



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ - ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ»

ΑΘΗΝΑ ΚΟΥΤΣΙΑΝΟΥ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΕΝΟΣ
ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ
ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΠΡΩΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2015

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Κατεύθυνση: «Ψυχολογία - Συμβουλευτική»

Αθηνά Κούτσιανου

**Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας ενός Ψυχοεκπαιδευτικού
Προγράμματος για τη Διευκόλυνση της Σχολικής Προσαρμογής
Παιδιών Πρώτης Δημοτικού**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

Ανδρέας Μπρούζος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Στέφανος Βασιλόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών

Αναστάσιος Εμβαλωτής, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2015

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής, με κατεύθυνση «Ψυχολογία - Συμβουλευτική», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα της εργασίας, τον κ. Ανδρέα Μπούζο, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη συνεχή καθοδήγηση, τη διακριτική στήριξη και τις πολύτιμες υποδείξεις του, που έκαναν δυνατή τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον συνεπιβλέποντα της εργασίας, τον κ. Στέφανο Βασιλόπουλο, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, για τη συνεχή καθοδήγηση στο σχεδιασμό της έρευνας και την πολύτιμη βοήθεια κατά τη συγγραφή της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τις πολύτιμες συμβουλές και την υποστήριξή του, που συνέβαλαν καθοριστικά στη διεξαγωγή της έρευνας και στη συγγραφή της εργασίας.

Για την εποικοδομητική συνεργασία μας, κατά το σχεδιασμό της έρευνας και την υλοποίηση του προγράμματος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κα Βαΐα Σταύρου, συμφοιτήτριά μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω θερμές ευχαριστίες στην οικογένειά μου για την αμέριστη βοήθεια και την ηθική στήριξη, που συνέβαλαν καθοριστικά στη διεξαγωγή της έρευνας και στην ολοκλήρωση της εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
ABSTRACT	10
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ	11
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ	17
1. Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις	17
2. Επίσημη Σχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	19
3. Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	20
4. Σχολική Προσαρμογή στην Πρώτη Τάξη του Δημοτικού Σχολείου ..	22
4.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Σχολικής Προσαρμογής.....	23
4.2 Προβλεπτικοί Παράγοντες της Σχολικής Προσαρμογής	27
4.2.1 Μοντέλα διερεύνησης των προβλεπτικών παραγόντων	28
4.2.1.1 Μοντέλα «κύριας επίδρασης»	28
4.2.1.2 Μοντέλα «παιδί και περιβάλλον»	29
4.2.2 Σχέσεις με τους συνομηλίκους	30
4.3 Δείκτες της Σχολικής Προσαρμογής.....	33
4.3.1 Στάσεις απέναντι στο σχολείο	33
4.3.2 Αντιλήψεις και συναισθήματα για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους της τάξης	35
4.3.3 Κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της τάξης	36
4.4 Σχέσεις Ανάμεσα στην Αποδοχή από την Ομάδα των Συνομηλίκων και τους Δείκτες Σχολικής Προσαρμογής.....	40
4.5 Σχέσεις Ανάμεσα στους Δείκτες της Σχολικής Προσαρμογής.....	41
5. Αναγκαιότητα Πρόληψης των Προβλημάτων Σχολικής Προσαρμογής	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ.....	46

6. Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας των Παιδιών στο Σχολείο	46
7. Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στο Σχολείο	50
8. Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για Παιδιά	54
8.1 Προσδιορισμός των Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων και Διαφοροποίηση από Άλλου Τύπου Ομάδες.....	55
8.2 Χαρακτηριστικά των Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για Παιδιά και Διαφορές από τις Ομάδες για Ενήλικες	58
8.3 Χρησιμότητα των Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων.....	59
8.4 Στάδια Ανάπτυξης μιας Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας	61
8.4.1 Αρχικό στάδιο	62
8.4.2 Μεσαίο στάδιο	62
8.4.3 Τελικό στάδιο.....	63
9. Σχεδιασμός Προγράμματος Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας για Παιδιά	65
9.1 Δομή και Οργάνωση του Περιεχομένου ενός Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος	65
9.2 Δομή των Συναντήσεων μιας Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας.....	69
9.2.1 Το άνοιγμα	70
9.2.2 Το στάδιο εργασίας.....	70
9.2.3 Το στάδιο επεξεργασίας.....	70
9.2.4 Το κλείσιμο	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: ΣΚΟΠΟΣ, ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ & ΜΕΘΟΔΟΣ.....	73
10. Έρευνα Αποτελέσματος.....	73
11. Σκοπός της Έρευνας.....	75
12. Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερωτήματα	76
13. Συμμετέχοντες.....	78
14. Εργαλεία Μέτρησης και Ψυχοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα	80
14.1 Εργαλεία Αυτοαναφοράς των Παιδιών	80
14.1.1 Κλίμακα Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής.....	81
14.1.2 Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσάρεσκειας.....	83
14.1.3 Κοινωνιομετρικό Εργαλείο Μέτρησης της Αποδοχής από την Ομάδα των Συνομηλίκων.....	86
14.2 Εργαλεία Αξιολόγησης των Παιδιών από τον Εκπαιδευτικό	88
14.2.1 Υποκλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης των Σχέσεων με τους Συνομηλίκους από τον Εκπαιδευτικό.....	89

14.2.2 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς από τον Εκπαιδευτικό.....	90
14.3 Ψυχοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα	93
15. Ερευνητική Διαδικασία.....	99
15.1 Πιλοτική Εφαρμογή των Εργαλείων Μέτρησης	99
15.2 Κύρια Έρευνα	100
15.2.1 Μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος.....	101
15.2.2 Εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.....	102
15.2.3 Μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος	103
15.2.4 Follow up μέτρηση	103
16. Στατιστικές Τεχνικές.....	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	105
17. Σχέσεις Ανάμεσα στις Μεταβλητές της Έρευνας Πριν την Εφαρμογή του Προγράμματος.....	105
18. Σύγκριση των Ομάδων Πριν την Εφαρμογή του Προγράμματος... ..	107
19. Αποτελεσματικότητα Προγράμματος ως προς την Αποδοχή των Παιδιών από την Ομάδα των Συνομηλίκων.....	108
19.1 Μεταβολές της Αποδοχής από την Ομάδα των Συνομηλίκων Ίδιου Φύλου.....	108
19.2 Διαφυλικές Διαφορές στις Μεταβολές της Αποδοχής από την Ομάδα των Συνομηλίκων Ίδιου Φύλου.....	109
20. Αποτελεσματικότητα Προγράμματος ως προς τις Στάσεις των Παιδιών Απέναντι στο Σχολείο	110
20.1 Σχολική Αρέσκεια.....	110
20.1.1 Μεταβολές της σχολικής αρέσκειας	110
20.1.2 Διαφυλικές διαφορές στις μεταβολές της σχολικής αρέσκειας	111
20.2 Σχολική Αποφυγή	112
20.2.1 Μεταβολές της σχολικής αποφυγής.....	112
20.2.2 Διαφυλικές διαφορές στις μεταβολές της σχολικής αποφυγής.....	113
21. Αποτελεσματικότητα Προγράμματος ως προς τις Αντιλήψεις και τα Συναισθήματα των Παιδιών για τις Σχέσεις με τους Συνομηλίκους της Τάξης.....	115
21.1 Μεταβολές της Μοναξιάς και της Κοινωνικής Δυσaréσκειας.....	115
21.2 Διαφυλικές Διαφορές στις Μεταβολές της Μοναξιάς και της Κοινωνικής Δυσaréσκειας.....	116

22. Αποτελεσματικότητα Προγράμματος ως προς τις Κοινωνικές Δεξιότητες και τις Συμπεριφορές των Παιδιών κατά την Αλληλεπίδραση με τους Συνομηλίκους της Τάξης.....	118
22.1 Κοινωνικές Δεξιότητες.....	118
22.1.1 Μεταβολές των κοινωνικών δεξιοτήτων	118
22.1.2 Διαφυλικές διαφορές στις μεταβολές των κοινωνικών δεξιοτήτων	121
22.2 Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά	121
22.2.1 Μεταβολές της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.....	121
22.2.2 Διαφυλικές διαφορές στις μεταβολές της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς	124
22.3 Επιθετική και Αποδιοργανωτική Συμπεριφορά	124
22.3.1 Μεταβολές της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς	124
22.3.2 Διαφυλικές διαφορές στις μεταβολές της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς.....	126
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	128
23. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας	128
23.1 Συζήτηση για την Αποτελεσματικότητα του Προγράμματος ως προς την Αποδοχή των Παιδιών από την Ομάδα των Συνομηλίκων Ίδιου Φύλου	130
23.2 Συζήτηση για την Αποτελεσματικότητα του Προγράμματος ως προς τις Στάσεις των Παιδιών Απέναντι στο Σχολείο	132
23.2.1 Σχολική αρέσκεια	133
23.2.2 Σχολική αποφυγή.....	134
23.3 Συζήτηση για την Αποτελεσματικότητα του Προγράμματος ως προς τις Αντιλήψεις και τα Συναισθήματα των Παιδιών για τις Σχέσεις με τους Συνομηλίκους της Τάξης.....	135
23.4 Συζήτηση για την Αποτελεσματικότητα του Προγράμματος ως προς τις Κοινωνικές Δεξιότητες και τις Συμπεριφορές των Παιδιών κατά την Αλληλεπίδραση με τους Συνομηλίκους της Τάξης.....	137
23.4.1 Κοινωνικές δεξιότητες.....	138
23.4.2 Θετική κοινωνική συμπεριφορά	139
23.4.3 Επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά.....	140
24. Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	142
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	144
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	146

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	161
Περιγραφή Συναντήσεων Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος.....	161
Αντικείμενα και Χρήσιμο Υλικό Συναντήσεων	192
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	197
Ερωτηματολόγιο Ατομικής Συνέντευξης Μαθητή/Μαθήτριας.....	197
Οδηγίες Διεξαγωγής Ατομικής Συνέντευξης	201
Ερωτηματολόγιο Ατομικής Αξιολόγησης Μαθητή/Μαθήτριας από τον/την Εκπαιδευτικό.....	204
Ερωτηματολόγιο Συλλογικής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς των Μαθητών/Μαθητριών από τον/την Εκπαιδευτικό	206

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η εφαρμογή και η αξιολόγηση ενός καθολικού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος επτά συναντήσεων με σκοπό τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής παιδιών πρώτης δημοτικού, κυρίως μέσα από την ανάπτυξη και την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους. Στην έρευνα που διεξήχθη για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, συμμετείχαν 114 παιδιά, τα οποία διαχωρίστηκαν στην πειραματική ομάδα ($N = 56$) και την ομάδα ελέγχου ($N = 58$). Πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά και των δύο ομάδων συμμετείχαν σε ατομικές συνεντεύξεις και ο εκπαιδευτικός κάθε τάξης συμπλήρωσε ερωτηματολόγια αξιολόγησης των παιδιών, ενώ μόνο η πειραματική ομάδα έλαβε μέρος στο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων είχαν εξαρχής θετικές στάσεις για το σχολείο, καθώς και θετικές αντιλήψεις και συναισθήματα για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους της τάξης, και στη συνέχεια δεν ανέφεραν σημαντικές αλλαγές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ωστόσο, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, αξιολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό τους με σημαντικά βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες, περισσότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά και λιγότερη επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της τάξης, μετά την εφαρμογή του προγράμματος και συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Επιπρόσθετα, τα θετικά αποτελέσματα διατηρήθηκαν και ενισχύθηκαν για τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν, έπειτα από την πάροδο τριών μηνών, όπως προέκυψε από τη follow up μέτρηση. Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τη βελτίωση της προσαρμογής των παιδιών στις απαιτήσεις των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους της τάξης και αναδεικνύουν τη συνεισφορά των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων ως μέσο πρόληψης εντός του σχολείου.

ABSTRACT

This paper describes the implementation and evaluation of a 7-session, universal psychoeducational group program that aims at facilitating the school adjustment of first grade students, mainly through the development and enhancement of their social and emotional skills. In this outcome research participated 114 children, who were separated in the experimental group ($N = 56$) and control group ($N = 58$). Before and after the implementation of the program, children in both groups participated in individual interviews and the teacher of each class completed questionnaires to assess children, whereas only the experimental group participated in the program. Results indicated that children in both groups initially had positive attitudes toward school and positive perceptions and feelings about their relationships with peers in classroom, and then reported no significant changes during the school year. However, children in the experimental group were assessed by their teacher with significantly improved social skills, more prosocial behavior and less aggressive and disruptive behavior when interacting with their peers in classroom, after the implementation of the program and compared with children in the control group. In addition, positive effects were maintained and further increased for the participants in the program after three months, compared with the control group children, during follow up assessment. In sum, the findings of this study support the effectiveness of the program in improving children's adjustment to the demands of interpersonal relationships with peers in classroom and highlight the preventative potential of psychoeducational groups within the school.

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Σύγκριση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με τις ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας	57
Πίνακας 2: Αξιοπιστία κλίμακας σχολικής αρέσκειας και σχολικής αποφυγής	83
Πίνακας 3: Αξιοπιστία ερωτηματολογίου μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας	85
Πίνακας 4: Αξιοπιστία υποκλίμακας κοινωνικών δεξιοτήτων	90
Πίνακας 5: Αξιοπιστία ερωτηματολογίου αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό	93
Πίνακας 6: Συνοπτική παρουσίαση των επτά συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος	97
Πίνακας 7: Αποτελέσματα συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος (συντελεστής συσχέτισης Pearson r)	106
Πίνακας 8: Έλεγχοι t ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές των ομάδων σχετικά με την ηλικία και με τις μεταβλητές της έρευνας στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος	107
Πίνακας 9: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	109
Πίνακας 10: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση	109
Πίνακας 11: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της σχολικής αρέσκειας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	111
Πίνακας 12: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της σχολικής αρέσκειας για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση	112
Πίνακας 13: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της σχολικής αποφυγής για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	113
Πίνακας 14: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της σχολικής αποφυγής για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση	114

Πίνακας 15: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	116
Πίνακας 16: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση	117
Πίνακας 17: Έλεγχοι t ανεξάρτητων δειγμάτων για τη διαφορά των ομάδων ως προς την αύξηση του μέσου όρου των κοινωνικών δεξιοτήτων	119
Πίνακας 18: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση	121
Πίνακας 19: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση	124
Πίνακας 20: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση	127

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Μοντέλο ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας	67
Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των κοινωνικών δεξιοτήτων για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	120
Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	123
Διάγραμμα 4: Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση	126

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έναρξη της σχολικής ζωής συνοδεύεται από ποικίλες αλλαγές στη ζωή των παιδιών και η προσαρμογή στις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου δεν αποτελεί για όλα τα παιδιά μία εύκολη διαδικασία (Dockett & Perry, 2007. Ladd, 1996. Loizou, 2010. Perry & Weinstein, 1998). Επιπλέον, ολοένα και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τη σημασία της ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και της επιτυχούς προσαρμογής σε αυτό, τόσο για την εκπαιδευτική πρόοδο, όσο και για τη μετέπειτα πορεία των παιδιών στην ενήλικη ζωή (Dockett & Perry, 2007. Ladd, 1990, 1996. Ladd & Price, 1987. Margetts, 2009. Yeboach, 2002).

Η επιτυχία των παιδιών να διαπραγματευτούν τις προκλήσεις της μετάβασης και να προσαρμοστούν στο σχολείο μπορεί να επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, που εντοπίζονται τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1996. Nettles, Caughy, & O'Campo, 2008. Perry & Weinstein, 1998), ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις σχέσεις με τους συνομηλίκους της τάξης, που δυνητικά λειτουργούν υποστηρικτικά ή στρεσογόνα στην προσπάθεια προσαρμογής (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1990, 1996. Ladd & Price, 1987).

Επιπρόσθετα, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι έχουν υλοποιηθεί ποικίλα προγράμματα με στόχο την τροποποίηση της συμπεριφοράς ή/και την εκπαίδευση σε διαπροσωπικές δεξιότητες, μόνο με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους (Asher & Rose, 1997. Ladd, 2005). Ωστόσο, ολοένα και περισσότεροι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι προκλήσεις της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, καθιστούν απαραίτητη την ενίσχυση όλων των παιδιών στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον (Betts et al., 2012. Ladd, Buhs, & Seid, 2000. Ladd, Buhs, & Troop, 2002. Ladd & Coleman, 1997. Loizou, 2010. Margetts, 2009. Perry & Weinstein, 1998).

Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος επτά συναντήσεων για τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής παιδιών πρώτης δημοτικού, κυρίως μέσα από την εκπαίδευση και την εξάσκηση τους σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, εντός του

σχολικού περιβάλλοντος. Η παρούσα εργασία επιμερίζεται σε πέντε βασικά μέρη και περιγράφει αναλυτικά την έρευνα που διεξήχθη. Συνοπτικά, τα μέρη της εργασίας είναι τα ακόλουθα:

1. Θεωρητικό πλαίσιο σχολικής προσαρμογής
2. Θεωρητικό πλαίσιο ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για παιδιά
3. Σκοπός, υποθέσεις και μέθοδος
4. Αποτελέσματα
5. Συζήτηση, περιορισμοί και προτάσεις

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος γίνεται, αρχικά, αναφορά στις εκπαιδευτικές μεταβάσεις και την ισχύουσα νομοθεσία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με την ηλικία έναρξης της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι αλλαγές που βιώνουν τα παιδιά κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και οι πολλαπλές απαιτήσεις προσαρμογής στο νέο περιβάλλον. Έπειτα, επιχειρείται ο προσδιορισμός της έννοιας «σχολική προσαρμογή» σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αναφέρονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή και δίνεται έμφαση στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους. Ακολούθως, παρουσιάζονται αναλυτικά οι δείκτες σχολικής προσαρμογής που επιλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα με στόχο την ολιστική αξιολόγηση της έννοιας, περιγράφονται οι σχέσεις ανάμεσα στους δείκτες και τέλος, τεκμηριώνεται η αναγκαιότητα πρόληψης των προβλημάτων σχολικής προσαρμογής.

Στο δεύτερο μέρος, αρχικά, περιγράφεται η στροφή των σχολικών ψυχολόγων στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών στο σχολείο και αναδεικνύεται η σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μέσα από την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων. Στη συνέχεια, περιγράφονται οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, συγκριτικά με άλλου τύπου ομάδες (π.χ. συμβουλευτικής), γίνεται διάκριση ανάμεσα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά και ενήλικες, με έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ομάδων για παιδιά, και αναδεικνύεται η χρησιμότητα τους μέσα στο σχολείο. Έπεται η παρουσίαση των σταδίων ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας και στο τέλος, δίνονται αναλυτικές πληροφορίες για το σχεδιασμό ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά.

Στο τρίτο μέρος, αρχικά, παρέχονται γενικές πληροφορίες για την έρευνα αποτελέσματος και τον πειραματικό σχεδιασμό και έπειτα διατυπώνεται ο σκοπός, οι

υποθέσεις και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά οι συμμετέχοντες, τα εργαλεία μέτρησης που επιλέχθηκαν για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε και η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Ολοκληρώνοντας, γίνεται αναφορά στις στατιστικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας.

Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων, αρχικά για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας, στη συνέχεια για τη σύγκριση της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος με τα παιδιά της πρώτης ομάδας, και τέλος σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος για κάθε μία από τις μεταβλητές της έρευνας (δηλαδή, την αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων και τους δείκτες σχολικής προσαρμογής).

Στο πέμπτο μέρος παρουσιάζεται η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας και επιχειρείται η ερμηνεία τους με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, περιγράφονται οι περιορισμοί του ερευνητικού σχεδιασμού και διατυπώνονται σχετικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Μετά το τελευταίο μέρος, παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε για τη συγγραφή της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ

1. Εκπαιδευτικές Μεταβάσεις

«Η εκπαίδευση ως ένα φυσικό και κοινωνικό φαινόμενο και ως μία συστηματικά οργανωμένη ανθρώπινη δραστηριότητα φαίνεται πως είναι μία συνεχής διαδοχή δυναμικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο αναπτυσσόμενο παιδί και το περιβάλλον του» (Kakavoulis, 1994, σ. 42). Αυτός ο αναπτυξιακός χαρακτήρας της εκπαίδευσης αναδύεται στο πλαίσιο του σχολείου με τη μορφή διαδοχικών επιπέδων μάθησης (Kakavoulis, 1994), που κάθε παιδί καλείται να διαχειριστεί στη σχολική του σταδιοδρομία. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο περιβάλλον εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης των παιδιών, και το σχολείο διαδέχεται την οικογένεια σε αυτόν τον σημαντικό ρόλο, ασκώντας καθοριστική επίδραση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και θέτοντας τις βάσεις για τη μετέπειτα επιτυχή πορεία στη ζωή (Dockett & Perry, 2007. Einarsdottir, 2011. Ladd, 1989, 1990, 1996. Ladd et al., 2002. Margetts, 2009. Χατζηχρήστου, 2011α).

Σημείο σύγκλισης για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα φαίνεται πως αποτελούν οι εκπαιδευτικές μεταβάσεις από τη μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη (Kakavoulis, 1994), με αποτέλεσμα τα παιδιά να συμμετέχουν σε μία φαινομενικά αμείωτη σειρά μεταβάσεων: μετάβαση στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο, στο γυμνάσιο, στο λύκειο, στο πανεπιστήμιο ή/και στην αγορά εργασίας (Kakavoulis, 1994. Yeboach, 2002). «Ο όρος μετάβαση αναφέρεται στο πέρασμα από μία γνωστή κατάσταση σε μία νέα, εν πολλοίς άγνωστη» (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011, σ. 149).

Γενικά, κάθε μεταβατική περίοδος ενέχει σημαντικές αλλαγές στη ζωή ενός παιδιού και θεωρείται μία εξαιρετικά δύσκολη χρονική περίοδος με πολλές και διαφορετικές απαιτήσεις (βλ. Ladd, 1996. Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011. Perry & Weinstein, 1998. Yeboach, 2002). Η αρχική είσοδος του παιδιού στο σχολείο είναι μία από τις πιο σημαντικές αλλαγές στη ζωή του, καθώς αποχωρεί από το οικείο περιβάλλον του νηπιαγωγείου και μετακινείται στο νέο περιβάλλον του δημοτικού

σχολείου, αναλαμβάνει για πρώτη φορά το ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας και εν γένει, καλείται να προσαρμοστεί γρήγορα σε πολλές αλλαγές και απαιτήσεις (Fabian, 2000. Kakavoulis, 1994. Perry & Weinstein, 1998. Yeboach, 2002).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, ο τρόπος οργάνωσης της προσχολικής αγωγής και η ηλικία έναρξης της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης ποικίλουν (βλ. Betts & Rotenberg, 2007a. Loizou, 2011. Perry & Weinstein, 1998. Yeboach, 2002). Επομένως, πριν από την περιγραφή των αλλαγών και των απαιτήσεων που συνοδεύουν τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση της ισχύουσας νομοθεσίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2. Επίσημη Σχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση των παιδιών διαχωρίζεται στην προσχολική αγωγή με τη διετή φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο και τη δημοτική εκπαίδευση με την εξαετή φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο (Νόμος 1566/1985). Ωστόσο, η υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο είναι μονοετής και έχει ισχύ μόλις την τελευταία δεκαετία (Νόμος 3518/2006), ενώ παλαιότερα η έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των παιδιών ταυτιζόταν με την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου εγγράφονται οι μαθητές και οι μαθήτριες που το ίδιο έτος (έως την 31η Δεκεμβρίου) συμπληρώνουν την ηλικία των 6 ετών (Νόμος 2327/1995).

Στη διεθνή βιβλιογραφία πολλοί ερευνητές επισημαίνουν υπάρχουσες διαφορές αναφορικά με την ηλικία έναρξης της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης από χώρα σε χώρα, η οποία κυμαίνεται περίπου από τα 5 έως τα 7 έτη (Betts & Rotenberg, 2007a. Cassidy, 2005. Einarsdottir, Perry, & Dockett, 2008. Ladd, 1996. Loizou, 2011. Perry & Weinstein, 1998. Yeboach, 2002. Yeo & Clarke, 2006). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η προσχολική αγωγή αφορά την εκπαίδευση που παρέχεται στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο (ή και σε άλλα κέντρα φροντίδας των παιδιών, που λειτουργούν σε χώρες του εξωτερικού) πριν από την έναρξη του δημοτικού σχολείου, το οποίο συνήθως αποτελεί το πρώτο σκαλοπάτι των παιδιών στην επίσημη σχολική εκπαίδευση (Cassidy, 2005. Dockett & Perry, 2007. Einarsdottir, 2011. Einarsdottir et al., 2008. Kakavoulis, 1994. Loizou, 2011. Perry & Weinstein, 1998. Yeboach, 2002. Yeo & Clarke, 2006).

3. Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο συμβολίζει το πέρασμα των παιδιών στην επίσημη σχολική εκπαίδευση και συχνά αναφέρεται ως «μετάβαση στο σχολείο» (Dockett & Perry, 2007. Perry & Weinstein, 1998. Yeboach, 2002). Τα περισσότερα παιδιά αναγνωρίζουν την έναρξη του σχολείου ως μία περίοδο μεγάλων αλλαγών στη ζωή τους, χωρίς αυτό να αποτελεί μία απαραίτητα αρνητική εξέλιξη για εκείνα (Dockett & Perry, 2007. Einarsdottir, 2011. Loizou, 2011).

Σύμφωνα με τους Dockett και Perry (2007), η έναρξη της σχολικής σταδιοδρομίας για μερικά παιδιά αποτελεί μία θετική και συναρπαστική εμπειρία, ενώ για κάποια άλλα είναι μία εμπειρία γεμάτη προκλήσεις και ανησυχίες. Επίσης, η Loizou (2011) ανέδειξε τις εμπειρίες των παιδιών αναφορικά με τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, υποστηρίζοντας μία συνολικά θετική αντιμετώπιση αυτής της αλλαγής εκ μέρους των παιδιών χωρίς, όμως, να απουσιάζουν και οι δυσκολίες. Βέβαια, για το σύνολο των παιδιών η μετάβαση αντιπροσωπεύει αλλαγές στο ρόλο που αναλαμβάνουν στο νέο περιβάλλον του σχολείου, καθώς αποκτούν πλέον την ταυτότητα του μαθητή ή της μαθήτριας με ολοένα και αυξανόμενες ευθύνες (Dockett & Perry, 2007. Fabian, 2000).

Αναλυτικότερα, κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με ένα νέο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, που περικλείει ένα μεγαλύτερο σχολείο, το διαφορετικό περιβάλλον και την οργάνωση της σχολικής τάξης, τον προσανατολισμό στην ακαδημαϊκή μάθηση και την απαίτηση για κοινωνικά αποδεκτή και σύμφωνη με τους κανόνες συμπεριφορά (Cassidy, 2005. Einarsdottir, 2011. Loizou, 2011. Perry & Weinstein, 1998), τις απαιτήσεις του προκαθορισμένου αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, τις διαφορετικές διδακτικές μεθόδους και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού (Cassidy, 2005. Einarsdottir, 2011. Yeboach, 2002), την αποδοχή από το νέο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και την αναγκαιότητα οικοδόμησης καλών διαπροσωπικών σχέσεων τόσο με τον εκπαιδευτικό, όσο και με τη νέα ομάδα συνομηλίκων (Birch & Ladd, 1996. Einarsdottir, 2011. Fabian, 2000. Ladd, 1990, 1996. Ladd & Price, 1987. Perry & Weinstein, 1998. Yeboach, 2002). Επιπλέον, τα παιδιά αναγνωρίζουν πως ως μαθητές

της πρώτης τάξης είναι πλέον οι μικρότεροι μαθητές μέσα στο δημοτικό σχολείο, ενώ πριν από τη μετάβαση ήταν οι μεγαλύτεροι στο νηπιαγωγείο, βιώνοντας αυτή την απότομη αλλαγή στη θέση τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον ενδεχομένως και ως ανεπιθύμητη (Cassidy, 2005. Einarsdottir, 2011).

Ως εκ τούτου, η μετάβαση στο νέο σχολικό περιβάλλον ενέχει πολλές αλλαγές και απαιτήσεις, στις οποίες τα παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν επιτυχώς, για να ωφεληθούν από τις επικείμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1996). Άλλωστε, ολοένα και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τη σημασία της ομαλής μετάβασης στο σχολείο και της επιτυχούς προσαρμογής σε αυτό, τόσο για την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών κατά τη διάρκεια του σχολείου, όσο και για τη μετέπειτα πορεία τους στην ενήλικη ζωή (Dockett & Perry, 2007. Ladd, 1990, 1996. Ladd & Price, 1987. Margetts, 2009. Parker & Asher, 1987. Perry & Weinstein, 1998. Yeboach, 2002).

4. Σχολική Προσαρμογή στην Πρώτη Τάξη του Δημοτικού Σχολείου

Η είσοδος των παιδιών στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου συνοδεύεται συχνά από προβλήματα προσαρμογής στις αυξημένες απαιτήσεις της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης (Ladd, 1990, 1996. Ladd & Price, 1987. Perry & Weinstein, 1998). Έχειδειχθεί ότι πολλά παιδιά έχουν λίγα ή δεν έχουν καθόλου προβλήματα προσαρμογής, καθώς διαχειρίζονται επαρκώς τις προαναφερόμενες απαιτήσεις (βλ. προηγούμενη ενότητα), αλλά υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός παιδιών που δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τη νέα σχολική κατάσταση (βλ. Ladd, 1989. Perry & Weinstein, 1998).

Γενικότερα, η προσαρμογή στο σχολείο θεωρείται ένα πολύπτυχο και δύσκολο έργο για τα παιδιά, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν σε γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές απαιτήσεις της νέας σχολικής τάξης, οι οποίες αναδεικνύουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων στους υποκείμενους τομείς (Betts, Rotenberg, Trueman, & Stiller, 2012. Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1996. Perry & Weinstein, 1998. Yeo & Clarke, 2006). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Perry και Weinstein (1998), τα παιδιά αρχικά αναμένεται να μάθουν ανάγνωση, γραφή και αριθμητική, να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, να μάθουν να αλληλεπιδρούν κατάλληλα με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό τους, και συνολικά να δημιουργήσουν μία θετική ταυτότητα ως μαθητές και ως μαθήτριες.

Κατά τη διάρκεια αυτής της σημαντικής μεταβατικής περιόδου για όλα τα παιδιά, υποστηρίζεται πως εκείνα που προσαρμόζονται ομαλά και επιτυχώς στο σχολείο είναι πιο πιθανό να συνεχίσουν να επιτυγχάνουν στη σχολική τους σταδιοδρομία, συγκριτικά με εκείνα που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την έναρξη του σχολείου (Ladd, 1990. Ladd et al., 2000. Ladd & Price, 1987. Margetts, 2009. Parker & Asher, 1987. Perry & Weinstein, 1998). Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών, κατά τη μετάβαση στο σχολείο, έχουν συνδεθεί με ποικίλα προβλήματα που μπορεί να αναδυθούν από τα πρώτα έτη, αλλά και μετέπειτα στη σχολική τους σταδιοδρομία, όπως τα μαθησιακά προβλήματα, οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, οι δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, μία σειρά από εσωτερικευμένα (π.χ.

απόσυρση, άγχος, κατάθλιψη) ή/και εξωτερικευμένα (π.χ. επιθετικότητα, παραβατικότητα) προβλήματα, η σχολική διαρροή κ.ά. (Alexander & Entwisle, 1988. Hymel, Rubin, Rowden, & LeMare, 1990. Klima & Repetti, 2008. Ladd, 2005, 2006. Ladd & Troop-Gordon, 2003. Parker & Asher, 1987. Perry & Weinstein, 1998).

Συνεπώς, οι δυσκολίες κατά την πρώιμη σχολική προσαρμογή φαίνεται πως έχουν διαρκείς και σωρευτικές επιδράσεις στη μετέπειτα πρόοδο των παιδιών (Ladd, 1989, 1990). Δεδομένης της διάρκειας και της επιμονής αυτών των προβλημάτων, οι προσπάθειες των ερευνητών έχουν στραφεί στην αναγνώριση και τεκμηρίωση των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή των παιδιών με την έναρξη της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης, στηριζόμενοι σε μία οικολογική θεώρηση του ζητήματος (βλ. Ladd, 1989, 1996. Perry & Weinstein, 1998). Ωστόσο, κρίσιμο και εν μέρει αναπάντητο παραμένει μέχρι και σήμερα το ερώτημα των ερευνητών αναφορικά με το τι είναι η σχολική προσαρμογή και πως μπορεί να αξιολογηθεί ολιστικά, καθώς υπάρχει μικρή σύγκλιση στη βιβλιογραφία (βλ. Ladd, 1989, 1996. Ladd, Kochenderfer-Ladd, & Rydell, 2011. Perry & Weinstein, 1998).

4.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός της Σχολικής Προσαρμογής

Ιστορικά, πολλοί ερευνητές έτειναν να χρησιμοποιούν αόριστα τον όρο «σχολική προσαρμογή» αναφερόμενοι συχνά σε ένα περιορισμένο εύρος μεταβλητών του γνωστικού τομέα (π.χ. ακαδημαϊκή επίδοση, γνωστικές δεξιότητες), ενώ παράλληλα έχει σημειωθεί ότι υπήρξε σύγχυση στη διάκριση της σχολικής προσαρμογής από άλλες μορφές προσαρμογής, που αξιολογούνται κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Ladd, 1989, 1996. Perry & Weinstein, 1998).

Σύμφωνα με τον Ladd (1989, 1990, 1996), σημαντικό μέρος του προβλήματος θα μπορούσε να επιλυθεί με τον ορισμό της σχολικής προσαρμογής μέσα από όρους επιτυχίας του παιδιού στην αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών, αλλά και των διαπροσωπικών απαιτήσεων του σχολικού περιβάλλοντος, κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου. Ο ίδιος και οι συνεργάτες του (Birch & Ladd, 1996, 1997. Buhs & Ladd, 2001. Kochenderfer & Ladd, 1996a, 1996b. Ladd, 1989, 1990, 1996. Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996, 1997. Ladd & Price, 1987) έχουν

προσπαθήσει συστηματικά να αποσαφηνίσουν το περιεχόμενο της έννοιας «σχολική προσαρμογή» ή αλλιώς «πρώιμη σχολική προσαρμογή», εστιάζοντας στην ανάδειξη και την τεκμηρίωση πολλαπλών και διαφορετικών δεικτών επιτυχούς προσαρμογής των παιδιών κατά την είσοδό τους στο σχολείο.

Αναλυτικότερα, ο Ladd και οι συνεργάτες του (Birch & Ladd, 1996, 1997. Ladd, 1989, 1990, 1996. Ladd et al., 1997) προτείνουν τη διεύρυνση της έννοιας «σχολική προσαρμογή», ώστε να συμπεριλάβει την επιτυχή ανταπόκριση των παιδιών στις ακαδημαϊκές και διαπροσωπικές απαιτήσεις του σχολείου, αλλά και τις αντιλήψεις των παιδιών για το σχολικό περιβάλλον και τα συναισθήματά τους μέσα σε αυτό, που δυνητικά επηρεάζουν την εκπαιδευτική τους πρόοδο. Υπό αυτό το πρίσμα, ορίζουν τη σχολική προσαρμογή ως το βαθμό στον οποίο τα παιδιά ενδιαφέρονται, εμπλέκονται, νιώθουν άνετα και είναι επιτυχημένα μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ακολούθως, υποστηρίζουν ότι η προσαρμογή στο σχολείο αντανακλάται από το βαθμό στον οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές και όχι αρνητικές αντιλήψεις για το σχολείο, νιώθουν άνετα και όχι δυσάρεστα στη σχολική τάξη, εμπλέκονται στις δραστηριότητες της τάξης και γενικά δεν αποφεύγουν το σχολείο, ενώ παράλληλα σημειώνουν πρόοδο και όχι αποτυχίες στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα. Κάθε μία από αυτές τις διαστάσεις αναφέρουν ότι είναι ένας σημαντικός πρόδρομος της μετέπειτα εκπαιδευτικής προόδου των παιδιών.

Κατ' αντιστοιχία με τον ανωτέρω ορισμό, οι προσπάθειες των εν λόγω ερευνητών να αξιολογήσουν ολιστικά τη σχολική προσαρμογή επικεντρώνονται σε πολλαπλούς δείκτες ή αλλιώς αποτελέσματα της σχολικής προσαρμογής και οργανώνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1996, 2003. Ladd et al., 2011): α) αντιλήψεις και αξιολογήσεις για το σχολικό περιβάλλον (π.χ. σχολική αρέσκεια, αντιλήψεις για τον εκπαιδευτικό και τις δραστηριότητες στην τάξη), β) συναισθήματα ή αλλιώς συναισθηματικές αντιδράσεις στην τάξη (π.χ. έκδηλο άγχος, μοναξιά) και ψυχολογικές αντιδράσεις (π.χ. εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα), γ) εμπλοκή στις δραστηριότητες της τάξης και ευρύτερα στο σχολείο (π.χ. επιθυμία αποφυγής, δέσμευση, απουσίες) και δ) σχολική επίδοση (π.χ. ακαδημαϊκή επίδοση και ετοιμότητα, συμπεριφορές προσήλωσης στα ακαδημαϊκά καθήκοντα).

Παρόμοια, οι Perry και Weinstein (1998) υποστηρίζουν πως η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο μπορεί να συλληφθεί εννοιολογικά ως ένα πολύπτυχο έργο, που περιλαμβάνει την προσαρμογή στις διανοητικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές απαιτήσεις της σχολικής τάξης, και αναδεικνύει την ανάγκη επάρκειας στους υποκείμενους τομείς. Επιπλέον, προσπαθώντας να προσδιορίσουν ευρύτερα την έννοια της σχολικής προσαρμογής ενός παιδιού, προτείνουν τρεις τομείς λειτουργικότητας (τον ακαδημαϊκό, τον κοινωνικό και το συμπεριφορικό) και αντίστοιχους, για κάθε τομέα, δείκτες αξιολόγησης του βαθμού προσαρμογής.

Πιο αναλυτικά, οι Perry και Weinstein (1998) συμπεριέλαβαν στον ακαδημαϊκό τομέα την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (π.χ. επίδοση, δεξιότητες μεταγνώσης) και κινήτρων μάθησης (π.χ. σχολικές αξίες, ακαδημαϊκοί στόχοι), στον κοινωνικό τομέα τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες (π.χ. «αίσθημα του ανήκειν», αποδοχή από τους συνομηλίκους και ποιότητα φιλικών σχέσεων), ενώ στο συμπεριφορικό τομέα τις συμπεριφορές που σχετίζονται με καθορισμένους ρόλους (π.χ. τήρηση των κανόνων), καθώς και την αυτορρύθμιση της προσοχής και του συναισθήματος (π.χ. έλεγχος παρορμήσεων, εστίαση προσοχής). Ωστόσο, επισημαίνουν ότι υπάρχει μικρή ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τους περισσότερους δείκτες που προτείνουν, με εξαίρεση την επίδοση των παιδιών στο σχολείο.

Μεταγενέστερα, οι Yeo και Clarke (2006) στηριζόμενοι στους Perry και Weinstein (1998), υποστηρίζουν ότι η επιτυχής προσαρμογή στο σχολείο μπορεί να παρατηρηθεί μέσα από την επάρκεια των παιδιών στον ακαδημαϊκό, τον κοινωνικό και το συμπεριφορικό τομέα. Στην έρευνά τους αξιολόγησαν τη σχολική προσαρμογή με δείκτες ακαδημαϊκής και κοινωνικής προσαρμογής, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών επιδόσεων και των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών πρώτης τάξης, σε δημοτικά σχολεία της Σιγκαπούρης.

Ακολούθως, η Betts και οι συνεργάτες της (Betts & Rotenberg, 2007b. Betts et al., 2012) ορμώμενοι από όσα έχουν αναφερθεί στη σχετική βιβλιογραφία (Ladd, 1996. Perry & Weinstein, 1998) αντιμετωπίζουν τη σχολική προσαρμογή ως ένα ευρύ σύνολο συμπεριφορών και ικανοτήτων, που αντανάκλα το βαθμό στον οποίο ένα παιδί νιώθει άνετα, ενδιαφέρεται, εμπλέκεται και είναι επιτυχημένο μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι δείκτες που χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους για την αξιολόγηση

της σχολικής προσαρμογής ήταν η σχολική αρέσκεια και αποφυγή, η μοναξιά και η συμμετοχή μέσα στη σχολική τάξη.

Επιπρόσθετα σε όσα έχουν ήδη λεχθεί για πιθανούς δείκτες ή αποτελέσματα της σχολικής προσαρμογής, επισημαίνεται ότι η Pierce και οι συνεργάτες της (Pierce, Bolt, & Vandell, 2010. Pierce, Hamm, & Vandell, 1999) αξιολόγησαν τη σχολική προσαρμογή των παιδιών μέσα από δείκτες ακαδημαϊκής και κοινωνικής προσαρμογής, δηλαδή, τους ακαδημαϊκούς βαθμούς, τις εργασιακές συνήθειες, τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Όμοια, οι Pettit, Bates και Dodge (1997) αναφέρθηκαν στη σχολική προσαρμογή των παιδιών αξιολογώντας την ακαδημαϊκή επίδοση, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Μία άλλη ομάδα ερευνητών ασχολήθηκε με την κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή ντροπαλών παιδιών της πρώτης δημοτικού, σε σχολεία του Καναδά (Arbeau, Coplan, & Weeks, 2010. Coplan & Weeks, 2009). Συγκεκριμένα, οι Coplan και Weeks (2009) εστίασαν σε δυσκολίες κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής και χρησιμοποίησαν ποικίλους δείκτες, συμπεριλαμβάνοντας τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια, το κοινωνικό άγχος και τη συμπεριφορά των παιδιών με τους συνομηλίκους της τάξης. Όμοια, σε επόμενη ερευνητική τους προσπάθεια, οι Arbeau et al. (2010) αξιολόγησαν και πάλι τις κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες προσαρμογής ντροπαλών παιδιών, προσθέτοντας το δείκτη της σχολικής αποφυγής και αφαιρώντας το δείκτη του κοινωνικού άγχους.

Συμπερασματικά, μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της σχολικής προσαρμογής των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο, παρά μόνο κοινά αποδεκτές θέσεις αναφορικά με την πολυπλοκότητα της έννοιας και την ύπαρξη διαφορετικών πτυχών. Όμως, φαίνεται να υπάρχει σύγκλιση των ερευνητών σχετικά με τη φύση των απαιτήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο νέο σχολικό περιβάλλον, υποστηρίζοντας πως πρόκειται για ακαδημαϊκές, κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές απαιτήσεις προσαρμογής. Παρόμοια δυσκολία προκύπτει και στην προσπάθεια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της σχολικής προσαρμογής, εφόσον έχουν δημιουργηθεί και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά πολλαπλοί δείκτες αναφορικά με κάθε πτυχή της έννοιας. Ωστόσο, η εστίαση στις

προσπάθειες των ερευνητών να αναδείξουν πρόδρομους ή αλλιώς προβλεπτικούς παράγοντες της σχολικής προσαρμογής είναι πιθανό να αποσαφηνίσει περισσότερο την έννοια «σχολική προσαρμογή».

4.2 Προβλεπτικοί Παράγοντες της Σχολικής Προσαρμογής

Η επιτυχία των παιδιών να διαπραγματευτούν τις προκλήσεις της μετάβασης και να προσαρμοστούν στο σχολείο δυνητικά επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, που υπό μία οικολογική θεώρηση εντοπίζονται τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στο οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο περιβάλλον του (π.χ. στη γειτονιά) (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1989, 1996. Nettles et al., 2008. Perry & Weinstein, 1998).

Αναφορικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού, έχει διερευνηθεί η επίδραση ποικίλων μεταβλητών στην προσαρμογή του στο σχολείο, όπως το φύλο, η χρονολογική και νοητική ηλικία, και οι συμπεριφορικές διαθέσεις που μπορεί να χαρακτηρίζουν ένα παιδί από την προσχολική ηλικία (επιθετική συμπεριφορά και κοινωνική απόσυρση) (βλ. Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1996). Αυτή η επιλογή μεταβλητών φαίνεται πως αποτελεί απόρροια της ερευνητικής τάσης για αξιολόγηση της προσαρμογής με όρους ακαδημαϊκής επίδοσης και προόδου στο σχολείο (Perry & Weinstein, 1998).

Παράλληλα, εστιάζοντας στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στην προσαρμογή των παιδιών, ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στη διερεύνηση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους «σημαντικούς άλλους», δηλαδή τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, είτε εντός, είτε εκτός σχολείου (π.χ. στη γειτονιά) (βλ. Ladd, 1996). Η ενασχόληση των ερευνητών με κοινωνικούς - περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στη σχολική προσαρμογή των παιδιών, συνδέεται με την προσπάθεια ολιστικής αξιολόγησης της έννοιας (Ladd, 1989, 1996).

Ακολούθως, σύμφωνα με κάποια θεωρητικά μοντέλα της πρώιμης σχολικής προσαρμογής, που λαμβάνουν αυξανόμενη εμπειρική στήριξη (βλ. Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1989, 1996. Ladd et al., 2011), η επιτυχής προσαρμογή των παιδιών με την έναρξη του σχολείου εξαρτάται και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του

παιδιού και από το διαπροσωπικό του περιβάλλον, δηλαδή, την ποιότητα των σχέσεων του με τους γονείς (βλ. Pettit et al., 1997), τον εκπαιδευτικό (βλ. Baker, 2006. Birch & Ladd, 1997) και τους συνομηλίκους στο σχολείο (βλ. Ladd et al., 1997) και τη γειτονιά (βλ. Ladd & Price, 1987).

Πιο συγκεκριμένα, η γενική θεώρηση των μοντέλων υποδηλώνει ότι τα χαρακτηριστικά του παιδιού μπορούν να επηρεάσουν, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα διαμέσου των διαπροσωπικών σχέσεων, την προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον (Birch & Ladd, 1996), αν και το πώς γίνεται αυτό σχετίζεται με τις υποθέσεις του εκάστοτε μοντέλου «παιδί και περιβάλλον». Ιδιαίτερη έμφαση, ωστόσο, έχει δοθεί στην ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τους συνομηλίκους της τάξης, που δυνητικά λειτουργούν είτε ως υποστηρικτικός είτε ως στρεσογόνος παράγοντας, στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1989, 1990, 1996. Ladd & Price, 1987). Άλλωστε, τα παιδιά που αναπτύσσουν και διατηρούν θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους είναι πιο πιθανό να νιώσουν άνετα στο σχολείο και να ανταποκριθούν καλύτερα στις κοινωνικές και μαθησιακές ευκαιρίες του νέου περιβάλλοντος (Birch & Ladd, 1996).

4.2.1 Μοντέλα διερεύνησης των προβλεπτικών παραγόντων

Στη βιβλιογραφία συναντώνται δύο είδη μοντέλων για τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή: τα μοντέλα «κύριας επίδρασης» (main effects models) και τα μοντέλα «παιδί και περιβάλλον» (child and by environment models) (βλ. Ladd, 2003, 2005).

4.2.1.1 Μοντέλα «κύριας επίδρασης»

Αρχικά, σημαντικά ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν από την αξιοποίηση μοντέλων «κύριας επίδρασης», σύμφωνα με τα οποία η προσαρμογή του παιδιού προβλέπεται είτε από τα πρώιμα ατομικά χαρακτηριστικά του (συμπεριφορικές διαθέσεις), είτε από τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά (διαπροσωπικές σχέσεις) (Ladd, 2003, 2005). Οι υποθέσεις αυτών των μοντέλων τείνουν να δίνουν έμφαση στην αιτιώδη σχέση

μιας μεταβλητής (ή μιας ομάδας πολύ σχετικών μεταβλητών) με τη σχολική προσαρμογή ή δυσπροσαρμογή του παιδιού (Ladd, 2003).

Αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών ήταν η ανάπτυξη δύο τυπικά διακριτών ομάδων ερευνητικών υποθέσεων (και επακόλουθων βιβλιογραφικών δεδομένων), που σύμφωνα με την πρώτη, οι επικίνδυνες συμπεριφορικές διαθέσεις των παιδιών συνεισφέρουν στη μετέπειτα δυσπροσαρμογή τους, ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη, η συμμετοχή των παιδιών σε επικίνδυνες σχέσεις είναι πρόδρομος μετέπειτα δυσπροσαρμογής (βλ. Ladd, 2003, 2005). Παρά το γεγονός ότι υπό το πρίσμα αυτών των μοντέλων η σχολική προσαρμογή προσεγγίζεται περιορισμένα, η συμβολή τους αναφορικά με την αρχική αναγνώριση των παραγόντων είναι πολύ σημαντική (Ladd, 2003).

4.2.1.2 Μοντέλα «παιδί και περιβάλλον»

Παράλληλα, μετά το 1990 αναφέρεται στη βιβλιογραφία πως αρκετοί ερευνητές ξεκίνησαν να επανεξετάζουν τα μοντέλα κύριας επίδρασης, διεξάγοντας εκ νέου έρευνες με κοινές μεταβλητές, υπό την οπτική των μοντέλων «παιδί και περιβάλλον» (Birch & Ladd, 1996. Ladd, 2003). Σύμφωνα με τα μοντέλα «παιδί και περιβάλλον», η αναπτυξιακή διαδικασία επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες, που είναι εσωτερικοί και εξωτερικοί σε σχέση με το παιδί, υπονοώντας ότι οι συμπεριφορικές διαθέσεις και οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών συνεισφέρουν από κοινού και όχι μεμονωμένα στην πρόβλεψη της σχολικής προσαρμογής (Ladd, 2003, 2005). Συνακόλουθα, η σχολική προσαρμογή εκλαμβάνεται ως το αποτέλεσμα των προσπαθειών των παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Ladd, 1989, 1996).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Ladd (1996), μία κεντρική υπόθεση που διέπει τα μοντέλα «παιδί και περιβάλλον» είναι ότι «οι απαρχές της πρώιμης σχολικής προσαρμογής βρίσκονται τόσο στο παιδί, όσο και στο διαπροσωπικό του περιβάλλον» (σ. 365). Αν και υπάρχουν επιμέρους κατηγορίες μοντέλων «παιδί και περιβάλλον» (behavior continuity, additive, moderator, mediator models, βλ. Ladd, 2003, 2005. Ladd et al., 2011) με διακριτές και πάλι υποθέσεις, ο κοινός στόχος τους είναι να αποσαφηνίσουν την αλληλεπίδραση των προσωπικών και περιβαλλοντικών

παραγόντων, καθώς και το πώς επιδρούν συνδυαστικά στην προσαρμογή των παιδιών, κατά τη διάρκεια μεγάλων αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον (Ladd et al., 2011).

Γενικότερα, η οπτική αυτών των μοντέλων βοήθησε τους ερευνητές να κινηθούν από τα απλά μοντέλα «κύριας επίδρασης» και τις αιτιώδεις σχέσεις για την εξήγηση της δυσπροσαρμογής, προς πιο σύνθετα πλαίσια που προσανατολίζονται στη διαδικασία επίδρασης (βλ. Ladd, 2003). Ανεξάρτητα, όμως, από το πώς επιδρούν οι διάφοροι παράγοντες στα αποτελέσματα των παιδιών, σημαντική ώθηση για την εξέταση της συμβολής τους στην προσαρμογή προήλθε από τη βιβλιογραφία της ψυχικής ανθεκτικότητας (Ladd, 2005).

Σύμφωνα με το πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας (βλ. Coie et al., 1993. Ladd, 2005) συγκεκριμένες πτυχές της συμπεριφοράς ή των σχέσεων των παιδιών ερμηνεύτηκαν ως «παράγοντες επικινδυνότητας» ή στρεσογόνοι παράγοντες, που αύξησαν την πιθανότητα τα παιδιά να αναπτύξουν προβλήματα προσαρμογής. Αντιστρόφως, ως «προστατευτικοί παράγοντες» ή υποστηρικτικοί παράγοντες, θεωρήθηκαν τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς ή των σχέσεων των παιδιών, που μείωσαν την πιθανότητα δυσπροσαρμογής.

Ειδικότερα, εντός του σχολικού περιβάλλοντος οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή τους, λειτουργώντας ως υποστηρικτικές ή στρεσογόνες πηγές, κατ' αναλογία με την ποιότητα των σχέσεων (Ladd, 1989, 1996). Άλλωστε το σχολείο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό πλαίσιο «για τη βίωση εκ μέρους των μαθητών εκείνων των συνθηκών που υποβοηθούν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας» (Henderson & Milstein, 2008, σ. 41).

4.2.2 Σχέσεις με τους συνομηλίκους

Στο πλαίσιο του σχολείου οι τάξεις συνιστούν μία φυσική ομάδα συνομηλίκων (Betts et al., 2012. Ladd, 1990) και κατά τη διάρκεια της μετάβασης των παιδιών στο σχολείο οι σχέσεις με τους συμμαθητές της νέας τάξης υποστηρίζεται ότι έχουν σημαντική επίδραση στην κοινωνικο-συναισθηματική τους προσαρμογή και εν μέρει

στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Betts et al., 2012. Buhs & Ladd, 2001. Ladd, 1990. Ladd & Coleman, 1997. Ladd et al., 1996, 1997. Ladd & Price, 1987).

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί εκτενώς με τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους και έχουν προσδιορίσει διαφορετικούς τύπους σχέσεων, που δυνητικά διαμορφώνουν τα παιδιά μέσα στη σχολική τάξη, συμπεριλαμβανομένων της φιλίας, της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων και της θυματοποίησης από τους συνομηλίκους (βλ. Asher, McEvoy, & McDonald, 2008. Asher & Rose, 1997. Birch & Ladd, 1996. Kochenderfer & Ladd, 1996a, 1996b. Ladd et al., 1996, 1997. Parker & Asher, 1993). Για παράδειγμα, οι Ladd et al. (1997) θέλησαν να διερευνήσουν την πιθανή διαφοροποίηση της επίδρασης των προαναφερόμενων σχέσεων στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο και βρήκαν ότι κάθε τύπος σχέσης συνεισέφερε, μοναδικά και συνδυαστικά με τους υπόλοιπους, σε ποικίλους δείκτες της σχολικής προσαρμογής (π.χ. μοναξιά, κοινωνική δυσαρέσκεια, σχολική αρέσκεια, επίδοση κ.ά.).

Επιπλέον, η διάκριση ανάμεσα στη φιλία και την αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων, καθώς και η διακριτή και συνδυαστική επίδρασή τους σε δείκτες της σχολικής προσαρμογής, έχουν τύχει ιδιαίτερης προσοχής στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Asher et al., 2008. Birch & Ladd, 1996. Gifford-Smith & Brownell, 2003. Ladd, 1990, 1999. Ladd et al., 1997). Πρόκειται ουσιαστικά για δύο διαφορετικές έννοιες, καθώς η φιλία αναφέρεται στο επίπεδο των δύο ατόμων, ενώ η αποδοχή στο επίπεδο της ομάδας (Birch & Ladd, 1996).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Asher et al., 2008. Birch & Ladd, 1996. Cole & Cole, 2001. Gifford-Smith & Brownell, 2003. Ladd, 1999, 2005), η φιλία ορίζεται ως μία εθελοντική δυαδική σχέση με αμοιβαία αρέσκεια και από τα δύο πρόσωπα και χαρακτηρίζεται από στοργή, δέσμευση και εμπιστοσύνη. Αντίθετα, η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων ορίζεται ως η κοινωνική θέση που κατέχει ένα παιδί μέσα στην ομάδα και υποδεικνύεται από το βαθμό αρέσκειας του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων ως σύνολο (είτε και των δύο φύλων, είτε μόνο του ίδιου φύλου). Είναι, δηλαδή, ένας δείκτης σχετικά με το πώς αντιμετωπίζει μία ομάδα παιδιών ένα συγκεκριμένο παιδί χωρίς, όμως, να λαμβάνονται υπόψη τα συναισθήματα του τελευταίου για τους συνομηλίκους του.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη και διατήρηση αμοιβαίων φιλικών σχέσεων κατά τη μετάβαση στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τα παιδιά, διότι οι αμοιβαίες φιλίες μπορούν να προσφέρουν σε ένα παιδί συναισθηματική στήριξη, φροντίδα, συντροφικότητα και ασφάλεια, ενώ μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών απαιτήσεων του νέου σχολικού περιβάλλοντος (Asher & Rose, 1997. Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1990. Ladd & Coleman, 1997. Parker & Asher, 1993). Βέβαια, η ποιότητα των φιλικών σχέσεων μπορεί να διαφοροποιήσει τα προαναφερόμενα οφέλη, καθώς οι συγκρουσιακές σχέσεις έχουν συνδεθεί με δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή των παιδιών (βλ. Ladd et al., 1996, 1997. Parker & Asher, 1993).

Παράλληλα, η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων της τάξης μπορεί επίσης να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τα παιδιά, ενώ λαμβάνει ολοένα και περισσότερη προσοχή από τους ερευνητές, διότι μπορεί να διευκολύνει την πρόσβαση ενός παιδιού σε συντρόφους για παιχνίδι και συνεργασία, να ενισχύσει το «αίσθημα του ανήκειν» στη νέα κοινωνική ομάδα, και κατ' επέκταση να προωθήσει την εξερεύνηση και την προσαρμογή στο νέο απαιτητικό περιβάλλον του σχολείου (Asher et al., 2008. Birch & Ladd, 1996. Cassidy & Asher, 1992. Ladd, 1990. Ladd & Coleman, 1997. Ladd et al., 1997. Parker & Asher, 1993). Επιπλέον, επειδή τα παιδιά της πρώτης δημοτικού ανήκουν σε μία ηλικιακή ομάδα που τείνει να αναπτύσσει σχέσεις κυρίως με συνομηλίκους του ίδιου φύλου (Cole & Cole, 2001. Golombok & Hines, 2002), τα παιδιά που μεταβαίνουν στο σχολείο είναι πιθανό να έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για αποδοχή από τους συνομηλίκους του ίδιου φύλου στην προσπάθεια τους να προσαρμοστούν (βλ. Betts et al., 2012).

Αντιστρόφως, έχειδειχθεί ότι η αρνητική κοινωνική φήμη (είτε πρόκειται για απόρριψη, είτε για χαμηλή αποδοχή) στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων είναι μία κατάσταση με μεγάλη διάρκεια και αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση, την ανάπτυξη και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον (Asher et al., 2008. Buhs & Ladd, 2001. Cassidy & Asher, 1992. Gifford-Smith & Brownell, 2003. Hymel et al., 1990. Ladd, 1990, 2005. Parker & Asher, 1987).

4.3 Δείκτες της Σχολικής Προσαρμογής

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική συζήτηση στη βιβλιογραφία, αναφορικά με το τι συνιστά σχολική προσαρμογή για τα παιδιά που μεταβαίνουν στο δημοτικό σχολείο και ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν, είναι σημαντικό να προσδιοριστεί με σαφήνεια η σημασία της για την παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, ως σχολική προσαρμογή θεωρείται ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά έχουν θετικές στάσεις για το σχολείο, νιώθουν άνετα και ευχάριστα με τους συνομηλίκους της τάξης τους και γενικότερα ανταποκρίνονται με επιτυχία στις διαπροσωπικές απαιτήσεις του νέου σχολικού περιβάλλοντος, κυρίως σε σχέση με τους συνομηλίκους της τάξης.

Ειδικότερα, ακολουθώντας την οπτική της ολιστικής αξιολόγησης της έννοιας, επιχειρείται η προσέγγιση της σχολικής προσαρμογής μέσα από δείκτες κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής (βλ. Arbeau et al., 2010. Birch & Ladd, 1997. Ladd et al., 2000. Ladd et al., 1997. Pettit et al., 1997), οι οποίοι ομαδοποιούνται στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: α) στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο β) αντιλήψεις και συναισθήματα των παιδιών για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους της τάξης, γ) κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές των παιδιών κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της τάξης.

4.3.1 Στάσεις απέναντι στο σχολείο

Σύμφωνα με τον Γεώργα (1990), οι στάσεις αντιπροσωπεύουν την αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων εκ μέρους κάθε ανθρώπου, εμπερικλείουν το στοιχείο της σταθερότητας και γενικά, εκείνες οι στάσεις που διαμορφώνονται σε μικρή ηλικία παραμένουν σχετικά σταθερές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Επισημαίνει, επίσης, ότι στην προσπάθειά τους να ορίσουν την έννοια «στάση» προς ένα αντικείμενο, μία ιδέα ή ένα πρόσωπο, οι κοινωνικοί ψυχολόγοι αναφέρονται σε μία τριδιάστατη έννοια, που αποτελείται από το γνωστικό στοιχείο (εκδηλώνεται με δηλώσεις για τις αντιλήψεις), το συναισθηματικό στοιχείο (εκδηλώνεται με δηλώσεις για τη συναισθηματική κατάσταση) και την τάση προς έκφραση της συμπεριφοράς (εκδηλώνεται με δηλώσεις για τη συμπεριφορά) ή την εκδήλωση της συμπεριφοράς.

Αναφορικά με τις πρώιμες στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο, έχει επισημανθεί πως τα περισσότερα παιδιά μεγαλώνουν και κοινωνικοποιούνται μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που υποστηρίζει πως πρέπει να τους αρέσει το σχολείο (Ladd et al., 2000). Όμως, οι προκλήσεις της μεταβατικής περιόδου είναι πολλές και ενδεχομένως δύσκολες για ορισμένα παιδιά, με αποτέλεσμα να μη θεωρείται δεδομένο ότι έχουν διαμορφώσει ή θα διαμορφώσουν θετικές στάσεις με την έναρξη του σχολείου (Ladd et al., 2000. Ladd & Coleman, 1997). Επιπρόσθετα, έχειδειχθεί ότι τα παιδιά που έχουν θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο είναι πιο πιθανό να ωφεληθούν από τις εκπαιδευτικές εμπειρίες, εν αντιθέσει με εκείνα που έχουν αρνητικές στάσεις (Ladd, 1990. Ladd & Price, 1987).

Ειδικότερα, οι στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο κατά τη μετάβαση στην πρώτη τάξη επιχειρείται να αξιολογηθούν μέσα από δύο δείκτες, τη σχολική αρέσκεια και τη σχολική αποφυγή (βλ. Birch & Ladd, 1997. Kochenderfer & Ladd, 1996a, 1996b. Ladd et al., 2000. Ladd et al., 1997). Η σχολική αρέσκεια αποτελεί περισσότερο έναν δείκτη του τρόπου που αντιλαμβάνονται τα παιδιά το σχολείο και των συναισθημάτων που αναπτύσσουν για αυτό (Ladd & Coleman, 1997), ενώ η σχολική αποφυγή ενέχει περισσότερο το στοιχείο της συμπεριφοράς (Ladd et al., 2000). Η σχολική αρέσκεια (school liking) ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά εκδηλώνουν ότι συμπαθούν ή αντιπαθούν το σχολείο, ενώ η σχολική αποφυγή (school avoidance) ως ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά εκδηλώνουν την επιθυμία ή/και προσπαθούν να παραμείνουν στο σπίτι για να αποφύγουν το σχολείο (Birch & Ladd, 1997. Buhs & Ladd, 2001. Ladd et al., 2000. Ladd & Coleman, 1997. Murray, Murray, & Waas, 2008).

Στην έρευνα των Ladd et al. (2000)δείχθηκε πως στα περισσότερα παιδιά άρεσε το σχολείο κατά το πρώτο έτος φοίτησης, αν και μία μικρή ομάδα παιδιών ανέφερε μεικτά ή και αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, διερευνήθηκε η σταθερότητα των αξιολογήσεων μέσα στο χρόνο καιδείχθηκε πως οι αρχικές στάσεις των παιδιών ήταν ανθεκτικές. Συνεπώς, οι ερευνητές ισχυρίστηκαν πως αρκεί λίγη έκθεση στο χώρο του σχολείου για να διαμορφώσουν τα παιδιά ανθεκτικές σχολικές στάσεις. Ένα συμπέρασμα που επιβεβαιώνει όσα αναφέρθηκαν από τον Γεώργα (1990) για τη σταθερότητα των στάσεων που αναπτύσσονται σε μικρή ηλικία.

4.3.2 Αντιλήψεις και συναισθήματα για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους της τάξης

Ένα μέρος της βιβλιογραφίας εστιάζει στις συναισθηματικές εμπειρίες των παιδιών μέσα στο σχολείο, ως έναν ακόμη δείκτη της σχολικής προσαρμογής, αξιοποιώντας την έννοια της μοναξιάς (Betts et al., 2012. Buhs & Ladd, 2001. Kochenderfer & Ladd, 1996a, 1996b. Ladd & Coleman, 1997. Ladd et al., 1996). Επιπρόσθετα, οι Ladd et al. (1997) συμπεριέλαβαν και την έννοια της κοινωνικής δυσαρέσκειας ως δείκτη των συναισθηματικών εμπειριών των παιδιών στο σχολείο. Συγκεκριμένα, διαχώρισαν τις δύο έννοιες αναφέροντας πως η μοναξιά (loneliness) εστιάζει αποκλειστικά και μόνο σε αρνητικά συναισθήματα (το να είναι κανείς μόνος και να νιώθει λυπημένος), ενώ η κοινωνική δυσαρέσκεια (social dissatisfaction) αποτελεί μία ευρύτερη έννοια που περιλαμβάνει τη γενικότερη δυσφορία απέναντι στην κοινωνική ζωή της τάξης, και πιο συγκεκριμένα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Επιπλέον στήριξη στη διακριτή αξιοποίηση και αξιολόγηση των δύο εννοιών παρέχεται και από έρευνες που δεν επικεντρώθηκαν στη σχολική προσαρμογή (βλ. Bagner, Storch, & Roberti, 2004. Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999).

Εναλλακτικά, η μοναξιά και η κοινωνική δυσαρέσκεια έχουν χρησιμοποιηθεί στη βιβλιογραφία και ως μία ενιαία κατασκευή, που αποτέλεσε δείκτη της κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής των παιδιών και ειδικότερα των κοινωνικο-συναισθηματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Arbeau et al., 2010. Coplan & Weeks, 2009). Αντίστοιχα με την προηγούμενη ερευνητική τάση και η υποκείμενη οπτική έχει λάβει ουσιαστική εμπειρική στήριξη από έρευνες που δεν αξιοποίησαν τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια αποκλειστικά ως δείκτη της σχολικής προσαρμογής (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984. Asher & Wheeler, 1985. Cassidy & Asher, 1992. Coplan, Closson, & Arbeau, 2007. Parker & Asher, 1993).

Επιδιώκοντας μία ευρύτερη κατανόηση του πώς βιώνουν τα παιδιά τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους της τάξης κατά τη μετάβαση στο σχολείο, επιχειρείται η αξιολόγηση των αντιλήψεων και των συναισθημάτων τους από κοινού, μέσα από το δείκτη της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας (βλ. Arbeau et al., 2010. Coplan & Weeks, 2009). Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για δύο έννοιες, η συνδυαστική τους χρήση στη βιβλιογραφία ως μία εννοιολογική κατασκευή έχει

υποστηριχθεί ότι αποδίδει σφαιρικά τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Asher & Wheeler, 1985. Cassidy & Asher, 1992. Parker & Asher, 1993).

Ειδικότερα, η μοναξιά και η κοινωνική δυσαρέσκεια ως μία έννοια υποδεικνύει την υποκειμενική οπτική των παιδιών αναφορικά με τις σχέσεις τους και εμπερικλείει τα συναισθήματα μοναξιάς ενός παιδιού, την εκτίμηση του αναφορικά με τις τρέχουσες σχέσεις με τους συνομηλίκους, τις αντιλήψεις του για το βαθμό στον οποίο οι σημαντικές ανάγκες μιας σχέσης ικανοποιούνται και τις αντιλήψεις του σχετικά με την κοινωνική του ικανότητα στις συναναστροφές (Parker & Asher, 1993), ενώ προσδιορίζει συνολικά το βαθμό στον οποίο τα παιδιά νιώθουν άνετα και ευχάριστα στις συναναστροφές τους με τους συνομηλίκους της νέας σχολικής τάξης (Cassidy & Asher, 1992).

Στην έρευνα των Cassidy και Asher (1992) δείχθηκε πως τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (5-7 ετών) μπορούν να ορίσουν και να κατανοήσουν τη μοναξιά αναφέροντας δύο βασικά συστατικά της, δηλαδή, το να είναι κανείς μόνος και να νιώθει λυπημένος, ενώ πολλά παιδιά παρομοίασαν τη μοναξιά με την κατάσταση του να μην θέλει κανείς να παίζει μαζί σου. Επιπλέον, ένα μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό παιδιών εξέφρασαν συναισθήματα μοναξιάς ή/και δυσαρέσκειας για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους της τάξης, υποδεικνύοντας πως και σε αυτή την ηλικιακή ομάδα τα παιδιά είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα, όπως έχει δείχθει με παιδιά μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου (βλ. Asher & Wheeler, 1985. Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999).

4.3.3 Κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της τάξης

Οι διαπροσωπικές απαιτήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ενέχουν την προσπάθεια ανάπτυξης καλών σχέσεων με τη νέα ομάδα των συνομηλίκων (βλ. Ladd, 1996. Perry & Weinstein, 1998. Yeo & Clarke, 2006). Σύμφωνα με τους Fabes, Martin και Hanish (2009) οι επιτυχείς αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους στο

σχολείο απαιτούν την εφαρμογή ποικίλων κοινωνικών δεξιοτήτων και την εκδήλωση θετικών συμπεριφορών εκ μέρους των παιδιών, όπως για παράδειγμα να είναι φιλικά, να συνεργάζονται, να παρέχουν βοήθεια, να διεκδικούν και να έχουν αυτοέλεγχο.

Αντιθέτως, οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους έχουν συνδεθεί με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών, όπως για παράδειγμα με την παρουσία επιθετικής και ανταγωνιστικής συμπεριφοράς ή με την αποδιοργάνωση των δραστηριοτήτων των άλλων παιδιών, ακόμη και με την απόσυρση από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990. Dodge, Coie, & Lynam, 2006. Fabes et al., 2009. Ladd, 1999, 2005. Ladd et al., 2002. Rubin, Bowker, & Kennedy, 2009).

Μία σειρά ερευνών στη βιβλιογραφία έχει αξιολογήσει τις κοινωνικές δεξιότητες και γενικότερα τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα παιδιά, όταν αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους της νέας σχολικής τάξης, ως δείκτες προσαρμογής στο σχολείο (Arbeau et al., 2010. Coplan & Weeks, 2009. Pettit et al., 1997. Pierce et al., 1999. Yeo & Clarke, 2006). Αντίστοιχα, ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά προσαρμόζονται στις διαπροσωπικές απαιτήσεις της νέας σχολικής τάξης προσεγγίζεται μέσα από την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ορισμένων θετικών και αρνητικών κοινωνικών συμπεριφορών (θετική κοινωνική, επιθετική, αποδιοργανωτική και ντροπαλή συμπεριφορά/κοινωνική απόσυρση) (βλ. Cassidy & Asher, 1992. Howes, 2000. Pettit et al., 1997. Pierce et al., 1999).

Προσεγγίζοντας τον όρο «κοινωνικές δεξιότητες» δεν φαίνεται να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός στη σχετική βιβλιογραφία (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2010. Caldarella & Merrell, 1997. Cillessen & Bellmore, 2002. Elliott & Gresham, 1987. Elliott, Malecki, & Demaray, 2001. Χατζηχρήστου, 2011α), ενώ κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί που θεωρούνται πολύ γενικοί και αναφέρονται στην επάρκεια, την αποτελεσματικότητα ή την ικανότητα των προσώπων στις διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις (Cillessen & Bellmore, 2002).

Πιο αναλυτικά, οι Elliott et al. (2001) αναφέρουν πως ορισμένες συμπεριφορές όπως το να μοιράζεσαι πράγματα με τους άλλους, να παρέχεις και να ζητάς βοήθεια, να ξεκινάς μία αλληλεπίδραση και να κάνεις φιλοφρονήσεις, θεωρούνται παγκοσμίως ως κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές, που συχνά αναφέρονται και ως κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, οι κοινωνικές δεξιότητες «θα μπορούσαν να οριστούν ως

κοινωνικά αποδεκτές μαθημένες συμπεριφορές που επιτρέπουν σε ένα πρόσωπο να αλληλεπιδρά με άλλα πρόσωπα, με τρόπους που προκαλούν θετικές αποκρίσεις και βοηθούν στην αποφυγή των αρνητικών αποκρίσεων» (Gresham & Elliott, 1990, *οπ. αναφ. στους Elliott et al., 2001, σ. 20*). Παρόμοια, οι O'Rourke και Worzbyt (1996) εστιάζουν στα παιδιά και υιοθετούν τον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων ως μία σειρά λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, που προσελκύουν επιθυμητές και αποτρέπουν ανεπιθύμητες αποκρίσεις από άλλα πρόσωπα του σχολικού ή του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Εναλλακτικά, σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2011α), ένας τρόπος προσέγγισης του όρου «κοινωνικές δεξιότητες» είναι η εστίαση στις συμπεριφορές που είναι αναμενόμενες στις κοινωνικές επαφές των παιδιών με το περιβάλλον τους και συνδράμουν στη δημιουργία και τη διατήρηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπλέον, προσθέτει πως πρόκειται για έναν όρο που περιγράφει και τη γνώση και την ικανότητα του προσώπου να χρησιμοποιεί ποικίλες κοινωνικές συμπεριφορές, οι οποίες είναι κατάλληλες στην εκάστοτε διαπροσωπική σχέση. Καταλήγει, ωστόσο, στην αναφορά ενός σύγχρονου ορισμού που «προσεγγίζει τις κοινωνικές δεξιότητες υπό το πρίσμα της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων, της διαμόρφωσης του ενδιαφέροντος και της φροντίδας για τους άλλους, της δημιουργίας θετικών σχέσεων, της λήψης υπεύθυνων αποφάσεων και του χειρισμού δύσκολων καταστάσεων με εποικοδομητικό τρόπο» (Zins, Weissbert, Wang, & Walberg, 2004, *οπ. αναφ. στη Χατζηχρήστου, 2011α, σ. 16, στο έκτο τεύχος*).

Παρόμοια, οι Βασιλόπουλος κ. συν. (2010) αποφεύγουν να δώσουν έναν ενιαίο ορισμό της κοινωνικής ικανότητας, αιτιολογώντας πως έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί στη βιβλιογραφία και κάθε ένας εξετάζει τις κοινωνικές δεξιότητες εστιάζοντας σε ορισμένους παράγοντες, παραμελώντας άλλους εξίσου σημαντικούς. Αντιθέτως, εστιάζουν σε βασικά συστατικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναφέροντας το αποτέλεσμα της επισκόπησης σχετικών ορισμών από μία ομάδα ερευνητών (Hargie, Saunders, & Dickson, 1994, *οπ. αναφ. στους Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σ. 215-216*). Συνοπτικά, τα έξι βασικά συστατικά στοιχεία περιγράφουν τις κοινωνικές δεξιότητες ως συμπεριφορές προσανατολισμένες σε έναν στόχο και αλληλένδετες προς αυτόν, οι οποίες είναι κατάλληλες για την εκάστοτε περίπτωση, γίνονται εμφανείς μέσα από τη συμπεριφορική επίδοση, κατακτώνται μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες μάθησης και υπόκεινται στο γνωστικό έλεγχο του προσώπου.

Συνακόλουθα, αποτέλεσμα της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων θα μπορούσε να θεωρηθεί η εξέλιξη της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (prosocial behavior) των παιδιών, που υποστηρίζεται ότι ενυπάρχει στον άνθρωπο από πολύ μικρή ηλικία και σταδιακά αναπτύσσεται (Cole & Cole, 2001. Χατζηχρήστου, 2011α). Πρόκειται ουσιαστικά για την εκούσια εκδήλωση ενός συνόλου συμπεριφορών που δεν αποσκοπούν σε άμεση ανταμοιβή του προσώπου, χαρακτηρίζουν την ποιότητα των σχέσεων του και περιλαμβάνουν το μοίρασμα είτε πραγμάτων, είτε συναισθημάτων, με τους άλλους, την παροχή βοήθειας και τη συνεργασία προς έναν κοινό στόχο (Cole & Cole, 2001. Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006. Rose-Krasnor & Denham, 2009).

Αντιστρόφως, η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων τυπικά έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς (aggressive behavior), φυσικής και λεκτικής, που χαρακτηρίζει την προηγούμενη αναπτυξιακή περίοδο, εφόσον τα παιδιά μαθαίνουν σταδιακά να υιοθετούν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των εκάστοτε προβλημάτων τους (Cole & Cole, 2001. Χατζηχρήστου, 2011α). Προσεγγίζοντας την έννοια της επιθετικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Cole & Cole, 2001. Dodge et al., 2006. Gifford-Smith & Brownell, 2003), φαίνεται πως ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο και το φύλο των παιδιών μπορεί να εμφανιστούν διαφορετικές μορφές επιθετικότητας, ωστόσο, γενικά μία συμπεριφορά εκλαμβάνεται ως επιθετική όταν ενέχει την πρόθεση κάποιου να κάνει κακό σε κάποιον άλλον (π.χ. να τον πληγώσει ή να τον τραυματίσει) και προϋποθέτει την επίγνωση εκ μέρους του ότι μπορεί να είναι η αιτία της στενοχώριας του άλλου προσώπου.

Επιπλέον, η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους ενός παιδιού συχνά συνυπάρχει με την εκδήλωση αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς (disruptive behavior), οι οποίες από κοινού χαρακτηρίζονται και ως αντικοινωνικές συμπεριφορές και συνδέονται με δυσκολίες στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους (Dodge et al., 2006). Επίσης, οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους έχουν συνδεθεί και με την απόσυρση των παιδιών από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (social withdrawal) (Coie et al., 1990), ένα σύνολο συμπεριφορών που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία συγκλίνουν στο σημείο ότι η σκέψη ή η παρουσία της κοινωνικής ομάδας προκαλεί σε ένα παιδί αντιδράσεις άγχους ή φόβου, που δυνητικά οδηγούν σε συμπεριφορές απομάκρυνσης και αποφυγής της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Rubin et al., 2009).

4.4 Σχέσεις Ανάμεσα στην Αποδοχή από την Ομάδα των Συνομηλίκων και τους Δείκτες Σχολικής Προσαρμογής

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την πρόιμη σχολική προσαρμογή των παιδιών και έχει συνδεθεί με πολλές πτυχές της, διακριτά και συνδυαστικά με άλλους τύπους σχέσεων (Betts et al., 2012. Ladd, 1990. Ladd & Coleman, 1997. Ladd et al., 1996, 1997). Επίσης, έχει διερευνηθεί και η αντίστροφη υπόθεση ότι η σχολική προσαρμογή συνεισφέρει στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους, αλλά έχει λάβει πολύ λιγότερη εμπειρική στήριξη (βλ. Ladd, 1990. Ladd et al., 1997).

Γενικότερα, ωστόσο, στη σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι τα παιδιά που είναι υψηλά ή μέτρια αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων τείνουν να επιδεικνύουν καλύτερη σχολική προσαρμογή, συγκριτικά με τα χαμηλά αποδεκτά παιδιά, καθώς η αποδοχή μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας για εκείνα, κατά τη μετάβασή τους στην επίσημη σχολική εκπαίδευση (Asher & Rose, 1997. Betts et al., 2012. Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1990, 2005. Ladd et al., 2000. Ladd et al., 2002. Ladd & Coleman, 1997. Perry & Weinstein, 1998).

Ειδικότερα, η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων έχει συνδεθεί με τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο και έχει δειχθεί ότι τα υψηλά ή μέτρια αποδεκτά παιδιά αναφέρουν μεγαλύτερη σχολική αρέσκεια και λιγότερη σχολική αποφυγή, συγκριτικά με τα χαμηλά αποδεκτά παιδιά (Ladd, 1990. Ladd & Coleman, 1997. Ladd et al., 1997). Επίσης, έχει συνδεθεί με τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους της τάξης, και συγκεκριμένα έχει δειχθεί ότι σχετίζεται με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια, με τα χαμηλά αποδεκτά παιδιά να είναι συνήθως πιο μοναχικά και δυσανεστήμένα, συγκριτικά με τα μέτρια ή υψηλά αποδεκτά παιδιά (Asher et al., 1984. Cassidy & Asher, 1992. Parker & Asher, 1993).

Περαιτέρω, οι Parker και Asher (1993) βρήκαν ότι η αποδοχή προέβλεψε τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια των παιδιών, διακριτά από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων, και συμπέραναν ότι τα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας μπορούν να προκύψουν από διαφορετικές

πηγές και συνδυαστικά να υποβαθμίσουν σοβαρά την ευημερία των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου.

Επιπλέον, στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι τα παιδιά που είναι χαμηλά αποδεκτά ή απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλίκων χαρακτηρίζονται, συνήθως, από μία σειρά ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική συμπεριφορά, συγκριτικά με τα παιδιά που είναι περισσότερο αποδεκτά (Asher & Rose, 1997. Birch & Ladd, 1996. Caldarella & Merrell, 1997. Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998. Coie et al., 1990. Ladd, 1999, 2005. Ladd et al., 2002. Parker & Asher, 1993). Συγκεκριμένα, έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που επιδεικνύουν θετική κοινωνική συμπεριφορά είναι πιο αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων τους, συγκριτικά με τα παιδιά που εκδηλώνουν αρνητικές συμπεριφορές, όπως η επιθετική, η αποδιοργανωτική και η ντροπαλή συμπεριφορά/κοινωνική απόσυρση (Cassidy & Asher, 1992. Hymel et al., 1990).

4.5 Σχέσεις Ανάμεσα στους Δείκτες της Σχολικής Προσαρμογής

Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει την ύπαρξη σημαντικής αρνητικής σχέσης ανάμεσα στη σχολική αρέσκεια και τη σχολική αποφυγή, επισημαίνοντας ότι τα παιδιά που αναφέρουν μεγαλύτερη σχολική αρέσκεια αναφέρουν, επίσης, λιγότερη σχολική αποφυγή (Kochenderfer & Ladd, 1996a, 1996b. Ladd et al., 2000. Ladd et al., 1996, 1997. Murray et al., 2008). Επίσης, η μοναξιά και η κοινωνική δυσαρέσκεια ως μία μεταβλητή έχει συνδεθεί αρνητικά με τη σχολική αρέσκεια και θετικά με τη σχολική αποφυγή, υποδεικνύοντας ότι τα παιδιά που βιώνουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας στο σχολείο είναι πιο πιθανό να αναφέρουν λιγότερη σχολική αρέσκεια και μεγαλύτερη σχολική αποφυγή (Arbeau et al., 2010. Coplan et al., 2007).

Παράλληλα, σε μία σειρά ερευνών (βλ. Kochenderfer & Ladd, 1996a, 1996b. Ladd et al., 1996, 1997) έχει δειχθεί συστηματικά η ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στη μοναξιά και τη σχολική αποφυγή των παιδιών, καθώς και η ύπαρξη αρνητικής σχέσης ανάμεσα στη μοναξιά και τη σχολική αρέσκεια. Οι παραπάνω ερευνητές

επισημαίνουν ότι τα παιδιά που βλέπουν τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους υπό αρνητικούς όρους αναφέροντας συναισθήματα μοναξιάς, τείνουν να διαμορφώνουν αρνητικές στάσεις απέναντι στο σχολείο. Επιπλέον, οι Ladd et al. (1997) αξιολόγησαν διακριτά και την κοινωνική δυσαρέσκεια των παιδιών, και βρήκαν ότι τα παιδιά που ανέφεραν κοινωνική δυσαρέσκεια για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους ανέφεραν, επίσης, λιγότερη αρέσκεια και μεγαλύτερη αποφυγή για το σχολείο.

Περαιτέρω, οι Cassidy και Asher (1992) διερεύνησαν τη συμπεριφορά των παιδιών με υψηλά και μέτρια επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, και βρήκαν ότι αυτή η ομάδα παιδιών ήταν πιο πιθανό να προβεί σε αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές (επιθετική, αποδιοργανωτική ή ακόμη και ντροπαλή συμπεριφορά) και λιγότερο πιθανό να εκδηλώσει θετική κοινωνική συμπεριφορά. Επιπλέον, στην έρευνα των Pettit et al. (1997) δείχθηκε ότι τα παιδιά που αξιολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό τους με υψηλότερα επίπεδα εξωτερικευμένων προβλημάτων (π.χ. εκδήλωση επιθετικών και αποδιοργανωτικών συμπεριφορών) αξιολογήθηκαν, επίσης, με χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής επιδεξιότητας.

Σημαντικές συνδέσεις έχουνδειχθεί, ακόμη, ανάμεσα στις θετικές και αρνητικές κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, έρευνες υποστηρίζουν ότι υπάρχει ισχυρή αρνητική σχέση ανάμεσα στη θετική κοινωνική συμπεριφορά και την επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά των παιδιών αντίστοιχα, ενώ παράλληλα ισχυρή θετική σχέση συνδέει την επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά (Cassidy & Asher, 1992. Howes, 2000. Serdal, 2010). Ωστόσο, ανάμεσα στη ντροπαλή (κοινωνική απόσυρση) και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά έχει βρεθεί μικρή αρνητική σχέση (Howes, 2000. Serdal, 2010) και μικρή θετική σχέση ανάμεσα στη ντροπαλή και την επιθετική συμπεριφορά (Cassidy & Asher, 1992). Επιπρόσθετα, έχουνδειχθεί και διαφυλικές διαφορές, με τα αγόρια να αξιολογούνται από τον εκπαιδευτικό τους, συνήθως, ως περισσότερο επιθετικά και αποδιοργανωτικά, και λιγότερο συνεργατικά και ντροπαλά, συγκριτικά με τα κορίτσια (Cassidy & Asher, 1992).

5. Αναγκαιότητα Πρόληψης των Προβλημάτων Σχολικής Προσαρμογής

Όλο και περισσότεροι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι δυσκολίες της μεταβατικής περιόδου και οι πολλαπλές απαιτήσεις προσαρμογής στο νέο σχολικό περιβάλλον της επίσημης εκπαίδευσης, καθιστούν αναγκαία την υλοποίηση προγραμμάτων πρόληψης με βασικό σκοπό την προετοιμασία των παιδιών για τις επικείμενες αλλαγές, τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο νηπιαγωγείο, όσο και κατά την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο (Betts & Rotenberg, 2007a. Betts et al., 2012. Kakavoulis, 1994. Ladd et al., 2000. Ladd et al., 2002. Ladd & Coleman, 1997. Ladd & Price, 1987. Li et al., 2013. Loizou, 2010. Margetts, 2009. Perry & Weinstein, 1998).

Ειδικότερα, τα αυξανόμενα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν πως οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους της τάξης συνεισφέρουν στη σχολική τους προσαρμογή (βλ. 4.2 Προβλεπτικοί Παράγοντες της Σχολικής Προσαρμογής, σ. 27. 4.4 Σχέσεις Ανάμεσα στην Αποδοχή από την Ομάδα των Συνομηλίκων και τους Δείκτες Σχολικής Προσαρμογής, σ. 40), έχουν στρέψει εδώ και καιρό την προσοχή των ερευνητών στη διερεύνηση μεθόδων που θα βελτιώναν τις διαπροσωπικές δεξιότητες των παιδιών και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους (Asher & Rose, 1997. Ladd, 2005. Ladd et al., 2002). Ωστόσο, οι Ladd et al. (2002) σε μία προσπάθεια να καταλήξουν στα απαραίτητα συστατικά στοιχεία ενός αποτελεσματικού προγράμματος για τη βελτίωση της σχολικής προσαρμογής των παιδιών, καταδεικνύουν την έλλειψη ερευνητικών προσπαθειών που να στοχεύουν κατεξοχήν στη βελτίωση ή την ενίσχυση της πρώιμης σχολικής προσαρμογής των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες έχουν εστιάσει στην υλοποίηση προγραμμάτων τροποποίησης της συμπεριφοράς ή εκπαίδευσης των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες, κυρίως για τα παιδιά που είτε έχουν εκδηλώσει προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (π.χ. βιώνουν απόρριψη ή χαμηλή αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων), είτε βρίσκονται σε κίνδυνο για διαπροσωπικές δυσκολίες εξαιτίας της εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς ή

λόγω ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες (Asher & Rose, 1997. Ladd, 2005. Ladd et al., 2002). Επιπλέον, οι Choi και Heckenlaible-Gotto (1998) επισημαίνουν ότι τα περισσότερα προγράμματα έχουν διεξαχθεί σε εξωσχολικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να προκύπτουν ζητήματα όπως η δυσκολία μεταφοράς όσων μαθαίνουν τα παιδιά από το ένα περιβάλλον στο άλλο, η δυσκολία γενίκευσης σε όμοιες περιστάσεις και η απουσία σύνδεσης με το σχολικό περιβάλλον και την ομάδα των συνομηλίκων, όπου εκδηλώνονται οι υποκείμενες δυσκολίες.

Σύμφωνα με τους Ladd et al. (2002), τα περισσότερα προγράμματα στοχεύουν στην ενδυνάμωση των παιδιών μέσα από την εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες (διαπροσωπικές, επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων), χωρίς να στοχεύουν σε μία άμεση και ουσιαστική σύνδεση με πτυχές της σχολικής προσαρμογής. Ωστόσο, αναδεικνύουν κάποιες περιπτώσεις ερευνητών που συμπεριέλαβαν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματός τους και την ακαδημαϊκή προσαρμογή των παιδιών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι διαπροσωπικές παρεμβάσεις βελτίωσαν σε κάποιο βαθμό τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους, αλλά και την επίδοσή τους στο σχολείο.

Συνεπώς, στη σχετική βιβλιογραφία προτείνεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση διαπροσωπικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της σχολικής προσαρμογής των παιδιών, καθώς και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους μέσα από ποικίλα δεδομένα, που θα συμπεριλαμβάνουν τόσο τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική συμπεριφορά και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό της τάξης, όσο και την ακαδημαϊκή επίδοση (Ladd et al., 2002), τις στάσεις των παιδιών προς το σχολείο (Ladd et al., 2002. Ladd & Coleman, 1997) και τα συναισθήματά τους μέσα στην τάξη (Cassidy & Asher, 1992. Coplan et al., 2007. Ladd et al., 2002).

Επιπρόσθετα, οι Ladd et al. (2002), υποστηρίζουν πως θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος που θα συνδυάζει την αξιολόγηση των σχέσεων με τους συνομηλίκους με ποικίλες πτυχές της σχολικής προσαρμογής των παιδιών, η συλλογή ερευνητικών δεδομένων από πολλαπλές πηγές (παιδιά, συνομήλικοι, εκπαιδευτικός, εξωτερικοί παρατηρητές) και ο έλεγχος της χρησιμότητας προγραμμάτων που θα συμπεριλάβουν και

συνομηλίκους των παιδιών, οι οποίοι δεν βρίσκονται σε επικινδυνότητα για εμφάνιση προβλημάτων προσαρμογής.

Εστιάζοντας στην κατεύθυνση της πρόληψης πιθανών δυσκολιών προσαρμογής για το σύνολο των παιδιών και συνυπολογίζοντας τη χρησιμότητα της έγκαιρης εκπαίδευσης των παιδιών σε κοινωνικές και άλλες σημαντικές δεξιότητες για τη διευκόλυνση της κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής τους προσαρμογής (πιθανώς και της ακαδημαϊκής), σημαντική βοήθεια θα μπορούσε να προέλθει από προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου (βλ. Κουρμούση, 2013. Χατζηχρήστου, 2011α, 2011β). Άλλωστε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011. Χατζηχρήστου, 2011β), υπάρχει ουσιαστική σύνδεση ανάμεσα στη σχολική προσαρμογή και τη σχολική επιτυχία των παιδιών με την προαγωγή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους.

Καταληκτικά, επισημαίνεται ότι στη διεθνή βιβλιογραφία λαμβάνει αυξανόμενη προσοχή η αξιοποίηση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων ως μία αποτελεσματική μέθοδος εργασίας με παιδιά, καθώς στοχεύουν κυρίως στην πρωτογενή πρόληψη, προσφέρουν ένα αρκετά δομημένο και υποστηρικτικό περιβάλλον ομαδικής εργασίας και στηρίζονται στο συνδυασμό της διδασκαλίας και της άσκησης στις υποκείμενες δεξιότητες (βλ. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Επιπλέον, ο Akos (2000) υποστηρίζει τη χρησιμότητα αυτών των ομάδων και σημειώνει ότι όπως τα παιδιά της πρώτης δημοτικού ξεκινούν με απλοποιημένα βιβλία για να μάθουν ανάγνωση και αργότερα οδηγούνται στην ολοκληρωμένη ανάγνωση σύνθετων κειμένων, κατά τον ίδιο τρόπο θα πρέπει να ξεκινήσουν να μαθαίνουν τις δεξιότητες ενσυναίσθησης και άλλες κοινωνικές δεξιότητες, μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της ομάδας, για να αναπτύξουν αργότερα ολοκληρωμένες και ικανοποιητικές σχέσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

6. Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας των Παιδιών στο Σχολείο

Στο πλαίσιο της σχολικής ψυχολογίας, τα τελευταία χρόνια, εντοπίζεται μία στροφή των ερευνητών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης μέσα στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας όλων των μελών του, σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο συστήματος (βλ. Χατζηχρήστου, 2011α, 2011β). Αυτή η στροφή αποτελεί απόρροια της ευρύτερης αλλαγής στο χώρο της ψυχικής υγείας, εφόσον η προσοχή έχει μετατοπιστεί από τη θεραπεία στην πρόληψη των διαταραχών (Coie et al., 1993).

Εστιάζοντας, γενικότερα, στα προγράμματα πρόληψης που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον, επισημαίνεται πως στηρίζονται σε εννοιολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τη σημασία των παραγόντων επικινδυνότητας και των προστατευτικών παραγόντων στην ανάπτυξη των παιδιών (Henderson & Milstein, 2008. Χατζηχρήστου, 2011β). Οι «παράγοντες επικινδυνότητας» είναι συνήθως οι μεταβλητές που αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε ποικίλους τομείς της ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών, ενώ αντιστρόφως, οι «προστατευτικοί παράγοντες» είναι συνήθως οι μεταβλητές που μειώνουν αυτή την πιθανότητα και σχετίζονται με την εμφάνιση θετικών αποτελεσμάτων ανάπτυξης και προσαρμογής (βλ. Coie et al., 1993. Χατζηχρήστου, 2011β). Ωστόσο, και οι δύο κατηγορίες παραγόντων εντοπίζονται στο ίδιο το παιδί, αλλά και στο οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του (βλ. Henderson & Milstein, 2008. Ladd, 2005. Χατζηχρήστου, 2011β). Συνεπώς, τα προγράμματα πρόληψης έχουν διττό στόχο, την αντιμετώπιση των παραγόντων επικινδυνότητας και την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων (Coie et al., 1993).

Ειδικότερα, τα προγράμματα πρόληψης σε ατομικό επίπεδο απευθύνονται στα παιδιά χωρίς να επιχειρούν αλλαγές στο περιβάλλον τους και ακολουθούν μία βασική

κατηγοριοποίηση που στηρίζεται στα τρία επίπεδα πρόληψης (πρωτογενής, δευτερογενής και τριτογενής πρόληψη) (Κουρμούση, 2013, σ. 39-40. Ladd, 2005, σ. 194-202. Χατζηχρήστου, 2011β, σ. 457-459). Πιο αναλυτικά:

1. Τα *προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης* αφορούν το σύνολο των παιδιών και έχουν συνήθως ως στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την ενδυνάμωση των κοινωνικών και άλλων δεξιοτήτων, τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και την καλλιέργεια υποστηρικτικού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη. Στη βιβλιογραφία συναντώνται και με έναν επιμέρους διαχωρισμό σε καθολικές παρεμβάσεις πρόληψης (universal prevention interventions) και επιλεκτικές παρεμβάσεις πρόληψης (selective prevention interventions), αν και αναφέρεται πως δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία αναφορικά με τη συμπερίληψη των επιλεκτικών παρεμβάσεων στο επίπεδο της πρωτογενούς πρόληψης. Ακολούθως, στις καθολικές παρεμβάσεις συμμετέχουν όλα τα παιδιά, ενώ στις επιλεκτικές εκείνα που επηρεάζονται από παράγοντες κινδύνου. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν από τον σχολικό ψυχολόγο, τον εκπαιδευτικό ή κάποιο άλλο πρόσωπο που έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα και συνεργάζεται με το σχολικό ψυχολόγο.
2. Τα *προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης* αφορούν μία ομάδα παιδιών που είτε εκδηλώνουν κάποιες αρχικές ενδείξεις δυσκολιών, είτε βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο να εκδηλώσουν λόγω της συγκέντρωσης πολλών παραγόντων επικινδυνότητας, και στοχεύουν στην έγκαιρη παροχή βοήθειας, ώστε να αποφευχθεί η εξέλιξη αυτών των αρχικών συμπτωμάτων σε σοβαρότερα προβλήματα και διαταραχές. Επίσης, στη βιβλιογραφία αναφέρονται και ως ενδεδειγμένες παρεμβάσεις πρόληψης (indicated prevention interventions). Τα παιδιά αυτά εντοπίζονται έπειτα από αξιολόγηση (παραπομπή του εκπαιδευτικού και ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση) και τα προγράμματα εφαρμόζονται σε επίπεδο ατόμου ή ομάδας, από το σχολικό ψυχολόγο ή από άλλο προσωπικό σε συνεργασία με κάποιον ειδικό.
3. Τα *προγράμματα τριτογενούς πρόληψης* αφορούν κυρίως τα παιδιά που έχουν εκδηλώσει μία σειρά από δυσκολίες (π.χ. έχουν διαγνωστεί με κάποια διαταραχή ή έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) και στοχεύουν στην

κατάλληλη υποστήριξή τους σε ποικίλα περιβάλλοντα, όπως στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται και ως θεραπεία ή θεραπευτικές παρεμβάσεις, ενώ απομακρύνονται σημαντικά από την πρόληψη των δύο άλλων επιπέδων. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται από το σχολικό ψυχολόγο και εξειδικευμένο προσωπικό σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο.

Ανεξάρτητα από το ποια οπτική υιοθετείται τελικά για την κατηγοριοποίηση των παρεμβατικών προγραμμάτων στα τρία επίπεδα πρόληψης, επισημαίνεται πως «τόσο η πρωτογενής όσο και η δευτερογενής πρόληψη συνιστούν δράσεις προαγωγής, προσανατολισμένες πληθυσμιακά, οι οποίες εφαρμόζονται πριν από την εμφάνιση πλήρως ανεπτυγμένων διαταραχών» (Durlak, 1995, όπ. αναφ. στην Κουρμούση, 2013, σ. 40).

Επιπρόσθετα, εστιάζοντας στα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης που έχουν ως κύριο στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών στο σχολείο, στη βιβλιογραφία (Κουρμούση, 2013. Kulic, Dagley, & Horne, 2001. Χατζηχρήστου, 2011β) αναδύονται τρεις ομάδες πληθυσμού στις οποίες συνηθίζεται η εφαρμογή τους, οι ακόλουθες:

1. Στην πρώτη ομάδα, «καθολική ομάδα» (universal population), ανήκουν όλα τα παιδιά μιας τάξης, ενός σχολείου ή πολλών σχολείων. Επιπλέον, είναι πιθανό να αποτελούν μέρος του επίσημου αναλυτικού προγράμματος για όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας.
2. Στη δεύτερη ομάδα, «ομάδα υψηλού κινδύνου» (high risk), ανήκουν τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο για εμφάνιση δυσκολιών, εξαιτίας ποικίλων παραγόντων επικινδυνότητας στο περιβάλλον τους, όμως, δεν έχουν εμφανίσει ακόμη προβλήματα ή διαταραχές. Παράδειγμα αυτής της ομάδας πληθυσμού αποτελούν τα παιδιά οικογενειών με πολύ χαμηλό εισόδημα και τα παιδιά αλκοολικών ή καταθλιπτικών γονέων.
3. Στην τρίτη ομάδα, «ομάδα μετάβασης» (transition/milestone), ανήκουν τα παιδιά που βρίσκονται σε κάποιο μεταβατικό στάδιο και αναμένεται ότι θα βιώσουν στρεσογόνα γεγονότα στο περιβάλλον τους. Παράδειγμα αποτελούν τα παιδιά που ξεκινούν το σχολείο ή αλλάζουν τόπο κατοικίας και σχολείο, ή

τα παιδιά που βιώνουν το χωρισμό των γονέων ή το θάνατο κάποιου προσφιλούς προσώπου.

Μία βασική κατηγορία προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών στο σχολείο αποτελούν τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ή αλλιώς κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, που συνήθως διαχέονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας (βλ. Χατζηχρήστου, 2011α, 2011β), χωρίς αυτό να αποκλείει την εφαρμογή σύντομων παρεμβάσεων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε μία μικρότερη ομάδα πληθυσμού (βλ. Caldarella, Christensen, Kramer, & Kronmiller, 2009).

7. Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στο Σχολείο

Σύμφωνα με τη Συνεργατική Ένωση για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL, 2013), η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (Social and Emotional Learning, SEL) περιλαμβάνει τις διαδικασίες ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι κριτικής σημασίας για την επιτυχία των παιδιών στη σχολική τους σταδιοδρομία και στην ενήλικη ζωή, ενώ ποικίλες επικίνδυνες συμπεριφορές (π.χ. χρήση ναρκωτικών, βία, εκφοβισμός και εγκατάλειψη του σχολείου) μπορεί να προληφθούν ή να μειωθούν, όταν πολυετείς και ολοκληρωμένες προσπάθειες στοχεύουν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Συνεπώς, έχουν αναπτυχθεί ποικίλα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης που αξιοποιούν την ομαδική εργασία και στηρίζονται στην παραδοχή ότι η καλύτερη μάθηση αναδύεται μέσα σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικών σχέσεων.

Η εφαρμογή πολυετών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολείο αποτελεί μία πολύ συνηθισμένη πρακτική διεθνώς και τα τελευταία χρόνια φαίνεται πως υιοθετείται πιλοτικά και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. Χατζηχρήστου, 2011α, 2011β). Γενικά, αυτά τα προγράμματα φαίνεται πως λειτουργούν ως οδηγοί συστηματικής διδασκαλίας, με στόχο την ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να αντιλαμβάνονται την οπτική των άλλων, να θέτουν κατάλληλους στόχους και να χρησιμοποιούν τις διαπροσωπικές δεξιότητες για την αποτελεσματική και ηθική διαχείριση πιθανών αναδυόμενων προβλημάτων (Κουρμούση, 2013. Χατζηχρήστου, 2011β).

Ειδικότερα, η Συνεργατική Ένωση για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (CASEL, 2013, σ. 9) στηριζόμενη σε ερευνητικά δεδομένα, προσδιορίζει πέντε ομάδες αλληλένδετων βασικών γνωστικών, κοινωνικών-συναισθηματικών και συμπεριφορικών ικανοτήτων, στην ανάπτυξη και ενίσχυση των

οποίων θα πρέπει να στοχεύουν τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης:

- *Αυτοεπίγνωση* (self-awareness): Πρόκειται για την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων και των σκέψεων, καθώς και των επιδράσεών τους στη συμπεριφορά του εαυτού. Περιλαμβάνει την ακριβή εκτίμηση των δυνάμεων και των περιορισμών του εαυτού, καθώς και τη διατήρηση μιας καλά θεμελιωμένης αίσθησης αισιοδοξίας και εμπιστοσύνης στον εαυτό.
- *Αυτοδιαχείριση* (self-management): Είναι η ικανότητα αυτορρύθμισης των συναισθημάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών σε διαφορετικές καταστάσεις, με αποτελεσματικό τρόπο. Περιλαμβάνει τη διαχείριση του στρες, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την κινητοποίηση του εαυτού, τον καθορισμό προσωπικών και ακαδημαϊκών στόχων, καθώς και την εργασία προς την επίτευξή τους.
- *Κοινωνική επίγνωση* (social awareness): Αφορά την ικανότητα αντίληψης και αποδοχής της οπτικής των άλλων, της ενσυναίσθησης και του σεβασμού στα άλλα πρόσωπα, στην ομοιότητα και τη διαφορετικότητα ανεξάρτητα από το κοινωνικό υπόβαθρο και τον πολιτισμό. Περιλαμβάνει ακόμη την αναγνώριση της αξίας της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας ως παραγόντων στήριξης.
- *Δεξιότητες σχέσεων* (relationship skills): Αφορά γενικότερα την ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης υγιών και εποικοδομητικών σχέσεων με διαφορετικά πρόσωπα και ομάδες. Ειδικότερα, περιλαμβάνει τη σαφήνεια στην επικοινωνία, την ενεργητική ακρόαση, τη συνεργασία, την αντίσταση σε ακατάλληλη κοινωνική πίεση, την εποικοδομητική αντιμετώπιση των συγκρούσεων, καθώς και την αναζήτηση και την παροχή βοήθειας όταν απαιτείται.
- *Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων* (responsible decision making): Πρόκειται για την ικανότητα λήψης εποικοδομητικών και υπεύθυνων αποφάσεων σχετικά με την προσωπική συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Βασίζεται στα ηθικά πρότυπα, στο ενδιαφέρον για την ασφάλεια, στις κοινωνικές νόρμες, στη ρεαλιστική εκτίμηση των συνεπειών των διαφόρων δράσεων, καθώς και στη διασφάλιση της ευημερίας του εαυτού και των άλλων.

Συνοπτικά, υποστηρίζεται πως τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης βασίζονται στην αποδοχή ότι τα παιδιά που αξιολογούν τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους ρεαλιστικά, ρυθμίζουν επαρκώς τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους, ερμηνεύουν με ακρίβεια τις κοινωνικές ενδείξεις, αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις στις καθημερινές προκλήσεις, βρίσκονται πολύ κοντά στο να επιτύχουν τόσο στο σχολείο, όσο και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004, όπ. αναφ. στην Κουρμούση, 2013, σ. 91).

Εστιάζοντας στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, αναφέρεται ενδεικτικά μία πρόσφατη μεταανάλυση των Durlak et al. (2011), η οποία εξέτασε την αποτελεσματικότητα 213 καθολικών προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης με παιδιά από την προσχολική έως και την εφηβική ηλικία, τα οποία είχαν εφαρμοστεί μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τα ευρήματα τους ανέδειξαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα (πειραματική ομάδα) και σε εκείνα που δεν συμμετείχαν (ομάδα ελέγχου), καθώς τα πρώτα παρουσίασαν σημαντικά βελτιωμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, βελτιωμένες στάσεις (προς τον εαυτό, το σχολείο και τους άλλους), βελτιωμένη θετική κοινωνική συμπεριφορά και ακαδημαϊκή επίδοση (μέσα από βαθμολογίες και τεστ), καθώς και σημαντικές μειώσεις σε ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς.

Ωστόσο, πολύ λίγες από τις έρευνες που εξέτασαν οι Durlak et al. (2011) είχαν προβεί σε επαναληπτική μέτρηση (follow up) για τον έλεγχο της διατήρησης των αποτελεσμάτων του προγράμματός τους, έπειτα από τουλάχιστον έξι μήνες (μόνο 33 από τις 213 έρευνες). Βέβαια, τα ευρήματα αυτών των ερευνών ήταν αρκετά ενθαρρυντικά, καθώς δείχθηκαν σημαντικές βελτιώσεις μέσα στο χρόνο σε ποικίλες μεταβλητές (π.χ. δεξιότητες, στάσεις, προβλήματα συμπεριφοράς και επιδόσεις). Επομένως, οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι τα καθολικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι αποτελεσματικά και ιδιαίτερα επωφελή για το σύνολο των παιδιών.

Επιπρόσθετα, οι Durlak et al. (2011) ανέδειξαν τέσσερις συνιστώμενες πρακτικές που χαρακτήριζαν τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα, ενώ χρησιμοποίησαν για την περιγραφή τους το ακρώνυμο «SAFE» (Sequenced, Active, Focused, Explicit),

υπονοώντας πως ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα έχει αλληλουχία, είναι ενεργητικό, εστιασμένο και σαφές. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το ακρώνυμο «SAFE» ένα πρόγραμμα πρέπει να χρησιμοποιεί μία προγραμματισμένη αλληλουχία δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων του σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων (με αλληλουχία, sequenced), να χρησιμοποιεί ενεργητικές μορφές μάθησης για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων (ενεργητικό, active), να αφιερώνει επαρκή χρόνο αποκλειστικά για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (εστιασμένο, focused), και τέλος να στοχεύει σε συγκεκριμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (σαφές, explicit).

Επίσης, ολοένα και περισσότερο αξιοποιούνται διεθνώς οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά εντός του σχολείου, ως μία οικονομική και αποτελεσματική μέθοδος ομαδικής εργασίας που συνδυάζει γόνιμα στοιχεία από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, για την υλοποίηση προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας των παιδιών (βλ. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006).

8. Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες για Παιδιά

Σύμφωνα με την Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (Association for Specialists in Group Work, ASGW, 2000, σ. 329-331), η «ομαδική εργασία» αποτελεί μία πολύ συνηθισμένη επαγγελματική πρακτική για τη διευκόλυνση ενός συνόλου προσώπων να επιτύχουν τους αμοιβαίους στόχους τους (π.χ. ενδοπροσωπικούς, διαπροσωπικούς ή εργασιακούς). Επισημαίνεται, επίσης, ότι οι στόχοι μιας ομάδας μπορεί να αφορούν την εκτέλεση των καθηκόντων που σχετίζονται με την εργασία, την εκπαίδευση, την προσωπική ανάπτυξη, την επίλυση προσωπικών και διαπροσωπικών προβλημάτων, ή την αποκατάσταση ψυχικών και συναισθηματικών διαταραχών. Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο της ομαδικής εργασίας, ανάλογα με τους ειδικότερους στόχους και τη διαδικασία αλληλεπίδρασης, εντοπίζονται τέσσερις τύποι ομάδων: οι ομάδες έργου (task/work groups), οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (psychoeducational groups), οι συμβουλευτικές ομάδες (counseling groups) και οι ομάδες ψυχοθεραπείας (psychotherapy groups).

Εστιάζοντας, όμως, κατεξοχήν στο σχολικό περιβάλλον και στην ομαδική εργασία με παιδιά, μία κοινή πρακτική είναι η αξιοποίηση είτε ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για την πρωτογενή πρόληψη ποικίλων προβλημάτων (καθολικά ή επιλεκτικά με παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο για εμφάνιση δυσκολιών), είτε συμβουλευτικών ομάδων για τη θεραπεία ή την επανόρθωση υφιστάμενων δυσκολιών (με παιδιά που έχουν εκδηλώσει δυσκολίες) (βλ. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006). Ωστόσο, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες διαφέρουν ουσιαστικά από τις ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας, και για τα παιδιά και για τους ενήλικες (Brown, 2011. Corey, Corey, & Corey, 2014. Delucia-Waack, 2006).

Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η περισσότερη γνώση για την ομαδική εργασία προέρχεται από ομάδες ενηλίκων, οι ανάγκες και η δυναμική που χαρακτηρίζει τις ομάδες των παιδιών διαφέρουν σημαντικά (Delucia-Waack, 2000), με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητος και ένας επιμέρους διαχωρισμός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, σε ομάδες για παιδιά και ομάδες για ενήλικες. Συνεπώς, είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίζονται και να λαμβάνονται υπόψη αυτές οι διαφοροποιήσεις

κατά το σχεδιασμό και το συντονισμό μιας ομάδας με παιδιά (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Γενικότερα, τα προγράμματα ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων που εφαρμόζονται στο σχολείο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν και να ενισχύσουν σημαντικές δεξιότητες μέσα από την αλληλεπίδραση τους με τα μέλη της ομάδας, καθώς και να μοιραστούν συμπεριφορές για τη διαχείριση νέων προκλητικών ή δύσκολων καταστάσεων (Delucia-Waack, 2006). Ενδεικτικά αναφέρεται η εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με ποικίλα θέματα, όπως για παράδειγμα η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η μοναξιά, τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, η επιλογή επαγγελματικής σταδιοδρομίας, οι διαταραχές πρόσληψης της τροφής, ο εκφοβισμός, η επιθετικότητα, η προσαρμογή στο διαζύγιο των γονέων, τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα μαθησιακά προβλήματα κ.ά. (βλ. Delucia-Waack, 2006, σ. 3-4. Furr, 2000, σ. 30. Gerrity & Delucia-Waack, 2006).

8.1 Προσδιορισμός των Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων και Διαφοροποίηση από Άλλου Τύπου Ομάδες

Η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (ASGW, 2000, σ. 330) επισημαίνει πως οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες έχουν ως σκοπό την προαγωγή της προσωπικής και διαπροσωπικής ωρίμανσης και ανάπτυξης των προσώπων, καθώς και την πρόληψη μελλοντικών δυσκολιών, μέσα από ομαδικές εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές στρατηγικές, που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στο εδώ-και-τώρα. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Corey et al. (2014), οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες επικεντρώνονται στην ανάπτυξη, αλλά και την ενίσχυση των ήδη ανεπτυγμένων γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων των μελών τους, μέσα από ένα σύνολο δομημένων διαδικασιών, ενώ ο απώτερος σκοπός είναι η βελτίωση πιθανών εκπαιδευτικών ελλειμμάτων και ψυχολογικών προβλημάτων των μελών της ομάδας. Συνεπώς, είναι εμφανές πως οι υποκείμενες ομάδες, εξ ορισμού, συνδυάζουν δύο πολύ σημαντικά στοιχεία, το εκπαιδευτικό και το ψυχολογικό, ενώ θα μπορούσαν να περιγραφούν και ως ο συνδυασμός μιας ακαδημαϊκής τάξης με μία ομάδα συμβουλευτικής (Brown, 2011).

Επιπλέον, η Brown (2011, σ. 12) διαχωρίζει τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες σύμφωνα με τον κύριο σκοπό τους, δηλαδή, την εκπαίδευση των μελών σχετικά με ένα νέο μαθησιακό αντικείμενο (education), την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την εξάσκηση σε αυτές και την παροχή ανατροφοδότησης από το συντονιστή (skills training), καθώς και την προώθηση της αυτογνωσίας (self-knowledge), αν και ο τελευταίος φαίνεται πως προσεγγίζει περισσότερο το σκοπό των ομάδων συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας. Ωστόσο, επισημαίνει πως η διάκριση γίνεται περισσότερο για να διευκολυνθεί ο συντονιστής εστιάζοντας στον κύριο σκοπό της ομάδας, ενώ είναι πιθανό οι επιμέρους στόχοι των ομάδων να αλληλεπικαλύπτονται (π.χ. όλες οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στοχεύουν άμεσα και έμμεσα σε δεξιότητες επικοινωνίας).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές και οι συμβουλευτικές ομάδες συγκλίνουν στη σημασία που προσδίδουν στις αλληλεπιδράσεις των μελών, και δίνουν από κοινού προσοχή (αλλά σε διαφορετικό βαθμό) στη δυναμική και τις διαδικασίες της ομάδας, στις διαπροσωπικές δεξιότητες των μελών και μερικές φορές στο ρόλο του συντονιστή ως διευκολυντή (Brown, 2011). Όμως, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες διαφοροποιούνται από τις ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας σε αρκετά σημεία (βλ. Brown, 2011. Corey et al., 2014. Delucia-Waack, 2006). Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, η Brown (2011) αποτυπώνει συνοπτικά τις πιο σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αυτούς τους τύπους ομάδων.

Γενικότερα, εστιάζοντας στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες παιδιών και ενηλίκων, η Brown (2011) και η Delucia-Waack (2006) αναφέρουν πως πρόκειται για αρκετά δομημένες ομάδες, με συγκεκριμένους συνήθως συμπεριφορικούς και μετρήσιμους στόχους, οι οποίοι καθορίζονται από το συντονιστή και μεταφράζονται σε αντίστοιχες μαθησιακές δραστηριότητες. Ο ρόλος του συντονιστή είναι αρκετά κατευθυντικός και εστιάζει περισσότερο στην οργάνωση των μελών και την εκπαίδευσή τους αναφορικά με τον εκάστοτε στόχο. Επίσης, η ομάδα έχει συνήθως περιορισμένη διάρκεια στο χρόνο, με τις συναντήσεις των μελών να κυμαίνονται από 6 έως 20 και τη διάρκεια κάθε συνάντησης να είναι αρκετά σύντομη, συνήθως 30 με 45 λεπτά, ιδιαίτερα αν πρόκειται για ομάδες παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Πίνακας 1

Σύγκριση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων με τις ομάδες συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας

Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες	Ομάδες Συμβουλευτικής/Ψυχοθεραπείας
Έμφαση στη διδασκαλία και την καθοδήγηση.	Έμφαση στην εμπειρία και τα συναισθήματα.
Χρήση προσχεδιασμένων, δομημένων δραστηριοτήτων.	Ελάχιστη χρήση προσχεδιασμένων, δομημένων δραστηριοτήτων.
Οι στόχοι, συνήθως, καθορίζονται από το συντονιστή.	Οι στόχοι καθορίζονται από τα μέλη της ομάδας.
Ο συντονιστής λειτουργεί ως δάσκαλος - διευκολυντής.	Ο συντονιστής καθοδηγεί, παρεμβαίνει, προστατεύει.
Επικέντρωση στην πρόληψη.	Επικέντρωση στην αυτογνωσία, θεραπεία.
Μη προεπιλογή των μελών.	Επιλογή και ενημέρωση των μελών για την ομάδα πριν την έναρξή της.
Δεν τίθενται όρια στον αριθμό των μελών της ομάδας.	Τίθενται όρια στον αριθμό των μελών της ομάδας.
Η ομάδα μπορεί να είναι πολύ μεγάλη (π.χ. 50 μέλη).	Η ομάδα, συνήθως, περιορίζεται στα 5-10 μέλη.
Η αυτοαποκάλυψη είναι αποδεκτή, αλλά δεν είναι απαιτητή.	Η αυτοαποκάλυψη αναμένεται.
Η προστασία των προσωπικών δεδομένων και η εμπιστευτικότητα δεν αποτελούν πρωταρχικό μέλημα της ομάδας.	Η προστασία των προσωπικών δεδομένων και η εμπιστευτικότητα αποτελούν κρίσιμο και βασικό γνώρισμα της ομάδας.
Είναι πιθανό να υπάρξει μόνο μία συνάντηση.	Συνήθως γίνονται αρκετές συναντήσεις.
Δίνεται έμφαση στις προσανατολισμένες στο έργο λειτουργίες.	Δίνεται έμφαση στις λειτουργίες συντήρησης της ομάδας, συγκριτικά με την επιτέλεση του έργου.

Πηγή: Brown, 2011, σ. 10.

8.2 Χαρακτηριστικά των Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων για Παιδιά και Διαφορές από τις Ομάδες για Ενήλικες

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά και ενήλικες διαφέρουν σε αρκετά σημεία, κυρίως ως προς τους στόχους, τη διάρκεια, τη δομή και το συντονισμό της ομάδας, εφόσον τα παιδιά έχουν διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά βρίσκονται σε μία αναπτυξιακή πορεία, συνεχίζουν δηλαδή να εξελίσσονται γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά, με αποτέλεσμα οι στόχοι των ομάδων να είναι περισσότερο προληπτικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα, με ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση και άσκηση σε κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, ενώ οι ενήλικες έχουν κατακτήσει ήδη ένα αναπτυξιακό επίπεδο και τις υποκείμενες δεξιότητες (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006).

Εστιάζοντας αρχικά στα χαρακτηριστικά των ομάδων για παιδιά, στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι είναι καλό η ομάδα να έχει μικρό μέγεθος, για να μπορούν να συμμετέχουν όλα τα μέλη ενεργά, είναι σημαντικό τα μέλη της να μη διαφέρουν μεταξύ τους ηλικιακά περισσότερο από ένα ή δύο έτη (Akos, 2000. Brown, 2011), καθώς επίσης είναι επιθυμητό να αποτελείται από μέλη και των δύο φύλων για μεγαλύτερη κινητοποίηση και ευελιξία (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Επιπλέον, οι ομάδες για παιδιά είναι πιο σύντομες αναφορικά με το πλήθος και τη χρονική διάρκεια των συναντήσεων, συγκριτικά με τις ομάδες για ενήλικες, ενώ ενδεικτικά προτείνεται να μην ξεπερνούν σε αριθμό τις 6 με 8 συναντήσεις και σε διάρκεια τα 35 λεπτά (Delucia-Waack, 2006), καθώς όσο μικρότερα είναι τα παιδιά, τόσο μικρότερο εύρος προσοχής και λιγότερο έλεγχο της συμπεριφοράς τους διαθέτουν (Brown, 2011. Corey et al., 2014. Delucia-Waack, 2000). Επίσης, είναι πιο δομημένες και αξιοποιούν κυρίως το παιχνίδι και ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες, για να διευκολύνουν τη συζήτηση γύρω από ένα θέμα και/ή την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και συμπεριφορών (Brown, 2011. Delucia-Waack, 2006).

Ακόμη, διαφορές εντοπίζονται και στο ρόλο του συντονιστή, ο οποίος όταν απευθύνεται σε ομάδες με παιδιά είναι ακόμη πιο κατευθυντικός, δίνει περισσότερες οδηγίες, εμπλέκεται πιο ενεργά στις διαδικασίες της ομάδας και φροντίζει

περισσότερο για τις ανάγκες των παιδιών (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), καθώς όσο μικρότερα είναι τα παιδιά, τόσο μεγαλύτερη ανάγκη έχουν για δομή και καθοδήγηση (Delucia-Waack, 2000). Παράλληλα, μία ακόμη παράμετρος που λαμβάνεται υπόψη στις ομάδες με παιδιά, και τις διαφοροποιεί από τις ομάδες των ενηλίκων, είναι η λήψη γονικής συναίνεσης για τη συμμετοχή τους στην ομάδα (Akos, 2000. Brown, 2011. Corey et al., 2014).

8.3 Χρησιμότητα των Ψυχοεκπαιδευτικών Ομάδων

Η ομαδική εργασία αποτελεί μία γνώριμη μορφή εργασίας και αλληλεπίδρασης για τα παιδιά, καθώς από πολύ μικρή ηλικία δαπανούν πολύ χρόνο σε ομάδες με συνομηλίκους, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα η επιλογή της ομάδας ως πλαίσιο εφαρμογής προληπτικών παρεμβάσεων να θεωρείται απολύτως λογική και ρεαλιστική (Akos, 2000. Kulic et al., 2001). Ειδικότερα, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες υποστηρίζεται πως είναι αποτελεσματικές όσον αφορά τα παιδιά και τους εφήβους, διότι πρόκειται για μία ομαδική προσέγγιση που προσιδιάζει αρκετά στην εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών στο σχολείο (Corey et al., 2014). Επιπρόσθετα, το ομαδικό περιβάλλον δυνητικά λειτουργεί ως ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο συνομηλίκων, που προσφέρει βοήθεια και ενίσχυση στα παιδιά, ώστε να νιώθουν λιγότερο απομονωμένα, να σχετίζονται περισσότερο μεταξύ τους, να μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις (Delucia-Waack, 2000) και συνολικά, να έχουν το «αίσθημα του ανήκειν» (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες θεωρούνται ιδιαίτερα χρήσιμες και υπό μία αναπτυξιακή οπτική, καθώς παρέχουν στα παιδιά το πλαίσιο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, και συνεπώς κοινωνικής συμπεριφοράς, είτε άμεσα όταν στοχεύουν σε αυτό, είτε έμμεσα μέσα από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις των μελών ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους στόχο (Corey et al., 2014). Εκτός, όμως, από τις κοινωνικές δεξιότητες που λόγω του αναπτυξιακού επιπέδου των παιδιών λαμβάνουν ιδιαίτερη προσοχή, η Delucia-Waack (2006, σ. 12, 14) παραθέτει μία σειρά από κοινούς στόχους, για τα προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης, όπως η αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων, η αναγνώριση και η αμφισβήτηση των παράλογων σκέψεων που

οδηγούν στο συναίσθημα της θλίψης, η κατανόηση του τι σημαίνει να είναι κάποιος καλός φίλος και να έχει φίλους, η αντικατάσταση δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών οικοδόμησης των φιλικών σχέσεων με άλλες πιο κατάλληλες, η κατανόηση των στρεσογόνων αντιδράσεων και των ερεθισμάτων που προκαλούν άγχος, η εκπαίδευση και η εξάσκηση σε βασικές τεχνικές διαχείρισης του άγχους, σε οργανωτικές δεξιότητες, σε δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων και προβλημάτων κ.ά.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση των Gerrity και Delucia-Waack (2006), φαίνεται πως οι ομαδικές παρεμβάσεις πράγματι είναι αποτελεσματικές μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ενώ η πρόληψη μέσα από προγράμματα ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων εμφανίζει θετικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Καταλήγουν, όμως, στο συμπέρασμα πως απαιτείται περισσότερη έρευνα για να διαπιστωθεί ποιες παρεμβάσεις είναι πιο αποτελεσματικές για κάθε είδους πρόβλημα και για κάθε πληθυσμό. Παράλληλα, ένας ακόμη προβληματισμός στη βιβλιογραφία αφορά τη δυσκολία προσδιορισμού των αποτελεσμάτων μιας παρέμβασης που θεωρούνται επιτυχημένα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Επιπλέον, επειδή τα προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης δίνουν έμφαση στην πρωτογενή πρόληψη, έχει αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα τους μπορεί να μην είναι άμεσα εμφανή, καθώς η πρόληψη αποτελεί συχνά έναν μακροπρόθεσμο στόχο και απαιτείται αρκετός χρόνος για να γίνουν εμφανή τα αποτελέσματα της (Kulic et al., 2001). Επίσης, οι Βασιλόπουλος κ. συν. (2010) καταλήγουν πως τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, κυρίως ως προληπτικό μέσο και λιγότερο ως μέσο τροποποίησης ήδη εκδηλωμένων σοβαρών προβλημάτων.

Παρ' όλα αυτά, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η ίδια η ομάδα, ανεξάρτητα από τους στόχους που έχουν τεθεί, λειτουργεί θεραπευτικά και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006). Ουσιαστικά, μέσα στην ομάδα αναδύονται διάφοροι θεραπευτικοί παράγοντες, οι οποίοι ενισχύουν την αποδοτικότητα της (Delucia-Waack, 2006). Ιδιαίτερη προσοχή στη σχετική βιβλιογραφία έχουν λάβει οι 11 θεραπευτικοί παράγοντες που πρότεινε ο Yalom αναφορικά με την ομαδική ψυχοθεραπεία, οι οποίοι θεωρούνται πολύ σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία αλλαγής των μελών, λειτουργούν διαφοροποιημένα στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, αλλά και σε κάθε

ομάδα παιδιών ξεχωριστά, ενώ χαρακτηρίζονται από αλληλεξάρτηση (Yalom, 2006, όπ. αναφ. στους Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Επιγραμματικά, οι 11 θεραπευτικοί παράγοντες είναι η ενστάλαξη ελπίδας, η καθολικότητα, η μετάδοση πληροφοριών, ο αλτρουισμός, η διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας (οικογένεια), η ανάπτυξη τεχνικών κοινωνικοποίησης, η μιμητική συμπεριφορά, η διαπροσωπική μάθηση, η συνοχή της ομάδας, η κάθαρση και οι υπαρξιακοί παράγοντες (βλ. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σ. 65-71).

Συνεπώς, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αποτελούν ένα βοηθητικό περιβάλλον για το σύνολο των παιδιών και ιδιαιτέρως για τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποιες αναπτυξιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες ή βρίσκονται σε κάποια μεταβατική περίοδο της ζωής τους (π.χ. απώλεια κάποιου προσφιλούς προσώπου, διαζύγιο των γονέων, αλλαγή σχολείου ή σχολικής βαθμίδας), ενώ η έμφαση στην εκπαιδευτική διάσταση και η εφαρμογή τους μέσα στο σχολείο επιτρέπουν την αποφυγή του στιγματισμού που χαρακτηρίζει, συνήθως, τη συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές ομάδες συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπείας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Brown, 2011. Delucia-Waack, 2006).

8.4 Στάδια Ανάπτυξης μιας Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας

Σύμφωνα με τον Γεώργα (1990), «η ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό, που κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σε ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά, που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών» (σ. 22). Πρόκειται δηλαδή για μία δυναμική οντότητα, που αναπτύσσεται και αλλάζει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των μελών της και ως εκ τούτου, στη βιβλιογραφία έχουν αναδυθεί πολλές προσπάθειες περιγραφής των φάσεων ή σταδίων από τα οποία δυνητικά περνά κάθε ομάδα καθώς αναπτύσσεται, με τις περισσότερες πληροφορίες να προέρχονται από ομάδες ενηλίκων (βλ. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Γεώργας, 1990. Velsor, 2004).

Αναφορικά με τις ομάδες των παιδιών και ειδικότερα τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, χωρίς να υιοθετείται κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο ανάπτυξης της ομάδας, η έμφαση δίνεται στα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των παιδιών που συναντώνται κατά την εξέλιξη της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας, ακολουθώντας μία βασική διάκριση σε αρχικό, μεσαίο και τελικό στάδιο (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Jones & Robinson, 2000. Velsor, 2004).

8.4.1 Αρχικό στάδιο

Το *αρχικό στάδιο* μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας εκτείνεται στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας και σε αυτό το στάδιο τα παιδιά όλων των ηλικιών είναι συνήθως επιφυλακτικά, διστάζουν να εκφραστούν, είναι πιθανό να βιώνουν άγχος και/ή ανησυχία αναφορικά με τη νέα κατάσταση, ενώ μπορεί να φοβούνται μία πιθανή απόρριψη από την ομάδα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Jones & Robinson, 2000). Ωστόσο, είναι πιθανό να συνυπάρχουν και συναισθήματα ενθουσιασμού ή περιέργειας αναφορικά με το τι πρόκειται να συμβεί σε αυτή τη νέα κατάσταση (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Επίσης, η επικοινωνία των μελών είναι περιορισμένη και προσανατολίζεται κυρίως προς το συντονιστή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), ο οποίος καλείται να βοηθήσει τα μέλη να αποκτήσουν ταυτότητα ως ομάδα και να αποφασίσουν από κοινού τους κανόνες και τις νόρμες της ομάδας τους (Delucia-Waack, 2006. Velsor, 2004). Αυτό το αρχικό στάδιο τελειώνει όταν τα παιδιά έχουν πλέον επενδύσει αρκετά στην ομάδα, για να την αποκαλούν δική τους ομάδα (Lampel, 1985, όπ. αναφ. στη Velsor, 2004).

8.4.2 Μεσαίο στάδιο

Σταδιακά, η ομάδα περνά στο *μεσαίο στάδιο* που καταλαμβάνει τη μεγαλύτερη έκταση στις συναντήσεις και αποκαλείται και ως στάδιο εργασίας και αφοσίωσης των μελών προς το σκοπό της ομάδας (Jones & Robinson, 2000). Γενικά σε αυτό το στάδιο τα παιδιά νιώθουν περισσότερη ασφάλεια και εκφράζονται με μεγαλύτερη άνεση, καθιστώντας εμφανή τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους,

«γεγονός που σηματοδοτεί την έναρξη της πορείας για αλλαγή» (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σ. 77).

Ωστόσο, η αλλαγή των μελών δεν επέρχεται τόσο εύκολα και αρχικά θεωρείται αναμενόμενο να υπάρξουν προκλήσεις, συγκρούσεις και προβλήματα στις σχέσεις των μελών, κυρίως εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους (Jones & Robinson, 2000. Velsor, 2004). Η μεγαλύτερη άνεση που βιώνουν τα μέλη συνήθως τα οδηγεί να εξερευνήσουν και να δοκιμάσουν τα όρια της ομάδας, εκδηλώνοντας ποικίλες συμπεριφορές που μπορεί να είναι δύσκολες ή/και αντιπαραγωγικές, ενώ κάποια άλλα μέλη είναι πιθανό να παραπονεθούν και να εκφράσουν δυσάρεστα συναισθήματα προς αυτές τις συμπεριφορές (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Εμφανώς τα μέλη επικοινωνούν χωρίς τη μεσολάβηση του συντονιστή, ο ρόλος του οποίου καθίσταται περισσότερο υποστηρικτικός (Velsor, 2004), ενώ δεν είναι απίθανο τα αρνητικά σχόλια και η δυσανεξία των μελών να στραφούν και προς το πρόσωπο του συντονιστή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Στη συνέχεια, μέσα από την προσπάθεια επίλυσης των προαναφερόμενων συγκρούσεων αναμένεται η ομάδα να αποκτήσει συνοχή και να βελτιωθούν οι σχέσεις των μελών της (Jones & Robinson, 2000), καθώς «κάθε φορά που τα μέλη δοκιμάζουν τα όρια της ομάδας και συνειδητοποιούν ότι αυτά αντέχουν, η αίσθηση ότι είναι ασφαλή και αποδεκτά συνεχώς αυξάνεται» (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σ. 78). Επιπλέον, τα μέλη της ομάδας αρχίζουν να βιώνουν το αίσθημα της καθολικότητας, ενώ συνήθως δείχνουν περισσότερη προθυμία να εξερευνήσουν συστηματικά και βαθύτερα τα θέματα της ομάδας, τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους (Jones & Robinson, 2000). Η ομάδα καθίσταται πλέον παραγωγική, είναι προσανατολισμένη στους στόχους της και τα μέλη συνεργάζονται, μεταξύ τους και με το συντονιστή, προς την κατεύθυνση της αλλαγής μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και κοινής προσπάθειας, χωρίς αυτό να σημαίνει πως λείπουν οι διαφωνίες και οι εντάσεις, οι οποίες πλέον θεωρούνται δημιουργικές (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

8.4.3 Τελικό στάδιο

Το *τελικό στάδιο* της ομάδας αφορά τις τελευταίες συναντήσεις των μελών και αντιπροσωπεύει τη διαδικασία τερματισμού των εργασιών της ομάδας, κατά τη

διάρκεια του οποίου τα μέλη αποχαιρετούν το ένα το άλλο και αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα που συνοδεύουν αυτή την κατάσταση (Jones & Robinson, 2000). Συχνά περιγράφεται και ως μία «φάση πένθους» κατά την οποία τα παιδιά βιώνουν θλίψη και άγχος αποχωρισμού (Kernberg & Rosenberg, 1991, όπ. αναφ. στη Velsor, 2004, σ. 140), ενώ συναισθήματα θλίψης και ανησυχίας για τη μελλοντική ευημερία των παιδιών είναι πιθανό να βιώνει και ο συντονιστής της ομάδας, ο οποίος καλείται να ενισχύσει τα παιδιά, ώστε να διαχειριστούν τα δύσκολα συναισθήματα που βιώνουν (Velsor, 2004). Ωστόσο, είναι πιθανό να αναδυθούν και ευχάριστα συναισθήματα στα μέλη, αναφορικά με την πορεία και τις εμπειρίες της ομάδας, καθώς και ανακούφιση για την αλλαγή που μπορεί να επήλθε μέσα από τη συμμετοχή τους στην ομάδα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

9. Σχεδιασμός Προγράμματος Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας για Παιδιά

Μία ψυχοεκπαιδευτική ομάδα που απευθύνεται σε παιδιά είναι πολύ σημαντικό να έχει σχεδιαστεί προσεκτικά εκ των προτέρων και να έχει πολύ καλή δομή, ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά, και το πρόσωπο που καλείται να σχεδιάσει το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι συνήθως ο συντονιστής της ομάδας (Delucia-Waack, 2006). Συγκεκριμένα, ο συντονιστής οφείλει να προχωρήσει πέρα από το βασικό σκοπό και τους στόχους της ομάδας και να λάβει εξαρχής σημαντικές αποφάσεις για μία σειρά από θέματα που σχετίζονται με τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος που θα εφαρμόσει (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Furr, 2000. Jones & Robinson, 2000).

9.1 Δομή και Οργάνωση του Περιεχομένου ενός Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος

Ο συντονιστής μιας ομάδας καλείται να σχεδιάσει προσεκτικά και συστηματικά το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα εφαρμόσει, αφού πρώτα εκτιμήσει τις ανάγκες των υποψήφιων μελών και ανατρέξει στη διαθέσιμη βιβλιογραφία αναφορικά με το θέμα της ομάδας του (π.χ. κοινωνικό άγχος, ελλιπώς ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες) (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006).

Ένα πρώτο σημαντικό βήμα αποτελεί η καταγραφή του σκοπού και των επιμέρους στόχων της ομάδας, σύμφωνα με τις ανάγκες των μελών, καθώς μετέπειτα θα αποτελέσουν τη βάση για την επιλογή του περιεχομένου και των δραστηριοτήτων του προγράμματος (Delucia-Waack, 2006. Furr, 2000).

Στη συνέχεια, οι στόχοι που θέτει ο συντονιστής παίρνουν τη μορφή αυτοτελών θεματικών ενοτήτων, υποδεικνύοντας το περιεχόμενο των συναντήσεων της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Κάθε θεματική ενότητα καταλαμβάνει μία τουλάχιστον συνάντηση (Delucia-Waack, 2006), ενώ συνιστάται η αποφυγή μεγάλου

αριθμού στόχων και αντίστοιχων θεματικών ενοτήτων σε ένα πρόγραμμα, διότι είναι πιθανό ο μεγάλος αριθμός πληροφοριών να μπερδέψει τα μέλη και να μην επιτευχθεί το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα (Geldard & Geldard, 2001, όπ. αναφ. στους Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Έπειτα, ο συντονιστής θα πρέπει να καθορίσει τη σειρά με την οποία θα διαδέχεται η μία θεματική ενότητα την άλλη μέσα στο πρόγραμμα, καθώς είναι απαραίτητο να εξασφαλίσει την ύπαρξη αλληλουχίας και συνοχής ανάμεσα στις μαθησιακές δραστηριότητες και τις συναντήσεις της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006. Furr, 2000), ώστε να προάγεται η γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική αλλαγή των μελών (Furr, 2000). Ακόμη, για την οργάνωση των θεματικών ενοτήτων, αλλά και το συνολικό σχεδιασμό του προγράμματος, θεωρείται απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη του το επίπεδο ωριμότητας και τα στάδια ανάπτυξης που ακολουθεί μία ομάδα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Jones & Robinson, 2000), δηλαδή το αρχικό, το μεσαίο και το τελικό (βλ. 8.4 Στάδια Ανάπτυξης μιας Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας, σ. 61).

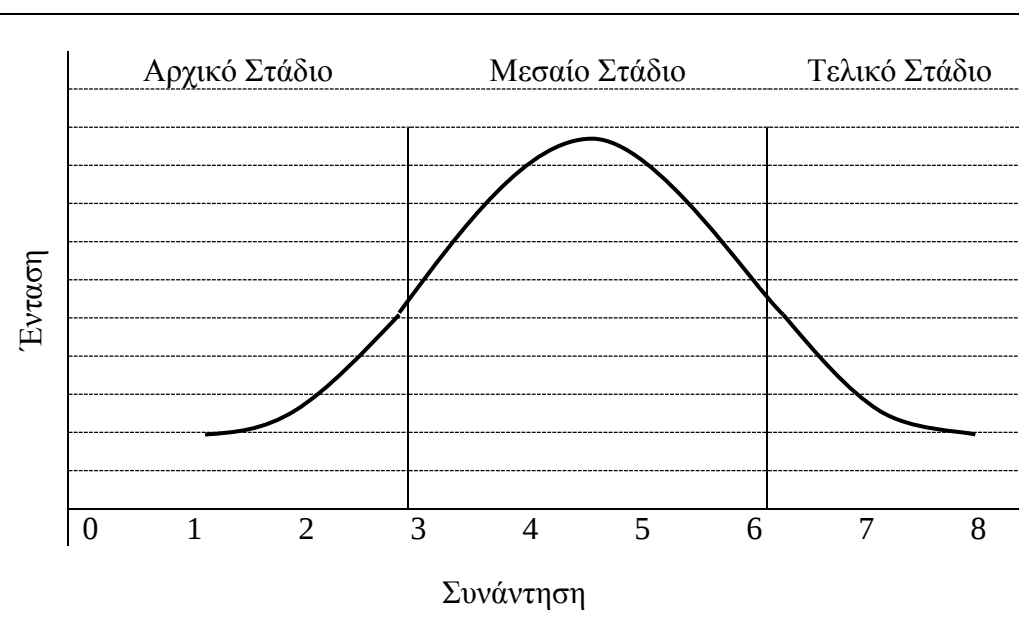
Επιπρόσθετα, εξαιτίας της έμφασης που δίνουν οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες στο στοιχείο της εκπαίδευσης, οι δραστηριότητες αποτελούν ουσιαστικό κομμάτι της δομής ενός προγράμματος, χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση των διαδικασιών της ομάδας (Delucia-Waack, 2006. Furr, 2000), και συνεπώς, ο συντονιστής καλείται να προαποφασίσει για τις κατάλληλες δραστηριότητες ανάλογα με το βασικό και τους ειδικότερους στόχους κάθε συνάντησης, και σύμφωνα με το στάδιο ανάπτυξης της ομάδας (Jones & Robinson, 2000).

Οι Jones και Robinson (2000) παρομοιάζουν το σχεδιασμό των θεμάτων και των δραστηριοτήτων της ομάδας με την ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος και προτείνουν ένα μοντέλο, που ακολουθεί τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας, για τον καθορισμό του περιεχομένου των συναντήσεών της. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν πως σε κάθε στάδιο ανάπτυξης της ομάδας ενυπάρχει ο παράγοντας της έντασης, που θα πρέπει να συνεκτιμά ο συντονιστής κατά το σχεδιασμό του προγράμματος. Σύμφωνα με τη σχηματική απεικόνιση του μοντέλου ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας (βλ. Διάγραμμα 1), φαίνεται πως αποτελείται από δύο άξονες, τον ψ που αναπαριστά την ένταση των συναντήσεων και τον χ που αναπαριστά τον αριθμό των συναντήσεων (π.χ. 8 συναντήσεις), ενώ η κωδωνοειδής μορφή του θυμίζει την κανονική κατανομή.

«Η ένταση ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο το θέμα της ομάδας, οι δομημένες ασκήσεις και οι ομαδικές τεχνικές λειτουργούν ως ακολούθως: α) προκαλούν άγχος στα μέλη της ομάδας, β) προκαλούν τα μέλη της ομάδας να αυτοαποκαλυφθούν, γ) αυξάνουν την επίγνωση, δ) εστιάζουν στα συναισθήματα, ε) επικεντρώνονται στο εδώ-και-τώρα και στ) εστιάζουν σε απειλητικά θέματα» (Jones & Robinson, 2000, σ. 358).

Διάγραμμα 1

Μοντέλο ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας



Πηγή: Jones & Robinson, 2000, σ. 359.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Jones και Robinson (2000, σ. 357-360), η ένταση ακολουθεί τα στάδια ανάπτυξης μιας ομάδας. Ειδικότερα, στο αρχικό στάδιο τα μέλη, όπως έχει ήδη αναφερθεί, νιώθουν συνήθως άβολα και έχουν περισσότερο άγχος αναφορικά με τη συμμετοχή τους στην ομάδα, επομένως τα θέματα ή οι δραστηριότητες μεγαλύτερης έντασης μπορεί να μην λειτουργήσουν παραγωγικά, επειδή τα μέλη σε αυτό το στάδιο δεν είναι έτοιμα να προβούν σε αυτοαποκαλύψεις και να συζητήσουν προσωπικά ζητήματα. Συνεπώς, προτείνεται η αξιοποίηση θεμάτων που εστιάζουν στην ασφάλεια, την εμπιστοσύνη και γενικά ενέχουν λιγότερη ένταση. Αντίστοιχα, η Delucia-Waack (2006) αναφέρει πως είναι σημαντικό

τουλάχιστον η πρώτη συνάντηση να εστιάζει στη γνωριμία των μελών, τη θέσπιση των κανόνων και την εισαγωγή στους στόχους της ομάδας.

Προχωρώντας στο μεσαίο στάδιο, τα μέλη συνήθως είναι πιο πρόθυμα να εξερευνήσουν βαθύτερα τον εαυτό τους, και εφόσον έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες μικρής έντασης, σταδιακά νιώθουν πιο άνετα με την αντιμετώπιση θεμάτων και δραστηριοτήτων μεγαλύτερης έντασης, που αφορούν προσωπικά και ίσως απειλητικά για τον εαυτό τους ζητήματα (Jones & Robinson, 2000). Συνεπώς, η ένταση αυξάνεται εφόσον τα μέλη επιθυμούν να εμβαθύνουν σε προσωπικά θέματα που τους προκαλούν ανησυχία και σε ζητήματα αναφορικά με τις σχέσεις μέσα στην ομάδα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010), ενώ πειραματίζονται δοκιμάζοντας προτεινόμενες συμπεριφορές προς την κατεύθυνση της αλλαγής (Jones & Robinson, 2000).

Στο τελικό στάδιο, είναι πιθανό τα μέλη να επιθυμούν να συνεχίσουν την εργασία με θέματα μεγάλης έντασης, διότι νιώθουν ότι έχουν καλυφθεί ημιτελώς, ωστόσο, ο συντονιστής της ομάδας είναι σημαντικό να αναγνωρίσει την ανάγκη για μείωση της έντασης, επιλέγοντας θέματα και δραστηριότητες μικρής έντασης που θα προετοιμάζουν τα μέλη για τον οριστικό τερματισμό των συναντήσεων της ομάδας (Jones & Robinson, 2000). Τα θέματα και οι δραστηριότητες θα πρέπει να έχουν αντίστοιχη σημασία και χρησιμότητα με τις προηγούμενες συναντήσεις, δίνοντας, όμως, μεγαλύτερη έμφαση στην ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας που έχει επιτευχθεί (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Jones & Robinson, 2000). Σύμφωνα με τη Delucia-Waack (2006), τουλάχιστον η τελευταία συνάντηση είναι σημαντικό να εστιάζει στο κλείσιμο της ομάδας και την ενίσχυση των μελών, ώστε να μεταβούν ομαλά στο περιβάλλον εκτός της ομάδας, αξιοποιώντας στη ζωή τους όσα έμαθαν στην ομάδα. Καταληκτικά, οι Jones και Robinson (2000) επισημαίνουν ότι παρά τη βοήθεια που παρέχει το μοντέλο στο συντονιστή, κρίνεται σκόπιμο να μην ακολουθείται κατά γράμμα, αλλά να υπάρχει ευελιξία εκ μέρους του, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ομάδας.

Επιπρόσθετα, εφόσον ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης αποτελείται συνήθως από δημιουργικές δραστηριότητες, στη σχετική βιβλιογραφία (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006) προτείνεται η αξιοποίηση ποικίλων αντικειμένων για τη διευκόλυνση του έργου του συντονιστή, όπως απλά αντικείμενα (π.χ. πίνακας,

κιμωλία, χαρτί, μαρκαδόροι κ.ά.), πληροφοριακό υλικό (π.χ. βιβλία, βίντεο, εικόνες κ.ά.), μαξιλάρια, κούκλες, μαριονέτες, λούτρινα ζωάκια κ.ά. Συγκεκριμένα, τα λούτρινα ζωάκια αναφέρεται ότι μπορούν να λειτουργήσουν ως αλληγορικά μέσα για την προσέγγιση μιας δύσκολης κατάστασης ή την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και συμπεριφορών, ανεξάρτητα από την ηλικία των παιδιών, καθώς για τα παιδιά λειτουργούν ως παιχνίδι που μειώνει την ενδεχόμενη απειλή του υπό διερεύνηση θέματος και αυξάνει το ενδιαφέρον τους, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τη μεταφορά της μάθησης εκτός της ομάδας αφού τα παιδιά θυμούνται καλύτερα όσα έχουν μάθει στις συναντήσεις (Smead, 2003, όπ. αναφ. στη Delucia-Waack, 2006).

9.2 Δομή των Συναντήσεων μιας Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας

Ανεξάρτητα από το ειδικό περιεχόμενο κάθε συνάντησης, η ύπαρξη συγκεκριμένης δομής σε όλες τις συναντήσεις μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας κρίνεται απαραίτητη, καθώς προσφέρει στα παιδιά το αίσθημα της ασφάλειας και της συνέχειας, επιτρέπει την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου και την εστίαση στους στόχους της συνάντησης (Delucia-Waack, 2006). Επιπλέον, το πόσο δομημένες θα είναι οι συναντήσεις μιας ομάδας εξαρτάται από την ηλικία των μελών και τον τύπο της ομάδας, καθώς όσο νεότερα είναι τα μέλη τόσο περισσότερη δομή απαιτείται, ενώ οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες γενικά τείνουν να είναι πιο δομημένες συγκριτικά με άλλου τύπου ομάδες (π.χ. ομάδες συμβουλευτικής) (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, κάθε συνάντηση μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας τυπικά αποτελείται από τέσσερα μέρη, το άνοιγμα (opening), το στάδιο εργασίας (working), το στάδιο επεξεργασίας (processing) και το κλείσιμο (closing) (βλ. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σ. 111-115. Delucia-Waack, 2006, σ. 20-25), τα οποία αποτελούν έναν καλό οδηγό για το συντονιστή, και κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και κατά την εφαρμογή του προγράμματος, χωρίς όμως να παραβλέπεται η σημασία της ευελιξίας ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας στο εδώ-και-τώρα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

9.2.1 Το άνοιγμα

Το *άνοιγμα* κάθε συνάντησης συνήθως αποτελεί μία επανάληψη του υλικού της προηγούμενης συνάντησης, περιλαμβάνει συζήτηση αναφορικά με τις προσπάθειες των παιδιών να εφαρμόσουν εκτός ομάδας όσα έμαθαν, ενώ στη συνέχεια εισάγει τα μέλη στο νέο θέμα (της τρέχουσας συνάντησης) (Delucia-Waack, 2006). Σε περίπτωση που είχε ανατεθεί στα παιδιά κάποια κατ' οίκον εργασία, μία καλή πρακτική αποτελεί η ενασχόληση της ομάδας με τους προβληματισμούς που προέκυψαν από αυτή, αλλά και γενικότερα με όσα απασχολούν τα μέλη από την προηγούμενη συνάντηση και επιθυμούν να τα μοιραστούν με την ομάδα (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006).

9.2.2 Το στάδιο εργασίας

Το *στάδιο εργασίας* αποτελεί το κύριο μέρος της συνάντησης και επικεντρώνεται σε έναν βασικό στόχο του προγράμματος και στους ειδικότερους στόχους που έχουν τεθεί για την εκάστοτε συνάντηση, και συνήθως περιλαμβάνει τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ή κάποια δεξιότητα και την εξάσκηση των μελών σε πιθανές αποτελεσματικές συμπεριφορές (Delucia-Waack, 2006). Συνεπώς, στο κύριο μέρος της συνάντησης ο συντονιστής αρχικά παρέχει κάποιο είδος διδασκαλίας στα μέλη σχετικά με το θέμα της ομάδας και στη συνέχεια τα μέλη καλούνται να εξασκηθούν μέσα από δραστηριότητες (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010). Προτείνεται η αξιοποίηση ομαδικών δημιουργικών δραστηριοτήτων (π.χ. ζωγραφική, τραγούδι, χορός, παιχνίδι ρόλων), για τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης των μελών, την ενίσχυση της αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, και την εξάσκηση σε νέες συμπεριφορές και δεξιότητες (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006).

9.2.3 Το στάδιο επεξεργασίας

Ακολουθεί το *στάδιο επεξεργασίας* των δραστηριοτήτων και γενικότερα όσων διαδραματίζονται στο στάδιο εργασίας, κατά τη διάρκεια του οποίου ο συντονιστής χρησιμοποιεί συνήθως ερωτήσεις για να διευκολύνει τα μέλη να προβληματιστούν

αναφορικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και με όσα ανακαλύπτουν για τον εαυτό τους, και τελικά να μεταφέρουν όσα μαθαίνουν και εκτός της ομάδας, στη ζωή τους (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006).

«Η επεξεργασία θα μπορούσε να περιγραφεί ως η αξιοποίηση των σημαντικών γεγονότων στις εδώ-και-τώρα αλληλεπιδράσεις της ομάδας, ώστε να βοηθηθούν τα μέλη να αναγνωρίσουν το νόημα της εμπειρίας τους, να κατανοήσουν καλύτερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις δράσεις τους, και να γενικεύσουν αυτό που έμαθαν στη ζωή τους εκτός της ομάδας» (Stockton, Morran, & Nitza, 2000, όπ. αναφ. στη Delucia-Waack, 2006, σ. 22).

Συνεπώς, η επεξεργασία όσων βιώνουν και μαθαίνουν τα παιδιά μέσα στην ομάδα θεωρείται πολύ σημαντικό και ουσιαστικό κομμάτι της συνάντησης, καθώς συμβάλει με πολλούς τρόπους στην αποδοτικότητα της ομάδας και στην αλλαγή των μελών (Delucia-Waack, 2006). Επιπλέον, καταλαμβάνει ένα μικρό κομμάτι του χρόνου της συνάντησης (3-8 λεπτά μιας συνάντησης που διαρκεί συνολικά 45-60 λεπτά) και μπορεί να υλοποιηθεί είτε μέσα από απλές ερωτήσεις του συντονιστή, είτε μέσα από κάποια σύντομη δραστηριότητα ως αφορμή για συζήτηση (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006).

9.2.4 Το κλείσιμο

Το τελευταίο μέρος μιας συνάντησης είναι το *κλείσιμο* και εστιάζει, κυρίως, στην παροχή βοήθειας προς τα μέλη, ώστε να αποσαφηνίσουν όσα συνέβησαν, να αφήσουν την ομάδα και να επιστρέψουν στην «πραγματική ζωή», έχοντας κατά νου όσα έμαθαν και προσπαθώντας μέσα στο χρόνο που μεσολαβεί μέχρι την επόμενη συνάντηση να τα εφαρμόσουν (Delucia-Waack, 2006). Μία καλή πρακτική που προτείνεται είναι η πρόσκληση των μελών να δοκιμάσουν όσα έμαθαν μέσα από αναθέσεις κατ' οίκον εργασίας χωρίς, ωστόσο, να λαμβάνουν υποχρεωτική και καταναγκαστική μορφή (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010).

Κατά τη διάρκεια του κλεισίματος της συνάντησης, όμως, είναι πιθανό να επιμείνουν κάποια δύσκολα συναισθήματα και σκέψεις στα μέλη ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στην ομάδα, γι' αυτό είναι σημαντικό να υπάρξει αποφόρτιση και

ομαλή μετάβαση στη ζωή εκτός της ομάδας (π.χ. για τα παιδιά αυτή η μετάβαση συνεπάγεται συνήθως την επιστροφή τους στο πρόγραμμα του σχολείου) (Delucia-Waack, 2006). Συνεπώς, σε αυτό το μέρος της συνάντησης προτείνεται η χρήση ορισμένων δημιουργικών στοιχείων ή κάποιου τελετουργικού, με κύριο μέλημα τη χαλάρωση των μελών, όπως για παράδειγμα η ανάγνωση κάποιου ποιήματος ή μία άσκηση χαλάρωσης με συνοδεία κατάλληλης μουσικής (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ: ΣΚΟΠΟΣ, ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ & ΜΕΘΟΔΟΣ

10. Έρευνα Αποτελέσματος

Προκειμένου να αξιολογηθεί μία ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για παιδιά, αλλά και γενικότερα η ομαδική εργασία ανεξάρτητα από τον τύπο της ομάδας, απαιτείται η διερεύνηση τόσο του αποτελέσματος, όσο και των εσωτερικών διαδικασιών της ομάδας (Furr, 2000. Velsor, 2004). Στη βιβλιογραφία συναντώνται δύο μέθοδοι αξιολόγησης των ομαδικών παρεμβάσεων, η έρευνα αποτελέσματος (outcome research) και η έρευνα διαδικασίας (process research) (βλ. Delucia-Waack, 1997). Η έρευνα αποτελέσματος εξετάζει συνολικά την αποτελεσματικότητα μιας ομαδικής παρέμβασης και εστιάζει στο βαθμό της ατομικής αλλαγής των μελών, ενώ η έρευνα διαδικασίας εξετάζει τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των μελών και εστιάζει στη δυναμική της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Furr, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αποτελέσματος εξετάζει το βαθμό της ατομικής αλλαγής των μελών, συνήθως, μέσα από την αξιολόγησή τους πριν την έναρξη (pre test) και μετά τη λήξη (post test) του προγράμματος, αναφορικά με συγκεκριμένες μεταβλητές που σχετίζονται με το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της ομάδας (Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Furr, 2000). Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στην επιλογή των κατάλληλων εργαλείων για τις υπό διερεύνηση μεταβλητές μέσα από τις οποίες θα αξιολογηθεί η αλλαγή των μελών (Furr, 2000). Επίσης, προτείνεται η χρήση πολλαπλών πηγών συλλογής δεδομένων, όπως είναι για παράδειγμα οι αυτοαναφορές των παιδιών, οι αναφορές των εκπαιδευτικών, των γονέων, των συνομηλίκων κ.ά. (Furr, 2000. Kulic et al., 2001).

Επιπρόσθετα, οι Kulic et al. (2001) αναφέρουν ότι η έρευνα αποτελέσματος υιοθετεί συνήθως τον πειραματικό σχεδιασμό, δηλαδή, την αξιοποίηση μίας πειραματικής ομάδας στην οποία εφαρμόζεται το εκάστοτε πρόγραμμα και μίας ομάδας ελέγχου στην οποία δεν εφαρμόζεται, με στόχο τη σύγκρισή τους αναφορικά με μία σειρά μεταβλητών, που σχετίζονται με το σκοπό του προγράμματος. Συνεπώς,

οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων καλούνται σε δύο αξιολογήσεις, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, ενώ θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η διεξαγωγή μιας επαναληπτικής αξιολόγησης (follow up), έπειτα από ένα ικανό χρονικό διάστημα (π.χ. τρεις ή έξι μήνες), για τη διερεύνηση της διατήρησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος με την πάροδο του χρόνου.

Εστιάζοντας στην παρούσα έρευνα, επισημαίνεται ότι πρόκειται για έρευνα αποτελέσματος και αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδιασμού, που υλοποιήθηκε από δύο μεταπτυχιακές φοιτήτριες στα πλαίσια εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας τους. Σύμφωνα με τον εν λόγω σχεδιασμό, η μία ερευνήτρια πραγματοποίησε την έρευνα αποτελέσματος και η άλλη την έρευνα διαδικασίας, επιδιώκοντας την ολοκληρωμένη αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής παιδιών πρώτης δημοτικού.

11. Σκοπός της Έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός καθολικού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος επτά συναντήσεων για τη διευκόλυνση της κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής παιδιών πρώτης δημοτικού, κυρίως μέσα από την εκπαίδευση και την εξάσκησή τους σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ως προς την αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο, τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους της τάξης, και τις κοινωνικές δεξιότητες και τις συμπεριφορές των παιδιών κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της τάξης.

12. Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερωτήματα

Προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος διευκόλυνσης της κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής των παιδιών που μεταβαίνουν στην πρώτη δημοτικού, διατυπώθηκαν συγκεκριμένες ερευνητικές υποθέσεις και συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.

Γενικά, σύμφωνα με τη μεταανάλυση των Durlak et al. (2011), τα καθολικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης φαίνεται πως συνεισφέρουν σημαντικά στη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, στην αύξηση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών και τη μείωση ποικίλων προβλημάτων συμπεριφοράς (βλ. 7. Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στο Σχολείο, σ. 50).

Αντίστοιχα, στην παρούσα έρευνα διατυπώθηκαν συγκεκριμένες υποθέσεις για την αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα άλλων ερευνών, που αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα καθολικών προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, ως προς μία σειρά σχετικών με την παρούσα έρευνα μεταβλητών. Οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν είναι οι ακόλουθες:

1. Αναμένεται ότι μετά το πέρας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης θα αξιολογηθούν με μεγαλύτερη αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (βλ. Hepler & Rose, 1988).
2. Αναμένεται ότι μετά το πέρας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης θα αξιολογηθούν από τον εκπαιδευτικό τους με βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες, συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (βλ. Newgent, Behrend, Lounsbery, Higgins, & Lo, 2010).
3. Αναμένεται ότι μετά το πέρας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης θα αξιολογηθούν από τον εκπαιδευτικό τους με περισσότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά, συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (βλ. Caldarella et al., 2009).
4. Αναμένεται ότι μετά το πέρας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης θα αξιολογηθούν από τον εκπαιδευτικό τους

με λιγότερη ντροπαλή συμπεριφορά (κοινωνική απόσυρση), συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (βλ. Caldarella et al., 2009).

5. Αναμένεται ότι μετά το πέρας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης θα αξιολογηθούν από τον εκπαιδευτικό τους με λιγότερη επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά, συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου (βλ. Waliski & Carlson, 2008).

Επιπρόσθετα, οι Ladd et al. (2002) επισημαίνουν ότι οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες έχουν περιοριστεί στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκάστοτε προγράμματος ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και των σχέσεων τους με τους συνομηλίκους, χωρίς να επιχειρείται μία άμεση και ουσιαστική σύνδεση με διαφορετικές πτυχές της σχολικής προσαρμογής, ενώ παράλληλα προτείνουν τη διερεύνηση πιθανών διαφυλικών διαφορών στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος (βλ. 5. Αναγκαιότητα Πρόληψης των Προβλημάτων Σχολικής Προσαρμογής, σ. 43). Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα τέθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Υπάρχουν μεταβολές στις στάσεις των παιδιών της ομάδας παρέμβασης απέναντι στο σχολείο, σύμφωνα με τις αναφορές τους, μετά το πέρας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος;
2. Υπάρχουν μεταβολές στις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών της ομάδας παρέμβασης σχετικά με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους της τάξης, σύμφωνα με τις αναφορές τους, μετά το πέρας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος;
3. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας παρέμβασης, ως προς τις μεταβολές κάθε μεταβλητής (αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου, σχολική αρέσκεια, σχολική αποφυγή, μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια, κοινωνικές δεξιότητες, θετική κοινωνική συμπεριφορά, ντροπαλή συμπεριφορά/κοινωνική απόσυρση, επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά);

13. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μαθητές και εκπαιδευτικοί της πρώτης δημοτικού, από πέντε σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων και της Κοζάνης (δύο και τρία σχολεία, αντίστοιχα). Σε όλες τις φάσεις της έρευνας συνολικά συμμετείχαν 152 μαθητές και εννέα εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 36 μαθητές (22 αγόρια και 14 κορίτσια, *M.O.* ηλικίας = 77.03 μήνες, *T.A.* = 3.26) και οι εκπαιδευτικοί των δύο τμημάτων (δύο γυναίκες) συμμετείχαν μόνο στην πιλοτική εφαρμογή των εργαλείων μέτρησης, πριν από τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας.

Στην κύρια έρευνα συμμετείχαν οι υπόλοιποι 116 μαθητές (70 αγόρια και 46 κορίτσια, *M.O.* ηλικίας = 77.22 μήνες, *T.A.* = 3.22) από επτά τμήματα της πρώτης δημοτικού και οι εκπαιδευτικοί τους (έναν άνδρα και έξι γυναίκες). Με βάση τον αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, τα επτά τμήματα διαχωρίστηκαν στην πειραματική ομάδα (τρία τμήματα) και στην ομάδα ελέγχου (τέσσερα τμήματα). Η τοποθέτηση των μαθητών στις δύο ομάδες έγινε με μη τυχαίο τρόπο, έπειτα από συμφωνία με τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων, που συμφώνησαν να συμμετέχουν στην έρευνα, καθώς ήταν ανέφικτο να γίνει τυχαία δειγματοληψία μεταξύ των μαθητών των διαφόρων τμημάτων. Επομένως, στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ημι-πειραματικός σχεδιασμός (quasi-experimental design) με μη τυχαίο καταμερισμό των μαθητών σε δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) και μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (nonrandomized control-group pretest-posttest design) (βλ. Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014, σ. 194-195. Robson, 2007, σ. 158-161).

Ειδικότερα, 57 μαθητές (31 αγόρια και 26 κορίτσια) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα (ομάδα παρέμβασης) και 59 μαθητές (38 αγόρια και 21 κορίτσια) την ομάδα ελέγχου. Στην ομάδα παρέμβασης εφαρμόστηκε το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν εφαρμόστηκε. Ωστόσο, οι μαθητές και των δύο ομάδων αξιολογήθηκαν πριν την έναρξη και μετά τη λήξη του προγράμματος, καθώς και μεταγενέστερα κατά την επαναληπτική (follow up) μέτρηση.

Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν τρεις μετρήσεις (στις οποίες συμμετείχαν και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους) και το δείγμα της έρευνας με την πάροδο του

χρόνου μειώθηκε ελάχιστα, λόγω της απουσίας κάποιων μαθητών. Συγκεκριμένα, στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος (pre test) συμμετείχαν και οι 116 μαθητές, ενώ στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος (post test) συμμετείχαν 114 μαθητές [56 μαθητές της ομάδας παρέμβασης (31 αγόρια και 25 κορίτσια), 58 μαθητές της ομάδας ελέγχου (37 αγόρια και 21 κορίτσια)]. Συνεπώς, οι δύο μαθητές που δεν συμμετείχαν στη μέτρηση μετά το πρόγραμμα εξαιρέθηκαν εξ αρχής από τις αναλύσεις της έρευνας και αξιοποιήθηκε το δείγμα των 114 μαθητών που συμμετείχαν και στις δύο μετρήσεις (πριν και μετά το πρόγραμμα). Τέλος, στη follow up μέτρηση συμμετείχαν 113 μαθητές [σημειώθηκε μείωση μόνο στην ομάδα παρέμβασης, καθώς συμμετείχαν 55 μαθητές (31 αγόρια και 24 κορίτσια)], ενώ οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν το σύνολο των 114 μαθητών.

14. Εργαλεία Μέτρησης και Ψυχοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Η αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος διερευνήθηκε μέσα από ποικίλες εξαρτημένες μεταβλητές, αναφορικά με την κοινωνικο-συναισθηματική και συμπεριφορική προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο κατά τη μετάβασή τους στην πρώτη τάξη. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν εργαλεία αυτοαναφοράς των παιδιών (μέσα από ατομική δομημένη συνέντευξη) και εργαλεία αξιολόγησης των παιδιών από τον εκπαιδευτικό (συμπλήρωση ερωτηματολογίων), ενώ το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε αποτέλεσε την ανεξάρτητη μεταβλητή της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν και το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε.

14.1 Εργαλεία Αυτοαναφοράς των Παιδιών

Εξαιτίας της νεαρής ηλικίας και του αναπτυξιακού επιπέδου των παιδιών που εισέρχονται στην πρώτη δημοτικού, για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η τεχνική της δομημένης συνέντευξης, ατομικά με κάθε μαθητή σε έναν ήσυχο χώρο εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως προτείνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Asher, Singleton, Tinsley, & Hymel, 1979. Cassidy & Asher, 1992. Ladd et al., 2000).

Γενικότερα, η δομημένη συνέντευξη έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις με προκαθορισμένη διατύπωση και η σειρά υποβολής τους είναι η ίδια για όλους τους συμμετέχοντες σε μία έρευνα, με στόχο την ομοιόμορφη συλλογή των δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Κατ' αντίστοιχα με ένα ερωτηματολόγιο, ο συνεντευξιαζόμενος καλείται να απαντήσει σε μία σειρά από ερωτήσεις, συνήθως κλειστού τύπου, με προκαθορισμένες απαντήσεις που δίνονται από τον συνεντευκτή, ενώ ο τελευταίος καταγράφει τις απαντήσεις του πρώτου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014. Robson, 2007).

Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα κλήθηκαν σε ατομική συνέντευξη για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με ορισμένους δείκτες σχολικής προσαρμογής και την παροχή αξιολογήσεων για τους συνομηλίκους (του ίδιου φύλου) της τάξης. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η Κλίμακα Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής (School Liking and School Avoidance Scale, SLAS) (Ladd et al., 2000) για την αξιολόγηση των στάσεων των παιδιών απέναντι στο σχολείο, το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας (Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire for Young Children, LSDQ) (Cassidy & Asher, 1992) για την αξιολόγηση των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των παιδιών αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, και ένα κοινωνιομετρικό εργαλείο μέτρησης της αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων (Rating-Scale Sociometric Measure) (Asher et al., 1979).

14.1.1 Κλίμακα Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής

Η αξιολόγηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο πραγματοποιήθηκε με την Κλίμακα Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής (School Liking and School Avoidance Scale, SLAS) του Ladd και των συνεργατών του (βλ. Ladd, 1990. Ladd et al., 2000. Ladd & Price, 1987). Πρόκειται για μία κλίμακα αυτοαναφοράς 14 προτάσεων που δημιουργήθηκε από το συνδυασμό προτάσεων του ερωτηματολογίου School Sentiment Inventory (SSI) (Bogat, Jones, & Jason, 1980, όπ. αναφ. στους Ladd & Price, 1987. Ladd, 1990. Ladd & Price, 1987) και νέων προτάσεων που σχεδιάστηκαν για να αξιολογήσουν την αρέσκεια και την αποφυγή των παιδιών για το σχολείο (Ladd et al., 1997).

Η Κλίμακα Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε έρευνες με παιδιά μικρής ηλικίας (νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου) και έχειδειχθεί ότι αποτελείται από δύο υποκλίμακες, τη σχολική αρέσκεια και τη σχολική αποφυγή (βλ. Ladd et al., 2000). Πιο συγκεκριμένα, μία σειρά ερευνών (Kochenderfer & Ladd, 1996a, 1996b. Ladd et al., 2000. Ladd et al., 1996, 1997) έπειτα από την εφαρμογή παραγοντικών αναλύσεων (διερευνητικών και επιβεβαιωτικών) υποστηρίζει ότι οι εννέα προτάσεις του ερωτηματολογίου (π.χ. «Είναι διασκεδαστικό το σχολείο;», «Σου αρέσει να είσαι στο σχολείο;») φορτίζουν

σταθερά σε έναν παράγοντα (Σχολική Αρέσκεια) και υποδεικνύουν θετικές αντιλήψεις και συναισθήματα για το σχολείο, ενώ οι υπόλοιπες πέντε προτάσεις (π.χ. «Θα σου άρεσε αν η μαμά ή ο μπαμπάς σου σε άφηνε να μένεις στο σπίτι αντί να πηγαίνεις στο σχολείο;», «Χαίρεσαι περισσότερο όταν έρχεται η ώρα να γυρίσεις στο σπίτι από το σχολείο;») φορτίζουν σταθερά και διακριτά σε έναν άλλον παράγοντα (Σχολική Αποφυγή) και υποδεικνύουν την επιθυμία αποφυγής του σχολείου. Επισημαίνεται ότι όλες οι προτάσεις είναι διατυπωμένες σε μορφή ερώτησης, καθώς απευθύνονται σε παιδιά νεαρής ηλικίας και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιείται μέσα από ατομικές συνεντεύξεις (βλ. Coplan et al., 2007. Ladd et al., 2000).

Σύμφωνα με τις οδηγίες χορήγησης του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (το οποίο παραχωρήθηκε για χρήση στην παρούσα έρευνα έπειτα από επικοινωνία με τον Gary W. Ladd), τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν πως νιώθουν για το σχολείο και να απαντήσουν στις ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας μία 3-βαθμη κλίμακα τύπου Likert με πιθανές απαντήσεις «ναι», «μερικές φορές», «όχι» (οι οποίες βαθμολογούνται με 3, 2, 1, αντίστοιχα). Ωστόσο, στην υποκλίμακα σχολικής αρέσκειας σε τρεις προτάσεις («Σε κάνει το σχολείο να νιώθεις σαν να θέλεις να κλάψεις;», «Μισείς το σχολείο;», «Είναι απαίσιο το σχολείο;») χρησιμοποιείται η αντίστροφη κωδικοποίηση (1=ναι, 2=μερικές φορές, 3=όχι). Έπειτα, για κάθε υποκλίμακα υπολογίζεται ο μέσος όρος των απαντήσεων και προκύπτει μία τελική βαθμολογία (σκορ) για κάθε παιδί, που κυμαίνεται από 1 έως 3. Ειδικότερα, στην υποκλίμακα σχολικής αρέσκειας τα υψηλά σκορ υποδεικνύουν θετική και τα χαμηλά σκορ αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, ενώ στην υποκλίμακα σχολικής αποφυγής τα υψηλά σκορ υποδεικνύουν μεγάλη και τα χαμηλά σκορ μικρή επιθυμία ή απουσία επιθυμίας για αποφυγή του σχολικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει την Κλίμακα Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής με παιδιά του νηπιαγωγείου έως και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Arbeau et al., 2010. Buhs & Ladd, 2001. Coplan et al., 2007. Kochenderfer & Ladd, 1996a, 1996b. Ladd et al., 2000. Ladd & Burgess, 2001. Ladd et al., 1996, 1997. Murray et al., 2008) υποστηρίζουν ότι οι δύο υποκλίμακες είχαν ικανοποιητικού βαθμού αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, με τις τιμές του δείκτη Cronbach's alpha να κυμαίνονται από .67 έως .91 για τη σχολική αρέσκεια και από .72 έως .86 για τη σχολική αποφυγή.

Αντίστοιχα, στην παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των δύο υποκλιμάκων εκτιμήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha διακριτά για την ομάδα παρέμβασης, την ομάδα ελέγχου και το συνολικό δείγμα, και για τις τρεις μετρήσεις (πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος και κατά τη follow up μέτρηση). Γενικά, οι τιμές του δείκτη είναι ικανοποιητικές και κυμαίνονται από .64 έως .93 για τη σχολική αρέσκεια και από .70 έως .81 για τη σχολική αποφυγή. Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί, αποτυπώνονται οι τιμές για το συνολικό δείγμα της έρευνας.

Πίνακας 2

Αξιοπιστία κλίμακας σχολικής αρέσκειας και σχολικής αποφυγής

	Cronbach's alpha (α)		
	Πριν (N = 114)	Μετά (N = 114)	Follow up (N = 113)
Υποκλίμακες			
Σχολική αρέσκεια	.84	.86	.89
Σχολική αποφυγή	.75	.76	.79

14.1.2 Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας

Οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους της νέας σχολικής τάξης αξιολογήθηκαν με το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας για παιδιά μικρής ηλικίας (Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire for Young Children, LSDQ) των Cassidy και Asher (1992). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 24 προτάσεων που σχεδιάστηκε αρχικά από τους Asher et al. (1984) και απευθυνόταν σε μαθητές τρίτης έως και έκτης δημοτικού, με στόχο τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια των παιδιών γενικά στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Ακολούθως, οι Asher και Wheeler (1985) τροποποίησαν τις προτάσεις του εργαλείου, ώστε να εστιάζουν αποκλειστικά στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Εν συνεχεία, οι Cassidy και Asher (1992) επιδιώκοντας να διερευνήσουν την ύπαρξη συναισθημάτων μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας σε παιδιά μικρότερης ηλικίας (νηπιαγωγείου και πρώτης

δημοτικού) προσάρμοσαν το ερωτηματολόγιο των Asher και Wheeler (1985) στις ανάγκες της υποκείμενης ηλικιακής ομάδας.

Ωστόσο, γενικά το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας δομείται από 16 κύριες προτάσεις σχετικά με τα συναισθήματα μοναξιάς και τις αντιλήψεις των παιδιών για τις τρέχουσες σχέσεις με τους συνομηλίκους, για το βαθμό στον οποίο ικανοποιούνται σημαντικές διαπροσωπικές ανάγκες και για την κοινωνική ικανότητά τους, καθώς και από οκτώ προτάσεις φίλτρου σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τα χόμπι των παιδιών (Asher et al., 1984. Asher & Wheeler, 1985. Cassidy & Asher, 1992). Εστιάζοντας στο ερωτηματολόγιο που προσάρμοσαν οι Cassidy και Asher (1992) για παιδιά μικρής ηλικίας, το περιεχόμενο διατηρήθηκε αλλά οι προτάσεις μετατράπηκαν από καταφατικές δηλώσεις σε ερωτήσεις με πιθανές απαντήσεις «ναι», «μερικές φορές», «όχι». Υιοθετήθηκε, δηλαδή, η χρήση μιας απλούστερης κλίμακας τύπου Likert με τρεις διαβαθμίσεις, αντικαθιστώντας την κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων που χρησιμοποιείται με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Asher et al., 1984. Asher & Wheeler, 1985).

Επιπλέον, για κάθε μία από τις τροποποιημένες εκδοχές του ερωτηματολογίου, στις υποκείμενες έρευνες πραγματοποιήθηκε διακριτά διερευνητική παραγοντική ανάλυση με κοινό εύρημα ότι οι 16 κύριες προτάσεις (π.χ. «Έχεις άλλα παιδιά στο σχολείο για να μιλήσεις;» «Νιώθεις μόνος/η στο σχολείο;») φορτίζουν σε έναν παράγοντα (Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια) και οι προτάσεις φίλτρου (π.χ. «Σου αρέσει να διαβάζεις;», «Σου αρέσει η μουσική;») δεν φορτίζουν σε αυτόν τον παράγοντα (Asher et al., 1984. Asher & Wheeler, 1985. Cassidy & Asher, 1992). Επισημαίνεται ότι οι προτάσεις φίλτρου χρησιμοποιούνται για να νιώσουν οι μαθητές πιο άνετα κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και η συλλογή των δεδομένων για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού γίνεται μέσα από ατομικές συνεντεύξεις (βλ. Cassidy & Asher, 1992. Coplan et al., 2007).

Σύμφωνα με τις οδηγίες χορήγησης του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (για παιδιά μικρής ηλικίας, που παραχωρήθηκε για χρήση στην παρούσα έρευνα έπειτα από επικοινωνία με τους Jude Cassidy και Steven R. Asher), τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν πως νιώθουν όταν βρίσκονται στο σχολείο και να απαντήσουν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας την 3-βαθμη κλίμακα τύπου Likert που προαναφέρθηκε, με πιθανές απαντήσεις «ναι», «μερικές φορές», «όχι» (οι οποίες βαθμολογούνται για

τις κύριες προτάσεις με 1, 2, 3, αντίστοιχα). Ωστόσο, σε έξι κύριες προτάσεις («Είναι δύσκολο για σένα να κάνεις φίλους στο σχολείο;», «Είσαι μόνος/η σου στο σχολείο;», «Είναι δύσκολο να κάνεις τα άλλα παιδιά στο σχολείο να σε συμπαθήσουν;», «Νιώθεις ότι μένεις έξω από τα πράγματα στο σχολείο;», «Είναι δύσκολο για σένα να τα πηγαίνεις καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;», «Νιώθεις μόνος/η στο σχολείο;») χρησιμοποιείται η αντίστροφη κωδικοποίηση (3=ναι, 2=μερικές φορές, 1=όχι). Στη συνέχεια, η τελική βαθμολογία (σκορ) κάθε παιδιού προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων στις 16 κύριες προτάσεις και κυμαίνεται από 16 έως 48, με τα χαμηλά σκορ να υποδεικνύουν χαμηλά επίπεδα ή απουσία μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας και τα υψηλά σκορ υψηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaráσκειας για παιδιά μικρής ηλικίας (Arbeau et al., 2010. Cassidy & Asher, 1992. Coplan et al., 2007) η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για τις 16 κύριες προτάσεις του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητικού βαθμού, με τις τιμές του δείκτη Cronbach's alpha να κυμαίνονται από .76 έως .85.

Αντίστοιχα, στην παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha διακριτά για την ομάδα παρέμβασης, την ομάδα ελέγχου και το συνολικό δείγμα, και για τις τρεις μετρήσεις (πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος και κατά τη follow up μέτρηση). Γενικά, οι τιμές του δείκτη είναι ικανοποιητικές και κυμαίνονται από .63 έως .84. Ακολούθως, στον Πίνακα 3, αποτυπώνονται οι τιμές για το συνολικό δείγμα της έρευνας.

Πίνακας 3

Αξιοπιστία ερωτηματολογίου μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας

	Cronbach's alpha (α)		
	Πριν (N = 114)	Μετά (N = 114)	Follow up (N = 113)
Ερωτηματολόγιο Μοναξιά και κοινωνική δυσaráσκεια	.80	.79	.78

14.1.3 Κοινωνιομετρικό Εργαλείο Μέτρησης της Αποδοχής από την Ομάδα των Συνομηλίκων

Η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Asher et al., 2008. Asher & Rose, 1997. Asher et al., 1979. Birch & Ladd, 1996. Cassidy & Asher, 1992. Gifford-Smith & Brownell, 2003. Ladd, 2005), μπορεί να αξιολογηθεί με δύο κοινωνιομετρικές μεθόδους. Η πρώτη αφορά τη συλλογή συγκεκριμένων προτάσεων από κάθε παιδί, αναφορικά με τους συνομηλίκους που του αρέσει περισσότερο ή/και δεν του αρέσει καθόλου να παίζει μαζί τους (Limited-Choice Positive and Negative Peer Nomination Method), ενώ η δεύτερη τη συλλογή των αξιολογήσεων από κάθε παιδί, αναφορικά με το πόσο του αρέσει να παίζει με κάθε συνομήλικο της τάξης του (Rating-Scale Sociometric Measure). Ειδικότερα, με τη μέθοδο των προτάσεων, έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων, τα παιδιά ταξινομούνται σε πέντε ομάδες που υποδεικνύουν τη θέση τους μέσα στην ομάδα (δημοφιλής, ουδέτερη, απόρριψη, παραμέληση, αμφιλεγόμενη), ενώ με τη μέθοδο των αξιολογήσεων τα παιδιά κατηγοριοποιούνται ως υψηλά, μέτρια ή χαμηλά αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων.

Παρά το γεγονός ότι η μέθοδος των συγκεκριμένων προτάσεων για την αξιολόγηση της αποδοχής από τους συνομηλίκους χρησιμοποιείται συστηματικά στη βιβλιογραφία, είτε διακριτά, είτε συνδυαστικά με τη μέθοδο των αξιολογήσεων (βλ. Asher & Wheeler, 1985. Buhs & Ladd, 2001. Cassidy & Asher, 1992), έχουν αναφερθεί σημαντικοί προβληματισμοί εκ μέρους των ερευνητών. Οι Parker και Asher (1993) αναφέρουν ότι η μέθοδος των προτάσεων περιορίζει τα παιδιά στην αναφορά μικρού αριθμού συνομηλίκων με τους οποίους επιθυμούν να παίζουν στο σχολείο, με αποτέλεσμα να αποκλείουν άλλα παιδιά που επίσης συμπαθούν, αλλά δεν αναφέρουν λόγω του περιορισμού που τίθεται. Επιπλέον, επικροτούν τη μέθοδο των αξιολογήσεων, αιτιολογώντας ότι η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων αφορά το σύνολο των παιδιών. Έπειτα, οι Asher et al. (2008) επισημαίνουν ότι η μέθοδος των αξιολογήσεων θεωρείται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ως μία πιο φιλική μέθοδος προς τα παιδιά, συγκριτικά με τη συλλογή αρνητικών προτάσεων που μπορεί να έχει δυσμενείς επιπτώσεις. Ακόμη, έρευνες με παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας υποστηρίζουν ότι οι βαθμολογίες των αξιολογήσεων εμφανίζουν μεγαλύτερου βαθμού εγκυρότητα και αξιοπιστία, σε σχέση με τις

βαθμολογίες των συγκεκριμένων προτάσεων (βλ. Asher et al., 1979. Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998. Hymel et al., 1990. Singleton & Asher, 1977).

Ως εκ τούτου, στην παρούσα έρευνα η αποδοχή ενός παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων στη σχολική τάξη αξιολογήθηκε με τη χρήση του κοινωνιομετρικού εργαλείου αξιολόγησης των συνομηλίκων (Rating-Scale Sociometric Measure), που περιγράφεται στην έρευνα των Asher et al. (1979). Ωστόσο, αξιοποιήθηκαν μόνο οι αξιολογήσεις των συνομηλίκων του ίδιου φύλου, διότι στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι είναι πιθανό να προκύψουν στρεβλώσεις στις βαθμολογίες των παιδιών (αν συμπεριληφθούν και οι αξιολογήσεις του άλλου φύλου), εξαιτίας της προκατάληψης προς το αντίθετο φύλο που μπορεί να χαρακτηρίζει αυτήν την ηλικιακή ομάδα (βλ. Cassidy & Asher, 1992. Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998).

Σύμφωνα με τους Asher et al. (1979) τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση «Πόσο σου αρέσει να παίζεις με τον/την ...;» βλέποντας φωτογραφίες των συμμαθητών τους (στην παρούσα έρευνα δεν αξιοποιήθηκαν οι φωτογραφίες, παρά μόνο τα ονόματα των παιδιών) και χρησιμοποιώντας ως απάντηση ένα από τα τρία πρόσωπα: χαρούμενο (happy), ουδέτερο (neutral) και λυπημένο (sad). Τα τρία πρόσωπα αντικαθιστούν την 3-βαθμη κλίμακα τύπου Likert με πιθανές απαντήσεις «μου αρέσει πολύ», «και μου αρέσει και δεν μου αρέσει», «δεν μου αρέσει καθόλου» (και βαθμολογούνται αντίστοιχα με 3, 2, 1). Στη συνέχεια, υπολογίζεται ο μέσος όρος των αξιολογήσεων που λαμβάνει ένα παιδί από όλους τους συνομηλίκους της τάξης του (ή από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου) και προκύπτει η τελική βαθμολογία (σκορ) για κάθε παιδί, που κυμαίνεται από 1 έως 3, με τα υψηλά σκορ να υποδεικνύουν υψηλή αποδοχή και τα χαμηλά σκορ χαμηλή αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων.

Περαιτέρω, επειδή ο αριθμός των αξιολογήσεων ποικίλει από τάξη σε τάξη (ανάλογα με τον αριθμό των συνομηλίκων μιας τάξης ή της ομάδας των συνομηλίκων ίδιου φύλου), για να γίνουν συγκρίσιμα τα δεδομένα διαφορετικών τάξεων, αλλά και για να κατηγοριοποιηθούν οι μαθητές στις τρεις κατηγορίες (χαμηλά, μέτρια, υψηλά αποδεκτά παιδιά), οι ερευνητές (Asher & Wheeler, 1995. Buhs & Ladd, 2001. Cassidy & Asher, 1992. Ladd et al., 1997. Parker & Asher, 1993) προτείνουν τη μετατροπή των μέσων όρων σε τυπικές τιμές (z scores) (βλ. Ρούσσος & Τσαούσης, 2010, σ.121-123). Αξιοποιώντας τις τυπικές τιμές ως βαθμολογίες (σκορ) των

παιδιών, τα παιδιά που λαμβάνουν σκορ z μεγαλύτερο ή ίσο με το 1 ανήκουν στην κατηγορία υψηλά αποδεκτά, τα παιδιά που λαμβάνουν σκορ z μικρότερο ή ίσο με το -1 ανήκουν στην κατηγορία χαμηλά αποδεκτά, και τα παιδιά με ενδιάμεσα z σκορ ($-1 < z < 1$) ανήκουν στην κατηγορία μέτρια αποδεκτά (βλ. Cassidy & Asher, 1992. Parker & Asher, 1993).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στην παρούσα έρευνα οι μέσοι όροι της αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων (ίδιου φύλου) μετατράπηκαν αρχικά σε τυπικές τιμές (z scores) και μετέπειτα σε T τιμές (T scores), για να αποφευχθεί πιθανή σύγχυση με τη χρήση του αρνητικού πρόσημου των τυπικών τιμών (ουσιαστικά, πρόκειται για μία καινούρια κατανομή με μέσο όρο 50 και τυπική απόκλιση 10, $T = 50 + 10z$) (βλ. Ρούσσος & Τσαούσης, 2010, σ. 123). Επομένως, αντίστοιχα με τις τυπικές τιμές, τα παιδιά που λαμβάνουν σκορ T μεγαλύτερο ή ίσο με το 60 ανήκουν στην κατηγορία υψηλά αποδεκτά, τα παιδιά που λαμβάνουν σκορ T μικρότερο ή ίσο με το 40 ανήκουν στην κατηγορία χαμηλά αποδεκτά, και τα παιδιά με ενδιάμεσα T σκορ ($40 < T < 60$) ανήκουν στην κατηγορία μέτρια αποδεκτά.

14.2 Εργαλεία Αξιολόγησης των Παιδιών από τον Εκπαιδευτικό

Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα κλήθηκαν να συμπληρώσουν δύο ερωτηματολόγια, παρέχοντας δεδομένα για δείκτες της σχολικής προσαρμογής των παιδιών. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν η υποκλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης των Σχέσεων με τους Συνομηλίκους από τον Εκπαιδευτικό (Teacher Checklist of Peer Relations) (Pettit et al., 1997) και το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς των Παιδιών από τον Εκπαιδευτικό (Teacher Assessment of Social Behavior, TASB) (Cassidy & Asher, 1992) για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των συμπεριφορών των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους της τάξης, αντίστοιχα.

14.2.1 Υποκλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης των Σχέσεων με τους Συνομηλίκους από τον Εκπαιδευτικό

Οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους της νέας σχολικής τάξης αξιολογήθηκαν με την υποκλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης των Σχέσεων με τους Συνομηλίκους από τον Εκπαιδευτικό (Teacher Checklist of Peer Relations) (Coie & Dodge, 1988. Pettit et al., 1997). Αρχικά, στην έρευνα των Coie και Dodge (1988) μία πρόιμη εκδοχή της υποκλίμακας αναφέρεται ως παράγοντας θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και αποτελείται από τρεις προτάσεις. Ωστόσο, σύμφωνα με μεταγενέστερες έρευνες με παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Pettit et al., 1997. Pierce et al., 2010. Pierce et al., 1999) η υποκλίμακα αναφέρεται ότι δομείται από επτά προτάσεις που αξιολογούν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης.

Σύμφωνα με την πρωτότυπη υποκλίμακα (η οποία παραχωρήθηκε για χρήση στην παρούσα έρευνα έπειτα από επικοινωνία με τον Kenneth A. Dodge) ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης καλείται να αξιολογήσει κάθε μαθητή του αναφορικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει σε κάθε μία από τις δεξιότητες που περιγράφονται στις επτά προτάσεις της (π.χ. «Να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων.», «Να αποφεύγει τις παρορμητικές αποκρίσεις.»), χρησιμοποιώντας μία 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert με πιθανές απαντήσεις «καθόλου», «λίγο», «μέτρια», «αρκετά», «πολύ» (οι οποίες βαθμολογούνται με 1, 2, 3, 4, 5, αντίστοιχα). Στη συνέχεια, υπολογίζεται ο μέσος όρος των απαντήσεων και προκύπτει μία τελική βαθμολογία (σκορ) για κάθε μαθητή αναφορικά με τις κοινωνικές του δεξιότητες, που κυμαίνεται από 1 έως 5, με τα υψηλά σκορ να υποδεικνύουν πολύ καλή εφαρμογή και τα χαμηλά σκορ φτωχή εφαρμογή των κοινωνικών δεξιοτήτων στις σχέσεις με τους συνομηλίκους της τάξης (Pierce et al., 2010. Pierce et al., 1999).

Επιπλέον, έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει την υποκλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων με παιδιά νηπιαγωγείου έως και των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Matthews, Marulis, & Williford, 2014. Nelson et al., 2013. Pettit et al., 1997. Pierce et al., 2010. Pierce et al., 1999) υποστηρίζουν ότι η υποκλίμακα είχε υψηλού βαθμού αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, με τις τιμές του δείκτη Cronbach's alpha να κυμαίνονται από .89 έως .96.

Αντίστοιχα, στην παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της υποκλίμακας εκτιμήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha διακριτά για την ομάδα παρέμβασης, την ομάδα ελέγχου και το συνολικό δείγμα, και για τις τρεις μετρήσεις (πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος και κατά τη follow up μέτρηση). Γενικά, οι τιμές του δείκτη είναι υψηλές και κυμαίνονται από .89 έως .99. Ακολουθώντας, στον Πίνακα 4, αποτυπώνονται οι τιμές για το συνολικό δείγμα της έρευνας.

Πίνακας 4

Αξιοπιστία υποκλίμακας κοινωνικών δεξιοτήτων

	Cronbach's alpha (α)		
	Πριν (N = 114)	Μετά (N = 114)	Follow up (N = 114)
Υποκλίμακα			
Κοινωνικές δεξιότητες	.95	.95	.97

14.2.2 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς από τον Εκπαιδευτικό

Οι συμπεριφορές των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους της νέας σχολικής τάξης αξιολογήθηκαν με το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς από τον Εκπαιδευτικό (Teacher Assessment of Social Behavior, TASB) (Cassidy & Asher, 1992). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 12 προτάσεων που δημιουργήθηκε από τους Cassidy και Asher (1992) για τις ανάγκες της έρευνας τους (με παιδιά νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού), αναφορικά με την αξιολόγηση τεσσάρων διαστάσεων της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών από τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, οι ερευνητές θέλησαν να εξετάσουν τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των παιδιών που ανέφεραν υψηλή μοναξιά και κοινωνική δυσaréσκεια στο σχολείο και συνεπώς, δημιούργησαν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο, για να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στη συμπλήρωση του για κάθε μαθητή.

Αναλυτικότερα, οι Cassidy και Asher (1992) ομαδοποίησαν τις προτάσεις του ερωτηματολογίου ανά τρεις, αποτυπώνοντας τέσσερις διαστάσεις της συμπεριφοράς, δηλαδή, τη θετική κοινωνική συμπεριφορά (π.χ. «Είναι συνεργάσιμος/η με τα άλλα

παιδιά - μοιράζεται και περιμένει τη σειρά του/ης.)), την επιθετική συμπεριφορά (π.χ. «Ξεκινάει καβγάδες.)), τη ντροπαλή συμπεριφορά/κοινωνική απόσυρση (π.χ. «Είναι ντροπαλός/η - αποτραβηγμένος/η.)) και την αποδιοργανωτική συμπεριφορά (π.χ. «Διακόπτει τα άλλα παιδιά.)). Στη συνέχεια, έπειτα από διερευνητική παραγοντική ανάλυση έδειξαν ότι οι 12 προτάσεις του ερωτηματολογίου φόρτισαν διακριτά σε τέσσερις παράγοντες προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Αν και μία πρόταση του ερωτηματολογίου («Βοηθάει τα άλλα παιδιά.)) φόρτισε σε δύο παράγοντες (θετικά στη θετική κοινωνική και αρνητικά στην αποδιοργανωτική συμπεριφορά), οι ερευνητές την συμπεριέλαβαν στην υποκλίμακα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Rudolph και Clark (2001) με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (πέμπτης και έκτης δημοτικού) η διερευνητική παραγοντική ανάλυση ανέδειξε και πάλι την ύπαρξη των τεσσάρων παραγόντων, όμοια με την έρευνα των Cassidy και Asher (1992). Ωστόσο, επειδή βρέθηκε ισχυρή θετική σχέση ανάμεσα στις υποκλίμακες της επιθετικής και της αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς, οι Rudolph και Clark (2001) υπέθεσαν ότι θα προκύψουν παρόμοια ευρήματα από τις δύο υποκλίμακες και ως εκ τούτου, υπολόγισαν από κοινού το μέσο όρο των προτάσεων της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τις οδηγίες χορήγησης του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (το οποίο παραχωρήθηκε για χρήση στην παρούσα έρευνα έπειτα από επικοινωνία με τους Jude Cassidy και Steven R. Asher) ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης καλείται να αξιολογήσει κάθε μαθητή του αναφορικά με το πόσο τον χαρακτηρίζει στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους στο σχολείο, κάθε μία από τις συμπεριφορές που περιγράφονται στις 12 προτάσεις του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιώντας μία 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert με πιθανές απαντήσεις «καθόλου», «λίγο», «μέτρια», «αρκετά», «πολύ» (οι οποίες βαθμολογούνται με 1, 2, 3, 4, 5, αντίστοιχα). Επισημαίνεται ότι προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα εξάρτησης στις αξιολογήσεις (likelihood of halo effects) που παρέχει ο εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή αναφορικά με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, οι ερευνητές προτείνουν κάθε πρόταση να παρουσιάζεται σε διαφορετική σελίδα και κάθε μία να περιέχει τη λίστα των κωδικών ονομάτων των μαθητών (δηλαδή, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί συλλογικά τους μαθητές, ανά πρόταση). Έπειτα, για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου υπολογίζεται ο μέσος όρος των απαντήσεων και προκύπτει μία τελική βαθμολογία (σκορ) για κάθε μαθητή. Συνολικά, κάθε μαθητής λαμβάνει

τέσσερα διαφορετικά σκορ, αναλογικά με τις διαστάσεις της συμπεριφοράς (όλα κυμαίνονται από 1 έως 5), με τα υψηλά σκορ να υποδεικνύουν έντονη εκδήλωση και τα χαμηλά σκορ μικρή εκδήλωση ή απουσία της αντίστοιχης συμπεριφοράς στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους της τάξης.

Επιπλέον, έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς από τον Εκπαιδευτικό με παιδιά του νηπιαγωγείου έως και των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Cassidy & Asher, 1992. Howes, 2000. Rudolph, Caldwell, & Conley, 2005. Rudolph & Clark, 2001) υποστηρίζουν ότι οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου εμφάνισαν ικανοποιητικού έως και υψηλού βαθμού αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Πιο συγκεκριμένα, οι τιμές του δείκτη Cronbach's alpha κυμαίνονται από .77 έως .89 για τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, από .75 έως .91 για την επιθετική συμπεριφορά, από .61 έως .89 για τη ντροπαλή συμπεριφορά/κοινωνική απόσυρση και από .72 έως .89 για την αποδιοργανωτική συμπεριφορά.

Αντίστοιχα, στην παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των τεσσάρων υποκλιμάκων εκτιμήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha διακριτά για την ομάδα παρέμβασης, την ομάδα ελέγχου και το συνολικό δείγμα, και για τις τρεις μετρήσεις (πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος και κατά τη follow up μέτρηση). Γενικά, οι τιμές του δείκτη είναι ικανοποιητικές για την υποκλίμακα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς και υψηλές για τις υποκλίμακες επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, για την υποκλίμακα ντροπαλής συμπεριφοράς/κοινωνικής απόσυρσης το εύρος των τιμών του δείκτη είναι πολύ μεγάλο και έχουν σημειωθεί πολύ χαμηλές τιμές στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος, με αποτέλεσμα να εξαιρεθεί από τις αναλύσεις της έρευνας.

Αναλυτικότερα, οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται από .65 έως .95 για τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, από .89 έως .95 για την επιθετική συμπεριφορά, από .31 έως .90 για τη ντροπαλή συμπεριφορά/κοινωνική απόσυρση και από .73 έως .95 για την αποδιοργανωτική συμπεριφορά. Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί, αποτυπώνονται οι τιμές για το συνολικό δείγμα της έρευνας.

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στην παρούσα έρευνα, όμοια με την έρευνα των Rudolph και Clark (2001), βρέθηκε στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική σχέση ανάμεσα στην επιθετική και την αποδιοργανωτική συμπεριφορά των παιδιών, r

= .80, $p < .001$. Επομένως, υπολογίστηκε εκ νέου ο μέσος όρος των έξι προτάσεων, συνολικά, και δημιουργήθηκε η μεταβλητή της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς των παιδιών, με αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας υψηλού βαθμού (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5

Αξιοπιστία ερωτηματολογίου αξιολόγησης της κοινωνικής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό

Υποκλίμακες	Cronbach's alpha (α)		
	Πριν ($N = 114$)	Μετά ($N = 114$)	Follow up ($N = 114$)
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	.67	.82	.92
Επιθετική συμπεριφορά	.93	.92	.94
Ντροπαλή συμπεριφορά	.88	.47	.62
Αποδιοργανωτική συμπεριφορά	.91	.92	.91
Επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά	.94	.95	.96

14.3 Ψυχοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στα πλαίσια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας είχε ως σκοπό τη διευκόλυνση της κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής μιας ομάδας παιδιών πρώτης τάξης, έπειτα από τη μετάβασή τους στο νέο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου, κυρίως μέσα από την εκπαίδευση και την εξάσκηση των παιδιών σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα καθολικό πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης (βλ. 6. Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας των Παιδιών στο Σχολείο, σ. 46) με βραχεία διάρκεια και έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των

παιδιών, στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας με τους συνομηλίκους της τάξης (βλ. 7. Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση στο Σχολείο, σ. 50).

Αναλυτικότερα, το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα είχε διάρκεια επτά εβδομάδων και εφαρμόστηκε σε τρία τμήματα της πρώτης δημοτικού (ομάδα παρέμβασης). Συνολικά, δημιουργήθηκαν έξι ολιγομελείς ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (8-11 ατόμων) στις οποίες εφαρμόστηκε διακριτά το πρόγραμμα, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά όλα τα μέλη. Κάθε ομάδα παιδιών συμμετείχε σε επτά συναντήσεις διάρκειας περίπου 45 λεπτών (μίας διδακτικής ώρας του ωρολογίου προγράμματος) εντός του σχολείου σε κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο για την εφαρμογή του προγράμματος. Συγκεκριμένα, στο ένα σχολείο αξιοποιήθηκε η αίθουσα του εστιατορίου (που χρησιμοποιείται από τα παιδιά του ολοήμερου σχολείου) και στο άλλο η αίθουσα μουσικής. Πριν από κάθε συνάντηση, οι συντονίστριες διαμόρφωναν κατάλληλα το χώρο, απομακρύνοντας τα θρανία και τοποθετώντας στο κέντρο τις καρέκλες σε σχήμα κύκλου.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος και ο συντονισμός των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων υλοποιήθηκαν από τις δύο μεταπτυχιακές φοιτήτριες, υπό την εποπτεία και την καθοδήγηση των δύο επιβλεπόντων καθηγητών. Πιο συγκεκριμένα, για το σχεδιασμό του προγράμματος αξιοποιήθηκε το ενδεικτικό πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων των Βασιλόπουλος κ. συν. (2010), σε συνδυασμό με διάφορες βιβλιογραφικές πηγές που περιέχουν πλήθος ασκήσεων και δημιουργικών δραστηριοτήτων για την ομαδική εργασία (Akos, 2000. Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003. Boehner, 2006. Δίκτυο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Εκπαίδευση, 2007. Γκανά κ. συν., 1994. Καμπέρη-Τζουριάδου & Πανταζή, 2004. Μπούζος, 2013. O'Rourke & Worzbyt, 1996. Πλωμαρίτου, 2004. Senn, 2008. Χατζηχρήστου, 2011α. Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012). Για το συντονισμό των ομάδων επιλέχθηκε η συνεργασία δύο συντονιστριών, εφόσον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλ. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Corey et al., 2014), θεωρείται μία χρήσιμη πρακτική με πολλά οφέλη, τόσο για τα μέλη, όσο και για τους συντονιστές της ομάδας (π.χ. παρέχεται καλύτερη φροντίδα των αναγκών της ομάδας συνολικά και κάθε μέλους διακριτά, καθώς και βοήθεια και αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των συντονιστών). Ο ρόλος των συντονιστριών ήταν διακριτός, καθώς στις τρεις ψυχοεκπαιδευτικές

ομάδες η μία συντονίστρια ανέλαβε κύριο ρόλο και η άλλη επικουρικό, ενώ το αντίστροφο συνέβη στις υπόλοιπες τρεις ομάδες.

Οι επιμέρους στόχοι του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος οργανώθηκαν σε θεματικές ενότητες και καθόρισαν το περιεχόμενο των επτά συναντήσεων, που πραγματοποιήθηκαν με κάθε ομάδα παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, ο κύριος στόχος της πρώτης συνάντησης ήταν να γνωριστούν τα μέλη και να καθορίσουν τους κανόνες που θα σέβονται ως ομάδα. Οι ενδιαμέσες συναντήσεις στόχευσαν στην εκπαίδευση και την εξάσκηση των παιδιών σε μία σειρά από κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως οι δεξιότητες αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, οι δεξιότητες επικοινωνίας και ενσυναίσθησης, οι διαπροσωπικές δεξιότητες (σε επίπεδο δύο προσώπων και ομάδας) και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (βλ. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010, σ. 220-230. O'Rourke & Worzbyt, 1996, σ. 327-401). Ακολούθως, η τελευταία συνάντηση αποτέλεσε το κλείσιμο της ομάδας με κύριο στόχο τον αποχαιρετισμό των μελών και τη σύνοψη όσων έμαθαν μέσα σε αυτή.

Η δομή των επτά συναντήσεων ήταν όμοια, καθώς κάθε συνάντηση περιλάμβανε το άνοιγμα, το στάδιο εργασίας ή κύριο μέρος, το στάδιο επεξεργασίας και το κλείσιμο (βλ. 9.2 Δομή των Συναντήσεων μιας Ψυχοεκπαιδευτικής Ομάδας, σ. 69). Το άνοιγμα της συνάντησης περιλάμβανε το καλωσόρισμα των παιδιών στην ομάδα, μία μικρή επανάληψη του θέματος της προηγούμενης συνάντησης και τη σύνδεση με το θέμα της νέας συνάντησης. Επίσης, τα μέλη είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τυχόν προβληματισμούς, που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της περασμένης εβδομάδας, καθώς και να αναφέρουν τρόπους με τους οποίους αξιοποίησαν όσα έμαθαν στην τελευταία συνάντηση.

Στη συνέχεια, το κύριο μέρος καταλάμβανε τον περισσότερο χρόνο της συνάντησης και αφορούσε την εκπαίδευση και την εξάσκηση των μελών στις προαναφερόμενες δεξιότητες, αρχικά μέσα από ολιγόλεπτη διδασκαλία και έπειτα μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες. Ακολουθούσε η επεξεργασία των εμπειριών που είχαν τα μέλη κατά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, κυρίως μέσα από συζήτηση (κάποιες φορές διακριτά μετά από κάθε δραστηριότητα και κάποιες φορές συνολικά μετά το πέρας των δραστηριοτήτων).

Ολοκληρώνοντας κάθε συνάντηση, το κλείσιμο περιλάμβανε συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα της ομάδας για όσα εκτυλίχθηκαν και παρότρυνση των μελών να εφαρμόσουν όσα έμαθαν και στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Στη συνέχεια, τα μέλη συμπλήρωναν εθελοντικά ένα φύλλο αξιολόγησης της συνάντησης, ενώ όταν υπήρχε χρόνος μία άσκηση χαλάρωσης με τη συνοδεία κατάλληλης μουσικής βοηθούσε τα μέλη να αποφορτιστούν πριν μεταβούν στο περιβάλλον εκτός της ομάδας.

Αναφορικά με το στάδιο εργασίας και επεξεργασίας των συναντήσεων επιλέχθηκαν διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες, που καλούσαν τα μέλη να εργαστούν ατομικά ή να συνεργαστούν σε дуάδες, υποομάδες ή ως μία μεγάλη ομάδα. Συνολικά, οι δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν συμπεριέλαβαν τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, τη ζωγραφική, τη φαντασία, τη μουσική, το παιχνίδι ρόλων μέσα από υποθετικά σενάρια και γενικότερα τη δημιουργική έκφραση και μάθηση των παιδιών στο πλαίσιο της ομάδας. Επιπλέον, για τη διευκόλυνση και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας σχετικά με το θέμα κάθε συνάντησης επινοήθηκαν δύο ήρωες, ο Τρίκι το ποντίκι και η Αλέγκρα η ζέβρα, που έγιναν φίλοι με τα παιδιά και συμμετείχαν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Τον Τρίκι και την Αλέγκρα υποδύονταν οι συντονίστριες του προγράμματος με τη βοήθεια δύο λούτρινων ζώων, δραματοποιώντας προσχεδιασμένους διαλόγους με περιεχόμενο αντίστοιχο του θέματος της συνάντησης. Επιπλέον, σε όλες τις συναντήσεις χρησιμοποιήθηκαν διάφορα υλικά για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, αλλά και για την ενίσχυση των μελών, όπως χαρτόνια, μαρκαδόροι, μπαλόνια, αυτοκόλλητα κ.ά.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν στηρίχθηκε σε κάποια συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση, ωστόσο, ενέχει στοιχεία της γνωσιακής-συμπεριφορικής και της προσωποκεντρικής θεραπευτικής προσέγγισης (βλ. McLeod, 2005. Μπούζος, 2004), που χαρακτήριζαν τόσο τη συμπεριφορά των δύο συντονιστριών, όσο και τις δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν για την επίτευξη των επιμέρους στόχων του προγράμματος.

Ακολούθως, στον Πίνακα 6, παρουσιάζεται συνοπτικά το περιεχόμενο των επτά συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ στο Παράρτημα Α της εργασίας (σ. 161) παρατίθεται η λεπτομερής περιγραφή των συναντήσεων του προγράμματος, με ενδεικτικές οδηγίες για τον τρόπο διεξαγωγής κάθε συνάντησης.

Πίνακας 6

Συνοπτική παρουσίαση των επτά συναντήσεων του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος

Συνάντηση	Ειδικότεροι Στόχοι	Δραστηριότητες
1η Ας φτιάξουμε την Ομάδα μας (Γνωριμία & Συμβόλαιο)	1. Να ενημερωθούν τα παιδιά για το σκοπό και τη δομή της ομάδας. 2. Να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και με τις συντονίστριες της ομάδας. 3. Να αναγνωρίσουν την αξία των κανόνων. 4. Να επιλέξουν τους κανόνες που θα σέβονται και θα τηρούν ως ομάδα.	1.1 «Ας γνωριστούμε καλύτερα» 1.2 «Το δέντράκι της ομάδας μας»
2η Τα Μπαλόνια των Συναισθημάτων (Συναισθήματα)	1. Να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν τα παιδιά τα συναισθήματα. 2. Να αναγνωρίσουν ότι όλοι νιώθουν και ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, και να κατανοήσουν πως όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά. 3. Να μάθουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων.	2.1 «Μάντεψε τι νιώθει» 2.2 «Τα μπαλόνια των συναισθημάτων»
3η Πλούσιοι Ακροατές (Επικοινωνία)	1. Να μάθουν τα παιδιά να ακούν και να παρατηρούν προσεκτικά τους άλλους. 2. Να μάθουν να αναγνωρίζουν (καλύτερα) τα συναισθήματα των άλλων. 3. Να αναφερθεί η σημασία του σεβασμού για τις ανθρώπινες σχέσεις.	3.1 «Φτωχοί και πλούσιοι ακροατές» 3.2 «Οι κύκλοι καθρεφτίζονται»
4η Ο Χάρτης της Φιλίας (Διαπροσωπικές Σχέσεις I)	1. Να ορίσουν τα παιδιά την έννοια της φιλίας. 2. Να αναγνωρίσουν τη σημασία της φιλίας. 3. Να αποφασίσουν για τα επιθυμητά και ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά ενός καλού φίλου.	4.1 «Ο φανταστικός μου φίλος» 4.2 «Ο χάρτης της φιλίας»

Συνάντηση	Ειδικότεροι Στόχοι	Δραστηριότητες
5η Συνεργαζόμαστε & το Δεντράκι μας Γίνεται Δέντρο (Διαπροσωπικές Σχέσεις II)	1. Να μάθουν τα παιδιά να συνεργάζονται και να εμπιστεύονται το ένα το άλλο. 2. Να νιώσουν ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα. 3. Να θυμηθούν πόσο σημαντικό είναι να σέβονται τους κανόνες της ομάδας και να επεκτείνουν την αξία και την αναγκαιότητα αυτών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. 4. Να προτείνουν και άλλους σημαντικούς κανόνες για την καλή λειτουργία της σχολικής τάξης.	5.1. «Γλύπτης και γλυπτά» 5.2 «Το δεντράκι μας γίνεται δέντρο»
6η Το Πολύχρωμο Φανάρι (Επίλυση Προβλημάτων)	1. Να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις. 2. Να μάθουν να ελέγχουν τα δυσάρεστα συναισθήματα. 3. Να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.	6.1 «Το πολύχρωμο φανάρι» 6.2 «Σκέψου, κάτσε σκέψου, λύση για να βρεις»
7η Η Πορεία της Ομάδας μας (Κλείσιμο)	1. Να ανακαλέσουν και να εκφράσουν τα παιδιά με διαφορετικούς τρόπους όσα έμαθαν στην ομάδα. 2. Να αποχαιρετήσουν την ομάδα και τα μέλη της.	7.1 «Η ταινία» 7.2 «Η πορεία της ομάδας μας»

15. Ερευνητική Διαδικασία

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα περιγράφεται επιμερισμένη σε δύο φάσεις: την πιλοτική εφαρμογή των εργαλείων μέτρησης και την κύρια έρευνα.

15.1 Πιλοτική Εφαρμογή των Εργαλείων Μέτρησης

Αρχικά, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της έρευνας, τα πρωτότυπα εργαλεία μέτρησης μεταφράστηκαν από τις ερευνήτριες, ελέγχθηκαν από τους επιβλέποντες καθηγητές, μεταφράστηκαν αντίστροφα από μία ψυχολόγο (με πολύ καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας) και επανελέγχθηκαν από τους επιβλέποντες καθηγητές. Στη συνέχεια, χορηγήθηκαν πιλοτικά σε μία μικρή ομάδα μαθητών πρώτης δημοτικού και στους εκπαιδευτικούς τους (βλ. 13. Συμμετέχοντες, σ. 78), λίγο μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2014-2015, με σκοπό να διερευνηθούν τυχόν δυσκολίες στην κατανόηση των προτάσεων των εργαλείων. Πριν από την πιλοτική εφαρμογή, είχε ζητηθεί από τους γονείς των μαθητών γραπτή συναίνεση για τη συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων εκ μέρους των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική. Συνολικά, η πιλοτική εφαρμογή των εργαλείων διήρκησε δύο ημέρες (24/9/2014 - 25/9/2014).

Αναλυτικότερα, οι μαθητές δύο τμημάτων της πρώτης δημοτικού συμμετείχαν ανώνυμα σε ατομική δομημένη συνέντευξη διάρκειας περίπου 15 λεπτών, σε χώρο που υποδείχθηκε από τη διεύθυνση του σχολείου. Οι δύο ερευνήτριες συνεργάστηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, μόνο στην πιλοτική εφαρμογή των εργαλείων. Συγκεκριμένα, στο πρώτο τμήμα η μία λειτούργησε ως συνεντευκτής για τη συλλογή των δεδομένων από κάθε παιδί διακριτά και η άλλη ως παρατηρητής της διαδικασίας για τη λεπτομερή καταγραφή πιθανών δυσκολιών των παιδιών, ενώ οι ρόλοι τους άλλαξαν για το δεύτερο τμήμα της πρώτης δημοτικού. Αυτό επέτρεψε, επίσης, την αμοιβαία ανατροφοδότηση μεταξύ των ερευνητριών, τη βελτίωση τους ως προς τον

τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων και τον καθορισμό μιας κοινής διαδικασίας, που ακολούθησαν στις επόμενες μετρήσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ενημερώθηκαν προφορικά και γραπτά για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των παιδιών και διασφάλισης της ανωνυμίας τους.

Έπειτα από την πιλοτική εφαρμογή των εργαλείων, αλλαγές πραγματοποιήθηκαν μόνο στα εργαλεία αυτοαναφοράς των παιδιών, ενώ τα εργαλεία αξιολόγησης των παιδιών από τον εκπαιδευτικό παρέμειναν ως είχαν. Οι αλλαγές αφορούσαν κυρίως την απλοποίηση της διατύπωσης τριών προτάσεων της Κλίμακας Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής, επειδή δυσκόλεψαν μία μεγάλη ομάδα παιδιών. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις μετατράπηκαν από το δεύτερο ενικό στο πρώτο ενικό πρόσωπο, ώστε να γίνουν πιο κατανοητές από τα παιδιά της υποκείμενης ηλικιακής ομάδας: η ερώτηση «Θα ευχόσουν/ήθελες να μην έπρεπε να πηγαίνεις στο σχολείο;» έγινε «Λες μακάρι να μην είχα να πάω στο σχολείο;», η ερώτηση «Θα ευχόσουν/ήθελες να μένεις στο σπίτι αντί να πηγαίνεις στο σχολείο;» έγινε «Λες μακάρι να μπορούσα να μένω στο σπίτι αντί να πηγαίνω στο σχολείο;» και η ερώτηση «Ζητάς από τη μαμά ή τον μπαμπά σου να σε αφήνει να μένεις στο σπίτι αντί να πας στο σχολείο;» έγινε «Λες μαμά/μπαμπά άφησε με να μείνω στο σπίτι και να μην πάω στο σχολείο;».

Στο Παράρτημα Β της παρούσας εργασίας (σ. 197) παρατίθενται τα προσαρμοσμένα στην ελληνική γλώσσα εργαλεία μέτρησης, που χορηγήθηκαν στις μετρήσεις της κύριας έρευνας. Επιπλέον, για τα εργαλεία αυτοαναφοράς των παιδιών περιγράφεται λεπτομερώς η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, που στηρίχθηκε στις οδηγίες χορήγησης των πρωτότυπων εργαλείων και εμπλουτίστηκε από τις παρατηρήσεις της πιλοτικής εφαρμογής.

15.2 Κύρια Έρευνα

Ακολούθως, η κύρια έρευνα περιλαμβάνει τη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος (pre test), την εφαρμογή του προγράμματος, τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος (post test) και την επαναληπτική (follow up) μέτρηση.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην κύρια έρευνα διαχωρίστηκαν στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου (βλ. 13. Συμμετέχοντες, σ. 78) και συμμετείχαν συνολικά σε τρεις μετρήσεις, ενώ μόνο οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης συμμετείχαν στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επίσης, πριν από τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας, είχε ζητηθεί από τους γονείς των παιδιών γραπτή συναίνεση αναφορικά με τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες της έρευνας, έπειτα από ενδελεχή ενημέρωση για το περιεχόμενο και το σχεδιασμό της.

15.2.1 Μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος

Έπειτα από την πιλοτική εφαρμογή των εργαλείων μέτρησης, περίπου ένα μήνα αργότερα, πραγματοποιήθηκε η μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος (pre test) και διήρκεσε μία εβδομάδα (20/10/2014 - 25/10/2014). Κατά τη διάρκεια αυτής της εβδομάδας, τα παιδιά συμμετείχαν ανώνυμα σε ατομική δομημένη συνέντευξη και οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των παιδιών.

Οι ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών πραγματοποιήθηκαν από τις ερευνήτριες σε χώρο που υποδείχθηκε από τη διεύθυνση κάθε σχολείου. Παρά το γεγονός ότι ο ρόλος τους ήταν διακριτός, καθώς η μία διεξήγαγε τις συνεντεύξεις με τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης και η άλλη με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, η διαδικασία που ακολούθησαν ήταν κοινή. Αρχικά, η ερευνήτρια σύστηνε τον εαυτό της στο μαθητή, εξηγούσε το λόγο της παρουσίας της, τη διαδικασία που θα ακολουθούσαν και μέσα από παραδείγματα βοηθούσε το μαθητή να κατανοήσει τον τρόπο απάντησης στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Στη συνέχεια, έθετε με την ίδια σειρά τις ερωτήσεις της Κλίμακας Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής, έδινε ένα αυτοκόλλητο στο μαθητή και συνέχιζε με τις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας. Έπειτα, μέσα από παραδείγματα, εξηγούσε τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε ο μαθητής να χρησιμοποιήσει τρεις κάρτες (χαρούμενο, ουδέτερο και λυπημένο πρόσωπο) για να απαντήσει, όσες φορές χρειαζόταν, στην ερώτηση του κοινωνιομετρικού εργαλείου. Στο τέλος, ευχαριστούσε το μαθητή για τη συμμετοχή, τον παρότρυνε να διαλέξει αυτοκόλλητα και ένα σχολικό αντικείμενο (π.χ. σβήστρα, μολύβι) και εν συνεχεία τον συνόδευε στη σχολική τάξη. Η ίδια διαδικασία

επαναλήφθηκε με όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα και η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 15 λεπτά, ανάλογα με το ρυθμό απόκρισης κάθε παιδιού.

Αντίστοιχα με την πιλοτική εφαρμογή των εργαλείων, οι εκπαιδευτικοί των επτά τμημάτων πρώτης δημοτικού που συμμετείχαν στην κύρια έρευνα, έλαβαν προφορικές και γραπτές οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και διασφάλισης της ανωνυμίας των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή της εβδομάδας δόθηκε σε κάθε εκπαιδευτικό ένας φάκελος που περιείχε ερωτηματολόγια ατομικής αξιολόγησης των μαθητών (τα οποία αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία κάθε μαθητή και την υποκλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων) και ένα ερωτηματολόγιο συλλογικής αξιολόγησης των μαθητών (δηλαδή, το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς από τον Εκπαιδευτικό). Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια στον προσωπικό τους χώρο και έπειτα να τα επιστρέψουν στην ερευνήτρια μέχρι το τέλος της εβδομάδας, ενώ η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική.

15.2.2 Εφαρμογή ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος

Έπειτα από την ολοκλήρωση της πρώτης μέτρησης, ακολούθησε η εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος συνολικής διάρκειας επτά εβδομάδων (27/10/2014 - 12/12/2014), μόνο με τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά κάθε τμήματος διαχωρίστηκαν τυχαία σε δύο υποομάδες και των δύο φύλων, για να δημιουργηθούν δύο ολιγομελείς ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (8-11 ατόμων) ανά τμήμα. Συνολικά, δηλαδή, συστάθηκαν έξι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες, στις οποίες εφαρμόστηκε διακριτά το πρόγραμμα (βλ. 14.3 Ψυχοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα, σ. 93). Έπειτα από συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό κάθε τμήματος και τη διεύθυνση των σχολείων, παραχωρήθηκε ένα συνεχόμενο δώρο του ωρολογίου προγράμματος για την υλοποίηση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με κάθε τμήμα. Όταν τα μέλη της πρώτης ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας ενός τμήματος συμμετείχαν στο πρόγραμμα, τα μέλη της δεύτερης ομάδας παρακολουθούσαν κανονικά το μάθημα που προβλεπόταν από το ωρολόγιο πρόγραμμα, και αντίστροφα.

15.2.3 Μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Εν συνεχεία, κατά τη διάρκεια της επόμενης εβδομάδας (15/12/2014 - 19/12/2014), αφού είχε ολοκληρωθεί το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, διενεργήθηκε μία δεύτερη μέτρηση με το συνολικό δείγμα της κύριας έρευνας (βλ. 13. Συμμετέχοντες, σ. 78), η μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος (post test). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν πανομοιότυπη με τη διαδικασία της πρώτης μέτρησης. Οι μαθητές και των δύο ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου) έδειχναν να μην θυμούνται το περιεχόμενο των ερωτήσεων, ωστόσο, ήταν πλέον εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της συνέντευξης, με αποτέλεσμα να μην απαιτούνται οι λεπτομερείς οδηγίες που δόθηκαν κατά την πρώτη μέτρηση και η διάρκεια των συνεντεύξεων να είναι γενικά περιορισμένη (περίπου 10 λεπτά).

15.2.4 Follow up μέτρηση

Ολοκληρώνοντας την παρούσα έρευνα, τρεις μήνες μετά τη δεύτερη μέτρηση, πραγματοποιήθηκε η follow up μέτρηση με το συνολικό δείγμα της κύριας έρευνας (βλ. 13. Συμμετέχοντες, σ. 78), προκειμένου να ελεγχθεί η πρόοδος των παιδιών και των δύο ομάδων. Η μέτρηση διήρκησε μία εβδομάδα (23/3/2015 - 27/3/2015) και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με τις δύο προηγούμενες μετρήσεις. Επισημαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές, παρά το γεγονός ότι είχε μεσολαβήσει αρκετός χρόνος από τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος, ανταποκρίθηκαν αμέσως στη διαδικασία της συνέντευξης, υποδεικνύοντας ότι δεν υπήρχε ανάγκη για λεπτομερείς οδηγίες.

16. Στατιστικές Τεχνικές

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 21.0. Προκειμένου να ελεγχθεί η ισοδυναμία των δύο ομάδων (παρέμβασης και ελέγχου), ως προς τη σύνθεση των δύο φύλων, την ηλικία και τις μεταβλητές της έρευνας στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 και ο έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων, αντίστοιχα, ενώ για τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r (βλ. Field, 2005. Κατσή, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2010. Ρούσσος & Τσαούσης, 2010).

Εν συνεχεία, προκειμένου να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις και τα δύο πρώτα ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, διακριτά για κάθε μία από τις μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού (mixed design ANOVA, βλ. Δαφέρμος, 2002. Field, 2005. Κατσή κ. συν., 2010), εισάγοντας την ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) ως τον «μεταξύ» των ομάδων παράγοντα (between subjects factor) και το χρόνο (πριν, μετά, follow up) ως τον «εντός» των ομάδων παράγοντα (within subjects factor).

Επιπρόσθετα, προκειμένου να απαντηθεί το τρίτο ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη ή μη διαφυλικών διαφορών στις μεταβολές κάθε μεταβλητής διακριτά, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μεικτού σχεδιασμού (mixed design ANOVA, βλ. Δαφέρμος, 2002. Field, 2005. Κατσή κ. συν., 2010), εισάγοντας την ομάδα (παρέμβασης, ελέγχου) και το φύλο (αγόρι, κορίτσι) ως τους «μεταξύ» των ομάδων παράγοντες (between subjects factors) και το χρόνο (πριν, μετά, follow up) ως τον «εντός» των ομάδων παράγοντα (within subjects factor).

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε ήταν $\alpha = .05$, ενώ για τις επιμέρους συγκρίσεις (post hoc αναλύσεις) χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Bonferroni (βλ. Field, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

17. Σχέσεις Ανάμεσα στις Μεταβλητές της Έρευνας Πριν την Εφαρμογή του Προγράμματος

Προκειμένου να διερευνηθεί το μέγεθος και η κατεύθυνση των σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας, στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης για το συνολικό δείγμα της έρευνας ($N = 114$). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Αναλυτικότερα, η αποδοχή βρέθηκε ότι είχε στατιστικά σημαντική ασθενή θετική σχέση με τη σχολική αρέσκεια, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, και στατιστικά σημαντική ασθενή αρνητική σχέση με τη σχολική αποφυγή και την επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά. Συνεπώς, τα παιδιά με μεγαλύτερη αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων ανέφεραν, επίσης, μεγαλύτερη αρέσκεια και λιγότερη αποφυγή για το σχολείο, ενώ αξιολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό τους με περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες, περισσότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά και λιγότερη επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά.

Επίσης, η σχολική αρέσκεια εμφάνισε στατιστικά σημαντική μέτρια αρνητική σχέση με τη σχολική αποφυγή, στατιστικά σημαντική ασθενή αρνητική σχέση με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaréσκεια, καθώς και στατιστικά σημαντική ασθενή θετική σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά. Επομένως, τα παιδιά που ανέφεραν μεγαλύτερη σχολική αρέσκεια ανέφεραν, επίσης, λιγότερη σχολική αποφυγή και λιγότερη μοναξιά και κοινωνική δυσaréσκεια, ενώ αξιολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό τους με περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Ακόμη, η σχολική αποφυγή εμφάνισε στατιστικά σημαντική ασθενή αρνητική σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά. Δηλαδή, τα παιδιά που ανέφεραν μεγαλύτερη σχολική αποφυγή αξιολογήθηκαν από τον

εκπαιδευτικό τους με λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες και λιγότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά.

Ακολούθως, οι κοινωνικές δεξιότητες βρέθηκε ότι είχαν στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική σχέση με τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και στατιστικά σημαντική μέτρια αρνητική σχέση με την επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά. Συνεπώς, τα παιδιά που αξιολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό τους με περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες αξιολογήθηκαν, επίσης, με περισσότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά και λιγότερη επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά.

Τέλος, η θετική κοινωνική συμπεριφορά εμφάνισε στατιστικά σημαντική μέτρια αρνητική σχέση με την επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, τα παιδιά που αξιολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό τους με περισσότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά αξιολογήθηκαν, επίσης, με λιγότερη επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά.

Πίνακας 7

Αποτελέσματα συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος (συντελεστής συσχέτισης Pearson r)

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7
1. Αποδοχή	—	.33***	-.22*	-.13	.34***	.32***	-.21*
2. Σχολική αρέσκεια		—	-.55***	-.28**	.25**	.24*	-.07
3. Σχολική αποφυγή			—	.15	-.28**	-.30**	.07
4. Μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια				—	-.13	-.07	.07
5. Κοινωνικές δεξιότητες					—	.63***	-.35***
6. Θετική κοινωνική συμπεριφορά						—	-.55***
7. Επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά							—

* $p < .05$
 ** $p < .01$
 *** $p < .001$

18. Σύγκριση των Ομάδων Πριν την Εφαρμογή του Προγράμματος

Η ομάδα παρέμβασης και η ομάδα ελέγχου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τη σύνθεση των δύο φύλων, $\chi^2(1) = 1.23$, $p = .267$. Επίσης, δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ($ps > .05$) ως προς την ηλικία και τις μεταβλητές της έρευνας (αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου, σχολική αρέσκεια, σχολική αποφυγή, μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια, κοινωνικές δεξιότητες, θετική κοινωνική συμπεριφορά, επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά) στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος (βλ. Πίνακα 8). Συνεπώς, οι δύο ομάδες ήταν ισοδύναμες πριν την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 8

Έλεγχοι t ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές των ομάδων σχετικά με την ηλικία και τις μεταβλητές της έρευνας στη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος

Μεταβλητές	Ομάδα παρέμβασης		Ομάδα ελέγχου		df	t	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Ηλικία	77.66	3.33	76.83	3.13	112	1.36	.175
Αποδοχή	50.01	9.53	50.00	9.37	112	0.01	.995
Σχολική αρέσκεια	2.90	0.25	2.94	0.15	112	-1.30	.196
Σχολική αποφυγή	1.36	0.46	1.24	0.39	112	1.49	.140
Μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια	19.29	3.50	20.07	4.56	112	-1.03	.307
Κοινωνικές δεξιότητες	3.60	0.56	3.46	0.97	91.84	0.92	.359
Θετική κοινωνική συμπεριφορά	4.09	0.60	4.25	0.77	112	-1.26	.212
Επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά	1.35	0.65	1.47	0.85	112	-0.85	.399

19. Αποτελεσματικότητα Προγράμματος ως προς την Αποδοχή των Παιδιών από την Ομάδα των Συνομηλίκων

19.1 Μεταβολές της Αποδοχής από την Ομάδα των Συνομηλίκων Ίδιου Φύλου

Σύμφωνα με το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly, η προϋπόθεση της σφαιρικότητας ισχύει, $\chi^2(2) = 5.11$, $p = .078$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και της ομάδας, $F(2, 222) = 0.02$, $p = .985$, υποδεικνύοντας πως οι μεταβολές του μέσου όρου της αποδοχής των παιδιών με την πάροδο του χρόνου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου.

Επιπλέον, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του χρόνου, $F(2, 222) = 0.02$, $p = .985$, υποδεικνύοντας ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της αποδοχής των παιδιών ανάμεσα στις τρεις χρονικές στιγμές των μετρήσεων, συνολικά για τις δύο ομάδες.

Επίσης, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της ομάδας, $F(1, 111) = 0.01$, $p = .927$, υποδεικνύοντας, επίσης, ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της αποδοχής των παιδιών ανάμεσα στις δύο ομάδες, συνολικά στις τρεις χρονικές στιγμές των μετρήσεων.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου παρέμεινε στα ίδια επίπεδα με την πάροδο του χρόνου και για τις δύο ομάδες. Ειδικότερα, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης δεν αξιολογήθηκαν με μεγαλύτερη αποδοχή έπειτα από την εφαρμογή του προγράμματος, ούτε παρατηρήθηκε κάποια αλλαγή μέχρι τη follow up μέτρηση. Επισημαίνεται ότι κατά μέσο όρο τα παιδιά και των δύο ομάδων παρέμειναν στην κατηγορία μέτρια αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου σε όλες τις μετρήσεις (βλ. Πίνακα 9), σύμφωνα με τις T τιμές (βλ. 14.1.3 Κοινωνιομετρικό Εργαλείο Μέτρησης της Αποδοχής από την Ομάδα των Συνομηλίκων, σ. 86).

Πίνακας 9

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση

	Αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου		
	Πριν	Μετά	Follow up
Ομάδα παρέμβασης (N = 55)	50.30 (9.38)	50.11 (9.59)	50.00 (9.53)
Ομάδα ελέγχου (N = 58)	50.00 (9.37)	50.00 (9.37)	50.00 (9.37)

19.2 Διαφυλικές Διαφορές στις Μεταβολές της Αποδοχής από την Ομάδα των Συνομηλίκων Ίδιου Φύλου

Σύμφωνα με το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly, η προϋπόθεση της σφαιρικότητας ισχύει, $\chi^2(2) = 5.00$, $p = .082$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, ως προς τις μεταβολές του μέσου όρου της αποδοχής με την πάροδο του χρόνου για την ομάδα παρέμβασης, ούτε για την ομάδα ελέγχου, $F(2, 218) = 0.02$, $p = .982$ (βλ. Πίνακα 10).

Πίνακας 10

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση

		Αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου		
		Πριν	Μετά	Follow up
Ομάδα παρέμβασης	Αγόρια (N = 31)	50.00 (9.66)	50.00 (9.66)	50.00 (9.66)
	Κορίτσια (N = 24)	50.68 (9.20)	50.25 (9.69)	50.00 (9.56)
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια (N = 38)	50.00 (9.59)	50.00 (9.59)	50.00 (9.59)
	Κορίτσια (N = 20)	50.00 (9.18)	50.00 (9.18)	50.00 (9.18)

20. Αποτελεσματικότητα Προγράμματος ως προς τις Στάσεις των Παιδιών Απέναντι στο Σχολείο

Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο αξιολογήθηκαν μέσα από τις μεταβλητές της σχολικής αρέσκειας και της σχολικής αποφυγής. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακριτά για κάθε μία από τις υποκείμενες μεταβλητές.

20.1 Σχολική Αρέσκεια

20.1.1 Μεταβολές της σχολικής αρέσκειας

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι η προϋπόθεση της σφαιρικότητας δεν ισχύει, $\chi^2(2) = 21.36$, $p < .001$, συνεπώς οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας των Greenhouse-Geisser ($\varepsilon = .85$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και της ομάδας, $F(1.70, 188.70) = 1.61$, $p = .206$, υποδεικνύοντας πως οι μεταβολές του μέσου όρου της σχολικής αρέσκειας με την πάροδο του χρόνου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου.

Ωστόσο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του χρόνου, $F(1.70, 188.70) = 4.10$, $p = .024$, υποδεικνύοντας ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της σχολικής αρέσκειας ανάμεσα στις τρεις χρονικές στιγμές των μετρήσεων, συνολικά για τις δύο ομάδες. Οι post hoc συγκρίσεις, χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι ο μέσος όρος της σχολικής αρέσκειας, για το συνολικό δείγμα ($N = 113$), μειώθηκε στατιστικά σημαντικά από τη μέτρηση πριν έως τη follow up μέτρηση [πριν: 2.92 (.21), follow up: 2.86 (.31), $p = .042$], ενώ δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο μέσο όρο της σχολικής αρέσκειας ανάμεσα στη μέτρηση πριν και τη μέτρηση μετά, καθώς και ανάμεσα στη μέτρηση μετά και τη follow up μέτρηση ($ps > .05$).

Ακολούθως, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της ομάδας, $F(1, 111) = 0.33, p = .567$, υποδεικνύοντας ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της σχολικής αρέσκειας ανάμεσα στις δύο ομάδες, συνολικά στις τρεις χρονικές στιγμές των μετρήσεων.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η σχολική αρέσκεια των παιδιών και των δύο ομάδων παρέμεινε στα ίδια επίπεδα με την πάροδο του χρόνου, ενώ παρατηρήθηκε μία μικρή μείωση από τη μέτρηση πριν έως τη follow up μέτρηση. Επισημαίνεται ότι κατά μέσο όρο τα παιδιά και των δύο ομάδων ανέφεραν εξαρχής (μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος) πολύ υψηλά επίπεδα σχολικής αρέσκειας, που διατηρήθηκαν και στις δύο επόμενες μετρήσεις (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της σχολικής αρέσκειας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση

	Σχολική αρέσκεια		
	Πριν	Μετά	Follow up
Ομάδα παρέμβασης ($N = 55$)	2.89 (.25)	2.90 (.29)	2.87 (.33)
Ομάδα ελέγχου ($N = 58$)	2.94 (.15)	2.93 (.15)	2.86 (.29)

20.1.2 Διαφυλικές διαφορές στις μεταβολές της σχολικής αρέσκειας

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι η προϋπόθεση της σφαιρικότητας δεν ισχύει, $\chi^2(2) = 20.78, p < .001$, συνεπώς οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας των Greenhouse-Geisser ($\epsilon = .85$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, ως προς τις μεταβολές του μέσου όρου της σχολικής αρέσκειας με την πάροδο του χρόνου για την ομάδα παρέμβασης, ούτε για την ομάδα ελέγχου, $F(1.70, 185.52) = 0.56, p = .547$ (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της σχολικής αρέσκειας για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση

		Σχολική αρέσκεια		
		Πριν	Μετά	Follow up
Ομάδα παρέμβασης	Αγόρια (N = 31)	2.83 (.32)	2.84 (.38)	2.79 (.42)
	Κορίτσια (N = 24)	2.97 (.06)	2.97 (.05)	2.98 (.05)
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια (N = 38)	2.93 (.18)	2.91 (.18)	2.85 (.32)
	Κορίτσια (N = 20)	2.96 (.05)	2.97 (.06)	2.87 (.22)

20.2 Σχολική Αποφυγή

20.2.1 Μεταβολές της σχολικής αποφυγής

Σύμφωνα με το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly, η προϋπόθεση της σφαιρικότητας δεν ισχύει, $\chi^2(2) = 8.48$, $p = .014$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας των Greenhouse-Geisser ($\varepsilon = .93$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και της ομάδας, $F(1.86, 206.66) = 2.02$, $p = .138$, υποδεικνύοντας πως οι μεταβολές του μέσου όρου της σχολικής αποφυγής με την πάροδο του χρόνου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου.

Επίσης, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του χρόνου, $F(1.86, 206.66) = 1.38$, $p = .254$, υποδεικνύοντας ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της σχολικής αποφυγής ανάμεσα στις τρεις χρονικές στιγμές των μετρήσεων, συνολικά για τις δύο ομάδες.

Ακόμη, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της ομάδας, $F(1, 111) = 0.81$, $p = .371$, υποδεικνύοντας, επίσης, ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της σχολικής αποφυγής ανάμεσα στις δύο ομάδες, συνολικά στις τρεις χρονικές στιγμές των μετρήσεων.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η σχολική αποφυγή των παιδιών παρέμεινε στα ίδια επίπεδα με την πάροδο του χρόνου και για τις δύο ομάδες. Επισημαίνεται ότι κατά μέσο όρο τα παιδιά και των δύο ομάδων ανέφεραν εξαρχής (μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος) χαμηλά επίπεδα σχολικής αποφυγής, τα οποία διατηρήθηκαν και στις δύο επόμενες μετρήσεις (βλ. Πίνακα 13).

Πίνακας 13

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της σχολικής αποφυγής για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση

	Σχολική αποφυγή		
	Πριν	Μετά	Follow up
Ομάδα παρέμβασης (N = 55)	1.37 (.46)	1.39 (.48)	1.35 (.47)
Ομάδα ελέγχου (N = 58)	1.24 (.39)	1.30 (.40)	1.36 (.47)

20.2.2 Διαφυλικές διαφορές στις μεταβολές της σχολικής αποφυγής

Σύμφωνα με το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly, η προϋπόθεση της σφαιρικότητας δεν ισχύει, $\chi^2(2) = 8.98$, $p = .011$, επομένως οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας των Greenhouse-Geisser ($\varepsilon = .93$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, ως προς τις μεταβολές του μέσου όρου της σχολικής αποφυγής με την πάροδο του χρόνου για την ομάδα παρέμβασης, ούτε για την ομάδα ελέγχου, $F(1.85, 201.89) = 0.19$, $p = .814$ (βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της σχολικής αποφυγής για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση

		Σχολική αποφυγή		
		Πριν	Μετά	Follow up
Ομάδα παρέμβασης	Αγόρια (N = 31)	1.47 (.54)	1.44 (.55)	1.42 (.55)
	Κορίτσια (N = 24)	1.23 (.31)	1.33 (.38)	1.27 (.32)
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια (N = 38)	1.31 (.45)	1.35 (.44)	1.39 (.52)
	Κορίτσια (N = 20)	1.11 (.22)	1.22 (.31)	1.30 (.38)

21. Αποτελεσματικότητα Προγράμματος ως προς τις Αντιλήψεις και τα Συναισθήματα των Παιδιών για τις Σχέσεις με τους Συνομηλίκους της Τάξης

Οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους της τάξης αξιολογήθηκαν μέσα από τη μεταβλητή της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaráσκειας.

21.1 Μεταβολές της Μοναξιάς και της Κοινωνικής Δυσaráσκειας

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι η προϋπόθεση της σφαιρικότητας δεν ισχύει, $\chi^2(2) = 15.03$, $p = .001$, συνεπώς οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας των Greenhouse-Geisser ($\epsilon = .89$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και της ομάδας, $F(1.77, 196.85) = 0.98$, $p = .368$, υποδεικνύοντας πως οι μεταβολές του μέσου όρου της μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας με την πάροδο του χρόνου δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου.

Επιπλέον, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του χρόνου, $F(1.77, 196.85) = 1.12$, $p = .323$, υποδεικνύοντας ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας ανάμεσα στις τρεις χρονικές στιγμές των μετρήσεων, συνολικά για τις δύο ομάδες.

Επίσης, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της ομάδας, $F(1, 111) = 2.61$, $p = .109$, υποδεικνύοντας, επίσης, ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές της μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας ανάμεσα στις δύο ομάδες, συνολικά στις τρεις χρονικές στιγμές των μετρήσεων.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η μοναξιά και η κοινωνική δυσaráσκεια των παιδιών παρέμεινε στα ίδια επίπεδα με την πάροδο του χρόνου και για τις δύο

ομάδες. Επισημαίνεται ότι κατά μέσο όρο τα παιδιά και των δύο ομάδων ανέφεραν εξαρχής (μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος) χαμηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας, που διατηρήθηκαν και στις δύο επόμενες μετρήσεις (βλ. Πίνακα 15).

Πίνακας 15

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση

	Μοναξιά και κοινωνική δυσaráσκεια		
	Πριν	Μετά	Follow up
Ομάδα παρέμβασης (N = 55)	19.31 (3.53)	18.53 (2.70)	18.87 (3.17)
Ομάδα ελέγχου (N = 58)	20.07 (4.55)	20.07 (4.64)	19.45 (4.13)

21.2 Διαφυλικές Διαφορές στις Μεταβολές της Μοναξιάς και της Κοινωνικής Δυσaráσκειας

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι η προϋπόθεση της σφαιρικότητας δεν ισχύει, $\chi^2(2) = 15.44$, $p < .001$, συνεπώς οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας των Greenhouse-Geisser ($\varepsilon = .88$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, ως προς τις μεταβολές του μέσου όρου της μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας με την πάροδο του χρόνου για την ομάδα παρέμβασης, ούτε για την ομάδα ελέγχου, $F(1.77, 192.37) = 0.64$, $p = .507$ (βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση

		Μοναξιάς και κοινωνική δυσaráσκεια		
		Πριν	Μετά	Follow up
Ομάδα παρέμβασης	Αγόρια (N = 31)	19.65 (3.70)	18.19 (2.34)	18.77 (3.50)
	Κορίτσια (N = 24)	18.88 (3.31)	18.96 (3.11)	19.00 (2.75)
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια (N = 38)	19.84 (4.16)	19.74 (3.65)	19.45 (4.38)
	Κορίτσια (N = 20)	20.50 (5.30)	20.70 (6.16)	19.45 (3.72)

22. Αποτελεσματικότητα Προγράμματος ως προς τις Κοινωνικές Δεξιότητες και τις Συμπεριφορές των Παιδιών κατά την Αλληλεπίδραση με τους Συνομηλίκους της Τάξης

Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακριτά για τις κοινωνικές δεξιότητες, τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και την επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά των παιδιών, με βάση τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Η υποκλίμακα της ντροπαλής συμπεριφοράς/κοινωνικής απόσυρσης έχει εξαιρεθεί από τις αναλύσεις της παρούσας έρευνας (βλ. 14.2.2 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς από τον Εκπαιδευτικό, σ. 90), εξαιτίας των χαμηλών τιμών που βρέθηκαν κατά τον υπολογισμό του δείκτη αξιοπιστίας.

22.1 Κοινωνικές Δεξιότητες

22.1.1 Μεταβολές των κοινωνικών δεξιοτήτων

Σύμφωνα με το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly, η προϋπόθεση της σφαιρικότητας ισχύει, $\chi^2(2) = 0.24$, $p = .887$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και της ομάδας, $F(2, 224) = 12.63$, $p < .001$, υποδεικνύοντας πως οι μεταβολές του μέσου όρου των κοινωνικών δεξιοτήτων με την πάροδο του χρόνου διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου.

Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του χρόνου, $F(2, 224) = 52.06$, $p < .001$, καθώς και στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της ομάδας, $F(1, 112) = 6.91$, $p = .010$.

Οι post hoc συγκρίσεις, χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος, ο μέσος όρος των κοινωνικών δεξιοτήτων αυξήθηκε στατιστικά σημαντικά για την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου ($ps < .001$). Ωστόσο, από τη μέτρηση μετά έως

τη follow up μέτρηση βρέθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση του μέσου όρου των κοινωνικών δεξιοτήτων μόνο για την ομάδα παρέμβασης ($p = .006$), ενώ για την ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > .05$). Όμοια με την πρώτη σύγκριση, από τη μέτρηση πριν έως τη follow up μέτρηση υπήρχε στατιστικά σημαντική αύξηση του μέσου όρου των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομάδα παρέμβασης ($p < .001$) και την ομάδα ελέγχου ($p = .003$).

Επιπρόσθετα, παρά το γεγονός ότι οι δύο ομάδες ήταν αρχικά ισοδύναμες (βλ. 18. Σύγκριση Ομάδων Πριν την Εφαρμογή του Προγράμματος, σ. 107) έπειτα από post hoc συγκρίσεις, χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, προέκυψε ότι ο μέσος όρος των κοινωνικών δεξιοτήτων στην ομάδα παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από την ομάδα ελέγχου στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος, $F(1, 112) = 5.29$, $p = .023$, και στη follow up μέτρηση, $F(1, 112) = 14.56$, $p < .001$. Επίσης, η αύξηση του μέσου όρου των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομάδα παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη συγκριτικά με την αύξηση για την ομάδα ελέγχου, από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά ($p = .032$), καθώς και από τη μέτρηση πριν έως τη follow up μέτρηση ($p < .001$) (βλ. Πίνακα 17).

Πίνακας 17

Έλεγχοι t ανεξάρτητων δειγμάτων για τη διαφορά των ομάδων ως προς την αύξηση του μέσου όρου των κοινωνικών δεξιοτήτων

Διαφορά	Ομάδα παρέμβασης ($N = 56$)		Ομάδα ελέγχου ($N = 58$)		df	t	p
	$M.O.$	$T.A.$	$M.O.$	$T.A.$			
Πριν - Μετά	.55	.70	.31	.46	94.58	-2.17	.032
Πριν - Follow up	.80	.54	.25	.60	112	-5.13	< .001

Σημείωση: Οι τιμές p αφορούν το δίπλευρο έλεγχο.

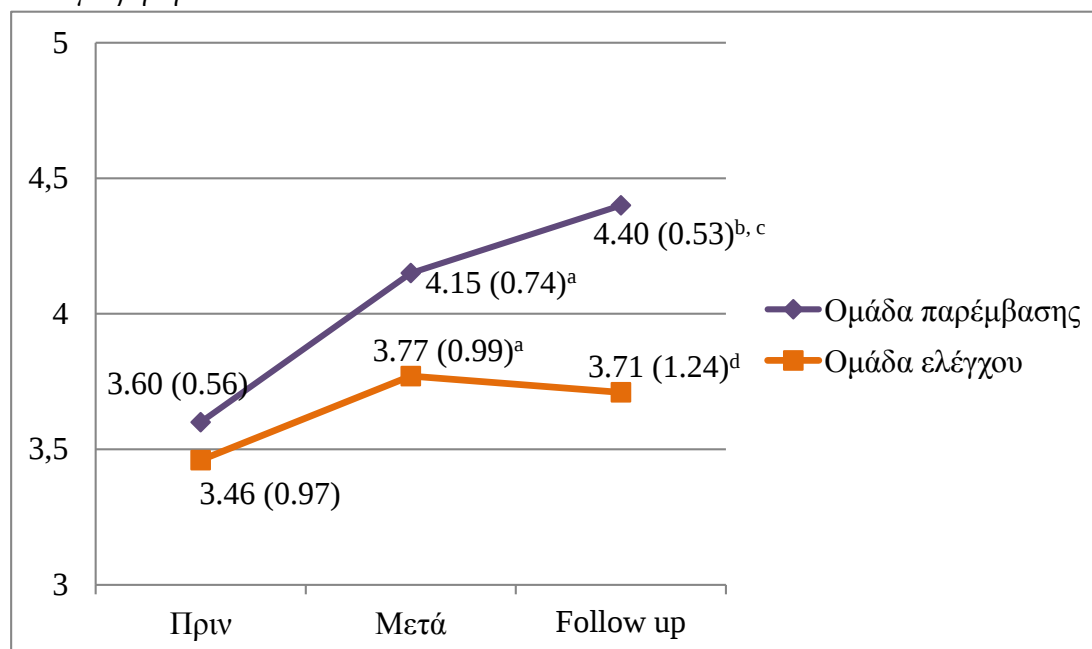
Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης αξιολογήθηκαν με βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες, συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης, μετά το πέρας του προγράμματος τα

παιδιά της ομάδας παρέμβασης αξιολογήθηκαν με ακόμη περισσότερο βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες στη follow up μέτρηση, συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που παρέμειναν στα ίδια επίπεδα.

Στο Διάγραμμα 2, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών διακριτά για την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου σε κάθε μέτρηση, καθώς και τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας των post hoc συγκρίσεων.

Διάγραμμα 2

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των κοινωνικών δεξιοτήτων για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση



Σημείωση: οι τιμές p αφορούν το δίπλευρο έλεγχο.

^a $p < .001$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη μέτρηση πριν και τη μέτρηση μετά.

^b $p = .006$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη μέτρηση μετά και τη follow up μέτρηση.

^c $p < .001$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη μέτρηση πριν και τη follow up μέτρηση.

^d $p = .003$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη μέτρηση πριν και τη follow up μέτρηση.

22.1.2 Διαφυλικές διαφορές στις μεταβολές των κοινωνικών δεξιοτήτων

Σύμφωνα με το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly, η προϋπόθεση της σφαιρικότητας ισχύει, $\chi^2(2) = 0.39$, $p = .825$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, ως προς τις μεταβολές του μέσου όρου των κοινωνικών δεξιοτήτων με την πάροδο του χρόνου για την ομάδα παρέμβασης, ούτε για την ομάδα ελέγχου, $F(2, 220) = 1.15$, $p = .317$ (βλ. Πίνακα 18).

Πίνακας 18

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση

		Κοινωνικές δεξιότητες		
		Πριν	Μετά	Follow up
Ομάδα παρέμβασης	Αγόρια (N = 31)	3.55 (0.60)	4.06 (0.78)	4.33 (0.63)
	Κορίτσια (N = 25)	3.66 (0.52)	4.25 (0.69)	4.48 (0.35)
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια (N = 38)	3.34 (0.99)	3.73 (1.08)	3.68 (1.31)
	Κορίτσια (N = 20)	3.69 (0.92)	3.84 (0.81)	3.77 (1.13)

22.2 Θετική Κοινωνική Συμπεριφορά

22.2.1 Μεταβολές της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly, η προϋπόθεση της σφαιρικότητας ισχύει, $\chi^2(2) = 0.51$, $p = .774$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και της ομάδας, $F(2, 224) = 42.00$, $p < .001$, υποδεικνύοντας πως οι μεταβολές του μέσου όρου της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς με την πάροδο του χρόνου διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου.

Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του χρόνου, $F(2, 224) = 7.73, p = .001$, καθώς και στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της ομάδας, $F(1, 112) = 4.17, p = .043$.

Οι post hoc συγκρίσεις, χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος ο μέσος όρος της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς αυξήθηκε στατιστικά σημαντικά για την ομάδα παρέμβασης ($p = .002$), ενώ για την ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > .05$). Ακολούθως, από τη μέτρηση μετά έως τη follow up μέτρηση βρέθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση του μέσου όρου της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς για την ομάδα παρέμβασης ($p < .001$), ενώ για την ομάδα ελέγχου βρέθηκε στατιστικά σημαντική μείωση του μέσου όρου της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς ($p = .002$). Όμοια, από τη μέτρηση πριν έως τη follow up μέτρηση βρέθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση του μέσου όρου της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς για την ομάδα παρέμβασης ($p < .001$) και στατιστικά σημαντική μείωση του μέσου όρου της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς για την ομάδα ελέγχου ($p = .002$).

Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι οι δύο ομάδες ήταν αρχικά ισοδύναμες (βλ. 18. Σύγκριση Ομάδων Πριν την Εφαρμογή του Προγράμματος, σ. 107) οι post hoc συγκρίσεις, χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι ο μέσος όρος της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς στην ομάδα παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερος από την ομάδα ελέγχου στη follow up μέτρηση, $F(1, 112) = 26.29, p < .001$, ενώ στη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, $F(1, 112) = 1.00, p = .318$.

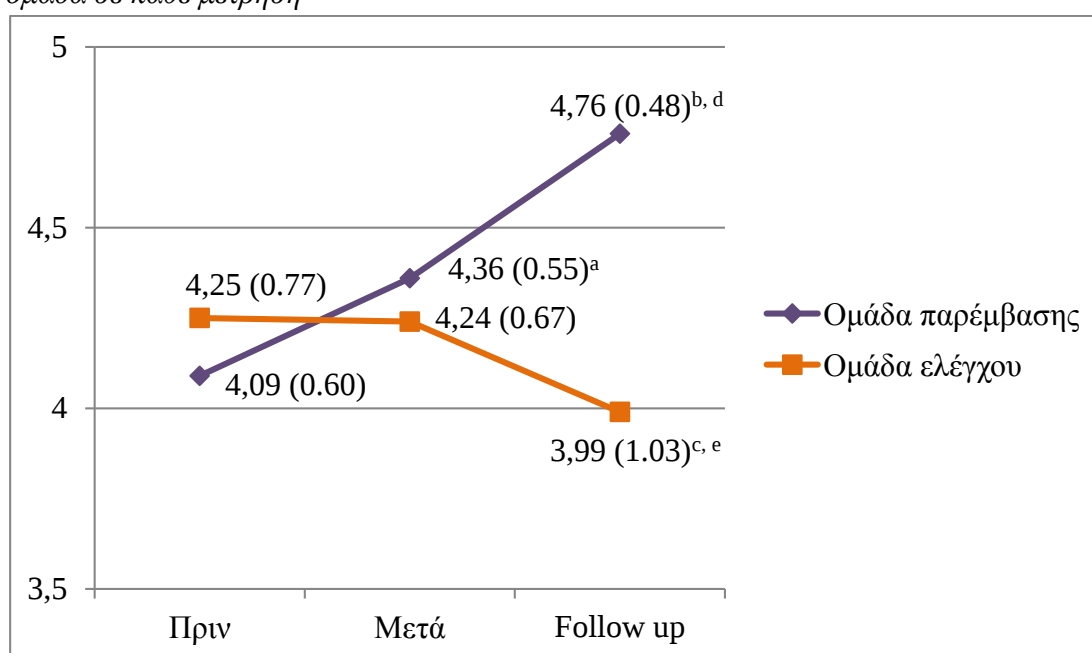
Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι δύο ομάδες είχαν αντίστροφη πορεία με την πάροδο του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης τα παιδιά αξιολογήθηκαν με περισσότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά, από τη μέτρηση πριν έως τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, εν αντιθέσει με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που δεν σημείωσαν καμία αλλαγή. Επίσης, μετά το πέρας του προγράμματος τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης αξιολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό τους με ακόμη περισσότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά στη follow up μέτρηση, συγκριτικά με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου,

που αξιολογήθηκαν με λιγότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων είχαν αξιολογηθεί εξ αρχής (μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος) με υψηλά επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.

Στο Διάγραμμα 3, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών διακριτά για την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου σε κάθε μέτρηση, καθώς και τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας των post hoc συγκρίσεων.

Διάγραμμα 3

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση



Σημείωση: οι τιμές p αφορούν το δίπλευρο έλεγχο.

^a $p = .002$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη μέτρηση πριν και τη μέτρηση μετά.

^b $p < .001$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη μέτρηση μετά και τη follow up μέτρηση.

^c $p = .002$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη μέτρηση μετά και τη follow up μέτρηση.

^d $p < .001$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη μέτρηση πριν και τη follow up μέτρηση.

^e $p = .002$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη μέτρηση πριν και τη follow up μέτρηση.

22.2.2 Διαφυλικές διαφορές στις μεταβολές της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς

Σύμφωνα με το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly, η προϋπόθεση της σφαιρικότητας ισχύει, $\chi^2(2) = 0.50$, $p = .780$. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, ως προς τις μεταβολές της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς με την πάροδο του χρόνου για την ομάδα παρέμβασης, ούτε για την ομάδα ελέγχου, $F(2, 220) = 0.07$, $p = .931$ (βλ. Πίνακα 19).

Πίνακας 19

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση

		Θετική κοινωνική συμπεριφορά		
		Πριν	Μετά	Follow up
Ομάδα παρέμβασης	Αγόρια (N = 31)	3.99 (0.62)	4.26 (0.61)	4.68 (0.57)
	Κορίτσια (N = 25)	4.21 (0.57)	4.48 (0.45)	4.87 (0.30)
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια (N = 38)	4.22 (0.80)	4.20 (0.73)	3.95 (1.14)
	Κορίτσια (N = 20)	4.30 (0.73)	4.32 (0.57)	4.07 (0.78)

22.3 Επιθετική και Αποδιοργανωτική Συμπεριφορά

22.3.1 Μεταβολές της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι η προϋπόθεση της σφαιρικότητας δεν ισχύει, $\chi^2(2) = 13.48$, $p = .001$, συνεπώς οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας των Greenhouse-Geisser ($\varepsilon = .90$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παράγοντα του χρόνου και της ομάδας, $F(1.80, 201.01) = 4.25$, $p = .019$, υποδεικνύοντας πως οι μεταβολές του μέσου όρου της

επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς με την πάροδο του χρόνου διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου.

Επιπλέον, βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του χρόνου, $F(1.80, 201.01) = 5.26, p = .008$, ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της ομάδας, $F(1, 112) = 3.01, p = .086$.

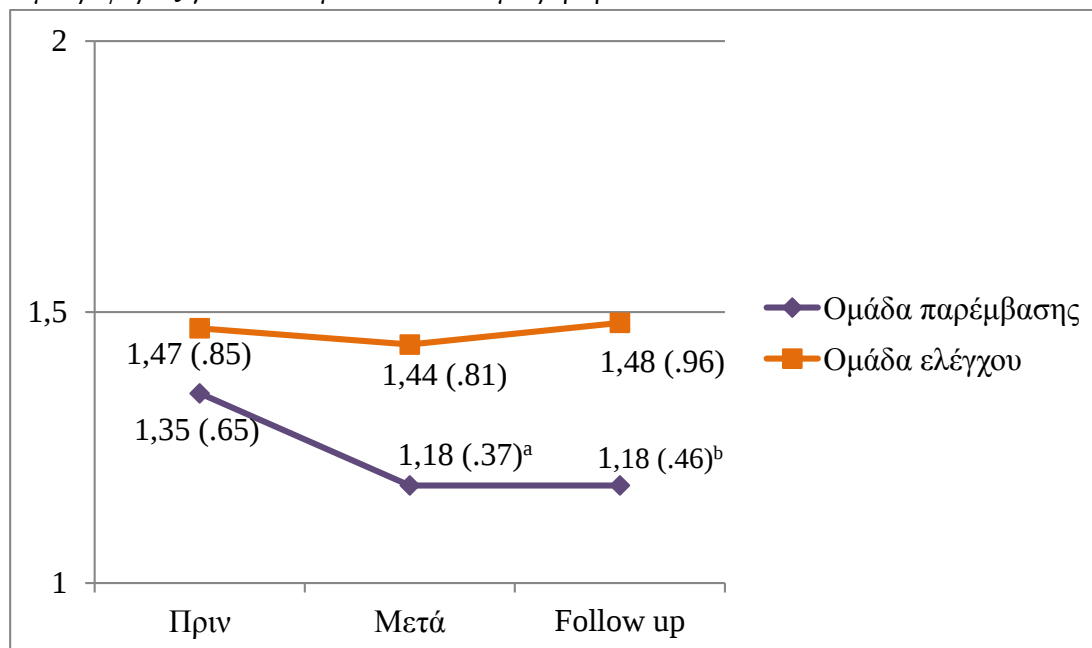
Οι post hoc συγκρίσεις, χρησιμοποιώντας τη διόρθωση Bonferroni, έδειξαν ότι ο μέσος όρος της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς ανάμεσα στη μέτρηση πριν και τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος μειώθηκε στατιστικά σημαντικά για την ομάδα παρέμβασης ($p = .004$), ενώ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για την ομάδα ελέγχου ($p > .05$). Ωστόσο, ο μέσος όρος της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς ανάμεσα στη μέτρηση μετά και τη follow up μέτρηση δεν διέφερε στατιστικά σημαντικά για καμία από τις δύο ομάδες ($ps > .05$). Όμοια με την πρώτη σύγκριση, από τη μέτρηση πριν έως τη follow up μέτρηση υπήρχε στατιστικά σημαντική μείωση του μέσου όρου της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς μόνο για την ομάδα παρέμβασης ($p = .002$), ενώ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά για την ομάδα ελέγχου ($p > .05$).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης αξιολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό τους με λιγότερη επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά μετά το πέρας του προγράμματος και παρέμειναν στα ίδια επίπεδα έως τη follow up μέτρηση, ενώ για τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν παρατηρήθηκε καμία αλλαγή στις αρχικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων είχαν αξιολογηθεί εξ αρχής (μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος) με χαμηλά επίπεδα επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς.

Στο Διάγραμμα 4, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς των παιδιών διακριτά για την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου σε κάθε μέτρηση, καθώς και τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας των post hoc συγκρίσεων.

Διάγραμμα 4

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς για κάθε ομάδα σε κάθε μέτρηση



Σημείωση: η τιμή p αφορά το δίπλευρο έλεγχο.

^a $p = .004$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη μέτρηση πριν και τη μέτρηση μετά.

^b $p = .002$ για τη σύγκριση ανάμεσα στη μέτρηση πριν και τη follow up μέτρηση.

22.3.2 Διαφυλικές διαφορές στις μεταβολές της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς

Το τεστ σφαιρικότητας του Mauchly έδειξε ότι η προϋπόθεση της σφαιρικότητας δεν ισχύει, $\chi^2(2) = 12.30$, $p = .002$, συνεπώς οι βαθμοί ελευθερίας διορθώθηκαν χρησιμοποιώντας τις εκτιμήσεις σφαιρικότητας των Greenhouse-Geisser ($\epsilon = .90$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, ως προς τις μεταβολές της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς για την ομάδα παρέμβασης, ούτε για την ομάδα ελέγχου, $F(1.81, 198.80) = 0.66$, $p = .503$ (βλ. Πίνακα 20).

Πίνακας 20

Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς για τα αγόρια και τα κορίτσια κάθε ομάδας σε κάθε μέτρηση

		Επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά		
		Πριν	Μετά	Follow up
Ομάδα παρέμβασης	Αγόρια (N = 31)	1.54 (0.82)	1.29 (0.46)	1.32 (0.58)
	Κορίτσια (N = 25)	1.11 (0.18)	1.04 (0.11)	1.01 (0.03)
Ομάδα ελέγχου	Αγόρια (N = 38)	1.58 (0.95)	1.54 (0.91)	1.57 (1.09)
	Κορίτσια (N = 20)	1.25 (0.57)	1.24 (0.56)	1.29 (0.62)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

23. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός καθολικού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος επτά συναντήσεων, που είχε ως σκοπό τη διευκόλυνση της κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής παιδιών πρώτης δημοτικού, έπειτα από τη μετάβασή τους στο σχολείο, κυρίως μέσα από την εκπαίδευση και την εξάσκησή τους σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας με τους συνομηλίκους της τάξης.

Εστιάζοντας, αρχικά, στην έννοια «σχολική προσαρμογή», παρά το γεγονός ότι δεν έχει οριστεί με κοινά αποδεκτό τρόπο στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1996. Ladd et al., 2011. Perry & Weinstein, 1998), παρατηρείται σύγκλιση των ερευνητών ως προς τη φύση των απαιτήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο νέο σχολικό περιβάλλον, καταλήγοντας πως πρόκειται για ακαδημαϊκές, κοινωνικο-συναισθηματικές και συμπεριφορικές απαιτήσεις προσαρμογής.

Στην παρούσα έρευνα, η σχολική προσαρμογή προσδιορίστηκε εννοιολογικά ως ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά έχουν θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, νιώθουν άνετα και ευχάριστα με τους συνομηλίκους της σχολικής τάξης και ανταποκρίνονται με επιτυχία στις διαπροσωπικές απαιτήσεις του σχολείου, κυρίως σε σχέση με τους συνομηλίκους της τάξης (βλ. Arbeau et al., 2010. Ladd et al., 2000. Ladd et al., 1997. Pettit et al., 1997). Κατ' ακολουθία, η αξιολόγηση της έννοιας έγινε μέσα από δείκτες κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής των παιδιών, δηλαδή, τη σχολική αρέσκεια και τη σχολική αποφυγή (Birch & Ladd, 1997. Kochenderfer & Ladd, 1996a, 1996b. Ladd et al., 2000. Ladd et al., 1997), τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια (Arbeau et al., 2010. Coplan & Weeks, 2009), τις κοινωνικές δεξιότητες, τη θετική κοινωνική συμπεριφορά και την επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά των παιδιών (Cassidy & Asher, 1992. Howes, 2000. Pettit et al., 1997. Pierce et al., 1999).

Ανάμεσα στους προαναφερόμενους δείκτες βρέθηκαν σημαντικές σχέσεις κατά τη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος, για το συνολικό δείγμα ($N = 114$), οι περισσότερες εκ των οποίων ήταν μικρού και μέτριου μεγέθους. Επισημαίνεται ότι το μέγεθος και η κατεύθυνση των σχέσεων επιβεβαιώνουν τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Arbeau et al., 2010. Cassidy & Asher, 1992. Coplan et al., 2007. Howes, 2000. Ladd et al., 2000. Ladd et al., 1996, 1997. Murray et al., 2008. Pettit et al., 1997) και υποδεικνύουν ότι οι υποκείμενοι δείκτες μετρούν σχετιζόμενες, αλλά διαφορετικές πτυχές της έννοιας «σχολική προσαρμογή» (βλ. Betts et al., 2012. Kochenderfer & Ladd, 1996a. Ladd et al., 1997).

Επιπλέον, η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου επιλέχθηκε ως ένας αντικειμενικός δείκτης των σχέσεων που αναπτύσσει ένα παιδί με τους συνομηλίκους της νέας σχολικής τάξης, καθώς η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά στην προσπάθεια των παιδιών να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον (Asher & Rose, 1997. Betts et al., 2012. Birch & Ladd, 1996. Ladd, 1990, 2005. Ladd et al., 2000. Ladd & Coleman, 1997. Perry & Weinstein, 1998).

Ανάμεσα στην αποδοχή και τους περισσότερους δείκτες σχολικής προσαρμογής βρέθηκαν σημαντικές σχέσεις μικρού μεγέθους, για το συνολικό δείγμα ($N = 114$), αντίστοιχα με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Cassidy & Asher, 1992. Hymel et al., 1990. Ladd & Coleman, 1997. Ladd et al., 1997), κατά τη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος. Συγκεκριμένα, η αποδοχή συσχετίστηκε θετικά με τη σχολική αρέσκεια, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη θετική κοινωνική συμπεριφορά, και αρνητικά με τη σχολική αποφυγή και την επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά. Επομένως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα παιδιά που είναι αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου τείνουν να επιδεικνύουν καλή σχολική προσαρμογή χωρίς, όμως, να προκύπτει κάποια αιτιώδης συνάφεια από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Εστιάζοντας εκ νέου στο σκοπό της έρευνας, επισημαίνεται ότι υιοθετήθηκε ημι-πειραματικός σχεδιασμός, προκειμένου να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ως προς την αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων (ίδιου φύλου) και τους δείκτες σχολικής προσαρμογής. Ειδικότερα, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα διαχωρίστηκαν στην ομάδα παρέμβασης ($N =$

56) και την ομάδα ελέγχου ($N = 58$), με απώτερο σκοπό τη σύγκρισή τους αναφορικά με τις προαναφερόμενες μεταβλητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων, κατά τη μέτρηση πριν την εφαρμογή του προγράμματος, οι δύο ομάδες ήταν ισοδύναμες ως προς τη σύνθεση των δύο φύλων, την ηλικία και τα αρχικά επίπεδα των παιδιών για κάθε μία από τις μεταβλητές.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος, διακριτά, ως προς την αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων, τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο (σχολική αρέσκεια και σχολική αποφυγή), τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους της τάξης (μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια), τις κοινωνικές δεξιότητες και τις συμπεριφορές (θετική κοινωνική συμπεριφορά, επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά) των παιδιών κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της τάξης.

23.1 Συζήτηση για την Αποτελεσματικότητα του Προγράμματος ως προς την Αποδοχή των Παιδιών από την Ομάδα των Συνομηλίκων Ίδιου Φύλου

Σύμφωνα με την ανασκόπηση των Asher και Rose (1997), αρκετές επιλεκτικές ή ενδεδειγμένες παρεμβάσεις πρόληψης με στόχο την τροποποίηση της συμπεριφοράς ή την εκπαίδευση των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες, έχουν οδηγήσει σε αύξηση της αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι οι υποκείμενες παρεμβάσεις διαφοροποιούνται από τις καθολικές παρεμβάσεις πρόληψης, καθώς τα παιδιά που συμμετείχαν επιλέχθηκαν από τους ερευνητές, είτε εξαιτίας της ύπαρξης παραγόντων επικινδυνότητας (π.χ. προβλήματα συμπεριφοράς ή ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες) που δυνητικά θα οδηγούσαν σε προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, είτε επειδή είχαν ήδη προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Εστιάζοντας στις καθολικές παρεμβάσεις πρόληψης, που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά μιας σχολικής τάξης, ο Ladd (2005) αναφέρει ότι έχουν διεξαχθεί πολύ λιγότερες έρευνες και επισημαίνει ότι η αποτελεσματικότητά τους, σχετικά με την

πρόληψη των δυσκολιών στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, είναι περιορισμένη. Πράγματι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι ενθαρρυντικά, σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ως προς τη μεταβλητή της αποδοχής των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου.

Αναλυτικότερα, πριν την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης ήταν κατά μέσο όρο μέτρια αποδεκτά από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου, σύμφωνα με τις T τιμές, όπως και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Συνεπώς, τα αρχικά επίπεδα αποδοχής των παιδιών είναι αντίστοιχα με εκείνα άλλων ερευνών, που αξιοποίησαν το ίδιο κοινωνιομετρικό εργαλείο και τη μετατροπή των τιμών σε τυπικές τιμές, συμπεριλαμβάνοντας το σύνολο των παιδιών κάθε σχολικής τάξης (Hymel et al., 1990. Ladd & Coleman, 1997. Ladd et al., 1997).

Στη συνέχεια, μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν βρέθηκαν σημαντικές αλλαγές στην αποδοχή των παιδιών για καμία από τις δύο ομάδες, εν αντιθέσει με την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας (ερευνητική υπόθεση 1, βλ. 12. Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερωτήματα, σ. 76). Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν δύο έρευνες που αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα ενός καθολικού προγράμματος εκπαίδευσης παιδιών πρώτης δημοτικού σε κοινωνικές δεξιότητες, ως προς την αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων, με όμοιο κριτήριο αξιολόγησης το πόσο αρέσει σε κάθε παιδί να παίζει με κάθε έναν από τους συμμαθητές του (Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998. Hepler & Rose, 1988).

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα δεν σημειώθηκε καμία σημαντική αλλαγή στην αποδοχή των παιδιών έως τη follow up μέτρηση, για καμία από τις δύο ομάδες. Αντιθέτως, στην έρευνα των Hepler και Rose (1988) βρέθηκε σημαντική αύξηση της αποδοχής των παιδιών από τη μέτρηση μετά την εφαρμογή του προγράμματος έως τη follow up μέτρηση, υποδεικνύοντας κατά τους ερευνητές ότι ίσως και να απαιτείται περισσότερος χρόνος μέχρι να σημειωθούν αλλαγές στις στάσεις των παιδιών προς τους συνομηλίκους τους, έπειτα από την εφαρμογή ενός προγράμματος.

Ακολούθως, στην έρευνα των Choi και Heckenlaible-Gotto (1998), η αποδοχή των παιδιών με κριτήριο αξιολόγησης το πόσο αρέσει σε κάθε παιδί να δουλεύει με κάθε έναν από τους συνομήλικους του, αυξήθηκε σημαντικά μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Κατά την ερμηνεία των διαφορετικών ευρημάτων, ανάλογα με το κριτήριο αξιολόγησης της αποδοχής, οι ερευνητές ανέφεραν ότι ίσως ήταν πιο εύκολο

για τα παιδιά να μεταφέρουν και να εφαρμόσουν όσα έμαθαν μέσα από το πρόγραμμα στο δομημένο περιβάλλον της σχολικής τάξης όταν συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, συγκριτικά με το λιγότερο δομημένο περιβάλλον που λαμβάνει χώρα το παιχνίδι.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με έρευνες που χρησιμοποίησαν το ίδιο κοινωνιομετρικό εργαλείο, αλλά δεν είχαν ως στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας κάποιου προγράμματος, τα αρχικά επίπεδα αποδοχής των παιδιών διατηρήθηκαν στα ίδια επίπεδα μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, υποδεικνύοντας ότι οι αρχικές στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους παγιώνονται με την πάροδο του χρόνου (Hymel et al., 1990. Ladd & Coleman, 1997. Ladd et al., 1997).

Καταληκτικά, συνεκτιμώντας όσα προαναφέρθηκαν, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν φαίνεται να υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς την αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλίκων του ίδιου φύλου. Παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες συναντήσεις του προγράμματος προωθούσαν τις καλές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τη μεταφορά όσων μάθαιναν στο περιβάλλον εκτός της ομάδας, είναι πιθανό τα παιδιά να είχαν παγιώσει τις αρχικές στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους, ήδη από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Αυτή η ερμηνεία ενισχύεται από το γεγονός ότι πολλά παιδιά ανέφεραν, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, πως με κάποιους από τους συμμαθητές της νέας σχολικής τάξης ήταν φίλοι και έπαιζαν μαζί από το νηπιαγωγείο ή/και τη γειτονιά. Συνεπώς, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι προτιμήσεις των παιδιών για συντρόφους στο παιχνίδι είχαν καθοριστεί πριν την έναρξη του σχολείου και πιθανώς διατηρήθηκαν ως είχαν, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

23.2 Συζήτηση για την Αποτελεσματικότητα του Προγράμματος ως προς τις Στάσεις των Παιδιών Απέναντι στο Σχολείο

Σύμφωνα με τη μεταανάλυση των Durlak et al. (2011), τα παιδιά που συμμετείχαν σε καθολικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ανέφεραν πιο θετικές στάσεις προς τον εαυτό, το σχολείο και τους άλλους, μετά την ολοκλήρωση

του προγράμματος και συγκριτικά με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, όπως και της ομάδας ελέγχου, είχαν εξαρχής πολύ θετικές στάσεις προς το σχολείο, οι οποίες διατηρήθηκαν με την πάροδο του χρόνου, υποδεικνύοντας ότι δεν υπήρχαν εμφανή περιθώρια βελτίωσης μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κάθε ομάδας, διακριτά, ανέφεραν κατά μέσο όρο πολύ μεγάλη αρέσκεια και μικρή αποφυγή για το νέο σχολικό περιβάλλον. Ακολουθεί αναλυτική συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, διακριτά για κάθε έναν από τους δείκτες των στάσεων των παιδιών απέναντι στο σχολείο.

23.2.1 Σχολική αρέσκεια

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου ανέφεραν, κατά μέσο όρο, πολύ μεγάλη αρέσκεια για το σχολείο, μεγαλύτερη συγκριτικά με έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει το ίδιο εργαλείο μέτρησης της σχολικής αρέσκειας, με παιδιά προσχολικής ηλικίας (Ladd et al., 2000. Ladd et al., 1997).

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων προέκυψε ότι η σχολική αρέσκεια των παιδιών και των δύο ομάδων παρέμεινε στα ίδια επίπεδα με την πάροδο του χρόνου, ενώ παρατηρήθηκε μία οριακά σημαντική, πολύ μικρή, μείωση από τη μέτρηση πριν έως τη follow up μέτρηση (από το 2.92 στο 2.86), για το συνολικό δείγμα της έρευνας ($N = 113$). Συνεπώς, επισημαίνεται ότι οι δύο ομάδες δεν διαφοροποιήθηκαν, μετά την εφαρμογή του προγράμματος και εν συνεχεία κατά τη follow up μέτρηση, ως προς την αρέσκεια των παιδιών για το σχολείο, ενώ τα αρχικά υψηλά επίπεδα αρέσκειας διατηρήθηκαν, χωρίς σημαντικές διαφορές, για τα παιδιά και των δύο ομάδων. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με εκείνα άλλων ερευνών, που δεν στόχευσαν στην αξιολόγηση κάποιου προγράμματος, όμως έδειξαν ότι οι αρχικές αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών απέναντι στο σχολείο με την έναρξη της πρώτης σχολικής χρονιάς, διατηρήθηκαν χωρίς ιδιαίτερες μεταβολές έως τη λήξη της (Ladd et al., 2000. Ladd et al., 1997).

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως προς τη σχολική αρέσκεια των παιδιών, υποστηρίζουν το συμπέρασμα των Ladd et al. (2000) ότι αρκεί λίγη έκθεση στο σχολικό περιβάλλον για να διαμορφώσουν τα παιδιά ανθεκτικές σχολικές στάσεις. Έπειτα, εστιάζοντας στην αρχική πολύ μεγάλη συμπάθεια των παιδιών για το σχολείο, μία πιθανή ερμηνεία θα ήταν ότι το κοινό δίκτυο των συνομηλίκων, που ανέφεραν τα παιδιά ότι είχαν από το νηπιαγωγείο ή/και τη γειτονιά (βλ. προηγούμενη υποενότητα), λειτούργησε υποστηρικτικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς το σχολείο, που παγιώθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Επομένως, η παρουσία κάποιων οικείων προσώπων από το νηπιαγωγείο ή/και τη γειτονιά είναι πιθανό να βοήθησε τα παιδιά να σχηματίσουν θετικές στάσεις προς το σχολείο (βλ. Ladd, 1990. Ladd & Price, 1987). Επίσης, σύμφωνα με τους Ladd et al. (2000), στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες, τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που υποστηρίζει ότι πρέπει να τους αρέσει το σχολείο, ενώ σύμφωνα με τον Ladd (1996), τα παιδιά πριν τη μετάβαση στο σχολείο είναι πιθανό να έχουν προετοιμαστεί από τους γονείς τους ή μέσα από τις εμπειρίες μεγαλύτερων αδερφών.

23.2.2 Σχολική αποφυγή

Αντίστοιχα με όσα έχουν αναφερθεί για τη σχολική αρέσκεια, τα παιδιά και των δύο ομάδων πριν την εφαρμογή του προγράμματος ανέφεραν, κατά μέσο όρο, μικρή αποφυγή για το περιβάλλον του σχολείου, μικρότερη συγκριτικά με έρευνες που αξιολόγησαν με τον ίδιο τρόπο τη σχολική αποφυγή παιδιών προσχολικής ηλικίας (Buhs & Ladd, 2001. Ladd et al., 1997).

Στη συνέχεια, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, αλλά και έως τη follow up μέτρηση, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές στη σχολική αποφυγή των παιδιών της ομάδας παρέμβασης, ούτε και της ομάδας ελέγχου. Επομένως, οι δύο ομάδες δεν διαφοροποιήθηκαν, μετά την εφαρμογή του προγράμματος και μετέπειτα έως τη follow up μέτρηση, ως προς τις αναφορές των παιδιών για την επιθυμία ή/και την προσπάθεια αποφυγής του σχολείου. Επισημαίνεται, επίσης, ότι τα αρχικά χαμηλά επίπεδα αποφυγής διατηρήθηκαν, χωρίς σημαντικές μεταβολές, για τα παιδιά και των δύο ομάδων.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τη σχολική αποφυγή των παιδιών, υποδεικνύουν εκ νέου ότι οι αρχικές στάσεις των παιδιών προς το σχολείο είναι ανθεκτικές κατά τη διάρκεια του χρόνου, ενώ παράλληλα η αρχική μικρή αποφυγή των παιδιών μπορεί να ερμηνευθεί σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν για τη μεγάλη αρέσκεια προς το σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί πως κάποια παιδιά, που απάντησαν καταφατικά σε ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με την αποφυγή του σχολείου, σχολίασαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ότι η επιθυμία αποφυγής έχει να κάνει, κυρίως, με την κούραση που νιώθουν από τα μαθήματα ή με την επιθυμία τους να κοιμούνται περισσότερο τις πρωινές ώρες ή/και να παίζουν διάφορα αγαπημένα παιχνίδια στο σπίτι και τη γειτονιά, αναφέροντας παράλληλα ότι τους αρέσει πολύ το σχολείο.

23.3 Συζήτηση για την Αποτελεσματικότητα του Προγράμματος ως προς τις Αντιλήψεις και τα Συναισθήματα των Παιδιών για τις Σχέσεις με τους Συνομηλίκους της Τάξης

Οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους της νέας σχολικής τάξης αξιολογήθηκαν από κοινού μέσα από έναν δείκτη, τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaréσκεια. Ειδικότερα, πριν την εφαρμογή του προγράμματος τα παιδιά και των δύο ομάδων ανέφεραν, κατά μέσο όρο, πολύ χαμηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας, χαμηλότερα συγκριτικά με άλλες έρευνες που αξιολόγησαν με τον ίδιο τρόπο και από κοινού τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaréσκεια παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Cassidy & Asher, 1992. Coplan & Weeks, 2009).

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων προέκυψε ότι δεν βρέθηκαν σημαντικές αλλαγές στις αναφορές των παιδιών σχετικά με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσaréσκεια, μετά την εφαρμογή του προγράμματος αλλά και έως τη follow up μέτρηση, για καμία από τις δύο ομάδες. Συνεπώς, επισημαίνεται ότι οι δύο ομάδες δεν διαφοροποιήθηκαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος, ούτε και αργότερα κατά τη follow up μέτρηση, ως προς τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των παιδιών

για την κοινωνική ζωή της σχολικής τάξης, ενώ τα αρχικά χαμηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας διατηρήθηκαν, χωρίς σημαντικές μεταβολές.

Συνολικά, λαμβάνοντας υπόψη το μέσο όρο των παιδιών κάθε ομάδας διακριτά, αναφορικά με τα πολύ χαμηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας πριν την εφαρμογή του προγράμματος, φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές τα παιδιά ένιωθαν άνετα και ευχάριστα με τους συνομηλίκους της νέας σχολικής τάξης, υποδεικνύοντας ότι δεν υπήρχαν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης, μετά το πέρας του προγράμματος. Μία πιθανή ερμηνεία αυτού του ευρήματος συνάδει με όσα αναφέρθηκαν στη σχετική συζήτηση για τις στάσεις των παιδιών προς το σχολείο (βλ. προηγούμενη υποενότητα). Πιο συγκεκριμένα, είναι πιθανό το κοινό δίκτυο συνομηλίκων των παιδιών από το νηπιαγωγείο ή/και τη γειτονιά να ευθύνεται για τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες που ανέφεραν τα παιδιά αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους της νέας σχολικής τάξης.

Παρόμοια, οι Galanaki και Kalantzi-Azizi (1999) προσπάθησαν να ερμηνεύουν τα χαμηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας παιδιών τετάρτης και έκτης δημοτικού στην Ελλάδα, συγκριτικά με τα υψηλότερα επίπεδα που έχουν βρεθεί σε άλλες χώρες (βλ. Cassidy & Asher, 1992), υποστηρίζοντας ότι είναι πιθανό κάποια χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας, όπως η διευρυμένη οικογένεια και η γειτονιά, να λειτουργούν προστατευτικά για τα παιδιά, με αποτέλεσμα να βιώνουν λιγότερη μοναξιά και κοινωνική δυσaráσκεια στο σχολείο. Στη βάση αυτής της ερμηνείας, θα μπορούσαν να εξηγηθούν και τα χαμηλά επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας που βρέθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αρκετά παιδιά, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, απάντησαν θετικά σε ερωτήσεις σχετικά με την ύπαρξη βοήθειας και ικανοποιητικών φιλικών σχέσεων στο σχολείο, σχολιάζοντας πως πρόκειται είτε για συγγενικά πρόσωπα (π.χ. αδέρφια ή ξαδέρφια), είτε και για παιδιά μεγαλύτερων τάξεων και όχι απαραίτητα της δικής τους σχολικής τάξης. Πράγματι, οι ερωτήσεις του εργαλείου μέτρησης, που αξιοποιήθηκε, αναφέρονται γενικότερα στο σχολείο και ενδεχομένως αυτή η διατύπωση να οδήγησε πολλά παιδιά να απαντήσουν με βάση τις γενικότερες συναισθηματικές εμπειρίες που έχουν στο σχολείο και λιγότερο σε σχέση με τους συνομηλίκους της τάξης.

23.4 Συζήτηση για την Αποτελεσματικότητα του Προγράμματος ως προς τις Κοινωνικές Δεξιότητες και τις Συμπεριφορές των Παιδιών κατά την Αλληλεπίδραση με τους Συνομηλίκους της Τάξης

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ως προς τη διευκόλυνση και την ενίσχυση των μαθητών στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στις διαπροσωπικές απαιτήσεις του σχολείου, κυρίως σε σχέση με τη νέα κοινωνική ομάδα των συνομηλίκων της σχολικής τάξης.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (ομάδα παρέμβασης) αξιολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό τους, κατά μέσο όρο, με βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες, περισσότερη θετική κοινωνική συμπεριφορά και λιγότερη επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά μετά την εφαρμογή του και εν συγκρίσει με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα (ομάδα ελέγχου), επιβεβαιώνοντας τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας (ερευνητικές υποθέσεις 2, 3 και 5, βλ. 12. Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερωτήματα, σ. 76). Επιπρόσθετα, όπως προέκυψε από τη follow up μέτρηση, τα θετικά αποτελέσματα που βρέθηκαν για τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης αμέσως μετά την εφαρμογή του προγράμματος, διατηρήθηκαν και ενισχύθηκαν με την πάροδο του χρόνου. Συνολικά, αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τα συμπεράσματα της μεταανάλυσης των Durlak et al. (2011), σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, που υλοποιούνται εντός του σχολικού περιβάλλοντος και απευθύνονται σε όλα τα παιδιά μιας σχολικής τάξης.

Ακολουθεί αναλυτική συζήτηση των ανωτέρω αποτελεσμάτων, διακριτά για κάθε έναν από τους δείκτες της προσαρμογής των παιδιών στις διαπροσωπικές απαιτήσεις του νέου σχολικού περιβάλλοντος, συγκριτικά και συνδυαστικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

23.4.1 Κοινωνικές δεξιότητες

Αντίστοιχα με έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει το ίδιο εργαλείο μέτρησης των κοινωνικών δεξιοτήτων στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (Nelson et al., 2013. Pierce et al., 1999), τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, αλλά και της ομάδας ελέγχου, αξιολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό τους, κατά μέσο όρο, με μέτρια επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων πριν την εφαρμογή του προγράμματος.

Στη συνέχεια, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και στις δύο ομάδες, με τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης να παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση, από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Παρόμοια ευρήματα έχουν βρεθεί σε ποικίλες έρευνες, που αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα επιλεκτικών ή/και καθολικών παρεμβάσεων πρόληψης βραχείας διάρκειας, ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας έως και των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Denham, Hatfield, Smethurst, Tan, & Tribe, 2006. Newgent et al., 2010. Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou, & Mitropoulou, 2013. Waliski & Carlson, 2008), αν και στις περισσότερες περιπτώσεις δεν αξιοποιήθηκε κάποια ομάδα ελέγχου προς σύγκριση των ευρημάτων της ομάδας παρέμβασης.

Επιπλέον, μετά το πέρας του προγράμματος τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν εκ νέου σημαντική αύξηση στις κοινωνικές δεξιότητες έως τη follow up μέτρηση, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρέμειναν στα ίδια επίπεδα με την προηγούμενη μέτρηση. Συνεπώς, παρά το γεγονός ότι η βελτίωση των παιδιών της ομάδας ελέγχου φαίνεται να διατηρήθηκε και κατά τη follow up μέτρηση, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης συνέχισαν να βελτιώνονται με την πάροδο του χρόνου, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, φαίνεται πως η εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, βοήθησε τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, κυρίως σε σχέση με τους συνομηλίκους της νέας σχολικής τάξης, με τα αποτελέσματα να είναι εμφανή αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και ακόμη περισσότερο μεταγενέστερα, στη follow up μέτρηση. Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι η αρχική βελτίωση των παιδιών της ομάδας ελέγχου θα

μπορούσε να σχετίζεται με διάφορους παράγοντες στο σχολικό, το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών. Μία πιθανή εξήγηση, εστιασμένη στο περιβάλλον του σχολείου, θα ήταν ότι η μέθοδος διδασκαλίας του εκπαιδευτικού ή το ομαδικό περιβάλλον εργασίας της σχολικής τάξης λειτούργησαν υποστηρικτικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών ή ότι η φυσική ανάπτυξη και ωρίμανση των παιδιών οδήγησε σε αυτήν την αλλαγή. Ωστόσο, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν επαρκούν για την υποστήριξη μιας συγκεκριμένης υπόθεσης.

Τέλος, όμοια με την έρευνα των Denham et al. (2006), δεν βρέθηκαν διαφυλικές διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, με βάση τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας παρέμβασης δεν διέφεραν ως προς τη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, έπειτα από τη συμμετοχή τους στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα.

23.4.2 Θετική κοινωνική συμπεριφορά

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου αξιολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό τους, κατά μέσο όρο, με υψηλά επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, όμοια με άλλες έρευνες που έχουν αξιοποιήσει το ίδιο εργαλείο μέτρησης για την αξιολόγηση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Howes, 2000. Rudolph & Clark, 2001).

Παρά τα αρχικά υψηλά επίπεδα των παιδιών αναφορικά με την εκδήλωση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς στις συναναστροφές τους με τους συνομηλίκους, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης, μετά το πέρας του προγράμματος, παρουσίασαν σημαντική αύξηση, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρέμειναν στα ίδια επίπεδα με την πρώτη μέτρηση. Επιπρόσθετα, μετά την εφαρμογή του προγράμματος τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης σημείωσαν επιπλέον σημαντική αύξηση στη θετική κοινωνική συμπεριφορά έως τη follow up μέτρηση, εν αντιθέσει με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που σημείωσαν σημαντική μείωση. Τα ευρήματα αυτά είναι αντίστοιχα με εκείνα της έρευνας των Caldarella et al. (2009), η οποία εξέτασε την αποτελεσματικότητα ενός καθολικού προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης βραχείας διάρκειας, ως προς τη βελτίωση της θετικής κοινωνικής

συμπεριφοράς παιδιών δευτέρας δημοτικού. Ωστόσο, στην υποκείμενη έρευνα δεν διεξήχθη follow up μέτρηση και η μείωση στην ομάδα ελέγχου παρατηρήθηκε αμέσως μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Συνεπώς, η εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος φαίνεται πως ενίσχυσε τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης ως προς τη συχνότερη εκδήλωση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της νέας σχολικής τάξης. Ειδικότερα, επισημαίνεται ότι τα αποτελέσματα της βελτίωσης των παιδιών της ομάδας παρέμβασης ήταν εμφανή αμέσως μετά την εφαρμογή του προγράμματος και ακόμη περισσότερο μεταγενέστερα, κατά τη follow up μέτρηση, ενώ σε συνδυασμό με την αντίστροφη πορεία των παιδιών της ομάδας ελέγχου, υποστηρίζουν και αναδεικνύουν τον προληπτικό χαρακτήρα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, αντίστοιχα με όσα αναφέρουν οι Caldarella et al. (2009).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν βρέθηκαν διαφυλικές διαφορές στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος αναφορικά με την αύξηση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών, με βάση τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας παρέμβασης δεν διέφεραν ως προς την αύξηση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, έπειτα από τη συμμετοχή τους στο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ παράλληλα τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου δεν διέφεραν ως προς τη μείωση της υποκείμενης συμπεριφοράς με την πάροδο του χρόνου.

23.4.3 Επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου αξιολογήθηκαν από τον εκπαιδευτικό τους, κατά μέσο όρο, με χαμηλά επίπεδα επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς, όμοια με την έρευνα των Rudolph και Clark (2001), που αξιολόγησε από κοινού και με το ίδιο εργαλείο μέτρησης την επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά των παιδιών.

Παρά τα αρχικά χαμηλά επίπεδα των παιδιών αναφορικά με την εκδήλωση επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της τάξης, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης παρουσίασαν σημαντική

μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος, εν αντιθέσει με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που παρέμειναν στα ίδια επίπεδα με την πρώτη μέτρηση. Ακολούθως, έως τη follow up μέτρηση, τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης διατήρησαν την αρχική τους βελτίωση ως προς τη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρέμειναν στα ίδια επίπεδα με τις δύο προγενέστερες μετρήσεις. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με εκείνα της έρευνας των Waliski και Carlson (2008), η οποία εξέτασε την αποτελεσματικότητα ενός καθολικού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος σύντομης διάρκειας, ως προς τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας, χωρίς ωστόσο να αξιοποιήσει κάποια ομάδα ελέγχου. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα συμπεράσματα της μεταανάλυσης των Wilson και Lipsey (2007) αναφορικά με την αποτελεσματικότητα καθολικών προγραμμάτων πρόληψης (αλλά και επιλεκτικών και ενδεδειγμένων προγραμμάτων πρόληψης), ως προς τη μείωση της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς των παιδιών.

Συνολικά, η εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος φαίνεται πως ωφέλησε τα παιδιά της ομάδας παρέμβασης ως προς τη μείωση της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς, κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της νέας σχολικής τάξης. Περαιτέρω, η αρχική βελτίωση των παιδιών της ομάδας παρέμβασης, αμέσως μετά την εφαρμογή του προγράμματος, διατηρήθηκε μέσα στο χρόνο έως τη follow up μέτρηση. Επίσης, η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τη μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών, ενισχύεται από τη μη μεταβολή των μετρήσεων της ομάδας ελέγχου με την πάροδο του χρόνου.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν βρέθηκαν διαφυλικές διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στη μείωση της επιθετικής και αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς των παιδιών, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, τα αγόρια και τα κορίτσια της ομάδας παρέμβασης δεν διέφεραν ως προς τη μείωση αυτών των συμπεριφορών, έπειτα από την εφαρμογή του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος.

24. Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Παρά τα ενθαρρυντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, κυρίως ως προς την ενίσχυση των μαθητών στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους της τάξης, υπάρχουν κάποιοι σημαντικοί περιορισμοί που πρέπει να αναφερθούν. Επιπλέον, με βάση τους εν λόγω περιορισμούς διατυπώνονται σχετικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Αρχικά, επισημαίνεται ότι εξαιτίας του μικρού μεγέθους του δείγματος και του ημι-πειραματικού σχεδιασμού που υιοθετήθηκε, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό των παιδιών της πρώτης δημοτικού. Επίσης, δεν μπορεί να υποστηριχθεί με ασφάλεια ότι οι θετικές αλλαγές στους δείκτες σχολικής προσαρμογής των παιδιών οφείλονται αποκλειστικά στην εφαρμογή του προγράμματος, διότι είναι πιθανό να μεσολάβησαν και άλλοι άγνωστοι παράγοντες που δεν διερευνήθηκαν. Επιπλέον περιορισμό αποτελεί και η γεωγραφική θέση του δείγματος, καθώς συμμετείχαν παιδιά αστικών περιοχών μόνο από δύο πόλεις της Ελλάδας.

Επομένως, μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τον πειραματικό σχεδιασμό με μεγαλύτερο δείγμα παιδιών πρώτης δημοτικού, που θα αποτρέψει τους ανωτέρω περιορισμούς και θα επιτρέψει παράλληλα τη συλλογή δεδομένων για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε επιμέρους ομάδες παιδιών, ανάλογα με ποικίλα δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ. εθνικότητα, περιοχή διαμονής, οικονομική κατάσταση γονέων κ.ά.). Συγκεκριμένα, προτείνεται η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος σε ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των παιδιών που φοιτούν στην πρώτη δημοτικού σε σχολεία της Ελλάδας, με απώτερο σκοπό τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Έπειτα, ένας άλλος περιορισμός αφορά την αξιολόγηση των σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συνομηλίκους της τάξης, καθώς χρησιμοποιήθηκε μόνο ένας σχετικός δείκτης, η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων ίδιου φύλου. Ο περιορισμένος χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων με τους μαθητές, δεν

επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων για άλλους τύπους σχέσεων, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία συνεισφέρουν μοναδικά και συνδυαστικά στη σχολική προσαρμογή των παιδιών (βλ. Asher et al., 2008. Ladd et al., 1997). Ειδικότερα, θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθούν τυχόν αλλαγές στις αμοιβαίες φιλίες των παιδιών και στην ποιότητα αυτών των σχέσεων (βλ. Parker & Asher, 1993), ως επιπλέον δείκτες των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους της τάξης, έπειτα από την εφαρμογή ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με τον εν λόγω προσανατολισμό.

Τέλος, παρά το γεγονός ότι διενεργήθηκε follow up μέτρηση και δείχθηκε ότι τα αρχικά ενθαρρυντικά αποτελέσματα που βρέθηκαν, αμέσως μετά την εφαρμογή του προγράμματος, διατηρήθηκαν και ενισχύθηκαν έπειτα από την πάροδο τριών μηνών, θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση της πορείας και της προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο, κατά τη διάρκεια της δεύτερης σχολικής χρονιάς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι προκλήσεις που συνοδεύουν τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και οι πολλαπλές απαιτήσεις προσαρμογής στο νέο περιβάλλον συνηγορούν υπέρ της εφαρμογής και αξιολόγησης προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας, με κύριο σκοπό την ενίσχυση όλων των παιδιών κατά την έναρξη της σχολικής τους σταδιοδρομίας (βλ. Betts et al., 2012. Ladd et al., 2002. Li et al., 2013. Loizou, 2010. Margetts, 2009. Perry & Weinstein, 1998). Οι Li et al. (2013) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα ενός καθολικού προγράμματος βραχείας διάρκειας για την ενίσχυση της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και κατέληξαν σε πολύ ενθαρρυντικά ευρήματα. Ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχει αντίστοιχη αναφορά στη βιβλιογραφία για τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής των παιδιών που έχουν ήδη μεταβεί στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Κατά συνέπεια, η παρούσα έρευνα αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα ενός καθολικού ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος επτά συναντήσεων για τη διευκόλυνση της σχολικής προσαρμογής παιδιών πρώτης δημοτικού, επιχειρώντας να προσεγγίσει ολιστικά την κοινωνικο-συναισθηματική και συμπεριφορική προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Παρά τα αρχικά ικανοποιητικά επίπεδα προσαρμογής στις διαπροσωπικές απαιτήσεις του σχολείου, τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους με βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες, περισσότερη θετική κοινωνική και λιγότερη επιθετική και αποδιοργανωτική συμπεριφορά κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους της τάξης, μετά την εφαρμογή του προγράμματος και μετέπειτα κατά τη follow up μέτρηση, καθώς και συγκριτικά με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν και αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων ως μέσο πρόληψης εντός του σχολικού περιβάλλοντος (βλ. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Delucia-Waack, 2006. Gerrity & Delucia-Waack, 2007. Newgent et al., 2010. Vassilopoulos et al., 2013. Waliski & Carlson, 2008).

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα παιδιά είχαν διαμορφώσει πολύ θετικές στάσεις για το σχολείο, καθώς και θετικές αντιλήψεις και

συναισθήματα για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους της τάξης, ήδη από τον πρώτο μήνα φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, ενώ δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αλλαγές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, για καμία από τις δύο ομάδες, με βάση τις αναφορές των παιδιών. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι αρκεί λίγος χρόνος έκθεσης στο νέο σχολικό περιβάλλον, για να αποκτήσουν οι μαθητές θετικές σχολικές στάσεις και να νιώσουν άνετα και ευχάριστα με τη νέα ομάδα συνομηλίκων. Συνεπώς, σε γενικές γραμμές τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν φαίνεται να είχαν σημαντικά προβλήματα προσαρμογής ως προς τους προαναφερόμενους δείκτες.

Συνολικά, ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με επιφύλαξη, προκύπτει ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι μία αποτελεσματική μέθοδος ομαδικής εργασίας με παιδιά πρώτης δημοτικού εντός του σχολείου, που μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στη βελτίωση της σχολικής προσαρμογής όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από το αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή όχι. Επιπλέον, ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ομαδικής εργασίας με το σύνολο των παιδιών μιας τάξης είναι ότι αποφεύγεται ο στιγματισμός εκείνων των παιδιών που δυσκολεύονται περισσότερο να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της μεταβατικής περιόδου.

Συμπερασματικά, προτείνεται η αξιοποίηση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων από τους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολικό πλαίσιο, έπειτα από σχετική εκπαίδευση και υπό την εποπτεία του σχολικού ψυχολόγου, ώστε να διευκολύνουν τα παιδιά που μεταβαίνουν στην πρώτη δημοτικού να προσαρμοστούν σταδιακά στις πολλαπλές απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η αξιοποίηση γνώριμων στοιχείων από το νηπιαγωγείο, όπως το κουκλοθέατρο και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες είναι πιθανό να ενισχύσουν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν και να δημιουργήσουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για γνωριμία και αλληλεπίδραση με τη νέα ομάδα συνομηλίκων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akos, P. (2000). Building empathic skills in elementary school children through group work. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(2), 214-223. doi: 10.1080/01933920008411462
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Blyth, D. A., & McAdoo, H. P. (1988). Achievement in the First 2 Years of School: Patterns and Processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2), i-157. doi: 10.2307/1166081
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269. doi: 10.1177/0165025409350959
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in Children. *Child Development*, 55(4), 1456-1464. doi: 10.2307/1130015
- Asher, S. R., MacEvoy, J. P., & McDonald, K. L. (2008). Children's peer relations, social competence, and school adjustment: A social tasks and social goals perspective. In M. L. Maehr, S. A. Karabenick, & T. C. Urdan (Eds.). *Social psychological perspectives* (Vol. 15, pp. 357-390). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Asher, S. R., & Rose, A. J. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 196-224). United States: BasicBooks.

- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15(4), 443-444. doi: 10.1037/0012-1649.15.4.443
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500-505. doi: 10.1037/0022-006X.53.4.500
- Association for Specialists in Group Work. (2000). Association for specialists in group work professional standards for the training of group workers. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 327-342. doi: 10.1080/01933920008411677
- Bagner, D., Storch, E., & Roberti, J. (2004). A Factor Analytic Study of the Loneliness and Social Dissatisfaction Scale in a Sample of African-American and Hispanic-American Children. *Child Psychiatry and Human Development*, 34(3), 237-250. doi: 10.1023/B:CHUD.0000014999.16111.2f
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. doi: 10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2010). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007a). A Short Form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150-164. doi: 10.1177/0734282906296406
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007b). Trustworthiness, friendships and self-control: factors that contribute to young children's school adjustment. *Infant and Child Development*, 16(5), 491-508. doi: 10.1002/icd.518
- Betts, L. R., Rotenberg, K. J., Trueman, M., & Stiller, J. (2012). Examining the components of children's peer liking as antecedents of school adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 303-325. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02041.x

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. doi: 10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Boehner, T. (2006). *Group games: Building relationships* (L. Seelos, Trans.). United Kingdom: Speechmark Publishing Ltd.
- Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational groups: Process and practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer Rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560. doi: 10.1037/0012-1649.37.4.550
- Caldarella, P., Christensen, L., Kramer, T., & Kronmiller, K. (2009). Promoting Social and Emotional Learning in Second Grade Students: A Study of the Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 51-56. doi: 10.1007/s10643-009-0321-4
- Caldarella, P., & Kenneth W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development*, 63(2), 350-365. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01632.x
- Cassidy, M. (2005). 'They do it anyway': a study of Primary 1 teachers' perceptions of children's transition into primary education. *Early Years*, 25(2), 143-153. doi: 10.1080/09575140500127923
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική ψυχολογία* (5^η εκδ., Τόμ. Α). Αθήνα: Ιδίου.

- Choi, H.-S., Heckenlaible-Gotto, M. J. (1998). Classroom-Based Social Skills Training: Impact on Peer Acceptance of First-Grade Students. *Journal of Educational Research*, 91(4), 209-214.
- Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 355-374). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ., Χατζηκαμάρη, Π. (1994). *Το σχολείο - εργαστήριο τέχνης και δημιουργίας: Παιχνίδια έκφρασης· πρόγραμμα 24 ενοτήτων με μουσική, χορό, εικαστικά και θεατρικό παιχνίδι για παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple Sources of Data on Social Behavior and Social Status in the School: A Cross-Age Comparison. *Child Development*, 59(3), 815-829. doi: 10.2307/1130578
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., ..., Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48(10), 1013-1022. doi: 10.1037/0003-066X.48.10.1013
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Τόμος Β: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Μ. Σόλμαν, Μετάφ., Ζ. Μπαμπλέκτου, Επιμ. Έκδ.). Εκδόσεις Τυπωθήτω. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1989).
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition*. Retrieved from Collaborative for Academic, Social,

and Emotional Learning website: <http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide>

Coplan, R. J., Closson, L. M., & Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 988-995. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01804.x

Coplan, R. J., & Weeks, M. (2009). Shy and soft-spoken: shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood. *Infant and Child Development*, 18(3), 238-254. doi: 10.1002/icd.622

Corey, M. S., Corey, G., & Corey, G. (2014). *Groups: Process and practice* (9th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.

Δαφέρμος, Β. (2002). *Επαναληπτικές στατιστικές μετρήσεις στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Leader Books.

Delucia-Waack, J. L. (1997). Measuring the effectiveness of group work: A review and analysis of process and outcome measures. *The Journal for Specialists in Group Work*, 22(4), 277-293. doi: 10.1080/01933929708415531

Delucia-Waack, J. L. (2000). Effective group work in the schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(2), 131-132. doi: 10.1080/01933920008411456

Delucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The Effect of Social Skills Interventions in the Primary School. *Educational Psychology in Practice*, 22(1), 33-51. doi: 10.1080/02667360500512411

Δίκτυο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Εκπαίδευση (2007). *Διαμεσολάβηση συνομηλίκων για την επίλυση των συγκρούσεων στα σχολεία: Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές νέων κι ενηλίκων*. Ανακτήθηκε από http://dide.ira.sch.gr/kesyp/index.php?option=com_content&view=article&id=13:2011-01-14-00-38-43&catid=6:2011-01-09-21-54-15&Itemid=13

- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Australia: University of New South Wales Press.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 719-788). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- 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. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Einarsdottir, J. (2011). Icelandic Children's Early Education Transition Experiences. *Early Education and Development*, 22(5), 737-756. doi: 10.1080/10409289.2011.597027
- Einarsdottir, J., Perry, B., & Dockett, S. (2008). Transition to school practices: comparisons from Iceland and Australia. *Early Years*, 28(1), 47-60. doi: 10.1080/09575140801924689
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 646-718). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1987). Children's Social Skills: Assessment and Classification Practices. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 96-99. doi: 10.1002/j.1556-6676.1987.tb00808.x
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students. *Exceptionality*, 9(1-2), 19-32. doi: 10.1080/09362835.2001.9666989
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 45-62). New York: The Guilford Press.

- Fabian, H. (2000). Small Steps to Starting School. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 141-153. doi: 10.1080/09669760050046183
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Furr, S. R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49. doi: 10.1080/01933920008411450
- Galanaki, E. P., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29(1), 1-22.
- Gerrity, D. A., & DeLucia-Waack, J. L. (2006). Effectiveness of Groups in the Schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), 97-106. doi: 10.1080/01933920600978604
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Golombok, S., & Hines, M. (2002). Sex differences in social behavior. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 117-136). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πως μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. (Β. Βασσάρα, Μετάφ., Χ. Γ. Χατζηχρήστου, Επιμ. Έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2003).
- Hepler, J. B., & Rose, S. D. (1988). Evaluation of a Multi-Component Group Approach for Improving the Social Skills of Elementary School Children. *Journal of Social Service Research*, 11(4), 1-18. doi: 10.1300/J079v11n04_01
- Howes, C. (2000). Social-emotional Classroom Climate in Child Care, Child-Teacher Relationships and Children's Second Grade Peer Relations. *Social Development*, 9(2), 191-204. doi: 10.1111/1467-9507.00119

- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's Peer Relationships: Longitudinal Prediction of Internalizing and Externalizing Problems from Middle to Late Childhood. *Child Development*, 61(6), 2004-2021. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb03582.x
- Jones, K. D., & Robinson, E. H. M. (2000). Psychoeducational groups: A model for choosing topics and exercises appropriate to group stage. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 356-365. doi: 10.1080/019339200008411679
- Kakavoulis, A. (1994). Continuity in early childhood education: transition from pre-school to school. *International Journal of Early Years Education*, 2(1), 41-51. doi: 10.1080/09669760.2003.10807105
- Καμπέρη-Τζουριάδου, Ε., & Πανταζή, Σ. (2004). *Παιδαγωγικά παιχνίδια: Γνωριμίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας* (τεύχος Α). Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1409/256.pdf>
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Klima, T., & Repetti, R. L. (2008). Children's peer relations and their psychological adjustment: Differences between close friendships and the larger peer group. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(2), 151-178. doi:10.1353/mpq.2008.0016
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996a). Peer Victimization: Cause or Consequence of School Maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996b). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34(3), 267-283. doi: 10.1016/0022-4405(96)00015-5
- Κουρμούση, Ν. (2013). *Προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Είναι πράγματι αποτελεσματικά; Ποια είναι κατάλληλα για το ελληνικό σχολείο*; Αθήνα: Εκδόσεις Σοκόλης.

- Kulic, K. R., Dagley, J. C., & Horne, A. M. (2001). Prevention groups with children and adolescents. *The Journal for Specialists in Group Work*, 26(3), 211-218. doi: 10.1080/01933920108414212
- Ladd, G. W. (1989). Children's Social Competence and Social Supports: Precursors of Early School Adjustment? In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective* (Vol. 51, pp. 277-291). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development*, 61(4), 1081-1100. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 363-386). Chicago: University of Chicago Press.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359. doi: 10.1146/annurev.psych.50.1.333
- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: a child by environment perspective. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 43-104.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. United States: Yale University Press.
- Ladd, G. W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models. *Child Development*, 77(4), 822-846. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's Initial Sentiments About Kindergarten: Is School Liking an Antecedent of Early Classroom

- Participation and Achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279.
doi: 10.2307/23093716
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 394-415). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
doi: 10.1111/1467-8624.00366
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's Classroom Peer Relationships and Early School Attitudes: Concurrent and Longitudinal Associations. *Early Education and Development*, 8(1), 51-66. doi: 10.1207/s15566935eed0801_5
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., & Rydell, A. M. (2011). Children's Interpersonal Skills and School-Based Relationships. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 181-206). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relation Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189. doi: 10.2307/1130613

- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367. doi: 10.2307/3696182
- Li, W. H., Mak, Y. W., Chan, S. S., Chu, A. K., Lee, E. Y., & Lam, T. (2013). Effectiveness of a play-integrated primary one preparatory programme to enhance a smooth transition for children. *Journal of Health Psychology*, 18(1), 10-25. doi: 10.1177/1359105311434052
- Loizou, E. (2010). Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices. *Early Years*, 31(1), 43-55. doi: 10.1080/09575146.2010.515943
- Margetts, K. (2009). Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 309-324. doi: 10.1080/13502930903101511
- Matthews, J. S., Marulis, L. M., & Williford, A. P. (2014). Gender processes in school functioning and the mediating role of cognitive self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 128-137. doi: 10.1016/j.appdev.2014.02.003
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη συμβουλευτική*. (Δ. Καραθάνου & Α. Μαρκαντώνη, Μετάφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2003).
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. (2013). *Δεξιότητες συμβουλευτικής*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2011). Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο: Δυσκολίες και προκλήσεις. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 149-162.
- Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations

- with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 49-61. doi: 10.1016/j.appdev.2007.10.006
- Nelson, J. A., Leerkes, E. M., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2013). European-American and African-American Mothers' Emotion Socialization Practices Relate Differently to Their Children's Academic and Social-emotional Competence. *Social Development*, 22(3), 485-498. doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00673.x
- Nettles, S. M., Caughy, M. O. B., & O'Campo, P. J. (2008). School Adjustment in the Early Grades: Toward an Integrated Model of Neighborhood, Parental, and Child Processes. *Review of Educational Research*, 78(1), 3-32. doi: 10.3102/0034654307309917
- Newgent, R. A., Behrend, B. A., Lounsbery, K. L., Higgins, K. K., & Lo, W.-J. (2010). Psychosocial Educational Groups for Students (PEGS): An Evaluation of the Treatment Effectiveness of a School-Based Behavioral Intervention Program. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 1(2), 80-94. doi: 10.1177/2150137810373919
- Νόμος 1566/1985. ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985. Άρθρα 2, 3, 4.
- Νόμος 2327/1995. ΦΕΚ 156/Α/31-7-1995. Άρθρο 10. Παράγραφος 1.
- Νόμος 3518/2006. ΦΕΚ 272/Α/21-12-2006. Άρθρο 73. Παράγραφος 1.
- O'Rourke, K., & Worzby, J. C. (1996). *Support groups for children*. New York: Routledge.
- Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2^η εκδ.). Λευκωσία: Ιδίων.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. doi: 10.1037/0033-2909.102.3.357
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and

- social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. doi: 10.1037/0012-1649.29.4.611
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194. doi: 10.1207/s15326985ep3304_3
- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, Ecological Context, and Children's Adjustment: A seven-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 68(5), 908-923. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01970.x
- Pierce, K., Bolt, D., & Vandell, D. (2010). Specific Features of After-School Program Quality: Associations with Children's Functioning in Middle Childhood. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 381-393. doi: 10.1007/s10464-010-9304-2
- Pierce, K. M., Hamm, J. V., & Vandell, D. L. (1999). Experiences in After-School Programs and Children's Adjustment in First-Grade Classrooms. *Child Development*, 70(3), 756-767. doi: 10.1111/1467-8624.00054
- Πλωμαρίτου, Β. (2004). *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για τους κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετάφ. Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ. Έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162-179). New York: The Guilford Press.
- Ρούσσο, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2010). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. (9^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., & Kennedy, A. E. (2009). Avoiding and withdrawing from peer group. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.),

- Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 303-321). New York: The Guilford Press.
- Rudolph, K. D., Caldwell, M. S., & Conley, C. S. (2005). Need for Approval and Children's Well-Being. *Child Development*, 76(2), 309-323. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00847_a.x
- Rudolph, K., & Clark, A. (2001). Conceptions of Relationships in Children with Depressive and Aggressive Symptoms: Social-Cognitive Distortion or Reality? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(1), 41-56. doi: 10.1023/A:1005299429060
- Senn, D. S. (2008). *Creative approaches for counseling individual children in the school setting*. United States: YouthLight, Inc.
- Serdal, S. (2010). Attachment and social behaviors in the period of transition from preschool to first grade. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38(3), 347-356. doi: 10.2224/sbp.2010.38.3.347
- Singleton, L. C., & Asher, S. R. (1977). Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 69(4), 330-336. doi: 10.1037/0022-0663.69.4.330
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., Damer, D. E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A Psychoeducational School-Based Group Intervention for Socially Anxious Children. *The Journal for Specialists in Group Work*, 38(4), 307-329. doi: 10.1080/01933922.2013.819953
- Velsor, P. V. (2004). Training for Successful Group Work with Children: What and How To Teach. *The Journal for Specialists in Group Work*, 29(1), 137-146. doi: 10.1080/01933920490275664
- Waliski, A. D., & Carlson, L. A. (2008). Group Work with Preschool Children: Effect on Emotional Awareness and Behavior. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33(1), 3-21. doi: 10.1080/01933920701476714
- 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, Supplement), S130-S143. doi: 10.1016/j.amepre.2007.04.011

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011α). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό Ι: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011β). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. *Early Years*, 22(1), 51-68. doi: 10.1080/09575140120111517

Yeo, L. S., & Clarke, C. (2006). Adjustment to the first year in school — A Singapore perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 55-68. doi: 10.1080/13502930285209911

Ψύλλου, Ρ., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). *Τα φιλαράκια: Πώς να αντιμετωπίσουμε τα αρνητικά συναισθήματά μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Περιγραφή Συναντήσεων Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος

1η Συνάντηση: Ας Φτιάξουμε την Ομάδα μας

Θεματική Ενότητα: Γνωριμία & Συμβόλαιο

Σχετική Βιβλιογραφία:

(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Boehner, 2006. Γκανά κ. συν., 1994. O'Rourke & Worzbyt, 1996)

Στόχοι:

1. Να ενημερώσουμε τα παιδιά για το σκοπό και τη δομή της ομάδας.
2. Να γνωριστούν καλύτερα τα παιδιά μεταξύ τους και με εμάς, τις συντονίστριες της ομάδας.
3. Να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναγνωρίσουν την αξία των κανόνων.
4. Να φτιάξουμε τους κανόνες της ομάδας μας.

Υλικά: αυτοκόλλητα, ένα πολύ μεγάλο χαρτόνι, μαρκαδόροι.

Άνοιγμα

(διάρκεια 10')

Καλωσορίζουμε και ευχαριστούμε τα παιδιά για τη συμμετοχή τους στην ομάδα και κατ' επέκταση στο πρόγραμμά μας. Συστηνόμαστε ως συντονίστριες και αναφέρουμε το σκοπό της ομάδας. Ενημερώνουμε τα παιδιά για το περιεχόμενο των επόμενων συναντήσεων και τους τρόπους που θα λειτουργήσουμε.

Κύριο Μέρος

(διάρκεια 25')

Αναφέρουμε πόσο σημαντικό είναι να γνωριστούμε όλοι καλά μεταξύ μας. Έπειτα, ορίζουμε την έννοια του κανόνα και συζητάμε για την αξία των κανόνων και τη χρησιμότητά τους. Δίνουμε παραδείγματα και στη συνέχεια εστιάζουμε σε κανόνες που τα παιδιά θεωρούν σημαντικούς για την ομάδα μας.

Δραστηριότητα 1.1: «Ας γνωριστούμε καλύτερα»

(διάρκεια 10')

Καθόμαστε σε κύκλο και ρωτάμε ποιος θέλει να ξεκινήσει και να μας πει το όνομά του και κάτι που του αρέσει πολύ (π.χ. φαγητό, παιχνίδι, ζώο, ή ό,τι θέλει να μοιραστεί μαζί μας). Στη συνέχεια, η μία συντονίστρια λέει «Γεια σου ... που σου αρέσει πολύ ..., εγώ είμαι η Αθηνά και μου αρέσει πολύ η μουσική». Εξηγούμε στα παιδιά ότι κάθε παιδί χαιρετά το προηγούμενο επαναλαμβάνοντας το όνομα του και αυτό που είπε (π.χ. Γεια σου Αθηνά που σου αρέσει πολύ η μουσική), ενώ στη συνέχεια συστήνει τον εαυτό του (π.χ. Εγώ είμαι η Βάγια και μου αρέσει πολύ το παγωτό). Συνεχίζουμε μέχρι να συστηθούμε όλοι μεταξύ μας.

«Τρίκι & Αλέγκρα: Κοίτα, κοίτα!! Πόσα παιδιά...

Να! Να! Αυτό το παιδί είπε ότι τον λένε... Και εκείνη η κοπέλα είπε ότι την λένε... Τι ωραία ονόματα που έχετε όλοι! Είμαστε πολύ χαρούμενοι!

Συντονίστρια: (απευθύνεται στα παιδιά) *Παιδιά! Βλέπω δύο ζωάκια. Τα ξέρετε;*

(απευθύνεται στα ζωάκια) *Γεια σας, θέλετε να μου πείτε πως σας λένε;*

Τρίκι: *Εγώ! Εγώ πρώτος! Είδα τι κάνατε τόση ώρα!! Θα σας χαιρετήσω και εγώ έτσι...*

Είμαι ο Τρίκι το ποντίκι και μου αρέσει πολύ το κίτρινο τυρί!

Γεια σας παιδιά!!! (κουνάει το χέρι στον αέρα)

Αλέγκρα: *Γεια σας και από μένα... Εγώ είμαι η Αλέγκρα η ζέβρα και δεν είμαι άλογο...*

Έχω όμορφες ρίγες και είμαι σοφή ζέβρα... Κοιτάζτε με...

Παιδιά... εγώ και ο Τρίκι θέλουμε να ερχόμαστε στις συναντήσεις σας. Μας θέλετε; ...»

Επεξεργασία - Συζήτηση: Ανακεφαλαιώνουμε όσα είπαμε. Σας άρεσαν αυτά που κάναμε; Μάθαμε καλύτερα ο ένας τον άλλον;

«Συντονίστρια: Παιδιά για πείτε μου θέλετε να γίνουν τα ζωάκια οι ήρωες της ομάδας μας; ...

***Τρίκι:** Αχαχα! Πολύ ωραία! Αχαχα! Μου αρέσει πολύ που θα είμαστε οι ήρωες της ομάδας! Το άκουσες Αλέγκρα, είμαστε ήρωες... ήρωες!! (ο Τρίκι χοροπηδάει!)*

***Αλέγκρα:** Τρίκι... Σσσσσσσ... Κάνε λίγη ησυχία... Έτσι κάνεις στην τάξη σου; Δεν ξέρεις ότι σε μία ομάδα έχουμε κανόνες; εεε;*

***Τρίκι:** Κανόνες; Τι είναι αυτό Αλέγκρα; Καινούριο τυράκι και μου ξέφυγε; Παιδιά εσείς ξέρετε τι είναι οι κανόνες να μου πείτε και μένα;»*

Δραστηριότητα 1.2: «Το δέντράκι της ομάδας μας»

(διάρκεια 15')

Συζητάμε για τη σημασία και την αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων σε μία ομάδα. Έπειτα, χωρίζουμε με τυχαίο τρόπο τα παιδιά σε ζευγάρια (τα παιδιά κλείνουν τα μάτια τους και εμείς κολλάμε στο χέρι τους ένα αυτοκόλλητο, με στόχο τα παιδιά με το ίδιο αυτοκόλλητο να αποτελέσουν ένα ζευγάρι) και τα καθοδηγούμε να συζητήσουν και να αποφασίσουν από κοινού για κανόνες που θέλουν να τηρούμε στην ομάδα μας σε όλες τις συναντήσεις (ένας κανόνας ανά ζευγάρι).

Παράλληλα, εμείς προετοιμάζουμε το σκηνικό, τοποθετώντας στον πίνακα ένα μεγάλο χαρτόνι στο οποίο έχουμε ζωγραφίσει ένα δέντράκι με αρκετά φύλλα. Στη συνέχεια, κάθε ζευγάρι ανακοινώνει στην ομάδα τον κανόνα που επέλεξε και εμείς γράφουμε τους προτεινόμενους κανόνες των παιδιών στα φύλλα του δέντρου (οι κοινοί κανόνες συμπεριλαμβάνονται μία φορά στο δέντράκι και στην περίπτωση ύπαρξης κοινών κανόνων προσθέτουμε όλοι μαζί άλλον κανόνα).

Έπειτα, διαβάζουμε φωναχτά έναν προς έναν τους κανόνες μας και ζητάμε από τα παιδιά να επαναλάβουν. Στο τέλος, αναφέρουμε ότι όλοι πρέπει να ακούμε και να θυμόμαστε το δέντράκι των κανόνων πριν ξεκινήσουμε κάθε συνάντηση. Επιπλέον, ζητάμε από τα παιδιά να δώσουν από κοινού ένα όνομα στην ομάδα μας και το γράφουμε πάνω από το δέντράκι!

Επεξεργασία - Συζήτηση: Σας αρέσει το δέντράκι μας; Πως θα βοηθήσουμε κάποιον αν ξεχάσει το δέντράκι των κανόνων; (π.χ. Θα του υπενθυμίσουμε τους κανόνες μας.)

Κλείσιμο

(διάρκεια 10')

Καθόμαστε πάλι σε κύκλο και συζητάμε για την πρώτη μας συνάντηση. Μοιράζουμε στα παιδιά το φύλλο αξιολόγησης της συνάντησης και πολύχρωμους μαρκαδόρους (η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία αξιολόγησης είναι προαιρετική). Αρχικά, εξηγούμε τη διαδικασία αξιολόγησης της συνάντησης με τη βοήθεια του Τρίκι και της Αλέγκρα. Είναι σημαντικό να βεβαιωθούμε ότι όλα τα παιδιά κατανόησαν τη διαδικασία. Στη συνέχεια, διαβάζουμε δυνατά κάθε ερώτηση και συνεχίζουμε με την επόμενη μόνο όταν βεβαιωθούμε ότι όλα τα παιδιά κύκλωσαν το προσωπάκι που δείχνει τη διάθεσή τους, δηλαδή, πόσο συμφωνούν με αυτό που τους ρωτήσαμε (για να δείξουμε τον τρόπο απάντησης αρχικά αξιοποιούμε τις κάρτες με τα προσωπάκια που χρησιμοποίησαν τα παιδιά στη μέτρηση πριν την παρέμβαση). Παραδείγματα ερωτήσεων του φύλλου αξιολόγησης της συνάντησης είναι τα εξής: «Ένιωσες ότι σε ακούν, σε καταλαβαίνουν και σε σέβονται τα άλλα παιδιά της ομάδας;», «Μιλήσαμε για πράγματα και κάναμε πράγματα που σου αρέσουν;», «Γενικά, η σημερινή συνάντηση της ομάδας ήταν καλή για σένα;».

«Τρίκι & Αλέγκρα: Ευχαριστούμε για τη βοήθεια παιδιά! Θα τα πούμε την επόμενη φορά!»

Άσκηση Χαλάρωσης: «Απαλό περπάτημα και χαλάρωση πάνω σε ένα σύννεφο...»

{Μουσική: «Walk» Ludovico Einaudi}

Πριν το τέλος της συνάντησης, ζητάμε από τα παιδιά να χαλαρώσουν ακούγοντας τη μουσική, να αναπνέουν αργά και να περπατούν στο χώρο αργά και απαλά. Εξηγούμε στα παιδιά ότι βρισκόμαστε πάνω σε ένα σύννεφο και οι κινήσεις μας πρέπει να είναι ανάλαφρες για να μην πέσουμε!

2η Συνάντηση: Τα Μπαλόνια των Συναισθημάτων

Θεματική Ενότητα: Συναισθήματα

Σχετική Βιβλιογραφία:

(Akos, 2000. Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Boehner, 2006. Senn, 2008. Χατζηχρήστου, 2011α. Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012)

Στόχοι:

1. Να αναγνωρίσουμε και να ονομάσουμε τα συναισθήματα.
2. Να αναγνωρίσουμε ότι όλοι νιώθουμε και ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, και να κατανοήσουμε πως όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά.
3. Να μάθουμε διαφορετικούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων.

Υλικά: εικόνες με τα βασικά συναισθήματα, μπαλόνια, μαρκαδόροι.

Άνοιγμα

(διάρκεια 5')

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση. Καθόμαστε σε κύκλο, λέμε με τη σειρά ακόμη μία φορά τα ονόματά μας, υπενθυμίζουμε το δεντράκι της ομάδας μας (κανόνες) και στη συνέχεια αναφέρουμε στα παιδιά ότι σήμερα θα ασχοληθούμε με τα συναισθήματα.

«Τρίκι: Μα τι εννοείς Αλέγκρα; Δεν σε καταλαβαίνω.

Αλέγκρα: Ε να! Άκουσα ότι σήμερα θα μιλήσουμε με τα παιδιά για τα συναισθήματα.

Τρίκι: (μένει σιωπηλός και σκεπτικός...)

Αλέγκρα: Τρίκι; Ξέρεις τι είναι τα συναισθήματα, έτσι δεν είναι;

Τρίκι: Εεεε... χμ...Τυράκια;

Αλέγκρα: Όχι Τρίκι μου...

Τρίκι: (απευθύνεται στην Αλέγκρα) Πόσο ντρέπομαι τώρα, τι θα σκεφτούν οι φίλοι μας εδώ... (απευθύνεται στα παιδιά) Πως θα παίξω μαζί σας σήμερα αφού δεν ξέρω τι είναι τα συναισθήματα; ...

***Αλέγκρα:** Μην ανησυχείς, έχω μία ιδέα! Θα μας πουν τα παιδιά τι είναι τα συναισθήματα. Είμαι σίγουρη ότι θέλουν πολύ να μας βοηθήσουν! Έτσι δεν είναι παιδιά; ...*

***Συντονίστρια:** Τι εννοούμε λοιπόν παιδιά με τη λεζούλα συναισθήματα; ...»*

Κύριο Μέρος

(διάρκεια 30')

Αφήνουμε τα παιδιά να αναφέρουν όσα γνωρίζουν για τα συναισθήματα και οδηγούμε τη συζήτηση, έτσι ώστε μέσα από ιδεοθύελλα να ακουστούν όσα το δυνατόν περισσότερα συναισθήματα. Στη συνέχεια, συζητάμε με τα παιδιά για τα ευχάριστα και τα δυσάρεστα συναισθήματα, για το πώς τα αναγνωρίζουμε, αλλά και πόσο σημαντικό είναι να τα εκφράζουμε. Χωρίζουμε τα παιδιά για να εργαστούν σε μικρές ομάδες και να αναγνωρίσουν το συναίσθημα του εικονιζόμενου παιδιού, χρησιμοποιώντας τέσσερις κάρτες με διαφορετικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος). Τέλος, ζητάμε από τα παιδιά να αναφέρουν γεγονότα χρωματισμένα με αυτά τα συναισθήματα και τον τρόπο που φέρθηκαν όταν ένιωσαν έτσι. Αναφέρουμε εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης του ίδιου συναισθήματος (καλούς και λιγότερο καλούς).

Δραστηριότητα 2.1: «Μάντεψε τι νιώθει»

(διάρκεια 15')

Χωρίζουμε τα παιδιά τυχαία σε τέσσερις μικρές ομάδες (τα παιδιά κλείνουν τα μάτια τους και εμείς αφήνουμε δίπλα τους ένα χρωματιστό σελιδοδείκτη με το όνομα της ομάδας, με στόχο τα παιδιά με το ίδιο χρώμα σελιδοδείκτη να ανήκουν στην ίδια ομάδα) και τους δίνουμε από μία κάρτα με ένα παιδί που εκδηλώνει κάποιο συναίσθημα. Τα συναισθήματα είναι τέσσερα: η χαρά, η λύπη, ο θυμός και ο φόβος. Έπειτα, ζητάμε από τα παιδιά να συνεργαστούν για να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Ποιο είναι το συναίσθημα του παιδιού που εικονίζεται;
- Πως καταλαβαίνουμε ότι έχει αυτό το συναίσθημα;

- Τι πιστεύετε ότι συνέβη και νιώθει έτσι αυτό το παιδί;

Επιστρέφουμε στον κύκλο και κάθε ομάδα επιλέγει ένα μέλος ως αρχηγό, για να μας παρουσιάσει τις απαντήσεις της.

Επεξεργασία - Συζήτηση: Ήταν δύσκολο να βρείτε το συναίσθημα του παιδιού; Σας άρεσε αυτό το παιχνίδι; Πως μπορεί να νιώθει μέσα στο σώμα του αυτό το παιδί (ή πως νιώθουμε μέσα στο σώμα μας όταν είμαστε χαρούμενοι/λυπημένοι/θυμωμένοι/φοβισμένοι); Κάνουμε, δηλαδή, μία μικρή αναφορά στις σωματικές ενδείξεις των τεσσάρων συναισθημάτων. Παράλληλα με τη συζήτηση, κολλάμε στον πίνακα τις τέσσερις εικόνες των παιδιών με τα συναισθήματα και από κάτω μία καρτέλα με το όνομα του συναισθήματος. Εξηγούμε στα παιδιά ότι αν ξεχάσουμε κάποιο από τα τέσσερα συναισθήματα, θα κοιτάξουμε στον πίνακα για να το θυμηθούμε.

«Τρίκι: Τι χαρά! Τι χαρά! Τώρα ξέρω τι είναι τα συναισθήματα Αλέγκρα! Σας ευχαριστώ πολύ παιδιά!»

Αλέγκρα: Ευτυχώς Τρίκι, γιατί δεν μου άρεσε που σε έβλεπα λυπημένο... Τώρα όλοι είμαστε χαρούμενοι! Έτσι δεν είναι παιδιά; ...

Τρίκι: Ναι ναι!!

Αλέγκρα: Θέλετε να κάνουμε μία συμφωνία; ... Να έχουμε ένα μυστικό σαν ομάδα; ... Ας ονομάσουμε, λοιπόν, αυτά τα συναισθήματα βασικά για να τα θυμόμαστε και να ξέρουμε από εδώ και πέρα πως φαίνεται το πρόσωπο μας, το σώμα μας, και τι νιώθουμε μέσα μας, όταν έχουμε κάθε ένα από αυτά τα συναισθήματα.

Συντονίστρια: Πολύ καλά! Ας ακούσουμε, λοιπόν, τους ήρωες μας! Θα θυμόμαστε ότι τα βασικά συναισθήματα είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός και ο φόβος... Ας δούμε τώρα πως φέρεται/τι κάνει ο κάθε ένας και η κάθε μία από εμάς, όταν νιώθει ένα από αυτά τα συναισθήματα. Συμφωνείτε ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να φερθεί ο κάθε ένας και η κάθε μία από εμάς όταν νιώθει χαρά ή λύπη ή κτλ... και ότι όλοι φερόμαστε με το δικό μας μοναδικό τρόπο; ...»

Δραστηριότητα 2.2: «Τα μπαλόνια των συναισθημάτων»

(διάρκεια 15')

Καθόμαστε όλοι μαζί σε κύκλο και στη μέση έχουμε μία δέσμη από πολύχρωμα μπαλόνια. Πάνω σε κάθε μπαλόνι αναγράφεται διακριτικά ένα συναίσθημα. Με

τυχαίο τρόπο κάθε παιδί διαλέγει ένα μπαλόνι. Τα παιδιά που θα τύχουν το μπαλόνι με το ίδιο συναίσθημα φτιάχνουν μία ομάδα (πάλι θα δημιουργηθούν τέσσερις μικρές ομάδες, αναλογικά με τα τέσσερα συναισθήματα που εξετάζουμε). Στη συνέχεια, κάθε ομάδα ξεχωριστά πηγαίνει στο κέντρο του κύκλου, ενώ κάθε παιδί αναφέρει ένα γεγονός που θυμάται ότι του προκάλεσε αυτό το συναίσθημα. Μοιράζεται μαζί μας όσες περισσότερες λεπτομέρειες θέλει για τον τρόπο που συμπεριφέρθηκε όταν ένιωθε έτσι. Όταν τελειώσει η κάθε ομάδα την παρουσίαση των γεγονότων επιστρέφει στον κύκλο και γίνεται συζήτηση με οδηγό τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Βλέπετε διαφορετικούς τρόπους έκφρασης του ίδιου συναισθήματος, δηλαδή, διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς;
- Υπάρχουν πολύ καλοί και λιγότερο καλοί τρόποι έκφρασης του ίδιου συναισθήματος (κυρίως για τα δυσάρεστα συναισθήματα); Ποιος τρόπος σας άρεσε περισσότερο;

Επεξεργασία - Συζήτηση: Η ανωτέρω συζήτηση πραγματοποιείται συνολικά τέσσερις φορές, αντίστοιχα με κάθε ομάδα παιδιών.

Κλείσιμο

(διάρκεια 10')

Συζητάμε για τη σημερινή συνάντηση. Τι μας άρεσε; Τι δεν μας άρεσε;

«Συντονίστρια: Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι όταν δείχνουμε στους άλλους τα συναισθήματά μας είναι πιο εύκολο να μας καταλάβουν, είναι σαν να τους δίνουμε κάποια σημαντική πληροφορία για μας... Καλό είναι, όμως, να προσέχουμε και να βρίσκουμε και εμείς με τη σειρά μας τα συναισθήματα των άλλων... Κάτι που θα μάθουμε καλύτερα στην επόμενη συνάντησή μας, ακούγοντας με προσοχή αυτόν που μας μιλάει...»

Χρησιμοποιούμε το φύλλο αξιολόγησης της συνάντησής μας.

Άσκηση Χαλάρωσης: «Ένα χαλαρωτικό αεράκι...»

{Μουσική: «Νοσταλγία» Τάκης Φαραζής}

Πριν το τέλος της συνάντησης, ζητάμε από τα παιδιά να χαλαρώσουν ακούγοντας τη μουσική, να αναπνέουν αργά και να κλείσουν τα μάτια τους. Εξηγούμε στα παιδιά ότι θέλουμε να προσέχουν μόνο την αναπνοή/το πρόσωπο/το σώμα τους και να αφήσουν ό,τι τα απασχολεί ή τα βαραίνει, να φύγει μακριά, όπως ο αέρας που φεύγει όταν αναπνέουμε. Δίνουμε στα παιδιά οδηγίες, ώστε να εφαρμόσουν τις τεχνικές της διαφραγματικής αναπνοής και της μυϊκής χαλάρωσης. Καλούμε, δηλαδή, τα παιδιά πρώτα να εστιάσουν στην αναπνοή τους, μετά στο πρόσωπό τους και τέλος στο σώμα τους, προσπαθώντας να τα διατηρήσουν χαλαρά.

3η Συνάντηση: Πλούσιοι Ακροατές

Θεματική Ενότητα: Επικοινωνία

Σχετική Βιβλιογραφία:

(Akos, 2000. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Δίκτυο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Εκπαίδευση, 2007. Μπρούζος, 2004, 2013. Senn, 2008. Χατζηχρήστου, 2011α)

Στόχοι:

1. Να μάθουμε να ακούμε και να παρατηρούμε προσεκτικά τους άλλους.
2. Να μάθουμε να αναγνωρίζουμε (καλύτερα) τα συναισθήματα των άλλων.
3. Να αναφέρουμε τη σημασία του σεβασμού για τις ανθρώπινες σχέσεις.

Άνοιγμα

(διάρκεια 5')

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση. Καθόμαστε σε κύκλο και ζητάμε από κάθε παιδί να μας δείξει με το πρόσωπο ή/και το σώμα του ένα από τα τέσσερα βασικά συναισθήματα, χωρίς να πει κάτι, ενώ από τα άλλα παιδιά της ομάδας ζητάμε να μαντέψουν ποιο είναι το συναίσθημα του παιδιού.

Κύριο Μέρος

(διάρκεια 30')

Εξηγούμε στα παιδιά ότι σήμερα θα παίξουμε κάποιους ρόλους, ώστε να μάθουμε να ακούμε και να παρατηρούμε κάποιον προσεκτικά όταν μας μιλάει, γιατί με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουμε να επικοινωνούμε με τον άλλον σωστά (χρησιμοποιούμε την ενεργητική ακρόαση). Επισημαίνουμε πόσο σημαντικό είναι να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων (όχι μόνο τα δικά μας), όπως είχαμε αναφέρει και στην προηγούμενη συνάντηση. Επιπλέον, τονίζουμε τη σημασία του σεβασμού για τις ανθρώπινες σχέσεις.

«Αλέγκρα: (εμφανίζεται στη συνάντηση λυπημένη...) Γεια σας παιδιά! Εγώ δεν είμαι καλά σήμερα. Περιμένω τον φίλο μου τον Τρίκι να του μιλήσω. Χάλασε το ποδήλατό μου και νιώθω πολύ λυπημένη...

Τρίκι: (εμφανίζεται ξαφνικά ο Τρίκι...) Α! Εγώ είμαι χαρούμενος! Γεια σας!

Αλέγκρα: Τι καλά που ήρθες Τρίκι. Ήθελα να σου μιλήσω... Νιώθω πολύ λυπημένη, γιατί το ποδήλατό μου...

Τρίκι: (την διακόπτει ο Τρίκι) Α! Είχες πει ότι θα μου το έδινες να παίζω! Που είναι;

Αλέγκρα: Τρίκι, θέλω να σου πω ότι το ποδήλατο μου...

Τρίκι: (την διακόπτει και πάλι ο Τρίκι) Είναι σπίτι σου; Πάμε να το πάρουμε!

Αλέγκρα: Όχι, δεν είναι σπίτι μου. Αυτό ήθελα να σου πω, σήμερα δεν μπορούμε να παίζουμε με το ποδήλατό μου γιατί...

Τρίκι: Το έδωσες σε κάποιον άλλο; Αμάν βρε Αλέγκρα... Το ήθελα εγώ!

Αλέγκρα: Τρίκι! Δεν με ακούς και δεν με αφήνεις να σου μιλήσω. Σου λέω ότι είμαι λυπημένη... Το ποδήλατό μου χάλασε...

Τρίκι: Αλέγκρα, τουλάχιστον εσύ έχεις ποδήλατο, ενώ εγώ όχι!

Αλέγκρα: Αχ, Τρίκι, δεν με ακούς... δεν με καταλαβαίνεις... Νομίζω ότι δεν έχουμε επικοινωνία...

Τρίκι: Δεν έχουμε τι; Τι σημαίνει πάλι αυτό;

Συντονίστρια: Παιδιά, ξέρετε μήπως εσείς τι είναι η επικοινωνία; ...»

Δραστηριότητα 3.1: «Φτωχοί και πλούσιοι ακροατές»

(διάρκεια 15')

Ζητάμε από δύο παιδιά να γίνουν οι εθελοντές της ομάδας μας και να βγουν για λίγα λεπτά έξω από την αίθουσα μαζί με τη μία συντονίστρια. Έξω από την αίθουσα η συντονίστρια εξηγεί στα δύο παιδιά (ομιλητές) ότι θα μουν ξεχωριστά στην αίθουσα και θα μιλήσουν για το αγαπημένο τους παιδικό στην τηλεόραση. Μέσα στην αίθουσα η άλλη συντονίστρια εξηγεί στα υπόλοιπα παιδιά (ακροατές) ότι όταν μπει (και ξεκινήσει να τους μιλάει) ο πρώτος εθελοντής, θα πρέπει να δείχνουν αδιαφορία, να μιλάνε μεταξύ τους, να κάνουν φασαρία κ.ο.κ., ενώ όταν μπει ο δεύτερος εθελοντής θα πρέπει να τον ακούν με ενδιαφέρον και να παρατηρούν προσεκτικά τον τρόπο που εκφράζεται και στέκεται/κινείται. Επιστρέφουμε στον κύκλο μας και θέτουμε τις ακόλουθες ερωτήσεις.

Ερωτήσεις για τους ακροατές:

- Πως νομίζετε ότι ένιωσε ο/η ενώ μιλούσε και εσείς δεν τον/ην ακούγατε;
- Πως νομίζετε ότι ένιωσε ο/η που τον/ην ακούγατε όταν μιλούσε;

Ερωτήσεις για τους ομιλητές:

- Πως ένιωσες όταν μιλούσες και κανένας δεν σε άκουγε;
- Πως ένιωσες όταν μιλούσες και σε άκουγαν όλοι;

Επεξεργασία - Συζήτηση: Πως μπορούμε να γίνουμε πλούσιοι ακροατές; Πόσο σημαντικό είναι να νιώθουμε ότι μας ακούν όταν μιλάμε; Πως δείχνουμε σε κάποιον ότι τον ακούμε προσεκτικά;

Δραστηριότητα 3.2: «Οι κύκλοι καθρεφτίζονται»

(διάρκεια 15')

Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες και δείχνουμε στα παιδιά πώς θα καθίσουμε, ώστε να σχηματίσουμε δύο ομόκεντρους κύκλους (εξηγούμε την έννοια). Επιπλέον, φροντίζουμε όλοι να έχουμε κάποιον απέναντί μας για να δημιουργήσουμε τα ζευγάρια που καθρεφτίζονται. (Τα παιδιά που γνωρίζονται πολύ καλά μεταξύ τους καλό είναι να μην είναι ζευγάρι, γι' αυτό ο Τρίκι και η Αλέγκρα χώρισαν τα παιδιά σε μαγικά ζευγαράκια, δίνοντας στη συντονίστρια ένα μαγικό φάκελο με το όνομα της ομάδας και τις επιλογές τους).

Με το σύνθημά μας όσοι κάθονται στον εξωτερικό κύκλο (ομιλητές) μιλούν στο ζευγάρι τους που κάθεται στον εσωτερικό κύκλο (ακροατές) για κάτι σημαντικό για εκείνους ή κάτι που τους απασχολεί πολύ και θέλουν να το μοιραστούν μαζί τους. Οι ακροατές καλούνται να γίνουν πλούσιοι, ακολουθώντας τα συμπεράσματα της προηγούμενης δραστηριότητας. Επιπλέον, όταν ο ομιλητής τελειώσει με όσα θέλει να μοιραστεί, ο ακροατής θα πρέπει να προσπαθήσει να επαναλάβει με δικές του λέξεις όσα άκουσε, δίνοντας έμφαση στο συναίσθημα του ομιλητή του, χρησιμοποιώντας προαιρετικά την έκφραση ««εγώ ακούω να λες... και καταλαβαίνω ότι εσύ...». Μετά από λίγα λεπτά οι ρόλοι αντιστρέφονται. Τέλος, επιστρέφουμε στον κύκλο μας και συζητάμε.

Επεξεργασία - Συζήτηση: Ποιο ήταν πιο ευχάριστο, να ακούτε ή να μιλάτε; Νιώσατε ότι σας άκουσε/κατάλαβε το ζευγάρι σας; Πως ξέρετε, όμως, ότι το ζευγάρι σας, σας άκουγε;

Κλείσιμο

(διάρκεια 10')

Συζητάμε για τη σημερινή συνάντηση. Τι μας άρεσε; Τι δεν μας άρεσε;

*«**Τρίκι:** Αλέγκρα... θέλω να σου ζητήσω συγγνώμη για πριν. Σήμερα τα παιδιά μου έμαθαν κάτι πολύ σημαντικό. Κατάλαβα πως νιώθεις όταν ο άλλος δεν σε ακούει και πόσο καλύτερα νιώθεις όταν σε ακούει προσεκτικά! Λυπάμαι που σε έκανα να νιώσεις άσχημα, επειδή δεν σε πρόσεχα. Τι έγινε με το ποδήλατό σου, θέλεις να μου πεις;*

***Αλέγκρα:** Εντάξει Τρίκι μου, νιώθω καλύτερα τώρα, το ποδήλατό μου θα είναι έτοιμο αύριο και μπορούμε να πάμε βόλτα! Σε ευχαριστώ που θεωρείς το πρόβλημά μου σημαντικό και με ρωτάς. Αυτό μου δείχνει ότι με σέβεσαι, όπως κάνουν οι καλοί φίλοι μεταξύ τους!*

***Τρίκι:** Δηλαδή; ... Οι καλοί φίλοι ακούν και σέβονται ο ένας τον άλλον;*

***Αλέγκρα:** Ναι! Ένας καλός τρόπος να δείξεις στον φίλο σου ότι τον σέβεσαι είναι να τον ακούς προσεκτικά! Να σου πω κάτι τώρα; ... Στην επόμενη συνάντηση άκουσα ότι θα μάθουμε τι πρέπει να κάνουμε για να έχουμε καλούς φίλους.*

***Τρίκι:** Τέλεια! Ανυπομονώ Αλέγκρα! Σας ευχαριστώ παιδιά για όσα μου μάθατε σήμερα!*

***Αλέγκρα:** Και εγώ και εγώ! Γεια σας παιδιά!*

***Συντονίστρια:** Παιδιά! Να θυμάστε ότι όπως θέλουμε να μας ακούν οι άλλοι προσεκτικά έτσι πρέπει να κάνουμε και εμείς! Αυτό δείχνει ότι ο ένας σέβεται τον άλλον και αυτά που λέει και νιώθει! Γιατί το πιο σημαντικό σε μία σχέση είναι ο σεβασμός! Όπως θα δούμε και στην επόμενη συνάντησή μας, που θα κάνουμε καινούριους φίλους!»*

Χρησιμοποιούμε το φύλλο αξιολόγησης της συνάντησής μας.

Άσκηση χαλάρωσης: «Ο μικρός σπόρος που μεταμορφώθηκε σε λουλούδι...»

{Μουσική: «*Love is a mystery*» Ludovico Einaudi}

Πριν το τέλος της συνάντησης, βάζουμε μουσική και ζητάμε από τα παιδιά να σηκωθούν και να σταθούν όρθια σε κύκλο, κρατώντας απόσταση από το παιδί που είναι δίπλα τους. Στη συνέχεια, προσπαθούμε να κουλουριάσουμε το σώμα μας (χωρίς να καθίσουμε κάτω) και να φανταστούμε ότι είμαστε ένας μικρός σπόρος στο έδαφος. Ακολουθώντας το ρυθμό της μουσικής, χρησιμοποιούμε το σώμα μας για να αναπαραστήσουμε την πορεία του μικρού σπόρου, ο οποίος σιγά - σιγά «ξυπνάει» και απλώνεται, σταδιακά μεγαλώνει, βγάζει φύλλα και γίνεται ένα όμορφο λουλούδι!

4η Συνάντηση: Ο Χάρτης της Φιλίας

Θεματική Ενότητα: Διαπροσωπικές Σχέσεις Ι

Σχετική Βιβλιογραφία:

(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Boehner, 2006.

Ο'Rourke & Worzbyt, 1996. Senn, 2008. Χατζηχρήστου, 2011α)

Στόχοι:

1. Να ορίσουμε την έννοια της φιλίας.
2. Να αναγνωρίσουμε τη σημασία της φιλίας.
3. Να αποφασίσουμε για τα επιθυμητά και ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά ενός καλού φίλου.

Υλικά: λευκές κόλλες A4, μικροί χάρτες σε μορφή παπύρου, μαρκαδόροι.

Άνοιγμα

(διάρκεια 5')

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση. Καθόμαστε σε κύκλο και συζητάμε σχετικά με την προηγούμενη συνάντηση (π.χ. προσπαθήσατε να ακούσετε προσεκτικά τους γονείς ή τους φίλους σας;).

«Τρίκι: Αυτό μου αρέσει σε εσένα Αλέγκρα! Μου αρέσει που με ακούς πάντα με προσοχή όταν θέλω να σου πω κάτι... (Ο Τρίκι κοιτάει με προσμονή την Αλέγκρα και περιμένει την απάντησή της.)

Αλέγκρα: Μου αρέσει να μιλάω μαζί σου Τρίκι. Ακούω προσεκτικά και με μεγάλη χαρά αυτά που μου λες, γιατί είσαι πολύ καλός μου φίλος.

Τρίκι: Αλήθεια; Είμαι φίλος σου Αλέγκρα; Χαίρομαι τόσο πολύ! Ξέρω ότι μερικές φορές είμαι ζωντανός. Όμως, εσύ πάντα θέλεις να παίζουμε μαζί!

Αλέγκρα: Τρίκι, η αλήθεια είναι ότι είσαι πολύ ζωντανός, αλλά περνάμε όμορφα μαζί και γελάμε πολύ! Ξέρεις τι μου αρέσει πολύ σε σένα; ... Πάντα έχεις πολύ ωραίες ιδέες για παιχνίδι και όταν έρχεσαι να τις μοιραστείς μαζί μου, χαίρομαι τόσο πολύ!

Τρίκι: Δεν μου λες ψέματα έτσι;

Αλέγκρα: Όχι Τρίκι... Οι φίλοι δεν λένε ψέματα ο ένας στον άλλον!

Τρίκι: Έχεις δίκιο Αλέγκρα! Τι φιλία θα ήταν αυτή; Ούτε εμένα μου αρέσουν τα ψέματα!

Αλέγκρα: Αναρωτιέμαι Τρίκι... τα παιδιά που μας ακούν τόση ώρα, τι σκέφτονται; Παιδιά τι σημαίνει για κάθε έναν και κάθε μία από εσάς το να είσαι φίλος με κάποιον;»

Κύριο Μέρος

(διάρκεια 30')

Προσπαθούμε να οδηγήσουμε τη συζήτηση ώστε τα παιδιά να αναφέρουν όσα γνωρίζουν για την έννοια της φιλίας. Η ερώτηση που τους θέτουμε είναι «Τι σημαίνει να είσαι φίλος/η με κάποιον/α;». Παράλληλα, επισημαίνουμε γιατί είναι τόσο σημαντικό να έχουμε φίλους. Στη συνέχεια, αφήνουμε τα παιδιά να εργαστούν ατομικά και να ζωγραφίσουν σε μία λευκή κόλλα τον καλύτερό τους φίλο, όπως ακριβώς τον φαντάζονται. Επιστρέφουμε στην ολομέλεια και ζητάμε από κάθε παιδί να παρουσιάσει τον φίλο ή την φίλη του στην ομάδα. Μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών και τη συζήτηση εντοπίζουμε διαφορετικά χαρακτηριστικά (εξωτερικά και εσωτερικά) που μπορεί να έχει ένας καλός φίλος για εμάς. Τέλος, επιλέγουμε αυτά που θέλουμε να κάνει ή να μην κάνει κάποιος όταν είναι φίλος μας ή ακόμα και όταν προσπαθεί να γίνει φίλος μας και φτιάχνουμε το χάρτη της φιλίας.

Δραστηριότητα 4.1: «Ο φανταστικός μου φίλος»

(διάρκεια 15')

Εξηγούμε στα παιδιά ότι θα φανταστούμε ένα φίλο - μία φίλη που θα θέλαμε να έχουμε και θα ήταν ο καλύτερος - η καλύτερη για εμάς. Πρώτα δίνουμε σε κάθε παιδί ένα λευκό χαρτί (και μαρκαδόρους) και ζητάμε να ζωγραφίσουν το φίλο τους δουλεύοντας ατομικά. Επιπλέον, βοηθάμε τα παιδιά ζητώντας να προσδιορίσουν κάποια από τα χαρακτηριστικά του φίλου τους:

- Τι θα θέλατε να είναι, αγόρι ή κορίτσι;
- Τι χρώμα μαλλιά θα του βάλετε; Τι χρώμα μάτια;

- Θα είναι κοντός ή ψηλός;
- Θα χαμογελάει ή θα είναι λυπημένος;

Επεξεργασία - Συζήτηση: Αφού τελειώσουν όλα τα παιδιά επιστρέφουμε στον κύκλο μας. Ζητάμε από κάθε παιδί να παρουσιάσει το φίλο του στην ομάδα. Προσπαθούμε να συλλέξουμε πληροφορίες για τα ακόλουθα:

- Τι παιχνίδια αρέσουν στο φίλο σου;
- Τι του αρέσει σε σένα;
- Σε τι μοιάζετε και σε τι διαφέρετε;

Δραστηριότητα 4.2: «Ο χάρτης της φιλίας»

(διάρκεια 10')

Συνεχίζουμε, επισημαίνοντας και πάλι ότι κάθε παιδί αντιλαμβάνεται με το δικό του ξεχωριστό τρόπο πως θα ήθελε να είναι ένας φίλος - μία φίλη. Μέσα από τη συζήτηση της προηγούμενης δραστηριότητας υποθέτουμε ότι έχουν, ήδη, αναδυθεί κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά και κάποιες σημαντικές συμπεριφορές που έχει ένας καλός φίλος. Με έναυσμα, λοιπόν, όσα αναφέρουν τα παιδιά επιλέγουμε τα πέντε πιο σημαντικά πράγματα που θέλουμε να κάνει ένας φίλος μας και τα πέντε πιο σημαντικά πράγματα που δεν θέλουμε να κάνει (προσέχουμε να συμφωνούν όλα τα μέλη της ομάδας ως προς την τελική επιλογή). Αφού καταλήξουμε σε αυτά μέσα από συζήτηση, η συντονίστρια ενημερώνει τα παιδιά ότι θα τα καταγράψει σε έναν χάρτη (σε μορφή παπύρου), τον χάρτη της φιλίας, που αργότερα θα κρατήσουν στην τάξη τους για να μην ξεχάσουν τις αποφάσεις που λάβαμε όλοι μαζί!

Κλείσιμο

(διάρκεια 10')

Συζητάμε για τη σημερινή συνάντηση. Τι μας άρεσε; Τι δεν μας άρεσε;

«Συντονίστρια: Είναι καλό να θυμόμαστε παιδιά, ότι δεν αρκεί μόνο να έχουμε καλούς φίλους, πρέπει να είμαστε και εμείς καλοί φίλοι για τους άλλους. Μόνο όταν προσπαθούμε και οι δύο η φιλία μας μπορεί να γίνει δυνατή και να μην χαλάσει...

Συμφωνείτε; ... Είναι καλό, λοιπόν, να σκεφτόμαστε πάντα τι σημαίνει είμαι καλός φίλος με κάποιον, όπως είπαμε σήμερα. Όμως, εκτός από τη φιλία είναι σημαντικό να μπορούμε να παίζουμε και να δουλεύουμε με όλα τα παιδιά της τάξης μας και όχι μόνο με τους φίλους μας. Για αυτό, την επόμενη φορά θα δούμε πως μπορούμε να είμαστε όλοι μαζί μία ομάδα... πως μπορούμε να συνεργαστούμε για να πετύχουμε κάτι όμορφο... κάτι μεγάλο! Γιατί για τα μεγάλα πράγματα χρειάζονται πάντα περισσότεροι από δύο!»

Χρησιμοποιούμε το φύλλο αξιολόγησης της συνάντησής μας.

Άσκηση χαλάρωσης: «Η ενέργεια της φιλίας...»

{Μουσική: «*A Fuoco*» Ludovico Einaudi}

Πριν το τέλος της συνάντησης, καλούμε τα παιδιά να χαλαρώσουν ακούγοντας τη μουσική. Έπειτα, ζητάμε από τα παιδιά να πιάσουν το ένα το χέρι του άλλου, να κλείσουν τα μάτια τους και όλοι μαζί φανταζόμαστε την ενέργεια της φιλίας! Η συντονίστρια δείχνει στο παιδί που τυχαίνει να κάθεται δίπλα της πως να ξεκινήσει και να δώσει την ενέργεια στο παιδί που είναι δίπλα του μέσα από το χέρι του. Η ενέργεια περνάει από το ένα παιδί στο άλλο, μέχρι να περάσει από όλους (κυκλικά). Στη συνέχεια, μεταφέρουμε την ενέργεια πίσω ο ένας στον άλλο για να καταλήξει εκεί από όπου ξεκίνησε, κάνοντας έναν ακόμη κύκλο.

5η Συνάντηση: Συνεργαζόμαστε & το Δεντράκι μας Γίνεται Δέντρο

Θεματική Ενότητα: Διαπροσωπικές Σχέσεις II

Σχετική Βιβλιογραφία:

(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Χατζηχρήστου, 2011α)

Στόχοι:

1. Να μάθουμε να συνεργαζόμαστε και να εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλον.
2. Να νιώσουμε ότι ανήκουμε όλοι στην ίδια ομάδα.
3. Να θυμηθούμε πόσο σημαντικό είναι να ακολουθούμε τους κανόνες της ομάδας μας και να επεκτείνουμε την αξία και την αναγκαιότητα αυτών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.
4. Να προτείνουμε και άλλους σημαντικούς κανόνες για την καλή λειτουργία της σχολικής τάξης.

Υλικά: χρωματιστές κόλλες Α4 (για τη δημιουργία φακέλων), μαρκαδόροι, βραβεία (η καλύτερη συνεργασία & το όμορφο γλυπτό).

Άνοιγμα

(διάρκεια 5')

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση και καθόμαστε στον κύκλο. Προετοιμάζουμε τα παιδιά ότι μας έχουν μείνει δύο ακόμη συναντήσεις. Στη συνέχεια, ρωτάμε αν θυμούνται τι έχουμε γράψει στο χάρτη της φιλίας και αν προσπάθησαν να κάνουν καινούριους φίλους την εβδομάδα που πέρασε.

«Τρίκι: Αχ, αχ... δεν μπορώ με τίποτα να τα καταφέρω μόνος μου. Τι θα κάνω παιδιά; Πού είναι και αυτή η Αλέγκρα... Θέλω τη φίλη μου...»

Αλέγκρα: Τρίκι... Τι έχεις; Τι σου συμβαίνει; ... Εδώ είμαι!

Τρίκι: Χαίρομαι τόσο πολύ που ήρθες Αλέγκρα... Δεν είμαι καλά... Έπαιζα με τη μπάλα μου και ξαφνικά με ένα δυνατό χτύπημα έπεσε πίσω από αυτόν τον πελώριο τοίχο... Προσπαθώ τόση ώρα να ανέβω και δεν φτάνω... Τι θα κάνω τώρα; ... Θέλω την μπάλα μου πίσω.

***Αλέγκρα:** Τρίκι... Δεν είσαι μόνος σου. Μην στεναχωριέσαι. Θα σε βοηθήσω και εγώ. Θέλεις να προσπαθήσουμε ξανά μαζί;*

***Τρίκι:** Μα Αλέγκρα, ο τοίχος είναι τόσο ψηλός... Δεν θα τα καταφέρουμε μόνοι μας όσο και να προσπαθήσουμε... Είμαστε μόνο δύο.*

***Αλέγκρα:** Και γι' αυτό στεναχωριέσαι; Θα φωνάζουμε και τα αλλά ζώακια από τη γειτονιά μας, για να μας βοηθήσουν και να πάρουμε πίσω την μπάλα σου. Όλοι μαζί θα συνεργαστούμε και θα τα καταφέρουμε. Μην φοβάσαι. Μία ομάδα μπορεί πάντα να κάνει πολύ περισσότερα από όσα μπορούμε να κάνουμε οι δυο μας! Έτσι θα τα καταφέρουμε Τρίκι! Θα δεις! Πρέπει όμως ο ένας να εμπιστευτεί τον άλλον... Αυτό είναι πολύ σημαντικό για να είμαστε μία δυνατή ομάδα και να πετύχουμε το στόχο μας.»*

Κύριο Μέρος

(διάρκεια 30')

Συζητάμε με τα παιδιά για την έννοια της ομάδας, αναφέρουμε περιπτώσεις στις οποίες έχουμε ομάδα, καθώς και σε τι βοηθάει να είμαστε μία δεμένη ομάδα. Εστιάζουμε στη σημασία της συνεργασίας και χωριζόμαστε σε δύο ομάδες, εμπιστευόμαστε τον γλύπτη μας και δίνουμε βραβεία: 1. Η καλύτερη συνεργασία, 2. Ένα όμορφο γλυπτό. Στη συνέχεια, επιστρέφουμε στο δεντράκι των κανόνων και συζητάμε για τους κανόνες που έχουμε ακολουθήσει μέσα στην ομάδα μας τόσο καιρό. Ξαφνικά βλέπουμε ότι το δεντράκι μας μεγάλωσε και έγινε ένα μεγάλο δέντρο με περισσότερα φύλλα. Προσθέτουμε στα κενά φύλλα σημαντικούς κανόνες για την καλή λειτουργία της σχολικής τάξης. Επιπλέον, ενημερώνουμε τα παιδιά ότι μόλις ολοκληρώσουμε τις συναντήσεις μας θα πάρουν το δέντρο των κανόνων στην τάξη τους, για να το συμβουλευόμαστε όλη τη σχολική χρονιά.

Δραστηριότητα 5.1.: «Γλύπτης και γλυπτά»

(διάρκεια 15')

Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες (αγόρια - κορίτσια, δίνοντας χρωματιστούς κύκλους που απεικονίζουν παιδιά πιασμένα σε κύκλο - για να συμβολίσουμε τη

δύναμη της ομάδας) και επιλέγουμε τυχαία το γλύπτη κάθε ομάδας. Τα υπόλοιπα παιδιά θα αποτελέσουν τα συστατικά στοιχεία του γλυπτού, που θα προσπαθήσει να φτιάξει ο γλύπτης. Αναφέρουμε στα παιδιά ότι για να πετύχει το γλυπτό θα πρέπει να εμπιστευτούν τον γλύπτη τους, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να ακολουθήσουν τις οδηγίες του. Όταν ολοκληρώσουν το γλυπτό τους, οι δύο γλύπτες αλλάζουν θέσεις και ο ένας προσπαθεί να μαντέψει τι έφτιαξε ο άλλος. Τα παιδιά που αποτελούν το κάθε γλυπτό πρέπει να μείνουν για κάποια λεπτά ακίνητα και αμίλητα, μέχρι να δώσουμε το σύνθημα να κουνηθούν.

Αποφασίζουμε ποια από τις δύο ομάδες ακολούθησε τις οδηγίες που δώσαμε και συνεργάστηκε καλύτερα, ώστε να λάβει το βραβείο της καλύτερης συνεργασίας, ενώ η άλλη ομάδα παίρνει το βραβείο του όμορφου γλυπτού (ώστε να επιβραβεύσουμε και τις δύο ομάδες για την προσπάθειά τους). Σε αυτή τη δραστηριότητα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε χαλαρή μουσική. Επιστρέφουμε στον κύκλο μας.

Επεξεργασία - Συζήτηση: Συνεργαστήκατε για να πετύχετε ένα όμορφο αποτέλεσμα; Δηλαδή, η συνεργασία είναι σημαντικό να υπάρχει σε μία ομάδα για να πετύχει το σκοπό της; Εμπιστευτήκατε τον γλύπτη σας ή νιώσατε ότι κινδυνεύετε; Σας δυσκόλεψε κάτι; Τι πήγε καλά; Τι δεν πήγε καλά; Νιώσατε ότι ανήκετε στην ίδια ομάδα;

«Τρίκι: Τι καλά! Παιδιά... τελικά τα καταφέραμε εμείς! Πήραμε πίσω τη μπάλα μου! Νόμιζα ότι δεν θα τα καταφέρω ποτέ... Αλέγκρα! Πολύ έξυπνη η ιδέα σου να φωνάζουμε όλα τα ζωάκια, σε ευχαριστώ!

Αλέγκρα: Χαίρομαι πολύ που ηρέμησες Τρίκι... Είδες που άδικα ανησυχούσες;... Όταν προσπαθούμε όλοι μαζί μπορούμε να καταφέρουμε και τα πιο δύσκολα πράγματα... μέσα από μία καλή συνεργασία βέβαια!

Τρίκι: Αλέγκρα, η συνεργασία μοιάζει με κάτι μαγικό!!

Αλέγκρα: Χα, χα, χα...κάπως έτσι είναι Τρίκι μου! Η συνεργασία και η εμπιστοσύνη είναι τα μαγικά συστατικά μιας δεμένης ομάδας! Να το θυμάσαι πάντα αυτό!

Τρίκι: Θα το θυμάμαι!»

Δραστηριότητα 5.2.: «Το δεντράκι μας γίνεται δέντρο»

(διάρκεια 10')

Ακολουθούμε περίπου την ίδια διαδικασία με την πρώτη συνάντηση της ομάδας και ζητάμε από τα παιδιά να προσθέσουν και άλλους κανόνες, ώστε να μεγαλώσει το δεντράκι και να γίνει το δέντρο της τάξης τους. Ωστόσο, αυτή τη φορά οι αποφάσεις μας για τους κανόνες που θα προσθέσουμε στο δέντρο προκύπτουν από το σύνολο της ομάδας, μέσα από συζήτηση, ενώ εστιάζουν κυρίως στην καλή λειτουργία της σχολικής τάξης.

Επεξεργασία - Συζήτηση: Τώρα σας αρέσει το δέντρο μας; Θα συμβουλευέστε και θα ακούτε το δέντρο των κανόνων στην τάξη σας; Πως θα βοηθήσετε κάποιον αν το ξεχάσει; (π.χ. θα του το υπενθυμίσετε, θα του θυμίσετε δηλαδή τους κανόνες καλής συμπεριφοράς).

Κλείσιμο

(διάρκεια 10')

«Συντονίστρια: Πολύ καλά παιδιά! Στην τελευταία μας συνάντηση θα κρεμάσουμε το δέντρο των κανόνων στην τάξη σας και μαζί με τα παιδιά της άλλης ομάδας θα έχετε δύο δέντρα κανόνων. Αυτά θα είναι μαζί σας όλη τη χρονιά! Θα είναι οι σύμβουλοι καλής συμπεριφοράς για όλους σας, ώστε να περνάτε καλά και να είστε χαρούμενοι και αγαπημένοι στο σχολείο! Όμως, προβλήματα μπορεί και πάλι να δημιουργηθούν, γι' αυτό στην επόμενη συνάντησή μας θα μάθουμε πώς να βρίσκουμε καλές λύσεις σε αυτά.»

Συζητάμε για τη σημερινή συνάντηση. Τι μας άρεσε; Τι δεν μας άρεσε; Χρησιμοποιούμε το φύλλο αξιολόγησης της συνάντησής μας.

Άσκηση χαλάρωσης: «Χου...»

{Μουσική: «*Divenire*» Ludovico Einaudi}

Βάζουμε απαλή μουσική και στεκόμαστε όρθιοι σε κύκλο, κρατώντας απόσταση μεταξύ μας. Εξηγούμε στα παιδιά τι πρόκειται να κάνουμε. Κρατάμε τα πόδια ανοιχτά στην ευθεία των ώμων. Σύμφωνα με το ρυθμό της μουσικής, γέρνουμε το σώμα μας στο πλάι, πότε στο ένα πόδι και πότε στο άλλο. Εισπνέουμε βαθιά και κάθε φορά που περνάμε από το κέντρο, αφήνουμε τον αέρα να βγει κάνοντας «ΧΟΥ!». Επαναλαμβάνουμε την κίνηση μερικές φορές.

6η Συνάντηση: Το Πολύχρωμο Φανάρι

Θεματική Ενότητα: Επίλυση Προβλημάτων

Σχετική Βιβλιογραφία:

(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010. Boehner, 2006. Πλωμαρίτου, 2004. Senn, 2008. Χατζηχρήστου, 2011α. Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012)

Στόχοι:

1. Να μάθουμε να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε δύσκολες καταστάσεις.
2. Να μάθουμε να ελέγχουμε τα δυσάρεστα συναισθήματα.
3. Να αναπτύξουμε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

Υλικά: κόλλες A4, χαρτόνι, μαρκαδόροι, κηρομπογιές, ξυλομπογιές.

Άνοιγμα

(διάρκεια 5')

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση. Καθόμαστε στον κύκλο και συζητάμε σχετικά με τη σημασία της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης μέσα σε μία ομάδα. Προτρέπουμε τα παιδιά να αναφέρουν στιγμές συνεργασίας, που μπορεί να είχαν μέσα στην εβδομάδα που πέρασε, με άλλα πρόσωπα (γονείς, φίλους, συμμαθητές) είτε στο σπίτι, είτε στο σχολείο, καθώς και πως ένιωσαν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας. Θυμόμαστε το δέντρο της τάξης μας και αναφέρουμε ότι σήμερα θα προσπαθήσουμε να μάθουμε πώς να λύνουμε με όμορφο τρόπο τα προβλήματά μας, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο.

Κύριο Μέρος

(διάρκεια 30')

Καθόμαστε σε κύκλο και συζητάμε για δύσκολες καταστάσεις που δεν μπορέσαμε να διαχειριστούμε. Προσπαθούμε να σκεφτούμε διαφορετικές λύσεις για το ίδιο πρόβλημα και ζητάμε από όλα τα παιδιά να πουν τη γνώμη τους (τι θα έκαναν αν αντιμετώπιζαν το πρόβλημα του παραδείγματος, δηλαδή, το πρόβλημα της Αλέγκρα και του Τρίκι). Ειδικότερα, αναφερόμαστε σε καταστάσεις που μας έχουν δυσκολέψει κατά τη συνεργασία μας με άλλα παιδιά (ή ενήλικες) ή όταν είχαμε κάποια δύσκολα συναισθήματα (π.χ. θυμό, λύπη, φόβο).

«Τρίκι: Αλέγκρα! Έχω μια ιδέα! Τώρα που πήραμε τη μπάλα μου πίσω θέλεις να πάμε να παίζουμε στο πάρκο;

Αλέγκρα: Ναι Τρίκι! Πάμε! Από το πεζοδρόμιο, όμως, γιατί πρέπει να προσέχουμε στο δρόμο!

Τρίκι: Εντάξει! Κοίτα κάτι κολπάκια που κάνω με τη μπάλα! ... (Ο Τρίκι κλωτσάει με δύναμη τη μπάλα και τη ρίχνει στο δρόμο.) Ωχ!

Αλέγκρα: Ωχ! ... Τρίκι περίμενε! Που πας;

Τρίκι: Να πάρω τη μπάλα!

Αλέγκρα: Σταμάτα! Το φανάρι είναι κόκκινο. Δεν το βλέπεις;

Τρίκι: Ναι, αλλά θέλω τη μπάλα μου!

Αλέγκρα: Περίμενε να γίνει πράσινο το φανάρι. Περνούν αυτοκίνητα!

Τρίκι: Μέχρι τότε θα την πατήσουν τα αυτοκίνητα και θα σκάσει. Και θα φταις εσύ!

Αλέγκρα: Τρίκι το φανάρι είναι κόκκινο όμως, και σου λέω να προσέχεις για να μη χτυπήσεις!

Τρίκι: Αλέγκρα μου φαίνεται ζηλεύεις που δεν έχεις μπάλα και θέλεις να μην έχω και εγώ!

Αλέγκρα: Τρίκι... Έχεις θυμώσει και δεν ξέρεις τι λες!

Τρίκι: Ξέρω πολύ καλά τι λέω... Ζηλεύεις!

Αλέγκρα: Αχ βρε Τρίκι! Δεν είναι έτσι... Ουφ... Δεν βγάζω άκρη. Το φανάρι είναι πράσινο τώρα, έλα, πάμε να πάρουμε τη μπάλα σου...

Τρίκι: Όχι, δεν πάω πουθενά... Να πας μόνη σου τώρα. Δε θέλω να παίζω μαζί σου. Φεύγω!»

Η διαφωνία του Τρίκι με την Αλέγκρα αποτελεί παράδειγμα προβλήματος προς επίλυση για την ομάδα.

«Συντονίστρια: Παιδιά τι συνέβη με την Αλέγκρα και τον Τρίκι; ... Για ποιο λόγο μάλωσαν/τσακώθηκαν; ... Τι νιώθει ο Τρίκι με αυτό που έγινε; Η Αλέγκρα; ... Ποιο ήταν το αποτέλεσμα του καβγά; ...

Ωραία παιδιά! Για ποιους λόγους μπορεί να τσακωθούμε με κάποιον; ... Και τι νιώθουμε όταν τσακωνόμαστε με κάποιον; ... Έχει ο καβγάς κάποιο αποτέλεσμα; Μας κάνει να νιώθουμε καλύτερα με το πρόβλημά μας; ...»

Δραστηριότητα 6.1: «Το πολύχρωμο φανάρι»

(διάρκεια 10')

Μοιράζουμε στα παιδιά μαρκαδόρους, κηρομπογιές και ξυλομπογιές (κόκκινο, κίτρινο, πράσινο) και ένα φανάρι χωρίς χρώματα, που έχει δίπλα σε κάθε κύκλο και μία οδηγία. Συζητάμε για το πώς λειτουργεί ένα φανάρι και σε τι χρησιμεύει στην καθημερινότητά μας. Στη συνέχεια, ζητάμε από τα παιδιά να χρωματίσουν το φανάρι, σύμφωνα με τις οδηγίες που βλέπουν δίπλα από κάθε κύκλο. Αναφέρουμε ότι στο δρόμο δεν βλέπουμε κίτρινο αλλά πορτοκαλί φανάρι, ωστόσο, εμείς θα το κάνουμε κίτρινο για να είναι πιο έντονο. Έπειτα, ρωτάμε τα παιδιά πώς θα μπορούσαμε ίσως να χρησιμοποιήσουμε αυτό το φανάρι όταν νιώθουμε ότι έχουμε ένα πρόβλημα και θέλουμε να το λύσουμε, προτρέποντας τα να διαβάσουν τις οδηγίες και πάλι! Αφού πάρουμε τις απαντήσεις τους, εξηγούμε πώς το χρησιμοποιούμε για να βρούμε λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις:

ΚΟΚΚΙΝΟ – ΣΤΑΜΑΤΩ

(Προσπαθώ να ηρεμήσω και να ελέγξω τα συναισθήματά μου.)

- Ποιο είναι το πρόβλημα ή η κατάσταση που με δυσκολεύει;
- Τι θέλω να πετύχω;

ΚΙΤΡΙΝΟ – ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ

(Προσπαθώ να βρω πολλές λύσεις και να διαλέξω την καλύτερη.)

- Ποιες λύσεις μπορώ να βρω;
- Τι αποτέλεσμα μπορεί να έχει η κάθε λύση;

ΠΡΑΣΙΝΟ – ΠΡΟΧΩΡΩ

(Δοκιμάζω τη λύση που διάλεξα και βλέπω αν με ικανοποιεί το αποτέλεσμα.)

- Δοκιμάζω τη λύση που θεωρώ καλύτερη για εμένα και τους άλλους.
- Ποιο είναι το αποτέλεσμα;
- Με ικανοποιεί/Μου αρέσει;

Δραστηριότητα 6.2: «Σκέψου, κάτσε σκέψου, λύση για να βρεις»

(διάρκεια 15')

Εξηγούμε στα παιδιά ένα σενάριο σχετικά με μία δύσκολη κατάσταση, που είναι πιθανό να μας προκαλέσει θυμό. Δίνουμε λίγο χρόνο στα παιδιά να σκεφτούν την υποθετική κατάσταση και να βρουν πιθανές λύσεις για το πρόβλημά τους. Προτρέπουμε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το πολύχρωμο φανάρι για να επιλέξουν τη λύση που επιθυμούν. Κάθε παιδί ανακοινώνει τη σκέψη του και τη συζητάμε όλοι μαζί. Παρουσιάζουμε τις απαντήσεις των παιδιών στην ομάδα, χρησιμοποιώντας και τα τρία βήματα που μας δίνει το φανάρι, κατ' αντιστοιχία με όσα κάναμε στην προηγούμενη δραστηριότητα.

Σενάριο (Θυμός): Ήρθαν τα Χριστούγεννα και επιτέλους ο Αϊ Βασίλης σου έφερε το παιχνίδι που ήθελες τόσο πολύ! Κοιμάσαι χαρούμενος/η το βράδυ και ξαφνικά το πρωί βλέπεις το μικρό σου αδερφάκι να παίζει με αυτό και χωρίς να το θέλει το έχει καταστρέψει. Συζητήστε με την ομάδα και πείτε μας τι θα κάνατε. Σκεφτείτε και το πολύχρωμο φανάρι που ζωγραφίσαμε για να βρείτε πολλές λύσεις!

Επεξεργασία - Συζήτηση: Καθόμαστε σε κύκλο και συζητάμε για τις λύσεις που δόθηκαν. Αναδεικνύουμε την καλύτερη ή τις καλύτερες λύσεις και επιβραβεύουμε τα παιδιά που τις σκέφτηκαν (π.χ. Ανακαλύψαμε ότι μπορούμε να σκεφτούμε πολλές λύσεις για ένα πρόβλημα; Είμαστε χαρούμενοι γι' αυτό;).

«Αλέγκρα: Τρίκι... που ήσουν; Να η μπάλα σου! Ξέρω και εγώ κολπάκια, έλα να σου δείξω... Θέλεις να παίζουμε τώρα;

Τρίκι: Θέλω Αλέγκρα! Όμως πρώτα θέλω να σου πω κάτι... Αλέγκρα... συγγνώμη! Περπάτησα πολλή ώρα μόνος μου και ηρέμησα. Το σκέφτηκα και νομίζω πως ήμουν

άδικος μαζί σου. Ξέρω ότι με προσέχεις και δεν με ζηλεύεις. Κατάλαβα ότι μου είπες να μην περάσω με κόκκινο φανάρι για να μην χτυπήσω... Συγγνώμη!

***Αλέγκρα:** Τρίκι, χαίρομαι που μου το λες. Είναι πολύ σημαντικό να ζητάμε συγγνώμη αν κάνουμε λάθος... Πάμε τώρα να παίζουμε!»*

Κλείσιμο

(διάρκεια 10')

Συζητάμε για τη σημερινή συνάντηση. Τι μας άρεσε; Τι δεν μας άρεσε; Χρησιμοποιούμε το φύλλο αξιολόγησης της συνάντησής μας.

Άσκηση χαλάρωσης: «Εναλλακτικό περπάτημα...»

{Μουσική: «DNA» Ludovico Einaudi}

Πριν το τέλος της συνάντησης, ακούμε τη μουσική και ζητάμε από τα παιδιά να περπατήσουν με γρήγορο βηματισμό στο χώρο, χωρίς να έρχονται σε επαφή το ένα με το άλλο. Με το σύνθημά μας ο βηματισμός εναλλάσσεται (στις μύτες, στις φτέρνες, στο πλάι και ολόκληρο το πέλμα, αλλά με έντονο τρόπο).

7η Συνάντηση: Η Πορεία της Ομάδας μας

Θεματική Ενότητα: Κλείσιμο

Σχετική Βιβλιογραφία:

(Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003. Βασιλόπουλος κ. συν., 2010)

Στόχοι:

1. Να ανακαλέσουμε και να εκφράσουμε με διαφορετικούς τρόπους όσα μάθαμε στην ομάδα μας.
2. Να αποχαιρετήσουμε την ομάδα μας και τα μέλη της.

Υλικά: χαρτόνι, μαρκαδόροι, κηρομπογιές, ξυλομπογιές, «διπλώματα αποφοίτησης».

Άνοιγμα

(διάρκεια 5')

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στη σημερινή μας συνάντηση. Καθόμαστε σε κύκλο και ρωτάμε τα παιδιά αν κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν το πολύχρωμο φανάρι στην καθημερινότητά τους. Υπενθυμίζουμε στα παιδιά ότι σήμερα θα αποχαιρετήσουμε την ομάδα μας, αφού είναι η τελευταία μας συνάντηση.

Κύριο Μέρος

(διάρκεια 30')

Προτρέπουμε τα παιδιά να αναφέρουν ιδέες για τον τρόπο που θέλουν να αποχαιρετήσουμε την ομάδα μας και βλέπουμε αν είναι υλοποιήσιμες και αν συμπίπτουν με όσα έχουμε ετοιμάσει, προσπαθώντας να ικανοποιήσουμε τις επιθυμίες τους. Πριν την έναρξη της συνάντησης έχουμε τοποθετήσει στο χώρο όλες τις κατασκευές που φτιάξαμε και χρησιμοποιήσαμε με τα παιδιά στο πλαίσιο του προγράμματος. Ζητάμε από τα παιδιά να παρατηρήσουν το χώρο γύρω τους και να θυμηθούν τι κάναμε όλον αυτόν τον καιρό, να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις συναντήσεις μας, μία προς μία, και να μοιραστούν μαζί μας όμορφες στιγμές. Στη

συνέχεια, χρησιμοποιούμε τις αναμνήσεις μας για να αποτυπώσουμε σε ένα μεγάλο χαρτόνι την πορεία της ομάδας μας, λέμε αντίο, ευχόμαστε καλή τύχη και δίνουμε δώρα για να θυμόμαστε ο ένας τον άλλον.

Δραστηριότητα 7.1: «Η ταινία»

(διάρκεια 10')

Καθόμαστε όλοι στον κύκλο και ζητάμε από τα παιδιά να πιάσουν τα χέρια των παιδιών που είναι δίπλα τους. Κλείνουμε τα μάτια μας και θυμόμαστε πώς ήμασταν και τι συναισθήματα είχαμε όταν ξεκίνησαν οι συναντήσεις της ομάδας μας. Προσπαθούμε με τη φαντασία μας να δούμε την πορεία της ομάδας μας από την αρχή ως το τέλος, σαν ταινία... Για να διευκολύνουμε τα παιδιά, η μία συντονίστρια περιγράφει με λίγα λόγια τα σημαντικά σημεία κάθε συνάντησης. Όταν τελειώσουμε, αφήνουμε την αυλαία να πέσει, ανοίγουμε τα μάτια μας και λέμε πώς νιώθουμε με μία λέξη ή φράση.

«Τρίκι: Ε! Ε! Μην ξεκινάτε ακόμη! Είμαστε και εμείς εδώ! Δεν πιστεύω να μας ξεχάσατε;

Αλέγκρα: Δε γινόταν να λείπουμε από την τελευταία μας συνάντηση. Θέλουμε και εμείς να παίζουμε μαζί σας για να αποχαιρετήσουμε όλοι μαζί την ομάδα μας!

Τρίκι & Αλέγκρα: Ας κλείσουμε όλοι τα μάτια μας και ας θυμηθούμε πάλι τι κάναμε τόσο καιρό, αλλά και πώς νιώθουμε για όλα αυτά παιδιά!

Συντονίστρια: Κλείστε τα μάτια σας όλοι... και εγώ θα σας θυμίσω κάποια σημαντικά σημεία από κάθε συνάντηση... Για να γυρίσουμε όλοι στην πρώτη μας συνάντηση... ...»

«Συντονίστρια: Παιδιά... ας ανοίξουμε τα μάτια μας τώρα! Πως νιώθετε;

Αλέγκρα: Εγώ είμαι χαρούμενη που σας γνώρισα, αλλά στεναχωριέμαι που δεν θα σας ξαναδώ.

Τρίκι: Και εγώ είμαι πολύ χαρούμενος, γιατί μου άρεσαν πολύ οι συναντήσεις μας!

Αλέγκρα: Έχω μια ιδέα! Τώρα που θυμηθήκαμε πόσα πράγματα κάναμε μαζί, γιατί δεν τα ζωγραφίζουμε κιόλας; Έτσι οι αναμνήσεις θα μένουν για πάντα μαζί μας!

Τρίκι: Τι ωραίος τρόπος για να αποχαιρετήσουμε την ομάδα μας! Τι λέτε και εσείς παιδιά; ...»

Δραστηριότητα 7.2: «Η πορεία της ομάδας μας»

(διάρκεια 20')

Χρησιμοποιούμε ένα μεγάλο χαρτόνι και πολύχρωμους μαρκαδόρους. Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες, μία σε κάθε πλευρά του χαρτονιού. Κάθε παιδί δουλεύει στο μέρος του χαρτονιού που είναι ακριβώς μπροστά του μέχρι να συναντηθεί με το διπλανό του. Το θέμα μας είναι η «πορεία της ομάδας μας». Προσπαθούμε να χρησιμοποιήσουμε τις αναμνήσεις και τα συναισθήματα που ανακαλέσαμε στην προηγούμενη δραστηριότητα. Περιορίζουμε σημαντικά τη λεκτική επικοινωνία και χρησιμοποιούμε σχέδια, σύμβολα, αριθμούς, λέξεις κ.ά.. Προσπαθούμε να φανταστούμε πού μας οδήγησε η ομάδα και το σχεδιάζουμε, σαν να είναι το μονοπάτι της ομάδας μας.

Επεξεργασία - Συζήτηση: Όταν τελειώσουμε τη ζωγραφιά μας, καθόμαστε σε κύκλο και συζητάμε για αυτό που φτιάξαμε και για τα συναισθήματά μας.

Κλείσιμο

(διάρκεια 10')

Συμπληρώνουμε για τελευταία φορά το φύλλο της συνάντησής μας. Μοιράζουμε στα παιδιά τα «διπλώματα αποφοίτησης» και τα ευχαριστούμε για τη συμμετοχή τους.

«Συντονίστρια: Υπάρχει, όμως, και κάτι τελευταίο να κάνουμε για να αποχαιρετήσουμε ο ένας τον άλλο. Ήρθε η ώρα να πούμε αντίο και να ευχηθούμε καλή τύχη...

Τρίκι & Αλέγκρα: Αντίο παιδιά! Καλή τύχη! Ευχόμαστε πάντα να είστε χαρούμενοι και να χαμογελάτε!

Συντονίστρια: Μια στιγμή... Τι είναι αυτό εδώ το κουτί; ... Έχουμε μία μικρή έκπληξη για το τέλος! ... (Μοιράζουμε στα παιδιά τα διπλώματα αποφοίτησης και τα δώρα.)»

Αντικείμενα και Χρήσιμο Υλικό Συναντήσεων

«Λούτρινα ζώακια: η Αλέγκρα & ο Τρίκι»



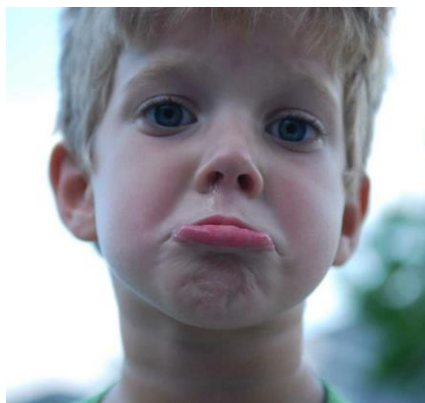
«Το δέντράκι της ομάδας μας»



«Εικόνες βασικών συναισθημάτων»



Χαρά



Λύπη



Θυμός



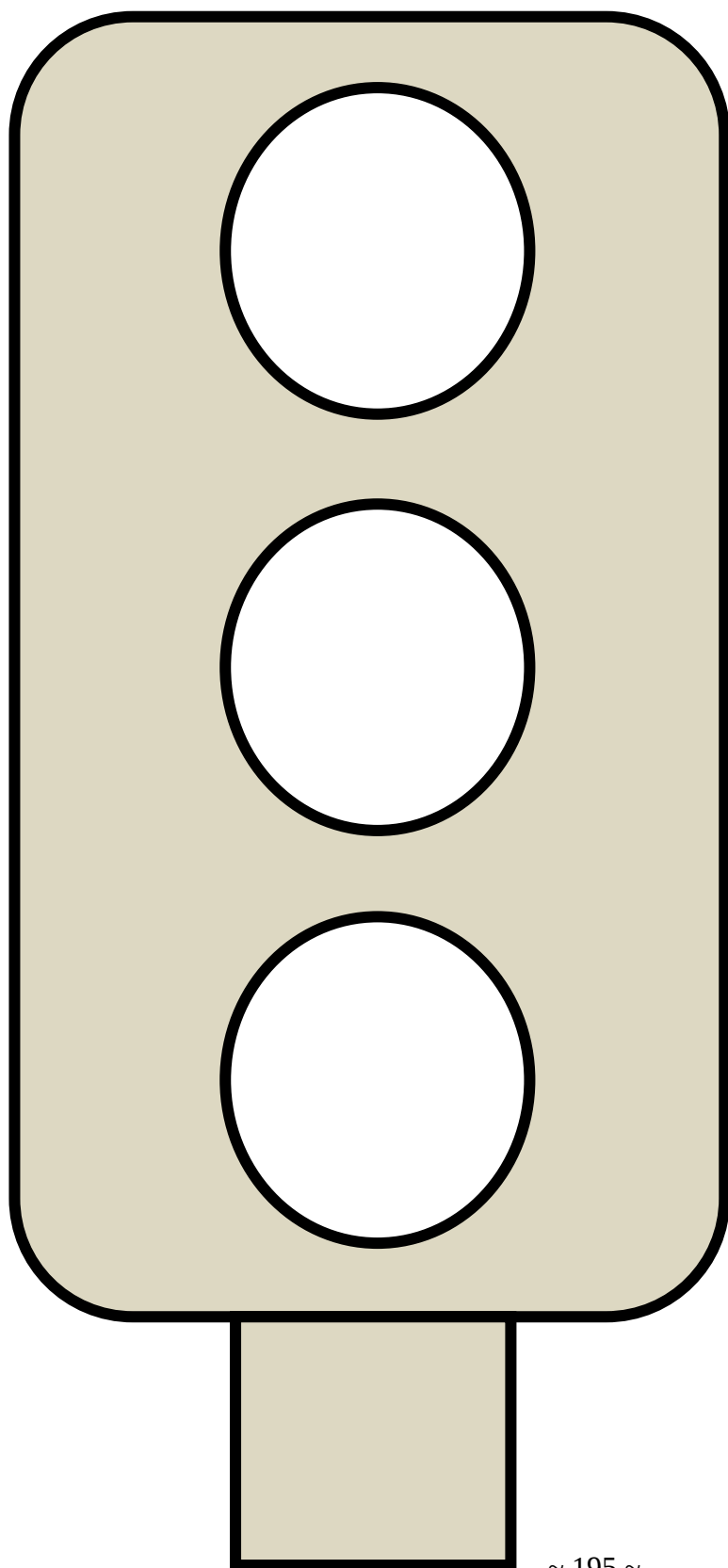
Φόβος

«Βραβεία»



1. Η καλύτερη συνεργασία & 2. Το όμορφο γλυπτό

«Το πολύχρωμο φανάρι»



Κόκκινο - Σταματώ

1. Προσπαθώ να ηρεμήσω.
2. Προσπαθώ να ελέγξω τα συναισθήματά μου.

Κίτρινο - Σκέφτομαι

1. Προσπαθώ να βρω πολλές λύσεις.
2. Διαλέγω την καλύτερη λύση για μένα και τους άλλους.

Πράσινο - Προχωρώ

1. Δοκιμάζω τη λύση που διάλεξα.
2. Βλέπω αν μου αρέσει το αποτέλεσμα.

«Δίπλωμα αποφοίτησης από την ομάδα»

Έχουμε φτιάξει μία ομάδα στο σχολείο! «... ..» είναι το όνομά της και έχει πολλά παιδιά από την τάξη μου! Τόσο καιρό ήμουν και εγώ μέλος σε αυτήν την ομάδα! Μετρώ τις φορές που βρεθήκαμε όλοι μαζί... 7 είναι! Στις συναντήσεις μας συζητήσαμε, παίξαμε και μάθαμε για:

- ✓ τη γνωριμία και τους κανόνες
- ✓ τα συναισθήματα
- ✓ την επικοινωνία
- ✓ τη φιλία
- ✓ τη συνεργασία
- ✓ τις λύσεις στα προβλήματα
- ✓ τον αποχαιρετισμό.

Φτάσαμε στο τέλος όμως...



Η Αλέγκρα και ο Τρίκι απονέμουν με χαρά και ενθουσιασμό αυτό το δίπλωμα στον/στην για την αποφοίτησή του από την ομάδα

«... ..» !!!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β



Ερωτηματολόγιο Ατομικής Συνέντευξης Μαθητή/Μαθήτριας

Κωδ. παιδιού:	Φύλο παιδιού: Α ₍₁₎ ☐ Κ ₍₂₎ ☐	Ημερομηνία:
Κωδ. σχολείου:	Κωδ. τμήματος:	Συνεντευκτής:

Α) Κλίμακα Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής

1. Είναι διασκεδαστικό το σχολείο;
(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
2. Σε κάνει το σχολείο να νιώθεις σαν να θέλεις να κλάψεις;
(1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
3. Λες «Μακάρι να μην είχα να πάω στο σχολείο.»;
(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
4. Είσαι χαρούμενος/η όταν είσαι στο σχολείο;
(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
5. Θα σου άρεσε αν η μαμά ή ο μπαμπάς σου σε άφηνε να μένεις στο σπίτι αντί να πηγαίνεις στο σχολείο;
(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
6. Μισείς το σχολείο;
(1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
7. Σου αρέσει να είσαι στο σχολείο;
(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
8. Λες «Μακάρι να μπορούσα να μένω στο σπίτι αντί να πηγαίνω στο σχολείο.»;
(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
9. Είναι το σχολείο ένα ευχάριστο μέρος για να βρίσκεσαι;
(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές



10. Όταν ξυπνάς το πρωί, χαίρεσαι που θα πας στο σχολείο;

(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

11. Είναι απαίσιο το σχολείο;

(1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

12. Σου αρέσει να έρχεσαι στο σχολείο;

(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

13. Χαίρεσαι περισσότερο όταν έρχεται η ώρα να γυρίσεις στο σπίτι από το σχολείο;

(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

14. Λες «Μαμά - Μπαμπά άφησε με να μείνω στο σπίτι (και) να μην πάω στο σχολείο.»;

(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

B) Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaráσκειας

1. Είναι εύκολο για σένα να κάνεις καινούριους φίλους στο σχολείο;

(1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

2. Σου αρέσει να διαβάζεις;

(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

3. Έχεις άλλα παιδιά στο σχολείο για να μιλήσεις;

(1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

4. Τα καταφέρνεις να δουλεύεις μαζί με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;

(1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

5. Βλέπεις πολλή τηλεόραση;

(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

6. Είναι δύσκολο για σένα να κάνεις φίλους στο σχολείο;

(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

7. Σου αρέσει το σχολείο;

(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

8. Έχεις πολλούς φίλους στο σχολείο;
- (1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
9. Είσαι μόνος/η σου στο σχολείο;
- (3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
10. Μπορείς να βρεις ένα φίλο/μια φίλη όταν τον/την χρειάζεσαι;
- (1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
11. Σου αρέσει η Γυμναστική;
- (3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
12. Είναι δύσκολο να κάνεις τα άλλα παιδιά στο σχολείο να σε συμπαθήσουν;
- (3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
13. Σου αρέσουν τα Μαθηματικά;
- (3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
14. Έχεις παιδιά για να παίζεις μαζί τους στο σχολείο;
- (1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
15. Σου αρέσει η μουσική;
- (3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
16. Τα πηγαίνεις καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;
- (1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
17. Νιώθεις ότι μένεις έξω από τα πράγματα στο σχολείο;
- (3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
18. Υπάρχουν παιδιά για να ζητήσεις βοήθεια όταν τη χρειάζεσαι στο σχολείο;
- (1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
19. Σου αρέσει να ζωγραφίζεις;
- (3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές
20. Είναι δύσκολο για σένα να τα πηγαίνεις καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο;
- (3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

21. Νιώθεις μόνος/η στο σχολείο;

(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές



22. Σε συμπαθούν τα παιδιά στο σχολείο;

(1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

23. Σου αρέσει να παίζεις επιτραπέζια παιχνίδια;

(3) ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

24. Έχεις φίλους στο σχολείο;

(1) ☐ Ναι (3) ☐ Όχι (2) ☐ Μερικές φορές

Γ) Κοινωνιομετρικό Εργαλείο Αξιολόγησης των Συνομηλίκων

«Πόσο σου αρέσει να παίζεις με τον/την _____;»

Λίστα ονομάτων αγοριών ή κοριτσιών κάθε τάξης	Και μου αρέσει Καθόλου (1) και δεν μου αρέσει (2) Πολύ (3)		
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

Οδηγίες Διεξαγωγής Ατομικής Συνέντευξης

Στην αρχή της συνέντευξης συστηνόμαστε, εξηγούμε τη διαδικασία και έπειτα δείχνουμε στο παιδί πώς να απαντάει:

«Γεια σου, είμαι ο/η _____, και είμαι από το Πανεπιστήμιο _____. Είμαι εδώ γιατί ενδιαφέρομαι να μάθω πώς νιώθουν τα παιδιά για το σχολείο. Γι' αυτό το λόγο θέλω να κάνω μερικές ερωτήσεις σε πολλά παιδιά από το σχολείο σου. Δεν είναι τεστ, γι' αυτό δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Απλά θέλω να μάθω αυτό που εσύ σκέφτεσαι πραγματικά για το σχολείο. Αυτά που θα μου πεις θα μείνουν μεταξύ μας και δεν θα τα πω στο/η δάσκαλο/α σου ή στα άλλα παιδιά.»

«Τώρα θα σου διαβάσω μερικές ερωτήσεις. Αν κάποιες φορές διαβάζω γρήγορα, μπορείς να μου πεις να διαβάσω πάλι την ερώτηση πιο αργά, εντάξει; Αν σε ρωτήσω κάτι που δε θέλεις να μου πεις, δεν χρειάζεται να το κάνεις. Μπορείς απλά να μου πεις ότι δεν θέλεις να απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση. Ακόμα, αν δεν καταλαβαίνεις μία ερώτηση και θέλεις να σου την πω με άλλα λόγια μπορείς να μου το πεις. Συμφωνείς;»

«Ας ξεκινήσουμε, λοιπόν. Στις ερωτήσεις που θα σου κάνω, θέλω να μου απαντήσεις με ναι, όχι ή μερικές φορές. Εντάξει; Ας ξεκινήσουμε με κάποια παραδείγματα για να δούμε πώς πρέπει να απαντήσεις.»

Ενδεικτικά παραδείγματα:

- Σου αρέσει να παίζεις ποδόσφαιρο/σχοινάκι;
- Σου αρέσει να τρως παγωτό;
- Τρως δημητριακά για πρωινό;
- Σου αρέσει το σπανακόρυζο;
- Κερδίζεις πάντα όταν παίζεις παιχνίδια;
- Νιώθεις κουρασμένος/η μετά το σχολείο;

«Ας πούμε ότι σε ρωτάω, “Σου αρέσει να παίζεις ποδόσφαιρο/σχοινάκι;” Ποια απάντηση θα διαλέξεις: ναι, όχι ή μερικές φορές;»

Περιμένουμε την απάντηση του παιδιού και την ερμηνεύουμε ως ακολούθως:

«Είπες ναι, δηλαδή σχεδόν πάντα σου αρέσει να παίζεις ποδόσφαιρο/σχοινάκι, σωστά; ή Είπες μερικές φορές, δηλαδή μερικές φορές σου αρέσει να παίζεις ποδόσφαιρο/σχοινάκι, σωστά; ή Είπες όχι, δηλαδή σχεδόν ποτέ δεν σου αρέσει να παίζεις ποδόσφαιρο/σχοινάκι, σωστά;»

Αν χρειαστεί διορθώνουμε και δίνουμε τις κατάλληλες διευκρινίσεις. Αν ένα παιδί απάντησε μόνο με ναι ή όχι, ή μπερδεύτηκε, συνεχίζουμε με τα παραδείγματα ή κάνουμε περισσότερη εξάσκηση στις απαντήσεις, μέχρι να είναι σαφές ότι το μερικές φορές χρησιμοποιείται σωστά.

Επισημαίνεται ότι σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης είναι σημαντικό να ενθαρρύνουμε το παιδί να απαντάει λεκτικά στις ερωτήσεις (καλό είναι να μην δεχόμαστε μη λεκτικές αποκρίσεις, όπως ένα νεύμα κ.λπ.). Διαβάζουμε όσα παραδείγματα είναι απαραίτητα σε κάθε περίπτωση, ώστε να σιγουρευτούμε ότι κάθε παιδί έχει κατανοήσει τη διαδικασία και τον τρόπο απάντησης που απαιτείται.

«Ωραία! Τώρα ξέρεις πώς να απαντήσεις. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις που θα σου κάνω είναι για το σχολείο. Γι' αυτό θέλω να σκεφτείς πώς νιώθεις εσύ για το σχολείο. Σκέψου προσεκτικά πριν απαντήσεις σε κάθε ερώτηση. Έχεις όσο χρόνο θέλεις.»

Διαβάζουμε με την ίδια σειρά τις ερωτήσεις της Κλίμακας Σχολικής Αρέσκειας και Σχολικής Αποφυγής. Σε τακτά χρονικά διαστήματα, υπενθυμίζουμε στο παιδί τις τρεις απαντήσεις που πρέπει να χρησιμοποιεί και εν γένει ακολουθούμε το ρυθμό απόκρισης κάθε παιδιού. Συμπληρώνουμε εμείς το ερωτηματολόγιο και επιλέγουμε την απάντηση που δίνει σε κάθε ερώτηση, χρησιμοποιώντας την ένδειξη √.

Όταν ολοκληρώσουμε τις ερωτήσεις της κλίμακας, δίνουμε ένα αυτοκόλλητο και συνεχίζουμε όμοια με το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας:

«Να συνεχίσουμε με λίγες ερωτήσεις ακόμη; Τώρα θα σου διαβάσω μερικές ερωτήσεις για σένα. Στις ερωτήσεις που θα σου κάνω, θέλω να μου απαντήσεις με ναι, όχι ή μερικές φορές, όπως πριν. Εντάξει; Θέλω να σκεφτείς προσεκτικά πριν απαντήσεις σε κάθε ερώτηση. Έχεις όσο χρόνο θέλεις.»

Στη συνέχεια, ενημερώνουμε το παιδί ότι θα παίζουμε ένα παιχνίδι με κάρτες και εξηγούμε τη διαδικασία που θα ακολουθήσουμε:

«Τώρα, θέλω να μάθουμε να παίζουμε με τις κάρτες που βλέπεις. Είναι τρεις κάρτες, που δείχνουν πώς νιώθει κάθε προσωπάκι. Μπορείς να μου πεις τι διαφορετικό έχουν;»

Δίνουμε χρόνο στο παιδί να παίξει με τις κάρτες και έπειτα επαναλαμβάνουμε τη σημασία των τριών καρτών - προσώπων:

«Αυτό είναι χαρούμενο, αυτό είναι λυπημένο και αυτό ουδέτερο (ούτε χαρούμενο, ούτε λυπημένο). Θέλω να χρησιμοποιήσεις τώρα αυτές τις κάρτες για να μου απαντήσεις σε μία ερώτηση. Θέλω να μου πεις “Πόσο σου αρέσει να παίζεις στο διάλειμμα;” Αν σου αρέσει πολύ να παίζεις στο διάλειμμα θα διαλέξεις το χαρούμενο προσωπάκι. Ή αν δεν σου αρέσει καθόλου να παίζεις στο διάλειμμα θα διαλέξεις το λυπημένο προσωπάκι. Ή αν δεν είσαι σίγουρος/η, δηλαδή και σου αρέσει και δεν σου αρέσει να παίζεις στο διάλειμμα θα διαλέξεις το ουδέτερο προσωπάκι.»

Όταν βεβαιωθούμε ότι το παιδί έχει κατανοήσει τον τρόπο απάντησης, συνεχίζουμε ως ακολούθως:

«Ωραία! Πριν τελειώσουμε τη σημερινή μας συνάντηση, θέλω να μου πεις κάποια πράγματα ακόμη για την τάξη σου. Θέλω να μου πεις πόσο σου αρέσει να παίζεις με τα αγόρια/κορίτσια της τάξης σου, αλλά για κάθε ένα χωριστά. Για να μου απαντήσεις θέλω να χρησιμοποιείς τις κάρτες με τα προσωπάκια.»

Είναι πολύ σημαντικό να υπενθυμίσουμε στο παιδί και κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ότι οι απαντήσεις του θα μείνουν μεταξύ μας και δεν θα τις μάθει κανείς άλλος. Σε αυτή τη διαδικασία, σημειώνουμε τις απαντήσεις κάθε παιδιού χρησιμοποιώντας τη λίστα ονομάτων των αγοριών ή των κοριτσιών της τάξης του. Η ερώτηση του κοινωνιομετρικού εργαλείου είναι η ακόλουθη:

«Πόσο σου αρέσει να παίζεις με τον/ην _____;»

Αφού ολοκληρώσουμε τη συνέντευξη, ευχαριστούμε το παιδί για τη συμμετοχή του, το παροτρύνουμε να διαλέξει δύο αυτοκόλλητα και ένα σχολικό αντικείμενο (π.χ. μολύβι, σβήστρα, σελιδοδείκτη κ.ά.) και το συνοδεύουμε στην τάξη του. Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία με όλα τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνά μας.

Ερωτηματολόγιο Ατομικής Αξιολόγησης Μαθητή/Μαθήτριας από τον/την Εκπαιδευτικό

Στοιχεία Μαθητή/Μαθήτριας	
Κωδικός: _____	Ημερομηνία Γεννήσεως: _____
Φύλο: Αγόρι ⁽¹⁾ ☐	Εθνικότητα: Ελληνική ⁽¹⁾ ☐
Κορίτσι ⁽²⁾ ☐	Άλλη: _____
Κωδ. αξιολογητή (Εκπ/κός):	Κωδ. σχολείου:
Κωδ. τμήματος:	Ημερομηνία:

Αξιολόγηση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων του/ης Μαθητή/ριας από τον/ην Εκπαιδευτικό

Παρακαλώ να σκεφτείτε τις περιγραφές που περιέχονται σε κάθε μία από τις ακόλουθες προτάσεις και να αξιολογήσετε πόσο καλά τα καταφέρνει ο/η μαθητής/ρια σε κάθε μία από τις ακόλουθες δεξιότητες. Για παράδειγμα **να κυκλώσετε** το 5=«Πολύ» αν ο/η μαθητής/ρια τα καταφέρνει πολύ καλά στη δεξιότητα που περιγράφεται στη δήλωση, να κυκλώσετε το 4=«Αρκετά» αν ο/η μαθητής/ρια τα καταφέρνει αρκετά καλά στη δεξιότητα που περιγράφεται στη δήλωση, κ.ο.κ.. Παρακαλώ να κυκλώσετε **μόνο μία απάντηση** σε κάθε πρόταση.

(1=«Καθόλου», 2=«Λίγο», 3= «Μέτρια», 4=«Αρκετά», 5=«Πολύ»)

	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
1. Να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων...	1	2	3	4	5
2. Να έχει κοινωνική επίγνωση του τι συμβαίνει σε μία κατάσταση...	1	2	3	4	5

3. Να ερμηνεύει με ακρίβεια ό,τι προσπαθεί να κάνει ένας συνομήλικος...	1	2	3	4	5
4. Να αποφεύγει τις παρορμητικές αποκρίσεις...	1	2	3	4	5
5. Να βρίσκει πολλές λύσεις στα διαπροσωπικά προβλήματα...	1	2	3	4	5
6. Να βρίσκει καλές ποιοτικές λύσεις στα διαπροσωπικά προβλήματα...	1	2	3	4	5
7. Να έχει επίγνωση των επιδράσεων της συμπεριφοράς του/ης στους άλλους...	1	2	3	4	5

Ερωτηματολόγιο Συλλογικής Αξιολόγησης της Κοινωνικής Συμπεριφοράς των Μαθητών/Μαθητριών από τον/την Εκπαιδευτικό

Αριθμός αξιολογούμενων μαθητών/ριών ανά φύλο →	Αγόρια: Κορίτσια:
Κωδ. αξιολογητή (Εκπ/κός):	Κωδ. σχολείου:
Κωδ. τμήματος:	Ημερομηνία:

Βασιζόμενοι στις προσωπικές σας παρατηρήσεις και σκέψεις αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/ριών της σχολικής σας τάξης, **παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό** που υποδεικνύει τον βαθμό στον οποίο κάθε μία από τις 12 ακόλουθες προτάσεις χαρακτηρίζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κάθε μαθητή/ριας με τους συνομηλίκους του/ης στο σχολείο (και όχι με τους/ις άλλους/ες εκπαιδευτικούς ή άλλους ενήλικες).

Για παράδειγμα να κυκλώσετε το 1=«Καθόλου» αν η συμπεριφορά που περιγράφεται στην πρόταση δεν χαρακτηρίζει καθόλου τον/ην μαθητή/ρια που αξιολογείτε, να κυκλώσετε το 2=«Λίγο» αν η συμπεριφορά που περιγράφεται στην πρόταση χαρακτηρίζει λίγο τον/ην μαθητή/ρια που αξιολογείτε, κ.ο.κ. Παρακαλώ να κυκλώσετε **μόνο μία απάντηση** σε κάθε πρόταση.

(1=«Καθόλου», 2=«Λίγο», 3=«Μέτρια», 4=«Αρκετά», 5=«Πολύ»)

Προσοχή!!! Ακολούθως, οι προτάσεις παρουσιάζονται ξεχωριστά μία προς μία και οι απαντήσεις σας αφορούν όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες της σχολικής σας τάξης, ανά πρόταση. Υπάρχουν, δηλαδή, 12 προτάσεις σε κάθε μία από τις οποίες καλείστε να απαντήσετε ξεχωριστά για το σύνολο των μαθητών/ριών σας (στη λίστα που βλέπετε παρακάτω), με τη χρήση των κωδικών ονομάτων.

1. Είναι συνεργάσιμος/η με τα άλλα παιδιά – μοιράζεται και περιμένει τη σειρά του/ης.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5

2. Ξεκινάει καβγάδες.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5

3. Είναι ντροπαλός/ή – αποτραβηγμένος/η.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5

4. Διακόπτει τα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5

5. Είναι φιλικός/ή και καλός/ή με τα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ **να κυκλώσετε** τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5

6. Φέρεται άσχημα στα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5

7. Δεν παίζει ή δεν εργάζεται πολύ μαζί με τα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ **να κυκλώσετε** τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5

8. Δημιουργεί μπελάδες στη σχολική τάξη.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5

9. Βοηθάει τα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5

10. Πληγώνει τα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5

11. Φαίνεται φοβισμένος/η όταν βρίσκεται με τα άλλα παιδιά.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5

12. Αποδιοργανώνει τις δραστηριότητες των άλλων παιδιών.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τον/ην κάθε μαθητή/ρια.

Μαθητής/Μαθήτρια	<u>Καθόλου</u>	<u>Λίγο</u>	<u>Μέτρια</u>	<u>Αρκετά</u>	<u>Πολύ</u>
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5
Κωδ. _____	1	2	3	4	5