντλούνται τις τελευταίες δεκαετίες από την περιοχή των νευροεπιστημών και τη μελέτη της δομής και λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, με τον Π.Ο.Υ. να επισημαίνει στην ετήσια έκθεσή του το 2001 ότι *«κάθε πράξη μάθησης[...]αλλάζει φυσιολογικά τον εγκέφαλο»* (WHO, 2001, σελ. 6-7). Η πλαστικότητα του εγκεφάλου αναγνωρίζεται ως δυναμική, δια βίου ιδιότητα, τροποποιητική της δομής και της λειτουργίας του, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία και την εφηβεία, καθώς διαπιστώνεται ότι όταν *«βιώνουμε νέες δεξιότητες ή αποκτούμε νέες εμπειρίες, τα εγκεφαλικά μας κύτταρα μεταβάλλουν τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στον έξω κόσμο για να αντανακλούν τις μεταβαλλόμενες καταστάσεις μας»* (Johansen-Berg, 2007, σελ. 142).

1.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ

Στην ηλικία των έξι ετών τα παιδιά πραγματοποιούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό βήμα στη ζωή τους με τη μετάβαση από την προσχολική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εξελικτικά, ήδη βρίσκονται σε αναπτυξιακό στάδιο που τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται τον κόσμο με συγκεκριμένες νοητικές και λειτουργικές αναφορές ενώ ένα πλήθος βιωματικών γνώσεων και εμπειριών που αποκόμισαν από τη μέχρι τώρα πορεία του στη ζωή συνιστούν τα εφόδια που θα τα βοηθήσουν να ανταποκριθούν στο νέο περιβάλλον και τις απαιτήσεις του. Το δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα συντεταγμένο ακαδημαϊκό πλαίσιο με συγκεκριμένες λειτουργίες και απαιτήσεις. Η θεμελιώδης αποστολή που του αναθέτει η εκάστοτε κοινωνία είναι η γνώση και η μόρφωση, στοιχεία που καθορίζουν την ταυτότητα κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος, από το δημοτικό μέχρι το πανεπιστήμιο. Την ίδια στιγμή, όμως, αποτελούν ένα ιδιαίτερα

μοναδικό, με τα δεδομένα της σημερινής οργάνωσης της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, περιβάλλον για κοινωνικοποίηση και άσκηση αλληλεπίδρασης, καθώς *«η παιδική ηλικία και η εφηβεία αποτελούν ζωτική ευκαιρία για την ανάπτυξη των θεμελίων για την ψυχική υγεία και τα σχολεία αποτελούν έναν ισχυρό τρόπο για την επίτευξη αυτού του στόχου. Σε όλη την Ευρώπη, η φοίτηση στο σχολείο είναι υποχρεωτική. Τα παιδιά και οι νέοι διανύουν μεγάλα χρονικά διαστήματα στα σχολεία και το σχολείο αντιπροσωπεύει ένα περιβάλλον εύκολης πρόσβασης με άμεση καθημερινή επαφή με παιδιά, νέους και, συχνά, τις οικογένειές τους. Το σχολείο είναι το σημείο όπου οι νέοι άνθρωποι κοινωνικοποιούνται και κάνουν φίλους και όπου επηρεάζονται από ένα ευρύ φάσμα μοντέλων ενηλίκων, έχει επομένως σημαντικό αποτέλεσμα στην κοινωνική ανάπτυξή τους»*. (Weare & Nind, 2011b, σελ. 13).

Κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, όλο και περισσότερο γίνεται κατανοητό ότι τα σχολεία είναι οργανισμοί που μπορούν να επιδράσουν θετικά στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών, με πλήθος ερευνών να καταδεικνύουν ότι είναι σε θέση *«να προωθήσουν τη θετική ψυχική υγεία και να δημιουργήσουν ανθεκτικότητα, παρέχοντας στο παιδί ή τον νέο άνθρωπο πόρους για να ευδοκιμήσει και, σε αντίξοες συνθήκες, να τα καταφέρει στην αντιμετώπιση αρνητικών πιέσεων»* (Weare & Nind, 2011b, σελ. 29).

Υπάρχει, επίσης, ένας διαρκώς αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών, γονέων, ερευνητών και φορέων της εκπαίδευσης, σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, που διεκδικούν και προτάσσουν μια «ευρύτερη εκπαιδευτική ατζέντα» (Greenberg et al., 2003) με σαφή κοινωνικοποιητικό προσανατολισμό που θα υποστηρίξει τους μαθητές να επιλέγουν θετικές συμπεριφορές και σχέσεις αλληλεπίδρασης στο ζωτικό περιβάλλον του σχολείου, με ασφάλεια, υπευθυνότητα και αποτελεσματικότητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ατζέντα αυτή είναι καταλυτικός αφού ασκεί ισχυρή, άμεση επίδραση στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών, τόσο με τις επιλογές του και τη διαχείριση των θεμάτων και των αξιών που προωθεί και σχετίζονται με την θετική ψυχική υγεία και την υγεία γενικότερα όσο και με τη λειτουργία του ως προτύπου συμπεριφοράς για τους μαθητές του (WHO, 2005).

Η Jean Gross, σε άρθρο της που επιχειρηματολογεί για την ανάγκη να εστιάσουμε την προσοχή μας στις ηλικίες των παιδιών από τεσσάρων μέχρι οκτώ ετών, και με δεδομένο ότι οι μαθητές προσέρχονται στο χώρο του σχολείου με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο και επομένως διαφορετικές ανάγκες,

υπερασπίζεται την άποψη ότι το σχολείο αποτελεί για πολλά από αυτά μια «δεύτερη ευκαιρία» (Gross, 2008). Ειδικά για παιδιά προερχόμενα από τα χαμηλότερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, η ευκαιρία αυτή ενδεχομένως να είναι η μοναδική στη ζωή τους. Το δημοτικό σχολείο, ως κορυφαίος κοινωνικός θεσμός, όπου τα παιδιά θα περάσουν έξι σημαντικά χρόνια της ζωής τους, έχει τη δυνατότητα να παρέμβει οργανωμένα και αποτελεσματικά στην άμβλυνση των ανισοτήτων, οι οποίες εκκινούν από κοινωνική αφετηρία και καταλήγουν να μετατραπούν σε ψυχοσυναισθηματικές αδυναμίες. Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να βοηθήσει τα παιδιά στην απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να γίνουν ικανά να διαχειρίζονται σημαντικά ζητήματα της καθημερινότητάς τους όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων, η διαμόρφωση των σχέσεών τους, η επίλυση των προβλημάτων τους, η αποφυγή των συγκρούσεων, η διαχείριση των πιέσεων, η ισότιμη συμμετοχή σε φίλιες και ομάδες συμμαθητών (WHO, 2005), αρκεί να αποφασίσει να παρέμβει συστηματικά, μεθοδικά, με αρχές και συνέπεια.

Η UNICEF (2011), στο πλαίσιο του προγράμματος CFS (Child Friendly Spaces-Φιλικό προς το Παιδί Χώροι) που επεξεργάζεται στρατηγικές και υλικό που δομούνται στο πλαίσιο υπεράσπισης ουσιαστικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως η εκπαίδευση, θεωρεί ότι τα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας, μέσα από την εκπαίδευση δεξιοτήτων, ικανοποιούν τους στόχους του προγράμματος για προαγωγή της ποιοτικής εκπαίδευσης στα σχολεία.

1.2.1. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ

Οι σκοποί και οι στόχοι που κάθε εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιάζει να επιτύχει, είναι προσδιορισμένοι κοινωνικά και εξυπηρετούν τις αντιλαμβανόμενες, εκπαιδευτικά, ιδεολογικά και πολιτικά, ανάγκες της κάθε κοινωνίας σε μια δεδομένη χρονική περίοδο. Με την έννοια αυτή, τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι μεταβλητά και προσαρμόσιμα σε καταστάσεις και περιστάσεις ανεξάρτητες πολλές φορές από την ίδια την εκπαίδευση.

Στις αρχές του προηγούμενου αιώνα και για αρκετές δεκαετίες, το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν σχεδιασμένο στην παροχή βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων γραφής,

ανάγνωσης, αρίθμησης. Το σχολείο ήταν η κυρίαρχη πηγή πληροφόρησης και γνώσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν να «μεταβιβάσει» αυτές τις γνώσεις στους μαθητές. Το σύστημα ήταν πλήρως ελεγχόμενο και κατευθυνόμενο από το δασκαλο-δασκαλοκεντρικό είχε ονομαστεί-και στηριζόταν στην απόλυτη πειθαρχία και τη μηδενική ανοχή, που στο όνομα της γνώσης και της μόρφωσης επέβαλε ο εκπαιδευτικός και η κοινωνία το έκανε αποδεκτό.

Στην εποχή μας το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης έχει διευρυνθεί σε περιοχές μη γνωστικές, μη ακαδημαϊκές, στρέφοντας όλο και περισσότερο την εστίασή του στις ανάγκες που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές, **ως παιδιά**, παρά στην εξυπηρέτηση αυτής καθ' αυτής της ακαδημαϊκής-μαθητική διαδικασίας. Τα διδακτικά αντικείμενα όπως και οι μέθοδοι διδασκαλίας έχουν προσαρμοστεί στις μεγάλες κοινωνικές μεταβολές και μετατοπίσεις και στο επίκεντρο της εκπαίδευσης δεν είναι πλέον, θεωρητικά τουλάχιστον, ούτε η γνώση ούτε ο δάσκαλος ούτε ο μαθητής. Είναι **το παιδί**. Το υπουργείο Υγείας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των ΗΠΑ διαπιστώνει ότι *«η κοινωνία και οι εμπειρίες ζωής των παιδιών και της νεολαίας άλλαξαν σημαντικά τον τελευταίο αιώνα»* (Greenberg et al., 2003, σελ. 467) και μαζί με αυτά άλλαξαν και οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα. Ένας διαρκώς αυξανόμενος αριθμός μαθητών με προβλήματα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αδυνατεί να ενσωματωθεί αποτελεσματικά στο εκπαιδευτικό σύστημα ή λειτουργεί επιβαρυντικά για τους υπόλοιπους μαθητές (Greenberg et al., 2003) με τις όλο διευρυνόμενες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ανισότητες να αναπαράγουν και να ενισχύουν αυτή την αρνητική κατάσταση.

Παρόλο που οι έρευνες διαπιστώνουν μια εξαιρετικά αδύναμη συσχέτιση ανάμεσα στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και στην ικανοποίηση από τη ζωή (Diener & Lucas, 1999) υπάρχουν διατυπωμένες επιστημονικές αντιλήψεις, οι οποίες μάλλον είναι επικρατούσες στην κοινωνία, που υποστηρίζουν ότι πρωταρχικός και θεμελιώδης στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η διδασκαλία και η ακαδημαϊκή επιτυχία (Ravitch, 2000). Ο προβληματισμός που προκύπτει από τις παραπάνω διαπιστώσεις είναι προφανής: το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να υπηρετήσει και να αναπαράγει τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα του που οδηγεί σε επάρκεια γνωστικών και λογικομαθηματικών στοιχείων ή έχει μια άλλη προοπτική που είναι η στροφή σε εκπαιδευτικές στρατηγικές που ενισχύουν τα χαρακτηριστικά του μαθητή που θα του

επιτρέψουν να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις προκλήσεις της ζωής, να εργαστεί παραγωγικά και γόνιμα και να είναι σε θέση να συνεισφέρει στην κοινότητα, να είναι δηλαδή, όπως ορίζει ο ΠΟΥ, ψυχικά υγιής;

Πέρα όμως από την πρόκληση για απάντηση στο ερώτημα, η οποία ενδεχομένως επιδέχεται πολλαπλών προσεγγίσεων, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να κάνει ένα ακόμη βήμα παραπάνω, πολύ πιο σημαντικό από την ίδια την επιλογή: να διατυπώσει «τον τρόπο με τον οποίο κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό» (Κουρμούση, 2012, σελ. 59).

1.2.2. ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ Η ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ

Σκοπός του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με το νόμο 1566/85, που ορίζει τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι «να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (ΦΕΚ, 167/30-09-1985, κεφ. Α', αρθ.1, σελ.1). Η αναφορά στην ψυχική υγεία των μαθητών είναι εμφανής στη νομική διατύπωση η οποία αντανακλά την πολιτική αντίληψη για το ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο των αρχών αυτών το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι), στην εισαγωγή στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το δημοτικό σχολείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) προτείνει, στο Γενικό Μέρος της εισήγησής του, τους βασικούς άξονες τους οποίους πρέπει να ακολουθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα οι οποίοι είναι (Π.Ι., 2017, σελ. 2):

α. η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια· μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις,

β. η δημιουργία συνθηκών που παρέχουν σε κάθε άτομο τη δυνατότητα της διαβίου ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων,

γ. η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας,

δ. η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών,

ε. η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας και

στ. Η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας.

Στο πνεύμα αυτό προσδιορίζεται η λίστα των δεξιοτήτων που χαρακτηρίζονται ως «διαθεματικές ή οριζόντιες» και κρίνονται αναγκαίες για να περιλαμβάνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) όλων των γνωστικών αντικειμένων, μεταξύ των οποίων, πέραν εκείνων που συνδέονται αποκλειστικά με το ακαδημαϊκό μέρος της διδασκαλίας, εισάγονται δεξιότητες οι οποίες απευθύνονται άμεσα στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Σπουδαιότερες από αυτές είναι (Π.Ι., 2017, σελ. 7):

α) η δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος κτλ.),

β) η δεξιότητα της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή,

γ) η δεξιότητα/ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο αφενός την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών και αφετέρου την προστασία από την «πληροφοριακή ρύπανση»,

δ) η δεξιότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες,

ε) η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών, αξιών και παραδοχών,

στ) η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης,

ζ) η ικανότητα ορθολογικών επιλογών, σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο,

η) η ικανότητα διαχείρισης πόρων (φυσικών, οικονομικών, κοινωνικών κ.ά.),

θ) η ικανότητα της δημιουργικής επινόησης,

ι) η ικανότητα «ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης» και η δημιουργία τέχνης

ια) η αξιοποίηση γνώσεων και η υιοθέτηση αξιών κατάλληλων για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων.

Η διαθεματική προσέγγιση των αντικειμένων υλοποιείται στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης η οποία για το δημοτικό σχολείο προβάλλεται ως το κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής της διαθεματικότητας. Στο ίδιο πλαίσιο, εντάσσεται και το αντικείμενο της Αγωγής Υγείας ο σκοπός της οποίας, «η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών» υιοθετεί τον ορισμό του ΠΟΥ, ενώ στους γενικούς στόχους του γνωστικού αντικειμένου περιλαμβάνονται (Π.Ι., 2017):

- η προάσπιση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας*
- η πρόληψη του αποκλεισμού των νεαρών ατόμων από την κοινωνία και την αγορά εργασίας*
- η ανάπτυξη δεξιοτήτων*
- η διαμόρφωση ατόμων με κριτική στάση*
- η μείωση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρη εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.*

1.3. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Το σχολικό περιβάλλον, ως καθολικός κοινωνικός θεσμός, συνιστά για τους περισσότερους ερευνητές το πλέον κατάλληλο πλαίσιο για την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης. Από τη μια, στο σχολείο θα φοιτήσουν όλα- ή σχεδόν όλα- τα παιδιά μιας κοινότητας, γεγονός που επιτρέπει την προσβασιμότητα των προγραμμάτων σε όλο τον πληθυσμό. Από την άλλη, η σχολική ηλικία θεωρείται η πλέον κατάλληλη για την εγκαθίδρυση θετικών συμπεριφορών υγείας και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας. Τα προγράμματα πρόληψης, επομένως, καλούνται να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων. Από την προστασία των

μεταδιδόμενων νοσημάτων και τη σεξουαλική αγωγή μέχρι την αποφυγή ουσιών και την αντιμετώπιση της βίας, της επιθετικότητας και των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Η πρόληψη σε θέματα ψυχικής υγείας, με τη σημερινή μορφή της σχεδιασμένης και συστηματικής, επιστημονικά τεκμηριωμένης παρέμβασης είναι μια σχετικά πρόσφατη επιστημονική πρακτική. Παρόλο που οι προληπτικές παρεμβάσεις στη δημόσια υγεία (π.χ. εμβολιασμοί) έχουν μακρά ιστορία με ορατά σε παγκόσμιο επίπεδο θετικά αποτελέσματα, οι προληπτικές παρεμβάσεις στο επίπεδο της ψυχικής υγείας άρχισαν να εξαπλώνονται συστηματικά στα τέλη του εικοστού αιώνα, με την κατάσταση να αρχίζει να μεταβάλλεται θεαματικά στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (WHO, 2002).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μια διαρκή βελτίωση στην ποιότητα, στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης μέσα από μετρήσεις, πιλοτικές εφαρμογές, αξιολογήσεις και μεταναλυτικές έρευνες (Durlak & Wells, 1997· Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011· Weare & Nind, 2011b) που έθεσαν τα κριτήρια και έδωσαν ώθηση για την εκπόνηση αρτιότερα σχεδιασμένων προγραμμάτων με καλύτερη ποιότητα εφαρμογών. Καινούριες έννοιες όπως, πρόληψη με βάση τα αποδεικτικά στοιχεία, προαγωγή βάσει τεκμηρίων, προγράμματα με βάση το σχολείο, εισήχθησαν στην επιστημονική ορολογία (WHO, 2002) και ένα πλήθος εκπαιδευτικών πλαισίωσαν την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα μέχρι στιγμής δείχνουν να δικαιώνονται οι παραπάνω επιλογές.

1.3.1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΩΤΟΓΕΝΟΥΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Τα πρώτα προγράμματα πρόληψης εμφανίστηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στο χώρο του σχολείου, στις Ηνωμένες Πολιτείες, με τη μορφή της εκπαίδευσης σε γενικά θέματα υγείας ή και σεξουαλική αγωγής. Στο διάστημα του μεσοπολέμου και μετά, σε συνεργασία με το κίνημα Child Guidance Clinic Movement (Durlak, 1995) οργανώθηκαν τα πρώτα προγράμματα ψυχικής υγείας που απευθύνθηκαν σε ομάδες παιδιών υψηλού κινδύνου. Οι πρώτες πιλοτικές εφαρμογές προγραμμάτων με κάποιο είδος αξιολόγησης εμφανίστηκαν μετά τη δεκαετία του '50, όμως, συστηματικά σχεδιασμένα και αξιολογημένα προγράμματα εμφανίστηκαν αρκετά αργότερα.

Βασικά, ο σχεδιασμός των σχολικών προγραμμάτων για την πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας ακολούθησε το ρυθμό των αντίστοιχων παρεμβάσεων της δημόσιας υγείας και την πορεία των οικονομικών πόρων που κατευθύνονταν κατά κύριο λόγο στη θεραπεία και όχι στην πρόληψη. Κρίσιμο χρονικά σημείο αποτέλεσε η δεκαετία του '70 και του '80 με τη συστηματική ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης (WHO, 2002) από επαγγελματίες της ψυχικής υγείας, σε Βόρεια Αμερική και Δυτική Ευρώπη, με την κατάσταση να μεταβάλλεται δραματικά στις αρχές του 1990. Την ίδια σχεδόν περίοδο παρατηρείται και μια μετατόπιση της εστίασης των προγραμμάτων από την αντιμετώπιση του προβλήματος στην πρόληψη και στην προαγωγή της θετικής ψυχικής υγείας. (Weare & Nind, 2011b)

Σήμερα, τα σχολικά προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας έχουν εισέλθει σε νέα φάση. Η βιβλιογραφία έχει εμπλουτιστεί με σημαντικές έρευνες, αξιολογήσεις και μεταanalύσεις για την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και έχουν αναπτυχθεί πολλά αξιόλογα και μεθοδολογικά άρτια οργανωμένα προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά σχολικής ηλικίας.

Μια διάκριση των προγραμμάτων που σχεδιάζονται για υλοποίηση στο χώρο του σχολείου βασίζεται στο κριτήριο αν αυτά στοχεύουν να επιδράσουν στα άτομα (π.χ. στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών, εκπαίδευση σε δεξιότητες, διαχείριση συναισθημάτων κλπ) ή αν η στόχευσή τους είναι το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται τα άτομα (σχολικό πλαίσιο, εκπαιδευτικοί, συμμαθητές, γονείς, κοινότητα). Με βάση τα παραπάνω δημιουργούνται δύο κατηγορίες προγραμμάτων είτε πρόληψης προβλημάτων είτε προαγωγής της ψυχικής υγείας που για τα σχολεία μπορεί να είναι:

- **ατομικά** προγράμματα που απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό χωρίς να στοχεύουν σε αλλαγές στο περιβάλλον. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα προγράμματα δεξιοτήτων.

- **περιβαλλοντικά ή συστημικά** προγράμματα που σχεδιάζονται για να επιδράσουν έμμεσα στα άτομα μέσα από αλλαγές που επιδιώκουν να επιφέρουν στο περιβάλλον.

Με βάση τον πληθυσμό-στόχο όπως καθορίζεται από το σχεδιασμό και το περιεχόμενό του, ένα πρόγραμμα πρόληψης μπορεί να ενταχθεί (Durlak & Wells, 1997) σε μια από τις παρακάτω τρεις υποομάδες:

- Στην πρώτη υποομάδα, την **καθολική ή παγκόσμια ή προσέγγιση όλου του πληθυσμού** (universal, global, all population) συμμετέχει στην παρέμβαση όλος ο πληθυσμός αναφοράς, δηλαδή, ολόκληρη η τάξη ή ολόκληρο το σχολείο.

- Στη δεύτερη υποομάδα, την **ομάδα υψηλού κινδύνου** (high risk) συμμετέχουν τα μέλη εκείνα της ομάδας, τα οποία θεωρείται ότι βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο να εμφανίσουν προβλήματα χωρίς μέχρι εκείνη τη στιγμή να έχουν εκδηλωθεί. Στην ομάδα αυτή μπορεί να ενταχθούν τα παιδιά που μεγαλώνουν σε αρνητικά ή δύσκολα περιβάλλοντα οικογενειών σε συνθήκες ακραίας φτώχειας, πολύ χαμηλού εισοδήματος ή οικογενειών με ιστορικό ψυχικών διαταραχών, χρήσης ουσιών, αλκοόλ, κλπ.

- Στην τρίτη υποομάδα, των **μεταβατικών σταδίων ή οροσήμων (transition or milestone)**, η ομάδα στόχος αποτελείται από άτομα που βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο, όπως είναι η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ή αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας και η αλλαγή τόπου κατοικίας ή βρίσκονται αντιμέτωπα με στρεσογόνα γεγονότα όπως ο επερχόμενος χωρισμός των γονέων τους.

1.3.2. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΑ-ΣΥΣΤΗΜΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Τα περιβαλλοντικά ή συστημικά προγράμματα πρόληψης παρουσιάζουν ιδιαιτερότητα και ξεχωριστό ενδιαφέρον τόσο επειδή *«διαφέρουν ως προς το σε ποιες πτυχές του περιβάλλοντος είναι στοχευμένα»* (Durlak, & Wells, 1997, σελ. 118) όσο και επειδή το κοινωνικό-περιβαλλοντικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται ένα παιδί είναι ευρύ. Το οικογενειακό πλαίσιο, η γειτονιά, η ευρύτερη κοινότητα, η σχολική τάξη αλλά και το υπόλοιπο σχολείο, οι συμμαθητές, οι εκπαιδευτικοί, τα κοινωνικά δίκτυα, ακόμη και τα ΜΜΕ, συνιστούν ξεχωριστά περιβάλλοντα από τα οποία ένα παιδί σχολικής ηλικίας δέχεται ισχυρές επιρροές, οι οποίες δεν είναι απαραίτητα μόνο θετικές.

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα παρεμβαίνουν στο πλαίσιο με στόχο την τροποποίησή του και την άρση των παραγόντων κινδύνου για τα παιδιά, και, στο βαθμό που το επιτυγχάνουν, θεωρούνται πιο αποτελεσματικά επειδή οι μεταβολές που επιφέρουν έχουν μεγαλύτερη διάρκεια. Για παράδειγμα, μια παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον που στοχεύει στην αλλαγή της νοοτροπίας της τάξης ή και της σχολικής μονάδας ή ακόμη και των εκπαιδευτικών ή των γονιών, παράγει αποτελέσματα που συνιστούν μια σταθερή πηγή ενίσχυσης και υποστήριξης αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών. (Durlac, 1995).

Από την άλλη, η δυσκολία για τα περιβαλλοντικά προγράμματα βρίσκεται στην υλοποίησή τους. Οι αλλαγές σε ένα σχολικό περιβάλλον δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Ακόμα δυσκολότερη καθίσταται μια επιχειρούμενη αλλαγή σε επίπεδο γονέων ή κοινότητας όπου το πώς και το τι των μεταβολών δεν είναι απόλυτα αναγνωρίσιμο.

1.3.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ

Διερευνώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των περιβαλλοντικών-συστημικών προγραμμάτων πρόληψης ο Durlac (1995) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτή επηρεάζεται από μια σειρά παραμέτρους που σχετίζονται με:

- **το αντικείμενό** τους, καθώς έχει τεκμηριωθεί, πως, όταν οι παρεμβάσεις κατευθύνονται στην αποφυγή χρήσης ουσιών και στην πρόληψη κοινωνικών και συμπεριφορικών προβλημάτων οι επιδόσεις είναι πολύ υψηλές.

- **την ηλικιακή ομάδα** στην οποία απευθύνονται, με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα να εντοπίζεται στα παιδιά ηλικίας μέχρι 7 ετών, σε συνδυασμό με το θέμα και τους στόχους που έχουν τεθεί.

- **την εμπλοκή του περιβάλλοντος**, με την έννοια ότι ακόμη και για προγράμματα που απευθύνονται στα άτομα (ατομικά προγράμματα) όταν παράλληλα στοχεύουν και σε αλλαγές στο περιβάλλον γίνονται περισσότερο αποτελεσματικά.

- **το πόσο πολυσύνθετα και πολυεπίπεδα** είναι, καθώς τα προγράμματα που απευθύνονται ταυτόχρονα σε ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες δείχνουν να είναι αποτελεσματικότερα.

- **την ένταση και τη διάρκειά τους**, καθότι για πολλές παρεμβάσεις, με διαφορετικά χαρακτηριστικά και στόχους, η συχνότητα με την οποία υλοποιούνται και η διάρκεια της παρέμβασης προσδιορίζει τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και τη μεγαλύτερη διατηρησιμότητά τους.

1.4. ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Τα προγράμματα δεξιοτήτων αποτέλεσαν, κατά μία έννοια, μια φυσική εξέλιξη των προγραμμάτων πρόληψης και αναπτύχθηκαν για να καλύψουν εντοπισμένα κενά στην αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων. Έδωσαν ώθηση στην προαγωγή της ψυχικής υγείας ενισχύοντας τις προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες και στο χώρο της εκπαίδευσης συνέβαλαν στη δημιουργία ενός περισσότερο υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (WHO, 1994). Σηματοδότησαν έτσι, μια μετατόπιση από τα προγράμματα παροχής πληροφόρησης και γνώσης, στα προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων (**Social Skills Training**) των παιδιών, ώστε να γίνουν τα ίδια ικανά να διαχειριστούν τις καθημερινές δυσκολίες της ζωής.

Η αναγκαιότητα των προγραμμάτων δεξιοτήτων προέκυψε και για έναν ακόμη λόγο, εξίσου σημαντικό: την ανεπάρκεια των παραδοσιακών μηχανισμών της κοινωνίας (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα) να «μεταβιβάσει» τις απαραίτητες δεξιότητες από γενιά σε γενιά (WHO, 1994) εξαιτίας των ιδιαίτερα σημαντικών κοινωνικών αλλαγών που παρατηρούνται παγκόσμια, στα τέλη του εικοστού αιώνα (πολυπολιτισμικότητα, media, διαδίκτυο, νέα αναπτυξιακά οικονομικά πρότυπα).

Η στόχευση των προγραμμάτων δεξιοτήτων μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά της πρόληψης. Το επίκεντρο των παρεμβάσεων μετατοπίζεται από την πληροφόρηση, στην ενεργό μάθηση και συμμετοχή των παιδιών. Η **Κοινωνική Θεωρία της Μάθησης** υποστηρίζει το πλαίσιο των προγραμμάτων δεξιοτήτων, καθώς τα νέα προγράμματα δανείζονται από αυτήν το πρότυπο του ενήλικα, την εμπειρία για τον εκπαιδευόμενο να μάθει μέσα από τη δοκιμή και τη μίμηση και την ανατροφοδότηση. Τα προγράμματα δεξιοτήτων οδηγούν την πρόληψη σε μια νέα διαδικασία όπου η επικοινωνία και η συνεργασία, η δημιουργία και διατήρηση των σχέσεων, ο αυτοέλεγχος, η λήψη αποφάσεων, η θέσπιση στόχων και ένα πλήθος άλλων δεξιοτήτων, ατομικών και κοινωνικών, κατέχουν κεντρική θέση.

1.4.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει τις δεξιότητες ζωής (**Life Skills**) ως τις «ικανότητες για προσαρμοστική και θετική συμπεριφορά, που επιτρέπουν στα άτομα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της ζωής» (WHO, 1994, σελ. 1) και εστιάζει σε ένα βασικό σύνολο δεξιοτήτων, από το πλήθος εκείνων που μπορούν να προσδιοριστούν με κριτήρια κοινωνικά και πολιτισμικά, που θεωρούνται αναγκαία για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας των παιδιών και των εφήβων. Σύμφωνα με τα κριτήρια του Π.Ο.Υ., η Εκπαίδευση σε Δεξιότητες Ζωής (**Life Skills Education**), που εκτός από το γνωστικό περιεχόμενο (το «τι») στοχεύει και στην ικανότητα μετουσίωσης (το «πώς») της γνώσης σε θετική συμπεριφορά, περιλαμβάνει (WHO, 1994):

- την **ικανότητα λήψης αποφάσεων** που βοηθά τα άτομα να λαμβάνουν αποφάσεις με υπευθυνότητα και να είναι σε θέση να αξιολογούν τις συνέπειες από τις επιλογές τους.

- την **ικανότητα επίλυσης προβλημάτων** που επιτρέπει στα άτομα να βρίσκουν εποικοδομητικές λύσεις στα προβλήματά τους.

- την **ικανότητα δημιουργικής σκέψης** η οποία βοηθά το άτομο να ανταποκριθεί προσαρμοστικά και ευέλικτα στις καταστάσεις της ζωής και συμβάλει στη διερεύνηση των επιλογών για τη λήψη αποφάσεων ή την επίλυση προβλημάτων.

- την **ικανότητα κριτικής σκέψης** που βοηθά το άτομο στην ανάλυση και επεξεργασία των εμπειριών και πληροφοριών και στην αναγνώριση και εκτίμηση των παραγόντων που επηρεάζουν στάσεις και συμπεριφορές όπως οι αξίες, η πίεση από συμμαθητές και η επιρροή των ΜΜΕ.

- την **ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία** η οποία βοηθά το άτομο να εκφράζεται με τρόπους που ταιριάζουν με το περιβάλλον και τις περιστάσεις και να είναι σε θέση να εκφράσει λεκτικά ή μη λεκτικά, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις απόψεις του.

- την **ικανότητα ανάπτυξης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων** που βοηθά το άτομο να σχετίζεται θετικά με ανθρώπους με τους οποίους αλληλοεπιδρά. Βοηθά επίσης στη δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων και στην υποστήριξη

των οικογενειακών σχέσεων που αποτελούν σημαντικούς πόρους για την καλή ψυχική υγεία.

- την **αυτογνωσία** η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα αναγνώρισης του εαυτού, του χαρακτήρα, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των συμπαθειών και των αντιπαθειών. Συμβάλλει επίσης στην ικανότητα για επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και στην αναγνώριση των στρεσογόνων παραγόντων της ζωής.

- την **ενσυναίσθηση**, που είναι η δεξιότητα του ατόμου να αντιληφθεί πώς είναι η ζωή ενός άλλου ανθρώπου που βρίσκεται σε διαφορετική θέση από αυτό. Βοηθά στην κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, λειτουργεί ευεργετικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συμβάλλει σε θετικές συμπεριφορές έναντι ατόμων ή ομάδων που έχουν ανάγκη.

- τη **διαχείριση συναισθημάτων**, η οποία περιλαμβάνει την αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού μας και των άλλων, την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματα σχετίζονται με τη συμπεριφορά καθώς και του τρόπου έκφρασής των. Τα έντονα συναισθήματα μπορεί να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία αν δεν υπάρξουν οι κατάλληλες αντιδράσεις.

- την **ικανότητα αντιμετώπισης τους στρες**, η οποία περιλαμβάνει την αναγνώριση των στρεσογόνων παραγόντων και του τρόπου που επενεργούν στο άτομο, όπως και των πρωτοβουλιών που αναλαμβάνει ένα άτομο για την αντιμετώπιση των καταστάσεων χωρίς αρνητικές συνέπειες για το ίδιο και την υγεία του.

1.4.2. ΑΦΕΤΗΡΙΑ-ΕΙΔΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Ορόσημο για την ανάπτυξη προγραμμάτων δεξιοτήτων αποτέλεσε η προσπάθεια του Gilbert Botvin, καθηγητή ψυχιατρικής, να δημιουργήσει μια νέα στρατηγική πρόληψης για την αντιμετώπιση της εξάρτησης από ουσίες όπως ο καπνός και τα ναρκωτικά. Ο Botvin, που θεωρούσε το κάπνισμα ως μια συμπεριφορά η οποία μαθαίνεται κοινωνικά, οργάνωσε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής (life skills) που απευθυνόταν σε μαθητές γυμνασίου (ηλικίας 12-15 ετών) με το οποίο

βοηθούσε τα παιδιά να αντιστέκονται στις πιέσεις των ομηλίκων και των ΜΜΕ για τη χρήση του καπνού.

Το πρόγραμμα αυτό, που αποδείχτηκε ιδιαίτερα αποτελεσματικό βασιζόταν στη διδασκαλία των δεξιοτήτων της διαπραγμάτευσης, της κριτικής σκέψης, της λήψης αποφάσεων και της επίλυσης προβλημάτων. Σύμφωνα με τον Botvin (1980) η εκπαίδευση σε αυτές τις δεξιότητες βοηθά στην ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η αυτονομία και ο αυτοέλεγχος, μέσα από τη διδασκαλία ποικίλων βιωματικών τεχνικών και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία πήρε το όνομα Εκπαίδευση Δεξιοτήτων Ζωής (Life Skills Education).

Οι παρεμβάσεις των προγραμμάτων δεξιοτήτων διακρίνονται σε δύο ομάδες:

- Τις **καθολικές (universal)** παρεμβάσεις δεξιοτήτων που είναι σχεδιασμένες να εφαρμοστούν στο γενικό πληθυσμό, π.χ. μια σχολική μονάδα, και είναι εστιασμένες στην πρόληψη της εκδήλωσης επικίνδυνων και αντικοινωνικών συμπεριφορών, ανεξάρτητα της εκτίμησης των πιθανοτήτων εμφάνισης τέτοιων συμπεριφορών. Έχουν το πλεονέκτημα ότι απαιτούν λιγότερο χρόνο και κόστος για την υλοποίησή τους ενώ παράλληλα επιδρούν θετικά στη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών. Από την άλλη, οι καθολικές παρεμβάσεις, θεωρούνται αδύναμες να επιδράσουν στην ομάδα εκείνων των μαθητών που δυνητικά βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο ή που ήδη έχουν εκδηλώσει αντικοινωνική συμπεριφορά, για τους οποίους, περισσότερο αποτελεσματικές θεωρούνται οι στοχευμένες παρεμβάσεις.

- Τις **επικεντρωμένες ή στοχευμένες (selected or targeted)** παρεμβάσεις οι οποίες είναι σχεδιασμένες για συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες που βρίσκονται σε κίνδυνο και έχουν ως στόχο την ανάσχεση της έκθεσης στον κίνδυνο μιας δυσπροσαρμοστικής συμπεριφοράς και τη μείωση ή αποφυγή ακραίων συμπεριφορών. Οι επικεντρωμένες παρεμβάσεις δίνουν περισσότερο βάρος σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και απαιτούν μεγάλη χρονική διάρκεια και ισχυρή ένταση στην εφαρμογή τους.

1.4.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Η μεθοδολογία διδασκαλίας που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση των δεξιοτήτων ζωής βασίζεται στην παραδοχή ότι τα παιδιά μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους και από το περιβάλλον τους με την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων καθώς και από τις συνέπειες που προκύπτουν από τις επιλογές και τις πράξεις τους. Πρόκειται για το μοντέλο μάθησης που περιγράφεται στη Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory) του Bandura (1977), η οποία βασίζεται στην αρχή ότι η μάθηση οικοδομείται στη βάση των εμπειριών. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν την ενεργή εμπλοκή των παιδιών περιλαμβάνουν τον καταγισμό ιδεών, τα παιχνίδια ή τις εργασίες σε ζεύγη ή ομάδες, τα παιχνίδια ρόλων και την επιχειρηματολογία.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μεθοδολογικής εφαρμογής, για τα βήματα που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση δεξιοτήτων ζωής είναι η διδασκαλία της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων που περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- προσδιορισμός του προβλήματος
- αναζήτηση όλων των πιθανών λύσεων
- εκτίμηση πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων για κάθε πιθανή λύση
- επιλογή της κατάλληλης λύσης και σχεδιασμός για την εφαρμογή της

1.4.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Η Εκπαίδευση Δεξιοτήτων Ζωής (Life Skills Education) μπορεί, εκτός από αυτοτελές πρόγραμμα παρέμβασης, να αποτελέσει μέρος πολλών διαφορετικών προγραμμάτων είτε της Αγωγής Υγείας είτε της πρόληψης από εξαρτήσεις ή της προαγωγής της σωματικής και ψυχικής υγείας. Σε κάθε περίπτωση, η εμπειρία της Εκπαίδευσης Δεξιοτήτων Ζωής δείχνει να κατέχει ένα σημαντικό πλεονέκτημα στην αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα προγράμματα πληροφόρησης και ενημέρωσης γύρω από τα προβλήματα, στοιχείο που την καθιστά θεμελιώδη για κάθε μορφή πρόληψης (Wyche, Nicholson, Lawson, & Allensworth, 1997).

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Εκπαίδευσης Δεξιοτήτων Ζωής έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά και φαίνεται να καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο είναι ικανά να επιφέρουν αλλαγή σε στάσεις και συμπεριφορές όπως η διαπραγμάτευση, η ικανότητα για άρνηση, η βελτιωμένη κοινωνικότητα και επικοινωνία, η λήψη των κατάλληλων αποφάσεων και η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Diekstra, για τη μείωση ή την πρόληψη προβλημάτων και για τη βελτίωση της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών είναι αποτελεσματικότερος ο τρόπος της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής σε ενιαία προγράμματα στα οποία διδάσκονται ταυτόχρονα κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Diekstra & Gravesteyn, 2008).

Σύμφωνα με τη UNISEF (2012) η οποία σε έκθεσή της εντοπίζει στην Εκπαίδευση Δεξιοτήτων Ζωής δεσμευτικά για τα ανθρώπινα δικαιώματα χαρακτηριστικά, η ανάπτυξη των διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών δεξιοτήτων είναι εκείνη που βοηθά τα άτομα να αποφύγουν καταχρηστικές ή εκμεταλλευτικές σχέσεις, να συνεργάζονται με άλλους και να λύνουν ειρηνικά τις συγκρούσεις τους.

Τα προγράμματα δεξιοτήτων ζωής που είναι καλά σχεδιασμένα, αξιολογημένα και αξιόπιστα υλοποιημένα μπορούν να επιτύχουν πολλά βοηθώντας τα παιδιά και τους εφήβους να γίνουν πιο υπεύθυνοι, υγιείς και ανθεκτικοί τόσο κατά την παιδική ηλικία όσο και ως ενήλικες (WHO, 1994, σελ. 7)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε΄

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

1. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΓΚΕΦΑΛΟΥ

Με τον όρο ανάπτυξη των παιδιών υποδηλώνεται κάθε μεταβολή σε βιολογικό, κοινωνικό, ψυχολογικό επίπεδο που παρατηρείται από τη γέννηση μέχρι και την ενηλικίωσή των. Οι μεταβολές αυτές είναι χαρακτηριστικές σε κάθε ηλικιακό στάδιο και περιλαμβάνουν τη φυσική, σωματική ανάπτυξη, τη γνωστική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη των. Κάθε μεταβολή είναι συνυφασμένη με την ταυτόχρονη εξέλιξη του εγκεφάλου, που παρατηρείται με τον πολλαπλασιασμό των εγκεφαλικών κυττάρων και την ανάπτυξη των συνάψεων. Κατά το πρώτο έτος της ζωής τριπλασιάζεται το βάρος του εγκεφάλου ενώ μετά τα τρία χρόνια αρχίζει η διαδικασία του «κλαδέματος» των συνάψεων με τις περισσότερες ενεργές να ενισχύονται και τις λιγότερες να αποδυναμώνονται. Μέχρι την ηλικία των έξι ετών έχει συντελεστεί το 95% της δομής του εγκεφάλου.

Στις ηλικίες μεταξύ των 6-8 ετών συνεχίζεται η ανάπτυξη του εγκεφάλου των παιδιών και των μεταβολών των δομών και των λειτουργιών που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εξέλιξη της σκέψης. Οι μεταβολές αυτές επιτρέπουν στους μετωπιαίους λοβούς του εγκεφάλου να συντονίζουν με πιο σύνθετο τρόπο τις λειτουργίες άλλων κέντρων του εγκεφάλου και δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να συγκεντρώνουν περισσότερο την προσοχή τους, να καταστρώνουν σχέδια, να αξιολογούν συμπεριφορές και καταστάσεις και να πραγματοποιούν αλλαγές στη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων (Cole & Cole, 2001).

Παρόλο που οι μεταβολές σε αυτή την ηλικία είναι ευδιάκριτες, η αιτιώδης σχέση στις παρατηρούμενες αλλαγές βρίσκεται σε έδαφος αβεβαιότητας: είναι οι αλλαγές στον εγκέφαλο, που μεγαλώνει, εκείνες που προκαλούν τις μεταβολές ή μήπως τις προκαλούν οι αυξανόμενες εμπειρίες και τα ερεθίσματα; Ανεξάρτητα από την απάντηση, το βέβαιο είναι ότι οι σύγχρονες τεχνικές απεικόνισης καταγράφουν αυτές τις μεταβολές στα διάφορα κέντρα του εγκεφάλου, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, και οι ερευνητές είναι σε θέση πλέον να προσδιορίσουν με μεγάλη ακρίβεια τη σχέση

αυτών των αλλαγών στον εγκέφαλο με τις δραστηριότητες των παιδιών σε τομείς όπως η επίλυση προβλημάτων, τα συναισθήματα, η μάθηση, την αντίδραση στο στρες κ.ά. (Cole & Cole, 2001; Landy, 2009).

1.1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΑΥΤΟΣ

Τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας έχουν ήδη διαγράψει μια πολύ σημαντική διαδρομή στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη περνώντας, από τη στιγμή της γέννησής τους- και πριν από αυτή- διαδοχικές εξελικτικές φάσεις στα προηγούμενα στάδια της ζωής τους. Στην ηλικία γύρω από τα έξι, λίγο πριν και λίγο μετά, ολοκληρώνεται μια σημαντική μετάβαση από τη νηπιακή στη μέση παιδική ηλικία που συνοδεύεται από ανακατατάξεις στην κοινωνική ζωή των παιδιών αλλά και στην αίσθηση που έχουν για τον εαυτό τους (Cole & Cole, 2001).

Δυσνητικά, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι σε θέση να γίνουν πιο ανεξάρτητα από τους γονείς και την οικογένειά τους, να επιλέγουν και να αξιολογούν τις φιλίες τους οι οποίες αποκτούν όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον στη ζωή των. Μπορούν επίσης να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά των και να ευαισθητοποιούνται έναντι των συναισθημάτων των άλλων, να αισθάνονται ενοχή και ντροπή, να αναγνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ σωστού και λάθους, καθώς και να μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα την απογοήτευση και την αποτυχία.

Η κοινωνική, η συναισθηματική και η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών αναφέρεται σε διαδικασίες και λειτουργίες που είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Με τον όρο κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια υποδηλώνεται η ανάπτυξη τόσο στο κοινωνικό όσο και το συναισθηματικό πεδίο με την παράλληλη εκδήλωση αυτών των ικανοτήτων σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής των παιδιών (Cole & Cole, 2001). Από μια διαφορετική οπτική (Elias, et al., 1997) η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια είναι η ικανότητα που επιτρέπει στα παιδιά να διαχειριστούν με επιτυχία τις απαιτήσεις της ζωής όπως η μάθηση, η δημιουργία σχέσεων, η επίλυση προβλημάτων και η προσαρμογή στις απαιτήσεις της ανάπτυξης και εξέλιξης των.

Πρόκειται για μια πολυδιάστατη δομή που είναι κρίσιμης σημασίας για την επιτυχία στο σχολείο και στη ζωή, για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και

εκείνων που βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω οικονομικών συνθηκών, κοινωνικών καταστάσεων και συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που απαιτούνται για να αναπτυχθεί η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια προϋποθέτουν την ενσωμάτωση συναισθηματικών, γνωστικών και συμπεριφορικών συστημάτων (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017) και αποτελούν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα τόσο για θετικά κοινωνικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα κατά τη σχολική όσο και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή.

Η **έννοια του εαυτού** είναι μια σύνθετη εννοιολογικά κατασκευή η οποία περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά, εμπειρικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά. Παρά τις πολλές και συγκρουόμενες θεωρητικές προσεγγίσεις ένας ορισμό της έννοιας, που συγκεντρώνει μεγαλύτερη αποδοχή, την προσδιορίζει ως τη θεωρία που ένα άτομο δημιουργεί για τον εαυτό του (Epstein, 1973), δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του. Οι βασικές πτυχές που προσδιορίζουν την εικόνα του ατόμου για τον εαυτό είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση, οι οποίες εξετάζονται από πολλούς ερευνητές ως συνώνυμες έννοιες, στην πραγματικότητα όμως πρόκειται για διαφορετικές αφού η αυτοαντίληψη σχετίζεται με την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου ενώ η αυτοεκτίμηση (δες κεφ. Β΄) αναφέρεται στην αξιολογική διάσταση του εαυτού (Κουρμούση, 2012)

Η **αυτοαντίληψη** αποτελεί ένα σημαντικό ατομικό χαρακτηριστικό το οποίο αρχίζει να σχηματίζεται από πολύ μικρή ηλικία όπου τα παιδιά κατασκευάζουν τη δική τους προσωπική θεώρηση του εαυτού με βάση τις καθημερινές εμπειρίες και τις ερμηνείες που δίνουν σε αυτές. Η αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση που παίρνουν από τους σημαντικούς άλλους επηρεάζουν τα συναισθήματα και την αντίληψη των παιδιών για τον εαυτό τους και διευκολύνουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στα κοινωνικά τους καθήκοντα και να χειριστούν με μεγαλύτερη ευχέρεια τις σχέσεις τους με τους ομηλικούς και τον υπόλοιπο κόσμο (Scharf, 2014). Σύμφωνα με τον Epstein (1973) η συνειδητοποίηση της αντίληψης για τον εαυτό δεν είναι σταθερή και εξελίσσεται σταδιακά με συνεχείς αλλαγές και προσαρμογές ανάλογα με τις πληροφορίες και τα μηνύματα που δέχεται ένα άτομο από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται.

Σημαντική συμβολή στην κατανόηση της εξέλιξης της εικόνας του εαυτού παρέχει η ψυχαναλυτική σχολή η οποία θεωρεί ότι η αντίληψη για τον εαυτό εξελίσσεται σταδιακά, παράλληλα με την εικόνα για το «εγώ» και ταυτόχρονα με την ικανότητα διάκρισης του «άλλου», με το πρώτο διάστημα της ζωής του παιδιού να είναι σημαντικό στο σχηματισμό της (Landy, 2000). Η διαμόρφωση της εικόνας για τον εαυτό, με την πορεία του χρόνου, αποκτά περισσότερο σταθερά χαρακτηριστικά και γίνεται όλο και πιο πολύπλοκη. Κατά τη σχολική ηλικία, οπότε η γνώση του παιδιού για τον εαυτό πολλαπλασιάζεται, οι νοητικές και κοινωνικές λειτουργίες αυξάνονται και οι σχέσεις, τα πρότυπα και οι αξίες διευρύνονται (Λεονταρή, 1998). Οι συναισθηματικές ικανότητες αναπτύσσονται και, ταυτόχρονα με την αντίληψη των δικών τους συναισθημάτων, τα παιδιά είναι σε θέση να αναλύουν και να κατανοούν και τα συναισθήματα των άλλων. Τα ενδιαφέροντά τους διευρύνονται πέρα από τον εαυτό τους, τον οποίο αντιλαμβάνονται πλέον σε σύγκριση με τους άλλους και οι ηθικοί κανόνες δεν έχουν πια μόνο κοινωνική αναφορά αλλά υπόκεινται σε συνειδητό έλεγχο (Κουρμούση, 2012).

1.2. ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκτελεστικής λειτουργίας και αυτορρύθμισης είναι εσωτερικές διαδικασίες που επιτρέπουν στα παιδιά να εστιάσουν την προσοχή τους, να θυμούνται οδηγίες, να αποφεύγουν τους περισπασμούς, να θέτουν προτεραιότητες και να υλοποιούν με επιτυχία καθήκοντα και στόχους που θέτουν. Οι δεξιότητες αυτές είναι ζωτικές για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών και τα καθιστούν ικανά να υιοθετούν θετικές συμπεριφορές και επιλογές με οφέλη για όλη τη ζωή και εξαρτώνται από τρεις τύπους εγκεφαλικών λειτουργιών: α) τη μνήμη εργασίας, που διέπει την ικανότητα διατήρησης και διαχείρισης της πληροφορίας, β) την ψυχική ευελιξία που επιτρέπει την επιλεκτικότητα της προσοχής και την προσαρμογή σε διαφορετικά πλαίσια και γ) τον αυτοέλεγχο που επιτρέπει την αξιολόγηση των προτεραιοτήτων και την αντίσταση σε παρορμητικές ενέργειες (CDC, Harvard University)

Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στην ικανότητα που αναπτύσσει ένα παιδί ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται τη συμπεριφορά του χωρίς την παρέμβαση και καθοδήγηση ενηλίκων. Πρόκειται για μια μακρόσυρτη χρονικά διαδικασία η οποία συντελείται με

την κατανόηση και εσωτερίκευση από το παιδί των κοινωνικών κανόνων και αξιών και τη διάκριση των αποδεκτών συμπεριφορών από τις μη αποδεκτές συμπεριφορές.

Βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία της αυτορρύθμισης αποτελεί η ανάπτυξη των μηχανισμών αναστολής των παρορμητικών συμπεριφορών, της ικανότητας, δηλαδή, που επιτρέπει σε ένα παιδί να σκέφτεται πριν ενεργήσει (Brocki & Bohlin, 2004). Ο ρόλος της κατανόησης των συναισθημάτων στη διαδικασία αυτή είναι κεντρικός. Τα συναισθήματα είναι πολύτιμα, καθώς αποτελούν φορείς πληροφοριών σχετικών με τις αλληλεπιδράσεις κάποιου με το περιβάλλον ή με τις αποκρίσεις σε καταστάσεις δύσκολες (Gross, 2006). Επιτελούν, όμως, μια εξίσου σημαντική λειτουργία: ασκούν ισχυρή επίδραση στη συμπεριφορά που τα ακολουθεί και προετοιμάζουν τις προσαρμοστικές δράσεις και τις κινητήριες βάσεις των συμπεριφορών οι οποίες μπορεί να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην επικοινωνία και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Scherer, 2005).

Η ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του και να ανταποκρίνεται σε μια συναισθηματική εμπειρία περιγράφεται ως ρύθμιση των συναισθημάτων. Η αντιμετώπιση δύσκολων περιστάσεων ενεργοποιεί ασυνείδητα μια ποικιλία από στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων που βοηθούν στην προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. (Rolston & Lloyd-Richardson, 2017). Ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους είναι διαφορετικός και ο βαθμός επιτυχίας επηρεάζει τις σχέσεις τους, την ευημερία τους και την καθημερινή τους ζωή. Η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων αποτελεί μια από τις βασικές διαστάσεις της **συναισθηματικής νοημοσύνης**, ίσως την πιο σημαντική, καθώς είναι εκείνη η οποία επηρεάζει άμεσα τη συναισθηματική έκφραση και συμπεριφορά (Lopes, Salovey, Côté, Beers, & Petty, 2005).

2. Η ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Τα βασικά αναπτυξιακά στάδια, σύμφωνα με τον Piaget, με ξεχωριστές ενδιάμεσες υποκατηγορίες για το καθένα, περιλαμβάνουν:

- α) τη βρεφική περίοδο, από τη γέννηση μέχρι τα 2 έτη
- β) την πρώιμη παιδική περίοδο, από 2-6 ετών

γ) την παιδική ή σχολική περίοδο, από 6-11 ετών και

δ) την περίοδο της εφηβείας που εκτείνεται από 12 -17 ετών.

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς είναι πολλές και καλύπτουν όλα τα αναπτυξιακά πεδία, με περισσότερο αντιπροσωπευτικές την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud (1856-1939) την ψυχοκοινωνική θεωρία του Erikson (1902-1994) και την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1896-1934).

Κατά τον Piaget, τη χρονική περίοδο της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική ηλικία τα παιδιά αναπτύσσουν, εξελικτικά, ισχυρές γνωστικές ικανότητες, καθώς μια νέα μορφή σκέψης έρχεται να διαδεχθεί την προ-λογική σκέψη της πρώιμης παιδικής ηλικίας, την οποία ονόμασε **«συγκεκριμένες νοητικές πράξεις»**. Η σκέψη γίνεται πιο οργανωμένη και ευέλικτη και τα παιδιά μπορούν να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα και να ανακαλύψουν νέες στρατηγικές επίλυσης. Παράλληλα, μετασχηματίζονται όλες οι πλευρές της ψυχολογικής λειτουργίας και της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Μπορούν να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν τις προθέσεις των άλλων όπως επίσης ότι κάποιος μπορεί να νιώθει με έναν τρόπο και να ενεργεί με έναν άλλο ενώ παράλληλα είναι σε θέση να αποδεχθούν και να κατανοήσουν ότι τα παιχνίδια παίζονται με κανόνες και ότι υπάρχουν κοινωνικοί και ηθικοί κανόνες (Cole & Cole, 2001).

2.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η πολυπλοκότητα της λειτουργίας και του εύρους του μηχανισμού της μάθησης και η αδυναμία αποκωδικοποίησής του έχει προσφέρει μέχρι σήμερα πολλές διαφορετικές εκδοχές και ορισμούς χωρίς όμως καμία διατύπωση να τύχει της καθολικής αποδοχής μεταξύ των ειδικών. Η διαφορετική οπτική με την οποία προσεγγίζεται η μάθηση-και ο μαθητής- από τις επιστήμες που ασχολούνται με την ανάπτυξη των παιδιών, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και το περιεχόμενο της μάθησης καθορίζουν τους ορισμούς.

Παρά τις διαφωνίες, όμως, για τον ορισμό της μάθησης, οι σύγχρονες θεωρίες υιοθετούν παραδοχές οι οποίες αναγνωρίζουν και ενθαρρύνουν τη μάθηση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ακόμη, ενσωματώνουν το ρόλο του πολιτισμού και

άλλων επιρροών στις απόψεις για το πώς οι άνθρωποι σχηματίζουν τις αντιλήψεις τους και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους (Austin, Orcutt, & Rosso, 2001). Οι βασικές αυτές παραδοχές είναι:

α) η μάθηση επιφέρει αλλαγή στη συμπεριφορά. Πρόκειται για μία κοινή διαπίστωση στην οποία συγκλίνουν τόσο οι συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης όσο και οι γνωστικές και κονστρουκτιβιστικές θεωρίες, ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο επιχειρείται να συντελεστεί αυτή η αλλαγή. Η διάκριση της μάθησης από την απόδοση, με την έννοια της αποτίμησης και της μέτρησης, αν και βασικό χαρακτηριστικό διαφοροποίησης μεταξύ των θεωριών μάθησης, καθώς αλλαγές στη συμπεριφορά μπορούν να καταγραφούν σε χρόνους μεταγενέστερους από εκείνους στους οποίους συντελείται η αλλαγή (Schunk, 2012), πρέπει να συνυπολογιστεί.

β) το περιβάλλον επιδρά στη μάθηση. Η παραδοχή αυτή αντιλαμβάνεται τη δυναμική επίδραση του περιβάλλοντος στο υποκείμενο της μάθησης, ανεξάρτητα από τα μέσα και τους στόχους, και καθιστά ορατή τη διάκριση από τη γενετική δυναμική και προδιάθεση για μάθηση (Schunk, 2008). Αποδέχεται, άμεσα, το ρόλο που διαδραματίζει η εμπειρία και ότι το περιεχόμενο της μάθησης έχει τη δική του ξεχωριστή σημασία και αναγνωρίζει την αναγκαιότητα διαφορετικών στρατηγικών μάθησης για διαφορετικά αντικείμενα (Austin et al., 2001).

γ) η μάθηση έχει διάρκεια. Αν και δεν υπάρχει σαφής διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στη μακροχρόνια και στη βραχυχρόνια μάθηση, υπάρχει η παραδοχή ότι η σύντομη, βραχύβια μεταβολή στη συμπεριφορά δε συνιστά μάθηση παρόλο που αναγνωρίζεται ότι η μάθηση πιθανόν να μη διαρκεί για πάντα (Schunk, 2012) αφού συχνά συμβαίνει να ξεχάσουμε αυτό που μάθαμε.

2.2. ΤΟ ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ένας ξεχωριστός κλάδος της επιστήμης που ασχολείται με την ανατομία, τη φυσιολογία, τη βιοχημεία και τη μοριακή βιολογία του νευρικού συστήματος, ειδικά ως προς τη συμπεριφορά και τη μάθηση, είναι η γνωστική νευροεπιστήμη. Με εργαλεία τη νευροαπεικόνιση και τη νευροφυσιολογία, οι τεχνολογίες της απεικόνισης καθιστούν όλο και περισσότερο δυνατό τον εντοπισμό συγκεκριμένων τμημάτων του

εγκεφάλου που χρησιμοποιούνται για διαφορετικές πτυχές της σκέψης και των συναισθημάτων (WHO, 2001). Αυτή η γνώση ανατρέπει τις γνωστές αντιλήψεις για την ανάπτυξη του εγκεφάλου και δημιουργεί μια μετατόπιση από προηγούμενες θεωρίες που υποστήριζαν πως η δομή του ενήλικου εγκεφάλου είναι στατική. Σήμερα γνωρίζουμε ότι *«η ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι δια βίου και δεν είναι προκαθορισμένη κατά τη γέννηση ή εντός των τριών πρώτων ετών»* (Austin et al., 2001, σελ. 10).

Ο εγκεφαλος είναι η πηγή της συμπεριφοράς και ταυτόχρονα έχει την ικανότητα να τροποποιείται από τις συμπεριφορές που παράγει και αυτή η δυναμική σχέση ανάμεσα στη λειτουργία και στη δομή του αποτελεί τη βάση της γνώσης, της μάθησης και της πλαστικότητάς του (Zatorre, Fields, & Johansen-Berg, 2012).

Ο εγκέφαλος είναι ένα εξαιρετικά περίπλοκο όργανο το οποίο αποτελείται από δύο βασικά είδη κυττάρων: τους νευρώνες, οι οποίοι επικοινωνούν μεταξύ τους με τις συνάψεις, και τα νευρογλοιακά κύτταρα που προσφέρουν τροφή, προστασία και δομική υποστήριξη στους νευρώνες. Τα κυκλώματα που δημιουργούνται από την επικοινωνία των νευρώνων, μέσω των συνάψεων, με ειδικές ουσίες τους νευροδιαβιβαστές, δημιουργούν πολύπλοκες διανοητικές και συμπεριφορικές διαδικασίες. Καθώς οι διαφορετικές εμπειρίες έχουν τη δύναμη, σε όλη τη διάρκεια της ζωής, να παράγουν επικοινωνία μεταξύ των νευρώνων αλλά και να ξεκινούν διαδικασίες που αναδιαμορφώνουν τις συναπτικές συνδέσεις, να δημιουργούν νέες συνάψεις, να ενισχύουν ή να αποδυναμώνουν τις υπάρχουσες, να απομακρύνουν παλαιότερες, μπορούν, κυριολεκτικά, να αλλάξουν τη φυσική δομή του εγκεφάλου σε μια διαδικασία που αποκαλείται συναπτική πλαστικότητα του εγκεφάλου (WHO, 2001).

Από την άποψη της νευροεπιστήμης, η μάθηση είναι η διαδικασία της οικοδόμησης και τροποποίησης νευρικών συνδέσεων και δικτύων, καθώς *«κάθε πράξη μάθησης -μια διαδικασία που εξαρτάται τόσο από συγκεκριμένα κυκλώματα όσο και από τη ρύθμιση συγκεκριμένων γονιδίων- αλλάζει τον εγκέφαλο»* (WHO, 2001, σελ. 6- 7) ο οποίος διατηρεί-με τους εύλογους περιορισμούς-την πλαστικότητά του για όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Τα συμπεράσματα της νευροεπιστήμης για τη λειτουργία του εγκεφάλου παρέχουν μια σαφή και σημαντική γνώση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην προσχολική και πρώτη σχολική

ηλικία, καθώς, όπως δείχνουν οι έρευνες πρόκειται για ιδιαίτερα σημαντικές περιόδους στην ανάπτυξη των παιδιών.

2.3. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η διαδικασία της μάθησης είναι πολύπλοκη και σύνθετη και έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες που επιχειρούν να ερμηνεύσουν το πώς αυτή μπορεί να επιτυγχάνεται αποτελεσματικά. Οι βασικές αφηγήσεις των θεωριών μάθησης ανάγονται στις ιδέες περί ορθολογισμού και εμπειρισμού, του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, οι οποίες εξακολουθούν να είναι παρούσες, με διαφορετικό τρόπο καθεμιά, στις σύγχρονες θεωρίες που επιχειρούν να απαντήσουν στα ερωτήματα από πού προέρχεται η μάθηση και πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν (Ertmer & Newby, 1993).

Η μελέτη της μάθησης από την οπτική της ψυχολογίας ξεκινά στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και αποτυπώνεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στις θεωρίες του στρουκτουραλισμού (structuralism) και του λειτουργισμού (functionalism) οι οποίες, όμως, στάθηκαν αδύναμες στην πορεία του χρόνου να διαχειριστούν αυτοτελώς τα αναδυόμενα προβλήματα. Έκτοτε, ειδικά από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και μέχρι σήμερα, η συζήτηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν έχει επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό στη συμπεριφοριστική έναντι της γνωστικής ψυχολογίας (Austin et al., 2001).

Η μεγάλη ποικιλία των θεωριών μάθησης καθώς και το εύρος των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων και επικαλύψεων, καθιστούν δυσχερή μια προσπάθεια σαφούς ταξινόμησης ή κατάταξης (Τσακίρη, Καπετανίδου, Τσατσαρώνη, Κούρου, ... & Αναγνωστοπούλου, 2011). Αν επιχειρήσουμε να απλοποιήσουμε, με αυτό το σκεπτικό, τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης θα οδηγηθούμε να διακρίνουμε δύο βασικές κατηγορίες: τον συμπεριφορισμό και τις γνωστικές θεωρίες. Η βιβλιογραφία διακρίνει μια τρίτη κατηγορία, τον εποικοδομητισμό, και αναγνωρίζει διακριτές προσεγγίσεις σε κάθε θεωρία παρόλο που διαπιστώνει αρκετές επικαλύψεις (Ertmer & Newby, 1993).

Μια άλλη κατάταξη, με κριτήριο τη διαφορετική εστίαση κάθε θεωρίας, στη γνώση, την κοινωνία ή τον μαθητή δημιουργεί περισσότερες κατηγορίες: **α)** τις συμπεριφοριστικές θεωρίες που βασίζονται στις αντικειμενικά παρατηρήσιμες πτυχές

της μάθησης, **β)** τις γνωστικές θεωρίες που αντιλαμβάνονται και επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη μάθηση ως εγκεφαλική διεργασία, **γ)** τις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες που προσεγγίζουν τη διαδικασία της μάθησης ως αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και **δ)** τις ανθρωπολογικές θεωρίες οι οποίες αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως κίνητρο για αυτοπραγμάτωση.

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης αναγνωρίζουν το ρόλο που παίζει η εμπειρία και η ανάπτυξη ιδεών και δεξιοτήτων, αναγνωρίζουν ότι η μάθηση μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και ενσωματώνουν το ρόλο του πολιτισμού και άλλων παραγόντων στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατασκευάζουν τις αντιλήψεις τους και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους (Austin et al., 2001).

2.3.1. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης (Behaviorism)

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης βασίζονται στη θεμελιώδη αρχή πως η μάθηση προκύπτει ως αντίδραση του εκπαιδευόμενου στα ερεθίσματα που δέχεται από το εξωτερικό περιβάλλον χωρίς να εξετάζουν τους παράγοντες που μεσολαβούν ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση (Τσακίρη et al., 2011). Η μάθηση επιτυγχάνεται όταν το υποκείμενο ανταποκριθεί θετικά σε συγκεκριμένο εξωτερικό ερέθισμα. Ο βασικός παράγοντας της μάθησης δεν είναι το υποκείμενο της μάθησης (ο μαθητής) αλλά το ερέθισμα από το εξωτερικό περιβάλλον (ο εκπαιδευτικός) και η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς, η οποία αποτελεί το κλειδί για την επανάληψη της στο μέλλον. Για τους εκπροσώπους του συμπεριφορισμού, εσωτερικές διαδικασίες όπως η μνήμη, η σκέψη και τα συναισθήματα δεν έχουν καμία θέση στη θεωρία τους (Brown, 2004).

Από τους βασικούς εκφραστές των συμπεριφοριστικών θεωριών είναι ο ψυχολόγος Edward Thorndike ο οποίος εισάγει το μοντέλο της μάθησης με δοκιμή και πλάνη και δομεί τη θεωρία του στον εμπλουτισμό των ερεθισμάτων που προσφέρει το περιβάλλον και στην ώθηση (ενίσχυση) για δράση που δίνεται στους μαθητές. Ο Pavlov επεξεργάζεται ένα διαφορετικό μοντέλο μάθησης που βασίζεται στη δημιουργία εξάρτησης του μαθητευόμενου από εξωτερικά ερεθίσματα στα οποία, έπειτα από πολλές επαναλήψεις, το υποκείμενο μαθαίνει να αντιδρά και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του.

Σημαντικότερος εκπρόσωπος του συμπεριφορισμού θεωρείται ο Skinner, ο οποίος είναι ο θεμελιωτής της *συντελεστικής μάθησης* και της *προγραμματισμένης διδασκαλίας*. Αναπτύσσει τη θεωρία του στη βάση της ενίσχυσης της εκάστοτε θετικής συμπεριφοράς στο εξωτερικό ερέθισμα με ένα σύστημα αμοιβών και ποινών που ενθαρρύνουν ή αποτρέπουν τη συμπεριφορά. Η ενίσχυση ενδυναμώνει τις αντιδράσεις και αυξάνει μελλοντικά την πιθανότητα επανάληψης, όταν είναι άμεση (επιβράβευση) αφού, αν αυτή δεν ενισχυθεί, είναι πολύ πιθανόν να πάψει να εκδηλώνεται και επέρχεται απόσβεση.

Στις αρνητικές κριτικές που δέχονται τα συμπεριφοριστικά μοντέλα καταγράφεται ότι δεν μπορούν να εξηγήσουν επαρκώς την απόκτηση δεξιοτήτων υψηλότερου επιπέδου ή εργασιών που απαιτούν μεγαλύτερη επεξεργασία, όπως η γλωσσική ανάπτυξη, η επίλυση προβλημάτων, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η κριτική σκέψη (Schunk, 2012).

Από την άλλη, όμως, οι αρχές της θεωρίας του συμπεριφορισμού έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική πρακτική και βρίσκουν εφαρμογή στην οργάνωση αναλυτικών δομημένων προγραμμάτων σπουδών και προγραμματισμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων σε πολλούς τύπους διδασκαλίας, όπως είναι η εκμάθηση συμπεριφορών, ταξινομήσεων, χρόνου, ακολουθιών, αντιστοιχιών και ορισμένων πρακτικών δεξιοτήτων.

2.3.2. Γνωστικές διαδικασίες μάθησης (Cognitive Learning Processes)

Στον αντίποδα του συμπεριφορισμού τοποθετήθηκαν εξ αρχής οι εκπρόσωποι της Μορφολογικής Ψυχολογίας (Gestalt psychologie) των οποίων η θεωρία για τη μάθηση αντιδιαστέλλεται με τα μοντέλα της εξαρτημένης μάθησης. Βασίζεται σε ένα νέο πρότυπο στο οποίο εμπλέκονται σημαντικές διανοητικές λειτουργίες όπως η αντίληψη, η μνήμη, η σκέψη (Wagemans, Elder, Kubovy, Palmer, ...& von der Heydt, 2012). Θεμελιωτές της θεωρίας Gestalt (μορφή) είναι οι Wertheimer, Koffka, Koehler, & Lewin οι οποίοι εισηγούνται την *ενορατική μάθηση* και αργότερα ο Tolman με τη διατύπωση της θεωρίας της εμπρόθετης-σκόπιμης μάθησης και τους «νοητικούς χάρτες» διαμορφώνουν μια νέα θεώρηση για την ανθρώπινη μάθηση, η οποία τοποθετείται στο κενό, που μεσολαβεί ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση, της συμπεριφοριστικής θεωρίας (Τσακίρη et al., 2011).

Το πρότυπο που εισηγούνται είναι δομημένο σε αρχές στις οποίες τονίζεται η σημασία της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας, της αντίληψης, της ενεργητικής αναζήτησης του νοήματος και του πλαισίου μάθησης. Βασική θέση στη θεωρία τους κατέχει η προηγούμενη εμπειρία, η σχέση μέρους όλου και η ενόραση. Οι αρχές αυτές παρέχουν τις κατευθυντήριες γραμμές για μια διαφορετική οργάνωση της διδασκαλίας και της επίλυσης των προβλημάτων και τοποθετούν σε νέα βάση τις διαδικασίες για τη μάθηση καθώς *«οι αντιλήψεις και όχι οι εντολές είναι το κλειδί των διαδικασιών»* (Brown, 2004 σελ.15).

Η θεωρία της Gestalt και η προσέγγισή της παρόλο που έχει παραμεληθεί στην επικρατούσα ψυχολογία έχει κάποια επίδραση στη γνωστική ψυχολογία, την κοινωνική ψυχολογία, την ανθρωπιστική ψυχολογία και ορισμένες πτυχές της θεραπείας (Brown, 2004 σελ.15), που αναπτύχθηκαν στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και είναι σήμερα κυρίαρχες στην ψυχολογία της μάθησης και της συμπεριφοράς.

2.3.3. Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες Μάθησης (Socio-cultural theories)

Ο συμπεριφορισμός κυριάρχησε για πάνω από μισό αιώνα ως μοντέλο μάθησης. Στα τέλη της δεκαετίας του 1950 ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί αμφισβήτησαν τις επιδόσεις και τις μετρήσιμες συμπεριφορές και μετατόπισαν το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μάθηση σε περιοχές όπου εμπλέκονται περισσότερο σύνθετες γνωστικές διαδικασίες όπως η μνήμη, η σκέψη, η γλώσσα, η επεξεργασία της πληροφορίας και η επίλυση προβλημάτων (Ertmer & Newby, 1993).

Η **κοινωνικοπολιτισμική θεωρία** αναπτύσσεται στη βάση ότι η μάθηση συντελείται σε συγκεκριμένο κάθε φορά κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και παράγεται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον μέσα από τη συνεργασία και την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων που ευνοούν την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες σε άλλες συνθήκες θα παρέμεναν ανενεργές.

Θεμελιωτής της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας είναι ο **Vygotsky** (1962, 1978), ο οποίος υποστήριξε ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι μια διαδικασία που συνδέεται πρωτίστως με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται και δευτερευόντως με τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Η μάθηση είναι το αποτέλεσμα

της αλληλεπίδρασης του κοινωνικού-πολιτισμικού και ιστορικού πλαισίου και δεν μπορεί να νοηθεί πέρα και έξω από αυτό. Οι πολιτισμοί και οι κοινωνίες που αλλάζουν είναι εκείνες που καθορίζουν τι θα μάθουμε και ποιες δεξιότητες θα αναπτύξουμε.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky η μάθηση συντελείται σε μια περιοχή την οποία ονόμασε «**Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης**» (Zone of Proximal Development) που ορίζεται ως η απόσταση ανάμεσα στη δυνατότητα ενός μαθητή να τα καταφέρει μόνος του και της δυνατότητας να τα καταφέρει σε συνεργασία με τους συμμαθητές ή τη διαμεσολάβηση από τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος των ενηλίκων (εκπαιδευτικών-γονέων) και των συμμαθητών στη διαδικασία της μάθησης αξιολογείται ως το ίδιο σημαντικός όσο και οι ευρύτεροι κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες.

Με αφετηρία τα ερευνητικά δεδομένα της γνωστικής θεωρίας μάθησης, στην πορεία δημιουργήθηκαν νεότερες θεωρίες όπως η Γνωστική Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης, η οποία έμελλε να έχει καθοριστική συνεισφορά στη διαμόρφωση των προγραμμάτων δεξιοτήτων. Η **Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory)** διατυπώνεται από τον **Bandura** (1977) και υποστηρίζει πως οι άνθρωποι μαθαίνουν από το κοινωνικό περιβάλλον, όχι όμως, με μια μονοσήμαντη αντιστοίχιση αλλά με μια διαρκή και αμοιβαία αλληλεπίδραση των προσωπικών, ατομικών παραγόντων με το κοινωνικό περιβάλλον και τη συμπεριφορά, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι επιδράσεις λειτουργούν ταυτόχρονα ή είναι ισοδύναμες (Bandura, 2011).

Η αμφίδρομη αλληλεπίδραση των προσωπικών παραγόντων με τη συμπεριφορά σημαίνει ότι *«αυτό που οι άνθρωποι πιστεύουν, σκέφτονται και αισθάνονται επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται»*, η αμφίδρομη αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών και των περιβαλλοντικών επιρροών σημαίνει ότι *«οι ανθρώπινες προσδοκίες, πεποιθήσεις, συναισθηματικές κλίσεις και γνωστικές ικανότητες αναπτύσσονται και τροποποιούνται από κοινωνικές επιρροές»* και, τέλος, η αμφίδρομη επιρροή μεταξύ συμπεριφοράς και περιβάλλοντος σημαίνει ότι *«στις συναλλαγές της καθημερινής ζωής, η συμπεριφορά μεταβάλλει τις περιβαλλοντικές συνθήκες και, με τη σειρά της, μεταβάλλεται από τις ίδιες τις συνθήκες που δημιουργεί»* (Bandura, 2011 σελ. 3, 4).

Σε αυτό το περιβάλλον αλληλεπίδρασης τα άτομα διατηρούν το μοναδικό προνόμιο να ασκούν έλεγχο στις διαδικασίες σκέψης, κινήτρων και δράσης που τους

δίνει τη δυνατότητα να «μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στον εαυτό τους και τις καταστάσεις τους μέσα από τις δικές τους προσπάθειες» (Bandura, 1989 σελ. 1175).

Μια άλλη σημαντική πτυχή της Θεωρίας Κοινωνικής Μάθησης είναι ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων, τη μίμηση των προτύπων και τη μοντελοποίηση, όχι όμως ως διαδικασία μιμητικής συμπεριφοράς αλλά της παραδοχής ενός γενικού κανόνα. Επίσης, υποστηρίζει πως η μάθηση που προκύπτει από την κατανόηση των συνεπειών βελτιώνεται για τα παιδιά όταν αυτά έχουν διδαχτεί τις απαιτούμενες γνωσιακές δεξιότητες για την επεξεργασία των πληροφοριών που προκύπτουν από τα αποτελέσματα.

2.3.4. Ο εποικοδομητισμός/Κονστρακτιβισμός (Constuctivism)

Στη βάση της παραδοχής της γνωστικής ψυχολογίας ότι η ανάπτυξη του παιδιού είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των οργανικών παραγόντων με το περιβάλλον τοποθετείται και η θεωρία του εποικοδομητισμού/κονστρακτιβισμού, παρά το γεγονός ότι βασικοί εκπρόσωποι της θεωρίας δίνουν σαφώς περισσότερη βαρύτητα στους προσωπικούς παράγοντες παρά στους περιβαλλοντικούς (Ackermann, 2001 · Lutz & Huitt, 2004).

Η θεωρία του **εποικοδομητισμού** έχει τις βάσεις της κυρίως στις εργασίες των Dewey, Piaget και Bruner. Κεντρική θέση στη θεωρία κατέχει η αντίληψη ότι η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην εμπειρία που έχει ήδη ο μαθητής, κατασκευάζεται (constructed), δηλαδή, από τον ίδιο το μαθητή με την ενεργό συμμετοχή του στη διαδικασία της μάθησης. Ως εκ τούτου, οι μαθητές ενθαρρύνονται να κατασκευάσουν τις δικές τους αντιλήψεις και στη συνέχεια να επικυρώσουν, μέσω κοινωνικών διαπραγματεύσεων, αυτές τις νέες οπτικές. Τα εποικοδομητικά περιβάλλοντα μάθησης θεωρούνται πιο αποτελεσματικά για την απόκτηση προηγμένης γνώσης, (Ertmer & Newby, 1993).

Σημαντικότερος εκπρόσωπος του κονστρουκτιβισμού θεωρείται ο **Jean Piaget**, (1965) ο οποίος απορρίπτει το μοντέλο μετάδοσης της γνώσης και την άμεση διδασκαλία καθώς θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια εμπειρία που αποκτάται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους ανθρώπους και τα πράγματα. Αναγνωρίζει ότι η μάθηση συνοδεύεται από εννοιολογικές μεταβολές που προκύπτουν μέσα από τη σύγκρουση

της παλαιότερης γνώσης και εμπειρίας με τις νέες ιδέες. Η θεωρία του κινείται σε δύο βασικούς άξονες: α) της προσαρμογής και της διαδικασίας χρήσης γνωστικών σχημάτων και β) τη θεωρία των γνωστικών αναπτυξιακών σταδίων (Lutz & Huitt, 2004).

Η έννοια των ευέλικτων γνωστικών σχημάτων επιχειρεί να περιγράψει τον τρόπο που λειτουργεί ο μηχανισμός της γνώσης και ερμηνεύει τη μάθηση ως μεταβολή των γνωστικών αυτών δομών όποτε τα υπάρχοντα σχήματα αδυνατούν να ερμηνεύσουν γεγονότα ή εμπειρίες. Η μεταβολή αυτή συντελείται με την ενεργό δράση και όχι την παθητική αποδοχή. Η θεωρία των αναπτυξιακών σταδίων, από τη γέννηση μέχρι την ενηλικίωση, πραγματεύεται τις εξελικτικές μεταβολές στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου και διακρίνει τρία είδη γνώσεων που είναι παρόντα σε καθένα από αυτά τα στάδια: τη φυσική, τη λογικομαθηματική και την κοινωνική (Lutz & Huitt, 2004).

Ο **Jerome Bruner** είναι ο εμπνευστής της ανακαλυπτικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής ανακαλύπτει ο ίδιος τη γνώση μέσα από διαδικασίες διερεύνησης που περιλαμβάνουν τον πειραματισμό, τη δοκιμή, την επαλήθευση ή τη διάψευση. Η βαθύτερη κατανόηση επιτυγχάνεται μέσα από τη σταδιακή ανακάλυψη. Ο Bruner αποδέχεται τη θεωρία των αναπτυξιακών σταδίων του Piaget διατυπώνοντας, όμως την άποψη ότι όλα τα αντικείμενα μπορούν να διδαχθούν σε όλα τα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού αρκεί να γίνουν με τρόπο έντιμο και κατανοητό για την ηλικία τους. Η πρόταση αυτή επηρέασε την οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και οδήγησε τα εκπαιδευτικά συστήματα στην αναδιάταξη της διδακτέας ύλης σε σπειροειδή μορφή.

Ο Bruner αντιλαμβάνεται το ρόλο του πολιτισμού ως ένα περιβάλλον στο οποίο ενσωματώνεται ένα σύνολο αξιών, δεξιοτήτων και τρόπων ζωής και εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως διαδικασία διαπραγμάτευσης του ατόμου με τον πολιτισμό (Takaya, 2008) επισημαίνοντας, όμως, ότι διαφορετικές κοινωνίες με διαφορετικές δομές προϋποθέτουν διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις σε διαφορετικές ηλικίες, προσδίδοντας με αυτό τον τρόπο στη θεωρία του βαρύνουσα θέση στους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες της μάθησης έναντι των προσωπικών χαρακτηριστικών (Lutz & Huitt, 2004).

3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ, ΟΡΙΣΜΟΣ

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 υπήρχε έντονος προβληματισμός, και ανησυχία, στις Ηνωμένες Πολιτείες από την αναποτελεσματικότητα των προσπαθειών πρόληψης και προαγωγής της υγείας στο χώρο της εκπαίδευσης. Το επιστημονικό ενδιαφέρον εστιάστηκε στην αναζήτηση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων τέτοιων που θα επιτυγχάνουν ταυτόχρονα να ενισχύουν την ακαδημαϊκή επιτυχία, την προαγωγή της υγείας και τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Σε μια συνάντηση που διοργάνωσε το Ινστιτούτο Fetzer, το 1994, μια ομάδα ειδικών ερευνητών και εκπαιδευτικών εισήγαγε για πρώτη φορά τον όρο (SEL, Social Emotional Learning) Κοινωνική και Συναισθηματική, οριοθετώντας ένα νέο πλαίσιο που στόχο έχει την αντιμετώπιση τόσο των προβλημάτων συμπεριφοράς όσο και των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Greenberg et.al., 2003).

Από τη συνάντηση αυτή προέκυψε ένα καινούριος οργανισμός, η Συνεργατική Ένωση για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), η οποία μέχρι σήμερα παραμένει ο σημαντικότερος φορέας, παγκόσμια, για την προώθηση των σκοπών της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (www.CASEL.org).

Για τον ορισμό της **Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (Social Emotional Learning, SEL)** έχει υπάρξει αρκετός προβληματισμός μεταξύ των ερευνητών, χωρίς μέχρι σήμερα να υπάρχει ένας και μόνο, σαφής και καθολικά αποδεκτός, ορισμός. Οι Zins και Elias, προσδιορίζοντας ως πραγματικά αποτελεσματικά τα σχολεία εκείνα που προετοιμάζουν τους μαθητές όχι μόνο για να περάσουν τις δοκιμασίες στο σχολείο αλλά και για να περάσουν τις δοκιμασίες της ζωής, ορίζουν την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση ως «*τις ικανότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων και δημιουργίας θετικών σχέσεων με άλλους, δεξιοτήτων που είναι σαφώς απαραίτητες για όλους τους μαθητές*» (Zins & Elias, 2007, σελ. 1).

Στο ίδιο πνεύμα, σαφώς πιο διευρυνμένος, είναι ένας πιο πρόσφατος προσδιορισμός της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης από την CASEL. Σε αυτόν ορίζεται ότι: *η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL) είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν και υιοθετούν αποτελεσματικά τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση και τη*

διαχείριση των συναισθημάτων, τη θέσπιση και την επίτευξη θετικών στόχων, τη βίωση και την έκφραση ενσυναίσθησης προς τους άλλους, τη δημιουργία και διατήρηση θετικών σχέσεων και τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων (CASEL, <https://casel.org/what-is-sel/>).

Η διδασκαλία της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης, δηλαδή, η **Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή ή Εκπαίδευση** (Social and Emotional Education) στοχεύει στην εκπαίδευση των μαθητών σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα στο σχολείο και στη ζωή τους. Η έρευνα έχει τεκμηριώσει ότι οι δεξιότητες αυτές μπορούν να διδαχθούν στους μαθητές (Elias, 2003) και όταν γίνουν μέρος της σχολικής πράξης είναι πολύ πιθανόν να ενσωματωθούν και να χρησιμοποιηθούν σε πλαίσια εκτός σχολείου, στην καθημερινή ζωή των μαθητών. Τα παιδιά δε γεννιούνται με αυτές τις δεξιότητες. Γεννιούνται όμως με τη δυνατότητα να τις αποκτήσουν. Η παραδοχή αυτή συνδέει άρρηκτα την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση με την εκπαίδευση και την καθιερώνει ως αναπόσπαστη και αναγκαία πτυχή της λειτουργίας της (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004).

Οι Michaels και Hagen, (2014) προχωρούν ένα βήμα παραπέρα αναγνωρίζοντας στην Κοινωνική κα Συναισθηματική Μάθηση μια ακόμη βαθύτερη επίδραση. Πέρα από την ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και τη συμβολή στην ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών, οι δύο ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση είναι επίσης ένας ισχυρός μηχανισμός για την ενίσχυση της ψυχικής υγείας των παιδιών καθώς τα εξοπλίζει καλύτερα για να μπορούν να χειριστούν τις μελλοντικές προκλήσεις.

Η SEL αποτελεί για πολλούς ερευνητές (Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013· Elias et al., 1997), το κομμάτι που έλειπε από την εκπαίδευση (the missing piece), το κομμάτι που εμπλέκει, με τρόπο ουσιαστικό και λειτουργικό, τον γνωστικό προορισμό της ακαδημαϊκής ζωής με την ίδια τη ζωή, είναι «η διαδικασία που ενσωματώνει τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά για την επίτευξη σημαντικών κοινωνικών ενδείξεων, την κάλυψη προσωπικών και κοινωνικών αναγκών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη δημιουργία παραγωγικών μελών στην κοινωνία» (Babalís, Tsoli, Artikis, Mylonakou-Keke, & Xanthakou, 2013 σελ. 55).

3.1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τα προγράμματα Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) αποτελούν εξέλιξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης σε δεξιότητες ζωής (Life Skills Training) και των αποτελεσμάτων που είχαν οι στοχευμένες παρεμβάσεις σε συγκεκριμένες ομάδες που είτε αντιμετώπιζαν προβλήματα είτε ανήκαν στην ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση προβλημάτων. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί τις τελευταίες δεκαετίες επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις ότι η υλοποίηση προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση βοηθά στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και προάγει τη θετική στάση των παιδιών για τη ζωή.

Η φιλοσοφία των προγραμμάτων SEL βασίζεται στη συστηματική διδασκαλία που στόχο έχει την ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά των, να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα και τη θέση των άλλων, να θέτουν στόχους και να εργάζονται για να τους υλοποιήσουν, να μάθουν να δίνουν λύση στα προβλήματά των και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες που τους επιτρέπουν να δημιουργούν και να διατηρούν αποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις και να λαμβάνουν τις κατάλληλες κάθε φορά αποφάσεις.

Τα προγράμματα της Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) δίνουν έμφαση στις τεχνικές ενεργητικής μάθησης, στις συνεργατικές ομάδες, στη μορφή οργάνωσης της σχολικής τάξης και στη δημιουργία θετικού κλίματος και παρέχουν ένα εύρος εμπειριών, οι οποίες, επειδή έχουν αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό, μπορούν να μεταφερθούν και έξω από την τάξη, στην καθημερινή ζωή με έναν τρόπο που καθιστά την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση πιο σημαντική από τα πτυχία που αποκτήθηκαν, και τις τεχνικές γνώσεις που κατακτήθηκαν (Elias et al.,1997).

3.2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (SEL)

Οι στόχοι που καλούνται να υπηρετήσουν τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) καθορίζουν το περιεχόμενο και τη διαδικασία για την υλοποίησή των και τα διαφοροποιεί από τα προγράμματα δεξιοτήτων (Life skills) και άλλα προγράμματα πρόληψης ή/και προαγωγής της υγείας. Πέντε είναι οι βασικοί άξονες στους οποίους δομούνται τα προγράμματα SEL, για να προωθήσουν τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές ικανότητες των μαθητών: η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική ευαισθητοποίηση, οι δεξιότητες σχέσεων και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, οι οποίες αποτυπώνονται στον οδηγό της CASEL (Guide, C. A. S. E. L., 2013, σελ. 9):

- **Αυτογνωσία (Self-awareness):** *Η ικανότητα να αναγνωρίζει με ακρίβεια τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ατόμου και την επιρροή τους στη συμπεριφορά. Περιλαμβάνει την ακριβή εκτίμηση των ισχυρών και περιοριστικών σημείων του ατόμου και την κατοχή ενός καλά εδραιωμένου αισθήματος εμπιστοσύνης και αισιοδοξίας.*
- **Αυτοδιαχείριση (Self-management):** *Η ικανότητα να ρυθμίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματα, οι σκέψεις και οι συμπεριφορές κάποιου σε διαφορετικές καταστάσεις. Περιλαμβάνει τη διαχείριση του στρες, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την κινητοποίηση του εαυτού του, και τον καθορισμό και την προσπάθεια για την επίτευξη προσωπικών και ακαδημαϊκών στόχων.*
- **Κοινωνική ευαισθητοποίηση (Social awareness):** *Η ικανότητα να αποδέχεται την οπτική και να συναισθάνεται άλλους, από διαφορετικό υπόβαθρο και πολιτισμούς, να κατανοεί κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες συμπεριφοράς και να αναγνωρίζει τους πόρους και τα ερείσματα της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας.*
- **Δεξιότητες σχέσης (Relationships skills):** *Η ικανότητα να δημιουργεί και να διατηρεί υγιείς και αμοιβαίες σχέσεις με διαφορετικά άτομα και ομάδες. Περιλαμβάνει την επικοινωνία με σαφήνεια, την ενεργητική ακρόαση, τη συνεργασία, την αντίσταση στην ανάρμοστη κοινωνική πίεση, την εποικοδομητική διαπραγμάτευση των συγκρούσεων και την αναζήτηση και παροχή βοήθειας όταν χρειάζεται.*
- **Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Responsible decision making):** *Η ικανότητα για εποικοδομητικές και σεβαστικές επιλογές προσωπικής συμπεριφοράς και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων βασισμένες στην εξέταση των δεοντολογικών προτύπων, των*

ανησυχιών για την ασφάλεια, των κοινωνικών κανόνων, της ρεαλιστικής αξιολόγησης των συνεπειών των διαφόρων ενεργειών και της ευημερίας του εαυτού και των άλλων.

3.2.1. ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ SEL

Οι Durlak και Wells (1997) σε μια επανεξέταση όλων των προγραμμάτων που είχαν στόχο τη μείωση των προβλημάτων προσαρμογής στην παιδική ηλικία διαπίστωσαν ότι οι παρεμβάσεις που απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας δύο έως επτά ετών είναι πιο αποτελεσματικές από εκείνες που απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες.

Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με τα πορίσματα της νευροεπιστήμης καθώς η περίοδος αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την πλαστικότητα και την εξέλιξη του εγκεφάλου. Μέχρι την ηλικία των έξι ετών έχει διαρθρωθεί το 95% της εγκεφαλικής δομής. Τα συστήματα που αφορούν στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και σχετίζονται με πληροφορίες του περιβάλλοντος είναι εξαστομικευμένα και ποικίλουν από άτομο σε άτομο. Τέτοια είναι τα συναισθηματικά και κοινωνικά ορόσημα στην εξέλιξη του παιδιού, όπως η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς (Dennis, 2000).

Η βρεφική και η παιδική ηλικία είναι καθοριστικής σημασίας γιατί αποτελούν τη βάση για τις μετέπειτα σύνθετες διεργασίες που επιφέρουν τη διαδικασία της νευρογνωστικής ωρίμανσης που συντελείται προοδευτικά από την προσχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία. Ιδιαίτερα σημαντική για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών, πέρα από τις γλωσσικές και γνωστικές διαδικασίες, φαίνεται να είναι η ανάπτυξη της εκτελεστικής λειτουργίας (executive function), η οποία περιλαμβάνει επιμέρους διαδικασίες (ανασταλτικός έλεγχος, μνήμη εργασίας, αυτοέλεγχος) που σχετίζονται με την αποτελεσματική συναισθηματική ρύθμιση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς (Greenberg, 2006).

Τα νευρογνωστικά μοντέλα ανάπτυξης διακρίνουν δύο βασικές πτυχές της λειτουργίας του εγκεφάλου: τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο έλεγχο. Ο κατακόρυφος έλεγχος αναφέρεται στη διαδικασία γνωστικών διεργασιών υψηλότερης τάξης οι οποίες ασκούν έλεγχο σε παρορμήσεις χαμηλότερου επιπέδου. Μια συστηματική

παρέμβαση μπορεί να διδάξει τα παιδιά στις διαδικασίες του κατακόρυφου ελέγχου και να προσφέρει ευκαιρίες για την οικοδόμηση στρατηγικής αυτοελέγχου. Αυτό επιχειρεί το πρόγραμμα PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) που έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στην Αμερική και τα αποτελέσματα από την αξιολόγησή του έδειξαν ότι οδηγεί σε μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης) και σε αύξηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας. Η έρευνα από την πειραματική εφαρμογή του προγράμματος έδειξε ότι *«η παιδική νευρογνωστική λειτουργία παίζει βασικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών και οι αλλαγές στην εκτελεστική λειτουργία σχετίζονται άμεσα με τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς»* (Greenberg, 2006, σελ. 146).

Η διαδικασία για την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το περιβάλλον γεγονός που καθιστά πολύτιμες τις συστηματικές παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο, αφού, γνωρίζουμε πλέον, πως οι δεξιότητες αυτές διδάσκονται.

3.2.2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ SEL

Ο σχεδιασμός και η δομή των προγραμμάτων SEL δέχονται επιδράσεις, σε μεγάλο βαθμό, από τις θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης και ακολουθούν τα μοντέλα που ενσωματώνουν τα πρότυπα της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης που βασίζονται στην αλληλεπίδραση των προσωπικών παραγόντων, του περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς.

3.2.2.1. Το μοντέλο ABCD (ABCD Model)

Το μοντέλο **ABCD** (Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic) δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναπτυξιακή προοπτική της συναισθηματικής κατάστασης και επικεντρώνεται στη διερεύνηση του πώς η γνώση, το συναίσθημα, η γλώσσα και η συμπεριφορά ενσωματώνονται στο αναπτυσσόμενο παιδί. Βασική αρχή του μοντέλου είναι ότι η συναισθηματική ανάπτυξη προηγείται των περισσότερων μορφών γνωστικής ανάπτυξης, υποστηρίζοντας ότι *«τα μικρά παιδιά βιώνουν συναισθήματα και αντιδρούν σε αυτά πολύ πριν μπορέσουν να εκφράσουν τις εμπειρίες τους»* (Greenberg,

2006, σελ. 144) οι οποίες αποτελούν σημαντικό πρόδρομο σε άλλους τρόπους σκέψης, όπως οι γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες που αναπτύσσονται μεταγενέστερα και ενσωματώνονται στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού .

3.2.2.2. Το οικολογικό–Συμπεριφοριστικό Μοντέλο Συστημάτων (Eco-Behavioral Systems Model)

Η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον αποτελεί τη βάση για την οικολογική-συμπεριφοριστική προσέγγιση και ένα πλαίσιο για την πρακτική υλοποίηση παρεμβάσεων που εξετάζουν τη μάθηση από τη σκοπιά της αλλαγής των συστημάτων. Αυτό σημαίνει αναγνώριση της σημασίας και του ευρύτερου ρόλου που ασκεί στην ατομική συμπεριφορά και τις στάσεις το κοινωνικό περιβάλλον. Η οικολογική προοπτική αντιλαμβάνεται και αναδεικνύει τις αλληλεξαρτήσεις των σχέσεων, ευρύτερων και δυαδικών, και μετατοπίζει το επίκεντρο των προγραμμάτων παρέμβασης από την ατομική εστίαση στη δυναμική σχέση των κοινωνικών δυνάμεων (Barry, 2007).

Το οικολογικό μοντέλο τονίζει τη σημασία των υποστηρικτικών πλαισίων και σχέσεων και αναγνωρίζει το ρόλο του σχολείου αλλά και των κοινοτήτων ως βασικό πλαίσιο για την επιτυχία των παρεμβάσεων. Τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης που βασίζονται στο οικολογικό μοντέλο, στοχεύουν να προάγουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και σχέσεων που οδηγούν στη βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού, στη βελτίωση των σχέσεων με το περιβάλλον του σχολείου (εκπαιδευτικοί, συμμαθητές) και τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, καθώς και στη βελτίωση των πόρων και των διαδικασιών στην τάξη και το σχολείο (Kusche, Riggs, & Greenberg, 1999).

3.2.2.3. Η Ψυχαναλυτική Θεωρία (Psychoanalytic Theory)

Ορισμένες παρεμβάσεις SEL εντάσσουν στο σχεδιασμό τους στοιχεία της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Πρόκειται για τα προγράμματα εκείνα που έχουν κεντρικό στόχο να διδάξουν τα παιδιά τον τρόπο να μαθαίνουν και να ανακαλύπτουν τη διαδικασία της ευχάριστης ανακάλυψης με την ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης στη μαθησιακή διαδικασία. Τα προγράμματα αυτά δεν κατευθύνουν τα παιδιά σε αναπαραγωγή μοντέλων ή προτύπων

συμπεριφοράς ενηλίκων αλλά επιδιώκουν περισσότερο την προσωπική ωρίμανση και γνωστική ανάπτυξη μέσα από την εσωτερίκευση, την ενσωμάτωση και τη βιωματική εμπειρία. Κεντρική θέση στα προγράμματα αυτά κατέχει η εκπαίδευση σε δεξιότητες αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων τα οποία σε καμία περίπτωση δεν κρίνονται ή καταστέλλονται. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός στην αξιοποίηση των εμπειριών της τάξης και στην υποστήριξη της δημιουργικής διαδικασίας της μάθησης (Kuche et al., 1999).

3.2.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ SEL

Ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης έχει αναπτυχθεί και είναι διαθέσιμα για υλοποίηση από εκπαιδευτικούς και ειδικούς σε πολλές χώρες τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, μαζί με την εξάπλωση αυτών των προγραμμάτων ήρθε στην επιφάνεια ένας ευρύς προβληματισμός για το κατά πόσο, πράγματι, τα προγράμματα αυτά είναι σε θέση να υλοποιήσουν αυτό που ευαγγελίζονται ότι επιδιώκουν: την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών, την αποτροπή ή τη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και την ενδυνάμωση των μαθητών ώστε να μπορούν να χειρίζονται αποτελεσματικά και να δίνουν λύσεις στα καθημερινά προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούν.

Από τη μια είναι το εύρος των θεωρητικών και αναπτυξιακών μοντέλων και, επομένως, των στοχεύσεων που υπηρετούνται από το περιεχόμενο αυτών των προγραμμάτων. Από την άλλη το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των σχολείων, είναι ευρύ με πολλές, ακόμη και εσωτερικές, διαφοροποιήσεις (ηλικία, πολιτιστικές αναφορές, οικονομικά κριτήρια, κ.ά). Αυτά είναι αρκετά για να θέσουν περιορισμούς στη δημιουργία ενός προγράμματος καθολικής αποδοχής και δημιουργούν την ανάγκη για τη θέσπιση κριτηρίων επιλογής των κατάλληλων για διδασκαλία σχολικών προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης.

Η CASEL, με στόχο να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς σε όλο τον κόσμο, στην προσπάθειά τους να κάνουν τις βέλτιστες επιλογές προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά των καλά σχεδιασμένων και αποτελεσματικών προγραμμάτων SEL. Με κριτήριο την επιστημονική έρευνα, τη θεωρητική τεκμηρίωση και τα εμπειρικά συμπεράσματα αλλά και τον έλεγχο που διενεργήθηκε κατά τη υλοποίηση πολλών προγραμμάτων στην

πιλοτική εφαρμογή τους, οι ερευνητές της CASEL αποτύπωσαν σε γενικές γραμμές τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα πρόγραμμα SEL. Τα χαρακτηριστικά αυτά ομαδοποιούνται και συνοψίζονται στις παρακάτω επτά κατηγορίες (Zins et al., 2004, σελ. 10-11):

A. Προσεκτικός σχεδιασμός με θεωρία βασισμένη στην έρευνα

- Οργανωμένο συστηματικά για την αντιμετώπιση των εντοπισμένων τοπικών αναγκών
- Με βάση τις αποδεκτές θεωρίες της παιδικής ανάπτυξης, της μάθησης, της επιστήμης πρόληψης και των εμπειρικά επικυρωμένων πρακτικών
- Ενσωμάτωση της παρακολούθησης υλοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος κατά τη διαδικασία σχεδιασμού

B. Διδάσκει τις δεξιότητες SEL για εφαρμογή στην καθημερινή ζωή

- Διδασκαλία σε ευρύ φάσμα κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων που παρέχονται με αναπτυξιακούς και κοινωνικο-πολιτιστικούς κατάλληλους τρόπους
- Οι προσωπικές και οι κοινωνικές εφαρμογές ενθαρρύνουν τη γενίκευση σε πολλαπλές προβληματικές περιοχές και εφαρμογές
- Βοηθά στην ανάπτυξη θετικών, σεβαστών, ηθικών στάσεων και αξιών για τον εαυτό, τους άλλους, την εργασία και την ιδιότητα του πολίτη
- Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, την αποδοχή των απόψεων των άλλων, τον καθορισμό θετικών στόχων, τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και την αποτελεσματική διαχείριση των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων

Γ. Καλύπτει τις συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης

- Οικοδομεί τη σύνδεση με το σχολείο μέσω προσεγγίσεων φροντίδας, συμμετοχής, αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και σχολικής πρακτικής

- Ενισχύει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών, του άλλου προσωπικού του σχολείου, των οικογενειών και των μελών της κοινότητας
- Ενθαρρύνει και παρέχει ευκαιρίες συμμετοχής
- Χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας που ενθαρρύνουν και εμπλέκουν τους μαθητές
- Προωθεί την ευθύνη, τη συνεργασία και τη δέσμευση στη μάθηση
- Καλλιεργεί την αίσθηση της ασφάλειας, της υποστήριξης και της αίσθησης του ανήκειν
- Υπογραμμίζει την πολιτισμική ευαισθησία και τον σεβασμό της διαφορετικότητας

Δ. Συντονισμένος, ολοκληρωμένος και ενοποιημένος προγραμματισμός που συνδέεται με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα

- Προσφέρει ένα ενιαίο πλαίσιο για την προαγωγή και ενσωμάτωση της κοινωνικής-συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης
- (Ακολουθεί) την ολοκληρωμένη δομή του τυπικού και άτυπου ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών και των καθημερινών ρουτινών (άφιξη -αποχώρηση, γεύμα, διαλείμματα, εξωσχολικές δραστηριότητες)
- Παρέχεται συστηματικά στους μαθητές για πολλά χρόνια, από την προσχολική αγωγή μέχρι το γυμνάσιο
- Συντονίζεται με τις προσπάθειες των υπηρεσιών υποστήριξης των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της υγείας, της διατροφής, της μάθησης, των υπηρεσιών της φυσικής αγωγής, της ψυχολογίας, της συμβουλευτικής και της νοσηλευτικής.

Ε. Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη

- Προωθεί ασφαλές περιβάλλον φροντίδας, συνεργασίας και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον
- Παρακολουθεί τα χαρακτηριστικά της παρέμβασης, της κατάρτισης και της τεχνικής υποστήριξης και των περιβαλλοντικών παραγόντων σε συνεχή βάση για την εξασφάλιση υψηλής ποιότητας υλοποίησης

- Παρέχει ηγεσία, ευκαιρίες συμμετοχής στον προγραμματισμό και επαρκείς πόρους
- Οι θεσμικές πολιτικές ευθυγραμμίζονται και αντικατοπτρίζουν τους στόχους της SEL
- Προσφέρει καλά σχεδιασμένη επαγγελματική εξέλιξη, επίβλεψη, καθοδήγηση, υποστήριξη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση

ΣΤ. Περιλαμβάνει οικογενειακές και κοινοτικές συνεργασίες

- Ενθαρρύνει και συντονίζει τις προσπάθειες και τη συμμετοχή των μαθητών, των συνομηλίκων, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μελών της κοινότητας
- Οι δυνατότητες και συμπεριφορές που σχετίζονται με τη SEL διαμορφώνονται και εφαρμόζονται στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινότητα

Ζ. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει συνεχή βελτίωση, αξιολόγηση αποτελεσμάτων και στοιχεία διάδοσης

- Χρήση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης του προγράμματος για συνεχή βελτίωση για να καθορίσει την πρόοδο προς τους προσδιορισμένους στόχους και τις απαραίτητες αλλαγές
- Διεξαγωγή πολύπλευρης αξιολόγησης για την εξέταση των κριτηρίων εφαρμογής, διαδικασίας και αποτελέσματος
- Τα αποτελέσματα να κοινοποιούνται σε βασικούς ενδιαφερόμενους

Μια διαφορετική δέσμη κριτηρίων, κάτω από το ακρωνύμιο S.A.F.E. (ασφαλές), με βάση τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών προγραμμάτων SEL, εισηγήθηκε ο Durlac και περιλαμβάνει τις τέσσερις παρακάτω συνιστώμενες, όπως τις ονομάζει πρακτικές για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων (Durlak et al., 2011):

α) Sequenced (Ακολουθία) Το πρόγραμμα χρησιμοποιεί ένα συνεκτικό και συντονισμένο σύνολο δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων του σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων

β) Active (Ενεργό) Το πρόγραμμα χρησιμοποιεί ενεργές μορφές μάθησης για να βοηθήσει τους νέους να μάθουν νέες δεξιότητες

γ) Focused (Εστιασμένο) Το πρόγραμμα έχει τουλάχιστον ένα στοιχείο που αφοιρώνεται στην ανάπτυξη προσωπικών ή κοινωνικών δεξιοτήτων και

δ) Explicit (Σαφές) Το πρόγραμμα στοχεύει συγκεκριμένες δεξιότητες της SEL αντί να στοχεύει σε δεξιότητες ή θετική εξέλιξη σε γενικές γραμμές;

3.2.4. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ SEL

Τα παραπάνω κριτήρια σχετίζονται με το σχεδιασμό, το περιεχόμενο, τη δομή και τη στόχευση ενός προγράμματος, χαρακτηριστικά που είναι προσδιοριστικά της ταυτότητας κάθε προγράμματος. Υπάρχει, όμως, μια ακόμη παράμετρος, εξίσου σημαντική, ανεξάρτητη από τα παραπάνω, που σχετίζεται με την αξιοπιστία εφαρμογής και τη συνέπεια υλοποίησης των προγραμμάτων SEL η οποία φαίνεται να επηρεάζει την αποτελεσματικότητά των. Η έρευνα για την αξιοπιστία της υλοποίησης ενός προγράμματος συμπληρώνει την έρευνα αποτελεσματικότητας ως προς το θεωρητικό και επιστημονικό σχεδιασμό του *«και αναφέρεται στο βαθμό τον οποίο το πρόγραμμα επιτυγχάνει τα αποτελέσματά του στην πραγματική κλινική πρακτική»* (O'Donnell, 2008, σελ.41), είναι δηλαδή ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών, επομένως, και τα αποτελέσματα (Carroll, Patterson, Wood, Booth,...& Balain, 2007).

Η αναγκαιότητα για αξιοπιστία στην υλοποίηση ενός προγράμματος προκύπτει επειδή *«χωρίς τεκμηρίωση ή/και μέτρηση της προσήλωσης του προγράμματος σε ένα προτεινόμενο μοντέλο, δεν υπάρχει κανένας τρόπος για να προσδιοριστεί αν ανεπιτυχή αποτελέσματα αντανακλούν μια αποτυχία του μοντέλου ή αποτυχία από την εφαρμογή του»* (Mowbray, Holter, Teague, & Bybee, 2003, σελ. 317).

Βιβλιογραφικά, η αξιοπιστία υλοποίησης μιας παρέμβασης ελέγχεται σε δύο άξονες: των παρόχων και των συμμετεχόντων. Ως προς τους παρόχους εξετάζονται τα χαρακτηριστικά της προσήλωσης στην υλοποίηση με συνέπεια ενός προγράμματος και της επάρκειας που αναφέρεται στο εύρος των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την υλοποίησή του. Ως προς τους συμμετέχοντες εξετάζονται τα χαρακτηριστικά της έκθεσης (αν ο συμμετέχων είναι σε επαφή με το περιεχόμενο), της

εμπλοκής (εύρος συμμετοχής) και της τήρησης (εφαρμογή στην πράξη) του προγράμματος (Ibrahim & Sidani, 2015).

Οι Durlak και DuPre (2008) αξιολόγησαν δεδομένα από 500 μελέτες σε πέντε μεταanalύσεις οι οποίες απαντούν θετικά στο ερευνητικό ερώτημα αν η εφαρμογή ενός προγράμματος επηρεάζει την αποτελεσματικότητα και διευκρινίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή. Ανάμεσα σε αυτούς, σημαντική θέση κατέχουν η προσήλωση στην καινοτομία του προγράμματος, το ποσοστό του προγράμματος που υλοποιήθηκε, η ποιότητα εκτέλεσης των διαφόρων στοιχείων, η ανταπόκριση των συμμετεχόντων και το μέγεθος της προσαρμογής που έγινε στο αρχικό πρόγραμμα κατά την εφαρμογή του. Οι δύο ερευνητές χαρακτηρίζουν ως μη ρεαλιστική την τέλεια εφαρμογή, καθώς καμία παρέμβαση δεν μπορεί να υλοποιηθεί στο 100% από όλους τους παρόχους και θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τόσο την εκπαίδευση των παρόχων όσο και τις αντιλήψεις των για την εφαρμογή καινοτομιών οι οποίες επίσης επηρεάζουν δυνητικά την υλοποίηση. Διαπιστώνουν επίσης ότι **οι εξαιρετικά δομημένες παρεμβάσεις που συνοδεύονται από λεπτομερή εγχειρίδια ή σχέδια μαθημάτων** είναι περισσότερο πρόσφορες για αξιόπιστη υλοποίηση (Durlak & DuPre, 2008).

3.2.5. SEL ΚΑΙ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ

Τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης δεν είναι σχεδιασμένα για να αυξήσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Στη φιλοσοφία του σχεδιασμού τους δεν περιλαμβάνεται αυτός ο στόχος. Ούτε ένα πρόγραμμα SEL αξιολογείται, ως προς την αποτελεσματικότητά του, με κριτήριο τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών. Δεν είναι στις στοχεύσεις των σχεδιαστών αυτών των προγραμμάτων η σχολική επίδοση. Στη βιβλιογραφία, επίσης, δεν υπάρχει αναφορά για τροποποίηση ή προσαρμογή των προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης ώστε να επιφέρουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Στο ερώτημα, όμως, κατά πόσο τα προγράμματα SEL επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις έχουν απαντήσει αρκετές έρευνες και μεταanalύσεις που τεκμηριώνουν την ισχυρή συνάφεια ανάμεσα στην υλοποίηση προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Σε μία μετανάλυση 213 μελετών για την αποτελεσματικότητα των

προγραμμάτων SEL ο Durlac και οι συνεργάτες τους καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών που παρακολούθησαν πρόγραμμα SEL ή πρόγραμμα δεξιοτήτων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ήταν σημαντικά βελτιωμένη (Durlac et al., 2011).

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και ο Greenberg, ο οποίος διαπιστώνει ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων για να ξεπεράσουν καθημερινά εμπόδια και παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις έχουν βελτιωμένες σχολικές επιδόσεις, επισημαίνοντας, ωστόσο, τον κίνδυνο της χρήσης των προγραμμάτων SEL με κεντρικό στόχο να βελτιώσουν τη σχολική επίδοση. Υποστηρίζει επίσης, ότι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα τα προγράμματα SEL μπορεί να επιδράσουν σε εκτελεστικές γνωσιακές λειτουργίες, όπως ο ανασταλτικός έλεγχος και ο προγραμματισμός με αποτέλεσμα τη διεύρυνση των γνωστικών επιδράσεων στις προμετωπιαίες περιοχές του φλοιού του εγκεφάλου (Greenberg, 2010).

Οι συστηματικές ανασκοπήσεις των παρεμβάσεων ψυχικής υγείας στα σχολεία έχουν προσφέρει πλήθος τεκμηριωμένων στοιχείων που παρέχουν όλο και περισσότερες ενδείξεις ότι καλά σχεδιασμένες και υλοποιημένες παρεμβάσεις στα σχολεία επιδρούν σε ένα ευρύ φάσμα της ψυχικής υγείας και της κοινωνικής ευημερίας των μαθητών: ενισχύουν τη συνεργασία, την ανθεκτικότητα, την αισιοδοξία, την ενσυναίσθηση και μια πιο ρεαλιστική εικόνα για τον εαυτό. Όλα αυτά αυξάνουν τις πιθανότητες των μαθητών να έχουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, να προσπαθούν περισσότερο με τις εργασίες τους και να βελτιώνουν την εικόνα που έχουν για το σχολείο (Weare & Nind, 2011a).

Το υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον και το θετικό ακαδημαϊκό κλίμα που προϋποθέτει το κατάλληλο πλαίσιο για την υλοποίηση προγραμμάτων SEL, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για μεγαλύτερη δέσμευση και εμπλοκή των μαθητών με το σχολείο, που σημαίνει, ότι ένας καλύτερος συντονισμός του σχολικού προγράμματος με τα προγράμματα SEL προσφέρει τη δυνατότητα της ταυτόχρονης ενίσχυσης και των δύο. (Zins et al., 2004). Τα συμπεράσματα αυτά απαντούν στην κριτική που δέχθηκαν τα προγράμματα SEL, ότι αφιερώνουν χρόνο και πόρους σε συμπεριφοριστικούς και κοινωνικούς στόχους, σε βάρος της ακαδημαϊκής μάθησης.

Η έρευνα, όμως, για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων SEL κατέδειξε ένα ακόμη αξιοσημείωτο στοιχείο: όταν τα προγράμματα υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς η επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι σημαντικότερη, με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλά εκπαιδευμένοι για την υλοποίηση των προγραμμάτων (Diekstra & Gravestijn, 2008).

3.2.6. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΓΩΓΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ (CHARACTER EDUCATION)

Μια ξεχωριστή κατηγορία προγραμμάτων, σχετικών με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, η οποία όμως διαφοροποιείται αισθητά, ως προς το σκοπούμενο, από το γενικότερο πλαίσιο και τη φιλοσοφία των προγραμμάτων SEL, είναι τα προγράμματα για την εκπαίδευση χαρακτήρα. Η θεώρηση της εκπαίδευσης χαρακτήρα βασίζεται στην αρχαία ελληνική σκέψη των σωκρατικών φιλοσόφων και της αριστοτελικής ηθικής, όπως και στα πρώτα πατερικά κείμενα που αντλούν ιδέες από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία (Nucci, Krettenauer, Nucci, & Narvaez, 2008). Η αρχή στην οποία στηρίζονται τα προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτήρα είναι η παραδοχή ότι υπάρχουν βασικές ηθικές αξίες οι οποίες αποτελούν το θεμέλιο για την ανάπτυξη του καλού χαρακτήρα (Lickona, Schaps, & Lewis, 2002), όπως η ειλικρίνεια, η αμεροληψία, η υπευθυνότητα, ο σεβασμός.

Σε ένα σχολικό πλαίσιο, προσανατολισμένο στην εκπαίδευση χαρακτήρα οι αξίες αυτές αντιμετωπίζονται ως θέμα υποχρέωσης και υπερβαίνουν τις θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις καθώς εκλαμβάνονται ως πανανθρώπινες. Καθήκον της εκπαίδευσης χαρακτήρα είναι να βοηθήσει τους μαθητές και τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να γνωρίσουν το «καλό». Ο καλός χαρακτήρας οικοδομείται στη βάση εκπαίδευσης δεξιοτήτων, γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών οι οποίες αποτελούν πτυχές της ηθικής ζωής (Lickona et al., 2002). Ο Knoff (2003) υποστηρίζει ότι τα επιτυχημένα προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτήρα πρέπει να βασίζονται στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων και θέτει τα κριτήρια για τα αποτελεσματικά προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτήρα σε ένα σχολικό πλαίσιο το οποίο πρέπει να είναι δομημένο και προβλέψιμο και να έχει απτά και παρατηρήσιμα αποτελέσματα.

Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε ένα προσεγμένο περιβάλλον τάξης και σχολικό περιβάλλον με την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, «όταν καθοδηγούνται από έναν έμπιστο ενήλικα» εμπλέκουν τους μαθητές σε μια ειλικρινή συζήτηση και προβληματισμό σχετικά με τις ηθικές συνέπειες αυτού που λένε και κάνουν προσωπικά (Schaps, Schaeffer, & McDonnell, 2001).

Ο Leming (2008) απορρίπτει τις προσεγγίσεις, στην εκπαίδευση χαρακτήρα, που χρησιμοποιούν την υπεράσπιση, τον έπαινο και την ανταμοιβή ως μη τεκμηριωμένες ερευνητικά, παρά το γεγονός ότι διαθέτουν πολλούς υποστηρικτές, και προτείνει ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής πρακτικής, τη μηχανική διαδικασία (engineering process) στην οποία κεντρική θέση κατέχει ο εκπαιδευτικός.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ SEL

Η βιβλιογραφία έχει εμπλουτιστεί τα τελευταία χρόνια από πλήθος ερευνών που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) καθώς και των προγραμμάτων πρόληψης και δεξιοτήτων ζωής (SFL) στο σχολείο. Οι μελέτες επίδρασης εξετάζουν το μέγεθος των αλλαγών που παρατηρούνται από τη συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα παρέμβασης. Οι μεταanalύσεις είναι μια μέθοδος για τον καθορισμό των συνολικών αποτελεσμάτων ενός αριθμού μελετών επίδρασης. Ανασκοπήσεις και μεταanalύσεις, που χρησιμοποιούν όλο και αυστηρότερα κριτήρια, έδειξαν ότι τόσο τα καθολικά όσο και τα στοχευμένα προγράμματα μπορούν να μειώσουν το ποσοστό των προβληματικών συμπεριφορών και να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο προστατευτικών παραγόντων που μειώνουν τους κινδύνους για τα παιδιά και τους έφηβους (Greenberg, 2010).

Το 2008, ο Diekstra προχώρησε σε μια αναθεώρηση της βιβλιογραφίας και των μεταanalύσεων που περιλάμβαναν μελέτες από όλο τον κόσμο για παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν παρακολουθήσει προγράμματα SEL και SFL (Skills for Life). Η αναθεώρηση χωρίστηκε σε δύο μέρη: το πρώτο περιλάμβανε την αναθεώρηση της μέχρι τότε μεταanalυτικής βιβλιογραφίας (μέχρι το 2007) και το

δεύτερο μια μετανάλυση των μελετών επίδρασης SEL και SFL για την περίοδο 1997-2007. Οι μεταanalύσεις της βιβλιογραφίας αναθεωρήθηκαν ως προς τα ακόλουθα ερωτήματα:

- α) Τα προγράμματα SEL / SFL ενισχύουν σημαντικά αυτό που διδάσκουν, δηλαδή τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών και των νέων;
- β) Τα προγράμματα SEL / SFL μειώνουν ή προλαμβάνουν σημαντικά, προβληματικές συμπεριφορές όπως η βία και επιθετική και αυτο-καταστροφική / αυτοκτονική συμπεριφορά;
- γ) Τα προγράμματα SEL / SFL ενισχύουν ή προωθούν θετικές συμπεριφορές, όπως η θετική κοινωνική συμπεριφορά, η σχολική συμμόρφωση και ο σεβασμός των δομών;
- δ) Τα προγράμματα SEL / SFL ενισχύουν σημαντικά τη σχολική βαθμολογία ή / και την ακαδημαϊκή επίδοση;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα ήταν όλες θετικές. Μια σημαντική ετερογένεια των αποτελεσμάτων επίδρασης που καταγράφεται, ερμηνεύεται με κριτήριο τον τύπο του προγράμματος, την εστίαση και τους στόχους, καθώς και την ποιότητα της εφαρμογής και της υλοποίησης των προγραμμάτων. Στα γενικά συμπεράσματα της αναθεώρησης καταγράφεται ότι: καθολικά προγράμματα SEL / SFL τα οποία έχουν αξιολογηθεί, δίνουν γενικά θετικά αποτελέσματα σε μια σειρά επιθυμητών αποτελεσμάτων όπως οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, η θετική στάση προς τον εαυτό και τους άλλους, η μείωση ή πρόληψη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, τα ψυχολογικά προβλήματα και οι ψυχικές διαταραχές και η βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Diekstra & Gravesteyn, 2008).

Σε μια άλλη μετανάλυση που χρησιμοποιήθηκε για την ανασκόπηση 177 προγραμμάτων που στόχευαν στην πρόληψη συμπεριφορικών και κοινωνικών προβλημάτων σε παιδιά και εφήβους, οι Durlak και Wells (1997), διαπιστώνουν ότι προγράμματα που στοχεύουν σε τροποποίηση του σχολικού περιβάλλοντος, σε προαγωγή της ψυχικής υγείας και σε ενίσχυση των παιδιών στην αντιμετώπιση του στρες, είχαν σημαντική επίδραση τόσο στη μείωση των προβλημάτων όσο και στην αύξηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Οι δείκτες επίδρασης κυμαίνονται από 0,24-0,93 (μέσες τιμές) τόσο στην αντιμετώπιση προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης όσο και στις σχολικές επιδόσεις. Οι τιμές αυτές μεταφράζονται σε ποσοστά βελτίωσης 59-82% των συμμετεχόντων στα προγράμματα, σε σχέση με τις

ομάδες ελέγχου (Durlak & Wells, 1997). Τα αποτελέσματα αυτά κρίνονται από τους συγγραφείς παρόμοια ή και υψηλότερα σε μέγεθος από άλλες, καθιερωμένες προληπτικές ή θεραπευτικές παρεμβάσεις στην ιατρική και τις κοινωνικές επιστήμες.

Με κριτήριο τις τέσσερις συνιστώμενες πρακτικές S.A.F.E., που ο ίδιος προτείνει, ο Durlak και οι συνεργάτες του προχώρησαν σε μια νέα μετανάλυση σε 213 καθολικά σχολικά προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) τα οποία υλοποιήθηκαν με τη συμμετοχή 270.034 μαθητών από το νηπιαγωγείο μέχρι το γυμνάσιο. Συγκριτικά με τον Ομάδα Ελέγχου, οι συμμετέχοντες έδειξαν σημαντικά βελτιωμένες επιδόσεις στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, στις στάσεις, στις συμπεριφορές και στην ακαδημαϊκή επίδοση που αντανακλούσε σε 11% συνολική βελτίωση (Durlak et al., 2011).

Τα αποτελέσματα, επίσης, από τρεις μεγάλες αναθεωρήσεις ερευνών, σχετικά με τις επιπτώσεις των προγραμμάτων SEL σε μαθητές δημοτικών σχολείων και γυμνασίων, συνοψίζονται στην έκθεση (Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, ...& Pachan, 2008), στην οποία περιλαμβάνονται 317 μελέτες με συμμετοχή 324.303 παιδιών. Μια συνολική αποτίμηση των ανασκοπήσεων δείχνει ότι τα παιδιά ωφελήθηκαν και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, εντός και εκτός σχολείου, ανεξαρτήτως αν αντιμετώπιζαν προβλήματα συμπεριφοράς και ανεξαρτήτως φυλετικών, εθνοτικών ή γεωγραφικών κριτηρίων. Η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα SEL βελτίωσε τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, τις συμπεριφορές για τον εαυτό και τους άλλους, τη σύνδεση με το σχολείο, τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και μείωσε τις συναισθηματικές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Το ίδιο βελτιωμένες ήταν και οι επιδόσεις των παιδιών στα μαθήματα, από 11-17%, στοιχείο που υποδηλώνει την ισχυρή σχέση που έχουν οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις SEL με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Μια ακόμη ενδιαφέρουσα επισήμανση της έκθεσης είναι η αποτελεσματική συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού το οποίο υλοποίησε τα προγράμματα στα σχολεία (Payton et al., 2008).

Οι Weare και Nind (2011b) από ένα σύνολο 500 μελετών σε ΗΠΑ και Ευρώπη επέλεξαν να επαναξιολογήσουν, με αυστηρά κριτήρια, 52 μελέτες. Η αναθεώρηση έδειξε ότι είχαν *σημαντικές επιπτώσεις* σε μεμονωμένα παιδιά, τάξεις, σχολεία και κοινότητες και *σαφείς επιπτώσεις* στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, στα προβλήματα ψυχικής υγείας, την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, τη βία και τον εκφοβισμό

και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα παραδείγματα αρνητικών επιπτώσεων είναι πολύ λίγα, στοιχείο που θεωρείται καθησυχαστικό έναντι των ανησυχιών που έχουν εκφραστεί σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις των προγραμμάτων πρόληψης στο σχολικό πλαίσιο (Weare & Nind, 2011b, σελ. 56). Επίσης, οι συγγραφείς θεωρούν, ότι, για όλες τις κατηγορίες των ψυχικών θεμάτων, οι καθολικές παρεμβάσεις-έναντι των στοχευμένων παρεμβάσεων- όχι μόνο προάγουν την ψυχική υγεία του καθενός, αλλά παρέχουν ένα αποτελεσματικό πλαίσιο εργασίας με μαθητές με προβλήματα, μειώνοντας το στίγμα και δημιουργώντας ένα κλίμα που ευνοεί τις βελτιώσεις των παιδιών που βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο.

Σε άλλη μετανάλυση, οι ίδιοι συγγραφείς Weare και Nind (2011a) παρουσίασαν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σε σχέση με τη διάρκεια εφαρμογής των. Διαπίστωσαν, όπως έδειξε η πλειοψηφία των προγραμμάτων που αναθεωρήθηκαν, ότι οι μεγαλύτερες σε διάρκεια και πιο έντονες σε συχνότητα παρεμβάσεις ήταν πιο αποτελεσματικές. Τα ερευνητικά στοιχεία έδειξαν ότι για να έχει αποτελεσματικότητα μία παρέμβαση πρέπει να έχει διάρκεια εφαρμογής από εννέα μήνες μέχρι ένα χρόνο. Ουδεμία από τις κριτικές οδήγησε σε συμπέρασμα ότι σύντομες παρεμβάσεις έχουν κάποιο θετικό αποτέλεσμα. (Weare & Nind, 2011a). Οι Diekstra και Gravesteyn (2008) εκτιμούν ότι για να είναι μια παρέμβαση αποτελεσματική χρειάζεται να έχει διάρκεια τουλάχιστον τρεις έως έξι μήνες και να υλοποιείται σε εβδομαδιαία βάση.

Μια άλλη αναθεώρηση 22 μελετών που αξιολόγησε 20 προγράμματα παρέμβασης που σχεδιάστηκαν για παιδιά και εφήβους και υλοποιήθηκαν σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος, οδηγήθηκε σε παρόμοια συμπεράσματα με τις αναθεωρήσεις που περιλαμβάνουν αξιολογήσεις από χώρες με υψηλό εισόδημα. Διαπιστώνει δε, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που υιοθετούν προσεγγίσεις ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστηρικτικού περιβάλλοντος συγκριτικά με τις παρεμβάσεις που στοχεύουν σε προβληματικές συμπεριφορές. Καταλήγει, επίσης, στο συμπέρασμα ότι προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για χώρες υψηλού εισοδήματος θα πρέπει να επικαιροποιηθούν και να προσαρμοστούν στο τοπικό περιβάλλον πριν εφαρμοστούν σε χώρες με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα. Τα ευρήματα της έρευνάς της, ως προς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, συμφωνούν ότι τα πιο δομημένα προγράμματα με τη μεγαλύτερη διάρκεια είχαν ισχυρότερη επίδραση στην ψυχική υγεία και ευεξία, με τις ηλικιακές ομάδες 6-11 να εμφανίζονται περισσότερο ωφελημένες (Barry, Clarke, Jenkins, & Patel, 2013).

Τα συμπεράσματα των ανασκοπήσεων συγκλίνουν για το θετικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των προγραμμάτων, SEL και των προγραμμάτων δεξιοτήτων, καθώς υπάρχει ισχυρή τεκμηρίωση ότι τα προγράμματα που στοχεύουν στο σχολικό περιβάλλον μπορούν αξιόπιστα και αποτελεσματικά να υλοποιηθούν από **εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς**. Η αξιοποίηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και η παροχή υποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον προσφέρει μια βιώσιμη και χαμηλού κόστους μέθοδο για τη βελτίωση της συναισθηματικής και συμπεριφορικής ευημερίας των παιδιών, την ανάπτυξη θετικών στρατηγικών αντιμετώπισης και προώθησης της σχολικής επίδοσης (Barry et al., 2013).

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων προαγωγής ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που υλοποιούνται εκτός σχολικού πλαισίου, για μαθητές ηλικίας 5-18 ετών μελετήθηκε από τον Durlac. Σε μια μετανάλυση η οποία αξιολόγησε 73 τέτοιες παρεμβάσεις κατέληξε σε δύο σημαντικά συμπεράσματα. Το πρώτο, ότι τα παιδιά και οι νέοι που συμμετέχουν σε προγράμματα εκτός σχολείου βελτιώνονται σημαντικά στη διαχείριση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, τους δείκτες συμπεριφορικής προσαρμογής και τις σχολικές επιδόσεις. Το δεύτερο, ότι τα προγράμματα που ήταν τεκμηριωμένα και αξιολογημένα και χρησιμοποιούσαν προσεγγίσεις εκπαίδευσης σε δεξιότητες (πληρούσαν τα κριτήρια S.A.F.E.) ήταν σταθερά επιτυχημένα σε σχέση με όσα δεν χρησιμοποιούσαν τέτοιες διαδικασίες τα οποία δεν πέτυχαν σε κανένα πεδίο (Durlak & Weissberg, 2007).

4.1. ΔΙΑΤΗΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ SEL

Όπως είδαμε παραπάνω οι παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης SEL/SFL είναι πολλοί. Βασικό ρόλο για την επιτυχία κατέχει ο σχεδιασμός και η στόχευση των προγραμμάτων, η συχνότητα και η διάρκεια της εφαρμογής τους όπως και η ποιότητα της υλοποίησης. Ένα άλλο σημαντικό ερώτημα που έχει απασχολήσει τους ερευνητές είναι η διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων που καταγράφονται από τις αξιολογήσεις.

Σύμφωνα με τους Diekstra και Gravesteyn (2008) μια διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος παρέμβασης SEL/SFL της τάξης των 3-6 μηνών, αν και θεωρείται

προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα, πιθανόν να αποδειχθεί ανεπαρκής ως προς τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα αν δεν υπάρξουν ανατροφοδοτικές συναντήσεις, οι οποίες, ούτως ή άλλως αξιολογούνται ως θετικές, σε πολλές μεταanalύσεις για τη διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων. Βραχυπρόθεσμα, έως και 6 μήνες μετά, τα καλύτερα αποτελέσματα καταγράφονται στις δεξιότητες SEL, στη στάση απέναντι στον εαυτό, στην κοινωνική συμπεριφορά και στην ακαδημαϊκή επιτυχία, ευρήματα που συγκλίνουν με άλλες μεταanalύσεις. Οι επιπτώσεις μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αν και μειούμενες συνεχίζουν να υφίστανται, ενώ στο επίπεδο της πρόληψης ή της μείωσης των ψυχικών διαταραχών παρατηρείται αύξηση (Diekstra & Gravesteyn, 2008).

Η πιο μεγάλη έρευνα παρακολούθησης των επιπτώσεων (follow up research) από την εφαρμογή παρεμβάσεων, υλοποιήθηκε το 2007 για να ελέγξει τη διατήρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης CPC (Child-Parent Center) για παιδιά ηλικίας 3-5 ετών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 1539 παιδιών από τα οποία τα 989 συμμετείχαν στην παρέμβαση, ως πειραματική ομάδα, και τα 550 ανήκαν στην ομάδα ελέγχου. Οι ερευνητές βρήκαν τα άτομα αυτά στην ηλικία των 24 ετών και τα αξιολόγησαν ως προς τους εξής δείκτες: το μορφωτικό επίπεδο, την οικονομική τους κατάσταση, την ύπαρξη ή μη πραβατικότητας και εγκληματικότητας, την κατάσταση της υγείας και της ψυχικής υγείας τους και τη συμπεριφορά τους. Τα αποτελέσματα, σε όλους τους τομείς έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα είχε στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου και επιβεβαιώνουν τη δυναμική των πρώιμων παρεμβάσεων (Reynolds, Temple, Ou, Robertson, ...& Niles, 2007).

Σε μια πρόσφατη μετανάλυση (Taylor, Oberle, Durlak, Weissberg, 2017) αναθεώρησαν 82 καθολικές, σχολικές παρεμβάσεις Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) στις οποίες συμμετείχαν 97.406 μαθητές. Από αυτές οι 44 διεξήχθησαν στην Αμερική και οι 38 σε χώρες στον υπόλοιπο κόσμο, κυρίως στην Ευρώπη. Βασικός σκοπός της μετανάλυσης ήταν να καλύψει το κενό στην έρευνα, πραγματοποιώντας μια μετα-ανάλυση των follow up αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων SEL που βασίζονται στο σχολείο. Τα κριτήρια επιλεξιμότητας μιας μελέτης ήταν η αξιολόγηση, μέχρι το Δεκέμβριο του 2014, ενός καθολικού προγράμματος SEL που υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο, δημοτικό ή γυμνάσιο, και συγκέντρωσε στοιχεία παρακολούθησης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου τουλάχιστον έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, σε τουλάχιστον

έναν από τους δείκτες που είχαν καθοριστεί. Όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 6 μήνες έως 18 έτη μετά την αρχική παρέμβαση και η μέση περίοδος των μετρήσεων κυμαινόταν, ανάλογα με την κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων, από 56 μέχρι 195 εβδομάδες.

Η αξιολόγηση κατέγραψε στατιστικά σημαντικές θετικές επιδράσεις των παρεμβάσεων SEL για καθεμιά από τις επτά κατηγορίες αποτελεσμάτων που είχαν προκαθοριστεί, με τους συμμετέχοντες στα προγράμματα SEL να επωφελούνται σημαντικά σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες στην ομάδα ελέγχου σε όλες τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τους δείκτες ευημερίας. Η διατηρησιμότητα της επίδρασης, μάλιστα, είναι ανεξάρτητη των δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων (Taylor et al., 2017).

4.2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΛΗΨΗΣ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ SEL

Στο ερώτημα ποια προγράμματα είναι κατάλληλα να επιλέγονται κάθε φορά, η απάντηση δεν είναι εύκολη. Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής που καλούνται να υιοθετήσουν ένα πρόγραμμα όπως και οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να το εφαρμόσουν στην πράξη είναι υποχρεωμένοι στον καθορισμό κριτηρίων επιλογής και αυτό δεν είναι κάθε φορά τόσο απλό. Τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας των προγραμμάτων είναι ασφαλώς σημαντικά, όμως δεν αποτελούν πάντα ασφαλή κριτήρια.

Η αποτελεσματικότητα, για παράδειγμα, ενός προγράμματος πρόληψης σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο δε σημαίνει ότι θα είναι η ίδια όταν αυτό υλοποιηθεί σε διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό, με διαφορετικές ανάγκες και από διαφορετικούς παρόχους (εκπαιδευτικοί ή επαγγελματίες υγείας) ή σε διαφορετικό πλαίσιο (σχολικό ή κοινοτικό). Ζητήματα θρησκευτικής ή πολιτιστικής ταυτότητας, ακόμη και εθνοτικής, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε όσους αποφασίζουν ή επιλέγουν την υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης, το οποίο μπορεί να έχει διαφορετική πολιτική, κοινωνική ή και εθνική αναφορά.

Επίσης, η αξιολόγηση ενός προγράμματος, ένας πολύ σημαντικός δείκτης για την αξιοπιστία του, παρόλο που αποτελεί ένα από τα λιγότερο αμφισβητήσιμα κριτήρια επιλογής, εμφανίζει και αυτή τις αδυναμίες της. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα στοιχεία εμπλουτίζουν τη βιβλιογραφία με όλο και περισσότερες απαιτήσεις και αυξημένη επιστημονική αυστηρότητα, ωστόσο, προγράμματα με καθολική αποδοχή -και διάρκεια- δύσκολα εντοπίζονται. Παραμένει, όμως, μια καλή σταθερά παρά τους περιορισμούς που θέτει η επιστημονική έρευνα και οι οποίοι διαρκώς ανανεώνονται. Είναι εμφανής ο διαχωρισμός των μελετών, στις μεταναλυτικές έρευνες που ελέγχουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, μεταξύ των αξιολογημένων και μη προγραμμάτων, όπως και των επιμέρους κατατάξεων ανάλογα με την ποιότητα της τεκμηρίωσης.

Σε μια προσπάθεια να υποστηρίξουν τους επαγγελματίες της υγείας, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους τοπικούς ή ευρύτερους φορείς στη λήψη αποφάσεων και στην επιλογή των κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης, κυβερνητικοί φορείς στις Ηνωμένες Πολιτείες όπως το Centers for Diseases Control and Prevention (CDC) υιοθέτησε την εξής πρακτική: εξέδωσε κατάλογο των τεκμηριωμένων επιστημονικά προγραμμάτων πρόληψης όπου οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να αναζητήσουν τα κατά τεκμήριο καλύτερα προγράμματα. Η ύπαρξη όμως περισσότερων καταλόγων, επομένως και διαφορετικών κριτηρίων, περιπλέκει τα πράγματα (Flay, 2009).

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΤ΄

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ»

1. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ο σκοπός του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για Α΄ και Β΄ τάξεις Δημοτικού, είναι *«να διδαχθούν τα παιδιά τον τρόπο να σκέφτονται και να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες, που θα τα βοηθήσουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις, να κάνουν καλή εκτίμηση καταστάσεων ώστε να λύνουν τα προβλήματά τους και να καταστρώνουν σχέδια για να πετύχουν τους στόχους τους, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την ενσυναίσθηση αλλά και την αυτοεκτίμησή τους»*. (Κουρμούση, 2013α, σελ. 31).

1.1. ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» είναι ένα ετήσιο, δομημένο καθολικό παρεμβατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων που δημιουργήθηκε για να διδαχθεί σε μαθητές των Α΄, Β΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ακολουθεί τα εγκεκριμένα από τον Π.Ο.Υ., διεθνή βιβλιογραφικά πρότυπα οργάνωσης προγραμμάτων δεξιοτήτων και αντλεί στοιχεία από την εμπειρία σχετικών ερευνών πανεπιστημίων της Αμερικής, της Βρετανίας, του Καναδά και της Αυστραλίας.

Είναι σχεδιασμένο για τις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στη βάση των αναλυτικών προγραμμάτων και του ΔΕΠΠΣ, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις συνθήκες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όσο και το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα και τις ανάγκες των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας.

1.2. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή», με κριτήριο τις στρατηγικές και τις τεχνικές διδασκαλίας που υιοθετεί, αντλεί ερείσματα από πολλά και διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα ανάπτυξης και μάθησης, που εμπλουτίζουν το εύρος και τη δυναμική παρέμβασής του, χωρίς κανένα από αυτά να θεωρείται κυρίαρχο σε βαθμό που να χαρακτηρίζει την ταυτότητά του.

Ενσωματώνει, για παράδειγμα, σημαντικά στοιχεία από τη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης του Bandura (1977), αφού στο πρόγραμμα είναι ορατό ότι κατέχει δεσπόζουσα θέση η ανάπτυξη των δεξιοτήτων, καθώς και το πρότυπο του ενήλικα, τα παιχνίδια ρόλων και η μάθηση μέσα από τις συνέπειες.

Από το μοντέλο ABCD το πρόγραμμα υιοθετεί την ολιστική αντίληψη στην προσέγγιση της διδασκαλίας, η οποία υποστηρίζει ότι οι γνωστικές λειτουργίες, το συναίσθημα και η συμπεριφορά αποτελούν σημαντικές πτυχές της προσωπικότητας του παιδιού, που είναι μεταξύ τους άρρηκτα συνδεδεμένες (Kusche et al., 1999, Κουρμούση, 2013α). Τα στοιχεία αυτά είναι εμφανή στην πορεία διδασκαλίας των μαθημάτων του προγράμματος.

Επίσης, επειδή το πρόγραμμα εστιάζει όχι μόνο στενά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παιδιού, αλλά επιχειρεί να εμπλέξει με τρόπο σταθερό, σε μια διαρκή διαδικασία, το ευρύτερο περιβάλλον, σχολικό και οικογενειακό, συναντιέται με το Οικολογικό-Συμπεριφοριστικό Μοντέλο (Eco-Behavioral Systems Model), το οποίο προσεγγίζει τη μάθηση, πρωτίστως, στο επίπεδο συμμεταβολής και των άλλων εμπλεκόμενων συστημάτων, π.χ. οικογένειας, εκπαιδευτικών κ.ά. (Kusche et al., 1999, Κουρμούση, 2013α).

Μια ακόμη σημαντική θεωρητική πλαισίωση προέρχεται από την ψυχαναλυτική θεωρία (Psychoanalytic Theory). Η επίδραση της ψυχαναλυτικής προσέγγισης στα διδακτικά μοντέλα δίνει έμφαση στην ιδιαιτερότητα και βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν και να εσωτερικεύσουν το δικό τους τρόπο να μαθαίνουν, χωρίς διδασκισμό και νουθεσίες. (Kusche et al., 1999· Κουρμούση, 2013α). Οι στρατηγικές διδασκαλίας τόσο της ενότητας των συναισθημάτων όσο και της ενότητας της επίλυσης προβλημάτων και θέσπισης στόχων, που υιοθετεί το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή», στοχεύουν ακριβώς, στο να βοηθήσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν τις δικές τους τεχνικές διαχείρισης και αντιμετώπισης. Είναι μια σημαντική πτυχή του προγράμματος

η οποία το διαφοροποιεί από πολλά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Κουρμούση, 2013β).

Στο θεωρητικό σχεδιασμό του προγράμματος είναι ευδιάκριτη η παρουσία της βιωματικής μάθησης (learning by doing) του Dewy (1958), τόσο στα παιχνίδια ρόλων όσο και στη διάχυση στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και βασικές αρχές της ενεργητικής ακρόασης (Gordon, T., & Bruch, N., 1974) κυρίως στα σενάρια και τους διαλόγους. Εμφανή είναι επίσης τα χαρακτηριστικά της μη κατευθυντικής (Lobrot, 2015), πλην όμως, παρεμβαίνουσας διδασκαλίας, στη στρατηγική που υιοθετεί το πρόγραμμα όπου όλες οι απόψεις είναι δεκτές, χωρίς κριτική ή σχολιασμό, με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο συντονιστή, σε μια διδακτική διαδικασία που στόχο έχει την αποδόμηση των στερεότυπων και την ανασύνθεση της προσωπικής εμπειρίας.

1.3. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΕΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Οι δεξιότητες που έχει ως στόχο να καλλιεργήσει στα παιδιά το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» οι οποίες αξιολογούνται στην παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

- η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης
- η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης
- η ανάπτυξη δεξιοτήτων φιλίας/κοινωνικής επάρκειας
- η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων
- η επίλυση προβλημάτων
- η συγκέντρωση προσοχής
- η συμμετοχή και συνεργασία στην τάξη
- η αποφυγή εκδήλωσης σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας
- η αποφυγή θυματοποίησης
- η υπευθυνότητα/ικανότητα ανάληψης ευθύνης
- η ικανότητα χρήσης γραπτού και προφορικού λόγου (χρήσης της γλώσσας)

2. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

2.1. ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» αποτελείται από δύο τόμους, τον οδηγό μαθημάτων και το εγχειρίδιο εκπαιδευτικού, καθώς και από το συνοδευτικό εποπτικό υλικό (Κουρμούση, 2013α· Κουρμούση, 2013β).

Ο **οδηγός μαθημάτων** περιλαμβάνει 27 μαθήματα στα οποία παρουσιάζονται, με αναλυτικό τρόπο τα εκάστοτε διδακτικά αντικείμενα και η πορεία διδασκαλίας.

Το **εγχειρίδιο εκπαιδευτικού**, στο οποίο παρουσιάζεται η φιλοσοφία που διαπνέει το πρόγραμμα και παρέχονται οδηγίες για την καλύτερη εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς.

Οι **επιστολές προς τους γονείς**, που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού εμπλέκουν στη διαδικασία εκπαίδευσης τις οικογένειες των μαθητών. Περιέχουν μια σύντομη περιγραφή του αντικειμένου που διδάχθηκε στην τάξη καθώς και προτάσεις και οδηγίες για τη συνέχιση της μάθησης στο σπίτι.

Οι **εικόνες των μαθημάτων** περιέχουν θέματα από την εμπειρία των παιδιών και χρησιμοποιούνται εισαγωγικά για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών στην αρχή τη συζήτησης κάθε διδασκαλίας.

Οι **γαντόκουκλες του προγράμματος**, η Γιασμένα και ο Νάγης, είναι οι ήρωες των σεναρίων του προγράμματος και χρησιμοποιούνται για την παρουσίαση καταστάσεων και για τον υποδειγματικό τρόπο που αναζητούν και βρίσκουν λύσεις στα εμπόδια που συναντούν.

Ο **πιγκούνος του κύκλου**, είναι ένα λούτρινο ζώακι που χρησιμεύει για την ηρεμία στην ομάδα και βοηθά τη συζήτηση αφού το παίρνει στα χέρια του το παιδί που κάθε φορά έχει το λόγο. Κάθε ομάδα επιλέγει να δώσει το δικό της όνομα στον πιγκούνιο.

2.1.1. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΟΔΗΓΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Ο οδηγός μαθημάτων του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» περιλαμβάνει 27 μαθήματα -και δύο επαναληπτικές διδασκαλίες- και χωρίζεται σε πέντε ενότητες (Κουρμούση, 2013β):

Στην **α'** ενότητα περιλαμβάνονται εισαγωγικές δραστηριότητες γνωριμίας και εξοικείωσης των μελών της ομάδας αλλά και υποστήριξης της επικοινωνίας και της συνεργασίας καθώς και βασικές αρχές για το σχηματισμό των ομάδων. Στόχο έχουν, κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη και προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και τη στήριξη για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων.

Στη **β'** ενότητα πραγματοποιείται η γνωριμία των μαθητών με το πρόγραμμα και η εισαγωγή στις βασικές έννοιες-κλειδιά που εξοικειώνουν τα παιδιά με το βασικό λεξιλόγιο του προγράμματος. Η ενότητα επιδιώκει την ανάπτυξη της επαγωγικής και κριτικής σκέψης, στοιχεία αναγκαία για την κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών αλλά και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, που θα διδαχθούν στις επόμενες ενότητες. Επίσης, στοχεύει στην εκπαίδευση των δεξιοτήτων της συγκέντρωσης προσοχής και διαχείρισης των περισπασμών, στην κατανόηση της διαφορετικότητας, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της δημιουργίας και στήριξης ενός κανονιστικού πλαισίου που διέπει τις σχέσεις της ομάδας και της σχολικής τάξης.

Στη **γ'** ενότητα περιλαμβάνεται η διδασκαλία για την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων. Τα συναισθήματα που παρουσιάζονται είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός, η απογοήτευση, ο φόβος, η περηφάνια, η ντροπή, η αγάπη, το μίσος, το να νοιάζομαι τους άλλους, η μοναξιά, η ενοχή και η ζήλια. Επίσης παρουσιάζονται τεχνικές διαχείρισης του στρες και τρόποι αντιμετώπισης των προκλήσεων και του πειράγματος. Στόχοι της ενότητας είναι τα παιδιά να γίνουν ικανά:

- να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συναισθήματά τους.
- να μιλούν για τα συναισθήματά τους.
- να μάθουν τρόπους διαχείρισης των έντονων συναισθημάτων.
- να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συναισθήματα των άλλων.
- να κατανοήσουν ότι τα συναισθήματα των ανθρώπων αλλάζουν όταν οι συνθήκες γύρω τους μεταβάλλονται.
- να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικά συναισθήματα για ίδια γεγονότα ή καταστάσεις.
- να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στο συναίσθημα και τη συμπεριφορά.

- να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.
- να καλλιεργήσουν την αίσθηση της αυτοφροντίδας.
- να αντιληφθούν την έννοια της ατομικής ευθύνης και να ασκηθούν στον έλεγχο της συμπεριφορά τους.
- να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις και το πείραγμα
- να υιοθετούν τεχνικές διαχείρισης του στρες

Στη δ' ενότητα περιλαμβάνεται η εκτίμηση καταστάσεων, η επίλυση προβλημάτων και η θέσπιση στόχων. Τα παιδιά, χρησιμοποιώντας τη γνώση και την εμπειρία από τις διδασκαλίες που προηγήθηκαν καλλιεργούν την ικανότητα διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων και την ικανότητα λήψης αποφάσεων. Στόχος της ενότητας είναι τα παιδιά να κατανοήσουν ότι ένα πρόβλημα μπορεί να έχει περισσότερες από μία λύσεις και να υιοθετήσουν στρατηγικές αναγνώρισης του προβλήματος και των βημάτων που απαιτούνται για να επιλέξουν την κατάλληλη κάθε φορά λύση. Επίσης, στην ενότητα αυτή διδάσκεται η ικανότητα άρνησης και αντίστασης. Επιδίωξη της ενότητας είναι τα παιδιά να γίνουν ικανά:

- να διαπιστώνουν ότι υπάρχουν πολλές λύσεις σε ένα πρόβλημα.
- να καλλιεργήσουν την επαγωγική σκέψη
- να υιοθετούν τα βήματα επίλυσης προβλημάτων.
- να εκτιμούν και να κατανοούν τις συνέπειες από τις επιλογές τους και να παίρνουν τις κατάλληλες αποφάσεις.
- να καλλιεργήσουν τον αυτοέλεγχο και να μη δρουν παρορμητικά.
- να αντιστέκονται στην επήρεια των ΜΜΕ και στη διαφήμιση.
- να θέτουν στόχους και να εργάζονται για να τους πετύχουν.

Στην ε' ενότητα, η οποία απευθύνεται μόνο στους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνονται γενικές κατευθύνσεις για τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων που πιθανόν να βιώσουν τα παιδιά όπως το διαζύγιο, η απώλεια και το πένθος.

2.1.2. Η ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Η διδασκαλία και των 27 μαθημάτων ακολουθεί συγκεκριμένη και σταθερή δομή και περιλαμβάνει, για κάθε μάθημα, τα εξής (Κουρμούση, 2013β):

- τις βασικές έννοιες της ενότητας
- τους επιδιωκόμενους στόχους της ενότητας
- τα απαραίτητα υλικά για τη διδασκαλία της ενότητας
- οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς
- την εισαγωγή του θέματος
- τη συζήτηση στον κύκλο με κλιμακωτή δέσμη ερωτήσεων για τη διδασκαλία
- τις δραστηριότητες που προτείνονται για την εμπέδωση των εννοιών
- σύνδεση του μαθήματος με το Αναλυτικό και το Κρυφό Πρόγραμμα
- ενδεικτικούς διαλόγους (σενάρια) με τις γαντόκουκλες
- επιστολές επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών
- εργασίες για το σπίτι σε συνεργασία με την οικογένεια
- υπενθυμίσεις

Κάθε μάθημα στην τάξη αρχίζει με αναφορά στην προηγούμενη διδασκαλία που βοηθά στη σύνδεση με το μάθημα της ημέρας και στην εμπέδωση των διδαγμένων εννοιών. Η σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα γίνεται με προτάσεις για δραστηριότητες που είναι εφικτό να υλοποιηθούν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας και αφορούν σε όλο το εύρος των διδασκόμενων μαθημάτων της τάξης. Η σύνδεση με το Κρυφό Πρόγραμμα περιλαμβάνει προτάσεις και πιθανούς διαλόγους που μπορούν να χρησιμεύσουν κατά την πρωινή άφιξη, στα διαλείμματα, κατά την αποχώρηση ή σε οποιαδήποτε στιγμή της σχολικής ζωής. Στόχος είναι η διάχυση των επιδράσεων του προγράμματος πέρα από τα στενά χρονικά πλαίσια της διδασκαλίας του και η μεταφορά και γενίκευση της μάθησης στην καθημερινή πρακτική διαχείρισης της ομάδας, στις περισσότερο -ίσως- ρεαλιστικές συνθήκες του σχολείου.

2.1.3. ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ-ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ένα μεγάλο εύρος στρατηγικών και τεχνικών που υιοθετεί το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή», βασισμένες στις θεωρίες ανάπτυξης και μάθησης, που αναφέρθηκαν στην αμέσως προηγούμενη παράγραφο, έρχονται να υποστηρίξουν τις διδασκαλίες των μαθημάτων για αποτελεσματικότερη βελτίωση των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτές είναι (Κουρμούση, 2013α):

2.1.3.1. Το πρότυπο του ενήλικα

Στη Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης βασική θέση κατέχει η λειτουργία του προτύπου του ενήλικα, η οποία ηθελημένα ή αθέλητα, χρησιμοποιείται από όλους τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηρίζεται από την ισχυρή επίδραση που ασκεί στα παιδιά, όχι μόνο εξαιτίας της υποδειγματικής παρουσίας των διδακτικών αντικειμένων, αλλά και από τη λειτουργία του ως πρότυπο συμπεριφοράς. Μέσα στην τάξη, ο δάσκαλος διδάσκει, όχι μόνο αυτό που διδάχθηκε στην εγκύκλια σπουδή του αλλά και αυτό που είναι ο ίδιος: τον εαυτό του (Πυργιωτάκης, 1984). Η προσωπικότητα και η ταυτότητα του δασκάλου προσδιορίζουν τη σχέση του ζεύγους «δάσκαλος-μαθητής» και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το σύνολο σχεδόν των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη (Πυργιωτάκης, 2000).

Η λειτουργία του προτύπου δεν είναι διδασκαλία, με την κλασική έννοια του όρου. Λειτουργεί εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά, όμως ξεφεύγει από το διδακτισμό. Είναι δράση, συμπεριφορά, στάση ζωής. Ο δάσκαλος που υιοθετεί υποδειγματικά και με συνέπεια, μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, δεξιότητες διαχείρισης καταστάσεων και αντιμετώπισης προβλημάτων, χωρίς να τις διδάσκει-να αναφέρεται δηλαδή σε αυτές- έχει πολλές πιθανότητες να μεταφέρει στους μαθητές το μήνυμα ότι οι δεξιότητες είναι έννοιες που μπορούν να γίνουν πράξη στην καθημερινή σχολική ζωή.

Το πρότυπο του ενήλικα είναι διάχυτο σε συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων, δήλωση προτιμήσεων, προσωπική έκθεση, στα περισσότερα μαθήματα του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» και δίνονται οδηγίες για την υποδειγματική χρήση του.

2.1.3.2. Θέσπιση κανόνων και συνεπειών

Ο καθορισμός του πλαισίου λειτουργίας της ομάδας, μέσα στη σχολική αίθουσα, είναι μια βασική στρατηγική του προγράμματος με πολλαπλές επιδράσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Αποτελεί την αφετηρία για την οριοθέτηση της ίδιας της ομάδας αλλά και των μελών της σε ατομικό επίπεδο. Οι μαθητές, από τις πρώτες ημέρες στο σχολείο, καλούνται να καθορίσουν ένα είδος συμβολαίου για τους κανόνες λειτουργίας στην τάξη. Οι κανόνες είναι δεσμευτικοί για όλους και από αυτούς δεν εξαιρείται ο εκπαιδευτικός, για τον οποίο διατυπώνονται, από το σύνολο των μαθητών, ξεχωριστοί κανόνες.

Μαζί με το συμβόλαιο, που υπογράφεται από όλους, ορίζονται οι φυσικές και λογικές συνέπειες, χωρίς ποινές ή τιμωρίες, για όσους το παραβιάζουν. Η ευθύνη για την τήρησή του συμβολαίου ανατίθεται, κλιμακωτά, στους μαθητές της τάξης. Εννοείται, ότι, το κανονιστικό αυτό πλαίσιο δεν έρχεται σε αντίθεση με τους γενικούς κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου.

2.1.3.3. Κλήρωση και τυχαία επιλογή

Σε όλες τις δραστηριότητες, τα παιχνίδια ρόλων, το σχηματισμό ομάδων για εργασίες ή τη δημιουργία ζευγαριών, η στρατηγική του προγράμματος είναι η τυχαία επιλογή, η οποία υλοποιείται τεχνικά με διάφορους τρόπους ή με την κλήρωση. Η επιλογή εύκολα μπορεί να έχει την επικύρωση της τάξης, και είναι σημαντικό να την έχει, αφού τα παιδιά θα την αναγνωρίσουν ως την πιο δίκαιη και αντικειμενική. Ταυτόχρονα, με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός «απαλλάσσεται» από το ρόλο του παράγοντα της εξουσίας στην τάξη και τα όσα αρνητικά τον συνοδεύουν.

Εκείνο που κάνει ελκυστική και αποδεκτή την επιλογή αυτή από τα περισσότερα παιδιά, είναι ότι δίνει τις ίδιες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης σε όλους. Ειδικά, για τα περισσότερα συνεσταλμένα παιδιά αποτελεί μια μοναδική ευκαιρία στο πλαίσιο της τάξης να συνυπάρξουν σε ομάδες παιδιών που υπό άλλες συνθήκες αυτό δεν θα ήταν εύκολα εφικτό.

Η τεχνική της κλήρωσης μπορεί εύκολα και αποτελεσματικά να υιοθετηθεί μέσα στην τάξη, και να επικαιροποιείται ανά τακτά διαστήματα (π.χ. ο τρόπος που κάθονται οι μαθητές στα θρανία), για όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, πέρα από τις ώρες του προγράμματος.

2.1.3.4. Η συζήτηση στον κύκλο

Τα μαθήματα του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» υλοποιούνται με τους μαθητές (και τον εκπαιδευτικό) καθισμένους σε κύκλο. Οι θέσεις κατανέμονται με κλήρωση, εκτός από εκείνη του Βοηθού ο οποίος παίρνει τη θέση δίπλα στον εκπαιδευτικό. Η εισαγωγή των θεμάτων που θα συζητηθούν, οι διάλογοι, οι δράσεις, τα παιχνίδια ρόλων, κάθε πτυχή του προγράμματος, υλοποιείται υπό την άμεση οπτική επαφή όλων των μαθητών.

Ο κύκλος, εκτός από το άρρητο μήνυμα της ισότιμης συμμετοχής στην ομάδα, αφού όλοι έχουν την ίδια θέση σε αυτόν, ενισχύει την προσήλωση στο στόχο και την ενδυνάμωση της ομάδας, προϋποθέσεις απαραίτητες της ασφαλούς έκθεσης και έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων των παιδιών.

2.1.3.5. Το αξίωμα του Βοηθού

Το αξίωμα του Βοηθού, κατέχει κεντρική θέση στο πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» και αποτελεί, μαζί με άλλες, μια σημαντική στρατηγική για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Ο Βοηθός επιλέγεται κάθε μία εβδομάδα από το πρώτο μάθημα του προγράμματος, μέχρι και τη λήξη των μαθημάτων. Για την επιλογή του Βοηθού προτείνεται, ως πιο δίκαιη και αντικειμενική, η διαδικασία της κλήρωσης, η οποία συναποφασίζεται με την ομάδα της τάξης. Σε κάθε μάθημα κληρώνεται νέος Βοηθός μέχρι να κληρωθούν όλα τα παιδιά. Πέρα από τα «καθήκοντα» στο Πρόγραμμα, ο Βοηθός μπορεί να είναι πραγματικά βοηθός της τάξης για κάθε μάθημα για την περίοδο που έχει κληρωθεί.

Σε μια εμφανή γωνία της τάξης ορίζεται ένας χώρος όπου αναρτάται ο πίνακας του βοηθού. Από την επομένη της κλήρωσής του, το παιδί-Βοηθός αναρτά σε αυτόν αντικείμενα που έχουν ιδιαίτερη σημασία για αυτό, όπως φωτογραφίες δικές του, της οικογένειάς του, των φίλων του ή από δραστηριότητες που συμμετείχε, καθώς και αγαπημένα βιβλία, παιχνίδια, λούτρινα ζωάκια ή αυτοκίνητα, ζωγραφιές, κείμενα, μικρές κατασκευές και οτιδήποτε επιλέξει το ίδιο το παιδί.

Στο επόμενο μάθημα του προγράμματος, το παιδί-Βοηθός είναι το τιμώμενο πρόσωπο. Του παραχωρείται ένας εύλογος χρόνος να παρουσιάσει τον εαυτό του, να μιλήσει για τον εαυτό του, τα ενδιαφέροντά του, τα χόμπι και τις αγαπημένες του συνήθειες και δραστηριότητες, παρουσιάζοντας από τον πίνακα του Βοηθού τις

φωτογραφίες και τα αντικείμενα που έχει εκθέσει. Στο παιδί-Βοηθό μπορούν να απευθυνθούν ερωτήματα και να υπάρξει διάλογος με την ομάδα της τάξης.

Για το έργο που προσέφερε το παιδί όσο ήταν Βοηθός, του απονέμεται το Δίπλωμα του Βοηθού με φιλοφρονήσεις (βλ. ενότητα, 2.1.3.7) από τους συμμαθητές και το δάσκαλό του προγράμματος.

2.1.3.6. Η εμπλοκή των γονέων

Μια ακόμη καινοτομία, για τα ελληνικά δεδομένα, αποτελεί η υιοθέτηση από το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» στρατηγικών μόνιμης και σταθερής συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, πέρα από τις συμβατικές υποχρεώσεις και τις τακτικές συναντήσεις που προβλέπει το ισχύον νομικό πλαίσιο.

Η εμπλοκή των γονέων γίνεται με πολλούς τρόπους. Ένας από αυτούς είναι κατά τη διάρκεια της αυτοπαρουσίασης των παιδιών-Βοηθών, την ημέρα δηλαδή που ο Βοηθός είναι το τιμώμενο πρόσωπο. Η συμμετοχή των γονέων γίνεται είτε δια της φυσικής παρουσίας των στην τάξη για όσο χρόνο διαρκεί η παρουσίαση του Βοηθού, όπου παίρνουν το λόγο και μιλούν δημόσια για το παιδί τους είτε με επιστολή που στέλνουν στο σχολείο και διαβάζεται από το δάσκαλο που υλοποιεί το πρόγραμμα. Και στη μια και στην άλλη περίπτωση οι γονείς καλούνται να μιλήσουν θετικά, περιγράφοντας τους λόγους για τους οποίους αισθάνονται περηφάνια, χαρά, θαυμασμό, έκπληξη για το παιδί τους, χωρίς να ασκούν κριτική ή να καταφεύγουν σε χαρακτηρισμούς για αυτά που λέει ή κάνει. Στόχος της δράσης είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του παιδιού.

Εκτός αυτού, όμως, η συνεργασία με την οικογένεια των παιδιών είναι σταθερή, όσο διαρκεί το πρόγραμμα, καθώς σε εβδομαδιαία σχεδόν βάση, μέσω των επιστολών του προγράμματος, οι γονείς ή οι κηδεμόνες των παιδιών ενημερώνονται για το περιεχόμενο της ενότητας που διδάχθηκε στην τάξη και καλούνται να υιοθετήσουν οι ίδιοι, σε συνεργασία με τα παιδιά ορισμένες από τις πρακτικές και τις δεξιότητες που διδάχθηκαν τα παιδιά και περιγράφονται στην επιστολή.

Επίσης, σε όλες τις εργασίες που δίνονται στα παιδιά για το σπίτι, κυρίως στην ενότητα της διαχείρισης των συναισθημάτων, παροτρύνονται τα παιδιά να συμπληρώσουν τις εργασίες σε συνεργασία με τους γονείς. Ακόμη, πριν την έναρξη υλοποίησης του προγράμματος, οι γονείς καλούνται στο σχολείο όπου τους

παρουσιάζεται το περιεχόμενο και οι στόχοι του προγράμματος και καθορίζονται οι λεπτομέρειες και τα χαρακτηριστικά της συνεργασίας που θα ακολουθήσει.

2.1.3.7. Οι φιλοφρονήσεις

Η χρήση των φιλοφρονήσεων αποτελεί επίσης μια σημαντική στρατηγική του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», η οποία, όπως και οι δύο προηγούμενες έχει στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών.

Η τεχνική και τα είδη των φιλοφρονήσεων διδάχθηκαν από το πρώτο μάθημα γνωριμίας του προγράμματος και τα παιδιά εξασκήθηκαν στην τάξη και στο σπίτι να κάνουν και να δέχονται φιλοφρονήσεις, όπως και να απαντούν σε αυτές. Τα παιδιά με το χρόνο εξελίσσουν τις φιλοφρονήσεις όταν ανατροφοδοτούνται τακτικά από τον εκπαιδευτικό ο οποίος υιοθετεί σταθερά τη στρατηγική (πρότυπο του ενήλικα). Οι φιλοφρονήσεις μπορεί να έχουν ποικίλο περιεχόμενο και να αναφέρονται, θετικά πάντα, στο χαρακτήρα, τη συμπεριφορά, την εμφάνιση, την προσπάθεια ή και να περιγράφουν ευχάριστα πράγματα που ένωσε κάποιο παιδί από τα λόγια ή τις πράξεις του Βοηθού.

Οι φιλοφρονήσεις αποτυπώνονται γραπτά στο Δίπλωμα του Βοηθού το οποίο παίρνει μαζί του στο σπίτι το παιδί-Βοηθός.

2.1.3.8. Τα παιχνίδια ρόλων

Από τη β' ενότητα εισάγονται τα παιχνίδια ρόλων στα μαθήματα του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» και αποτελούν στη συνέχεια αναπόσπαστο μέρος κάθε διδασκαλίας. Η αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση δεξιοτήτων κατέχει σημαντική θέση και αναγνωρίζεται ως εργαλείο μάθησης μέσα από βιώματα διαφορετικών καταστάσεων. Όταν τα παιδιά υποδύονται ρόλους μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου (του ρόλου) και να βιώσουν συναισθήματα με ασφαλή τρόπο, να υιοθετήσουν συμπεριφορές χωρίς επιπτώσεις, να πειραματιστούν και να τολμήσουν, με την προϋπόθεση ότι αναγνωρίζουν και αποδέχονται το διαχωρισμό του ρόλου από την πραγματικότητα (Κουρμούση, 2013α).

Στο πρόγραμμα, η διάκριση γίνεται με τις κονκάρδες των ηθοποιών οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να αποδεχθούν τη σύμβαση του ρόλου και τη μετάβαση στο

συμβατικό κόσμο της προσποίησης. Τα παιδιά συμμετέχουν σε ζεύγη και περνούν διαδοχικά και από τους δύο ρόλους ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να βιώσουν την ίδια κατάσταση από δύο διαφορετικές οπτικές.

2.1.3.9. Ο καταιγισμός ιδεών

Η στρατηγική του καταιγισμού ιδεών διατρέχει όλο το πρόγραμμα, από τα πρώτα μαθήματα μέχρι το τελευταίο. Δίνονται, έτσι, πολλαπλές ευκαιρίες στα παιδιά να μιλήσουν για τις σκέψεις και τις ιδέες τους, να μοιραστούν τις σκέψεις και τις ιδέες τους και περισσότερο, να ακούσουν τις σκέψεις και τις ιδέες των άλλων παιδιών να ταυτιστούν ενδεχομένως μαζί τους, να τις απορρίψουν, να προβληματιστούν.

Σε ένα ξεκάθαρα προσδιορισμένο πλαίσιο όπου όλες οι απαντήσεις γίνονται αποδεκτές χωρίς να αξιολογούνται ως σωστές ή λανθασμένες τα παιδιά αισθάνονται σημαντικά όταν και εκείνα συνεισφέρουν. Με τον τρόπο αυτό εξασκούν τη φαντασία και τη δημιουργική τους σκέψη ενώ ταυτόχρονα συμμετέχουν με ασφάλεια σε ένα δημόσιο διάλογο. Για τα εσωστρεφή παιδιά, η σύντομη χρονικά έκθεση που απαιτεί ο καταιγισμός ιδεών λειτουργεί θετικά ως κίνητρο να εκφραστούν.

2.1.3.10. Η χρήση εικόνων για αφήγηση μελετών περίπτωσης-ιστοριών

Στα παιδιά αρέσει να ακούνε ιστορίες. Τους αρέσει, επίσης, να κατασκευάζουν ιστορίες. Οι εικόνες του προγράμματος, αποτελούν τροφή για τη φαντασία των παιδιών και για τη δημιουργική αφήγηση που προκύπτει από τη χρήση της εικόνας. Με την περιγραφή μιας εικόνας του προγράμματος, επιλεγμένη για κάθε μάθημα, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους, να ταυτιστούν με έναν ήρωα, να απορρίψουν κάποιες συμπεριφορές, να έρθουν στη θέση του άλλου, ακόμη και να δώσουν απάντηση στο πρόβλημα που αποτυπώνεται στην εικόνα.

Με τη δική του αφήγηση, ο εκπαιδευτικός, θέτοντας ερωτήματα ανοιχτού τύπου κινητοποιεί τα παιδιά να διατυπώσουν τις δικές του σκέψεις τις οποίες δέχεται άκριτα και ασχολίαστα. Η σύνθεση της «πραγματικής» ιστορίας που συνδέεται με το θέμα της ημέρας προκύπτει από την ομάδα.

2.1.3.11. Ο διάλογος και η επιχειρηματολογία

Ο διάλογος, ως εργαλείο πρόσβασης στη μάθηση, αποτελεί βασικό συστατικό του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή». Η χρήση του είτε με μορφή ερωτήσεων και απαντήσεων είτε με τη μορφή σύντομων αναφορών εξυπηρετεί τις ανάγκες του προγράμματος για ενίσχυση της σκέψης, και της ικανότητας των παιδιών να μιλούν για τις ιδέες τους και τα συναισθήματά τους.

Βασικός στόχος της χρήσης του διαλόγου είναι να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά να κατανοήσουν και να υιοθετήσουν τρόπους σκέψης που θα τα κάνει ικανά να διαχειρίζονται μόνα τους καταστάσεις και προβλήματα. Η βαθύτερη διερεύνηση, μάλιστα, του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται ένα παιδί και όχι του τι σκέφτεται ένα παιδί, αποτελεί κορυφαία επιδίωξη του προγράμματος.

Στο ίδιο πνεύμα, τον ίδιο στόχο εξυπηρετεί και η καλλιέργεια της επιχειρηματολογίας η οποία επίσης ενθαρρύνεται από το πρόγραμμα τόσο στους διαλόγους μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή όσο και μεταξύ των μαθητών.

2.1.3.12. Οι μάσκες των συναισθημάτων

Οι μάσκες συναισθημάτων χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν τα παιδιά να εκφράσουν και να δηλώσουν τα συναισθήματά τους με ένα μη λεκτικό τρόπο, επιλέγοντας κάθε φορά τη μάσκα που τους αντιπροσωπεύει εκείνη τη στιγμή. Βοηθά περισσότερο τα συναισθηματικά «ντροπαλά» και αποτραβηγμένα παιδιά.

2.1.3.13. Καλλιτεχνική έκφραση

Η τέχνη, σε όλες τις εκδοχές της, εμπεριέχει πολλαπλά μηνύματα και είναι συνδεδεμένη με την ανθρώπινη δημιουργικότητα και την έκφραση των συναισθημάτων.

Η μουσική, ο χορός, τα χρώματα, η ζωγραφική, οι κατασκευές περικλείουν ένα βαθύτερο συναισθηματικό συμβολισμό και δίνουν τη δυνατότητα έκφρασης και επικοινωνίας μέσα από τη δράση. Μπορούν έτσι να βοηθήσουν σημαντικά τα παιδιά να εκφράσουν το συναίσθημά τους με ασφαλή τρόπο.

2.1.3.14. Η αξιοποίηση των παραμυθιών και της λογοτεχνίας

Η ανάγνωση και παρουσίαση βιβλίων ή παραμυθιών που σχετίζονται με τη θεματολογία του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» αποτελεί μια ακόμη σημαντική στρατηγική του. Η προσέγγιση και η παρουσίαση των λογοτεχνικών κειμένων γίνεται πάντα με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που στόχο έχουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών.

2.1.3.15. Σύνδεση με το Αναλυτικό και το Κρυφό Πρόγραμμα

Υπάρχει αναλυτική περιγραφή και παρέχονται ιδέες καθ' όλη την πορεία υλοποίησης του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», για σύνδεση του διδασκόμενου μαθήματος με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου. Αυτή η τεχνική βοηθά στη μεταφορά και γενίκευση της μάθησης. Η σύνδεση με το Κρυφό Πρόγραμμα υλοποιείται σε όλες τις ώρες λειτουργίας του σχολείου και στοχεύει στη διάχυση της μάθησης και στην «εξάσκηση» των δεξιοτήτων που διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος.

2.1.3.16. Ο θεσμός των «ειρηνοποιών»

Ο θεσμός των ειρηνοποιών συνδέεται με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και έχει στόχο να ενισχύσει τις ικανότητες των παιδιών να εκτιμούν τις καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις. Εισάγεται στη δ' ενότητα του προγράμματος, αποτελείται από ομάδα τριών παιδιών και επιλέγονται με κλήρωση κάθε εβδομάδα. Τα καθήκοντά τους ασκούνται κατά τη διάρκεια του Κρυφού Προγράμματος. Όποτε διαπιστώσουν διαπροσωπικό πρόβλημα παρακολουθούν, χωρίς να παρεμβαίνουν, αν οι εμπλεκόμενοι μαθητές προσπαθούν να βρουν λύση στη βάση των τεχνικών και των βημάτων που διδάχθηκαν στα μαθήματα του προγράμματος. Διαμεσολαβούν μόνο όταν διαπιστώνουν αδυναμία εξεύρεσης λύσης από τα παιδιά που εμπλέκονται και ο ρόλος τους είναι βοηθητικός προς τα παιδιά ώστε να μπορέσουν να βρουν τη λύση μόνοι τους. Από το ρόλο αυτό περνούν όλοι οι μαθητές της τάξης.

2.1.3.17. Τεχνικές ενεργητικής ακρόασης

Στο πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» είναι διάχυτες βασικές αρχές για την εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης οι οποίες εντάσσονται στην κατηγορία δεξιοτήτων συμβουλευτικής και επικοινωνίας. Εμφανίζονται σε όλες τις ενότητες του προγράμματος με τη μορφή ερωτήσεων, υποδειγματικών διαλόγων και στοχεύουν να βοηθήσουν τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τα παιδιά στην κατανόηση και στη θετική αλληλεπίδραση.

Στις οδηγίες για την εφαρμογή του προγράμματος παρουσιάζεται σύντομη περιγραφή των τεχνικών ενεργητικής ακρόασης για χρήση από τον εκπαιδευτικό.

2.1.3.18. Τεχνικές χαλάρωσης-αντιστρέψ

Στο πλαίσιο της ενίσχυσης του αυτοελέγχου εντάσσονται οι τεχνικές χαλάρωσης και αντιστρέψ που περιλαμβάνονται στα μαθήματα του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή».

Πέρα από τους στόχους δημιουργίας θετικού και ευχάριστου παιδαγωγικού κλίματος, για την αποφόρτιση από την πίεση που ασκεί η καθημερινή ρουτίνα του σχολείου, το πρόγραμμα παρουσιάζει συγκεκριμένους τρόπους και τεχνικές τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν τα παιδιά για να χαλαρώνουν. Τόσο στο μάθημα διαχείρισης του θυμού όσο και σε μια ξεχωριστή ενότητα, αυτή για τη διαχείριση του στρες, τα παιδιά διδάσκονται και εξασκούνται σε τρεις διαφορετικές τεχνικές διαχείρισης της έντασης και του στρες και παροτρύνονται από τον εκπαιδευτικό να τις εντάξουν στο καθημερινό τους πρόγραμμα. Αυτές είναι: η τεχνική της διαφραγματικής αναπνοής, η τεχνική της προοδευτικής μυϊκής χαλάρωσης και η τεχνική άμεσης δράσης.

2.1.4. ΟΜΑΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» ενθαρρύνει και υποστηρίζει τη δημιουργία ηλεκτρονικών και δια ζώσης ομάδων επικοινωνίας εκπαιδευτικών που υλοποιούν το πρόγραμμα στις τάξεις τους. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική μονάδα έχει δείξει εμπειρικά ότι βοηθά σε καλύτερη εφαρμογή και διάχυση των

αποτελεσμάτων του προγράμματος καθώς λειτουργεί θετικά και ανατροφοδοτικά για τους εκπαιδευτικούς που το υλοποιούν. Το ίδιο ισχύει για τις ευρύτερες ομάδες στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας, καθώς δίνεται η ευκαιρία ανταλλαγής προβληματισμών και ιδεών που έχουν κοινή στόχευση

Γενικά, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομάδες κοινού ενδιαφέροντος είναι βοηθητικές καθώς αποτελούν ένα ασφαλές περιβάλλον σύγκλησης και ανταλλαγής απόψεων και ιδεών, που ενισχύουν την αίσθηση του μέλους ότι ανήκει σε μια ομάδα με κοινούς σκοπούς και στόχους.

ΜΕΡΟΣ Γ΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ζ΄

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του επιπέδου των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών της πρώτης σχολικής ηλικίας, Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου, και **η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος παρέμβασης «Βήματα για τη ζωή»**, κατά την πιλοτική εφαρμογή του για ένα διδακτικό έτος, σε μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας (Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου), ως προς την ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

1.2. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας δομούνται σε δύο επίπεδα: α) στη διερεύνηση των δημογραφικών και άλλων παραγόντων που επιδρούν στην ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και β) στη διερεύνηση των δημογραφικών και άλλων παραγόντων που επιδρούν στη μεταβολή του επιπέδου των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου ως αποτέλεσμα της υλοποίησης του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή».

1.3. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με βάση τα παραπάνω, τα ερωτήματα τα οποία καλείται να διερευνήσει η παρούσα εργασία τα οποία αποτελούν τις υποθέσεις της έρευνας, έχουν ως εξής:

- η υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών σε βαθμό

σημαντικά μεγαλύτερο από εκείνο που ενισχύεται σε μαθητές που παρακολουθούν μόνο το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

- η υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, θα ενισχύσει την ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως, η ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής, η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, η υπευθυνότητα, σε βαθμό σημαντικά μεγαλύτερο από εκείνο που ενισχύεται σε μαθητές που παρακολουθούν μόνο το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

- η υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, θα ενισχύσει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως, η ικανότητα συμμετοχής σε κανονιστικά πλαίσια, η ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης κοινωνικών σχέσεων, η ικανότητα αποφυγής συγκρούσεων και η ικανότητα επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων, σε βαθμό σημαντικά μεγαλύτερο από εκείνο που ενισχύεται σε μαθητές που παρακολουθούν μόνο το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

- η υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, θα βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου σε βαθμό σημαντικά μεγαλύτερο από εκείνο που ενισχύεται σε μαθητές που παρακολουθούν μόνο το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

- Δημογραφικοί και άλλοι παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, η περιοχή κατοικίας, ο τύπος του σχολείου κ.ά., πιθανά επιδρούν στο επίπεδο βελτίωσης των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ως αποτέλεσμα της παρακολούθησης του προγράμματος παρέμβασης «Βήματα για τη ζωή», για ένα σχολικό έτος.

- Δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, η κατανόηση και ομιλία της ελληνικής γλώσσας, η φοίτηση στο ολοήμερο πρόγραμμα, η φοίτηση σε Τ.Ε., η επανάληψη της ίδιας τάξης, πιθανά επιδρούν στη διαμόρφωση του επιπέδου των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών της Α' και Β' τάξης δημοτικού σχολείου, όπως η ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής, η συμμετοχή και συνεργασία στην τάξη, η εκδήλωση επιθετικότητας, η αποφυγή θυματοποίησης, η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, η αυτοεκτίμηση, η υπευθυνότητα, η επίλυση προβλημάτων.

- Οικογενειακοί παράγοντες, όπως, η εκπαίδευση του πατέρα και της μητέρας, η οικογενειακή κατάσταση των γονέων, ο αριθμός των αδελφών, η σειρά γέννησης και αν είναι δίδυμο πιθανά επιδρούν στη διαμόρφωση του επιπέδου των δεξιοτήτων των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου, όπως η ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής, η συμμετοχή και συνεργασία στην τάξη, η εκδήλωση επιθετικότητας, η αποφυγή θυματοποίησης, η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, η αυτοεκτίμηση, η υπευθυνότητα, η επίλυση προβλημάτων.
- Σχολικοί παράγοντες, όπως, η περιοχή που είναι το σχολείο, ο τύπος του σχολείου και ο αριθμός των μαθητών στην τάξη πιθανά επιδρούν στη διαμόρφωση του επιπέδου των δεξιοτήτων των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου, όπως η ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής, η συμμετοχή και συνεργασία στην τάξη, η εκδήλωση επιθετικότητας, η αποφυγή θυματοποίησης, η ενσυναίσθηση, η αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, η αυτοεκτίμηση, η υπευθυνότητα, η επίλυση προβλημάτων.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα χωρίζεται σε δύο μέρη: α) τη συγχρονική μελέτη (cross sectional) και β) την πειραματική μελέτη. Με βάση το σχεδιασμό και τα εργαλεία υλοποίησης, εντάσσεται στις παρακάτω κατηγορίες:

- **Πειραματική**, γιατί για την υλοποίησή της σχηματίστηκαν δύο ομάδες, Η Πειραματική Ομάδα και η Ομάδα Ελέγχου στις οποίες τοποθετήθηκαν οι μαθητές με τυχαίο τρόπο
- **Παρεμβατική**, γιατί ο σκοπός της είναι η μεταβολή γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών και η αξιολόγησή τους μετά τη διενέργεια παρέμβασης.
- **Εφαρμοσμένη**, γιατί επιδιώκει την εξεύρεση λύσεων σε ένα υπαρκτό πρόβλημα.
- **Επιτόπια**, γιατί τα υπό διερεύνηση στοιχεία και η αξιολόγηση αυτών γίνεται στον ίδιο τόπο.
- **Ποσοτική**, γιατί η συλλογή των δεδομένων γίνεται με ερωτηματολόγιο και τα ερευνητικά στοιχεία υπάγονται σε στατιστική ανάλυση.

2.1. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 2691 μαθητές Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικών σχολείων, των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής και Δ΄ Αθήνας, από τους οποίους οι 1655 αποτέλεσαν την Πειραματική Ομάδα και οι 1036 την Ομάδα Ελέγχου.

2.1.1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε συνεργασία με τους οικείους Σχολικούς Συμβούλους των παρακάτω Περιφερειών Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής:

- της 40^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής
- της 41^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής
- της 43ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής
- της 56^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής
- της 57^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής

Οι Περιφέρειες αυτές αντιστοιχούν σε σχολεία της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής και της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δ΄ Αθήνας. Τα σχολεία που εντάσσονται στις Διευθύνσεις αυτές αντιπροσωπεύουν σε μεγάλο βαθμό το μαθητικό πληθυσμό όσον αφορά τα κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά και την τυπολογία των σχολείων ενώ παράλληλα προσφέρουν προσβασιμότητα στην ερευνητική και επιμορφωτική ομάδα

2.1.2. ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1.2.1. Σχολεία της Πειραματικής Ομάδας

Στην Πειραματική Ομάδα συμμετείχαν τα παρακάτω σχολεία:

1^ο Δημοτικό Σχολείο Βούλας

2^ο Δημοτικό Σχολείο Βούλας

4^ο Δημοτικό Σχολείο Βούλας

1^ο Δημοτικό Σχολείο Βάρης
Δημοτικό Σχολείο Δίλοφου Βάρης
2^ο Δημοτικό Σχολείο Αναβύσσου
Δημοτικό Σχολείο Παλαιάς Φώκαιας
2^ο Δημοτικό Σχολείο Κερατέας
3^ο Δημοτικό Σχολείο Κερατέας
4^ο Δημοτικό Σχολείο Κερατέας
Δημοτικό Σχολείο Κουβαρά
1^ο Δημοτικό Σχολείο Καλυβίων
2^ο Δημοτικό Σχολείο Καλυβίων
3^ο Δημοτικό Σχολείο Λαυρίου
1^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης
2^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης
5^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης
13^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης
12^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης
12^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης
13^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης
6^ο Δημοτικό Σχολείο Αλίμου
9^ο Δημοτικό Σχολείο Αλίμου
4^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου
9^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου
10^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου
11^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου
12^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου
13^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου

15^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου

17^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου

18^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου

21^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου

Σχολή Ξενόπουλου

Σχολή Ποριώτου

Στην Πειραματική Ομάδα πήραν μέρος συνολικά 78 εκπαιδευτικοί τμημάτων Α΄ και Β΄ τάξης από 33 δημόσια και 2 ιδιωτικά Δημοτικά Σχολεία.

2.1.2.2. Σχολεία Ομάδας Ελέγχου

3^ο Δημοτικό Σχολείο Βούλας

Δημοτικό Σχολείο Βάρκιζας

Δημοτικό Σχολείο Βουλιαγμένης

1^ο Δημοτικό Σχολείο Αναβύσσου

Δημοτικό Σχολείο Σαρωνίδας

1^ο Δημοτικό Σχολείο Πικερμίου

3^ο Δημοτικό Σχολείο Παιανίας

3^ο Δημοτικό Σχολείο Γλυκών Νερών

2^ο Δημοτικό Σχολείο Σπάτων

3^ο Δημοτικό Σχολείο Σπάτων

3^ο Δημοτικό Σχολείο Κορωπίου

1^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης

3^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης

4^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης

5^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης

6^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης

7^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης
12^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Σμύρνης
15^ο Δημοτικό Σχολείο Καλλιθέας
23^ο Δημοτικό Σχολείο Καλλιθέας
Δημοτικό Σχολείο Αγίου Ανδρέα
4^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου
6^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου
7^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου
8^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου
4^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου
15^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου
20^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Δημητρίου

Στην Ομάδα Ελέγχου πήραν μέρος 57 εκπαιδευτικοί τμημάτων Α΄ και Β΄ τάξης από 28 δημόσια Δημοτικά Σχολεία.

2.2. ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

2.2.1. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί προσαρμογή της Κλίμακας Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Kourmoussi, Koutras, 2011) και κρίθηκε κατάλληλο για το ελληνικό δημοτικό σχολείο, έπειτα από μελέτη ερωτηματολογίων παρόμοιας θεματολογίας πανεπιστημίων του εξωτερικού. Η προσαρμογή περιλαμβάνει επίσης την προσθήκη τριών ακόμη υποκλιμάκων που αφορούν στην υπευθυνότητα, την παραγωγή του προφορικού λόγου και την παραγωγή του γραπτού λόγου. Το νέο ερωτηματολόγιο ονομάστηκε Κλίμακα Αξιολόγησης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων Μαθητών Πρώτης Σχολικής Ηλικίας (Kourmoussi et al., 2017).

2.2.1.1. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας είναι ανώνυμα, ένα για κάθε μαθητή. Κάθε ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται από τον κωδικό του μαθητή που είναι ένας τετραψήφιος κωδικός στον οποίο συμπληρώνονται τα αρχικά του ονόματος, του επώνυμου, του πατρώνυμου και του μητρώνυμου κάθε παιδιού. Αυτό είναι αναγκαίο για τη διασταύρωση των αξιολογήσεων κατά τη στατιστική επεξεργασία.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά σε προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία με τη μορφή ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου. Δέκα από τις ερωτήσεις είναι σχετικές με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών, οκτώ ερωτήσεις είναι σχετικές με τα οικογενειακά χαρακτηριστικά και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και επτά ερωτήσεις σχετίζονται με την περιοχή και τον τύπο του σχολείου.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από την Κλίμακα Αξιολόγησης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Σχολικό Πλαίσιο. Η κλίμακα αποτελείται από τις παρακάτω ενότητες:

- α. συγκέντρωση προσοχής*
- β. συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη*
- γ. αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων*
- δ. εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας*
- ε. εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας*
- στ. θυματοποίηση*
- ζ. αυτοεκτίμηση (χρήση της κλίμακας BASE των Coopersmith και Gilberts)*
- η. ενσυναίσθηση*
- θ. δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια*
- ι. επίλυση προβλημάτων*
- ια. Υπευθυνότητα*

Το τρίτο μέρος της κλίμακας αποτελείται από πρωτότυπο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών και περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με:

α. την παραγωγή του προφορικού λόγου

β. την παραγωγή του γραπτού λόγου

Συνολικά, η κλίμακα συμπεριλαμβάνει 111 ερωτήσεις, που αξιολογούν τις συμπεριφορές των παιδιών στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου και την επίδοσή τους στον προφορικό και γραπτό λόγο. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται με τη χρήση επτάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 7=πάντα ή σχεδόν πάντα). Η αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης γίνεται με πεντάβαθμη κλίμακα.

2.2.2. ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ

Ως προς τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας, δηλαδή, την ικανότητά της να δίνει τα ίδια αποτελέσματα κάτω από ίδιες συνθήκες, η χρήση του alpha Cronbach δείκτη έδωσε τις παρακάτω τιμές για κάθε υποκλίμακα, οι οποίες κυμαίνονται σε πολύ υψηλά επίπεδα για όλες τις διαστάσεις της κλίμακας:

1. Συγκέντρωση προσοχής ($\alpha=0.95$)
2. Συμμετοχή / συνεργασία στην τάξη ($\alpha=0.92$)
3. Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων ($\alpha=0.93$)
4. Εκδήλωση λεκτικής-συναισθηματικής επιθετικότητας ($\alpha=0.94$)
5. Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας ($\alpha=0.86$)
6. Θυματοποίηση ($\alpha=0.94$)
7. Αυτοεκτίμηση (Κλίμακα BASE, Coopersmith & Gilberts) ($\alpha=0.91$)
8. Ενσυναίσθηση ($\alpha=0.94$)
9. Δεξιότητες φιλίας /κοινωνική επάρκεια ($\alpha=0.88$)
10. Επίλυση προβλημάτων ($\alpha=0.87$)

11. Υπευθυνότητα ($\alpha=0.85$)

12. Παραγωγή προφορικού λόγου ($\alpha=0.75$)

13. Παραγωγή του γραπτού λόγου ($\alpha=0.75$)

Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας κυμαίνεται από $\alpha=0.75$ για τις υποκλίμακες «Παραγωγή προφορικού λόγου» και «Παραγωγή γραπτού λόγου», μέχρι $\alpha=0.95$ για την υποκλίμακα «Συγκέντρωση προσοχής» και θεωρείται πολύ υψηλός (Kourmoussi et al., 2017). Επισημαίνεται ότι για να θεωρείται αξιόπιστη μία κλίμακα αξιολόγησης ο δείκτης alpha Cronbach θα πρέπει να είναι $>0,7$. Μεγαλύτερη τιμή του συντελεστή αντανακλά μεγαλύτερη αξιοπιστία και εσωτερική συνοχή της κλίμακας.

2.2.3. ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας χορηγήθηκαν στην αρχή του σχολικού έτους 2013-2014 στους εκπαιδευτικούς της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου. Η πρώτη παράδοση των ερωτηματολογίων έγινε στις σχολικές μονάδες (όπως αναφέρονται παραπάνω), με εταιρία ταχυμεταφοράς, ονομαστικά για τον κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα και δόθηκε εύλογος χρόνος δέκα ημερών για τη συμπλήρωσή των. Σε κάθε εκπαιδευτικό απεστάλησαν τόσα ερωτηματολόγια όσοι και οι μαθητές του τμήματος που δίδασκε. Μία επιστολή με οδηγίες για τη σωστή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και την αξιολόγηση των συμπεριφορών των μαθητών συνόδευε την αποστολή. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν στην ερευνητική ομάδα, ξανά, μέσω εταιρίας ταχυμεταφοράς.

Η δεύτερη αποστολή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε, πάλι, με εταιρία ταχυμεταφοράς, στο τέλος του Μαΐου 2014 και η συλλογή έγινε με τη λήξη των μαθημάτων για μεν τους εκπαιδευτικούς της Πειραματικής Ομάδας κατ' ιδίαν στην τελευταία, απολογιστική συνάντηση, που πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, για δε τους εκπαιδευτικούς της Ομάδας Ελέγχου μέσω εταιρίας ταχυμεταφοράς. Η χρήση του ατομικού κωδικού για κάθε ερωτηματολόγιο διευκόλυνε την διατήρηση της ανωνυμίας κατά την ταύτιση των ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση και την ασφαλή επεξεργασία των δεδομένων.

3. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. ΛΗΨΗ ΑΔΕΙΑΣ

Πριν την έναρξη της έρευνας υποβλήθηκε αίτημα για χορήγηση άδειας χρήσης του ερωτηματολογίου της στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) με σκοπό την αξιολόγηση του επίπεδου των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών Α΄ και Β΄ τάξεων Δημοτικού Σχολείου στη Νότια και Ανατολική Αττική. Η έρευνα προέβλεπε τη χορήγηση και συμπλήρωση, από τους εκπαιδευτικούς, της κλίμακας διερεύνησης των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, μια για κάθε μαθητή, στην αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς. Για το λόγο αυτό, στην αρχή του σχολικού έτους 2013-2014 υποβλήθηκαν στο Π.Ι. τα απαραίτητα δικαιολογητικά που περιλάμβαναν την αίτηση για την έρευνα, το αναλυτικό σχέδιο της έρευνας, το συνοπτικό δελτίο έρευνας, την κλίμακα αξιολόγησης των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αναλυτική κατάσταση των σχολείων που θα έπαιρναν μέρος στην έρευνα και τη σχετική με την έρευνα βιβλιογραφία.

Η άδεια χορηγήθηκε από το ΠΙ και γνωστοποιήθηκε σε όλες τις σχολικές μονάδες με το υπ. αριθμ. **Φ15/806/174250/Γ1/2013** έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας.

3.2. ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΚΑΙ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ

Με πρωτοβουλία των πέντε Σχολικών Συμβούλων των Περιφερειών Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής που προαναφέρθηκαν (βλ. ενότητα 2.1.1.) απεστάλη πρόσκληση προς τους εκπαιδευτικούς των Α΄ και Β΄ τάξεων των σχολείων της περιφέρειάς των, για εθελοντική συμμετοχή σε έρευνα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του πανεπιστημίου Ιωαννίνων που είχε στόχο την πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, «Βήματα για τη ζωή». Αμέσως μετά την πρόσκληση ακολούθησε συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», από τους Σχολικούς Συμβούλους και τα μέλη της ερευνητικής ομάδας και περιεγράφηκε ο τρόπος σχηματισμού των δύο ομάδων: της Πειραματικής και της Ομάδας Ελέγχου. Διευκρινίστηκαν, επίσης, οι όροι συμμετοχής στην έρευνα καθώς και

οι δεσμεύσεις όσων έπαιρναν μέρος στην Πειραματική Ομάδα, αφού για αυτούς η υλοποίηση του προγράμματος ήταν αναγκαίο να γίνει κατά το σχολικό έτος 2013-2014.

Η ανταπόκριση ήταν μεγάλη, καθώς, από το σύνολό των σχολείων αρμοδιότητας των Σχολικών Συμβούλων η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των δύο πρώτων τάξεων δήλωσε συμμετοχή, με αποτέλεσμα την εξαιρετικά ικανοποιητική αντιπροσώπευση εκπαιδευτικών και μαθητών από τις περιοχές που επελέγησαν για την παρέμβαση, η οποία ικανοποιούσε πλήρως τους στόχους που είχε θέσει εξ αρχής η ερευνητική ομάδα.

Για το σχηματισμό των δύο ομάδων, της Πειραματικής και της Ομάδας Ελέγχου η βιβλιογραφία αναγνωρίζει την τυχαία κατανομή ως ενδεικνυόμενη διαδικασία για την εξίσωση των δύο ομάδων πριν από μία παρέμβαση (Boguch, 1997). Όταν πρόκειται για καθολικές παρεμβάσεις, πλήρους κάλυψης, η τυχαιοποίηση εγείρει ζητήματα ηθικής τάξης -και νομικής σε ορισμένες περιπτώσεις- με την έννοια της στέρησης παροχής υπηρεσιών σε άτομα που με άλλα κριτήρια θα είχαν επιλεγεί (Lipsey & Cordray, 2000).

Με δεδομένη την επιθυμία των περισσότερων εκπαιδευτικών για συμμετοχή στην Πειραματική Ομάδα και λαμβάνοντας υπόψη ότι από το σύνολο των σχολείων που αντιστοιχούσαν σε κάθε περιφέρεια Σχολικού Συμβούλου οι εθελοντές εκπαιδευτικοί αντιπροσώπευαν πολύ υψηλό ποσοστό σχολείων, το οποίο κυμαινόταν μεταξύ 75%, για την 57^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης και 93%, για την 56^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης, αποφασίστηκε να γίνει κλήρωση μεταξύ των συμμετεχόντων για την οριστικοποίηση των ομάδων.

Από την κλήρωση, προέκυψε το εξής πρόβλημα, σε σχολικές μονάδες που διέθεταν 3 ή 4 τμήματα μαθητών Α΄ και Β΄ τάξης: να μένει εκτός κλήρωσης στην πειραματική ομάδα κάποιο τμήμα ενώ τα υπόλοιπα είχαν κληρωθεί. Σε αυτή την περίπτωση, με κριτήριο την αποφυγή επιδράσεων, λόγω διάχυσης, στα αποτελέσματα της έρευνας και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, έγινε δεκτό από τους Σχολικούς Συμβούλους το αίτημα των εκπαιδευτικών να ενταχθούν όλα τα τμήματα των Α΄ και Β΄ τάξεων της ίδιας σχολικής μονάδας στην πειραματική ομάδα.

Από τη διαδικασία, όμως αυτή όπως ήταν επόμενο, προέκυψε ισχυρότερη αριθμητικά πειραματική ομάδα και έτσι η ομάδα ελέγχου ενισχύθηκε με μαθητές τμημάτων Α΄ και Β΄ τάξεων από την 53^η, 54^η και 55^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης, που υπάγονται στα όρια της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ανατολικής

Αττικής και πληρούσαν τις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή στην έρευνα σύμφωνα με τα κριτήρια που είχαν αρχικά θεσπιστεί για την επιλογή του δείγματος.

3.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Το σύνολο των εκπαιδευτικών της Πειραματικής Ομάδας χωρίστηκε σε δύο υποομάδες με κριτήριο τις γειτνιάζουσες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες των Σχολικών Συμβούλων. Η μία λειτούργησε στα γεωγραφικά όρια της Διεύθυνσης Π.Ε. Ανατολικής Αττικής και η άλλη στα όρια της Δ' Διεύθυνσης Π.Ε. Αττικής. Οι εκπαιδευτικοί των δύο υποομάδων παρακολούθησαν έναν κύκλο εκπαίδευσης στο πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή», ο οποίος διεξήχθη σε τρεις διαδοχικές ημερήσιες συναντήσεις, σύμφωνα με την πορεία υλοποίησης του προγράμματος. Ενδιάμεσα υπήρξαν δύο ακόμη ανατροφοδοτικές, τρίωρες, απογευματινές συναντήσεις. Όλες οι συναντήσεις διεξήχθησαν σε μέρες και ώρες εκτός ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών.

Στην πρώτη συνάντηση, η οποία πραγματοποιήθηκε το Σάββατο και την Κυριακή 2 και 3 Νοεμβρίου 2013 αντίστοιχα, μία για κάθε υποομάδα, παρουσιάστηκαν οι γενικές αρχές και η φιλοσοφία του προγράμματος και διεξήχθησαν βιωματικά σεμινάρια κατά τα οποία οι εκπαιδευτικοί επεξεργάστηκαν σενάρια που παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν σε όλη την ομάδα. Η θεματική των βιωματικών σεναρίων κάλυπτε το εισαγωγικό μέρος του προγράμματος και τα μαθήματα της πρώτης διδακτικής ενότητας. Στο τέλος της συνάντησης παραδόθηκε στους εκπαιδευτικούς το υλικό του προγράμματος και δόθηκαν διευκρινίσεις για την υλοποίησή του.

Στη δεύτερη συνάντηση, που πραγματοποιήθηκε το Σάββατο και την Κυριακή 8 και 9 Φεβρουαρίου 2014, μία για κάθε υποομάδα, διεξήχθησαν βιωματικά σεμινάρια βασισμένα στην ενότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων και δόθηκαν οι κατευθύνσεις για την ασφαλή διδασκαλία μαθημάτων συναισθημάτων.

Στην τρίτη συνάντηση, που πραγματοποιήθηκε το Σάββατο και την Κυριακή 29 και 30 Μαρτίου 2014, μια για κάθε υποομάδα, παρουσιάστηκε η ενότητα του

προγράμματος η σχετική με την εκτίμηση καταστάσεων, επίλυση προβλημάτων και θέσπιση στόχων και υλοποιήθηκαν τα ανάλογα βιωματικά σενάρια.

3.4. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Το θέμα της αξιοπιστίας της υλοποίησης ενός προγράμματος είναι άμεσα συνδεδεμένο με τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει και έχει απασχολήσει, όλο και περισσότερο, τα τελευταία χρόνια τους ερευνητές. Η παρακολούθηση -και τεκμηρίωση- της υλοποίησης ενός παρεμβατικού προγράμματος δίνει πολύτιμες πληροφορίες ειδικά σε περιπτώσεις ανεπιτυχών αποτελεσμάτων (Mowbray et al., 2003).

Σε έρευνα δύο ετών για την αξιοπιστία υλοποίησης του προγράμματος Kids Matter Primary 1, που πραγματοποιήθηκε σε 100 σχολεία της Αυστραλίας που το υλοποιούσαν, εστίασε στη σχέση μεταξύ της ποιότητας υλοποίησης του προγράμματος και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και διαπιστώθηκε ότι καλά σχεδιασμένες παρεμβάσεις οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα όταν παράλληλα είναι σωστά υλοποιημένες (Dix, Slee, Lawson, & Keeves, 2012).

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις καταλήγουν οι Ibrahim και Sidani (2015) οι οποίοι, όμως, θεωρούν περιορισμένη την έρευνα που έχει διεξαχθεί για τον εντοπισμό της πιστότητας υλοποίησης, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει για την ανάπτυξη μέτρων αξιολόγησής της.

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» υλοποιήθηκε στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης, με σταθερή συχνότητα, μια φορά την εβδομάδα για δύο ώρες. Την ευθύνη της υλοποίησης είχαν οι δάσκαλοι των τμημάτων. Για την εξασφάλιση της πιστής εφαρμογής, το πρόγραμμα περιλαμβάνει λεπτομερείς οδηγίες που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο εκπαιδευτικού (Κουρμούση, 2013α). Σαφείς οδηγίες περιέχονται και στον οδηγό μαθημάτων που περιγράφουν την κάθε διδακτική ενότητα. Σε αυτόν περιλαμβάνονται όλα τα ερωτήματα που μπορεί να θέσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του, όπως επίσης και ενδεικτικοί τρόποι διαλόγου και κατάλληλες φράσεις ενθάρρυνσης για χρήση, τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος όσο και κατά τη διάρκεια του κρυφού αναλυτικού προγράμματος.

(Κουρμούση, 2013β). Επίσης, η δομή των μαθημάτων είναι με τέτοιο τρόπο οργανωμένη, ώστε, κάθε μάθημα να βασίζεται στις γνώσεις και τις εμπειρίες της προηγούμενης ενότητας. Με τον τρόπο αυτό περιορίζεται σε υψηλό βαθμό η τυχαία επιλογή διδακτικών ενοτήτων και η απόκλιση από την ακολουθία εφαρμογής όπως αυτή είναι σχεδιασμένη (Kourmoussi, Markogiannakis, Tzavara, Kounenou, ...& Koutras, 2018)

Η εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην Πειραματική Ομάδα ενισχύει ένα ακόμη σημαντικό κριτήριο αξιόπιστης εφαρμογής του προγράμματος, το οποίο βιβλιογραφικά αναφέρεται ότι σχετίζεται με την προσήλωση στην υλοποίηση όπως αυτή έχει περιγραφεί από τους σχεδιαστές (Carroll et al., 2007). Το στοιχείο του εθελοντισμού αντανακλά ένα ισχυρό κίνητρο των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση και υλοποίηση ενός καινοτόμου προγράμματος και μια πρόθεση παρέμβασης στη σχολική τάξη και συνδέεται άμεσα με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αξιοπιστία υλοποίησης.

Για την καλύτερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, που υλοποίησαν το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή», κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, η ερευνητική ομάδα κατένειμε σε τακτά χρονικά διαστήματα τα βιωματικά σεμινάρια και τις ενδιάμεσες συναντήσεις, ώστε να υπάρχει διαρκής ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών. Τόσο κατά τη διεξαγωγή των σεμιναρίων όσο και κατά τις ενδιάμεσες συναντήσεις γινόταν διεξοδικές αναφορές στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και έφερναν προς συζήτηση. Επίσης, υπήρχε ένα έντυπο σημειώσεων με ερωτήσεις και παρατηρήσεις σχετικές με τη συγκέντρωση και το ενδιαφέρον των μαθητών και τις τυχόν διαφοροποιήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών μεταξύ των δραστηριοτήτων που περιγράφονται στο πρόγραμμα και του τρόπου που αυτές πραγματοποιήθηκαν. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί εκτός από την κατάλληλη εκπαίδευση που έλαβαν, είχαν και την αναγκαία υποστήριξη για να υλοποιήσουν αποτελεσματικά την παρέμβαση.

Υποστήριξη δέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί και από τους Σχολικούς Συμβούλους, που είχαν, εκ του ρόλου τους, την εποπτεία της υλοποίησης της παρέμβασης. Εκτός από τη συμμετοχή τους στα βιωματικά σεμινάρια και την τακτική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, είχαν ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία υλοποίησης με τακτικές επισκέψεις στις σχολικές μονάδες εποπτεύοντας την πορεία υλοποίησης. Ενίοτε δε, έδιναν λύσεις σε προβλήματα που προέκυπταν και είχαν σχέση με τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος.

Εκτός των άλλων, σε κάθε υποομάδα λειτούργησε μια κλειστή διαδικτυακή ομάδα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών που υλοποιούσαν το πρόγραμμα. Σε αυτήν είχαν τη δυνατότητα να αναρτούν και να μοιράζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κείμενα, εικόνες, εργασίες, φωτογραφίες από δραστηριότητες μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Αυτό βοήθησε στη διάχυση των ιδεών και στην ανταλλαγή σκέψεων και τρόπων διαχείρισης της υλοποίησης του προγράμματος και ενίσχυσε τις σχέσεις των μελών. Επίσης, υπήρξαν αρκετοί προβληματισμοί που συζητήθηκαν δημόσια στην ομάδα, όπως και εξειδικευμένα προβλήματα, σχετικά με προσωπικά δεδομένα μαθητών, τα οποία χειρίστηκε εμπιστευτικά η επιμορφωτική ομάδα σε κατ' ιδίαν συνεργασία με τον κάθε εκπαιδευτικό.

3.5. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Ένα από τα συχνότερα προβλήματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος ήταν η έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση όλων των δραστηριοτήτων που προέβλεπε το πρόγραμμα μέσα στο διδακτικό δίωρο της «ευέλικτης ζώνης». Το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών και με τη σύμφωνη γνώμη της ερευνητικής ομάδας για τη διδασκαλία ενοτήτων με πολλές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων, σε δύο διδακτικά δίωρα.

Ένα δεύτερο πρόβλημα που αναφέρθηκε, σε δύο τουλάχιστον περιπτώσεις, ήταν η διαχείριση πραγματικών περιστατικών για προβλήματα που αντιμετώπιζαν μαθητές στο οικογενειακό περιβάλλον και έκριναν σκόπιμο να μοιραστούν στην ομάδα της τάξης κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Το φαινόμενο δεν είναι σπάνιο κατά την υλοποίηση παρεμβάσεων που σχετίζονται με συναισθήματα. Και στις δύο περιπτώσεις, η άμεση επικοινωνία με την επιμορφωτική ομάδα βοήθησε στην αποτελεσματική διαχείριση.

Το θέμα της παρουσίας των γονέων στο σχολείο, κατά την ώρα της παρουσίασης του βοηθού, επειδή σε αυτήν εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες του σχολείου, εκτός από τους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν το πρόγραμμα, λύθηκε σε συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους οικείους Σχολικούς Συμβούλους. Εξάλλου, υπήρχε και η εναλλακτική λύση της χρήσης επιστολής από τους γονείς, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις προτιμήθηκε.

Σε κάθε περίπτωση αναφοράς προβλημάτων, όπως συγκρούσεις που υπέκρυπταν κοινωνικές ή οικογενειακές διαφωνίες, μετά την παρέμβαση της επιμορφωτικής ομάδας ακολουθούσε ενημέρωση των μελών, ορισμένες φορές και των δύο πειραματικών ομάδων, για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να χειριστούν ανάλογες περιστάσεις.

4. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Οι μέσες τιμές (mean), οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation=SD) και οι διάμεσοι (median) και τα ενδοτεταρτημοριακά εύρη (interquartile range) χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών μεταβλητών. Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσότερων από δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης διασποράς (ANOVA). Για τον έλεγχο του σφάλματος τύπου I, λόγω των πολλαπλών συγκρίσεων χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση κατά Bonferroni σύμφωνα με την οποία το επίπεδο σημαντικότητας είναι $0,05/k$ (k = αριθμός των συγκρίσεων). Για τον έλεγχο της σχέσης δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r). Η συσχέτιση θεωρείται χαμηλή όταν ο συντελεστής συσχέτισης (r) κυμαίνεται από 0,1 έως 0,3, μέτρια όταν ο συντελεστής συσχέτισης κυμαίνεται από 0,31 έως 0,5 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0,5. Η ανάλυση διασποράς για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (ANOVA) χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να ελεγχθούν διαφορές στις μετρήσεις μεταξύ των ομάδων αλλά και χρονικά. Επίσης, με την ανωτέρω μέθοδο εκτιμήθηκε εάν ο βαθμός μεταβολής στο χρόνο των υπό μελέτη παραμέτρων ήταν διαφορετικός μεταξύ των δυο ομάδων. Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) με τη διαδικασία διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης (stepwise) χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση ανεξάρτητων παραγόντων που σχετίζονται με τις διάφορες διαστάσεις από την οποία προέκυψαν συντελεστές εξάρτησης (β) και τα τυπικά σφάλματά τους (standard errors=SE). Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική

σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 19.0.

4.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Το δείγμα αποτελείται από 2691 παιδιά, το 38,5% των οποίων (N=1036) αποτελούν την ομάδα ελέγχου και το υπόλοιπο 61,5% την πειραματική. Πιο αναλυτικά, το 35,5% των παιδιών (N=956) αποτελεί την ομάδα ελέγχου που στο σχολείο δεν υπάρχει πειραματική και το 3,0% (N=80) την ομάδα ελέγχου που στο σχολείο υπάρχει πειραματική. Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

		N	%
Φύλο	Αγόρια	1373	51,1
	Κορίτσια	1314	48,9
Τάξη	A'	1334	49,9
	B'	1323	49,5
	Γ'	14	0,5
Ηλικία	6 ετών	1210	46,0
	7 ετών	1283	48,8
	8 ετών	133	5,1
	9 ετών και άνω	5	0,2
Εθνικότητα	Ελληνική	2319	89,8
	Άλλη	263	10,2
Αριθμός αδελφών, μέση τιμή (ΤΑ) διάμεσος (ενδ. εύρος)		1,5 (0,8)	1 (1 - 2)

Σειρά παιδιού	1ο	1181	52,0
	2ο	871	38,4
	3ο	181	8,0
	4ο και πάνω	36	1,6
Είναι δίδυμο	Όχι	1585	91,5
	Ναι	148	8,5

Το 51,1% των παιδιών ήταν αγόρια. Επίσης, το 49,9% των παιδιών πήγαιναν Α' τάξη, το 49,5% Β' και το υπόλοιπο 0,5% Γ'. Το 89,8% των παιδιών ήταν Έλληνες. Επιπροσθέτως, το 52,0% των παιδιών ήταν τα πρώτα της οικογένειας ενώ υπήρχε και ένα ποσοστό παιδιών (8,5%) που ήταν δίδυμα.

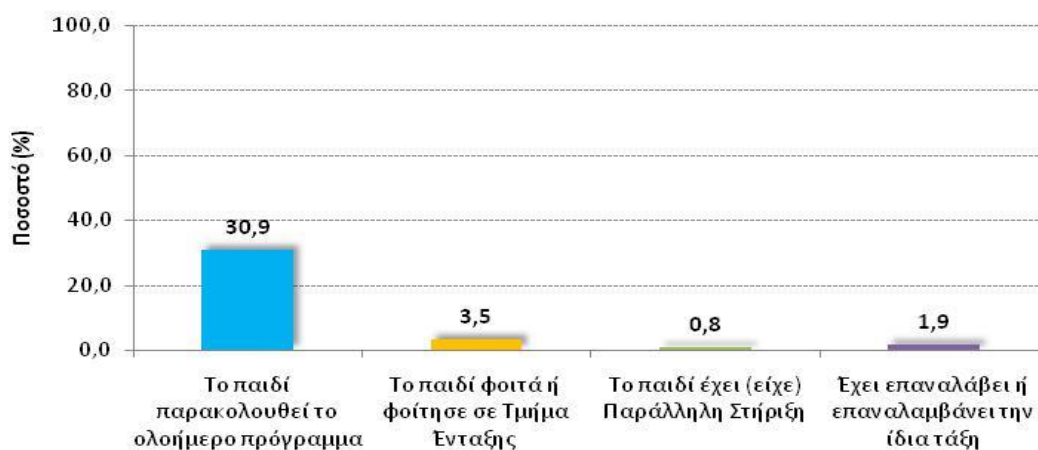
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται πληροφορίες σχετικά με την κατανόηση και την ομιλία της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά καθώς και στοιχεία που αφορούν στη σχολική τους επίδοση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Πληροφορίες για το επίπεδο κατανόησης και ομιλίας της ελληνικής γλώσσας και το πλαίσιο φοίτησης των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

		N	%
Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	94	33,8
	Πολύ καλά	125	45,0
	Μέτρια	53	19,1
	Ελάχιστα	4	1,4
	Καθόλου	2	0,7
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	76	27,3
	Πολύ καλά	122	43,9
	Μέτρια	70	25,2
	Ελάχιστα	8	2,9

	Καθόλου	2	0,7
Το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα	Όχι	1842	69,1
	Ναι	823	30,9
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	2562	96,5
	Ναι	93	3,5
Το παιδί έχει (είχε) Παράλληλη Στήριξη	Όχι	2627	99,2
	Ναι	20	0,8
Έχει επαναλάβει ή επαναλαμβάνει την ίδια τάξη	Όχι	2604	98,1
	Ναι	50	1,9

Το 33,8% των παιδιών καταλαβαίνει άριστα την Ελληνική γλώσσα και το 27,3% την μιλάει άριστα. Το 30,9% των παιδιών παρακολουθούσε το ολοήμερο πρόγραμμα ενώ μόνο το 3,5% φοιτά σε τμήμα ένταξης. Το 0,8% των παιδιών είχε παράλληλη στήριξη και το 1,9% έχει επαναλάβει την τάξη.



ΓΡΑΦΗΜΑ 1. Στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν στη φοίτηση των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

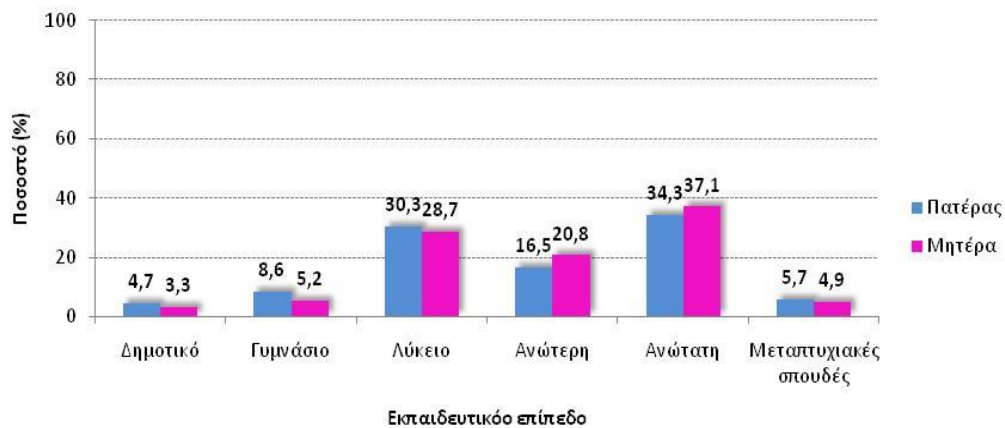
Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται στοιχεία που αφορούν στην εκπαίδευση και την οικογενειακή κατάσταση των γονιών των παιδιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την οικογενειακή κατάσταση των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

		N	%
Εκπαίδευση πατέρα	Δημοτικό	83	4,7
	Γυμνάσιο	153	8,6
	Λύκειο	540	30,3
	Ανώτερη	294	16,5
	Ανώτατη	612	34,3
	Μεταπτυχιακές σπουδές	102	5,7
Εκπαίδευση μητέρας	Δημοτικό	60	3,3
	Γυμνάσιο	95	5,2
	Λύκειο	520	28,7
	Ανώτερη	376	20,8
	Ανώτατη	673	37,1
	Μεταπτυχιακές σπουδές	88	4,9
Οικογενειακή κατάσταση γονέων	Ζουν μαζί	2118	88,8
	Ζουν χωριστά	221	9,3
	Απώλεια γονέα λόγω θανάτου	27	1,1
	Άλλο	20	0,8

Η πλειοψηφία των παιδιών είχαν γονείς με ανώτατη εκπαίδευση, με τα ποσοστά να είναι 34,3% για τους πατέρες και 37,1% για τις μητέρες. Επίσης, στο 88,8% των παιδιών, οι γονείς τους έμεναν μαζί.

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών.



ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται στοιχεία για τον τύπο του σχολείου που φοιτούν οι μαθητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Στοιχεία για τα σχολεία φοίτησης των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

		N	%
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 1999 κατοίκους	16	0,6
	από 2000 - 9.999 κατοίκους	281	11,3
	από 10.000-250.000 κατοίκους	1932	77,7
	250.000 και άνω	257	10,3
Το σχολείο είναι	6θέσιο	110	4,2
	7θέσιο	106	4,0
	8θέσιο	170	6,5
	9θέσιο	160	6,1
	10θέσιο	145	5,5
	11θέσιο	65	2,5
	12θέσιο	1529	58,4
	άλλο	335	12,8

Το σχολείο είναι ΕΑΕΠ	Όχι	816	32,5
	Ναι	1695	67,5
Ο συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη είναι, μέση τιμή (SD) διάμεσος (ενδ. εύρος)		21,6 (3,3)	22 (19 - 25)

Το 77,7% των παιδιών πήγαινε σε σχολείο που βρισκόταν σε περιοχή με 10.000-250.000 κατοίκους. Το 58,4% των παιδιών πήγαινε σε 12θέσιο σχολείο. Το 67,5% των παιδιών πήγαινε σε ΕΑΕΠ σχολείο και ο συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη των παιδιών ήταν 21,6 ($\pm 3,3$).

ΜΕΡΟΣ Δ΄

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Η΄

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.

1.1. ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.

Έγιναν πολυπαραγοντικές γραμμικές παλινδρομήσεις για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τις βαθμολογίες των ατόμων πριν την παρέμβαση και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Συγκέντρωση προσοχής».

		β^*	SE**	p
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,00+		
	Ναι	-1,75	0,39	<0,001
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα		-0,52	0,16	0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το αν φοίτησε το παιδί σε Τμήμα Ένταξης και το πόσο καλά μιλά την ελληνική γλώσσα βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Συγκέντρωση προσοχής». Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά που φοιτούσαν ή είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης είχαν κατά 1,75 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή χειρότερη συγκέντρωση προσοχής,

σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν ή δεν είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης.

- Όσο χειρότερα μιλάνε τα παιδιά την ελληνική γλώσσα τόσο χειρότερη ήταν η συγκέντρωση προσοχής τους.
- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη».

		β^*	SE**	p
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,00+		
	Ναι	-0,84	0,31	0,008
Φύλο	Αγόρια	0,00		
	Κορίτσια	0,59	0,19	0,003

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το αν φοίτησε το παιδί σε Τμήμα Ένταξης καθώς και το φύλο του παιδιού βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη». Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά που φοιτούσαν ή είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης είχαν κατά 0,84 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή χειρότερη συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν ή δεν είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης.
- Τα κορίτσια είχαν κατά 0,59 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τα αγόρια.

- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων».

		β^*	SE**	p
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα		-0,26	0,06	<0,001
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,00+		
	Ναι	-0,64	0,19	0,001
Φύλο	Αγόρια	0,00		
	Κορίτσια	0,38	0,10	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το αν φοίτησε το παιδί σε Τμήμα Ένταξης, το φύλο και το πόσο καλά μιλάει την ελληνική γλώσσα βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων». Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά που φοιτούσαν ή είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης είχαν κατά 0,64 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή χειρότερη αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν ή δεν είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης.
- Τα κορίτσια είχαν κατά 0,38 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τα αγόρια.
- Όσο χειρότερα μιλούσαν τα παιδιά την ελληνική γλώσσα τόσο χειρότερη ήταν η αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων τους.
- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας».

		β^*	SE**	p
Ηλικία	6 ετών			
	7 ετών και άνω	0,26	0,05	<0,001
Εκπαίδευση μητέρας	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,00+		
	Λύκειο	-0,29	0,10	0,005
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	-0,29	0,10	0,003

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η ηλικία των παιδιών και το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας». Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά που ήταν 7 ετών και άνω είχαν κατά 0,26 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερη εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας, σε σύγκριση με τα παιδιά που ήταν 6 ετών.
 - Τα παιδιά των οποίων η μητέρα ήταν απόφοιτος λυκείου είχαν κατά 0,29 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων η μητέρα ήταν απόφοιτος δημοτικού/ γυμνασίου.
 - Τα παιδιά των οποίων η μητέρα ήταν πτυχιούχος ανώτερης/ανώτατης σχολής ή μεταπτυχιακών σπουδών είχαν κατά 0,29 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων η μητέρα ήταν απόφοιτος δημοτικού/ γυμνασίου.
- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας».

		β^*	SE**	p
Φύλο	Αγόρια	0,00+		
	Κορίτσια	-0,73	0,04	<0,001
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,00		
	Ναι	0,81	0,11	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το αν φοίτησε το παιδί σε Τμήμα Ένταξης και το φύλο βρέθηκαν να σχετίζονται με τη βαθμολογία στη διάσταση «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας». Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά που φοιτούσαν ή είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης είχαν κατά 0,81 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή υψηλότερη εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν ή δεν είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης.
- Τα κορίτσια είχαν κατά 0,73 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τα αγόρια.
- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Θυματοποίηση».

		β^*	SE**	p
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,00+		
	Ναι	0,58	0,23	0,012
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα		0,22	0,08	0,006

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το αν φοίτησε το παιδί σε Τμήμα Ένταξης και το πόσο καλά μιλάει τα ελληνικά βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Θυματοποίηση». Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά που φοιτούσαν ή είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης είχαν κατά 0,58 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερη θυματοποίηση, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν ή δεν είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης.
- Όσο χειρότερα μιλούσαν τα παιδιά την ελληνική γλώσσα τόσο χειρότερη ήταν η θυματοποίηση τους.
- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Αυτοεκτίμηση».

		β^*	SE**	p
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,00+		
	Ναι	-0,42	0,15	0,005
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα		-0,32	0,05	<0,001
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0,00		
	από 10.000 κατοίκους και άνω	0,22	0,10	0,034

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το αν φοίτησε το παιδί σε Τμήμα Ένταξης, η περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο και το πόσο καλά μιλάει τα ελληνικά βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Αυτοεκτίμηση». Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά που φοιτούσαν ή είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης είχαν κατά 0,42 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή χειρότερη αυτοεκτίμηση, σε

σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν ή δεν είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης.

- Όσο χειρότερα μιλάνε τα παιδιά την ελληνική γλώσσα τόσο χειρότερη ήταν η αυτοεκτίμηση τους.
- Τα παιδιά που πήγαιναν σε σχολείο που ήταν σε περιοχή με τουλάχιστον 10.000 κατοίκους είχαν κατά 0,22 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τα παιδιά που πήγαιναν σε σχολείο με λιγότερους κατοίκους.
- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Ενσυναίσθηση».

		β^*	SE**	p
Φύλο	Αγόρια	0,00+		
	Κορίτσια	0,47	0,13	0,001
Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα		-0,33	0,09	<0,001

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το φύλο και το πόσο καλά καταλαβαίνει την ελληνική γλώσσα βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Ενσυναίσθηση». Συγκεκριμένα:

- Τα κορίτσια είχαν κατά 0,47 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή υψηλότερη ενσυναίσθηση, σε σύγκριση με τα αγόρια.
- Όσο χειρότερα καταλαβαίνουν τα παιδιά την ελληνική γλώσσα τόσο χαμηλότερη ήταν η ενσυναίσθηση τους.
- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια».

	β^*	SE**	p
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα	-0,49	0,11	<0,001

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή

Μόνο το πόσο καλά μιλάνε τα παιδιά την ελληνική γλώσσα βρέθηκε να σχετίζεται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια». Συγκεκριμένα, όσο χειρότερα μιλούσαν τα παιδιά την ελληνική γλώσσα τόσο χαμηλότερες ήταν οι δεξιότητες φιλίας τους.

- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Επίλυση προβλημάτων».

		β^*	SE**	p
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα		-0,32	0,11	0,005
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,00+		
	Ναι	-0,63	0,28	0,029

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το αν φοίτησε το παιδί σε Τμήμα Ένταξης και το πόσο καλά μιλάει τα ελληνικά βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Επίλυση προβλημάτων». Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά που φοιτούσαν ή είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης είχαν κατά 0,63 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή χειρότερες δεξιότητες στην επίλυση προβλημάτων, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν ή δεν είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης.
- Όσο χειρότερα μιλούσαν τα παιδιά την ελληνική γλώσσα τόσο χειρότερες ήταν οι δεξιότητες τους στην επίλυση προβλημάτων.

- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Υπευθυνότητα».

		β^*	SE**	p
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα		-0,38	0,13	0,005
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,00+		
	Ναι	-0,94	0,33	0,005

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το αν φοίτησε το παιδί σε Τμήμα Ένταξης και το πόσο καλά μιλάει τα ελληνικά βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Υπευθυνότητα». Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά που φοιτούσαν ή είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης είχαν κατά 0,94 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή λιγότερη υπευθυνότητα, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν ή δεν είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης.
- Όσο χειρότερα μιλούσαν τα παιδιά την ελληνική γλώσσα τόσο χειρότερη ήταν η υπευθυνότητα τους.
- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Παραγωγή προφορικού λόγου».

		β^*	SE**	p
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα		-0,96	0,12	<0,001
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0,00+		
	από 10.000 κατοίκους και άνω	0,73	0,31	0,019

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο και το πόσο καλά μιλάει το παιδί τα ελληνικά βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Παραγωγή προφορικού λόγου». Συγκεκριμένα:

- Όσο χειρότερα μιλούσαν τα παιδιά την ελληνική γλώσσα τόσο χειρότερη ήταν η παραγωγή προφορικού λόγου τους.
- Τα παιδιά που πήγαιναν σε σχολείο που ήταν σε περιοχή με τουλάχιστον 10.000 κατοίκους είχαν κατά 0,73 μονάδες υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή καλύτερη παραγωγή προφορικού λόγου, σε σύγκριση με τα παιδιά που πήγαιναν σε σχολείο με λιγότερους κατοίκους.
- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στη διάσταση «Παραγωγή γραπτού λόγου».

		β^*	SE**	p
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα		-0,74	0,16	<0,001
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,00+		
	Ναι	-0,75	0,33	0,028

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το αν φοίτησε το παιδί σε Τμήμα Ένταξης και το πόσο καλά μιλάει τα ελληνικά βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη βαθμολογία στη διάσταση «Παραγωγή γραπτού λόγου». Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά που φοιτούσαν ή είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης είχαν κατά 0,75 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή χειρότερη παραγωγή γραπτού λόγου, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν ή δεν είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης.
- Όσο χειρότερα μιλούσαν τα παιδιά την ελληνική γλώσσα τόσο χειρότερη ήταν η παραγωγή γραπτού λόγου τους.

- Έχοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική βαθμολογία.

		β^*	SE**	p
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα		-0,29	0,09	0,002
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,00+		
	Ναι	-0,40	0,18	0,031

*συντελεστής εξάρτησης **τυπικό σφάλμα συντελεστή +δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το αν φοίτησε το παιδί σε Τμήμα Ένταξης και το πόσο καλά καταλαβαίνει τα ελληνικά βρέθηκαν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη συνολική βαθμολογία. Συγκεκριμένα:

- Τα παιδιά που φοιτούσαν ή είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης είχαν κατά 0,40 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή χειρότερες δεξιότητες γενικά, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν ή δεν είχαν φοιτήσει σε τμήμα ένταξης.
- Όσο χειρότερα μιλάνε τα παιδιά την ελληνική γλώσσα τόσο χειρότερες ήταν οι δεξιότητες τους γενικά.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι διαφορές στις επιδόσεις του συνόλου του δείγματος σε σχέση με τους δημογραφικούς και άλλους παράγοντες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Επίδραση δημογραφικών και άλλων παραγόντων στις επιδόσεις του συνολικού δείγματος.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΙ ΚΑΙ ΑΛΛΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ
ΦΥΛΟ	Η αρχική βαθμολογία των κοριτσιών στις υποκλίμακες «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη», «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», και «Ενσυναίσθηση» ήταν σημαντικά υψηλότερη από αυτή των αγοριών, ενώ ήταν σημαντικά χαμηλότερη στην υποκλίμακα «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας»

ΗΛΙΚΙΑ	Τα παιδιά στην ηλικία των 7 ετών και άνω καταγράφουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα «Εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας».
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	Σημαντικά χαμηλότερη επίδοση των παιδιών που δεν κατανοούν καλά την ελληνική γλώσσα, στην υποκλίμακα της «Ενσυναίσθησης».
ΟΜΙΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	Σημαντικά χαμηλότερη επίδοση των παιδιών που δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα στις υποκλίμακες της «Συγκέντρωση προσοχής», «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», «Θυματοποίηση», «Αυτοεκτίμηση», «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια», «Επίλυση προβλημάτων», «Υπευθυνότητα», «Παραγωγή προφορικού λόγου» και «Παραγωγή γραπτού λόγου».
ΦΟΙΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ	Σημαντικά χαμηλότερη επίδοση των παιδιών που φοιτούν ή φοίτησαν σε Τμήμα Ένταξης, στις υποκλίμακες «Συγκέντρωση προσοχής», «Συμμετοχή και συνεργασία στην τάξη», «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας», «Θυματοποίηση», «Επίλυση προβλημάτων», «Υπευθυνότητα» και «Παραγωγή γραπτού λόγου».
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ	Σημαντικά χαμηλότερη επίδοση, στην υποκλίμακα «Εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας», των παιδιών των οποίων η μητέρα ήταν πτυχιούχος ανώτερης/ανώτατης σχολής ή μεταπτυχιακών σπουδών.
ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ	Σημαντικά υψηλότερη επίδοση, στις υποκλίμακες «Αυτοεκτίμηση» και «Παραγωγή προφορικού λόγου», των παιδιών που πήγαιναν σε σχολείο που ήταν σε περιοχή με τουλάχιστον 10.000 κατοίκους.

2. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2.1. ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΣΤΙΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΕΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1.1. ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΜΕΣΗΣ ΤΙΜΗΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ, ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι βαθμολογίες των συμμετεχόντων μαθητών, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους, στους διάφορους παράγοντες πριν και μετά την παρέμβαση, ξεχωριστά για την Ομάδα Ελέγχου και για την Πειραματική Ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Μεταβολές των επιδόσεων των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου μεταξύ των δύο μετρήσεων.

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
		Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Συγκέντρωση προσοχής	Ελέγχου	5,12 (1,42)	5,14 (1,5)	0,02 (1,01)	0,698	<0,001
	Πειραματική	4,9 (1,51)	5,4 (1,49)	0,5 (1,13)	<0,001	
	P*	0,001	<0,001			
Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη	Ελέγχου	5,27 (1,04)	5,35 (1,06)	0,08 (0,72)	<0,001	<0,001
	Πειραματική	5,2 (1,09)	5,68 (1,04)	0,48 (0,81)	<0,001	
	P*	0,149	<0,001			
Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων	Ελέγχου	4,77 (0,88)	4,87 (0,94)	0,1 (0,67)	0,001	<0,001
	Πειραματική	4,71 (0,93)	5,2 (0,98)	0,49 (0,81)	<0,001	
	P*	0,038	<0,001			
Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας	Ελέγχου	1,89 (1,05)	1,88 (1,1)	-0,01 (0,81)	0,582	<0,001
	Πειραματική	2,01 (1,14)	1,8 (1,09)	-0,21 (0,89)	<0,001	

	P*	0,017	0,070			
Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας	Ελέγχου	1,71 (1,08)	1,67 (1,06)	-0,04 (0,73)	0,058	<0,001
	Πειραματική	1,8 (1,18)	1,59 (1,04)	-0,21 (0,85)	<0,001	
	P*	0,167	0,057			
Θυματοποίηση	Ελέγχου	1,72 (0,82)	1,71 (0,87)	-0,01 (0,66)	0,543	<0,001
	Πειραματική	1,97 (0,92)	1,7 (0,84)	-0,27 (0,77)	<0,001	
	P*	<0,001	0,533			
Αυτοεκτίμηση	Ελέγχου	3,63 (0,63)	3,72 (0,66)	0,09 (0,43)	<0,001	<0,001
	Πειραματική	3,62 (0,65)	3,93 (0,69)	0,31 (0,52)	<0,001	
	P*	0,424	<0,001			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων (με διόρθωση Bonferroni)

**Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων.

‡ Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Πριν την παρέμβαση, οι βαθμολογίες στις διαστάσεις «Συγκέντρωση προσοχής» και «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων» ήταν σημαντικά υψηλότερες στην ομάδα ελέγχου συγκριτικά με την πειραματική. Αντίθετα, οι βαθμολογίες στις διαστάσεις «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας» και «Θυματοποίηση» ήταν σημαντικά χαμηλότερη στην ομάδα ελέγχου συγκριτικά με την πειραματική.

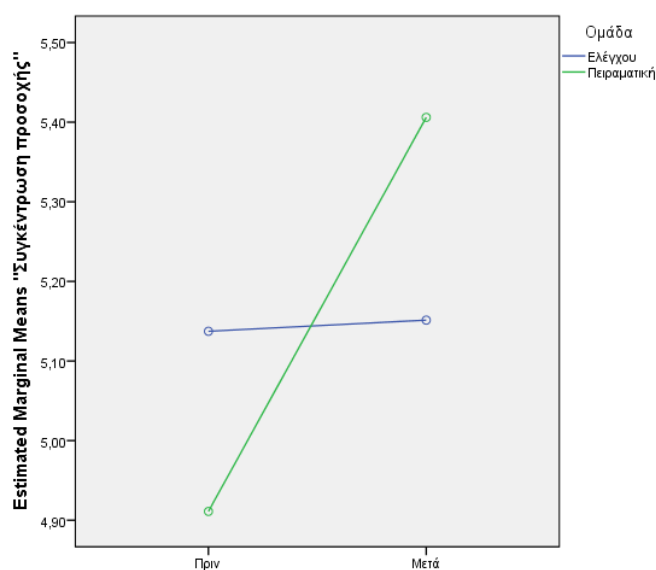
Μετά την παρέμβαση, οι βαθμολογίες στις διαστάσεις «Συγκέντρωση προσοχής», «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη», «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων»

και «Αυτοεκτίμηση» ήταν σημαντικά χαμηλότερες στην ομάδα ελέγχου συγκριτικά με την πειραματική.

Όσο για τις μεταβολές πριν και μετά την παρέμβαση, στην πειραματική ομάδα σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις σε όλες τις διαστάσεις ενώ στις διαστάσεις «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη», «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων» και «Αυτοεκτίμηση» σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις και στην ομάδα ελέγχου.

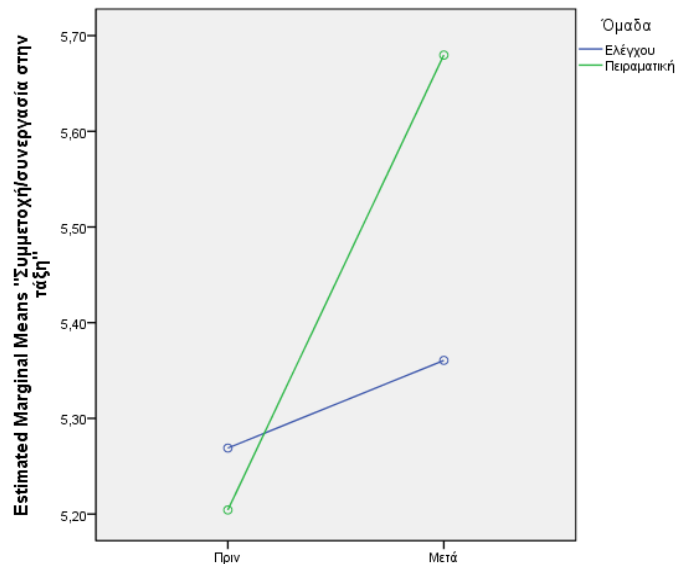
Οι βαθμοί μεταβολής των βαθμολογιών όλων των διαστάσεων διέφεραν σημαντικά μεταξύ των ομάδων. Συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις ενώ στην ομάδα ελέγχου είτε δε σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές είτε σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις μικρότερου όμως βαθμού συγκριτικά με αυτές της πειραματικής ομάδας.

•Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Συγκέντρωση προσοχής», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



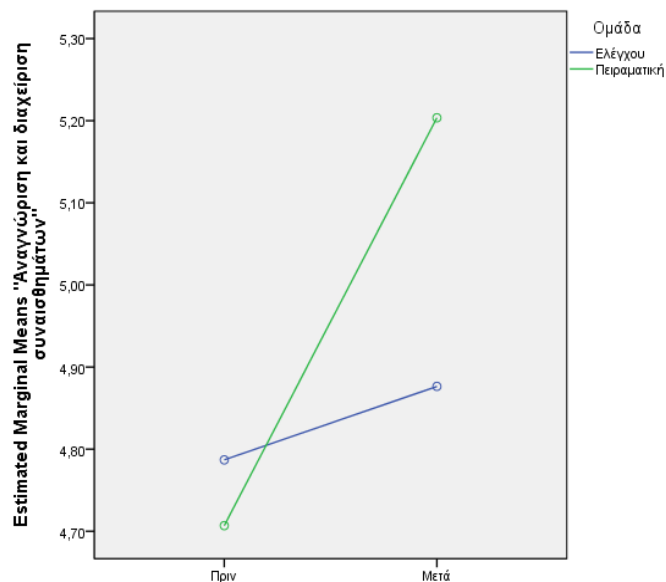
ΓΡΑΦΗΜΑ 3. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς τη «Συγκέντρωση προσοχής»

- Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



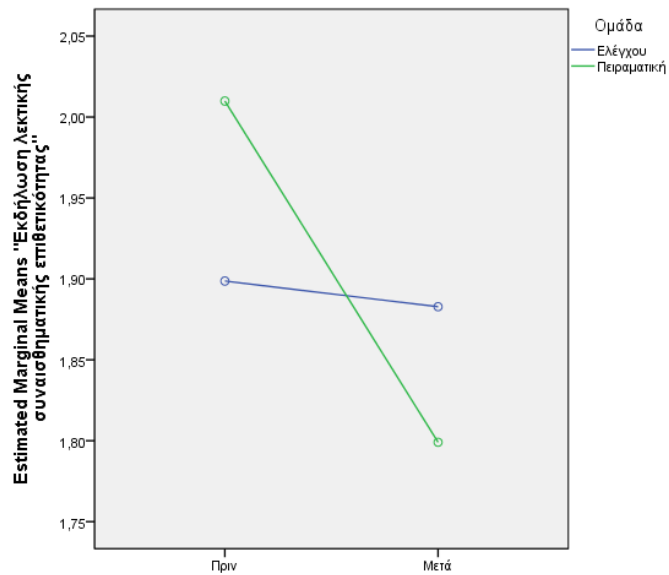
ΓΡΑΦΗΜΑ 4. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς τη «Συμμετοχή/συνεργασία την τάξη»

- Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



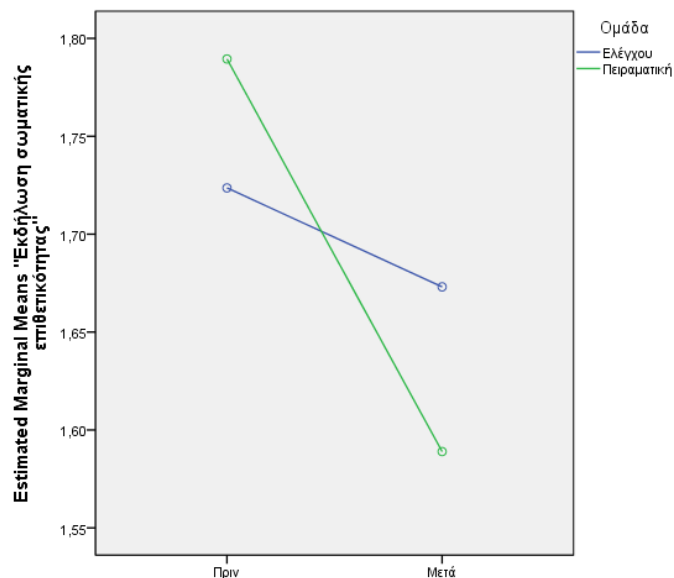
ΓΡΑΦΗΜΑ 5. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς την «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων»

•Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Εκδήλωση λεκτικής/ συναισθηματικής επιθετικότητας», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



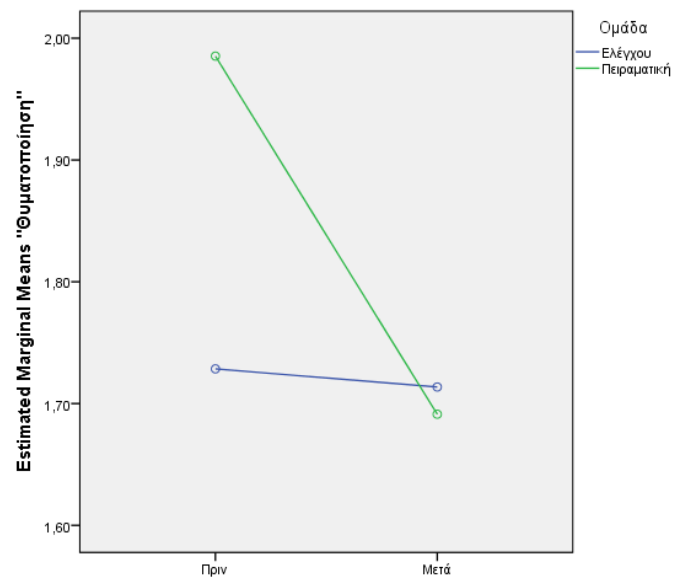
ΓΡΑΦΗΜΑ 6. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς την «Εκδήλωση λεκτικής/ συναισθηματικής επιθετικότητας».

•Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



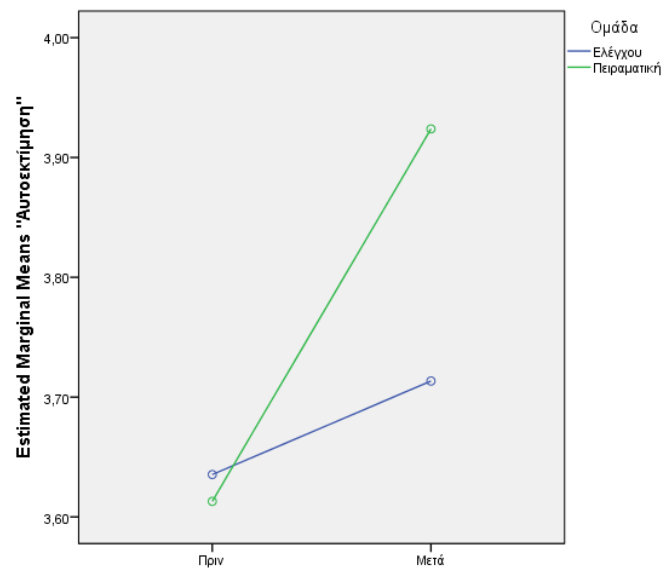
ΓΡΑΦΗΜΑ 7. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς την «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας».

- Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Θυματοποίηση», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



ΓΡΑΦΗΜΑ 8. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς την «Θυματοποίηση»

- Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Αυτοεκτίμηση», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



ΓΡΑΦΗΜΑ 9. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς την «Αυτοεκτίμηση»

•Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι βαθμολογίες των συμμετεχόντων μαθητών, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους, στους διάφορους παράγοντες πριν και μετά την παρέμβαση, ξεχωριστά για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7. Μεταβολές των επιδόσεων των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου μεταξύ των δύο μετρήσεων.

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
		Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Ενσυναίσθηση	Ελέγχου	5,1 (1,07)	5,27 (1,13)	0,17 (0,92)	<0,001	<0,001
	Πειραματική	5,07 (1,13)	5,7 (1,11)	0,63 (0,97)	<0,001	
	P*	0,563	<0,001			
Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια	Ελέγχου	5,26 (0,89)	5,38 (0,92)	0,12 (0,7)	<0,001	<0,001
	Πειραματική	5,23 (0,93)	5,57 (0,95)	0,34 (0,76)	<0,001	
	P*	0,306	<0,001			
Επίλυση προβλημάτων	Ελέγχου	4,78 (0,98)	4,83 (1,06)	0,05 (0,71)	0,193	<0,001
	Πειραματική	4,71 (1,01)	5,19 (1,07)	0,48 (0,8)	<0,001	
	P*	0,033	<0,001			
Υπευθυνότητα	Ελέγχου	4,9 (1,1)	4,99 (1,17)	0,09 (0,88)	0,005	<0,001
	Πειραματική	4,84 (1,09)	5,32 (1,15)	0,48 (0,95)	<0,001	
	P*	0,278	<0,001			
Παραγωγή προφορικού λόγου	Ελέγχου	4,91 (1,2)	5,06 (1,26)	0,15 (0,76)	<0,001	<0,001
	Πειραματική	4,88 (1,23)	5,39 (1,25)	0,51 (0,87)	<0,001	
	P*	0,806	<0,001			
	Ελέγχου	4,41 (1,3)	4,68 (1,24)	0,27 (0,95)	<0,001	<0,001

Παραγωγή γραπτού λόγου	Πειραματική	4,48 (1,21)	5,11 (1,28)	0,63 (0,93)	<0,001	
	P*	0,093	<0,001			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων (με διόρθωση Bonferroni)

**Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. † Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

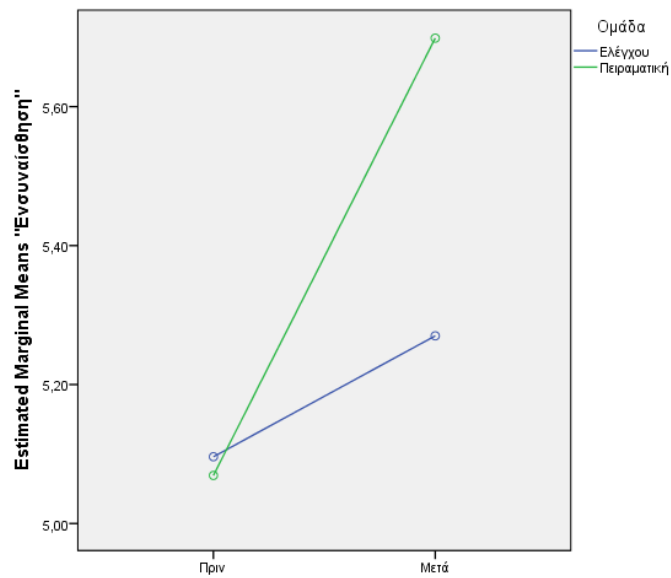
Πριν την παρέμβαση, η βαθμολογία στη διάσταση «Επίλυση προβλημάτων» ήταν σημαντικά υψηλότερη στην ομάδα ελέγχου συγκριτικά με την πειραματική ομάδα.

Μετά την παρέμβαση, οι βαθμολογίες σε όλες τις διαστάσεις ήταν σημαντικά χαμηλότερες στην ομάδα ελέγχου συγκριτικά με την πειραματική ομάδα.

Όσο για τις μεταβολές πριν και μετά την παρέμβαση, τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις σε όλες τις διαστάσεις. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η βαθμολογία στη διάσταση «Επίλυση προβλημάτων», όπου αυξήθηκε σημαντικά μετά την παρέμβαση μόνο στην πειραματική ομάδα.

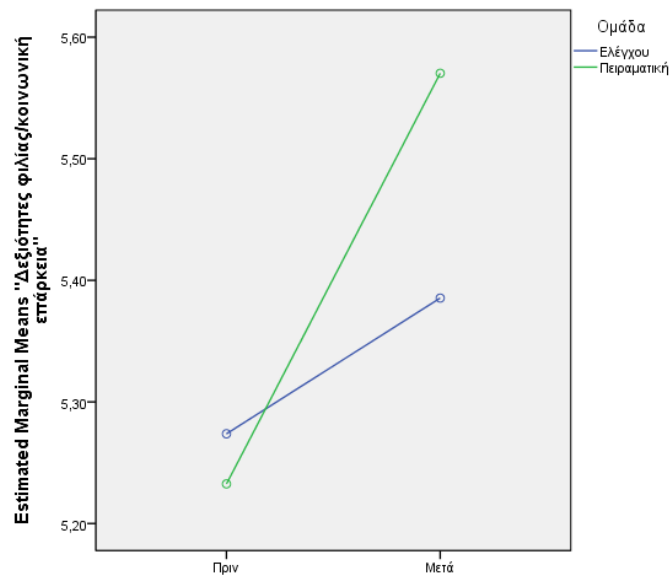
Οι βαθμοί μεταβολής των βαθμολογιών όλων των διαστάσεων διέφεραν σημαντικά μεταξύ των ομάδων. Συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις ενώ στην ομάδα ελέγχου είτε δε σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές είτε σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις μικρότερου όμως βαθμού συγκριτικά με αυτές των πειραματικών ομάδων.

•Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Ενσυναίσθηση», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



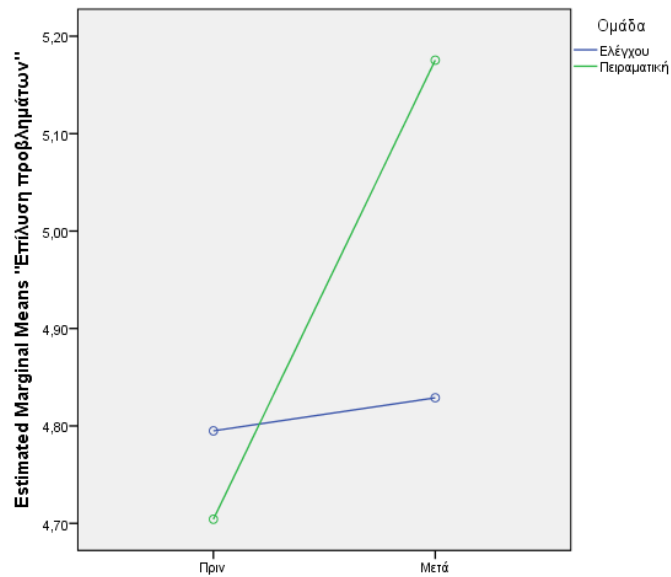
ΓΡΑΦΗΜΑ 10. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς την «Ενσυναίσθηση»

• Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



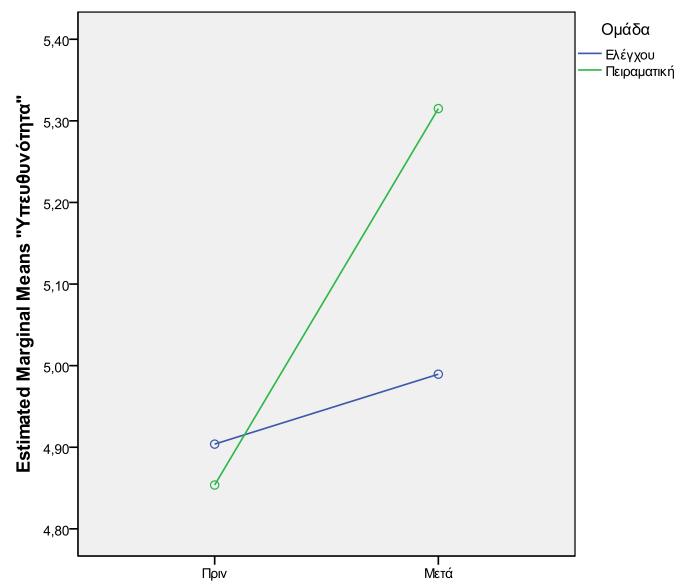
ΓΡΑΦΗΜΑ 11. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς τις «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια».

•Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Επίλυση προβλημάτων», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



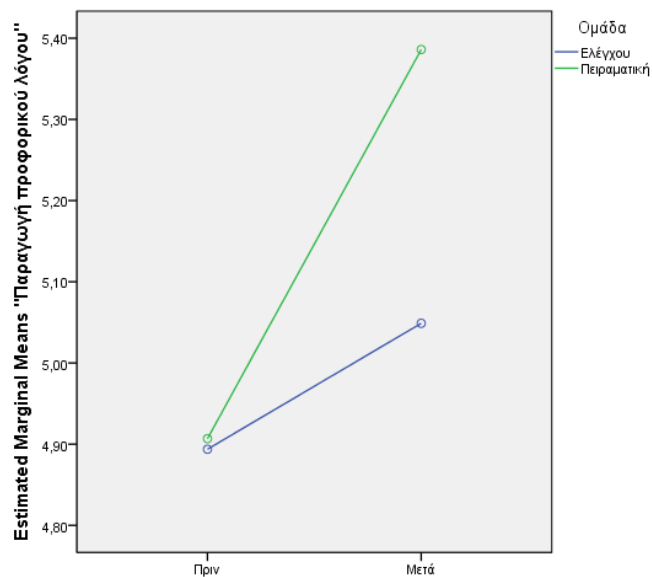
ΓΡΑΦΗΜΑ 12. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς την «Επίλυση προβλημάτων».

•Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Υπευθυνότητα», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



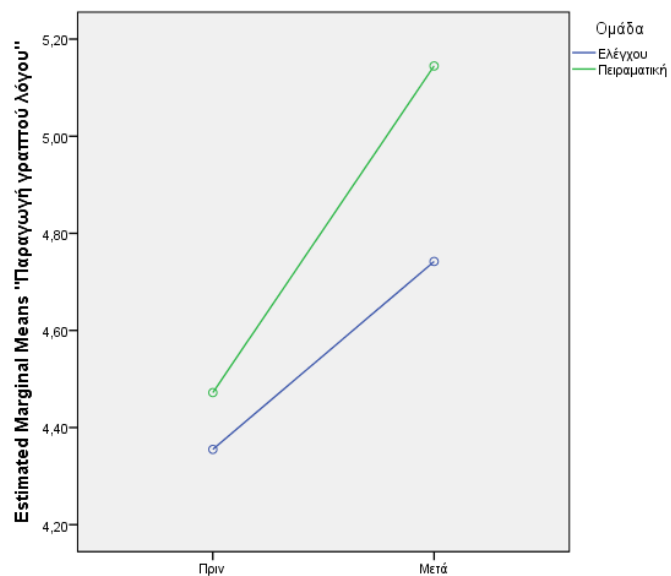
ΓΡΑΦΗΜΑ 13. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς την «Υπευθυνότητα».

•Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Παραγωγή προφορικού λόγου», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



ΓΡΑΦΗΜΑ 14. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς την «Παραγωγή προφορικού λόγου».

•Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη βαθμολογία «Παραγωγή γραπτού λόγου», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



ΓΡΑΦΗΜΑ 15. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς την «Παραγωγή γραπτού λόγου».

•Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η **συνολική βαθμολογία** των συμμετεχόντων πριν και μετά την παρέμβαση ξεχωριστά για την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8. Σύγκριση συνολικής βαθμολογίας μεταξύ της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου.

	Συνολική βαθμολογία				
	Πριν	Μετά	Μεταβολή		
Ομάδα	Μέση τιμή (SD)	Μέση τιμή (SD)	Μέση τιμή (SD)	P**	P‡
Ελέγχου	4,16 (0,55)	4,22 (0,59)	0,06 (0,37)	<0,001	<0,001
Πειραματική Ομάδα	4,15 (0,56)	4,49 (0,62)	0,34 (0,43)	<0,001	
P* 1 vs 2	0,931	<0,001			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων (με διόρθωση Bonferroni)

**Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων.

‡ Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

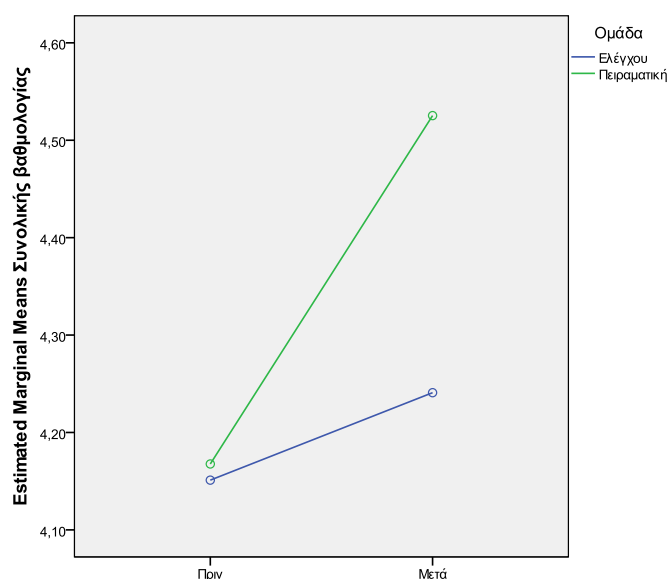
Πριν την παρέμβαση, η συνολική βαθμολογία ήταν παρόμοια στις δύο ομάδες.

Μετά την παρέμβαση, η συνολική βαθμολογία ήταν σημαντικά χαμηλότερη στην ομάδα ελέγχου συγκριτικά με την πειραματική ομάδα.

Όσο για τις μεταβολές πριν και μετά την παρέμβαση, και στις δύο ομάδες σημειώθηκε σημαντική βελτίωση, δηλαδή αύξηση της συνολικής βαθμολογίας.

Ο βαθμός μεταβολής της συνολικής βαθμολογίας διέφερε σημαντικά μεταξύ των ομάδων. Συγκεκριμένα, η βελτίωση της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά μικρότερου βαθμού συγκριτικά με της πειραματικής ομάδας.

•Στο γράφημα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη συνολική βαθμολογία, ξεχωριστά για κάθε ομάδα.



ΓΡΑΦΗΜΑ 16. Σύγκριση Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου ως προς την συνολική βαθμολογία

2.2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ ΤΩΝ ΤΙΜΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ

2.2.1. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΒΟΛΗΣ ΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΤΙΜΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

2.2.1.1. Συγκέντρωση προσοχής

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις επιδόσεις, ανά ερώτηση, που αφορούν στη «Συγκέντρωση προσοχής», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Συγκέντρωση προσοχής»

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
	Ομάδα	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Εργάζεται χωρίς άσκοπες διακοπές.	Ελέγχου	5,17 (1,52)	5,24 (1,56)	0,07 (1,16)	0,135	<0,001
	Παρέμβασης	5 (1,62)	5,45 (1,53)	0,45 (1,28)	<0,001	
	P*	0,010	0,001			
Εργάζεται παρά τους τυχόν περισπασμούς.	Ελέγχου	5,02 (1,51)	5,07 (1,57)	0,05 (1,15)	0,385	<0,001
	Παρέμβασης	4,77 (1,61)	5,29 (1,57)	0,52 (1,29)	<0,001	
	P*	<0,001	0,001			
Συγκεντρώνεται στο μάθημα και στις δραστηριότητες	Ελέγχου	5,18 (1,42)	5,18 (1,48)	0 (1,1)	0,865	<0,001
	Παρέμβασης	4,99 (1,51)	5,45 (1,48)	0,46 (1,2)	<0,001	
	P*	0,002	<0,001			
Συνεχίζει/ επιμένει να εργάζεται πάνω σε αυτό που του /της έχει ανατεθεί.	Ελέγχου	5,29 (1,41)	5,25 (1,5)	-0,04 (1,14)	0,092	<0,001
	Παρέμβασης	5,06 (1,5)	5,56 (1,47)	0,5 (1,22)	<0,001	
	P*	<0,001	<0,001			
Διατηρεί την προσοχή για αρκετό χρόνο (30 λεπτά).	Ελέγχου	4,94 (1,63)	4,96 (1,68)	0,03 (1,29)	0,477	<0,001
	Παρέμβασης	4,69 (1,7)	5,25 (1,7)	0,57 (1,38)	<0,001	
	P*	<0,001	<0,001			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. ‡Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές σε όλες τις ερωτήσεις του παραπάνω πίνακα της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές σε όλες τις ερωτήσεις του παραπάνω πίνακα της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Στην ομάδα ελέγχου, οι τιμές δεν μεταβλήθηκαν σημαντικά από πριν έως μετά την παρέμβαση.
- Στην ομάδα παρέμβασης, οι τιμές σε όλες τις ερωτήσεις αυξήθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση, υποδηλώνοντας βελτίωση.
- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η αύξηση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που δεν υπήρξε σημαντική αύξηση.

2.2.1.2. Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις ερωτήσεις που αφορούν στη «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη»

	Ομάδα	Πριν Μέση τιμή (ΤΑ)	Μετά Μέση τιμή (ΤΑ)	Μεταβολή Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Διακόπτει τη συζήτηση ή τις δραστηριότητες τη στιγμή που θέλει κάτι, χωρίς να αναρωτηθεί για το αν είναι κατάλληλη ή όχι.	Ελέγχου	3,15 (1,7)	3,07 (1,75)	-0,08 (1,38)	0,066	<0,001
	Παρέμβασης	3,37 (1,79)	2,81 (1,69)	-0,56 (1,55)	<0,001	
	P*	0,004	<0,001			

Διακόπτει με ευγενικό τρόπο.	Ελέγχου	4,88 (1,68)	5,17 (1,66)	0,29 (1,64)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,91 (1,64)	5,48 (1,62)	0,57 (1,77)	<0,001	
	P*	0,799	<0,001			
Συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες.	Ελέγχου	5,39 (1,3)	5,43 (1,37)	0,04 (1,08)	0,424	<0,001
	Παρέμβασης	5,42 (1,34)	5,82 (1,34)	0,4 (1,13)	<0,001	
	P*	0,593	<0,001			
Συμμετέχει ενεργά στις συζητήσεις.	Ελέγχου	5,12 (1,44)	5,14 (1,43)	0,02 (1,16)	0,511	<0,001
	Παρέμβασης	5,18 (1,43)	5,59 (1,45)	0,41 (1,23)	<0,001	
	P*	0,339	<0,001			
Αφήνει τους συμμαθητές του/της να μιλήσουν.	Ελέγχου	5,6 (1,18)	5,68 (1,27)	0,08 (1,07)	0,053	<0,001
	Παρέμβασης	5,54 (1,27)	5,98 (1,18)	0,44 (1,16)	<0,001	
	P*	0,254	<0,001			
Ακούει προσεκτικά τους άλλους.	Ελέγχου	5,17 (1,33)	5,24 (1,35)	0,07 (1,11)	0,055	<0,001
	Παρέμβασης	5,04 (1,43)	5,62 (1,32)	0,57 (1,23)	<0,001	
	P*	0,034	<0,001			
Περιμένει τη σειρά του/της να μιλήσει.	Ελέγχου	5,34 (1,35)	5,5 (1,36)	0,15 (1,08)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	5,3 (1,47)	5,8 (1,38)	0,5 (1,25)	<0,001	
	P*	0,607	<0,001			
Δέχεται πρόθυμα και χωρίς διαμαρτυρίες την ανάθεση εργασίας.	Ελέγχου	5,74 (1,22)	5,76 (1,26)	0,01 (1,01)	0,808	<0,001
	Παρέμβασης	5,76 (1,29)	6,11 (1,2)	0,36 (1,13)	<0,001	
Σέβεται τους κανόνες που έχουν οριστεί.	P*	0,866	<0,001			
	Ελέγχου	5,59 (1,3)	5,71 (1,26)	0,11 (1,06)	0,002	<0,001
	Παρέμβασης	5,41 (1,4)	5,93 (1,28)	0,51 (1,12)	<0,001	
	P*	0,003	<0,001			
Είναι καλός/ή στη συνεργασία με τα άλλα παιδιά.	Ελέγχου	5,45 (1,29)	5,49 (1,32)	0,04 (1,15)	0,176	<0,001
	Παρέμβασης	5,42 (1,33)	5,88 (1,26)	0,46 (1,18)	<0,001	

Αποσπά την προσοχή/ ενοχλεί τους διπλανούς.	P*	0,920	<0,001			
	Ελέγχου	3,24 (1,75)	3,23 (1,78)	-0,02 (1,62)	0,356	<0,001
	Παρέμβασης	3,4 (1,75)	2,89 (1,76)	-0,51 (1,67)	<0,001	
	P*	0,104	<0,001			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. †Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές στην ερώτηση «Διακόπτει τη συζήτηση ή τις δραστηριότητες τη στιγμή που θέλει κάτι, χωρίς να αναρωτηθεί για το αν είναι κατάλληλη ή όχι» της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερη σε σύγκριση με αυτή της ομάδας παρέμβασης. Αντίθετα, οι τιμές στις ερωτήσεις «Ακούει προσεκτικά τους άλλους» και «Σέβεται τους κανόνες που έχουν οριστεί» της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές σε όλες τις ερωτήσεις του παραπάνω πίνακα της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης. Εξαίρεση αποτελούν οι ερωτήσεις «Διακόπτει τη συζήτηση ή τις δραστηριότητες τη στιγμή που θέλει κάτι, χωρίς να αναρωτηθεί για το αν είναι κατάλληλη ή όχι» και «Αποσπά την προσοχή/ ενοχλεί τους διπλανούς», όπου υψηλότερες τιμές είχαν τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.
- Στην ομάδα ελέγχου, οι τιμές στις ερωτήσεις «Διακόπτει με ευγενικό τρόπο», «Περιμένει τη σειρά του/της να μιλήσει.» και «Σέβεται τους κανόνες που έχουν οριστεί» αυξήθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση, υποδηλώνοντας βελτίωση στις ερωτήσεις αυτές.
- Στην ομάδα παρέμβασης, οι τιμές σε όλες τις ερωτήσεις αυξήθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση. Εξαίρεση αποτελούν οι ερωτήσεις «Διακόπτει τη συζήτηση ή τις δραστηριότητες τη στιγμή που θέλει κάτι, χωρίς να αναρωτηθεί για το αν είναι κατάλληλη ή όχι» και «Αποσπά την προσοχή/ ενοχλεί τους διπλανούς», των οποίων οι τιμές μειώθηκαν σημαντικά μετά την παρέμβαση. Συνεπώς, βελτιώθηκαν σημαντικά τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης σε όλες τις ερωτήσεις.

- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η βελτίωση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που είτε είχε μικρότερου βαθμού βελτίωση ή καθόλου.

2.2.1.3. Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις ερωτήσεις που αφορούν στην «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Αναγνώριση/διαχείριση συναισθημάτων»

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
	Ομάδα	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του/της συναισθήματα.	Ελέγχου	4,65 (1,46)	4,85 (1,44)	0,2 (1,34)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,57 (1,41)	5,36 (1,33)	0,78 (1,38)	<0,001	
	P*	0,028	<0,001			
Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων.	Ελέγχου	4,46 (1,47)	4,62 (1,44)	0,15 (1,33)	0,006	<0,001
	Παρέμβασης	4,41 (1,39)	5,18 (1,35)	0,78 (1,39)	<0,001	
	P*	0,057	<0,001			
Δεν εκφράζει τα συναισθήματα του/της.	Ελέγχου	3,68 (1,39)	3,51 (1,47)	-0,16 (1,65)	0,012	0,002
	Παρέμβασης	3,62 (1,34)	3,26 (1,46)	-0,36 (1,66)	<0,001	
	P*	0,409	<0,001			
Μιλά για τα συναισθήματά του/της.	Ελέγχου	4,05 (1,44)	4,31 (1,52)	0,26 (1,44)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,03 (1,37)	4,76 (1,43)	0,73 (1,5)	<0,001	
	P*	0,522	<0,001			
Ενοχλείται υπερβολικά όταν χάνει.	Ελέγχου	3,33 (1,49)	3,34 (1,58)	0,02 (1,4)	0,644	<0,001
	Παρέμβασης	3,34 (1,55)	3,04 (1,65)	-0,3 (1,45)	<0,001	
	P*	0,729	<0,001			

Δυσφορεί/ενοχλείται εύκολα όταν συναντά δυσκολίες στις εργασίες.	Ελέγχου	3,37 (1,52)	3,27 (1,61)	-0,1 (1,43)	0,124	<0,001
	Παρέμβασης	3,33 (1,55)	2,84 (1,65)	-0,48 (1,59)	<0,001	
	P*	0,964	<0,001			
Εύκολα αναστατώνεται από συνομηλίκους ή ενήλικες, όταν ελέγχεται για ό,τι έκανε.	Ελέγχου	3,38 (1,51)	3,37 (1,57)	-0,01 (1,45)	0,895	<0,001
	Παρέμβασης	3,28 (1,54)	2,87 (1,6)	-0,41 (1,52)	<0,001	
	P*	0,120	<0,001			
Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται.	Ελέγχου	4,76 (1,29)	4,89 (1,33)	0,13 (1,21)	0,013	<0,001
	Παρέμβασης	4,61 (1,38)	5,18 (1,4)	0,57 (1,46)	<0,001	
	P*	0,002	<0,001			
Προσπαθεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί την αναμονή.	Ελέγχου	4,71 (1,39)	4,93 (1,37)	0,21 (1,29)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,65 (1,43)	5,31 (1,41)	0,66 (1,45)	<0,001	
	P*	0,182	<0,001			
Αρπάζει/πειράζει τα πράγματα των άλλων παιδιών.	Ελέγχου	2,04 (1,35)	1,88 (1,31)	-0,15 (1,27)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	2,18 (1,5)	1,79 (1,33)	-0,39 (1,28)	<0,001	
	P*	0,067	0,094			
Είναι ισχυρογνώμων / θέλει να γίνεται το δικό του/της.	Ελέγχου	2,84 (1,67)	2,92 (1,74)	0,08 (1,5)	0,339	<0,001
	Παρέμβασης	3,06 (1,73)	2,72 (1,72)	-0,34 (1,59)	<0,001	
	P*	0,030	0,005			
Λειτουργεί παρορμητικά.	Ελέγχου	3,27 (1,65)	3,29 (1,73)	0,02 (1,5)	0,839	<0,001
	Παρέμβασης	3,43 (1,74)	3,11 (1,69)	-0,32 (1,45)	<0,001	
Χάνει την ψυχραιμία του/της στις διαφωνίες.	P*	0,035	0,016			
	Ελέγχου	2,65 (1,55)	2,72 (1,62)	0,07 (1,36)	0,075	<0,001
	Παρέμβασης	2,83 (1,65)	2,54 (1,58)	-0,29 (1,42)	<0,001	
	P*	0,014	0,006			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. †Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές στις ερωτήσεις «Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του/της συναισθήματα» και «Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται.» της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης. Αντίθετα, οι τιμές στις ερωτήσεις «Είναι ισχυρογνώμων / θέλει να γίνεται το δικό του/της», «Λειτουργεί παρορμητικά» και «Χάνει την ψυχραιμία του/της στις διαφωνίες» της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις του παραπάνω πίνακα της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης. Εξαιρέση αποτελούν οι ερωτήσεις «Προσπαθεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί την αναμονή», «Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται», «Μιλά για τα συναισθήματά του/της», «Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων» και «Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του/της συναισθήματα», όπου υψηλότερες τιμές είχαν τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης.
- Στην ομάδα ελέγχου, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε αρκετές ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Στην ομάδα παρέμβασης, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η βελτίωση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που είτε είχε μικρότερου βαθμού βελτίωση είτε καθόλου.

2.2.1.4. Εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις ερωτήσεις που αφορούν στη «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας».

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
	Ομάδα	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Απειλεί να βλάψει ένα συμμαθητή/ια για να κερδίσει αυτό που θέλει.	Ελέγχου	1,65 (1,07)	1,6 (1,07)	-0,05 (0,97)	0,143	0,043
	Παρέμβασης	1,71 (1,19)	1,57 (1,11)	-0,14 (1,01)	<0,001	
	P*	0,292	0,552			
Λέει στους συμμαθητές ότι δεν θα παίξει μαζί τους εάν δεν κάνουν αυτό που θέλει.	Ελέγχου	2 (1,25)	2,01 (1,33)	0,01 (1,21)	0,877	<0,001
	Παρέμβασης	2,18 (1,4)	1,98 (1,35)	-0,2 (1,33)	<0,001	
	P*	0,003	0,558			
Όταν θυμώνει με ένα συμμαθητή, δεν τον αφήνει να είναι στην παρέα του/της.	Ελέγχου	2,28 (1,32)	2,27 (1,44)	-0,01 (1,27)	0,623	<0,001
	Παρέμβασης	2,39 (1,48)	2,13 (1,42)	-0,26 (1,39)	<0,001	
	P*	0,093	0,019			
Απειλεί λεκτικά ότι θα χτυπήσει άλλα παιδιά..	Ελέγχου	1,6 (1,1)	1,6 (1,14)	0,01 (0,98)	0,872	<0,001
	Παρέμβασης	1,7 (1,2)	1,54 (1,12)	-0,16 (1,05)	<0,001	
	P*	0,053	0,167			
Φωνάζει στους άλλους σε μία διαφωνία.	Ελέγχου	2,42 (1,54)	2,5 (1,64)	0,08 (1,35)	0,210	<0,001
	Παρέμβασης	2,59 (1,64)	2,29 (1,55)	-0,3 (1,43)	<0,001	
	P*	0,043	0,001			
Πειράζει/κοροϊδεύει τους συμμαθητές του/της.	Ελέγχου	2,07 (1,37)	2,03 (1,43)	-0,04 (1,14)	0,351	<0,001
	Παρέμβασης	2,25 (1,49)	1,93 (1,38)	-0,32 (1,2)	<0,001	
	P*	0,003	0,066			

Διασπείρει φήμες και ανυπόστατες κατηγορίες/ μιλά με άσχημα λόγια για άλλα παιδιά.	Ελέγχου	1,6 (1,09)	1,56 (1,08)	-0,05 (0,98)	0,199	<0,001
	Παρέμβασης	1,71 (1,18)	1,5 (1,04)	-0,2 (1,06)	<0,001	
	P*	0,028	0,171			
Βρίζει/χρησιμοποιεί μειωτικούς χαρακτηρισμούς για άλλα παιδιά.	Ελέγχου	1,54 (1,07)	1,5 (1,05)	-0,04 (0,91)	0,195	0,012
	Παρέμβασης	1,64 (1,15)	1,5 (1,07)	-0,14 (1,04)	<0,001	
	P*	0,038	0,860			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. †Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές στις ερωτήσεις «Λέει στους συμμαθητές ότι δεν θα παίζει μαζί τους εάν δεν κάνουν αυτό που θέλει», «Φωνάζει στους άλλους σε μία διαφωνία», «Πειράζει/κοροϊδεύει τους συμμαθητές του/της», «Διασπείρει φήμες και ανυπόστατες κατηγορίες/ μιλά με άσχημα λόγια για άλλα παιδιά» και «Βρίζει/χρησιμοποιεί μειωτικούς χαρακτηρισμούς για άλλα παιδιά» της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές στις ερωτήσεις «Φωνάζει στους άλλους σε μία διαφωνία» και «Όταν θυμώνει με ένα συμμαθητή, δεν τον αφήνει να είναι στην παρέα του/της» της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Στην ομάδα ελέγχου, δεν υπήρξε σημαντική βελτίωση σε καμία από τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Στην ομάδα παρέμβασης, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η βελτίωση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που δεν είχε καθόλου βελτίωση.

2.2.1.5. Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις ερωτήσεις που αφορούν στην «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας»

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
	Ομάδα	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Καταστρέφει πράγματα όταν είναι αναστατωμένος/η.	Ελέγχου	1,5 (1,03)	1,42 (0,97)	-0,08 (0,83)	0,010	0,012
	Παρέμβασης	1,57 (1,07)	1,39 (0,96)	-0,18 (0,91)	<0,001	
	P*	0,133	0,498			
Σπρώχνει τα άλλα παιδιά.	Ελέγχου	1,94 (1,32)	1,88 (1,3)	-0,06 (1)	0,013	<0,001
	Παρέμβασης	2,05 (1,44)	1,73 (1,22)	-0,32 (1,09)	<0,001	
	P*	0,219	0,005			
Κλωτσάει ή χτυπάει τους άλλους.	Ελέγχου	1,74 (1,24)	1,73 (1,24)	-0,02 (0,93)	0,287	0,001
	Παρέμβασης	1,82 (1,37)	1,63 (1,19)	-0,2 (1,07)	<0,001	
	P*	0,387	0,049			
Προξενεί πόνο στα άλλα παιδιά με κάποιο άλλο τρόπο.	Ελέγχου	1,56 (1,09)	1,58 (1,13)	0,02 (0,98)	0,667	<0,001
	Παρέμβασης	1,65 (1,2)	1,49 (1,04)	-0,16 (1)	<0,001	
	P*	0,095	0,041			
Επιλέγει να παλεύει και να συγκρούεται.	Ελέγχου	1,8 (1,37)	1,77 (1,35)	-0,04 (1,02)	0,106	0,005
	Παρέμβασης	1,9 (1,43)	1,71 (1,29)	-0,19 (1,11)	<0,001	
	P*	0,216	0,313			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. ‡Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές στις ερωτήσεις ήταν παρόμοιες στις δύο ομάδες.
- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές στις ερωτήσεις «Σπρώχνει τα άλλα παιδιά», «Κλωτσάει ή χτυπάει τους άλλους» και «Προξενεί πόνο στα άλλα παιδιά με κάποιο άλλο τρόπο» της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Στην ομάδα ελέγχου, υπήρξε σημαντική βελτίωση στις ερωτήσεις «Καταστρέφει πράγματα όταν είναι αναστατωμένος/η» και «Σπρώχνει τα άλλα παιδιά» μετά την παρέμβαση.
- Στην ομάδα παρέμβασης, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η βελτίωση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που είτε είχε μικρότερου βαθμού βελτίωση είτε καθόλου.

2.2.1.6. Θυματοποίηση

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις ερωτήσεις που αφορούν στη «Θυματοποίηση», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Θυματοποίηση»

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
	Ομάδα	Μέση τιμή (TA)	Μέση τιμή (TA)	Μέση τιμή (TA)	P**	P‡
Τον/την πειράζουν/κοροϊδεύουν άλλα παιδιά.	Ελέγχου	1,9 (1,16)	1,93 (1,21)	0,03 (0,98)	0,612	<0,001
	Παρέμβασης	2,16 (1,29)	1,87 (1,2)	-0,29 (1,17)	<0,001	

	P*	<0,001	0,188			
Τον/την απειλούν.	Ελέγχου	1,45 (0,86)	1,52 (0,92)	0,07 (0,8)	0,070	<0,001
	Παρέμβασης	1,64 (1,03)	1,47 (0,89)	-0,17 (0,97)	<0,001	
	P*	<0,001	0,142			
Τον/την εκφοβίζουν.	Ελέγχου	1,43 (0,86)	1,46 (0,85)	0,03 (0,82)	0,763	<0,001
	Παρέμβασης	1,59 (0,98)	1,4 (0,8)	-0,19 (0,91)	<0,001	
	P*	<0,001	0,056			
Τον/την σπρώχνουν.	Ελέγχου	1,81 (1,13)	1,84 (1,16)	0,03 (1,02)	0,704	<0,001
	Παρέμβασης	2,09 (1,26)	1,79 (1,13)	-0,3 (1,19)	<0,001	
	P*	<0,001	0,267			
Τον/την χτυπούν ή του/της προκαλούν πόνο με κάποιο άλλο τρόπο.	Ελέγχου	1,54 (0,93)	1,57 (0,97)	0,03 (0,95)	0,920	<0,001
	Παρέμβασης	1,73 (1,1)	1,52 (0,93)	-0,21 (1,01)	<0,001	
	P*	<0,001	0,243			
Τον/την αποκλείουν από τις παρέες.	Ελέγχου	1,83 (1,16)	1,87 (1,24)	0,04 (1,1)	0,490	<0,001
	Παρέμβασης	2,1 (1,31)	1,8 (1,2)	-0,31 (1,17)	<0,001	
	P*	<0,001	0,161			
Του/της παίρνουν τα πράγματά του/της.	Ελέγχου	1,53 (0,92)	1,52 (0,9)	-0,02 (0,9)	0,736	<0,001
	Παρέμβασης	1,89 (1,06)	1,54 (0,91)	-0,35 (1,03)	<0,001	
	P*	<0,001	0,718			
Αδυνατεί να υποστηρίξει τον εαυτό του/της όταν δέχεται επίθεση ή πείραγμα.	Ελέγχου	2,28 (1,31)	2,01 (1,3)	-0,28 (1,26)	<0,001	0,007
	Παρέμβασης	2,6 (1,37)	2,23 (1,33)	-0,37 (1,32)	<0,001	
	P*	<0,001	<0,001			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. †Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές της ομάδας ελέγχου σε όλες τις ερωτήσεις ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές στις ερωτήσεις ήταν παρόμοιες στις δύο ομάδες.
- Στην ομάδα ελέγχου, υπήρξε σημαντική βελτίωση στην ερώτηση «Αδυνατεί να υποστηρίξει τον εαυτό του/της όταν δέχεται επίθεση ή πείραγμα» μετά την παρέμβαση.
- Στην ομάδα παρέμβασης, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η βελτίωση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που είτε είχε μικρότερου βαθμού βελτίωση είτε καθόλου.

2.2.1.7. Αυτοεκτίμηση

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις ερωτήσεις που αφορούν στην «Αυτοεκτίμηση», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Αυτοεκτίμηση».

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
	Ομάδα	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Αυτό το παιδί είναι πρόθυμο να ασχοληθεί με νέες δραστηριότητες.	Ελέγχου	3,99 (0,8)	4,03 (0,84)	0,04 (0,72)	0,221	<0,001
	Παρέμβασης	4,06 (0,84)	4,25 (0,86)	0,19 (0,78)	<0,001	
	P*	0,098	<0,001			
	Ελέγχου	3,62 (0,95)	3,7 (0,99)	0,08 (0,78)	0,011	<0,001

Αυτό το παιδί είναι ικανό να πάρει αποφάσεις σχετικά με θέματα που το αφορούν π.χ. να θέτει στόχους, να παίρνει αποφάσεις σχετικά με αυτά που του αρέσουν και αυτά που δεν του αρέσουν ή σχετικά με τα σχολικά του ενδιαφέροντα.	Παρέμβασης	3,61 (0,97)	3,95 (0,97)	0,34 (0,84)	<0,001	
	P*	0,606	<0,001			
Αυτό το παιδί αυτοκαθοδηγείται και λειτουργεί με αυτονομία κατά την ενασχόλησή του με διάφορες δραστηριότητες.	Ελέγχου	3,63 (0,98)	3,7 (1,03)	0,07 (0,78)	0,045	<0,001
	Παρέμβασης	3,56 (1,02)	3,92 (0,99)	0,37 (0,87)	<0,001	
	P*	0,036	<0,001			
Αυτό το παιδί προτείνει νέες ιδέες σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια της σχολικής τάξης.	Ελέγχου	3,17 (1,02)	3,3 (1,06)	0,13 (0,81)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	3,22 (1,05)	3,6 (1,09)	0,38 (0,95)	<0,001	
	P*	0,393	<0,001			
Αυτό το παιδί κάνει ερωτήσεις όταν δεν καταλαβαίνει.	Ελέγχου	3,61 (1,03)	3,7 (1,03)	0,09 (0,85)	0,002	<0,001
	Παρέμβασης	3,58 (1,04)	3,92 (1,05)	0,34 (0,99)	<0,001	
	P*	0,658	<0,001			
Αυτό το παιδί προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές σε διάφορες διαδικασίες.	Ελέγχου	3,77 (0,81)	3,83 (0,84)	0,06 (0,74)	0,148	<0,001
	Παρέμβασης	3,7 (0,86)	4,02 (0,88)	0,32 (0,85)	<0,001	

	P*	0,015	<0,001			
Αυτό το παιδί είναι ήσυχο στην τάξη, περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει και μιλά όπως αρμόζει.	Ελέγχου	3,69 (1,02)	3,78 (1,05)	0,08 (0,85)	0,006	<0,001
	Παρέμβασης	3,65 (1,08)	3,95 (1,04)	0,29 (0,87)	<0,001	
	P*	0,441	<0,001			
Αυτό το παιδί μιλά όπως αρμόζει για τα σχολικά του επιτεύγματα (δηλ. χωρίς να τα υποτιμά ή να τα υποβιβάζει).	Ελέγχου	3,77 (0,87)	3,82 (0,9)	0,05 (0,86)	0,378	<0,001
	Παρέμβασης	3,77 (0,9)	4,09 (0,88)	0,31 (0,87)	<0,001	
	P*	0,454	<0,001			
Αυτό το παιδί συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.	Ελέγχου	3,88 (0,8)	3,98 (0,79)	0,1 (0,73)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	3,9 (0,83)	4,21 (0,82)	0,3 (0,76)	<0,001	
	P*	0,438	<0,001			
Αυτό το παιδί αντιμετωπίζει τα λάθη του και τις αποτυχίες του με ευκολία και άνεση.	Ελέγχου	3,65 (0,82)	3,73 (0,84)	0,07 (0,81)	0,008	<0,001
	Παρέμβασης	3,64 (0,88)	3,97 (0,88)	0,33 (0,88)	<0,001	
	P*	0,737	<0,001			
Αυτό το παιδί δέχεται την κριτική και τις διορθώσεις χωρίς υπερβολικές αντιδράσεις.	Ελέγχου	3,84 (0,81)	3,9 (0,86)	0,05 (0,8)	0,056	<0,001
	Παρέμβασης	3,87 (0,83)	4,1 (0,86)	0,23 (0,88)	<0,001	
	P*	0,564	<0,001			
Οι συνομήλικοί αυτού του παιδιού επιζητούν την παρέα του.	Ελέγχου	3,69 (0,78)	3,8 (0,82)	0,11 (0,73)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	3,72 (0,83)	4 (0,86)	0,28 (0,78)	<0,001	
	P*	0,333	<0,001			

Αυτό το παιδί έχει ρόλο αρχηγού στις ομάδες των συνομηλίκων.	Ελέγχου	2,65 (0,98)	2,73 (1)	0,08 (0,88)	0,001	0,083
	Παρέμβασης	2,68 (1,04)	2,86 (1,1)	0,18 (0,93)	<0,001	
	P*	0,125	0,003			
Αυτό το παιδί αναφέρεται στον εαυτό του με θετικούς όρους.	Ελέγχου	3,56 (0,84)	3,74 (0,89)	0,17 (0,82)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	3,54 (0,91)	3,92 (0,91)	0,38 (0,89)	<0,001	
	P*	0,202	<0,001			
Αυτό το παιδί εκφράζει πρόθυμα τη γνώμη του.	Ελέγχου	3,68 (0,92)	3,81 (0,94)	0,13 (0,79)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	3,7 (0,95)	4,05 (0,94)	0,35 (0,89)	<0,001	
	P*	0,774	<0,001			
Αυτό το παιδί εκτιμά την εργασία του, τα αποτελέσματα της εργασίας του και τις δραστηριότητές του.	Ελέγχου	3,75 (0,8)	3,86 (0,87)	0,11 (0,75)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	3,73 (0,86)	4,08 (0,89)	0,35 (0,84)	<0,001	
	P*	0,277	<0,001			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. *Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές στις ερωτήσεις «Αυτό το παιδί αυτό-καθοδηγείται και λειτουργεί με αυτονομία κατά την ενασχόλησή του με διάφορες δραστηριότητες» και «Αυτό το παιδί προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές σε διάφορες διαδικασίες» της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές σε όλες τις ερωτήσεις του παραπάνω πίνακα της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Στην ομάδα ελέγχου, υπήρξε σημαντική βελτίωση σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.

- Στην ομάδα παρέμβασης, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η βελτίωση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που είτε είχε μικρότερου βαθμού βελτίωση είτε καθόλου. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η ερώτηση «Αυτό το παιδί έχει ρόλο αρχηγού στις ομάδες των συνομηλίκων», ο βαθμός μεταβολής της οποίας ήταν παρόμοιος στις δύο ομάδες.

2.2.1.8. Ενσυναίσθηση

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις ερωτήσεις που αφορούν στη «Ενσυναίσθηση», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Ενσυναίσθηση».

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
	Ομάδα	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Λαμβάνει υπ' όψη του/της τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των άλλων παιδιών.	Ελέγχου	4,83 (1,19)	5,03 (1,25)	0,21 (1,08)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,82 (1,21)	5,48 (1,19)	0,66 (1,13)	<0,001	
Δείχνει συμπόνια για τους άλλους.	P*	0,903	<0,001			
	Ελέγχου	5,12 (1,15)	5,29 (1,18)	0,17 (1,06)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	5,08 (1,2)	5,73 (1,14)	0,65 (1,09)	<0,001	
	P*	0,341	<0,001			
Δείχνει ενδιαφέρον για τους συμμαθητές.	Ελέγχου	5,16 (1,11)	5,33 (1,17)	0,17 (1,02)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	5,15 (1,18)	5,77 (1,17)	0,62 (1,11)	<0,001	
	P*	0,787	<0,001			

Βοηθάει τους συμμαθητές.	Ελέγχου	5,18 (1,16)	5,34 (1,19)	0,16 (1,05)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	5,15 (1,24)	5,77 (1,19)	0,62 (1,15)	<0,001	
	P*	0,446	<0,001			
Είναι καλός/ή στο να μοιράζεται με τους συμμαθητές τα πράγματά του/της.	Ελέγχου	5,18 (1,19)	5,35 (1,22)	0,17 (1,11)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	5,14 (1,25)	5,78 (1,21)	0,64 (1,14)	<0,001	
	P*	0,872	<0,001			
Κάνει καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά.	Ελέγχου	5,11 (1,15)	5,25 (1,25)	0,14 (1,08)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	5,07 (1,22)	5,69 (1,21)	0,62 (1,14)	<0,001	
	P*	0,654	<0,001			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. †Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές στις ερωτήσεις ήταν παρόμοιες στις δύο ομάδες.
- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές της ομάδας ελέγχου σε όλες τις ερωτήσεις ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Στην ομάδα ελέγχου, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Στην ομάδα παρέμβασης, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η βελτίωση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

2.2.1.9. Δεξιότητες Φιλίας/κοινωνικής επάρκεια

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις ερωτήσεις που αφορούν στις «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια».

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
	Ομάδα	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Είναι αγαπητός/ή στους συμμαθητές.	Ελέγχου	5,38 (1,14)	5,53 (1,15)	0,15 (0,99)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	5,35 (1,17)	5,81 (1,15)	0,46 (1,1)	<0,001	
	P*	0,424	<0,001			
Επιλέγει να παίζει μόνος/η του.	Ελέγχου	2,36 (1,34)	2,27 (1,36)	-0,09 (1,22)	0,018	<0,001
	Παρέμβασης	2,51 (1,35)	2,13 (1,34)	-0,38 (1,29)	<0,001	
	P*	0,016	0,015			
Απλά παρακολουθεί τους άλλους και αποφεύγει να παίζει στις παρέες τους.	Ελέγχου	2,22 (1,29)	2,2 (1,3)	-0,03 (1,18)	0,349	<0,001
	Παρέμβασης	2,31 (1,35)	2,01 (1,26)	-0,29 (1,27)	<0,001	
	P*	0,278	0,001			
Είναι πολύ ντροπαλός/ή.	Ελέγχου	3,2 (1,6)	3,15 (1,6)	-0,05 (1,42)	0,279	<0,001
	Παρέμβασης	3,33 (1,59)	3,03 (1,56)	-0,3 (1,45)	<0,001	
	P*	0,027	0,074			
Μπαίνει εύκολα σε παρέες.	Ελέγχου	4,86 (1,25)	5,01 (1,27)	0,15 (1,12)	0,007	<0,001
	Παρέμβασης	4,81 (1,25)	5,11 (1,29)	0,3 (1,19)	<0,001	

	P*	0,055	0,034			
Δημιουργεί νέες φιλίες.	Ελέγχου	4,72 (1,23)	4,9 (1,25)	0,18 (1,1)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,69 (1,25)	5,02 (1,32)	0,33 (1,22)	<0,001	
	P*	0,191	0,030			
Διατηρεί φιλίες.	Ελέγχου	5,16 (1,1)	5,29 (1,1)	0,13 (1,03)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	5,16 (1,14)	5,64 (1,15)	0,48 (1,08)	<0,001	
	P*	0,999	<0,001			
Συμπεριφέρεται ευγενικά στην παρέα του/της.	Ελέγχου	5,51 (1,1)	5,64 (1,08)	0,13 (0,91)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	5,54 (1,18)	5,93 (1,09)	0,39 (0,99)	<0,001	
	P*	0,631	<0,001			
Προσκαλείται στα πάρτι των συμμαθητών του/της.	Ελέγχου	5,5 (1,18)	5,61 (1,23)	0,12 (1,01)	<0,001	0,001
	Παρέμβασης	5,52 (1,2)	5,82 (1,24)	0,3 (1,09)	<0,001	
	P*	0,601	0,001			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. †Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές στις ερωτήσεις «Επιλέγει να παίζει μόνος/η του» και «Είναι πολύ ντροπαλός/ή» της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές σε όλες τις ερωτήσεις του παραπάνω πίνακα της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης. Εξαίρεση αποτελούν οι ερωτήσεις «Απλά παρακολουθεί τους

άλλους και αποφεύγει να παίξει στις παρέες τους» και «Επιλέγει να παίζει μόνος/η του», όπου στην ομάδα ελέγχου οι τιμές ήταν σημαντικά υψηλότερες.

- Στην ομάδα ελέγχου, υπήρξε σημαντική βελτίωση σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Στην ομάδα παρέμβασης, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η βελτίωση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που είτε είχε μικρότερου βαθμού βελτίωση είτε καθόλου.

2.2.1.10. Επίλυση προβλημάτων

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις ερωτήσεις που αφορούν στην «Επίλυση προβλημάτων», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Επίλυση προβλημάτων».

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
	Ομάδα	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Ολοκληρώνει τις δραστηριότητες που του/της ανατίθενται.	Ελέγχου	5,77 (1,32)	5,75 (1,42)	-0,02 (0,94)	0,024	<0,001
	Παρέμβασης	5,76 (1,36)	6,03 (1,35)	0,27 (1,08)	<0,001	
	P*	0,430	<0,001			
Υπερπηδά τα εμπόδια μόνος/η του/της.	Ελέγχου	5,09 (1,41)	5,16 (1,52)	0,07 (1,06)	0,355	<0,001
	Παρέμβασης	4,96 (1,44)	5,46 (1,45)	0,49 (1,2)	<0,001	
	P*	0,011	<0,001			

Προσπαθεί να λύσει και από μόνος/η του/της ένα πρόβλημα που ανακύπτει.	Ελέγχου	4,95 (1,41)	5,07 (1,49)	0,12 (1,13)	0,054	<0,001
	Παρέμβασης	4,82 (1,46)	5,37 (1,45)	0,55 (1,25)	<0,001	
	p*	0,005	<0,001			
Βρίσκει εναλλακτικές λύσεις.	Ελέγχου	4,65 (1,43)	4,78 (1,52)	0,12 (1,15)	0,039	<0,001
	Παρέμβασης	4,47 (1,48)	5,09 (1,5)	0,63 (1,24)	<0,001	
	p*	<0,001	<0,001			
Σκέφτεται/διερευνά τις συνέπειες.	Ελέγχου	4,54 (1,39)	4,64 (1,52)	0,1 (1,17)	0,246	<0,001
	Παρέμβασης	4,33 (1,45)	5,04 (1,49)	0,7 (1,27)	<0,001	
	p*	<0,001	<0,001			
Προτείνει λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν στην τάξη.	Ελέγχου	4,42 (1,48)	4,59 (1,61)	0,17 (1,22)	0,002	<0,001
	Παρέμβασης	4,42 (1,49)	5,06 (1,53)	0,64 (1,32)	<0,001	
	p*	0,626	<0,001			
Όταν διεκδικεί κάτι, το κάνει με αποφασιστικό τρόπο.	Ελέγχου	4,62 (1,48)	4,78 (1,52)	0,16 (1,28)	0,005	<0,001
	Παρέμβασης	4,56 (1,53)	5,07 (1,52)	0,51 (1,39)	<0,001	
	p*	0,105	<0,001			
Αποφεύγει τις συγκρούσεις υποχωρώντας.	Ελέγχου	4,12 (1,41)	4,14 (1,52)	0,02 (1,4)	0,835	<0,001
	Παρέμβασης	4,24 (1,45)	4,53 (1,49)	0,29 (1,47)	<0,001	
	p*	0,103	<0,001			
Αποφεύγει τις συγκρούσεις με την αγνόηση.	Ελέγχου	3,91 (1,4)	3,85 (1,53)	-0,06 (1,54)	0,327	<0,001
	Παρέμβασης	4,02 (1,42)	4,5 (1,47)	0,49 (1,54)	<0,001	
	p*	0,082	<0,001			

Επιλέγει να εμπλέκεται σε καυγάδες.	Ελέγχου	2,31 (1,55)	2,37 (1,56)	0,06 (1,44)	0,573	0,001
	Παρέμβασης	2,46 (1,59)	2,28 (1,53)	-0,18 (1,4)	<0,001	
	P*	0,136	0,127			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. †Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές στις ερωτήσεις «Σκέφτεται/διερευνά τις συνέπειες», «Βρίσκει εναλλακτικές λύσεις», «Προσπαθεί να λύσει και από μόνος/η του/της ένα πρόβλημα που ανακύπτει.» και «Υπερπηδά τα εμπόδια μόνος/η του/της» της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές σε όλες τις ερωτήσεις του παραπάνω πίνακα της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης. Εξαίρεση αποτελεί η ερώτηση «Επιλέγει να εμπλέκεται σε καυγάδες», οι τιμές της οποίας δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ των ομάδων.
- Στην ομάδα ελέγχου, υπήρξε σημαντική βελτίωση σχεδόν σε αρκετές ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Στην ομάδα παρέμβασης, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η βελτίωση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που είτε είχε μικρότερου βαθμού βελτίωση είτε καθόλου.

2.2.1.11. Υπευθυνότητα

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις ερωτήσεις που αφορούν στην «Υπευθυνότητα», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Υπευθυνότητα».

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
	Ομάδα	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Αναγνωρίζει, εύκολα, τη δική του/της ευθύνη για την εμπλοκή σε σύγκρουση.	Ελέγχου	4,62 (1,34)	4,81 (1,41)	0,18 (1,26)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,62 (1,35)	5,23 (1,39)	0,61 (1,33)	<0,001	
	P*	0,546	<0,001			
Χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως: «αυτός φταίει», «αυτός άρχισε πρώτος» κλπ	Ελέγχου	3,64 (1,52)	3,7 (1,58)	0,05 (1,48)	0,387	<0,001
	Παρέμβασης	3,96 (1,56)	3,57 (1,64)	-0,39 (1,46)	<0,001	
	P*	<0,001	0,046			
Συναινεί στην εξεύρεση λύσης μετά από επεισόδιο σύγκρουσης.	Ελέγχου	4,95 (1,21)	5,18 (1,22)	0,23 (1,17)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	5,05 (1,23)	5,63 (1,22)	0,58 (1,31)	<0,001	
	P*	0,392	<0,001			
Λέει ψέματα.	Ελέγχου	2,3 (1,36)	2,32 (1,37)	0,01 (1,19)	0,784	<0,001
	Παρέμβασης	2,43 (1,32)	2,13 (1,3)	-0,3 (1,23)	<0,001	
	P*	0,116	0,001			
Επιλέγει να λέει την αλήθεια ακόμη κι αν έχει δυσάρεστες συνέπειες.	Ελέγχου	4,86 (1,53)	4,99 (1,51)	0,13 (1,46)	0,050	<0,001
	Παρέμβασης	4,91 (1,39)	5,43 (1,45)	0,53 (1,4)	<0,001	
	P*	0,690	<0,001			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. †Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές στην ερώτηση «Χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως: “αυτός φταίει”, “αυτός άρχισε πρώτος” κλπ» της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές σε όλες τις ερωτήσεις του παραπάνω πίνακα της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης. Εξαιρέση αποτελούν οι ερωτήσεις «Χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως: “αυτός φταίει”, “αυτός άρχισε πρώτος” κλπ» και «Λέει ψέματα», των οποίων οι τιμές ήταν σημαντικά υψηλότερες στην ομάδα ελέγχου.
- Στην ομάδα ελέγχου, υπήρξε σημαντική βελτίωση σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Στην ομάδα παρέμβασης, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η βελτίωση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που είτε είχε μικρότερου βαθμού βελτίωση είτε καθόλου.

2.2.1.12. Παραγωγή προφορικού λόγου

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις ερωτήσεις που αφορούν στην «Παραγωγή προφορικού λόγου», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Παραγωγή προφορικού λόγου».

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
	Ομάδα	Μέση τιμή (TA)	Μέση τιμή (TA)	Μέση τιμή (TA)	P**	P‡
Διατυπώνει σωστά ολοκληρωμένο προφορικό λόγο.	Ελέγχου	5,44 (1,28)	5,55 (1,26)	0,11 (0,93)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	5,37 (1,29)	5,81 (1,28)	0,44 (1,04)	<0,001	
	P*	0,610	<0,001			

Ο λόγος του/της είναι συντακτικά σωστός.	Ελέγχου	5,45 (1,26)	5,52 (1,28)	0,07 (0,91)	0,006	<0,001
	Παρέμβασης	5,3 (1,27)	5,74 (1,29)	0,44 (1,03)	<0,001	
	P*	0,080	<0,001			
Ο λόγος του/της είναι πλούσιος σε εκφραστικά μέσα.	Ελέγχου	4,66 (1,46)	4,72 (1,53)	0,05 (1,14)	0,149	<0,001
	Παρέμβασης	4,6 (1,49)	5,08 (1,55)	0,49 (1,21)	<0,001	
	P*	0,493	<0,001			
Δυσκολεύεται να κάνει κατανοητό αυτό που θέλει να πει.	Ελέγχου	2,69 (1,39)	2,62 (1,52)	-0,07 (1,49)	0,040	<0,001
	Παρέμβασης	2,82 (1,45)	2,47 (1,54)	-0,34 (1,45)	<0,001	
	P*	0,274	0,021			
Χρησιμοποιεί στο λεξιλόγιό του/της νέες λέξεις.	Ελέγχου	4,28 (1,37)	4,42 (1,45)	0,15 (1,08)	0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,28 (1,33)	4,8 (1,48)	0,52 (1,21)	<0,001	
	P*	0,835	<0,001			
Διηγείται άνετα μια σύντομη ιστορία από την εμπειρία του/της.	Ελέγχου	4,93 (1,39)	5,2 (1,41)	0,27 (1,06)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,97 (1,39)	5,6 (1,37)	0,63 (1,12)	<0,001	
	P*	0,123	<0,001			
Επιχειρηματολογεί, αιτιολογεί, υποστηρίζει.	Ελέγχου	4,44 (1,54)	4,67 (1,62)	0,24 (1,18)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,47 (1,49)	5,15 (1,54)	0,69 (1,28)	<0,001	
	P*	0,184	<0,001			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. †Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές στις ερωτήσεις ήταν παρόμοιες στις δύο ομάδες.

- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές της ομάδας ελέγχου σε όλες τις ερωτήσεις ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η ερώτηση «Δυσκολεύεται να κάνει κατανοητό αυτό που θέλει να πει», στην οποία σημαντικά χαμηλότερες τιμές είχε η ομάδα παρέμβασης.
- Στην ομάδα ελέγχου, υπήρξε σημαντική βελτίωση σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Στην ομάδα παρέμβασης, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η βελτίωση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

2.2.1.13. Παραγωγή γραπτού λόγου

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις ερωτήσεις που αφορούν στην «Παραγωγή γραπτού λόγου», ξεχωριστά για κάθε ομάδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 21. Μεταβολές στις βαθμολογίες, ανά ερώτηση, μεταξύ των δύο Ομάδων, ως προς τη διάσταση «Παραγωγή γραπτού λόγου».

		Πριν	Μετά	Μεταβολή		
	Ομάδα	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	Μέση τιμή (ΤΑ)	P**	P‡
Οργανώνει προτάσεις συντακτικά ολοκληρωμένες.	Ελέγχου	4,93 (1,56)	5,28 (1,38)	0,35 (1,22)	<0,001	0,001
	Παρέμβασης	4,95 (1,51)	5,6 (1,41)	0,66 (1,29)	<0,001	
	P*	0,064	<0,001			
Ο γραπτός του/της λόγος έχει συνέχεια (σύνδεση).	Ελέγχου	4,76 (1,63)	5,14 (1,43)	0,38 (1,27)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,8 (1,54)	5,47 (1,45)	0,67 (1,28)	<0,001	

	P*	0,175	<0,001			
Οργανώνει το γραπτό του/της σε παραγράφους.	Ελέγχου	3,74 (1,75)	4,32 (1,64)	0,59 (1,63)	<0,001	0,008
	Παρέμβασης	3,83 (1,75)	4,67 (1,78)	0,84 (1,65)	<0,001	
	P*	0,286	<0,001			
Διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο.	Ελέγχου	4,14 (1,57)	4,31 (1,53)	0,17 (1,3)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,18 (1,5)	4,79 (1,55)	0,61 (1,33)	<0,001	
	P*	0,216	<0,001			
Επαναλαμβάνει συχνά ίδιες λέξεις.	Ελέγχου	3,76 (1,4)	3,57 (1,3)	-0,19 (1,35)	<0,001	0,001
	Παρέμβασης	3,62 (1,29)	3,2 (1,51)	-0,42 (1,45)	<0,001	
	P*	0,057	<0,001			
Οι προτάσεις του/της είναι σωστά προσδιορισμένες (χρονικά, τοπικά, κλπ).	Ελέγχου	4,68 (1,54)	4,98 (1,32)	0,3 (1,24)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,78 (1,39)	5,43 (1,44)	0,65 (1,33)	<0,001	
	P*	0,045	<0,001			
Παρασύρεται σε σκέψεις εκτός θέματος.	Ελέγχου	3,3 (1,46)	3,22 (1,3)	-0,08 (1,38)	0,004	<0,001
	Παρέμβασης	3,3 (1,4)	2,75 (1,45)	-0,55 (1,47)	<0,001	
	P*	0,762	<0,001			
Στις εκθέσεις και τις εργασίες του/της επιχειρηματολογεί, αιτιολογεί υποστηρίζει.	Ελέγχου	4,02 (1,58)	4,28 (1,7)	0,26 (1,36)	<0,001	<0,001
	Παρέμβασης	4,15 (1,51)	4,84 (1,67)	0,69 (1,32)	<0,001	
	P*	0,089	<0,001			

*Διαφορά μεταξύ των ομάδων **Διαφορά μεταξύ των μετρήσεων. †Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ANOVA. Διαφορές στη μεταβολή από τη μια μέτρηση στην άλλη μεταξύ των ομάδων.

Βρέθηκε ότι:

- Πριν την παρέμβαση, οι τιμές στην ερώτηση «Οι προτάσεις του/της είναι σωστά προσδιορισμένες (χρονικά, τοπικά, κλπ)» της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης.
- Μετά την παρέμβαση, οι τιμές σε όλες τις ερωτήσεις του παραπάνω πίνακα της ομάδας ελέγχου ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με αυτές της ομάδας παρέμβασης. Εξαιρέση αποτελούν οι ερωτήσεις «Παρασύρεται σε σκέψεις εκτός θέματος» και «Επαναλαμβάνει συχνά ίδιες λέξεις», των οποίων οι τιμές ήταν σημαντικά υψηλότερες στην ομάδα ελέγχου.
- Στην ομάδα ελέγχου, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Στην ομάδα παρέμβασης, υπήρξε σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερωτήσεις μετά την παρέμβαση.
- Ο βαθμός μεταβολής όλων των ερωτήσεων διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης η βελτίωση ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου που είτε είχε μικρότερου βαθμού βελτίωση είτε καθόλου.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι μεταβολές στην Πειραματική Ομάδα και στην Ομάδα Ελέγχου -μεταξύ των δύο μετρήσεων- σε σχέση με τις υπό διερεύνηση δεξιότητες καθώς και η σύγκριση των μεταβολών αυτών μεταξύ των δύο ομάδων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 22. Συνοπτικός συγκριτικός πίνακας στατιστικών μεταβολών μεταξύ των δύο Ομάδων.

ΚΛΙΜΑΚΕΣ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ
Συγκέντρωση Προσοχής (5 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p < 0,001$) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Οι τιμές δεν μεταβλήθηκαν σημαντικά μεταξύ των δύο μετρήσεων ($p < 0,698$)	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p < 0,001$)

Συμμετοχή Συνεργασία στην τάξη (11 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p<0,001$) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p<0,001$) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p<0,001$)
Αναγνώριση/ διαχείριση συναισθημά- των (13 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p<0,001$) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p<0,001$) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p<0,001$)
Εκδήλωση Λεκτικής/ συναισθημα- τικής Επιθετικό- τητας (8 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p<0,001$) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Οι τιμές δεν μεταβλήθηκαν σημαντικά ($p<0,582$) μεταξύ των δύο μετρήσεων.	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p<0,001$)
Εκδήλωση σωματικής επιθετικό- τητας (5 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p<0,001$) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Οι τιμές δεν μεταβλήθηκαν σημαντικά ($p<0,558$) μεταξύ των δύο μετρήσεων.	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p<0,001$)
Θυματοποι- ηση (8 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p<0,001$) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Οι τιμές δεν μεταβλήθηκαν σημαντικά ($p<0,543$) μεταξύ των δύο μετρήσεων.	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p<0,001$)
Αυτοεκτί-μηση (16 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p<0,001$) στις τιμές	Στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p<0,001$) στις τιμές	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ

	μεταξύ των δύο μετρήσεων	μεταξύ των δύο μετρήσεων	των δύο ομάδων (p<0,001)
Ενσυναί-σθηση (6 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση (p<0,001) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική βελτίωση (p<0,001) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (p<0,001)
Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια (9 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση (p<0,001) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική βελτίωση (p<0,001) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (p<0,001)
Επίλυση προβλημάτων (10 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση (p<0,001) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων κλίμακας.	Οι τιμές δεν μεταβλήθηκαν σημαντικά (p<0,193) μεταξύ των δύο μετρήσεων.	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (p<0,001)
Υπευθυνό-τητα (5 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση (p<0,001) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική βελτίωση (p<0,005) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (p<0,001)
Παραγωγή προφορικού λόγου (7 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση (p<0,001) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική βελτίωση (p<0,001) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων (p<0,001)

Παραγωγή γραπτού λόγου (8 δηλώσεις)	Στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p<0,001$) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p<0,001$) στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων	Στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p<0,001$)
--	---	---	--

2.3. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ ΜΕ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

2.3.1. ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΣΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις βαθμολογίες των παιδιών της πειραματικής ομάδας στις διαστάσεις «Συγκέντρωση προσοχής» και «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη» ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και των γονιών τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Συγκέντρωση προσοχής» και «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη» σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες.

		Μεταβολή «Συγκέντρωση προσοχής»		Μεταβολή «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη»	
		Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test	Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test
Φύλο	Αγόρια	0,52 (1,21)	0,411	0,49 (0,86)	0,593
	Κορίτσια	0,47 (1,05)		0,46 (0,76)	
Τάξη	A'	0,48 (1,17)	0,583	0,5 (0,84)	0,246
	B'- Γ'	0,51 (1,1)		0,45 (0,78)	

Ηλικία	6 ετών	0,5 (1,18)	0,828	0,52 (0,84)	0,056
	7 ετών και άνω	0,49 (1,09)		0,44 (0,78)	
Εθνικότητα	Ελληνική	0,5 (1,13)	0,127	0,47 (0,81)	0,298
	Άλλη	0,35 (1,15)		0,4 (0,79)	
Εκπαίδευση πατέρα	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,26 (1,12)	0,113*	0,41 (0,74)	0,944*
	Λύκειο	0,42 (1,11)		0,43 (0,8)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	0,48 (1,07)		0,44 (0,79)	
Εκπαίδευση μητέρας	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,29 (1,29)	0,061*	0,44 (0,89)	0,832*
	Λύκειο	0,33 (1,11)		0,4 (0,82)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	0,49 (1,04)		0,43 (0,76)	
Οι γονείς ζουν μαζί	Όχι	0,54 (1,22)	0,247	0,49 (0,82)	0,568
	Ναι	0,43 (1,11)		0,45 (0,8)	

*ANOVA

Η μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Συγκέντρωση προσοχής» δεν βρέθηκε να διαφέρει ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και των γονιών τους. Επίσης, η μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη» δεν βρέθηκε να διαφέρει ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και των γονιών τους.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις βαθμολογίες των παιδιών της πειραματικής ομάδας στις διαστάσεις «Συγκέντρωση προσοχής» και «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη» ανάλογα με στοιχεία που αφορούν στη σχολική επίδοση και το σχολείο των παιδιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Συγκέντρωση προσοχής» και «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη» σε σχέση με σχολικούς παράγοντες.

		Μεταβολή «Συγκέντρωση προσοχής»		Μεταβολή «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη»	
		Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test	Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test
Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	0,25 (1,08)	0,544*	0,39 (0,78)	0,418*
	Πολύ καλά	0,46 (1,15)		0,48 (0,88)	
	Καθόλου έως μέτρια	0,24 (1,24)		0,23 (0,66)	
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	0,22 (1,09)	0,587*	0,41 (0,73)	0,258*
	Πολύ καλά	0,44 (1,15)		0,49 (0,9)	
	Καθόλου έως μέτρια	0,31 (1,19)		0,21 (0,7)	
Το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα	Όχι	0,54 (1,11)	0,009	0,52 (0,79)	0,002
	Ναι	0,37 (1,19)		0,37 (0,85)	
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,49 (1,12)	0,899	0,47 (0,8)	0,974
	Ναι	0,51 (1,37)		0,48 (1,03)	
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0,26 (1,13)	0,006	0,36 (0,88)	0,067
	από 10.000 κατοίκους και άνω	0,51 (1,12)		0,48 (0,8)	

Το σχολείο είναι ΕΑΕΠ	Όχι	0,46 (1,2)	0,895	0,42 (0,89)	0,193
	Ναι	0,47 (1,08)		0,47 (0,76)	

*ANOVA

Τα παιδιά που παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Συγκέντρωση προσοχής», που υποδηλώνει μικρότερη βελτίωση στη συγκέντρωση προσοχής, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα.

Αντίθετα, τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με 10.000 κατοίκους και άνω είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Συγκέντρωση προσοχής» σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με έως 9.999 κατοίκους

Τα παιδιά που παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη», που υποδηλώνει μικρότερη βελτίωση στη συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση του αριθμού μαθητών με τις μεταβολές στις διαστάσεις «Συγκέντρωση προσοχής» και «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη».

ΠΙΝΑΚΑΣ 25. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Συγκέντρωση προσοχής» και «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη» σε σχέση με τον αριθμό μαθητών/τάξη.

		Ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη είναι
Μεταβολή «Συγκέντρωση προσοχής»	r	0,00
	P	0,875

Μεταβολή «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη»	r	-0,06
	P	0,026

Υπήρξε σημαντική αρνητική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με την αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη». Οπότε, όσο περισσότεροι ήταν οι μαθητές στην τάξη τόσο μικρότερη ήταν η βελτίωση στη διάσταση αυτή. Αντίθετα, δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με την αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Συγκέντρωση προσοχής».

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Συγκέντρωση προσοχής» και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

		β⁺	SE₊₊	p
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0,00*		
	από 10.000 κατοίκους και άνω	0,23	0,10	0,019
Το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα	Όχι	0,00		
	Ναι	-0,39	0,11	0,001

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή *δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η περιοχή που είναι το σχολείο και αν το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα βρέθηκαν να σχετίζονται με την αύξηση στη βαθμολογία «Συγκέντρωση προσοχής». Συγκεκριμένα:

- Η αύξηση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη, δηλαδή η βελτίωση ήταν μεγαλύτερη, όταν το σχολείο ήταν σε περιοχή που είχε πάνω από 10.000 κατοίκους σε σύγκριση με όταν ήταν σε περιοχή με λιγότερους κατοίκους.

- Η αύξηση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μικρότερη όταν το παιδί παρακολουθούσε το ολοήμερο πρόγραμμα συγκριτικά με όταν το παιδί δεν παρακολουθούσε το ολοήμερο πρόγραμμα.

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη» και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

		β^+	SE ⁺⁺	p
Το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα	Όχι	0,00*		
	Ναι	-0,17	0,05	<0,001
Ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη είναι		-0,02	0,01	0,016

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή *δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Το αν το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα και ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη βρέθηκαν να σχετίζονται με την αύξηση στη βαθμολογία «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη». Συγκεκριμένα:

- Η αύξηση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μικρότερη, δηλαδή η βελτίωση ήταν μικρότερη, όταν το παιδί παρακολουθούσε το ολοήμερο πρόγραμμα συγκριτικά με όταν το παιδί δεν παρακολουθούσε το ολοήμερο πρόγραμμα.
- Όσο περισσότεροι ήταν οι μαθητές μέσα στην τάξη τόσο μικρότερη ήταν η αύξηση της βαθμολογίας.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις βαθμολογίες των παιδιών της πειραματικής ομάδας στις διαστάσεις «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων» και «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας» ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και των γονιών τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 26. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Αναγνώριση/ διαχείριση συναισθημάτων» και «Εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας» σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες.

		Μεταβολή «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων»		Μεταβολή «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας»	
		Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test	Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test
Φύλο	Αγόρια	0,49 (0,86)	0,700	-0,24 (0,98)	0,260
	Κορίτσια	0,5 (0,75)		-0,18 (0,79)	
Τάξη	Α'	0,49 (0,85)	0,643	-0,11 (0,9)	<0,001
	Β'- Γ'	0,51 (0,76)		-0,32 (0,88)	
Ηλικία	6 ετών	0,5 (0,86)	0,683	-0,11 (0,9)	<0,001
	7 ετών και άνω	0,48 (0,76)		-0,3 (0,88)	
Εθνικότητα	Ελληνική	0,5 (0,81)	0,613	-0,22 (0,9)	0,552
	Άλλη	0,46 (0,82)		-0,17 (0,83)	
Εκπαίδευση πατέρα	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,40 (0,75)	0,042*	-0,15 (0,89)	0,404*
	Λύκειο	0,38 (0,79)		-0,19 (0,86)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	0,52 (0,79)		-0,25 (0,84)	
Εκπαίδευση μητέρας	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,45 (0,86)	0,395*	-0,18 (1,07)	0,849*
	Λύκειο	0,4 (0,79)		-0,23 (0,82)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	0,48 (0,78)		-0,23 (0,84)	
Οι γονείς ζουν μαζί	Όχι	0,55 (0,84)	0,317	-0,43 (0,92)	0,004
	Ναι	0,48 (0,8)		-0,2 (0,88)	

*ANOVA

Μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni δεν βρέθηκε να διαφέρει σημαντικά η μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων» ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πάτερα. Αντίθετα, τα παιδιά που πήγαιναν Β' τάξη είχαν σημαντικά μεγαλύτερη μείωση στη διάσταση «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας», που υποδηλώνει μεγαλύτερη βελτίωση στην εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας, σε σύγκριση με τα παιδιά που πήγαιναν Α' τάξη. Όμοια, τα παιδιά που ήταν 7 ετών και πάνω είχαν σημαντικά μεγαλύτερη μείωση-βελτίωση στη διάσταση «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας» σε σύγκριση με τα παιδιά που ήταν 6 ετών. Ακόμη, τα παιδιά των οποίων οι γονείς ζουν μαζί είχαν σημαντικά μικρότερη μείωση στη διάσταση αυτή σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων οι γονείς δε ζουν μαζί.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις βαθμολογίες των ατόμων της πειραματικής ομάδας στις διαστάσεις «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων» και «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας» ανάλογα με στοιχεία που αφορούν στη σχολική επίδοση και το σχολείο των παιδιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 27. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Αναγνώριση/ διαχείριση συναισθημάτων» και «Εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας» σε σχέση με σχολικούς παράγοντες.

		Μεταβολή «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων»		Μεταβολή «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας»	
		Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test	Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test
Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	0,43 (0,8)	0,180*	-0,24 (0,93)	0,682*
	Πολύ καλά	0,59 (0,88)		-0,16 (0,77)	
	Καθόλου έως μέτρια	0,24 (0,68)		-0,07 (0,62)	

Μιλά την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	0,4 (0,81)	0,135*	-0,24 (1)	0,481*
	Πολύ καλά	0,61 (0,87)		-0,2 (0,76)	
	Καθόλου εως μέτρια	0,27 (0,69)		-0,03 (0,6)	
Το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα	Όχι	0,53 (0,79)	0,010	-0,22 (0,86)	0,272
	Ναι	0,41 (0,85)		-0,17 (0,97)	
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,5 (0,8)	0,415	-0,21 (0,88)	0,705
	Ναι	0,4 (0,97)		-0,16 (1,17)	
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0,38 (0,88)	0,063	0,09 (0,88)	<0,001
	από 10.000 κατοίκους και άνω	0,5 (0,8)		-0,26 (0,89)	
Το σχολείο είναι ΕΑΕΠ	Όχι	0,45 (0,84)	0,317	-0,21 (0,92)	0,712
	Ναι	0,49 (0,78)		-0,19 (0,88)	

*ANOVA

Τα παιδιά που παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», που υποδηλώνει μικρότερη βελτίωση στη Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα.

Τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με 10.000 κατοίκους και άνω είχαν σημαντικά μεγαλύτερη μείωση στη βαθμολογία της διάστασης «Εκδήλωση

λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας» σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με έως 9.999 κατοίκους.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση του αριθμού μαθητών με τις μεταβολές στις διαστάσεις «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων» και «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας».

ΠΙΝΑΚΑΣ 28. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Αναγνώριση/ διαχείριση συναισθημάτων» και «Εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας» σε σχέση με τον αριθμό μαθητών/τάξη.

		Ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη είναι
Μεταβολή «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων»	r	-0,03
	P	0,209
Μεταβολή «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας»	r	0,01
	P	0,640

Δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με την μείωση στις βαθμολογίες των διαστάσεων «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων» και «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας».

Κατά την πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση δεν βρέθηκαν παράγοντες που να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων».

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της

διάστασης «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας» και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

		β^+	SE ++	p
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0,00*		
	από 10.000 κατοίκους και άνω	-0,42	0,08	<0,001
Ηλικία	6 ετών	0,00		
	7 ετών και άνω	-0,14	0,05	0,010
Οι γονείς ζουν μαζί	Όχι	0,00		
	Ναι	0,22	0,08	0,005

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή *δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η περιοχή που είναι το σχολείο, η ηλικία του παιδιού και το αν ζουν μαζί οι γονείς του βρέθηκαν να σχετίζονται με τη μείωση στη βαθμολογία «Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας». Συγκεκριμένα:

- Η μείωση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη, δηλαδή η βελτίωση ήταν μεγαλύτερη, όταν το σχολείο ήταν σε περιοχή που είχε πάνω από 10.000 κατοίκους σε σύγκριση με όταν ήταν σε περιοχή με λιγότερους κατοίκους.
- Η μείωση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη στα παιδιά που ήταν 7 ετών και άνω συγκριτικά με όταν τα παιδιά ήταν 6 ετών.
- Η μείωση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μικρότερη όταν οι γονείς των παιδιών ζούσαν μαζί συγκριτικά με όταν δεν ζούσαν μαζί.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις βαθμολογίες των ατόμων της πειραματικής ομάδας στις διαστάσεις «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» και «Θυματοποίηση» ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και των γονιών τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 29. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» και «Θυματοποίηση» σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες.

		Μεταβολή «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας»		Μεταβολή «Θυματοποίηση»	
		Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test	Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test
Φύλο	Αγόρια	-0,26 (1,06)	0,008	-0,31 (0,84)	0,318
	Κορίτσια	-0,14 (0,55)		-0,27 (0,69)	
Τάξη	Α'	-0,15 (0,9)	0,032	-0,26 (0,79)	0,102
	Β'- Γ'	-0,25 (0,8)		-0,33 (0,76)	
Ηλικία	6 ετών	-0,16 (0,9)	0,075	-0,26 (0,78)	0,174
	7 ετών και άνω	-0,24 (0,81)		-0,32 (0,77)	
Εθνικότητα	Ελληνική	-0,2 (0,85)	0,969	-0,28 (0,77)	0,062
	Άλλη	-0,2 (0,81)		-0,41 (0,82)	
Εκπαίδευση πατέρα	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	-0,24 (0,89)	0,887*	-0,46 (0,97)	0,025*
	Λύκειο	-0,23 (0,91)		-0,29 (0,78)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	-0,2 (0,81)		-0,26 (0,7)	

Εκπαίδευση μητέρας	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	-0,31 (1,02)	0,009*	-0,56 (1,15)	0,004*
	Λύκειο	-0,32 (0,89)		-0,35 (0,75)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	-0,15 (0,8)		-0,26 (0,73)	
Οι γονείς ζουν μαζί	Όχι	-0,3 (0,89)	0,121	-0,43 (0,81)	0,021
	Ναι	-0,19 (0,85)		-0,28 (0,78)	

*ANOVA

Τα αγόρια είχαν σημαντικά μεγαλύτερη μείωση στη βαθμολογία της διάστασης «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας», που υποδηλώνει μεγαλύτερη βελτίωση στη διάσταση αυτή, συγκριτικά με τα κορίτσια. Επίσης, οι μαθητές της Β΄ τάξης είχαν σημαντικά μεγαλύτερη μείωση στη βαθμολογία της διάστασης «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» σε σύγκριση με τους μαθητές της Α΄ τάξης. Ακόμα, βρέθηκε σημαντική διαφορά στη μεταβολή της διάστασης αυτής ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι τα παιδιά των οποίων η μητέρα ήταν απόφοιτη ανώτερης/ανώτατης σχολή ή κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος είχαν σημαντικά μικρότερη βελτίωση σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων η μητέρα ήταν απόφοιτος λυκείου ($p=0,012$).

Βρέθηκε σημαντική διαφορά στη μεταβολή της διάστασης «Θυματοποίηση» ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι τα παιδιά των οποίων είτε ο πατέρας είτε η μητέρα ήταν απόφοιτοι ανώτερης/ανώτατης σχολή ή κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος είχαν σημαντικά μικρότερη βελτίωση σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων είτε ο πατέρας είτε η μητέρα ήταν απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου ($p=0,020$ και $p=0,004$ αντίστοιχα). Ακόμα, τα παιδιά των οποίων οι γονείς ζουν μαζί είχαν σημαντικά μικρότερη βελτίωση στη θυματοποίηση σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν ζουν μαζί.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις βαθμολογίες των ατόμων της πειραματικής ομάδας στις διαστάσεις «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» και «Θυματοποίηση» ανάλογα με στοιχεία που αφορούν στη σχολική επίδοση και το σχολείο των παιδιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 30. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» και «Θυματοποίηση» σε σχέση με σχολικούς παράγοντες.

		Μεταβολή «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας»		Μεταβολή «Θυματοποίηση»	
		Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test	Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test
Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	-0,19 (0,84)	0,617*	-0,43 (0,93)	0,656*
	Πολύ καλά	-0,2 (0,65)		-0,35 (0,72)	
	Καθόλου εως μέτρια	-0,36 (1,04)		-0,53 (0,93)	
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	-0,19 (0,85)	0,942*	-0,32 (0,73)	0,500*
	Πολύ καλά	-0,24 (0,67)		-0,42 (0,75)	
	Καθόλου εως μέτρια	-0,24 (0,97)		-0,54 (1,12)	
Το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα	Όχι	-0,2 (0,8)	0,668	-0,33 (0,74)	0,006
	Ναι	-0,18 (0,95)		-0,2 (0,84)	
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	-0,2 (0,83)	0,600	-0,29 (0,75)	0,867
	Ναι	-0,26 (1,28)		-0,31 (1,23)	

Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0 (0,86)	0,001	-0,12 (0,8)	0,002
	από 10.000 κατοίκους και άνω	-0,23 (0,85)		-0,32 (0,77)	
Το σχολείο είναι ΕΑΕΠ	Όχι	-0,17 (0,93)	0,347	-0,3 (0,81)	0,673
	Ναι	-0,21 (0,81)		-0,28 (0,76)	

*ANOVA

Τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με 10.000 κατοίκους και άνω είχαν σημαντικά μεγαλύτερη μείωση στη βαθμολογία της διάστασης «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας», που υποδηλώνει μεγαλύτερη βελτίωση στην εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας, σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με έως 9.999 κατοίκους.

Τα παιδιά που παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα είχαν σημαντικά μικρότερη μείωση στη βαθμολογία της διάστασης «Θυματοποίηση», που υποδηλώνει μικρότερη βελτίωση στη θυματοποίηση, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα. Επίσης, τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με 10.000 κατοίκους και άνω είχαν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με έως 9.999 κατοίκους.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση του αριθμού μαθητών με τις μεταβολές στις διαστάσεις «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» και «Θυματοποίηση».

ΠΙΝΑΚΑΣ 31. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» και «Θυματοποίηση» σε σχέση με τον αριθμό μαθητών/τάξη.

		Ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη είναι
Μεταβολή «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας»	r	0,03
	P	0,315
Μεταβολή «Θυματοποίηση»	r	0,07
	P	0,011

Υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με την αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Θυματοποίηση».

Οπότε, όσο περισσότεροι ήταν οι μαθητές στην τάξη τόσο μεγαλύτερη ήταν η βελτίωση στη διάσταση αυτή. Αντίθετα, δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με τη μείωση στη βαθμολογία της διάστασης «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας».

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

		β^+	SE ++	p
Φύλο	Αγόρια	0,00 *		
	Κορίτσια	0,11	0,05	0,016
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0,00		
	από 10.000 κατοίκους	-	0,07	0,002
	και άνω	0,22		

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή *δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η περιοχή που είναι το σχολείο και το φύλο του παιδιού βρέθηκαν να σχετίζονται με τη μείωση στη βαθμολογία «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας». Συγκεκριμένα:

- Η μείωση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη, δηλαδή η βελτίωση ήταν μεγαλύτερη, όταν το σχολείο ήταν σε περιοχή που είχε πάνω από 10.000 κατοίκους σε σύγκριση με όταν ήταν σε περιοχή με λιγότερους κατοίκους.
- Η μείωση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη στα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια.

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Θυματοποίηση» και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

		β^+	SE ⁺⁺	p
Εθνικότητα	Ελληνική	0,00*		
	Άλλη	-0,13	0,07	0,049
Ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη είναι		0,02	0,01	0,015

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή *δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η εθνικότητα του παιδιού και ο συνολικός αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη βρέθηκαν να σχετίζονται με τη μείωση στη βαθμολογία «Θυματοποίηση». Συγκεκριμένα:

- Η μείωση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη, δηλαδή η βελτίωση ήταν μεγαλύτερη, στα παιδιά με «άλλη» εθνικότητα σε σύγκριση με τα παιδιά με ελληνική εθνικότητα.
- Όσο περισσότεροι ήταν οι μαθητές στην τάξη τόσο μεγαλύτερη ήταν η βελτίωση στη διάσταση αυτή.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις βαθμολογίες των ατόμων της πειραματικής ομάδας στις διαστάσεις «Αυτοεκτίμηση» και «Ενσυναίσθηση» ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και των γονιών τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 32. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Αυτοεκτίμηση» και «Ενσυναίσθηση» σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες.

		Μεταβολή «Αυτοεκτίμηση»		Μεταβολή «Ενσυναίσθηση»	
		Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test	Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test
Φύλο	Αγόρια	0,3 (0,53)	0,414	0,67 (1,01)	0,139
	Κορίτσια	0,32 (0,5)		0,59 (0,93)	
Τάξη	Α'	0,33 (0,52)	0,295	0,68 (1,02)	0,053
	Β'- Γ'	0,3 (0,51)		0,58 (0,91)	
Ηλικία	6 ετών	0,35 (0,53)	0,019	0,71 (1,02)	0,003
	7 ετών και άνω	0,28 (0,51)		0,56 (0,92)	
Εθνικότητα	Ελληνική	0,31 (0,51)	0,289	0,65 (0,97)	0,023
	Άλλη	0,26 (0,53)		0,45 (0,98)	
Εκπαίδευση πατέρα	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,19 (0,46)	0,020*	0,32 (0,88)	0,002*
	Λύκειο	0,25 (0,51)		0,47 (0,95)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	0,31 (0,5)		0,6 (0,91)	
Εκπαίδευση μητέρας	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,21 (0,56)	0,057*	0,37 (0,99)	0,056*
	Λύκειο	0,23 (0,48)		0,46 (0,92)	

	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	0,3 (0,5)		0,58 (0,92)	
Οι γονείς ζουν μαζί	Όχι	0,32 (0,52)	0,514	0,58 (1,02)	0,963
	Ναι	0,29 (0,51)		0,59 (0,95)	

*ANOVA

Τα παιδιά που ήταν 6 ετών είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη διάσταση «Αυτοεκτίμηση» σε σύγκριση με τα παιδιά που ήταν 7 ετών και πάνω. Η μεταβολή στη διάσταση αυτή βρέθηκε να διαφέρει ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι η βελτίωση στην αυτοεκτίμηση ήταν σημαντικά μεγαλύτερη στα παιδιά των οποίων ο πατέρας ήταν απόφοιτος ανώτερης/ανώτατης σχολής ή κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας ήταν απόφοιτος δημοτικού/γυμνασίου ($p=0,028$).

Τα παιδιά που ήταν 6 ετών είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη διάσταση «Ενσυναίσθηση, σε σύγκριση με τα παιδιά που ήταν 7 ετών και πάνω, όπως και τα παιδιά με ελληνική εθνικότητα συγκριτικά με τα παιδιά που είχαν άλλη εθνικότητα. Η μεταβολή στη διάσταση αυτή βρέθηκε να διαφέρει ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι η βελτίωση στην ενσυναίσθηση ήταν σημαντικά μεγαλύτερη στα παιδιά των οποίων ο πατέρας ήταν απόφοιτος ανώτερης/ανώτατης σχολής ή κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας ήταν απόφοιτος δημοτικού/γυμνασίου ($p=0,003$).

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις βαθμολογίες των ατόμων της πειραματικής ομάδας στις διαστάσεις «Αυτοεκτίμηση» και «Ενσυναίσθηση» ανάλογα με στοιχεία που αφορούν στη σχολική επίδοση και το σχολείο των παιδιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 33. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Αυτοεκτίμηση» και «Ενσυναίσθηση» σε σχέση με σχολικούς παράγοντες.

		Μεταβολή «Αυτοεκτίμηση»		Μεταβολή «Ενσυναίσθηση»	
		Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test	Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test
Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	0,22 (0,53)	0,766*	0,41 (0,94)	0,985*
	Πολύ καλά	0,29 (0,61)		0,42 (0,95)	
	Καθόλου έως μέτρια	0,3 (0,38)		0,38 (1,1)	
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	0,18 (0,48)	0,418*	0,47 (0,98)	0,807*
	Πολύ καλά	0,29 (0,64)		0,41 (0,94)	
	Καθόλου έως μέτρια	0,33 (0,41)		0,32 (1,01)	
	Το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα	Όχι	0,35 (0,51)	0,67 (0,96)	0,006
	Ναι	0,22 (0,51)		0,52 (1)	
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,31 (0,51)	0,124	0,63 (0,97)	0,583
	Ναι	0,2 (0,64)		0,7 (1,03)	
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0,2 (0,51)	0,006	0,5 (1,13)	0,111
	από 10.000 κατοίκους και άνω	0,32 (0,52)		0,63 (0,95)	
Το σχολείο είναι ΕΑΕΠ	Όχι	0,26 (0,52)	0,121	0,54 (1)	0,135
	Ναι	0,31 (0,5)		0,61 (0,92)	

*ANOVA

Τα παιδιά που παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Αυτοεκτίμηση», που υποδηλώνει μικρότερη βελτίωση στην αυτοεκτίμηση, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα.

Αντίθετα, τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με 10.000 κατοίκους και άνω είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Αυτοεκτίμηση» σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με έως 9.999 κατοίκους.

Τα παιδιά που παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Ενσυναίσθηση», που υποδηλώνει μικρότερη βελτίωση στην ενσυναίσθηση, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση του αριθμού μαθητών με τις μεταβολές στις διαστάσεις «Αυτοεκτίμηση» και «Ενσυναίσθηση».

ΠΙΝΑΚΑΣ 34. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Αυτοεκτίμηση» και «Ενσυναίσθηση» σε σχέση με τον αριθμό μαθητών/τάξη.

		Ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη είναι
Μεταβολή «Αυτοεκτίμηση»	r	-0,06
	P	0,033
Μεταβολή «Ενσυναίσθηση»	r	-0,03
	P	0,234

Υπήρξε σημαντική αρνητική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με την αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Αυτοεκτίμηση». Οπότε, όσο περισσότεροι ήταν οι μαθητές στην τάξη τόσο μικρότερη ήταν η βελτίωση στη διάσταση αυτή. Αντίθετα, δεν

υπήρξε σημαντική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με την αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Ενσυναίσθηση».

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Αυτοεκτίμηση» και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

		β+	SE ++	p
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0,00*		
	από 10.000 κατοίκους και άνω	0,12	0,05	0,010

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή *δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η περιοχή που είναι το σχολείο βρέθηκε να σχετίζεται με την αύξηση στη βαθμολογία «Αυτοεκτίμηση». Συγκεκριμένα:

- Η αύξηση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη, δηλαδή η βελτίωση ήταν μεγαλύτερη, όταν το σχολείο ήταν σε περιοχή που είχε πάνω από 10.000 κατοίκους σε σύγκριση με όταν ήταν σε περιοχή με λιγότερους κατοίκους.

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Ενσυναίσθηση» και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

		β+	SE ++	p
Εθνικότητα	Ελληνική	0,00*		
	Άλλη	-0,26	0,09	0,006

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή *δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η εθνικότητα των παιδιών βρέθηκε να σχετίζεται με την αύξηση στη βαθμολογία «Ενσυναίσθηση». Συγκεκριμένα:

- Η αύξηση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μικρότερη στα παιδιά «άλλης» εθνικότητας σε σύγκριση με παιδιά με ελληνική εθνικότητα

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις βαθμολογίες των ατόμων της πειραματικής ομάδας στις διαστάσεις «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια » και «Επίλυση προβλημάτων» ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και των γονιών τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 35. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια» και «Επίλυση προβλημάτων» σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες.

		Μεταβολή «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια »		Μεταβολή «Επίλυση προβλημάτων»	
		Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test	Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test
Φύλο	Αγόρια	0,33 (0,79)	0,803	0,45 (0,83)	0,414
	Κορίτσια	0,34 (0,73)		0,49 (0,77)	
Τάξη	Α'	0,4 (0,84)	0,003	0,49 (0,83)	0,249
	Β'- Γ'	0,28 (0,68)		0,45 (0,76)	
Ηλικία	6 ετών	0,42 (0,82)	<0,001	0,53 (0,84)	0,017
	7 ετών και άνω	0,26 (0,7)		0,43 (0,76)	

Εθνικότητα	Ελληνική	0,34 (0,76)	0,675	0,47 (0,8)	0,665
	Άλλη	0,37 (0,83)		0,44 (0,76)	
Εκπαίδευση πατέρα	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,25 (0,8)	0,715*	0,35 (0,72)	0,016*
	Λύκειο	0,27 (0,71)		0,33 (0,8)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	0,3 (0,73)		0,48 (0,74)	
Εκπαίδευση μητέρας	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,31 (0,93)	0,830*	0,42 (0,85)	0,186*
	Λύκειο	0,31 (0,74)		0,34 (0,74)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	0,28 (0,72)		0,44 (0,75)	
Οι γονείς ζουν μαζί	Όχι	0,33 (0,78)	0,795	0,46 (0,77)	0,857
	Ναι	0,31 (0,75)		0,45 (0,79)	

*ANOVA

Τα παιδιά της Β΄ τάξης είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη διάσταση «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια», που υποδηλώνει μικρότερη βελτίωση στις δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια, σε σύγκριση με τα παιδιά της Α΄ τάξης. Τα παιδιά που ήταν 6 ετών είχαν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση στις δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια, σε σύγκριση με τα παιδιά που ήταν 7 ετών και πάνω

Τα παιδιά που ήταν 6 ετών είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη διάσταση «Επίλυση προβλημάτων», που υποδηλώνει βελτίωση στην επίλυση προβλημάτων, σε σύγκριση με τα παιδιά που ήταν 7 ετών και πάνω.

Βρέθηκε επίσης σημαντική διαφορά στη μεταβολή της διάστασης «Επίλυση προβλημάτων» ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι τα παιδιά των οποίων ο πατέρας ήταν απόφοιτος ανώτερης/ανώτατης σχολής ή κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος είχαν

σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων είτε ο πατέρας ήταν απόφοιτος λυκείου ($p=0,024$).

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις βαθμολογίες των ατόμων της πειραματικής ομάδας στις διαστάσεις «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια » και «Επίλυση προβλημάτων» ανάλογα με στοιχεία που αφορούν στη σχολική επίδοση και το σχολείο των παιδιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 36. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια» και «Επίλυση προβλημάτων» σε σχέση με σχολικούς παράγοντες.

		Μεταβολή «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια»		Μεταβολή «Επίλυση προβλημάτων»	
		Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test	Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test
Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	0,35 (0,85)	0,733*	0,51 (0,78)	0,338*
	Πολύ καλά	0,41 (0,77)		0,48 (0,8)	
	Καθόλου έως μέτρια	0,26 (0,83)		0,26 (0,58)	
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	0,29 (0,8)	0,763*	0,42 (0,68)	0,886*
	Πολύ καλά	0,35 (0,79)		0,48 (0,82)	
	Καθόλου έως μέτρια	0,43 (0,87)		0,42 (0,76)	
Το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα	Όχι	0,37 (0,75)	0,040	0,51 (0,77)	0,003
	Ναι	0,27 (0,81)		0,37 (0,85)	
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,34 (0,75)	0,775	0,48 (0,79)	0,181
	Ναι	0,37 (1)		0,32 (0,98)	

Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει: Το σχολείο είναι ΕΑΕΠ	έως 9.999 κατοίκους	0,19 (0,93)	0,012	0,4 (0,86)	0,277
	από 10.000 κατοίκους και άνω	0,35 (0,74)		0,47 (0,79)	
	Όχι	0,25 (0,77)	0,017	0,36 (0,78)	0,003
	Ναι	0,35 (0,76)		0,48 (0,77)	

*ANOVA

Τα παιδιά που παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια» σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα. Τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με 10.000 κατοίκους και άνω είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια» σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με έως 9.999 κατοίκους. Ακόμα, τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν ΕΑΕΠ είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια» σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων το σχολείο δεν ήταν ΕΑΕΠ.

Τα παιδιά που παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Επίλυση προβλημάτων», που υποδηλώνει μικρότερη βελτίωση στην επίλυση προβλημάτων, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα.

Ακόμα, τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν ΕΑΕΠ είχαν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση στη διάσταση αυτή σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων το σχολείο δεν ήταν ΕΑΕΠ.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση του αριθμού μαθητών με τις μεταβολές στις διαστάσεις «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια » και «Επίλυση προβλημάτων».

ΠΙΝΑΚΑΣ 37. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια», «Επίλυση προβλημάτων» σε σχέση με τον αριθμό μαθητών/τάξη.

		Ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη είναι
Μεταβολή «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια»	r	-0,09
	P	0,001
Μεταβολή «Επίλυση προβλημάτων»	r	0,02
	P	0,561

Υπήρξε σημαντική αρνητική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με την αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια». Οπότε, όσο περισσότεροι ήταν οι μαθητές στην τάξη τόσο μικρότερη ήταν η βελτίωση στη διάσταση αυτή. Αντίθετα, δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με την αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Επίλυση προβλημάτων».

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια» και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

		β*	SE **	P
Τάξη	A'	0,00*		
	B'	-0,18	0,05	<0,001
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0,00		
	από 10.000 κατοίκους και άνω	0,32	0,07	<0,001

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή *δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η τάξη του παιδιού και η περιοχή που είναι το σχολείο βρέθηκαν να σχετίζονται με την αύξηση στη βαθμολογία «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια». Συγκεκριμένα:

- Η αύξηση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη, δηλαδή η βελτίωση ήταν μεγαλύτερη, όταν το σχολείο ήταν σε περιοχή που είχε πάνω από 10.000 κατοίκους σε σύγκριση με όταν ήταν σε περιοχή με λιγότερους κατοίκους.
- Η αύξηση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μικρότερη στα παιδιά της Β'-Γ' τάξης συγκριτικά με τα παιδιά της Α' τάξης.

Κατά την πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση δεν βρέθηκαν παράγοντες που να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Επίλυση προβλημάτων».

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις βαθμολογίες των ατόμων της πειραματικής ομάδας στις διαστάσεις «Υπευθυνότητα», «Παραγωγή προφορικού λόγου» και «Παραγωγή γραπτού λόγου» ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και των γονιών τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 38. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Υπευθυνότητα», «Παραγωγή προφορικού λόγου», «Παραγωγή γραπτού λόγου» σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες.

		Μεταβολή «Υπευθυνότητα»		Μεταβολή «Παραγωγή προφορικού λόγου»		Μεταβολή «Παραγωγή γραπτού λόγου»	
		Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test	Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test	Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test
Φύλο	Αγόρια	0,46 (0,99)	0,981	0,48 (0,92)	0,855	0,64 (0,96)	0,333
	Κορίτσια	0,46 (0,9)		0,48 (0,82)		0,7 (0,9)	
Τάξη	Α'	0,42 (0,94)	0,076	0,53 (0,93)	0,049	1,04 (1,05)	<0,001
	Β'- Γ'	0,51 (0,95)		0,44 (0,82)		0,56 (0,86)	

Ηλικία	6 ετών	0,44 (0,94)	0,511	0,56 (0,93)	0,002	1,02 (1,06)	<0,001
Εθνικότητα	7 ετών και άνω	0,48 (0,96)		0,41 (0,82)		0,56 (0,86)	
	Ελληνική	0,47 (0,95)	0,226	0,48 (0,87)	0,289	0,68 (0,95)	0,515
	Άλλη	0,37 (0,82)		0,39 (0,9)		0,6 (0,86)	
Εκπαίδευση πατέρα	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,32 (0,93)	0,213*	0,28 (0,87)	0,026*	0,41 (0,85)	0,031*
	Λύκειο	0,38 (0,96)		0,44 (0,83)		0,61 (0,88)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	0,46 (0,89)		0,5 (0,81)		0,69 (0,94)	
Εκπαίδευση μητέρας	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,47 (1,07)	0,443*	0,39 (0,97)	0,588*	0,51 (0,86)	0,351*
	Λύκειο	0,36 (0,93)		0,44 (0,85)		0,57 (0,92)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	0,44 (0,9)		0,48 (0,79)		0,66 (0,92)	
Οι γονείς ζουν μαζί	Όχι	0,51 (1,02)	0,429	0,46 (0,81)	0,882	0,52 (0,87)	0,070
	Ναι	0,44 (0,94)		0,47 (0,87)		0,71 (0,94)	

*ANOVA

Η μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Υπευθυνότητα» δεν βρέθηκε να διαφέρει ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και των γονιών τους.

Τα παιδιά της Β' τάξης είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη διάσταση «Παραγωγή προφορικού λόγου», δηλαδή μικρότερη βελτίωση, σε σύγκριση με τα παιδιά της Α' τάξης. Όμοια, Τα παιδιά που ήταν 6 ετών είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη διάσταση «Παραγωγή προφορικού λόγου», που υποδηλώνει μεγαλύτερη βελτίωση στην παραγωγή προφορικού λόγου, σε σύγκριση με τα παιδιά που ήταν 7 ετών και πάνω. Βρέθηκε σημαντική διαφορά στη μεταβολή της διάστασης «Παραγωγή προφορικού λόγου» ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι τα παιδιά των οποίων ο πατέρας ήταν απόφοιτος ανώτερης/ανώτατης σχολής ή κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος είχαν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων είτε ο πατέρας ήταν απόφοιτος δημοτικού/γυμνασίου ($p=0,021$).

Τα παιδιά της Β' τάξης είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη διάσταση «Παραγωγή γραπτού λόγου», δηλαδή μικρότερη βελτίωση, σε σύγκριση με τα παιδιά της Α' τάξης. Όμοια, τα παιδιά που ήταν 6 ετών είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη διάσταση «Παραγωγή γραπτού λόγου» σε σύγκριση με τα παιδιά που ήταν 7 ετών και πάνω. Βρέθηκε σημαντική διαφορά στη μεταβολή της διάστασης «Παραγωγή γραπτού λόγου» ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι τα παιδιά των οποίων ο πατέρας ήταν απόφοιτος ανώτερης/ανώτατης σχολής ή κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος είχαν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων είτε ο πατέρας ήταν απόφοιτος δημοτικού/γυμνασίου ($p=0,025$).

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στις βαθμολογίες των ατόμων της πειραματικής ομάδας στις διαστάσεις «Υπευθυνότητα», «Παραγωγή προφορικού λόγου» και «Παραγωγή γραπτού λόγου» ανάλογα με στοιχεία που αφορούν στη σχολική επίδοση και το σχολείο των παιδιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 39. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Υπευθυνότητα», «Παραγωγή προφορικού λόγου», «Παραγωγή γραπτού λόγου» σε σχέση με σχολικούς παράγοντες.

		Μεταβολή «Υπευθυνότητα»		Μεταβολή «Παραγωγή προφορικού λόγου»		Μεταβολή «Παραγωγή γραπτού λόγου»	
		Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test	Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test	Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test
Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	0,4 (0,87)	0,947*	0,49 (0,98)	0,555*	0,74 (0,9)	0,485*
	Πολύ καλά	0,4 (0,9)		0,5 (0,94)		0,67 (0,85)	
	Καθόλου εως μέτρια	0,34 (0,84)		0,28 (0,82)		0,42 (0,86)	
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	0,33 (0,87)	0,790*	0,34 (0,87)	0,585*	0,67 (0,88)	0,785*
	Πολύ καλά	0,44 (0,92)		0,53 (1)		0,69 (0,85)	
	Καθόλου εως μέτρια	0,35 (0,79)		0,48 (0,9)		0,52 (0,91)	
Το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα	Όχι	0,52 (0,9)	<0,001	0,52 (0,85)	0,005	0,7 (0,93)	0,161
	Ναι	0,31 (1,02)		0,38 (0,91)		0,61 (0,94)	
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,46 (0,94)	0,695	0,48 (0,86)	0,230	0,68 (0,92)	0,113
	Ναι	0,41 (1,08)		0,33 (1,1)		0,43 (1,18)	
Η περιοχή (χωριό, ή	έως 9.999	0,21 (1,08)	<0,001	0,36 (0,88)	0,115	0,68 (0,98)	0,821

πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	κατοίκου ς						
	από 10.000 κατοίκου ς και άνω	0,48 (0,92)		0,48 (0,87)		0,65 (0,92)	
Το σχολείο είναι ΕΑΕΠ	Όχι	0,34 (1)	0,004	0,39 (0,94)	0,061	0,52 (0,94)	0,009
	Ναι	0,49 (0,89)		0,48 (0,8)		0,69 (0,89)	

*ANOVA

Τα παιδιά που παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Υπευθυνότητα», που υποδηλώνει μικρότερη βελτίωση στην υπευθυνότητα, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα. Αντίθετα, τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με 10.000 κατοίκους και άνω είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Υπευθυνότητα» σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν σε δήμο με έως 9.999 κατοίκους. Ακόμα, τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν ΕΑΕΠ είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Υπευθυνότητα» σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων το σχολείο δεν ήταν ΕΑΕΠ.

Τα παιδιά που παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Παραγωγή προφορικού λόγου», που υποδηλώνει μικρότερη βελτίωση στη παραγωγή προφορικού λόγου, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα.

Τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν ΕΑΕΠ είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη βαθμολογία της διάστασης «Παραγωγή γραπτού λόγου» σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων το σχολείο δεν ήταν ΕΑΕΠ.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση του αριθμού μαθητών με τις μεταβολές στις διαστάσεις «Υπευθυνότητα», «Παραγωγή προφορικού λόγου» και «Παραγωγή γραπτού λόγου».

ΠΙΝΑΚΑΣ 40. Μεταβολές στη βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας στις διαστάσεις «Υπευθυνότητα», «Παραγωγή προφορικού λόγου», «Παραγωγή γραπτού λόγου» σε σχέση με τον αριθμό μαθητών/τάξη.

		Ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη είναι
Μεταβολή «Υπευθυνότητα»	r	-0,07
	P	0,008
Μεταβολή «Παραγωγή προφορικού λόγου»	r	-0,02
	P	0,444
Μεταβολή «Παραγωγή γραπτού λόγου»	r	0,02
	P	0,497

Υπήρξε σημαντική αρνητική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με την αύξηση στη βαθμολογία στη διάσταση «Υπευθυνότητα». Οπότε, όσο περισσότεροι ήταν οι μαθητές στην τάξη τόσο μικρότερη ήταν η βελτίωση στη διάσταση αυτή.

Αντίθετα, δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με την αύξηση στις βαθμολογίες των διαστάσεων «Παραγωγή προφορικού λόγου» και «Παραγωγή γραπτού λόγου».

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Υπευθυνότητα» και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

		β^+	SE $^{++}$	p
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0,00		
	από 10.000 κατοίκους και άνω	0,37	0,08	<0,001

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή *δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η περιοχή που είναι το σχολείο βρέθηκε να σχετίζεται με την αύξηση στη βαθμολογία «Υπευθυνότητα». Συγκεκριμένα:

- Η αύξηση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη, δηλαδή η βελτίωση ήταν μεγαλύτερη, όταν το σχολείο ήταν σε περιοχή που είχε πάνω από 10.000 κατοίκους σε σύγκριση με όταν ήταν σε περιοχή με λιγότερους κατοίκους.

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Παραγωγή προφορικού λόγου» και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

		β^+	SE $^{++}$	p
Ηλικία	6 ετών	0,00*		
	7 ετών και άνω	-0,16	0,05	0,002

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή *δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η ηλικία του παιδιού βρέθηκε να σχετίζεται με την αύξηση στη βαθμολογία «Παραγωγή προφορικού λόγου». Συγκεκριμένα:

- Η αύξηση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μικρότερη, δηλαδή η βελτίωση ήταν μικρότερη, στα παιδιά που ήταν 7 ετών και άνω συγκριτικά με τα παιδιά που ήταν 6 ετών.

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία της διάστασης «Παραγωγή γραπτού λόγου» και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

		β^+	SE ⁺⁺	p
Ηλικία	6 ετών	0,00*		
	7 ετών και άνω	-0,32	0,08	<0,001

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή *δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η ηλικία του παιδιού βρέθηκε να σχετίζεται με την αύξηση στη βαθμολογία «Παραγωγή γραπτού λόγου». Συγκεκριμένα:

- Η αύξηση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μικρότερη, δηλαδή η βελτίωση ήταν μικρότερη, στα παιδιά που ήταν 7 ετών και άνω συγκριτικά με τα παιδιά που ήταν 6 ετών.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη συνολική βαθμολογία των ατόμων της πειραματικής ομάδας ανάλογα με δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και των γονιών τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 41. Μεταβολές στη συνολική βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες.

		Μεταβολή συνολικής βαθμολογίας	
		Μέση τιμή (ΤΑ)	P Student's t-test
Φύλο	Αγόρια	0,37 (0,44)	0,469
	Κορίτσια	0,34 (0,43)	
Τάξη	A'	0,54 (0,46)	<0,001
	B'	0,3 (0,41)	
Ηλικία	6 ετών	0,53 (0,45)	<0,001
	7 ετών και άνω	0,3 (0,41)	

Εθνικότητα	Ελληνική	0,36 (0,43)	0,328
	Άλλη	0,3 (0,47)	
Εκπαίδευση πατέρα	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,23 (0,34)	0,067*
	Λύκειο	0,32 (0,42)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	0,35 (0,4)	
Εκπαίδευση μητέρας	Δημοτικό/ Γυμνάσιο	0,29 (0,46)	0,369*
	Λύκειο	0,29 (0,37)	
	Ανώτερη/ Ανώτατη/ Μεταπτυχιακές σπουδές	0,34 (0,41)	
Οι γονείς ζουν μαζί	Όχι	0,33 (0,45)	0,599
	Ναι	0,36 (0,43)	

*ANOVA

Τα παιδιά της Β΄ τάξης είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη συνολική βαθμολογία, δηλαδή μικρότερη βελτίωση, σε σύγκριση με τα παιδιά της Α΄ τάξης. Όμοια, Τα παιδιά που ήταν 6 ετών είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη συνολική βαθμολογία σε σύγκριση με τα παιδιά που ήταν 7 ετών και πάνω.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μεταβολές στη συνολική βαθμολογία των ατόμων της πειραματικής ομάδας ανάλογα με στοιχεία που αφορούν στη σχολική επίδοση και το σχολείο των παιδιών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 42. Μεταβολές στη συνολική βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με σχολικούς παράγοντες.

		Μεταβολή συνολικής βαθμολογίας	
		Μέση τιμή (TA)	P Student's t-test

Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	0,36 (0,44)	0,459*
	Πολύ καλά	0,33 (0,53)	
	Καθόλου έως μέτρια	0,15 (0,33)	
Μιλά την Ελληνική Γλώσσα	Άριστα	0,34 (0,43)	0,814*
	Πολύ καλά	0,32 (0,52)	
	Καθόλου έως μέτρια	0,23 (0,44)	
Το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα	Όχι	0,38 (0,43)	0,023
	Ναι	0,3 (0,43)	
Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης	Όχι	0,36 (0,43)	0,952
	Ναι	0,35 (0,57)	
Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:	έως 9.999 κατοίκους	0,43 (0,51)	0,189
	από 10.000 κατοίκους και άνω	0,34 (0,42)	
Το σχολείο είναι ΕΑΕΠ	Όχι	0,27 (0,42)	0,009
	Ναι	0,36 (0,4)	

*ANOVA

Τα παιδιά που παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα είχαν σημαντικά μικρότερη αύξηση στη συνολική βαθμολογία, που υποδηλώνει μικρότερη βελτίωση συνολικά, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν παρακολουθούσαν το ολοήμερο πρόγραμμα. Ακόμα, τα παιδιά των οποίων το σχολείο ήταν ΕΑΕΠ είχαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη συνολική βαθμολογία σε σύγκριση με τα παιδιά των οποίων το σχολείο δεν ήταν ΕΑΕΠ.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση του αριθμού μαθητών σε σχέση με τις μεταβολές στη συνολική βαθμολογία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 43. Μεταβολές στη συνολική βαθμολογία των παιδιών της Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών/τάξη.

	Ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη είναι
--	---

Μεταβολή συνολικής βαθμολογίας	r	-0,05
	P	0,208

Δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση του αριθμού μαθητών με την αύξηση στη συνολική βαθμολογία των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση για να βρεθούν οι παράγοντες που σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη συνολική βαθμολογία και με τη μέθοδο διαδοχικής ένταξης/αφαίρεσης βρέθηκαν τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

		β^+	SE ⁺⁺	p
Ηλικία	6 ετών	0,00*		
	7 ετών και άνω	-0,17	0,04	<0,001

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα συντελεστή *δηλώνει κατηγορία αναφοράς

Η ηλικία του παιδιού βρέθηκε να σχετίζεται με την αύξηση στη συνολική βαθμολογία. Συγκεκριμένα:

- Η αύξηση της βαθμολογίας ήταν σημαντικά μικρότερη, δηλαδή η βελτίωση ήταν μικρότερη, στα παιδιά που ήταν 7 ετών και άνω συγκριτικά με τα παιδιά που ήταν 6 ετών.

2.4. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των μεταβολών σε όλες τις διαστάσεις. Υπήρξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ όλων των διαστάσεων. Συνεπώς, όσο βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών σε μια διάσταση, τόσο βελτιώνονται και σε όλες τις υπόλοιπες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 44. Συσχέτιση μεταξύ των μεταβολών σε όλες τις διαστάσεις

	Συμμετοχή /συνεργασία στην τάξη	Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων	Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας	Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας	Θυματοποίηση	Αυτόεκτίμηση	Ενσυναίσθηση	Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια	Επίλυση προβλημάτων	Υπευθυνότητα	Παραγωγή προφορικού λόγου	Παραγωγή ή γραπτού λόγου	Συνολική βαθμολογία
Συγκέντρωση προσοχής	0,63	0,43	-0,28	-0,28	-0,26	0,52	0,37	0,32	0,55	0,37	0,38	0,40	0,64
Συμμετοχή/ συνεργασία στην τάξη	1,00	0,60	-0,41	-0,39	-0,36	0,57	0,50	0,42	0,52	0,50	0,41	0,37	0,72
Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων		1,00	-0,47	-0,40	-0,38	0,57	0,56	0,46	0,52	0,55	0,38	0,38	0,72
Εκδήλωση λεκτικής συναισθηματικής επιθετικότητας			1,00	0,66	0,42	-0,26	-0,38	-0,27	-0,30	-0,42	-0,17	-0,17	-0,20
Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας				1,00	0,49	-0,26	-0,31	-0,26	-0,27	-0,34	-0,17	-0,16	-0,19
Θυματοποίηση					1,00	-0,37	-0,29	-0,40	-0,36	-0,37	-0,28	-0,22	-0,26
Αυτοεκτίμηση						1,00	0,56	0,59	0,67	0,51	0,53	0,54	0,83
Ενσυναίσθηση							1,00	0,56	0,51	0,55	0,38	0,44	0,72
Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια								1,00	0,44	0,41	0,42	0,41	0,64
Επίλυση προβλημάτων									1,00	0,52	0,52	0,56	0,80
Υπευθυνότητα										1,00	0,40	0,44	0,64
Παραγωγή προφορικού λόγου											1,00	0,69	0,69
Παραγωγή γραπτού λόγου												1,00	0,72

Σχόλιο: Όλοι οι συντελεστές συσχέτισης ήταν σημαντικοί με $p < 0,001$

ΜΕΡΟΣ Ε΄

**ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Θ΄

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1.1. ΣΥΝΟΛΟ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Πριν την έναρξη της παρέμβασης επί του συνόλου του δείγματος, ως προς τους υπό εξέταση δημογραφικούς και άλλους παράγοντες, η έρευνα κατέγραψε (Μαρκογιαννάκης & Κούτρας, 2015) τις παρακάτω επιδόσεις των μαθητών:

1.1.1. Φύλο

Επί του συνόλου του δείγματος, πριν από την παρέμβαση, βρέθηκε ότι τα κορίτσια είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τα αγόρια, στις δεξιότητες «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη», «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», και «Ενσυναίσθηση» ενώ είχαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας». Ανάλογη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και διερεύνησε το επίπεδο των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στο νηπιαγωγείο, έδωσε σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στα κορίτσια, σε όλες τις υποκλίμακες, εκτός από εκείνη των δεξιοτήτων φιλίας (Κουρμούση, 2012).

Οι υποκλίμακες «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη» και «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», αναφέρονται σε δεξιότητες που σχετίζονται με τις διαδικασίες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου. Τα ευρήματα της έρευνας είναι σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες που διαπιστώνουν ότι οι επιδόσεις των αγοριών στις συγκεκριμένες περιοχές είναι χαμηλότερες από εκείνες των κοριτσιών (Brody & Hall, 2000 · Schick & Cierpka, 2005).

Ως προς την υποκλίμακα «Ενσυναίσθηση», όπου τα αγόρια εμφανίζονται να σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις από εκείνες των κοριτσιών, οι έρευνες δεν συγκλίνουν για το αν πρόκειται για δεξιότητα στην οποία υπολείπονται τα αγόρια (Schick & Cierpka, 2005 · Walker, 2005 · Walker, 2004). Οι διαφορές που εντοπίζονται

σε αυτοαναφερόμενες μετρήσεις της ενσυναίσθησης, οι οποίες μάλιστα αυξάνονται προοδευτικά με την ηλικία, μηδενίζονται όταν το κριτήριο αντικαθίσταται από νευροφυσιολογικές μετρήσεις της ενσυναισθητικής εμπειρίας (Michalska, Kinzler, & Decety, 2013).

Στην υποκλίμακα «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» τα κορίτσια συγκέντρωσαν, κατά μέσο όρο 0,73 μονάδες χαμηλότερη βαθμολογία, εύρημα που είναι σύμφωνο με παρόμοιες μελέτες (Nishioka, et al., 2011 · Vaillancourt, Brendgen, Boivin, & Tremblay, 2003 · Veenstra et al. 2007) που εντοπίζουν διαφορές τόσο στο βαθμό όσο και στο είδος της επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα.

Ανάλογες έρευνες τεκμηριώνουν ότι η εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας είναι περισσότερο πιθανό να εμφανιστεί στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια (Else-Quest, Hyde, Goldsmith, & Van Hulle, 2006 · Walker, 2004), τα οποία, σε ποσοστά των συνολικών επιθετικών αποτελεσμάτων χρησιμοποιούν συχνότερα έμμεσες μορφές επιθετικότητας (Collier, Coyne, Rasmussen, Hawkins, ...& Memmott-Elison, 2016 · Tapper & Boulton, 2004 · Walker, 2005). Μεταναλυτικές έρευνες, επίσης, διαπιστώνουν ότι η φυσική επιθετικότητα είναι πιο συχνή στους άνδρες παρά στις γυναίκες σε όλες τις ηλικίες, είναι σταθερή μεταξύ των πολιτισμών και εμφανίζεται από την πρώιμη παιδική ηλικία (Archer, 2004).

1.1.2. Ηλικία

Επί του συνόλου του δείγματος τα παιδιά ηλικίας από 7 ετών και άνω εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις στην υποκλίμακα «Εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας» έναντι των παιδιών ηλικίας 6 ετών. Η αναζήτηση στη βιβλιογραφία δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αφού δεν εντόπισε ερευνητικά δεδομένα που να αναφέρονται σε διαφοροποιήσεις στην εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας μεταξύ παιδιών ηλικίας 6 και 7 ετών. Σε σχέση με τη χρήση έμμεσης επιθετικότητας (Toldos, 2005) οι υποτύποι της επιθετικότητας δείχνουν να σχετίζονται με διαφορετικές οικογενειακές, κοινωνικές και συμπεριφορικές εμπειρίες, όπως και με κοινωνικογνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες (Hubbard, McAuliffe, Morrow, & Romano, 2010).

1.1.3. Κατανόηση και ομιλία της ελληνικής γλώσσας

Από το συνολικό δείγμα της έρευνας, οι μαθητές που δεν κατανοούν και δεν ομιλούν καλά την ελληνική γλώσσα εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στις περισσότερες υποκλίμακες και συγκεκριμένα, στη «Συγκέντρωση προσοχής», την «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», τη «Θυματοποίηση», την «Αυτοεκτίμηση», τις «Δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια», την «Επίλυση προβλημάτων», την «Υπευθυνότητα» αλλά και την «Παραγωγή προφορικού λόγου» όπως και την «Παραγωγή γραπτού λόγου». Σε ανάλογη έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τη διερεύνηση του επιπέδου των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών του νηπιαγωγείου, στην Ελλάδα (Κουρμούση, 2012), διαπιστώθηκε μικρή θετική, αλλά στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού ομιλίας της Ελληνικής γλώσσας και των επιδόσεων στις υποκλίμακες «Συγκέντρωση προσοχής», «Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη», «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», «Αποφυγή εκδήλωσης σωματικής επιθετικότητας», «Αποφυγή θυματοποίησης», «Αυτοεκτίμηση», «Ενσυναίσθηση», «Δεξιότητες φιλίας», «Επίλυση προβλημάτων», καθώς και στη «Συνολική επίδοση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων».

Η μειωμένη κατανόηση της γλώσσας αποτυπώνεται σε χαμηλή επίδοση στην υποκλίμακα της *ενσυναίσθησης*. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η συναισθηματική αυτορρύθμιση στην παιδική ηλικία είναι αλληλένδετη με τη συναισθηματική κατανόηση και τις γλωσσικές δεξιότητες οι οποίες αποκτώνται από τα παιδιά γύρω στην ηλικία των 5-7 ετών. Οι γλωσσικές διαφορές δεν αφορούν μόνο σε εννοιολογικές κατανοήσεις αλλά συμπεριλαμβάνουν και συναισθηματικά περιεχόμενα τα οποία πιθανόν ασκούν ισχυρότερη επιρροή από ό,τι η εννοιολογική αφομοίωση (Eisenberg, Sadovsky, & Spinrad, 2005· Perlovsky, 2009).

Το εννοιολογικό μέρος σε μια διδασκαλία ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι σαφές ότι κατέχει σημαντική θέση και η δυναμική των παιδιών στην πρόσβαση και κατοχή των εννοιών φαίνεται να προσδιορίζεται από την λεκτική επικοινωνία και την ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας. Από την άλλη, οι γλωσσικές δεξιότητες, παρέχουν ταυτόχρονα σημαντικά εργαλεία για την κατανόηση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων των παιδιών. Η γλώσσα είναι ένας σημαντικός διαμεσολαβητής στη δυνατότητα για την αναγνώριση, την κατανόηση και την έκφραση των συναισθημάτων, όπως επίσης και για την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και στην αξιολόγηση των διαφορετικών περιστάσεων και των συνεπειών

-ή/και αιτιών- των συμπεριφορών (Eisenberg at al. 2005), χαρακτηριστικά που αποτελούν προϋπόθεση για την αυτορρύθμιση και τον αυτοέλεγχο.

Η κατανόηση και η ομιλία της γλώσσας έχει συσχετισθεί σε πολλές έρευνες με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και έχουν περιγραφεί οι μηχανισμοί μέσω των οποίων συντελείται, αναγνωρίζοντας τη γλώσσα ως θεμελιώδες στοιχείο των εμπειριών, των αντιλήψεων, των συναισθημάτων (Lindquist, MacCormack, & Shablack, 2015). Υπάρχουν όμως και διαφορετικές μελέτες οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι μηχανισμοί αυτορρύθμισης λειτουργούν ανεξάρτητα με τις γλωσσικές δεξιότητες (Von Salisch, Haenel, & Denham, 2015).

1.1.4. Φοίτηση μαθητή σε Τμήμα Ένταξης

Τα ευρήματα της έρευνας που καταγράφουν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις, σε ένα μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, των παιδιών που φοιτούν ή φοίτησαν σε Τμήματα Ένταξης, ανάλογων με αυτών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και ομιλία της γλώσσας, χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στις υποκλίμακες «Συγκέντρωση προσοχής», «Συμμετοχή και συνεργασία στην τάξη», «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας», «Θυματοποίηση», «Επίλυση προβλημάτων», «Υπευθυνότητα» και «Παραγωγή γραπτού λόγου» είναι συμβατές με τη βιβλιογραφία. Μελέτες για την κοινωνική και συναισθηματική διάσταση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών και των δυσκολιών συμπεριφοράς διαπιστώνουν μειωμένη αντίληψη για τον εαυτό, όπως και ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων τα οποία σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές υστερήσεις (Elksnin & Elksnin, 2004· Kavale & Forness, 1996). Στις αναφορές των εκπαιδευτικών, η κοινωνική γνώση και η κοινωνική συμπεριφορά, αλλά όχι η μαθησιακή δυσκολία (γλωσσική) προβλέπουν τις συναισθηματικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά (Bakoroulou & Dockrell, 2016).

Η αρνητική επίδραση που ασκούν συναισθήματα όπως ο θυμός, ο φόβος, το άγχος ή και η κατάθλιψη καταστέλλουν τη μνήμη και οδηγούν σε αναποτελεσματική επεξεργασία των πληροφοριών (Bryan, Burstein, & Ergul, 2004). Η πλειοψηφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι επιλέγονται για να φοιτήσουν σε Τμήματα Ένταξης είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές

τους σχέσεις (Elias, 2004). Η αξιολόγηση των μαθητών και η κατάταξή τους σε Τμήματα Ένταξης με κριτήρια ακαδημαϊκών επιδόσεων έχει αμφισβητηθεί έντονα, ως προς την εγκυρότητά της, με τεκμηριωμένα επιστημονικά επιχειρήματα (Stuebing, Fletcher, LeDoux, Lyon,...& Shaywitz, 2002).

Η αναγνώριση και αποδοχή -από την πλευρά των παιδιών και των οικογενειών τους- των μαθησιακών δυσκολιών συνδέεται θετικά με την αυτοεκτίμηση και τεκμηριώνεται ερευνητικά ότι ενισχύσει τον αυτοέλεγχο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Heyman, 1990) στοιχείο που, ως ένα βαθμό, ερμηνεύει το γεγονός ότι στην υποκλίμακα «Αυτοεκτίμηση» οι μαθητές που φοίτησαν ή φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης διαφοροποιούνται από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, υποδηλώνοντας μειωμένη ή ελλιπή κατανόηση του προβλήματος.

1.1.5. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας

Στην υποκλίμακα «Εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας», τα παιδιά των οποίων η μητέρα ήταν πτυχιούχος ανώτερης/ανώτατης σχολής ή μεταπτυχιακών σπουδών παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση, στην παρούσα έρευνα. Η σημαντικότητα του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών οι οποίες συγκλίνουν στο ότι η οικογένεια όχι μόνο αποτελεί το βασικό περιβάλλον για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών αλλά επιπλέον ασκεί και διατηρεί μια μοναδική, διαχρονική επίδραση και σταθερότητα συγκριτικά με άλλους παράγοντες (Harper, 2011 `Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002).

1.1.6. Περιοχή κατοικίας

Η περιοχή του σχολείου, όπου ο πληθυσμός των κατοίκων ήταν από 10.000 και πάνω, έδειξε ότι ασκεί σημαντική επίδραση μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού στις υποκλίμακες «Αυτοεκτίμηση» και «Παραγωγή προφορικού λόγου». Η έννοια της αυτοεκτίμησης έχει συνδεθεί με ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες και την αποδοχή και στήριξη που λαμβάνουν τα παιδιά τόσο στην οικογένεια όσο και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Mann et al., 2004), όχι όμως, απαραίτητα, και με την

κοινωνικο-οικονομική κατάσταση (SES), καθώς σε μεταναλυτική έρευνα (Twenge & Campbell, 2002) τα συμπεράσματα των ερευνητών είναι αντιφατικά, εμφανίζοντας αρνητικές, θετικές ή μηδενικές συσχετίσεις μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Οι Yang και Fetsch, σε έρευνά τους (2007) διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχει σαφής διαφορά στην αυτοεκτίμηση μεταξύ των παιδιών που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές και των παιδιών που κατοικούν σε ημιαστικές και αστικές περιοχές. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα της παρούσας έρευνας που εντοπίζει σημαντικά χαμηλότερη επίδοση των μαθητών που το σχολείο τους βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή με πληθυσμό μέχρι 10.000 κατοίκους. Η ερμηνεία του ευρήματος, επομένως, πρέπει να αναζητηθεί σε έμμεσες επιδράσεις που ασκεί το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Όταν αναφερόμαστε σε αστικές περιοχές, οι οποίες, κατά τεκμήριο, διαθέτουν υποδομές και παρέχουν περισσότερες επιλογές για συμμετοχή των παιδιών σε ομάδες δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα οι αθλητικοί όμιλοι, τα ατομικά ή ομαδικά σπορ, η μουσική και άλλες ευκαιρίες για την ικανοποίηση των ατομικών ενδιαφερόντων των παιδιών (Costa-Giomi, 2004· Slutzky & Simpkins, 2009,) που αποτελούν σημαντικούς παράγοντες ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.

Σε ό,τι αφορά στην υποκλίμακα «Παραγωγή προφορικού λόγου», η σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνει άμεση σχέση μεταξύ της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και της χρήσης του γλωσσικού λεξιλογίου, με τα παιδιά των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα να υπολείπονται, κατά μέσο όρο, των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό εισόδημα (Rowe & Goldin-Meadow, 2009). Ο προφορικός λόγος αποτελεί ένα σύστημα με το οποίο οι λέξεις μεταφέρουν μηνύματα γνώσης, σκέψης και έκφρασης και αποτελούν μέρος ενός γενικότερου παράγοντα προφορικής γλώσσας (Foorman, Koon, Petscher, Mitchell, & Truckenmiller, 2015). Οι συσχετίσεις αυτές δεν παρέχουν επαρκή στοιχεία για να ερμηνεύσουν τη διαφορά που αποτυπώνεται στην παρούσα έρευνα γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη για περεταίρω διερεύνηση του ευρήματος.

2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

2.1. ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΜΕΣΩΝ ΤΙΜΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η μέτρηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», στη βελτίωση των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, με την υλοποίησή του για ένα σχολικό έτος σε μαθητές Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Οι αρχικές υποθέσεις της έρευνας, ότι, οι μαθητές που θα παρακολουθήσουν το πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων «Βήματα για τη ζωή» θα καταφέρουν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και να βελτιώσουν τις ατομικές και κοινωνικές δεξιότητές τους, όπως και το επίπεδο παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, επιβεβαιώθηκαν.

Οι διαφορές στους μέσους όρους στις βαθμολογίες για τις δύο ομάδες, την Πειραματική και την Ομάδα Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση, στην αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στο σχολικό πλαίσιο. Το ίδιο ενδιαφέρουσες είναι οι πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών ως προς την επίδραση που ασκεί στο επίπεδο της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Οι μαθητές της **Πειραματικής Ομάδας** σημείωσαν **στατιστικά σημαντική βελτίωση των επιδόσεων σε όλες τις υποκλίμακες**. Οι μαθητές της Ομάδας Ελέγχου **δεν** παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση των επιδόσεων στις υποκλίμακες «Συγκέντρωση προσοχής», «Εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας», «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας», «Θυματοποίηση» και «Επίλυση προβλημάτων». Οι μαθητές της Ομάδας Ελέγχου εμφάνισαν στατιστικά σημαντική βελτίωση των επιδόσεων στις υπόλοιπες υποκλίμακες. Συγκρινόμενες οι διαφορές που καταγράφηκαν στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες, η **Πειραματική Ομάδα** εμφάνισε **στατιστικά σημαντική διαφορά** στη βελτίωση των τιμών (**$p < 0,001$**) σε όλες τις υποκλίμακες έναντι της **Ομάδας Ελέγχου**, ακόμη και στις υποκλίμακες εκείνες όπου οι διαφορές στη βελτίωση για την Ομάδα Ελέγχου ήταν και αυτές στατιστικά σημαντικές.

Επομένως, οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων «Βήματα για τη ζωή» πέτυχαν να αναπτύξουν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με τους μαθητές που παρακολούθησαν μόνο το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, όλες τις δεξιότητες που περιλαμβάνονται στους στόχους που επιδιώκει να επιτύχει το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα αυτά **επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις της έρευνας**, ότι, η υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, για ένα σχολικό έτος, θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση, τις ερευνώμενες ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες και θα βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών στον προφορικό και γραπτό λόγο σε βαθμό στατιστικά μεγαλύτερο συγκριτικά με τους μαθητές που το ίδιο χρονικό διάστημα θα παρακολουθήσουν μόνο το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πιστοποιούν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το δημοτικό σχολείο και επιβεβαιώνουν τα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι οι ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες δεν αποτελούν εγγενείς ικανότητες αλλά μπορούν να διδαχθούν και αυτό μπορεί να γίνει με τρόπο αποτελεσματικό από τους εκπαιδευτικούς της τάξης (Durlac et al., 2011). Επίσης, καταδεικνύουν αδυναμίες και κενά του σχεδιασμού και του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, τόσο σε ακαδημαϊκές δεξιότητες όσο και στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών όπως αυτή αναφέρεται στους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, στα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ. Αυτές εντοπίζονται:

- α) στη συγκέντρωση της προσοχής, όπως και στη συμμετοχή και συνεργασία στην τάξη, δεξιότητες ουσιαστικές στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών, φαίνεται να μην βελτιώνονται σε σημαντικό βαθμό και
- β) στην ικανότητα ελέγχου της λεκτικής/συναισθηματικής και σωματικής επιθετικότητας και της θυματοποίησης, όπως και της επίλυσης προβλημάτων, δεξιότητες ιδιαίτερα σημαντικές στην πρόληψη του εκφοβισμού και στην κοινωνική προσαρμογή και στη γενικότερη ικανότητα των παιδιών, οι οποίες επίσης δεν προάγονται επαρκώς στους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου. Είναι ένα εύρημα που ασφαλώς έχει ανάγκη συστηματικότερης και ευρύτερης διερεύνησης.

Σε ανάλογη έρευνα που έγινε για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του αντίστοιχου προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», στο νηπιαγωγείο (Κουρμούση,

2012· Kourmoussi, Salagianni, Merakou, Tzavara, & Koutras, 2017), οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα για ένα σχολικό έτος (πειραματική ομάδα) είχαν στατιστικά σημαντική βελτίωση σε όλες τις ερευνώμενες διαστάσεις («Συγκέντρωση προσοχής», «Συμμετοχή/Συνεργασία στην τάξη», «Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων», «Αποφυγή εκδήλωσης λεκτικής επιθετικότητας», «Αποφυγή εκδήλωσης σωματικής επιθετικότητας», «Αποφυγή θυματοποίησης», «Αυτοεκτίμηση», «Ενσυναίσθηση», «Δεξιότητες φιλίας» και «Επίλυση προβλημάτων») συγκριτικά με τους μαθητές που παρακολούθησαν μόνο το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ομάδα ελέγχου). Εξάλλου, και η διεθνής βιβλιογραφία έχει καταδείξει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που πληρούν τα θεσπισμένα από τον ΠΟΥ κριτήρια αποτελεσματικότητας, όπως φαίνεται από πολλές μεταanalύσεις (Diekstra & Gravesteyn, 2008· Durlac et al., 2011· Payton et al., 2008· Weare & Nind, 2011b).

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας αποτελεί η υψηλή αλληλεπίδραση στις μεταβολές ανάμεσα σε όλες τις υποκλίμακες. Όλοι οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των παρατηρούμενων μεταβολών ήταν σημαντικοί ($p < 0,001$). Αυτό σημαίνει ότι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών σε μια υποκλίμακα ενισχύει τη βελτίωση της επίδοσης σε όλες τις υπόλοιπες υποκλίμακες.

Αναλυτικά, η σύγκριση των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου καταδεικνύει τα ακόλουθα:

2.1.1. Συγκέντρωση προσοχής

Στην υποκλίμακα «**Συγκέντρωση προσοχής**» η Πειραματική Ομάδα κατέγραψε στατιστικά σημαντική βελτίωση, συγκριτικά με την Ομάδα Ελέγχου για την οποία στις τιμές μεταξύ των δύο μετρήσεων δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση. Η ικανότητα για συγκέντρωση της προσοχής συνιστά μια πολύ σημαντική δεξιότητα, η οποία, από την προσχολική ηλικία ακόμη (Rhoades, Warren, Domitrovich, & Greenberg, 2011), αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα στη σχολική ηλικία. Δεν διδάσκεται όμως συστηματικά στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, γεγονός που είναι ικανό να ερμηνεύσει τις επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» είχαν την ευκαιρία να διδαχθούν

ατομικές και ομαδικές τεχνικές, και να συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων για την αποφυγή και αγνόηση των περισπασμών και εστίαση της προσοχής και πέτυχαν να βελτιώσουν σημαντικά τις επιδόσεις τους στη διάσταση «Συγκέντρωση προσοχής».

2.1.2. Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη

Η ενίσχυση της συμμετοχής και της συνεργασίας των μαθητών στην τάξη αποτελεί έναν υψηλό εκπαιδευτικό και διδακτικό στόχο τον οποίο επιδιώκουν όλες οι μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις και οι εκπαιδευτικοί της πράξης. Η σημαντική βελτίωση που κατέγραψε η Πειραματική Ομάδα στην υποκλίμακα «**Συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη**», σε σχέση με τον Ομάδα Ελέγχου έχει σχέση με τα κίνητρα για κινητοποίηση και ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Τα κριτήρια που σχετίζονται με το πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας της ομάδας της τάξης είναι καθοριστικά. Καθαροί κανόνες, ορισμός συνεπειών, αναστοχασμός, σεβασμός και αποδοχή στη διαφορετικότητα, αποτελούν βασικές αρχές και στρατηγικές του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», που προσδιορίζουν ένα πλαίσιο ασφαλούς συμμετοχής και συνεργασίας. Στη βιβλιογραφία, η συμμετοχή και συνεργασία στην τάξη εξετάζεται περισσότερο από την οπτική της παραγωγικής σχολικής μάθησης και επίδοσης ή/και της αποτελεσματικότητας στο γνωστικό επίπεδο (Fawcett & Garton, 2005) και όχι ως ατομική και κοινωνική δεξιότητα. Στη μελέτη δε, για την επίδραση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, δεν συναντάται να αποτελεί ερευνώμενη δεξιότητα.

2.1.3. Αναγνώριση/διαχείριση συναισθημάτων

Στην υποκλίμακα «**Αναγνώριση/διαχείριση συναισθημάτων**» η σημαντική στατιστική διαφορά που κατέγραψε η Πειραματική Ομάδα έναντι της Ομάδας Ελέγχου υποστηρίζεται βιβλιογραφικά από πλήθος ερευνών και μεταanalύσεων που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Durlac et al. 2011 `Guide C.A.S.E.L., 2013 ` Jones & Bouffard, 2012 ` Zins, 2004 ` Zins & Elias, 2007). Μια σειρά αξιολογημένων, αποτελεσματικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL) που προτείνονται από

την CASEL και άλλους οργανισμούς (Zins & Elias, 2007) για υλοποίηση στο σχολικό περιβάλλον καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Η ικανότητα για αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων συνιστά κατά πολλούς μελετητές τη «συναισθηματική νοημοσύνη», η οποία, σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1997) βασίζεται στην αντίληψη και την επεξεργασία των συναισθηματικών πληροφοριών και συνδέεται με την ικανότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η διάκριση, μάλιστα, μεταξύ συναισθήματος και συμπεριφοράς είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη του μηχανισμού αυτορρύθμισης και ελέγχου των παρορμήσεων που υποστηρίζουν τη διαδικασία για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων.

2.1.4. Επιθετικότητα-Θυματοποίηση

Στις υποκλίμακες «Εκδήλωση Λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας», «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» και «Θυματοποίηση», οι οποίες σχετίζονται με την υιοθέτηση συμπεριφορών, η έρευνα διαπίστωσε στατιστικά σημαντική βελτίωση των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου η οποία είναι σύμφωνη με τα ευρήματα πολλών μελετών (Farrington & Ttofi, 2009) που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων πρόληψης της επιθετικότητας και της θυματοποίησης. Η μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς, λεκτικής, συναισθηματικής ή/και σωματικής και η ενίσχυση των αντιστάσεων στη θυματοποίηση που διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα ακολουθεί τα συμπεράσματα πολλών μεταναλυτικών ερευνών (Diekstra & Gravesteyn, 2008 · Durlac et al., 2011.). Η εφαρμογή προγραμμάτων καθολικού χαρακτήρα, σχεδιασμένων για το σχολικό πλαίσιο, που πληρούν τα κριτήρια εγκυρότητας στο σχεδιασμό και την υλοποίηση, παρέχουν το πρώτο επίπεδο υποστήριξης για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού (bullying), καθώς επηρεάζουν ένα 80-90% του γενικού πληθυσμού (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). Εξάλλου, και ο ΠΟΥ, υποστηρίζει πως τα προγράμματα εκπαίδευσης σε δεξιότητες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην πρόληψη και μείωση της επιθετικότητας και στην μείωση και αποφυγή της θυματοποίησης (WHO, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι, η **Ομάδα Ελέγχου** και στις τρεις παραπάνω υποκλίμακες **δεν** παρουσίασε στατιστικά σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις μεταξύ των μετρήσεων. Συγκριτικά με την Πειραματική Ομάδα, όπου οι μαθητές παρακολούθησαν

το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» και βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά τις επιδόσεις τους, οι μαθητές που παρακολούθησαν μόνο το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου δεν πέτυχαν να βελτιώσουν στατιστικά σημαντικά τις επιδόσεις σε τομείς ιδιαίτερα σημαντικούς για το σχολικό πλαίσιο, όπως η επιθετικότητα και η θυματοποίηση. Σε συνδυασμό με τις χαμηλές επιδόσεις της Ομάδας Ελέγχου στην «Επίλυση προβλημάτων» (Κεφ. Θ', ενότητα 2.1.8.) σχηματοποιείται μια εικόνα που αποτυπώνει σε υψηλό βαθμό τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε μια συνηθισμένη σχολική τάξη και καταδεικνύουν την αναγκαιότητα οργανωμένης και συστηματικής παρέμβασης αφού πρόκειται για τομείς κρίσιμους τόσο για την κοινωνικοποίηση όσο και για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών.

2.1.5. Αυτοεκτίμηση

Στην υποκλίμακα «**Αυτοεκτίμηση**», και οι δύο ομάδες πέτυχαν βελτίωση της επίδοσης μεταξύ των δύο μετρήσεων, όμως, η Πειραματική Ομάδα βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη βελτίωση της επίδοσης έναντι της Ομάδας Ελέγχου. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα μεταναλυτικών ερευνών που διαπιστώνουν ότι τα σχολικά προγράμματα παρέμβασης, ανάλογα με το σχεδιασμό και τον τύπο του προγράμματος, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και βελτιώνουν την εικόνα για τον εαυτό (Haney & Durlak, 1998). Αρκετές έρευνες, επίσης, συνδέουν τα προγράμματα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης με χαμηλότερα επίπεδα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης προβλημάτων και υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις (Donnellan et al., 2005· Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya, & Heusch, 2005,).

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης αποτελεί σημαντική παράμετρο της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης παρόλο που στη βιβλιογραφία, τελευταία, παρατηρείται μετατόπιση της εστίασης προς την κατεύθυνση της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου.

2.1.6. Ενσυναίσθηση

Στην υποκλίμακα «**Ενσυναίσθηση**», η βελτίωση των επιδόσεων και των δύο ομάδων μεταξύ των δύο μετρήσεων βρέθηκε στατιστικά σημαντική, με την

Πειραματική Ομάδα, όμως, να καταγράφει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν δώσει πολλά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Mishara & Ystgaard, 2006· Schonert-Reichl, Oberle, Lawlor, ...& Diamond, 2015,) όπως και αξιολογήσεις προγραμμάτων που στοχεύουν την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, όπως το πρόγραμμα «Roots of Empathy» (Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait, & Hertzman, 2012) ή το πρόγραμμα «Zippy's Friends» (Teding van Berkhout & Malouff, 2016).

2.1.7. Δεξιότητες φιλίας/επικοινωνίας

Στην υποκλίμακα «Δεξιότητες φιλίας/επικοινωνίας», οι μαθητές και των δύο ομάδων κατέγραψαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις μεταξύ των δύο μετρήσεων, με την Πειραματική Ομάδα να επιτυγχάνει στατιστικά σημαντική διαφορά στη βελτίωση των επιδόσεων συγκριτικά με την Ομάδα Ελέγχου. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά. Οι δεξιότητες φιλίας και επικοινωνίας αποτελούν ξεχωριστό, επιμέρους στόχο των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της οποίας επιδιώκεται και επιτυγχάνεται η κοινωνική επάρκεια (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). Η ικανότητα για δημιουργία φιλίας όπως και η ποιότητα των φιλικών σχέσεων ενισχύουν την κοινωνική επάρκεια και είναι σε θέση να προστατεύσουν τα παιδιά από το να γίνουν στόχοι θυματοποίησης (Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005).

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» υποστηρίζει τη δημιουργία φιλικών σχέσεων καθώς περιλαμβάνει ξεχωριστή ενότητα για την ενίσχυση της φιλίας και για την ένταξη σε παρέα.

2.1.8. Επίλυση προβλημάτων

Στην υποκλίμακα «Επίλυση προβλημάτων», για τους μαθητές που συμμετείχαν στην Πειραματική Ομάδα καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη βελτίωση μεταξύ των δύο μετρήσεων ενώ για τους μαθητές που συμμετείχαν **στην Ομάδα Ελέγχου δεν υπήρξε** στατιστικά σημαντική βελτίωση μεταξύ των δύο μετρήσεων ($p < 0,193$).

Στη βιβλιογραφία, οι ερευνητές που αξιολογούν το πρόγραμμα εκπαίδευσης μαθητών στην επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων (Interpersonal Problem-Solving Training) καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα από τους Shure & Spivack (1982) ορισμένα από τα οποία θέτουν σε αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητά του, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στη λειτουργία του ως διαμεσολαβητή στη γενίκευση και τη ρύθμιση σε άλλες καταστάσεις (Coleman et al., 1993). Τα αποτελέσματα χαρακτηρίζονται από την Coleman ως λιγότερο θετικά στην παρατηρούμενη σε πραγματικές συνθήκες συμπεριφορά, συγκριτικά με τη διαχείριση γνωστικών προβλημάτων όπου εντοπίζεται σαφής βελτίωση.

Σε άλλη ανασκόπηση διαπιστώνεται θετική προληπτική επίδραση από την υλοποίηση προγράμματος επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων σε μαθητές δημοτικού σχολείου (Elias et al., 1986). Πιο πρόσφατη μελέτη εστιάζει στη συνεργατική επίλυση προβλημάτων (Collaborative Problem Solving) σύμφωνα με την οποία η επίλυση προβλημάτων νοείται ως μια σύνθετη διαδικασία η οποία συνοδεύεται από μια σειρά ψυχικών και συμπεριφορικών διαδικασιών που βασίζονται σε γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες είναι μετρήσιμες και διδακτές (Hesse et al., 2015).

Οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» διδάχθηκαν τα βήματα για την επίλυση προβλημάτων και την εκτίμηση καταστάσεων και συνεπειών για τη επιλογή των κατάλληλων αποφάσεων, ενώ κλήθηκαν επίσης να τα εφαρμόσουν σε υποθετικά σενάρια και παιχνίδια ρόλων, όπως και σε καθημερινά προβλήματα στη σχολική ζωή, στοιχείο που είναι ικανό να ερμηνεύσει τη διαφορά στην επίδοση μεταξύ των δύο ομάδων.

2.1.9. Υπευθυνότητα

Στην υποκλίμακα «Υπευθυνότητα», οι δύο ομάδες βελτίωσαν σημαντικά τις επιδόσεις, όμως, η Πειραματική Ομάδα σημείωσε στατιστικά σημαντική διαφορά συγκριτικά με τις επιδόσεις της Ομάδας Ελέγχου.

Η έννοια της υπευθυνότητας, παρόλο που επισημαίνεται στη ως σημαντική πτυχή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, δεν αποτελεί στόχο των προγραμμάτων και δεν φαίνεται να έχει ερευνηθεί σε αντίστοιχες μελέτες.

Η αναζήτηση στη βιβλιογραφία έδειξε ότι η έννοια της υπευθυνότητας εξετάζεται είτε με την έννοια της αυτο-ευθύνης (Benham, 1995) σε σχέση με την επιτυχία ή την

αποτυχία είτε από την οπτική της αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς σε δράσεις, παραλείψεις ή σε σχέση με τους άλλους (Freeman, 2001).

Σε κάθε περίπτωση, οι παραπάνω μελέτες συγκλίνουν ότι τα παιδιά που είναι σε θέση να αναλάβουν την ευθύνη για πράξεις ή συμπεριφορές έχουν υψηλότερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά επιτεύγματα και αυξημένη αίσθηση του εσωτερικού ελέγχου (internal locus of control). Η αποδοχή όλων των συναισθημάτων ως φυσιολογικών και μια σταθερή και επαναλαμβανόμενη διάκριση μεταξύ συναισθήματος και συμπεριφοράς, όπως και η αναγνώριση των συνεπειών που την ακολουθούν, διδάσκονται συστηματικά στο πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» και έχουν πιθανόν επιδράσει στις επιδόσεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας.

2.1.10. Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου

Τέλος, στις υποκλίμακες «**Παραγωγή προφορικού λόγου**» και «**Παραγωγή γραπτού λόγου**», και οι δύο ομάδες πέτυχαν στατιστικά σημαντική βελτίωση, με την Πειραματική Ομάδα να καταγράφει στατιστικά σημαντική διαφορά στη βελτίωση της επίδοσης σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών για την επίδραση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Babalis et.al., 2013· Diekstra & Gravesteyn, 2008· Durlak et al., 2011· Elias, 2003· Elias, 1997· Greenberg, et al., 2003· Zins, 2004). Παρόλο που τα περισσότερα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, όπως και το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή», δεν είναι σχεδιασμένα για να υποστηρίξουν ή να ενισχύσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, η εμπειρία από την εφαρμογή τους δείχνει ότι επιτυγχάνουν και σε αυτό το πεδίο.

3. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΟΛΩΝ ΤΩΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

3.1. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΣΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Σε σχέση με τους δημογραφικούς και άλλους παράγοντες διαπιστώθηκε, κατά τη στατιστική επεξεργασία και τον έλεγχο συσχέτισης, η ύπαρξη ορισμένων παραγόντων που επιδρούν στο βαθμό βελτίωσης των δεξιοτήτων των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας. Η πολυπαραγοντική ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης που ακολούθησε, εντόπισε τους δημογραφικούς και άλλους παράγοντες που δείχνουν να σχετίζονται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία των αντίστοιχων δεξιοτήτων των μαθητών.

3.1.1. Φύλο

Ως προς τη μεταβλητή «φύλο» διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη βελτίωση της βαθμολογίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ως προς τη δεξιότητα «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας», με τα αγόρια να έχουν τη μεγαλύτερη μείωση στη βαθμολογία, να εμφανίζουν δηλαδή μεγαλύτερη βελτίωση. Ο έλεγχος, έπειτα από την πολυπαραγοντική ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης επιβεβαίωσε ότι η μεταβλητή του φύλου σχετίζεται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία στην εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας.

Παρόμοια αποτελέσματα έδωσε η έρευνα από την πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στο νηπιαγωγείο, με τα αγόρια της πειραματικής ομάδας να βελτιώνουν περισσότερο τη βαθμολογία στην υποκλίμακα «Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» σε σχέση με τα κορίτσια, μόνο ως προς την μονοπαραγοντική ανάλυση, διότι, στην πολυπαραγοντική ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης δεν επιβεβαιώθηκε ανεξάρτητη επίδραση της μεταβλητής. (Κουρμούση, 2012)

Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με μελέτες που υποστηρίζουν ότι η υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολικό πλαίσιο μειώνει τη συχνότητα των επιθετικών συμπεριφορών και ενισχύει την ποιότητα των

σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά (Elias et al., 1997) με τα περισσότερα οφέλη να αποκομίζονται από αυτά που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη (Jones & Bouffard, 2012).

Η υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων μείωσης της επιθετικής συμπεριφοράς, όπως το πρόγραμμα Peace Builders έχουν δείξει ότι επιτυγχάνουν θετικότερα αποτελέσματα, με μεγαλύτερη μείωση στην επιθετικότητα και μεγαλύτερη αύξηση στην κοινωνική επάρκεια στα παιδιά εκείνα που έχουν περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς (Vazsonyi, Belliston, & Flannery, 2004).

3.1.2. Τάξη

Ως προς τη μεταβλητή «τάξη», η παρούσα έρευνα κατέγραψε σημαντικότερη βελτίωση στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (λεκτική, συναισθηματική, σωματική) για τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που φοιτούν στη Β΄ τάξη συγκριτικά με εκείνα που φοιτούν στην Α΄ τάξη. Αντίθετα, διαπιστώθηκε μικρότερη αύξηση στις δεξιότητες φιλίας και κοινωνικής επάρκειας καθώς και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, για τα παιδιά που φοιτούν στη Β΄ τάξη σε σχέση με αυτά που φοιτούν στην Α΄ τάξη. Ο έλεγχος από την πολυπαραγοντική ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της μεταβλητής της τάξης μόνο ως προς τη μεταβολή στις επιδόσεις στις δεξιότητες φιλίας και κοινωνικής επάρκειας.

Η αναζήτηση στη βιβλιογραφία δεν απέδωσε συγκριτικά στοιχεία από την επίδραση προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μεταξύ μαθητών Α΄ και Β΄ τάξης.

3.1.3. Ηλικία

Ως προς τη μεταβλητή «ηλικία», τα παιδιά 7 ετών και άνω διαπιστώνεται ότι έχουν μεγαλύτερη μείωση στην εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας έναντι των παιδιών ηλικίας 6 ετών, ενώ τα παιδιά 6 ετών έχουν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση στη βαθμολογία ως προς την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση, την επίλυση προβλημάτων και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Η πολυπαραγοντική ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε ότι η ηλικία των παιδιών σχετίζεται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία ως προς την εκδήλωση

λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Ερευνητικές μελέτες συνηγορούν για παρεμβάσεις σε πρώιμη ηλικία και υποστηρίζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, όπως επίσης και καλύτερη διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων (Barry, et al., 2013· Durlak & Wells, 1997). Αυτό σχετίζεται με την εξέλιξη της πλαστικότητας του εγκεφάλου και τη μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα που εντοπίζεται στην πρώιμη παιδική ηλικία, οπότε εντοπίζονται βέλτιστες δυνατότητες ανάπτυξης, συγκριτικά με τη μέση σχολική ηλικία όπου καταγράφεται εμφανής μείωση στην ανάπτυξη των εγκεφαλικών δομών (Dennis, 2000· Landy, 2009)

3.1.4. Εθνικότητα

Ως προς την μεταβλητή «εθνικότητα», η πολυπαραγοντική ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε ότι η μείωση της θυματοποίησης σχετίζεται ανεξάρτητα με την εθνικότητα των παιδιών, με τα παιδιά διαφορετικής από την ελληνική εθνικότητα να καταγράφουν τη μεγαλύτερη βελτίωση.

Βρέθηκε επίσης, ότι, τα παιδιά με ελληνική εθνικότητα εμφανίζουν μεγαλύτερη βελτίωση της βαθμολογίας, ως προς την ενσυναίσθηση, σε σχέση με τα παιδιά διαφορετικής εθνικότητας, εύρημα που επιβεβαιώθηκε από την πολυπαραγοντική ανάλυση. Μια πιθανή εξήγηση για τα ευρήματα της έρευνας που σχετίζονται με την εθνικότητα μπορεί να αναζητηθεί στο αίσθημα ασφάλειας/ ανασφάλειας που βιώνουν οι διαφορετικής εθνικότητας ομάδες στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου.

Στην αντίστοιχη έρευνα από την πιλοτική υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά διαφορετικής από την ελληνική εθνικότητα ήταν εκείνα που εμφάνισαν τη μεγαλύτερη βελτίωση στις περισσότερες υποκλίμακες μόνο ως προς την μονοπαραγοντική ανάλυση, διότι, στην πολυπαραγοντική ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης δεν επιβεβαιώθηκε ανεξάρτητη επίδραση της μεταβλητής. (Κουρμούση, 2012)

Η αναζήτηση στη βιβλιογραφία δίνει μικτά αποτελέσματα ως προς την επίδραση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε σχέση με τη μεταβλητή της εθνικότητας, καθώς ορισμένοι ερευνητές (Garner, Mahatmya, Brown, & Vesely, 2014· O'Conner, De Feyter, Carr, Luo, & Romm, 2017) εντοπίζουν

χαμηλότερες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς σε φυλετικές και εθνοτικές υποομάδες τις οποίες αποδίδουν σε ένα σύνθετο σύνολο κοινωνικοοικονομικών και κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων που επηρεάζουν τον τρόπο που βιώνουν και εκφράζουν τα παιδιά (O'Conner et al., 2017).

Η κυρίαρχη αντίληψη στη βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι από τις παρεμβάσεις κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης επωφελούνται περισσότερο τα παιδιά που διαθέτουν χαμηλότερες δεξιότητες και έχουν μεγαλύτερα περιθώρια βελτίωσης (Diekstra, & Gravesteyn, 2008· McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan, 2017). Πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες είναι πιθανό να επηρεάσουν θετικά ή να μετριάσουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης, για διαφορετικούς πληθυσμούς, ειδικά όταν η υλοποίηση ενός προγράμματος προσκρούσει στο κοινωνικό και πολιτισμικό κριτήριο, το οποίο είναι διαφορετικό από την κυρίαρχη κουλτούρα που εκφράζεται μέσα από το πρόγραμμα (O'Conner et al., 2017) γεγονός που δεν μπορεί να αγνοηθεί.

3.1.5. Παρακολουθεί το Ολοήμερο

Ως προς τη μεταβλητή «το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα» του σχολείου, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, βρέθηκε να σχετίζεται με μειωμένες βαθμολογίες στη μεταβολή των περισσότερων από τις διερευνώμενες δεξιότητες, εκτός από αυτές της λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας, της σωματικής επιθετικότητας, όπως και της παραγωγής γραπτού λόγου. Η πολυπαραγοντική ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης κατέδειξε ότι η φοίτηση του παιδιού στο Ολοήμερο πρόγραμμα σχετίζεται ανεξάρτητα με τη μεταβολή στη βαθμολογία στις υποκλίμακες της συγκέντρωσης προσοχής και της συμμετοχής και συνεργασίας στην τάξη.

Η αναζήτηση στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία δεν απέφερε στοιχεία που να συνδέουν την εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες με την παρακολούθηση του ολοήμερου προγράμματος από τα παιδιά. Οι λειτουργικές αδυναμίες του Ολοήμερου Προγράμματος, η εναλλαγή πολλών προσώπων, οι «πρακτικές γυμνασίου», που καταλογίζονται κυρίως σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, οι αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για το ρόλο του ολοήμερου προγράμματος

(Παπαδήμας & Χανιωτάκης, 2014· Thoidis & Chaniotakis, 2015), αλλά και η κόπωση των μαθητών όπως και η ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014) πιθανόν να σχετίζονται με τις μειωμένες επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας που παρακολούθησαν το ολόήμερο πρόγραμμα του σχολείου.

3.1.6. Οικογενειακή κατάσταση

Ως προς τη μεταβλητή «οικογενειακή κατάσταση γονέων», τα παιδιά που οι γονείς τους ζούσαν χωριστά είχαν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση στη λεκτική επιθετικότητα και στη θυματοποίηση σε σχέση με τα παιδιά που ζούσαν και με τους δύο γονείς μαζί. Η πολυπαραγοντική ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε ότι η οικογενειακή κατάσταση σχετίζεται ανεξάρτητα με την υποκλίμακα της «Εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας».

Ανάλογα ήταν τα ευρήματα από την υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στο νηπιαγωγείο, με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, των οποίων οι γονείς ζούσαν χωριστά να ωφελούνται περισσότερο—μόνο ως προς την μονοπαραγοντική ανάλυση, διότι, στην πολυπαραγοντική ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης δεν επιβεβαιώθηκε ανεξάρτητη επίδραση της μεταβλητής. (Κουρμούση, 2012). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα ερευνών που διαπιστώνουν ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ωφελούν περισσότερο τα παιδιά εκείνα που ανήκουν σε πιο ευάλωτες ομάδες και έχουν μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης (Diekstra, & Gravesteyn, 2008· Durlac et al., 2011· Payton et al., 2008).

3.1.7. Περιοχή κατοικίας

Ως προς τη μεταβλητή «περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο», οι μαθητές των οποίων το σχολείο βρίσκεται σε περιοχή με πάνω από 10.000 κατοίκους είχαν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση στις υποκλίμακες «συγκέντρωση προσοχής», «εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας», «σωματική επιθετικότητα», «θυματοποίηση», «αυτοεκτίμηση», «δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια» και «υπευθυνότητα». Η πολυπαραγοντική ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε ότι

η περιοχή κατοικίας σχετίζεται ανεξάρτητα με τις μεταβολές σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες εκτός της θυματοποίησης.

Τα ευρήματα αυτά, ότι οι μαθητές αστικών περιοχών ωφελούνται περισσότερο, επιβεβαιώνουν βιβλιογραφικές έρευνες οι οποίες ερμηνεύουν τα αποτελέσματα αυτά σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του αστικού χώρου, όπου εντοπίζονται περισσότεροι παράγοντες κοινωνικής ανισότητας όπως ανεργία και φτώχεια (O’Conner et al., 2017) υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής βίας και εγκληματικότητας, περιορισμένος ελεύθερος χρόνος, έλλειψη επαφής με το φυσικό περιβάλλον, λιγότερες ευκαιρίες για ελεύθερες δραστηριότητες και περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν τη βία και την επιθετικότητα (Garner et al., 2014).

3.1.8. Συνολικός αριθμός παιδιών ανά τάξη

Ως προς τη μεταβλητή «συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη», όσο μεγαλύτερος ήταν ο αριθμός μαθητών στην τάξη τόσο μικρότερη ήταν η βελτίωση της βαθμολογίας των στις υποκλίμακες συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη, αυτοεκτίμηση, φιλία/κοινωνική επάρκεια και υπευθυνότητα. Αντιθέτως, όσο μεγαλύτερος ήταν ο αριθμός μαθητών στην τάξη τόσο μεγαλύτερη ήταν η βελτίωση της βαθμολογίας στην υποκλίμακα της θυματοποίησης, δηλαδή, τόσο περισσότερο μειωνόταν η θυματοποίηση. Η πολυπαραγοντική ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης έδειξε την επίδραση της μεταβλητής «συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη», ανεξάρτητα, στη μεταβολή των επιδόσεων στις υποκλίμακες συμμετοχή και συνεργασία στην τάξη και θυματοποίηση.

Ένας μεγάλος αριθμός των μαθητών σε μια τάξη πιθανόν να επηρεάζει τη δυναμική της ομάδας αφού προσδιορίζει τις ευκαιρίες για συμμετοχή, αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση.

4. ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το μεγάλο εύρος του δείγματος, πρακτική που δεν είναι συνήθης για τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα, αποτελεί σημαντικό πλεονέκτημα για την παρούσα μελέτη, καθώς σε αυτήν συμμετείχαν 2691 μαθητές. Αυτό επέτρεψε την ικανοποιητική αντιπροσώπευση στο συνολικό δείγμα περισσότερων υποκατηγοριών μαθητών, όπως για παράδειγμα μαθητών που φοίτησαν ή φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης, μαθητών που έχουν διαφορετική καταγωγή από την ελληνική ή μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να συλλεγούν περισσότερες πληροφορίες και να εξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα για κατηγορίες μαθητών που ανήκουν στις περισσότερες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Επίσης, η αντιπροσώπευση τόσο αστικών και αγροτικών όσο και βιομηχανικών περιοχών, όπου, αντιπροσωπεύονται χαμηλά, μεσαία και ανώτερα εισοδήματα, εξασφαλίζει το γεγονός ότι συμπεριλήφθηκαν όλα τα είδη περιοχών κατοικίας και όλες οι κατηγορίες εισοδημάτων. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος ενισχύεται και από το γεγονός ότι η έρευνα υλοποιήθηκε στα όρια του νομού Αττικής, περιοχή στην οποία σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή (2011) κατοικεί το 35,5% του συνολικού ελληνικού πληθυσμού. Εκτός από το μεγάλο μέγεθος του δείγματος και την αντιπροσωπευτικότητά του, ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα της έρευνας ήταν η παρακολούθηση και η συνεχής αξιολόγηση της πιστότητας εφαρμογής της.

Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η παρούσα έρευνα, οι οποίοι εμφανίζονται συχνά στις καθολικού τύπου παρεμβάσεις και σχετίζονται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε πολλαπλούς ρόλους. Οι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι των τμημάτων) οι οποίοι υλοποίησαν το πρόγραμμα ήταν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που λειτούργησαν ως παρατηρητές των συμπεριφορών των μαθητών και αξιολογητές αυτών των συμπεριφορών. Παρόλο που πρόκειται για πρακτική που χρησιμοποιείται συχνά στην έρευνα διεθνώς, στις αξιολογήσεις των καθολικών σχολικών προγραμμάτων και υιοθετείται από πολλούς ερευνητές (Ashdown & Bernard, 2012 · Diekstra & Gravesteyn, 2008 · Domitrovich et al., 2007 · Durlak et al., 2011 · Mishara & Ystgaard, 2006), ο βασικότερος λόγος αυτής της επιλογής είναι η απουσία χρηματοδότησης. Πρακτικά, η χρήση ανεξάρτητου παρατηρητή, καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και για όλο το χρόνο παραμονής των μαθητών στο σχολείο ήταν ανέφικτη. Τόσο το μέγεθος της έρευνας όσο και ο προϋπολογισμός της δεν ήταν δυνατόν να επιτρέψουν μια τέτοια επιλογή

ειδικά αν λάβουμε υπόψη ότι η υλοποίηση της έρευνας βασίστηκε στην εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων.

Ένα άλλο αδύναμο σημείο της παρουσιαζόμενης έρευνας είναι η έλλειψη μελέτης παρακολούθησης (follow up) η οποία θα επέτρεπε να διερευνηθεί η βιωσιμότητα και διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων της επίδρασης του προγράμματος στους μαθητές. Ο βαθμός δυσκολίας μιας τέτοιας διερεύνησης, πέρα από το κόστος, σχετίζεται και με το γεγονός ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν το πρόγραμμα και αξιολόγησαν τις συμπεριφορές των μαθητών αντικαταστάθηκαν από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την πρακτική που επικρατεί για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο και στην ανάθεση ανάληψης συγκεκριμένου τμήματος μαθητών.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου είχε σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Συγκριτικά με την Ομάδα Ελέγχου τα παιδιά της Πειραματικής Ομάδας πέτυχαν να βελτιώσουν περισσότερο τις ατομικές και κοινωνικές δεξιότητές τους, ανέπτυξαν υψηλότερο επίπεδο αυτοεκτίμησης και ενσυναίσθησης, είχαν καλύτερη κοινωνική προσαρμογή, εκδήλωσαν στην πορεία λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και είχαν αυξημένες επιδόσεις στον προφορικό και γραπτό λόγο, ως αποτέλεσμα της παρέμβασης. Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, η διαφορά στη βελτίωση των παιδιών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντική για κάθε μια δεξιότητα ξεχωριστά. Με άλλα λόγια, η υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, έδειξε ότι επιτυγχάνει το σκοπό και ασκεί σημαντική επίδραση στις στάσεις και στη συμπεριφορά των παιδιών που το παρακολούθησαν. Μάλιστα, περισσότερο ωφελημένα, σύμφωνα με τα δημογραφικά και άλλα κριτήρια που έθεσε η έρευνα, φάνηκε να είναι τα παιδιά των πιο ευάλωτων ομάδων, αυτά που σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για βοήθεια.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα από ένα μεγάλο αριθμό ερευνών και μεταanalύσεων, διεθνώς, οι οποίες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι τα καθολικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και η συστηματική διδασκαλία των στο σχολικό πλαίσιο προάγει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, ενισχύει την ψυχοκοινωνική επάρκεια, αποτρέπει και προλαμβάνει πολλά προβλήματα και οδηγεί σε καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Babalis et al., 2013· Durlac et al., 2011· Payton et al., 2008). Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στο νηπιαγωγείο (Κουρμούση, 2012).

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή», εντάσσεται στα δομημένα, καθολικά σχολικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και σχεδιάστηκε για να διδαχθεί στο γενικό μαθητικό πληθυσμό στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η αξιολόγηση από την πιλοτική εφαρμογή του δίνει σημαντικές πληροφορίες για προβλήματα και συμπεριφορές στο σχολικό πλαίσιο τις οποίες οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να λάβουν σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Δείκτες συμπεριφοράς ιδιαίτερα σημαντικοί, που απασχολούν καθημερινά εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς, όπως η εκδήλωση σωματικής, λεκτικής, συναισθηματικής επιθετικότητας η θυματοποίηση αλλά και η επίλυση προβλημάτων έδειξαν να βελτιώνονται ελάχιστα, όχι όμως σημαντικά, για τα παιδιά της ομάδας ελέγχου τα οποία παρακολούθησαν μόνο το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Αντιθέτως, οι θετικές μεταβολές για τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, υπήρξαν σημαντικές κατά την πορεία παρακολούθησης του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» για μία σχολική χρονιά.

Τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου επιβεβαιώνουν τη θεώρηση της βιβλιογραφίας ότι η σχέση κόστους-οφέλους αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα για τα καθολικά προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας, που υλοποιούνται στο σχολικό πλαίσιο. Η διατηρησιμότητα των θετικών επιδράσεων των καθολικών προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας, για πολλά χρόνια μετά, όπως τεκμηριώνεται από μεταanalυτικές και follow up έρευνες, δείχνει ότι με πολύ μικρό κόστος είναι δυνατόν να παραχθούν σημαντικά αποτελέσματα με πολλαπλά οφέλη για τα άτομα, την κοινωνία, την πολιτεία. Επιβεβαιώνουν ακόμη, την αντίληψη

ότι τα καθολικά προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά όταν υλοποιούνται από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» έχει ως στόχο να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους, να αντιληφθούν ότι μπορούν να ασκούν έλεγχο στη συμπεριφορά τους, να παίρνουν θετικές και κατάλληλες αποφάσεις, να θέτουν στόχους και να εργάζονται για να τους επιτύχουν και να βρίσκουν τρόπους να επιλύουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούν στη ζωή τους. Πρακτικά, δηλαδή, στοχεύει να βοηθήσει τα παιδιά να προετοιμαστούν όσο γίνεται καλύτερα για την προσωπική και κοινωνική τους ζωή. Τη δική τους ζωή. Το ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, ανεξαρτήτως φύλου, τάξης, καταγωγής, οικογενειακής κατάστασης πέτυχαν, επίσης, να βελτιωθούν περισσότερο στον προφορικό και γραπτό λόγο, αποτελεί ένα ακόμη σοβαρό επιχείρημα για την ένταξη της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης στην προτεραιότητα του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα.

Το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» θέτει πολύ υψηλά τον πήχη της εκπαίδευσης σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, στην Ελλάδα, και αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης (Social and Emotional Learning/ SEL) σε όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας στέλνουν ένα αισιόδοξο μήνυμα σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές: διδάσκοντας στα παιδιά όχι το «τι» αλλά το «πώς» να τα καταφέρουν στη ζωή τους, τους δίνουμε περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες να το πετύχουν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται, σε όλο τον κόσμο, ένα ολοένα αυξανόμενο επιστημονικό ενδιαφέρον που εστιάζει στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Πλήθος μελετών και μεταanalύσεων τεκμηριώνουν διαχρονικά την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ενίσχυσης των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και έχουν επηρεάσει σε υψηλό βαθμό το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και τους στόχους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για ένα καθολικό πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας, διάρκειας 27 εβδομάδων, σχεδιασμένο να υλοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς της τάξης στο σχολικό πλαίσιο, που στοχεύει να ενισχύσει την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών ηλικίας 6-8 ετών. Το δείγμα της έρευνας, στην πιλοτική εφαρμογή για την αξιολόγησή του ήταν 2691 μαθητές σχολείων του νομού Αττικής, από τους οποίους οι 1655 συγκρότησαν την Πειραματική Ομάδα και οι 1036 την Ομάδα Ελέγχου. Για τη μέτρηση των μεταβολών στις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, ο δείκτης αξιοπιστίας και εσωτερικής συνοχής (alpha Cronbach) του οποίου κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα, μεταξύ 0.85 και 0.95. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υλοποίησαν τον πρόγραμμα, στην αρχή (πριν την παρέμβαση) και στο τέλος (μετά την παρέμβαση) της σχολικής χρονιάς. Οι διαστάσεις που αξιολογήθηκαν ήταν: συγκέντρωση προσοχής, συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη, αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, εκδήλωση λεκτικής/συναισθηματικής επιθετικότητας, εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας, θυματοποίηση, ενσυναίσθηση, δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια, επίλυση προβλημάτων, υπευθυνότητα. Επίσης, μετρήθηκε η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων έδωσαν στατιστικά σημαντική διαφορά στη βελτίωση ($p < 0,001$) ανάμεσα στην Πειραματική Ομάδα και την Ομάδα Ελέγχου σε όλες τις διαστάσεις ακόμη και όταν η Ομάδα Ελέγχου εμφάνιζε στατιστικά σημαντική μεταβολή μεταξύ των δύο μετρήσεων. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν αντίστοιχες έρευνες που τεκμηριώνουν διεθνώς την χρησιμότητα των προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολικό πλαίσιο και επισημαίνουν τον κρίσιμο ρόλο του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων.

Λέξεις κλειδιά: Βήματα για τη ζωή, Καθολικό σχολικό πρόγραμμα προαγωγής ψυχικής υγείας, Ατομικές και Κοινωνικές Δεξιότητες, Κοινωνική επάρκεια, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, Δημοτικό Σχολείο

SUMMARY

In recent years, an increasing research interest that focuses on the social and emotional development of children has been observed throughout the world. Numerous studies and migrations documented the effectiveness of programs in enhancing children's personal and social skills over time and have greatly influenced the design of educational systems and the objectives of educational institutions.

The presented experimental study examines the effectiveness of the "Steps for Life" program in students of the first two grades of elementary school. The program consists of a 27-week universal mental health promotion curriculum designed to be implemented by classroom teachers in the school context, and aims at enhancing the social and emotional well-being of children aged 6-8. The sample consisted 2691 students in the Educational Prefecture of Attica, of which 1655 formed the experimental group and 1036 the control group. A questionnaire was used to measure changes in children's attitudes and behaviors, with the alpha Cronbach index of its subscales ranging between 0.85 and 0.95. The questionnaires were completed by the teachers who implemented the program, at the beginning (before the intervention) and at the end (after the intervention) of the school year. The dimensions assessed were: concentration of attention, participation / collaboration in the classroom, recognition and management of emotions, avoidance of verbal / emotional aggression, avoidance of physical aggression, avoidance of victimization, empathy, friendship / social skills, problem solving, and responsibility undertaking. Also, performance in spoken and written speech was investigated.

The results of the analyses showed a statistically significant difference in the improvement ($p < 0.001$) between the experimental and the control group in all dimensions, even in those where control students exhibited a significant improvement between the two measurements. These results confirm similar international research that substantiates the usefulness of mental health promotion programs in the school

context and highlights the crucial role of the educator in the implementation of such programs.

Key words: ‘Steps for Life’ Program, Universal Mental Health Promotion, Personal and Social Skills, Social Competence, Social and Emotional Learning, Primary School

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Aber, L., Morris, P., & Raver, C. (2012). Social Policy Report: Children, Families, and Poverty. New York University: Society for Research in Child Development.
2. Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference. *Future of learning group publication*, 5(3), 438.
3. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
4. American Psychological Association, & American Psychological Association. (2009). Stress in America 2009. Retrieved October, 10, 2010.
5. American Psychological Association, & American Psychological Association. (2016). Stress in America: The impact of discrimination. In *Stress in America Survey* (Vol. 2016).
6. American Psychological Association. (2009). APA Stress Survey: Children are more stressed than parents realize. *Practice Central*, 11-23.
7. Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26, 49-56.
8. Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of general Psychology*, 8(4), 291-322.
9. Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'Much ado about nothing'?. *Psychological medicine*, 40(5), 717-729.
10. Asendorpf, J. B., Denissen, J. J., & van Aken, M. A. (2008). Inhibited and aggressive preschool children at 23 years of age: personality and social transitions into adulthood. *Developmental psychology*, 44(4), 997.
11. Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
12. Austin, K., Orcutt, S., & Rosso, J. (2001). How people learn: Introduction to learning theories. *The Learning Classroom: Theory In to Practice—A Telecourse for Teacher Education and Professional Development*.

13. Babalis, T., Tsoli, K., Artikis, C. T., Mylonakou-Keke, I., & Xanthakou, Y. (2013). The impact of social and emotional learning programs on the emotional competence and academic achievement of children in Greek primary school. *World Journal of Education*, 3(6), 54.
14. Bakopoulou, I., & Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 49, 354-370.
15. Bandura, A. (2011). Social cognitive theory. *Handbook of social psychological theories*, 2012, 349-373.
16. Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health education & behavior*, 31(2), 143-164.
17. Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitivetheory. *Psychology and health*, 13(4), 623-649.
18. Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.
19. Bandura, A. (1982). Self-efficiency mechanism in human agency. *American*
20. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. NJ, Prentice Hall.
21. Barry, M. M., Clarke, A. M., Jenkins, R., & Patel, V. (2013). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC public health*, 13(1), 835.
22. Barry, M. M. (2007). Generic principles of effective mental health promotion. *International Journal of Mental Health Promotion*, 9(2), 4-16.
23. Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 680–740). New York: Random House.
24. Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological review*, 103(1), 5.
25. Beelmann, A., & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
26. Benham, J. M. (1995). *Fostering Self-Motivated Behavior, Personal Responsibility, and Internal Locus of Control in the School Setting*.

27. Besi, M., & Sakellariou, M. (2019) Transition to Primary School the Importance of Social Skills.
28. Bhutta, Z. A., Chopra, M., Axelson, H., Berman, P., Boerma, T., Bryce, J., ... & de Francisco, A. (2010). Countdown to 2015 decade report (2000–10): taking stock of maternal, newborn, and child survival. *The lancet*, 375(9730), 2032-2044.
29. Bjerke, H. (2011). Children as ‘differently equal’ responsible beings: Norwegian children’s views of responsibility. *Childhood*, 18(1), 67-80.
30. Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of interpersonal violence*, 20(6), 701-712.
31. Boruch R.F. (1997). *Randomized Experiments for Planning and Evaluation: A Practical Guide*. Thousand Oaks, CA, Sage.
32. Botvin, G., Eng A. & Williams L. (1980). Preventing the onset of cigarette smoking through Life Skills Training. *Preventive Medicine*, 11:199-211
33. Branden, N.. (1994). *The Six Pillars of Self-Esteem*. New York, Bantam.
34. Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL*. Civic Enterprises.
35. Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2004). Executive functions in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental neuropsychology*, 26 (2), 571-593.
36. Brody, L. R., & Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions: Part IV: Social/personality issues* (2nd ed., pp. 325–414). New York: Guilford Press.
37. Brown, G. (2004). *How students learn*. Routledge Falmer.
38. Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45-51.
39. Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?. *Journal of educational psychology*, 98(1), 1.
40. Burchinal M., Peisner-Feinberg E., Pianta R., Howes C. (2002). *Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom*

Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, 40: 415-436

41. Burgher, M. S., Rasmussen, V. B., & Rivett, D. (1999). The European network of health promoting schools. The alliance of education and health.(online) Available at: [http://www. Schools for health. eu/upload/TheENHPS the alliance of education and health. pdf](http://www.Schools for health. eu/upload/TheENHPS the alliance of education and health. pdf) [assessed: 29.03. 12].
42. Card, N. A., & Hodges, E. V. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School psychology quarterly*, 23(4), 451.
43. Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation science*, 2(1), 40.
44. CASEL, <https://casel.org/what-is-sel/>).
45. Cast, A. D., & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social forces*, 80(3), 1041-1068.
46. Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591(1), 98-124.
47. Cedar, B., & Levant, R. F. (1990). A meta-analysis of the effects of parent effectiveness training. *The American Journal of Family Therapy*, 18(4), 373-384
48. Center on the Developing Child, Harvard University, διαθέσιμο στο <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/executive function/>).
49. Champion, K., Vernberg, E., & Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 535-551.
50. Charmandari, E., Tsigos, C., & Chrousos, G. (2005). Endocrinology of the stress response 1. *Annu. Rev. Physiol.*, 67, 259-284.
51. Chimienti, G., & Trilivas, S. (1994). Cognitive and Behavioral Effects of Social Skills Training on Greek and Lebanese Elementary-School Children. *International Journal of Mental Health*, 23(4), 53-68.
52. Chrousos G. (1998). Stressors, Stress, and Neuroendocrine Integration of the Adaptive Response: The 1997 Hans Selye Memorial Lecture. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 851: 311-335.

53. Cohen, S. D. (2016). Applying the Science of Child Development in Child Welfare System.
54. Cole, M., Cole, S. (2001). Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω.
55. Coleman, M., Wheeler, L., & Webber, J. (1993). Research on interpersonal problem-solving training: A review. *Remedial and Special Education*, 14(2), 25-37.
56. Collier, K. M., Coyne, S. M., Rasmussen, E. E., Hawkins, A. J., Padilla-Walker, L. M., Erickson, S. E., & Memmott-Elison, M. K. (2016). Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. *Developmental Psychology*, 52(5), 798.
57. Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 25(2), 65.
58. Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144.
59. Coopersmith, S., & Gilberts, R. (1981). Behavioral academic self esteem: Arating scale. Palo Alto CA, Consulting Psychologists Press.
60. Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco, W.H.Freeman.
61. Corrieri, S., Heider, D., Conrad, I., Blume, A., König, H. H., & Riedel-Heller, S. G. (2014). School-based prevention programs for depression and anxiety in adolescence: A systematic review. *Health promotion international*, 29(3), 427-441.
62. Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of music*, 32(2), 139-152.
63. Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19(2), 294.
64. De Vries, H. (1998) Planning health promotion. In Weston, R. and Scott, D. (eds), *Evaluation of Health Promotion*. Stanley Thornes, Cheltenham, pp. 92-108.

65. Dennis M. (2000). Developmental plasticity in children: the role of biological risk, development, time, and reserve. *J. Commun. Disord*, 33: 321–332
66. Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*. NY: Dover Publications.
67. Diekstra, R., Sklad, M., Gravesteyn, C., Ben, J., & Ritter, M. D. (2008). Teaching social and emotional skills world-wide. A meta-analytic review of effectiveness. *Social and emotional education: An international analysis*, 49, 255-312.
68. Diekstra, R. F., & Gravesteyn, C. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. *Social and emotional education: An international analysis*, 255-312.
69. Diener E., & Lucas E. (1999). Personality and subjective well-being. In Kahneman D., Diener E., & Schwarz (eds.), *Well-being: The foundation of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York, Russel Sage.
70. Dinkmeyer, D., & McKay, G. D. (1989). *The parent's handbook: Systematic training for effective parenting*. American Guidance Service, 4201 Woodland Road, Circle Pines, MN 55014.
71. Dix, K. L., Slee, P. T., Lawson, M. J., & Keeves, J. P. (2012). Implementation quality of whole-school mental health promotion and students' academic performance. *Child and adolescent mental health*, 17(1), 45-51.
72. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
73. Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological science*, 16(4), 328-335.
74. Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251.
75. Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. *Whither opportunity*, 47-70.
76. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

77. Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4), 327.
78. Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1).
79. Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American journal of community psychology*, 25(2), 115-152.
80. Durlak, J. (1995). *School-Based Prevention Programs for Children and Adolescents*. California, Sage Publications
81. D'Zurilla, T.J., & Goldfried, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
82. Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New directions for child and adolescent development*, 2005(109), 109-118.
83. Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 32, 195-209.
84. Ekeland, E., Heian, F., Hagen, K. B., Abbott, J. M., & Nordheim, L. (2004). Exercise to improve self-esteem in children and young people. *Cochrane database of systematic reviews*, (1).
85. Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In *Second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). Springer, Dordrecht.
86. Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474.
87. Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63.

88. Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning. Educational Practices Series.
89. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Ascd.
90. Elias, M. J., Gara, M., Ubriaco, M., Rothbaum, P. A., Clabby, J. F., & Schuyler, T. (1986). Impact of a preventive social problem solving intervention on children's coping with middle-school stressors. *American Journal of Community Psychology*, 14(3), 259-275.
91. Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 3-8.
92. Elsaesser, C., Gorman-Smith, D., & Henry, D. (2013). The role of the school environment in relational aggression and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 235-249.
93. Else-Quest N., Hyde J.S., Goldsmith H., Van Hulle C. (2006). Gender Differences in Temperament: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 132: 33–72
94. Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American psychologist*, 28(5), 404.
95. Erikson, E.H. (1968) *Youth, Identity and Crisis*. Norton, NewYork.
96. Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
97. Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257-264.
98. Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *The Campbell Collaboration*, 6, 1-149.
99. Fawcett, L. M., & Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 157-169.
100. Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. *The social neuroscience of empathy*, 85, 98.
101. Finkelhor, D., & Dzuiba-Leatherman, J. (1995). Victimization prevention programs: A national survey of children's exposure and reactions. *Child abuse & neglect*, 19(2), 129-139.

102. Flay B. (2009). The promise of long-term effectiveness of school-based smoking prevention programs: a critical review of reviews. *Tobacco Induced Diseases*, 5:7 doi:10.1186/1617-9625-5-7
103. Foorman, B. R., Koon, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). Examining general and specific factors in the dimensionality of oral language and reading in 4th–10th grades. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 884.
104. Freeman, J. (2001). Giftedness, responsibility and schools. *Gifted education international*, 15(2), 141-150.
105. Friedli, L., & World Health Organization. (2009). Mental health, resilience and inequalities.
106. Fromm, E. (1956). *The sane society*. New York, Holt. Rinehart and Winston. Inc
107. Gansle, K. A. (2005). The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 43(4), 321-341.
108. Garber, J. (2006). Depression in children and adolescents: linking risk research and prevention. *American journal of preventive medicine*, 31(6), 104-125.
109. Garner, P. W., Mahatmya, D., Brown, E. L., & Vesely, C. K. (2014). Promoting desirable outcomes among culturally and ethnically diverse children in social emotional learning programs: A multilevel heuristic model. *Educational Psychology Review*, 26(1), 165-189.
110. Glanz, K., & Schwartz, M. D. (2008). Stress, coping, and health behavior.
111. Glanz, K., Rimer, B. K., & Viswanath, K. (Eds.). (2008). *Health behavior and health education: theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
112. Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.
113. Goldstein, D. S., & Kopin, I. J. (2007). Evolution of concepts of stress. *Stress*, 10 (2), 109-120.
114. Gordon, M. (2003). Roots of empathy: Responsive parenting, caring societies. *The Keio journal of medicine*, 52(4), 236-243.
115. Gordon, T., & Bruch, N. (1974). *Teacher effectiveness training* (p. 384). New York, NY: PH Wyden.
116. Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19.

117. Greason, P. B., & Cashwell, C. S. (2009). Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision*, 49(1), 2-19.
118. Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education*, 2(1), 27-52.
119. Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 139-150.
120. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.
121. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, Article 1. Διαθέσιμο στο: <http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html>
122. Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and psychopathology*, 7(1), 117-136.
123. Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*.
124. Gross, J. (Ed.). (2008). *Getting in early: Primary schools and early intervention*. Smith Institute and the Centre for Social Justice.
125. Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*, 2006, 13-35.
126. Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., ... & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Jama*, 277(20), 1605-1611.
127. Guide, C. A. S. E. L. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs—Preschool and Elementary School Edition*.
128. Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., ... & Snyder, S. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to

- prevent violent and aggressive behavior: A systematic review. *American journal of preventive medicine*, 33(2), S114-S129.
- 129.Haney, P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review. *Journal of clinical child psychology*, 27(4), 423-433.
 - 130.Harper, C. R. (2011). The early parent-child relationship and aggression: the mediating role of language.
 - 131.Hatzichristou, C., & Lianos, P. G. (2016). Social and emotional learning in the Greek educational system: An Ithaca journey. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 105-127.
 - 132.Heatherton, T. F., Wyland, C. L., & Lopez, S. J. (2003). Assessing self-esteem. *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, 219-233.
 - 133.Heppner, P. P., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the ProblemSolving Inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344-428.
 - 134.Heppner, P. P., & Baker, C. E. (1997). Applications of the Problem Solving Inventory. *Measurement and evaluation in counseling and development*.
 - 135.Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29(1), 66.
 - 136.Herrman, H., &Jané-Llopis, E. (2012). The status of mental health promotion. *Public Health Reviews*, 34(2), 1.
 - 137.Herrman, H., Saxena, S., & Moodie, R. (2005). Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: a report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne. World Health Organization.
 - 138.Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 37-56). Springer, Dordrecht.
 - 139.Heyman, W. B. (1990). The self-perception of a learning disability and its relationship to academic self-concept and self-esteem. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 472-475.

- 140.Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior*, 17 (4), 311-322.
- 141.Hooper, A. S. C., Park, S. J., & Gerondis, G. (2011). Promoting student participation and collaborative learning in a large INFO 101 class: Student perceptions of PeerWise Web 2.0 technology. In *Proceedings of Higher Education Research and Development Society of Australasia International Conference (HERDSA 2011)*.
- 142.Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of personality*, 78(1), 95-118.
- 143.Ibrahim, S., & Sidani, S. (2015). Fidelity of intervention implementation: a review of instruments. *Health*, 7(12), 1687.
- 144.Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about?. *International Journal of caring sciences*, 1(3), 118.
- 145.Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Polo-Tomás, M., & Taylor, A. (2007). Individual, family, and neighborhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children: A cumulative stressors model. *Child abuse & neglect*, 31(3), 231-253.
- 146.James, W. (1890/1963). *The principles of psychology*. New York, Holt, Rinehart, & Winston.
- 147.Jané-Llopis, E., & Anderson, P. (2005). *Mental health promotion and mental disorder prevention: A policy for Europe*. Radboud University Nijmegen
- 148.Jansen, P. W., Mieloo, C. L., Dommisse-van Berkel, A., Verlinden, M., van der Ende, J., Stevens, G., ... & Tiemeier, H. (2016). Bullying and victimization among young elementary school children: The role of child ethnicity and ethnic school composition. *Race and Social Problems*, 8(4), 271-280.
- 149.Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., ... & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter?. *BMC public health*, 12(1), 494.
- 150.Johansen-Berg, H. (2007). Structural plasticity: rewiring the brain. *Current Biology*, 17(4), R141-R144.

151. Jones, E., Gutman, L., & Platt, L. (2013). Family stressors and children's outcomes.
152. Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. Volume 26, Number 4. Society for Research in Child Development.
153. Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 226-237.
154. Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press on Demand.
155. Khayat, M. H. (1998). Spirituality in the Definition of Health The World Health
156. Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., ... & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515-1525.
157. Knapp, M., McDaid, D., & Parsonage, M. (2011). Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case.
158. Knoff, H. M. (2003). Character education vs. social skills training: Comparing constructs vs. behavior. *Communiqué*, 32(3), 39-40.
159. Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York. International University Press (6th printing 1986).
160. Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, 15(1), 41-58.
161. Kourmoussi, N., Markogiannakis, G., Tzavara, C., Kounenou, K., Mandrikas, A., Christopoulou, E., & Koutras, V. (2018). Students' Psychosocial Empowerment with the 'Steps for Life' Personal and Social Skills Greek Elementary Programme. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 535-549.
162. Kourmoussi, N., Markogiannakis, G., Lazaridis, I., Kolliopoulou, K., Papoutsaki, K., Kounenou, K., ... & Koutras, V. (2017). Validity and Reliability of an Adaptation of Personal and Social Skills Scale for K-Students for Use in 2.691 Greek Elementary Students. *Creative Education*, 8(14), 2352.
163. Kourmoussi, N., Salagianni, M., Merakou, K., Tzavara, C., & Koutras, V. (2017). Evaluation of the "Steps for Life" Personal and Social Skills Greek K-Curriculum. *Creative Education*, 8(12), 1912.
164. Kourmoussi N., Markogiannakis G., Koutras V. Οκτώβριος (2014). Oral presentation. Effectiveness of 'Steps for Life', a School-Based Mental Health Promotion Program for Greek Students aged 6-8. World Psychiatric Association

- Conference on Intersectional Collaboration and 5th European Congress of the International Neuropsychiatric Association, Athens, Greece.
- 165.Kourmoussi N., Koutras V. (2011). Effectiveness of a school-based mental health program for Greek kindergartners aged 4-6. *Turkish Journal of Psychiatry*, 22: 61
 - 166.Kraag G., Zeegers M., Kok G., Hosman C., Abu-Saad H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44: 449-472
 - 167.Kusche, C. A., Riggs, N., & Greenberg, M. T. (1999). PATHS: Using analytic knowledge to teach emotional literacy. *The American Psychoanalyst*, 33(1).
 - 168.Landy S. (2009). *Pathways to Competence: Encouraging Healthy Social and emotional development in Young Children*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing
 - 169.Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, S., Waters, E., ... & Campbell, R. (2015). The World Health Organization's Health Promoting Schools framework: a Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, 15(1), 130.
 - 170.Leming, J. S. (2008). Research and practice in moral and character education: Loosely coupled phenomena. In *Handbook of moral and character education* (pp. 150-174). Routledge.
 - 171.Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and teacher education*, 17(3), 307-319.
 - 172.Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2002). Eleven principles of effective character education.
 - 173.Lindquist, K. A., MacCormack, J. K., & Shaback, H. (2015). The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6, 444.
 - 174.Lipsey M., Cordray D. (2000). Evaluation methods for social intervention. *Annu. Rev. Psychol.*, 51:345-375
 - 175.Lobrot, M. (2015). *Ζώντας μαζί - Η Παρεμβαίνουσα μη-Κατευθυντικότητα στη Ζωή μας*. Αθήνα: Αρμός.
 - 176.Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
 - 177.Lutz, S., & Huitt, W. (2004). Connecting cognitive development and constructivism: Implications from theory for instruction and assessment. *Constructivism in the Human Sciences*, 9(1), 67-90.

- 178.Mann, M. M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Guide, C. A. S. E. L. (2013). Effective Social and Emotional Learning Programs—Preschool and Elementary School Edition.
- 179.Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychologicalreview*, 50(4), 370.
- 180.Mayer, John D., "What is Emotional Intelligence?" (2004). UNH Personality Lab. 8. Διαθέσιμο στο: https://scholars.unh.edu/personality_lab/8
- 181.Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P.Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
- 182.McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 33-47.
- 183.McLeroy, K. R., Bibeau, D., Steckler, A., & Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health education quarterly*, 15(4), 351-377.
- 184.Merrell, K., Gueldner, B., (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom*. London, TheGuilford Press.
- 185.Merry, S., McDowell, H., Hetrick, S., Bir, J., & Muller, N. (2004). Psychological and/or educational interventions for the prevention of depression in children and adolescents (Cochrane review). *The cochrane library*, 2.
- 186.Michaels, C., & Hagen, E. (2014). *Implications for Enhancing Children’s Mental Health*.
- 187.Michalska, K. J., Kinzler, K. D., & Decety, J. (2013). Age-related sex differences in explicit measures of empathy do not predict brain responses across childhood and adolescence. *Developmental cognitive neuroscience*, 3, 22-32.
- 188.Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (2013). *Social Skills Assessment and Training with Children: An Empirically Based Handbook*. Springer Science & Business Media.
- 189.Mishara, B. L., & Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(1), 110-123.
- 190.Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B., & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement, and validation. *American journal of evaluation*, 24(3), 315-340.

- 191.Nishioka, V., Coe, M., Burke, A., Hanita, M., & Sprague, J. (2011). Student-reported overt and relational aggression and victimization in grades 3–8. *Issues & Answers*.
- 192.Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 40(1), 148.
- 193.Nucci, L., Krettenauer, T., Nucci, L. P., & Narvaez, D. (2008). Traditional approaches to character education in Britain and America. In *Handbook of moral and character education* (pp. 96-114). Routledge.
- 194.O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- 195.Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.
- 196.Ochs, E., & Izquierdo, C. (2009). Responsibility in childhood: Three developmental trajectories. *Ethos*, 37(4), 391-413.
- 197.O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3-8: Outcomes for Different Student Populations and Settings (Part 4 of 4). REL 2017-248. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- 198.Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a schoolbased intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- 199.O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.
- 200.Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of applied sport psychology*, 17(3), 247-254.
- 201.Parkinson, M., & Creswell, C. (2011). Worry and problem-solving skills and beliefs in primary school children. *British Journal of Clinical Psychology*, 50(1), 106-112.
- 202.Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and

Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1).

203. Payton J., Wardlaw D., Graczyk P., Bloodworth M., Tompsett C., Weissberg R. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70: 179-185
204. Perlovsky, L. (2009). Language and emotions: emotional Sapir–Whorf hypothesis. *Neural Networks*, 22(5-6), 518-526.
205. Phillips, E. L. (1978). The social skills basis of psychopathology: Alternatives to abnormal psychology and psychiatry. Grune & Stratton.
206. Piaget J, (1965). The moral judgment of the child. Free Press
207. Priest, N., King, T., Bécaries, L., & Kavanagh, A. M. (2016). Bullying victimization and racial discrimination among Australian children. *American journal of public health*, 106(10), 1882-1884.
208. Raphael, D. (Ed.). (2009). Social determinants of health: Canadian perspectives. Canadian Scholars' Press.
209. Ravitch, D. (2000). Left behind: A century of failed school reforms. New York, NY: Simon and.
210. Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., Van der Schoot, M., & Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive behavior*, 37(3), 215-222.
211. Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child abuse & neglect*, 34(4), 244-252.
212. Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Robertson, D. L., Mersky, J. P., Topitzes, J. W., & Niles, M. D. (2007). Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being: A 19-year follow-up of low-income families. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(8), 730-739.
213. Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social–emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early childhood research quarterly*, 26(2), 182-191.

214. Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social–emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300-309.
215. Roger, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin.
216. Rolston, A., & Lloyd-Richardson, E. (2017). What is emotion regulation and how do we do it?. Cornell Research Program on Self-Injury and Recovery. [on-line]. [cit. 2017-22-09] Available at: <http://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/perch/resources/what-is-emotion-regulationsinfo-brief.pdf>. Google Scholar.
217. Rotter, J. B. (1978). Generalized expectancies for problem solving and psychotherapy. *Cognitive Therapy and Research*, 2(1), 1-10.
218. Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 180-185.
219. Rowe, M. L., & Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school entry. *Science*, 323(5916), 951-953.
220. Saarento, S., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(3), 204-218.
221. Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of school psychology*, 51(3), 421-434.
222. Schaps, E., Schaeffer, E. F., & McDonnell, S. N. (2001). What's right and wrong in character education today. *Education Week*, 21(2), 40-44.
223. Scharf, M. (2014). Children's social competence within close friendship: The role of self-perception and attachment orientations. *School Psychology International*, 35(2), 206-220.
224. Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social science information*, 44(4), 695-729.
225. Schick A., Cierpka M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology*, 11: 157–165

- 226.Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental psychology*, 51(1), 52.
- 227.Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1), 1-21.
- 228.Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.
- 229.Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational psychology review*, 20(4), 463-467.
- 230.Senler, B., & Sungur, S. (2009). Parental influences on students' self-concept, task value beliefs, and achievement in science. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 106-117.
- 231.Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist*, 17(1), 18-24.
- 232.SHE, Health Promoting schools. Διαθέσιμο στο:<http://www.schools-for-health.eu/she-network/health-promoting-schools>
- 233.Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., Cameron, J., Duncan, G. J., Fox, N. A., Gunnar, M. R., & Thompson, R. A. (2009). Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain. Working Paper 3. Retrieved from [www. developingchild. havard. edu](http://www.developingchild.harvard.edu).
- 234.Shonkoff, J., Levitt, P., Bunge, S., Cameron, J., Duncan, G., Fisher, P., & Fox, N. (2015). Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience. pdf. National Scientific Council on the Developing Child.
- 235.Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341-356.
- 236.Slutzky, C. B., & Simpkins, S. D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 381-389.

- 237.Smith R, Alkozei A and Killgore W (2017) How Do Emotions Work?. *Front. Young Minds*. 5:69. doi: 10.3389/frym.2017.00069
- 238.Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2014). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools.
- 239.Stockdale D. & Katz A., (2002). Wassup? The report of a Project Exploring More Than One Thousand Young People's Views on Health and Well Being (2002). In Blake S., Bird J., and Gerlach L. London, (eds). Promoting emotional and social development in schools(2007), Paul Chapman Publishing
- 240.Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 39(2), 469-518.
- 241.Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's theory of education: From early Bruner to later Bruner. *Interchange*, 39(1), 1-19.
- 242.Tapper, K., & Boulton, M. J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 30(2), 123-145.
- 243.Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- 244.Teding van Berkhout, E., & Malouff, J. M. (2016). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of counseling psychology*, 63(1), 32.
- 245.Thoidis, I., & Chaniotakis, N. (2015). All-day school: a school in crisis or a social pedagogical solution to the crisis?. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 137-149.
- 246.Tobler, N. S., Roona, M. R., Ochshorn, P., Marshall, D. G., Streke, A. V., & Stackpole, K. M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of primary Prevention*, 20(4), 275-336.
- 247.Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287.

- 248.Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 31(1), 13-23.
- 249.Triliva, S., Anagnostopoulou, T., & Vleioras, G. (2014). Sensitizing Children to the Social and Emotional Mechanisms Involved in Racism: A Program Evaluation. *International Journal of Emotional Education*, 6(2), 3-20.
- 250.Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2002). Self-esteem and socioeconomic status: A meta-analytic review. *Personality and social psychology review*, 6(1), 59-71.
- 251.UNESCO (2001). Improving Learning Outcomes by Improving Health and Nutrition: Incorporating the FRESH Approach in National Action Plans for Achieving Education for All. Διαθέσιμο στο: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/mod08.html
- 252.UNICEF. (2011). Guidelines for child friendly spaces in emergencies. New York: UNICEF.
- 253.UNICEF. (2012). Global evaluation of life skills education programmes. New York: UNICEF.
- 254.Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M., & Tremblay, R. E. (2003). A longitudinal confirmatory factor analysis of indirect and physical aggression: Evidence of two factors over time? *Child development*, 74(6), 1628-1638.
- 255.Vazsonyi, A. T., Belliston, L. M., & Flannery, D. J. (2004). Evaluation of a school-based, universal violence prevention program: Low-, medium-, and high-risk children. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 2(2), 185-206.
- 256.Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child development*, 78(6), 1843-1854.
- 257.Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology*, 41(4), 672.
- 258.Von Salisch, M., Haenel, M., & Denham, S. A. (2015). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children from northern Germany. *Early Education and Development*, 26(5-6), 792-806.
- 259.Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA, MIT Press.

260. Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
261. Wagemans, J., Elder, J. H., Kubovy, M., Palmer, S. E., Peterson, M. A., Singh, M., & von der Heydt, R. (2012). A century of Gestalt psychology in visual perception: I. Perceptual grouping and figure-ground organization. *Psychological bulletin*, 138(6), 1172.
262. Walker S., (2005). Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166: 297–312
263. Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34: 13–28.
264. Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., ... & Saul, J. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice: The interactive systems framework for dissemination and implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4), 171-181.
265. Weare, K., & Nind, M. (2011a). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health promotion international*, 26(suppl_1), i29-i69.
266. Weare, K., & Nind, M. (2011b). Promoting mental health of children and adolescents through schools and schoolbased interventions. *Data Prev Project: Report of work package*, 3.
267. Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction (Vol. 58, No. 6-7, p. 425). American Psychological Association.
268. Weist, M. D., & Murray, M. (2008). Advancing school mental health promotion globally. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(sup1), 2-12.
269. Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of educational research*, 61(1), 1-24.
270. White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychology Review*, 66: 297-333.
271. WHO (1998). *Health promotion glossary*. Geneva, World Health organization

272. Wilson D.B., Gottfredson, D.C., & Najaka, S.S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
273. Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American journal of preventive medicine*, 33(2), S130-S143.
274. Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.
275. Woods, D. R., Hrymak, A. N., Marshall, R. R., Wood, P. E., Crowe, C. M., Hoffman, T. W., ... & Bouchard, C. K. (1997). Developing problem solving skills: The McMaster problem solving program. *Journal of Engineering Education*, 86(2), 75-91.
276. World Health Organization (2016). Health Promoting Schools. Διαθέσιμο στο: http://www.who.int/school_youth_health/gshi/hps/en/
277. World Health Organization. (2016, November). Shanghai declaration on promoting health in the 2030 agenda for sustainable development. In 2017-02-17] <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/9gchp/shanghai-declaration/en>.
278. World Health Organization (2008) mhGAP :Mental Health Gap Action Programme : scaling up care for mental, neurological and substance use disorders
279. World Health Organization. (2012). Health education: theoretical concepts, effective strategies and core competencies: a foundation document to guide capacity development of health educators. Regional Office for the Eastern Mediterranean, Cairo.
280. World Health Organization. (2004). Prevention of mental disorders: Effective interventions and policy options: Summary report.
281. World Health Organization. (2003). Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly.
282. World Health Organization. (2002). Prevention and promotion in mental health.
283. World Health Organization. (2001). Strengthening mental health promotion: mental health is not just the absence of mental disorder. In Strengthening mental health promotion: mental health is not just the absence of mental disorder.
284. World Health Organization. (1998). The World Health Report 1998: Life in the 21st century a vision for all. In The world health report 1998: life in the 21st century A vision for all. World Health Organization.

285. World Health Organization. (1995). Constitution of the world health organization.
286. World Health Organization. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. In Life skills education for children and adolescents in schools (pp. 2pts-in).
287. World Health Organization (1993). Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. MNH/PSF/93.7 A Rev.2
288. World Health Organization. (1993). Life skills education in schools. WHO.
289. World Health Organization. The Ottawa Charter for Health Promotion. Geneva, Switzerland: WHO, 1986?
290. Wray-Lake, L., & Syvertsen, A. K. (2011). The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. *New directions for child and adolescent development*, 2011(134), 11-25.
291. Wyche, J., Nicholson, L., Lawson, E., & Allensworth, D. (Eds.). (1997). *Schools and health: Our nation's investment*. National Academies Press.
292. Yang, R. K., & Fetsch, R. J. (2007). The self-esteem of rural children. *Journal of Research in Rural Education*, 22(5), 22-5.
293. Young, I., St Leger, L., & Buijs, G. (2013). School health promotion: evidence for effective action. Background paper SHE factsheet, 2.
294. Zatorre, R. J., Fields, R. D., & Johansen-Berg, H. (2012). Plasticity in gray and white: neuroimaging changes in brain structure during learning. *Nature neuroscience*, 15(4), 528.
295. Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.
296. Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 3-22.
297. Αθανασίου, Κ. (2007). *Αγωγή υγείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
298. *διαNEOσις* (2016). *Η Υγεία των Ελλήνων στα χρόνια της Κρίσης*. Ινστιτούτο Κοινωνικής και Προληπτικής Ιατρικής. Διαθέσιμο στο: http://www.dianeosis.org/research/greek_health/
299. *Ελληνική Στατιστική Αρχή*, (2011). *Δημογραφικά χαρακτηριστικά*. Διαθέσιμο στο: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SAM03/2011>

- 300.Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (2016). Η κατάσταση του Προβλήματος των Ναρκωτικών και των Ουνοπνευματωδών στην Ελλάδα. Αθήνα: ΕΠΨΥ.
- 301.Κοκκέβη, Ά., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2011). Έφηβοι και βία. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.
- 302.Κουρμούση Ν., Κούτρας Β., Μαργογιαννάκης Γ. (Μάιος 2015). Ανακοίνωση: «Βήματα για τη ζωή»: Ένα Σχολικό Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας για μαθητές δημοτικού 6-8 ετών. 20ο Διεθνές Συνέδριο της Α.Ρ.Ρ.Α.Α./ Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π. (Εταιρείας Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκου και Παιδιού) με θέμα “Recent Advances in Neuropsychiatric, Psychological and Social Science”, Αθήνα, Ελλάδα.
- 303.Κουρμούση, Ν. (2012). Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών).
- 304.Κουρμούση, Ν., (2013α). «Βήματα για τη ζωή», πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για Α΄ και Β΄ τάξεις δημοτικού, εγχειρίδιο εκπαιδευτικού, Αθήνα: Balito.
- 305.Κουρμούση, Ν., (2013β). «Βήματα για τη ζωή», πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για Α΄ και Β΄ τάξεις δημοτικού, οδηγός μαθημάτων, Αθήνα: Balito.
- 306.Κούτρας, Β., & Γιαννοπούλου, Μ. (2004). Μορφές βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών στο χώρο του σχολείου: παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή της. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 3, 63-72.
- 307.Κωτσόπουλος, Σ. (2009). Η περιθωριοποίηση του παιδιού. Εγκέφαλος, 46:170-173
- 308.Λεονταρή, Α. (1998). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 309.Μαργογιαννάκης Γ., Κούτρας Β., (Μάιος 2015) «Ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες μαθητών Α΄ και Β΄ τάξεων δημοτικών σχολείων της Αττικής», στο 20th International Conference Association of Psychology & Psychiatry for Adults & Children, Αθήνα, 2015.

- 310.Νόμος 1566, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 167/30-09-1985.
- 311.Π.Ι., (2017). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το δημοτικό σχολείο. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf
- 312.Π.Ι., (2017). Διαθέσιμο στο : <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>
- 313.Π.Ι., (2017) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το δημοτικό σχολείο. Διαθέσιμο στο: http://www.pischools.gr/download/programs/depps/29deppsaps.Agogi_Ygias.pdf
- 314.Π.Ι., (2007). Αξιολόγηση των Ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ερευνητικό πρόγραμμα.
- 315.Παπαδήμας, Λ., & Χανιωτάκης, (2014) Ν. Παιδαγωγικό κλίμα στα Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα: πρακτικές και απόψεις εκπαιδευτικών.
- 316.Παπάνης, Ε., (2011). Η αυτοεκτίμηση-Θεωρία και αξιολόγηση. Αθήνα: Ι. ΣΙΑΔΕΡΗΣ.
- 317.Πυργιωτάκης, Ι., (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 318.Πυργιωτάκης, Ι., (1984). Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα: Γρηγόρης
- 319.Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου, Μ. Μ., Τσατσαρώνη, Ά., Κούρου, Μ., Μαυρίκης, Γ., Δημόπουλος, Κ., ... & Αναγνωστοπούλου, Κ. (2011). Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής–Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- 320.Υγείας, Υ., & Αλληλεγγύης, Κ. (2010). Εθνικό Σχέδιο Δράσης για τη Δημόσια Υγεία. Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Αντιμετώπιση των Περιβαλλοντικών Κινδύνων που Απειλούν την Υγεία 2008–2012. Αθήνα 2008 Edition. Πηγή: <http://www.moh.gov.gr/articles/health/domes-kai-draseis-gia-thn-ygeia/ethnika-sxedia-drashs/95-ethnika-sxedia-drashs>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνας από την υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» έγιναν δεκτά και ανακοινώθηκαν στο Παγκόσμιο Συνέδριο της της Παγκόσμιας Ψυχιατρικής Εταιρίας (World Psychiatric Association Thematic Conference on Intersectional Collaboration) που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα από 30 Οκτωβρίου-2 Νοεμβρίου 2014, με τίτλο «Effectiveness of "Steps for Life", a school-based mental health promotion program for elementary Greek students aged 6-8» (Kourmoussi et al., 2014).

Τα αποτελέσματα της έρευνας, από τη διερεύνηση του επιπέδου ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων παρουσιάστηκαν στην 20th International Conference Association of Psychology & Psychiatry for Adults & Children της Εταιρείας Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκου και Παιδιού, το Μάιο του 2015 στην Αθήνα με τίτλο «Ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες μαθητών Α΄ και Β΄ τάξεων δημοτικών σχολείων της Αττικής», (Μαρκογιαννάκης, Κούτρας, 2015). Στο ίδιο συνέδριο, σε ξεχωριστή ανακοίνωση, παρουσιάστηκε το περιεχόμενο και οι στόχοι του προγράμματος με τίτλο «Βήματα για τη ζωή»: Ένα Σχολικό Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας για μαθητές δημοτικού 6-8 ετών» (Κουρμούση, Κούτρας, Μαρκογιαννάκης, 2015).

Τα αποτελέσματα της έρευνας από την αξιολόγηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», έγιναν δεκτά και δημοσιεύθηκαν σε άρθρο στο ηλεκτρονικό περιοδικό για τη βασική εκπαίδευση IJEE (International Electronic Journal of Elementary Education) με τίτλο «Students' Psychosocial Empowerment With The 'Steps For Life' Personal and Social Skills Greek Elementary Programme» (Kourmoussi et al., 2018).

Επίσης, άρθρο για την εγκυρότητα και αξιοπιστία της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, (προσαρμογή της κλίμακας των Kourmoussi και Koutras (2011), που κατασκευάστηκε για την αξιολόγηση του αντίστοιχου προγράμματος στο νηπιαγωγείο, έγινε δεκτό και δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό Creative Education στην ηλεκτρονική έκδοση (<http://www.scirp.org/journal/ce>) με τίτλο «Validity and Reliability of an Adaptation

of Personal and Social Skills Scale for K-Students for Use in 2.691 Greek Elementary Students» (Kourmoussi et al., 2017).

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν σε πολλές επιμορφωτικές ημερίδες εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων όλων των ειδικοτήτων όπου αποτέλεσαν την αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό για την αναγκαιότητα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

- «*Εκπαίδευση για τη διαχείριση συναισθημάτων*», σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των δημοτικών σχολείων του Γέρακα, σε ημερίδα του 5^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής, το Μάρτιο του 2019.
- «*Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας με στόχο την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών: το παράδειγμα του «Βήματα για τη ζωή»*», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η Σχολική Σύμβουλος της 3^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Κορινθίας, το Μάρτιο του 2018.
- «*Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας με στόχο την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών: το παράδειγμα του «Βήματα για τη ζωή»*», σε ημερίδες που διοργάνωσαν για τους εκπαιδευτικούς οι Σχολικοί Σύμβουλοι της 47^{ης} και 48^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, στις 7 και 14 Φεβρουαρίου 2018.
- «*Προαγωγή Ψυχοκοινωνικής Υγείας και Πρόληψη Βίας στο Σχολείο: Το παράδειγμα του «Βήματα για τη ζωή»*», σε ημερίδες που διοργάνωσαν για τους εκπαιδευτικούς οι Σχολικοί Σύμβουλοι της 50^{ης} και 51^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, το Δεκέμβριο του 2016.
- «*Κοινωνικοσυναισθηματική Αγωγή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού με το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή»*», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η Σχολική Σύμβουλος της 41^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, το Νοέμβριο του 2016.
- «*Κοινωνικοσυναισθηματική Αγωγή στο Δημοτικό με το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή»*», σε ημερίδα που διοργάνωσε η 21^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής για τους εκπαιδευτικούς του 1^{ου} Αρσάκειου Δημοτικού Σχολείου, το Σεπτέμβριο του 2016.
- «*Προγραμματισμός για την υλοποίηση του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στην 29^η Περιφέρεια το Σχ. Έτος 2016-2017*», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους

εκπαιδευτικούς η 25^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, το Σεπτέμβριο του 2016.

- *«Κοινωνικοσυναισθηματική Αγωγή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού με το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 46^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, το Σεπτέμβριο του 2016.*

- *«Πρόγραμμα ανάπτυξης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων «Βήματα για τη ζωή», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 27^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Μεσσηνίας, το Μάρτιο του 2016.*

- *«Κοινωνικοσυναισθηματική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Το παράδειγμα του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 25^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, το Φεβρουάριο του 2016.*

- *«Η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ευεξίας των μαθητών μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 60^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, το Φεβρουάριο του 2016.*

- *«Διαμορφώνοντας κατάλληλα περιβάλλοντα για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ευεξίας των μαθητών», σε ημερίδα που διοργάνωσε τους εκπαιδευτικούς η 60^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, το Ιανουάριο του 2016.*

- *«Παρουσίαση του προγράμματος Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων «Βήματα για τη ζωή», σε επιμορφωτική ημερίδα που διοργάνωσαν για τους εκπαιδευτικούς η 1^η και 3^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αργολίδας, τον Δεκέμβριο του 2015.*

- *«Διδάσκοντας κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 60^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, τον Δεκέμβριο του 2015.*

- *«Εκπαίδευση στο «Βήματα για τη ζωή», Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για Α, Β και Γ' Δημοτικού», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς του Λεόντειου Δημοτικού Σχολείου Πατησίων, η 2^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, τον Νοέμβριο του 2015.*

- *«Διδασκαλία Κοινωνικο-συναισθηματικών Δεξιοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο: Το παράδειγμα του «Βήματα για τη ζωή», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους*

εκπαιδευτικούς η 2^η και 3^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Φθιώτιδας, τον Νοέμβριο του 2015.

- *«Διδασκαλία κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων στις πρώτες σχολικές τάξεις: Το παράδειγμα του «Βήματα για τη ζωή»*, σε ημερίδες που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 1^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, στις 15 και 19 Οκτωβρίου 2015.

- *«Προγράμματα δεξιοτήτων ζωής στο σχολείο: Το παράδειγμα του «Βήματα για τη ζωή»*, σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 1^η, 3^η και 4^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Λάρισας, τον Οκτώβριο του 2015.

- *«Στρατηγικές για την ψυχοκοινωνική υγεία των μαθητών»*, σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 60^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, τον Σεπτέμβριο του 2015.

- *«Η καλλιέργεια Κοινωνικο-συναισθηματικών Δεξιοτήτων στα πρώτα σχολικά χρόνια: Το παράδειγμα του «Βήματα για τη ζωή»*, σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 3^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αρκαδίας, στις 9 Σεπτεμβρίου 2015.

- *«Διδασκαλία Κοινωνικών και Συναισθηματικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο: Το παράδειγμα του «Βήματα για τη ζωή»*, σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 4^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αρκαδίας, στις 8 Σεπτεμβρίου 2015.

- *«Η καλλιέργεια Κοινωνικο-συναισθηματικών Δεξιοτήτων στα πρώτα σχολικά χρόνια: Το παράδειγμα του «Βήματα για τη ζωή»*, σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 4^η και 7^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αρκαδίας, στις 8 Σεπτεμβρίου 2015.

- *«Διδασκαλία Κοινωνικών και Συναισθηματικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο»*, σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 1^η και 4^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αρκαδίας, στις 7 Σεπτεμβρίου 2015.

- *«Η Διδασκαλία Κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο»*, σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 44^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, τον Ιούνιο του 2015.

- *«Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Το παράδειγμα του «Βήματα για τη ζωή», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 29η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, τον Ιούνιο του 2015.*
- *«Κοινωνικοσυναισθηματική Μάθηση στο σχολείο-Το παράδειγμα: Βήματα για τη ζωή», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 59^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, τον Μάιο του 2015.*
- *«Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 2^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Λασιθίου, τον Μάρτιο του 2015.*
- *«Ψυχική Υγεία-Συμπεριφορά των Μαθητών και Σχολικό περιβάλλον: Βιωματικές Προσεγγίσεις», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 43^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, τον Νοέμβριο του 2014.*
- *«Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων «Βήματα για τη ζωή», σε ημερίδα που διοργάνωσε για τους εκπαιδευτικούς η 41^η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, τον Σεπτέμβριο του 2014.*

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Οκτώβριος 2013

Κλίμακα

Αξιολόγησης

Ατομικών και

Κοινωνικών

Δεξιοτήτων

Μαθητών

Πρώτης Σχολικής

Ηλικίας

Ερευνητική Ομάδα:

Βασίλης Κούτρας
Μαρκογιαννάκης Γιώργος
Κουρμούση Νάντια

Κλίμακα Αξιολόγησης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Πρώτη Σχολική Ηλικία

Ημερομηνία Συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου

Ι. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Α. ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ

--	--	--	--

Κωδικός παιδιού:

Χρησιμοποιήστε τα αρχικά του παιδιού ως εξής: Αρχικό μικρού ονόματος, Αρχικό ονόματος πατέρα, Αρχικό ονόματος Μητέρας και Αρχικό επωνύμου, ή αλλάξετε τη σειρά, όπως εσείς νομίζετε βολικό, **αρκεί να το σημειώσετε ώστε να χρησιμοποιήσετε τον ίδιο κωδικό για το κάθε παιδί και στο τέλος της σχολικής χρονιάς κατά την επανασυμπλήρωση του ερωτηματολογίου.**

B. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ (Παρακαλείσθε να βάλετε σε κύκλο τη σωστή απάντηση)

- | | | | | |
|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------------|
| 1. Φύλο: | α) αγόρι | β) κορίτσι | | |
| 2. Τάξη: | α) Α΄ | β) Β΄ | | |
| 3. Ηλικία: | α) 6ετών | β) 7ετών | γ) 8ετών | δ) 9ετών και άνω |

4. Εθνικότητα: **α)** ελληνική **β)** (συμπληρώστε την εθνικότητα του παιδιού) (Σημ: Οι ερωτήσεις 5 και 6 συμπληρώνονται αν το παιδί είναι αλλοδαπό)

5. Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα : **α)** άριστα **β)** πολύ καλά **γ)** μέτρια
δ) ελάχιστα **ε)** καθόλου

6. Μιλά την Ελληνική Γλώσσα : **α)** άριστα **β)** πολύ καλά **γ)** μέτρια **δ)**
ελάχιστα **ε)** καθόλου

7.Το παιδί παρακολουθεί το ολοήμερο πρόγραμμα: **α)** ναι **β)** όχι

8.Το παιδί φοιτά ή φοίτησε σε Τμήμα Ένταξης: **α)** ναι **β)** όχι

9.Το παιδί έχει (είχε) Παράλληλη Στήριξη: **α)** ναι **β)** όχι

10.Έχει επαναλάβει ή επαναλαμβάνει την ίδια τάξη: **α)** ναι **β)** όχι

B. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Επάγγελμα πατέρα:

2. Επάγγελμα μητέρας:

3. Εκπαίδευση πατέρα : **α)** δημοτικό **β)** γυμνάσιο **γ)** λύκειο **δ)** ανώτερη (ΙΕΚ, ιδιωτικές σχολές, ΚΕΚ, κ.ά) **ε)** ανώτατη (Πανεπιστήμιο, Τ.Ε.Ι. κ.ά) **στ)** μεταπτυχιακές σπουδές

4. Εκπαίδευση μητέρας: **α)** δημοτικό **β)** γυμνάσιο **γ)** λύκειο **δ)** ανώτερη (ΙΕΚ, ιδιωτικές σχολές, ΚΕΚ, κ.ά.) **ε)** ανώτατη (Πανεπιστήμιο, Τ.Ε.Ι. κ.ά.) **στ)** μεταπτυχιακές σπουδές

5. Οικογ. κατάσταση γονέων: α) ζουν μαζί β) ζουν χωριστά γ) απώλεια γονέα λόγω θανάτου δ) άλλο

6. Αριθμός αδελφών :

7. Σειρά παιδιού : α) 1^ο β) 2^ο γ) 3^ο δ) 4^ο και πάνω

8. Είναι δίδυμο: α) ναι β) όχι (Εάν πρόκειται για δίδυμα να σημειωθεί, η ίδια σειρά γέννησης και για τα δύο παιδιά μαζί)

Γ. ΣΧΟΛΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. **Δήμος-Δημοτική Ενότητα που ανήκει το Σχολείο:**

2. **Η περιοχή (χωριό, ή πόλη, ή δήμος) στην οποία ανήκει το Σχολείο έχει:**

α) έως 1999 κατοίκους β) από 2000 - 9.999 κατοίκους
γ) από 10.000-250.000 κατοίκους δ) 250.000 και άνω

3. **Το σχολείο είναι:** α) 6/θέσιο β) 7θέσιο γ) 8θέσιο δ) 9θέσιο
ε) 10θέσιο στ) 11θέσιο ζ) 12θέσιο η) άλλο

4. **Το σχολείο είναι ΕΑΕΠ:** α) ναι β) όχι

5. **Ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη είναι:**

II. ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Για Εκπαιδευτικούς

Προσαρμογή της Κλίμακας Αξιολόγησης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων

στην Προσχολική Ηλικία (Kourmoussi N., Koutras V., 2011)

Η Κλίμακα Αξιολόγησης των Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων μαθητών Πρώτης Σχολικής Ηλικίας, έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη τους.

Παρακαλείσθε να αξιολογήσετε τον /την μαθητή/ια σε κάθε ένα από τα παρακάτω θέματα, χρησιμοποιώντας την επτάβαθμη κλίμακα για να δείξετε τη συχνότητα με την οποία κάθε παιδί εκδηλώνει μια συμπεριφορά (παρακαλείσθε να τσεκάρετε το αντίστοιχο κελί). Μόνο για την ενότητα της αυτοεκτίμησης η κλίμακα γίνεται πεντάβαθμη.

Ερευνήστε κάθε πρόταση και συμπεριφορά χωριστά.

Με ποια συχνότητα εκδηλώνει το παιδί τις παρακάτω συμπεριφορές;

Α. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα

1. Εργάζεται χωρίς άσκοπες διακοπές.							
2. Εργάζεται παρά τους τυχόν αντιπερισπασμούς.							
3. Συγκεντρώνεται στο μάθημα και στις δραστηριότητες							
4. Συνεχίζει/ επιμένει να εργάζεται πάνω σε αυτό που του /της έχει ανατεθεί.							
5. Διατηρεί την προσοχή για αρκετό χρόνο (30 λεπτά).							

Β. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ/ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Διακόπτει τη συζήτηση ή τις δραστηριότητες τη στιγμή που θέλει κάτι, χωρίς να αναρωτηθεί για το αν είναι κατάλληλη ή όχι.							
2. Διακόπτει με ευγενικό τρόπο.							
3. Συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες.							

4. Συμμετέχει ενεργά στις συζητήσεις.							
5. Αφήνει τους συμμαθητές του/της να μιλήσουν.							
6. Ακούει προσεκτικά τους άλλους.							
7. Περιμένει τη σειρά του/της να μιλήσει.							
8. Δέχεται πρόθυμα και χωρίς διαμαρτυρίες την ανάθεση εργασίας.							
9. Σέβεται τους κανόνες που έχουν οριστεί.							
10.Είναι καλός/ή στη συνεργασία με τα άλλα παιδιά.							
11.Αποσπά την προσοχή/ ενοχλεί τους διπλανούς.							

Γ. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
---	-----------------------------------	------------------------	---------------	--------------------------	--------------	-----------------------	--

1. Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του/της συναισθήματα.							
2. Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων.							
3. Δεν εκφράζει τα συναισθήματα του/της.							
4. Μιλά για τα συναισθήματά του/της.							
5. Ενοχλείται υπερβολικά όταν χάνει.							
6. Δυσφορεί/ενοχλείται εύκολα όταν συναντά δυσκολίες στις εργασίες.							
7. Εύκολα αναστατώνεται από συνομηλίκους ή ενήλικες, όταν ελέγχεται για ό,τι έκανε.							
8. Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται.							
9. Προσπαθεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί την αναμονή.							
10. Αρπάζει/πειράζει τα πράγματα των άλλων παιδιών.							
11. Είναι ισχυρογνώμων / θέλει να γίνεται το δικό του/της.							
12. Λειτουργεί παρορμητικά.							
13. Χάνει την ψυχραιμία του/της στις διαφωνίες.							

Δ. ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΛΕΚΤΙΚΗΣ/ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Απειλεί να βλάψει ένα συμμαθητή/ια για να κερδίσει αυτό που θέλει.							
2. Λέει στους συμμαθητές ότι δεν θα παίξει μαζί τους εάν δεν κάνουν αυτό που θέλει.							
3. Όταν θυμώνει με ένα συμμαθητή, δεν τον αφήνει να είναι στην παρέα του/της.							
4. Απειλεί λεκτικά ότι θα χτυπήσει άλλα παιδιά..							
5. Φωνάζει στους άλλους σε μία διαφωνία.							
6. Πειράζει/κοροϊδεύει τους συμμαθητές του/της.							
7. Διασπείρει φήμες και ανυπόστατες κατηγορίες/μιλά με άσχημα λόγια για άλλα παιδιά.							

8. Βρίζει/χρησιμοποιεί μειωτικούς χαρακτηρισμούς για άλλα παιδιά.							

Ε. ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Καταστρέφει πράγματα όταν είναι αναστατωμένος/η.							
2. Σπρώχνει τα άλλα παιδιά.							
3. Κλωτσάει ή χτυπάει τους άλλους.							
4. Προξενεί πόνο στα άλλα παιδιά με κάποιο άλλο τρόπο.							
5. Επιλέγει να παλεύει και να συγκρούεται.							

ΣΤ. ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Τον/την πειράζουν/κοροϊδεύουν άλλα παιδιά.							
2. Τον/την απειλούν.							
3. Τον/την εκφοβίζουν.							
4. Τον/την σπρώχνουν.							
5. Τον/την χτυπούν ή του/της προκαλούν πόνο με κάποιο άλλο τρόπο.							
6. Τον/την αποκλείουν από τις παρέες.							
7. Του/της παίρνουν τα πράγματά του/της.							
8. Αδυνατεί να υποστηρίξει τον εαυτό του/της όταν δέχεται επίθεση ή πείραγμα.							

Ζ. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ**Κλίμακα BASE****(Behavioral Academic Self Esteem)****Coopersmith & Gilberts**

	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συνήθως	πάντα
1. Αυτό το παιδί είναι πρόθυμο να ασχοληθεί με νέες δραστηριότητες.					
2. Αυτό το παιδί είναι ικανό να πάρει αποφάσεις σχετικά με θέματα που το αφορούν π.χ. να θέτει στόχους, να παίρνει αποφάσεις σχετικά με αυτά που του αρέσουν και αυτά που δεν του αρέσουν ή σχετικά με τα σχολικά του ενδιαφέροντα.					
3. Αυτό το παιδί αυτοκαθοδηγείται και λειτουργεί με αυτονομία κατά την ενασχόλησή του με διάφορες δραστηριότητες.					
4. Αυτό το παιδί προτείνει νέες ιδέες σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια της σχολικής τάξης.					
5. Αυτό το παιδί κάνει ερωτήσεις όταν δεν καταλαβαίνει.					
6. Αυτό το παιδί προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές σε διάφορες διαδικασίες.					
7. Αυτό το παιδί είναι ήσυχο στην τάξη, περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει και μιλά όπως αρμόζει.					
8. Αυτό το παιδί μιλά όπως αρμόζει για τα σχολικά του επιτεύγματα (δηλ. χωρίς να τα υποτιμά ή να τα υποβιβάζει).					
9. Αυτό το παιδί συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.					
10. Αυτό το παιδί αντιμετωπίζει τα λάθη του και τις αποτυχίες του με ευκολία και άνεση.					

11. Αυτό το παιδί δέχεται την κριτική και τις διορθώσεις χωρίς υπερβολικές αντιδράσεις.					
12. Οι συνομήλικοι αυτού του παιδιού επιζητούν την παρέα του					
13. Αυτό το παιδί έχει ρόλο αρχηγού στις ομάδες των συνομηλίκων.					
14. Αυτό το παιδί αναφέρεται στον εαυτό του με θετικούς όρους.					
15. Αυτό το παιδί εκφράζει πρόθυμα τη γνώμη του.					
16. Αυτό το παιδί εκτιμά την εργασία του, τα αποτελέσματα της εργασίας του και τις δραστηριότητές του.					

Η. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Λαμβάνει υπ' όψη του/της τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των άλλων παιδιών.							
2. Δείχνει συμπόνια για τους άλλους.							
3. Δείχνει ενδιαφέρον για τους συμμαθητές.							
4. Βοηθάει τους συμμαθητές.							

5. Είναι καλός/ή στο να μοιράζεται με τους συμμαθητές τα πράγματά του/της.							
6. Κάνει καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά.							

Θ. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΦΙΛΙΑΣ/ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Είναι αγαπητός/ή στους συμμαθητές.							
2. Επιλέγει να παίζει μόνος/η του.							
3. Απλά παρακολουθεί τους άλλους και αποφεύγει να παίζει στις παρέες τους.							
4. Είναι πολύ ντροπαλός/ή.							
5. Μπαίνει εύκολα σε παρέες.							
6. Δημιουργεί νέες φιλίες.							

7. Διατηρεί φιλίες.							
8. Συμπεριφέρεται ευγενικά στην παρέα του/της.							
9. Προσκαλείται στα πάρτι των συμμαθητών του/της.							

Ι. ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ

	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Ολοκληρώνει τις δραστηριότητες που του/της ανατίθενται.							
2. Υπερπηδά τα εμπόδια μόνος/η του/της.							
3. Προσπαθεί να λύσει και από μόνος/η του/της ένα πρόβλημα που ανακύπτει.							
4. Βρίσκει εναλλακτικές λύσεις.							
5. Σκέφτεται/διερευνά τις συνέπειες.							

6. Προτείνει λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν στην τάξη.							
7. Όταν διεκδικεί κάτι, το κάνει με αποφασιστικό τρόπο.							
8. Αποφεύγει τις συγκρούσεις υποχωρώντας.							
9. Αποφεύγει τις συγκρούσεις με την αγνόηση.							
10. Επιλέγει να εμπλέκεται σε καυγάδες.							

ΙΑ. ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Αναγνωρίζει, εύκολα, τη δική του/της ευθύνη για την εμπλοκή σε σύγκρουση.							
2. Χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως: «αυτός φταίει», «αυτός άρχισε πρώτος» κλπ							

3. Συναινεί στην εξεύρεση λύσης μετά από επεισόδιο σύγκρουσης.							
4. Λέει ψέματα.							
5. Επιλέγει να λέει την αλήθεια ακόμη κι αν έχει δυσάρεστες συνέπειες.							

III. ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ - ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΙΒ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Διατυπώνει σωστά ολοκληρωμένο προφορικό λόγο.							
2. Ο λόγος του/της είναι συντακτικά σωστός.							
3. Ο λόγος του/της είναι πλούσιος σε εκφραστικά μέσα.							

4. Δυσκολεύεται να κάνει κατανοητό αυτό που θέλει να πει.							
5. Χρησιμοποιεί στο λεξιλόγιό του/της νέες λέξεις.							
6. Διηγείται άνετα μια σύντομη ιστορία από την εμπειρία του/της.							
7. Επιχειρηματολογεί, αιτιολογεί, υποστηρίζει.							

ΙΓ. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Οργανώνει προτάσεις συντακτικά ολοκληρωμένες.							
2. Ο γραπτός του/της λόγος έχει συνέχεια (σύνδεση).							
3. Οργανώνει το γραπτό του/της σε παραγράφους.							
4. Διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο.							

5. Επαναλαμβάνει συχνά ίδιες λέξεις.							
6. Οι προτάσεις του/της είναι σωστά προσδιορισμένες (χρονικά, τοπικά, κλπ).							
7. Παρασύρεται σε σκέψεις εκτός θέματος.							
8. Στις εκθέσεις και τις εργασίες του/της επιχειρηματολογεί, αιτιολογεί υποστηρίζει.							