



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών
Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η διερεύνηση ανάγκης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α' βάρθμιας σε
ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης που αφορούν παιδιά
τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε Ελλάδα και Κύπρο**

POST GRADUATE THESIS

**The investigation of the need for the training of primary school teachers
in psychoeducational intervention programs that concern children of
formal and non-formal development in Greece and Cyprus.**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Μερεκούλια Ευσταθία

Merekoulia Efstathia

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Φώτη Παρασκευή

Foti Paraskevi

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2022



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

The investigation of the need for the training of primary school teachers in psychoeducational intervention programs that concern children of formal and non-formal development in Greece and Cyprus.

MEREKOULIA EFSTATHIA

20066

efimerekoulia@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

FOTI PARASKEVI

SECOND SUPERVISOR

SIDIROPOULOU MARIA

AIGALEO 2022

Επιβλέποντες και μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Α΄ Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και Μέλος της Εξεταστικής Επιτροπής
Φώτη Παρασκευή (*FOTI PARASKEVI*)

Β΄ Επιβλέπουσα Καθηγήτρια και Μέλος της Εξεταστικής Επιτροπής
Σιδηροπούλου Μαρία (*SIDIROPOULOU MARIA*)

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μερεκούλια Ευσταθία του Νικολάου, με αριθμό μητρώου 20066 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι 31/08/2022 και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα

Μερεκούλια Ευσταθία

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών σπουδών μου στο πρόγραμμα «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» που προσφέρει το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ, θα ήθελα να εκφράσω τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στη διεκπεραίωση αυτής με κάθε τρόπο. Θεμελιώδη ρόλο στην περάτωση της διπλωματικής μου εργασίας συνεισέφερε η α' επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Φώτη Παρασκευή που με καθοδήγησε από την αρχή έως το τέλος, εκδηλώνοντας το αμείωτο ενδιαφέρον της τόσο σε ακαδημαϊκό κι ερευνητικό πλαίσιο όσο και σε συναισθηματικό, ενθαρρύνοντάς με σε μεγάλο βαθμό. Θα ήθελα ακολούθως να ευχαριστήσω θερμά την β' επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Σιδηροπούλου Μαρία και όλους τους καθηγητές μου που με συμβούλευαν και με στήριζαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, παρέχοντάς μου ένα συνονθύλευμα γνώσεων. Τέλος, η επιτυχής ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας έγινε με την αδι-αμφισβήτητη υποστήριξη της οικογένειάς μου, την οποία ευχαριστώ πάρα πολύ.

Αφιερώσεις

Θα ήθελα να αφιερώσω τη διπλωματική μου εργασία στην οικογένειά μου που με στηρίζει πάντα σε κάθε πτυχή της ζωής μου.

Περίληψη

Εισαγωγή: Στην παρούσα εργασία έγινε μία προσπάθεια διερεύνησης ανάγκης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α' βάθμιας σε προγράμματα ψυχοεκπαιδευτικού χαρακτήρα τόσο για παιδιά τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης σε Ελλάδα και Κύπρο. Κρίνεται αναγκαίο στην εποχή μας, ως εκπαιδευτικοί, να εξελισσόμαστε σε πολλές πτυχές του επαγγέλματος και ειδικότερα σε θέματα που αφορούν τον ψυχικό κόσμο των παιδιών, όπως το πώς να διαχειριζόμαστε επικοινωνιακά συμπεριφοριστικές καταστάσεις. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εστίασε σε σταθμισμένα και μη σταθμισμένα ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση του πένθους, του άγχους, του θυμού, την αποφυγή βίας, την απόκτηση ενσυναίσθησης, την αύξηση της αυτοεκτίμησης κ.α.

Σκοπός: Η διερεύνηση ανάγκης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α' βάθμιας σε προγράμματα ψυχοεκπαιδευτικού χαρακτήρα τόσο για παιδιά τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης σε Ελλάδα και Κύπρο.

Μέθοδος: Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν μεικτή, καθώς υπήρξε ένας συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Ειδικότερα, χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου σε εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα συλλέχθηκαν μέσω ενός ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, σχεδιασμένο στο λογισμικό της Google Forms. Έπειτα από την κατάγραφή των απόψεών των εκπαιδευτικών, ακολουθήθηκε η κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων. Από την ανάλυση αυτών, προκύπτει ότι σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση καταστάσεων θυμού, άγχους, σχολικού εκφοβισμού, οριοθέτησης κ.α. έχει η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Αποδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη προϋπηρεσία δεν εκδήλωναν την ίδια αδυναμία στον έλεγχο διαφόρων καταστάσεων όπως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί. Συνάμα, οι δάσκαλοι Ειδικής αγωγής διαπιστώθηκε ότι αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί στην τάξη, εκδηλώνοντας μεγαλύτερη αδυναμία ως προς τον έλεγχο διαφόρων καταστάσεων. Ακόμη, οι δάσκαλοι σημείωσαν μικρότερο βαθμό αποτελεσματικότητας στη διαχείριση περιστατικών μέσα στην τάξη σε σχέση με τους νηπιαγωγούς. Συνάμα διαπιστώθηκε ότι περισσότερο αποτελεσματικοί φάνηκαν να είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα παρά οι

εκπαιδευτικοί του δημοσίου και καλύτερη διαχείριση των καταστάσεων στην τάξη αποδείχθηκε ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου παρά της Ελλάδας, επισημαίνοντας τη συμβολή της επιμόρφωσης.

Συμπεράσματα: Η παρούσα έρευνα φανέρωσε την σημαντική συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών και στην αποδοτικότερη διαχείριση διαφόρων καταστάσεων στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα, παρέμβαση, τυπική, μη τυπική ανάπτυξη

Abstract

Introduction: In the present work, an attempt was made to investigate the need to train teachers A higher education and training programmes both for formal and non-formal children in Greece and Cyprus. It is necessary in our time, as teachers, to evolve into many aspects of the profession, particularly in matters relating to the mental world of children, such as how to manage constructive behavioral situations. The bibliographic review focused on risk-weighted and non-weighted psychoagogical prevention and intervention programmes with regard to the effective management of grief, stress, anger, violence, empathy, increased self-esteem, etc.

Purpose: The investigation of the need for training of teachers A higher education in programmes of a psychological nature both for both formal and non-formal children in Greece and Cyprus.

Method: The method used was mixed, as there was a combination of qualitative and quantitative research. In particular, a questionnaire was provided with open-ended and closed-ended questions to teachers. The responses were analysed with the SPSS statistical programme.

Results: The results were collected through an anonymous electronic questionnaire designed in Google Forms software. Following the recording of teachers' views, the codification of results has been followed. This analysis shows that an important role in the effective management of situations of anger, anxiety, bullying, demarcation, etc., has the age and years of service of teachers. It has been shown that teachers with more experience did not show the same weakness in the control of various situations such as younger teachers. At the same time, special treatment teachers were found to feel less effective in order, manifesting greater weakness in the control of different situations. Even teachers have made a lesser degree of efficiency in the management of incidents in the classroom than in kindergarten. It was also found that more effective appeared to be teachers working in the private sector than in public education and better management of the situation in the classroom proved to be the teachers of Cyprus than Greece, pointing out the contribution of training.

Discussion: This investigation has highlighted the important contribution of training to the training course of teachers and to more efficient management of different situations in the classroom.

Key words: Psychoeducational programmes, intervention, formal, non-formal development

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες	vi
Αφιερώσεις	viii
Περίληψη	x
Abstract	xiii
Συνομογραφίες	xviii
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή	3
Κεφάλαιο 2. Εννοιολογικές Προσεγγίσεις	6
2.1 Πρόληψη	6
2.2 Ψυχική υγεία	8
2.3 Αγωγή Υγείας	10
2.4 Προστασία και Προαγωγή της υγείας	10
2.5 Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες.....	12
2.6 Προγράμματα Ψυχοεκπαίδευσης	15
Κεφάλαιο 3. Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες και Προγράμματα Ψυχοεκπαίδευσης	18
3.1 Η δομή και οι στόχοι των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων.....	18
3.2 Τα στάδια ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.....	20
3.3 Πλεονεκτήματα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων	24
3.4 Κατηγορίες των ομάδων ψυχοεκπαίδευσης.....	25
3.5 Βιβλιογραφική ανασκόπηση σταθμισμένων και μη σταθμισμένων ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων	27
3.5.1 Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά τυπικής ανάπτυξης.....	27
3.5.2 Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης	44
3.5.3 Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης	45
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας	49
4.1 Ερευνητικός σκοπός και στόχοι της παρούσας μελέτης	49
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	49
4.3 Ερευνητικό εργαλείο	49
4.4 Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας	51
4.5 Ηθική και Αξιοπιστία της έρευνας	51
Κεφάλαιο 5. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας	52

5.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία της έρευνας.....	52
5.1.1 Φύλο.....	53
5.1.2 Ηλικία	53
5.1.3 Τίτλος Σπουδών	54
5.1.4 Ειδικότητα	54
5.1.5 Χρόνια Προϋπηρεσίας.....	55
5.1.6 Τμήμα/Σχολείο Εργασίας.....	55
5.1.7 Φορέας Εργασίας	56
5.1.8 Χώρα Εργασίας.....	57
5.1.9 Επαγγελματική Εξέλιξη	57
5.2 Στοιχεία που αφορούν το σχολείο και την τάξη	59
5.2.1 Οργανικότητα Σχολείου	59
5.2.2 Αριθμός αγοριών και κοριτσιών στην τάξη	60
5.2.3 Αριθμός παιδιών στην παράλληλη στήριξη.....	61
5.2.4 Αριθμός παιδιών σε τμήμα ένταξης	62
5.2.5 Εκκρεμότητα γνωματεύσεων μαθητών.....	63
5.2.6 Επαναφοίτηση μαθητών.....	64
5.3 Παραγοντική ανάλυση	65
5.3.1 Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη.....	66
5.3.2 Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο.....	68
5.3.3 Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη.....	69
5.4 Α' Ερευνητικό Ερώτημα.....	71
5.4.1 Φύλο.....	71
5.4.2 Ηλικία	71
5.4.3 Τίτλος Σπουδών	72
5.4.4 Ειδικότητα	72
5.4.5 Χρόνια Προϋπηρεσίας.....	77
5.4.6 Τμήμα/Σχολείο Εργασίας.....	80
5.4.7 Εκπαίδευση Εργασίας	80
5.4.8 Χώρα Εργασίας.....	81
5.4.9 Σημασία Επαγγελματικής Εξέλιξης	84
5.4.10 Οργανικότητα Σχολείου	84
5.4.11 Αριθμός αγοριών στην τάξη.....	85

5.4.12 Αριθμός κοριτσιών στην τάξη	85
5.4.13 Λειτουργία παράλληλης στήριξης στην τάξη.....	86
5.4.14 Αριθμός παιδιών στην παράλληλη στήριξη.....	86
5.4.15 Φοίτηση μαθητών σε τμήμα ένταξης.....	86
5.4.16 Αριθμός μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης	87
5.4.17 Εκκρεμότητα γνωματεύσεων μαθητών	87
5.4.18 Επαναφοίτηση μαθητών.....	88
5.5 Β' Ερευνητικό Ερώτημα.....	88
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση και Συμπεράσματα της έρευνας.....	90
6.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	90
6.2 Συμπεράσματα	91
Αναφορές.....	95
Πηγές εικόνων.....	111
Παραρτήματα	112
Παράρτημα Α: Πίνακες.....	112
Παράρτημα Β: Γραφήματα.....	113
Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγιο	115

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
A.B.A.	Applied Behaviour Analysis	Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς
ASGW	Association for Specialists in Group Work	Σύλλογος Ειδικών Ομαδικής Εργασίας
BARQ	Behavioral Anger Response Questionnaire	Συμπεριφορικό Ερωτηματολόγιο Ανταπόκρισης Θυμού
CAPS	Coping and Promoting Strength	Αντιμετώπιση και προώθηση της δύναμης
ΔΑΔ	Diffuse Developmental Disorders	Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές
ΔΑΦ	Autism Spectrum Disorders	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
DSM -IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders	Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών
Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.	Child and Adolescent Psychosocial Health Society	Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου
ICPS	I Can Solve the Problem	Μπορώ να λύσω το πρόβλημα
ΙΕΘΣ	Institute of Behavioral Research and Therapy	Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς
ΚΕΔΑΣΥ	Center for Diagnosis, Evaluation, Counseling and Support	Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης
ΚΕΣΧΟΨΥ	Center for School Psychology Research and Applications	Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας
ΟΚΑΝΑ	Organization against Drugs	Οργανισμός κατά των Ναρκωτικών
PECS	Picture Exchange Communication System	Σύστημα Επικοινωνίας με Ανταλλαγή Εικόνων
ΠΟΥ	World Health Organisation	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
SACS	Social Anxiety Scale for Children	Κλίμακα κοινωνικού άγχους για παιδιά
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire	Ερωτηματολόγιο δυνατοτήτων και δυσκολιών
STAIC	State-Trait Anxiety Inventory for Children	Αγχώδης Κατάσταση για Παιδιά

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Αφορμή για την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής ήταν το γεγονός ότι συνάδελφοι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι τόσο στον κλάδο της γενικής εκπαίδευσης, όσο και στον κλάδο της ειδικής αγωγής αισθάνονται την ανάγκη να επιμορφωθούν σε θέματα όπως η διαχείριση του πένθους, του άγχους και του θυμού των μαθητών τους, όπως επίσης και να επιμορφωθούν σε τεχνικές αποφυγής βίας, καλλιέργειας της ενσυναίσθησης κι αύξησης της αυτοεκτίμησης των μαθητών τους. Αρκετοί παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί, που δυσκολεύονται να χειριστούν επιτυχώς ανάλογα περιστατικά που εμφανίζονται στην τάξη τους, θεωρώντας ότι δεν έχουν την ανάλογη κατάρτιση.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα διερευνηθεί η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Α βάρθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα ψυχοεκπαιδευτικού χαρακτήρα τόσο για παιδιά τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης σε Ελλάδα και Κύπρο. Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ο σημαντικός ρόλος των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχεδιάζονται για την καλύτερη απόδοση και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους.

Ευρήματα ερευνών επιβεβαιώνουν ότι προγράμματα πρόληψης που εφαρμόζονται ήδη από το νηπιαγωγείο επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική προσαρμογή των μαθητών (Beelman & Losel, 2006) και στην ανάπτυξη των υγιών διαπροσωπικών τους σχέσεων μελλοντικά (Ciarrochi & Scott, 2006· Koglin & Peterman, 2011). Ακόμη, οι μαθητές μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό τρόπο διαφορές και συγκρούσεις που προκαλούνται μεταξύ τους (Shure, 1997, όπ. ανάφ. στο Δώνη, 2015). Συνάμα, μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων αποτρέπεται η ανάπτυξη καταθλιπτικών συμπεριφορών, ψυχικών διαταραχών στους μαθητές (Greenberg, 2003) και μειώνονται οι βίαιες κι αντικοινωνικές συμπεριφορές μεταξύ τους (Κουρμούση, 2012· Χατζηχρήστου, 2013).

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται η δημιουργία πολλών ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων που έχουν σκοπό τόσο την πρόληψη και την παρέμβαση σε άτομα με ψυχοκοινωνικές δυσλειτουργίες, όσο και την αντιμετώπιση δυσκολιών στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Furr, 2000, όπ. ανάφ. στο Γκότση, 2018). Η συμβολή των ψυχοεκ-

παιδευτικών προγραμμάτων είναι θεμελιώδης στην ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμη, η προσχολική ηλικία θεωρείται η πλέον ιδανική περίοδος για την ανίχνευση αλλά και για την αντιμετώπιση δυσκολιών, μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης. Τέλος, εάν δε γίνουν συντονισμένες προσπάθειες από μέρους του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών ήδη από τη μικρή ηλικία των μαθητών, αυτό ίσως επιφέρει αρνητικό αντίκτυπο περαιτέρω στη διάπλαση κι εξέλιξη της προσωπικότητας κάθε μαθητή και οι δυσκολίες ίσως εξελιχθούν σε σοβαρές διαταραχές (Δώνη, 2015).

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μια ερευνητική προσπάθεια στο πλαίσιο διερεύνησης της ανάγκης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α' βάθμιας εκπαίδευσης μέσω ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία εργάζονται στην Ελλάδα και στην Κύπρο, σε δομές γενικής και ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Ορισμένοι από αυτούς δε γνωρίζουν τη σημασία των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ άλλοι τη γνωρίζουν, καθώς είχαν μια πρότερη εμπειρία συμμετοχής σε παρόμοιου τύπου προγράμματα στο παρελθόν.

Έρευνες δείχνουν ότι η συνεισφορά των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στον κλάδο της εκπαίδευσης έχει βοηθήσει σημαντικά και τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς από πολλές πλευρές, καθώς αυτά συμβάλλουν όχι μόνο στην κοινωνικοποίηση και στη διεύρυνση γνωστικών οριζόντων αλλά και στην βελτίωση της ψυχικής υγείας και στην προώθηση της θετικής πλευράς της ζωής (Doll, Zucker, & Brehn, 2009). Τα τελευταία χρόνια που έχει επισημανθεί η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων, γίνονται προσπάθειες σχεδιασμού ανάλογων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Αυτά τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα έχουν στόχο να ενισχύσουν τις δεξιότητες ζωής ήδη από την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (Χίου, 2016). Με τον όρο «δεξιότητες ζωής» εννοούνται οι στάσεις συμπεριφοράς που βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις καθημερινές προκλήσεις. Αυτές δηλαδή μπορεί να σχετίζονται με την προαγωγή της υγείας ως προς πολλές πτυχές όπως η ορθή λήψη αποφάσεων, η σωστή διαχείριση προβλημάτων, συναισθημάτων, η κριτική σκέψη, η αυτογνωσία κ.α. (Weisen, Orley, Evans, Sprunger, & Pellaux, 1997, όπ. ανάφ. στο Κωνσταντινίδης, 2011). Ειδικότερα στόχος αυτής της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση ανάγκης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α' βάθμιας σε προγράμματα ψυχοεκπαιδευτικού χαρακτήρα τόσο για παιδιά τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης σε Ελλάδα και Κύπρο.

Το πρώτο μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι θεωρητικό και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την εισαγωγή. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται οι ορισμοί των θεμελιωδών εννοιών που συνάδουν με το υπό διερεύνηση θέμα και η μελέτη τους θα διευκολύνει την περαιτέρω ουσιώδη μελέτη και κατανόηση του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, εννοιολογικά αναλύονται οι όροι *πρόληψη*, *ψυχική υγεία*, *αγωγή υγείας*, *προστασία* και *προαγωγή υγείας*, *ψυχοεκπαιδευτικές ομά-*

δες και προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης. Έπειτα από την κατανόηση αυτών των εννοιών ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μία εκτενέστερη αναφορά στα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα και στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες τόσο ως προς την σπουδαία συμβολή τους στην ανάπτυξη των παιδιών, όσο και ως προς τα γενικότερα πλεονεκτήματα που προσφέρουν. Συνάμα περιγράφεται αναλυτικά η δομή των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και οι στόχοι που θέτουν για την ψυχική ευημερία μαθητών και εκπαιδευτικών στο μαθησιακό περιβάλλον. Προκειμένου να υπάρχει επιτυχία στην υλοποίηση δράσεων από τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι αναγκαίος ο ορθός σχεδιασμός τους. Γι' αυτό, εν συνεχεία σημειώνονται τα στάδια ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας.

Ακολούθως σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται αναφορά και στα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα που οργανώνονται είτε από εκπαιδευτικούς, είτε από ψυχολόγους για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Παρατηρείται επίσης και αναφέρεται η εφαρμογή μιας ποικιλίας προγραμμάτων, διάφορων κατηγοριών και τα πλεονεκτήματά τους. Ακόμη, άλλα από αυτά τα προγράμματα είναι σταθμισμένα, δηλαδή έχουν δοκιμαστεί πιλοτικά, ενώ άλλα δεν έχουν εφαρμοστεί σε τόσο μεγάλο δείγμα ώστε να θεωρηθούν «σταθμισμένα». Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης και σταθμισμένων και μη σταθμισμένων με θεματολογία τη διαχείριση του πένθους, του θυμού, του άγχους, της κατάθλιψης, την αποφυγή παραβατικής και βίαιης συμπεριφοράς και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης κι αύξησης της αυτοεκτίμησης.

Το δεύτερο μέρος της ερευνητικής εργασίας είναι το ερευνητικό και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Το τέταρτο κεφάλαιο λοιπόν αναφέρει τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διεξαχθεί ομαλά η έρευνα. Ακόμη γίνεται αναφορά στις μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων και στην ηθική κι αξιοπιστία της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας έπειτα από την καταγραφή των μεθόδων ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων με το στατιστικό πρόγραμμα Spss και στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, η ερμηνεία και η αξιολόγησή τους. Στο τέλος, αναφέρεται το γενικό συμπέρασμα που απορρέει από την έρευνα και ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές, οι πηγές εικόνων όπως επίσης και τα παραρτήματα των πινάκων, των γραφημάτων που χρησιμοποιήθηκαν και το ερω-

τηματολόγιο που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες και στις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς.

Κεφάλαιο 2. Εννοιολογικές Προσεγγίσεις

2.1 Πρόληψη

Ο όρος *πρόληψη* χρησιμοποιείται για παρεμβάσεις που γίνονται με απώτερο σκοπό να αποτραπεί η εκδήλωση μιας ψυχικής ασθένειας. Ειδικότερα, οι παρεμβάσεις πρόληψης έχουν στόχο να προσδιορίσουν: α) τους παράγοντες κινδύνου, δηλαδή τα αισθήματα στρες ή άλλες μεταβλητές που συμβάλλουν στην αύξηση της πιθανής εμφάνισης κάποιου ψυχικού νοσήματος ή κάποιου προβλήματος σε ποικιλία τομέων ή επίπεδα όπως η οικογένεια, η σχολική κοινότητα ή οι συνομήλικοι και β) τους προστατευτικούς παράγοντες, δηλαδή τις καταστάσεις π.χ. κοινωνικής υποστήριξης που ελαττώνουν αυτή την πιθανότητα εμφάνισης ψυχικών νοσημάτων και βελτιώνουν την ψυχική υγεία, μειώνουν τις εντάσεις και τις συγκρούσεις στο πλαίσιο της οικογένειας, των συνομηλίκων ή του σχολείου (Κωνσταντινίδης, 2011· Χατζηχρήστου, 2004).

Τα προγράμματα πρόληψης λοιπόν έχουν θετική επίδραση και στην αυτοαποτελεσματικότητα και στην παροχή σωστής ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές (Χατζηχρήστου, 2004). Είναι σημαντικό δηλαδή το σχολείο να μη λαμβάνεται υπόψη μόνο ως φορέας εκπαίδευσης αλλά και ως φορέας που προάγει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Μελέτες επαληθεύουν ότι η έμφαση που δίνεται στις ανθρώπινες σχέσεις και στις επικοινωνιακές δεξιότητες έχουν θετικά αποτελέσματα τόσο στην προσαρμογή των μαθητών ώστε να είναι πιο επικοινωνιακή όσο και στον περιορισμό πιθανών εμφανιζόμενων προβλημάτων (Godfrey & Greyman, 2014· Tobin, Ritchie, Oakley, Mergard, & Hudson, 2013· Zedan, 2010).

Οι παρεμβάσεις διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες, την πρωτογενή πρόληψη, την δευτερογενή και την τριτογενή, ανάλογα κάθε φορά με το περιβαλλοντικό πλαίσιο. Στην πρωτογενή πρόληψη για παράδειγμα δεν έχει παρουσιαστεί κάποιος κίνδυνος, αντιθέτως ο στόχος είναι αποκλειστικά προληπτικός. Πιο συγκεκριμένα, προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης διακρίνονται στην καθολική και στην επιλεκτική παρέμβαση. Η πρόληψη δηλαδή μπορεί να εφαρμοστεί είτε στον γενικό πληθυσμό (καθολική πρόληψη), είτε επιλεκτικά σε άτομα που έχουν περισσότερες πιθανότητες να εκτεθούν στον κίνδυνο (επιλεκτική πρόληψη), αλλά και σε άτομα που παρουσιάζουν πρώιμες ενδείξεις διαταραχών (ενδεικτική πρόληψη) (Kwon, Birrueta, Faust, & Brown, 2015· McWhinnie, Abela, Hilmy, & Ferrer, 2008).

Η καθολική παρέμβαση ειδικότερα στοχεύει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, την ενίσχυση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως και την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος κι υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλα τα παιδιά της τάξης (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, & Λυκισάκου, 2004). Η επιλεκτική παρέμβαση από την άλλη πλευρά αφορά συγκεκριμένες μαθησιακές ομάδες με αυξημένους παράγοντες επικινδυνότητας που στο παρελθόν δεν έχουν εκδηλώσει αντίστοιχες διαταραχές, αλλά υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν μελλοντικά (Χατζηχρήστου & συν., 2004).

Ειδικότεροι στόχοι που αντιπροσωπεύουν είναι η ενδυνάμωση προστατευτικών παραγόντων, είτε αυτοί είναι ατομικοί είτε μελλοντικοί και η απόκτηση δεξιοτήτων που άμεσα συνδέονται με παράγοντες επικινδυνότητας. Τα προγράμματα αυτά εποπτεύουν είτε σχολικοί ψυχολόγοι, είτε εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα. Είναι σημαντική η συμβολή και η ένταξη τέτοιων προγραμμάτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ήδη σε χώρες του εξωτερικού για Α' Βάθμια και Β' Βάθμια εκπαίδευση (Χατζηχρήστου & συν., 2004).

Εν συνεχεία, η δευτερογενής πρόληψη αφορά σε άτομα που αντιμετωπίζουν μία σωματική πάθηση και σαν απόρροια αυτής υπάρχει υψηλή πιθανότητα εμφάνισης μιας ψυχικής ασθένειας περαιτέρω (Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder & Adams, 2000). Επιπλέον, στα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης παίρνουν μέρος μαθητές με εμφανείς τις πρώτες ενδείξεις κοινωνικοσυναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών. Το σύνολο αυτών των μαθητών γίνεται γνωστό είτε μέσα από ψυχοδιαγνωστικές αξιολογήσεις στις οποίες υποβάλλονται οι μαθητές, είτε μέσα από την εμπειρία και την προτροπή του εκπαιδευτικού της τάξης (Χατζηχρήστου & συν., 2004).

Τέλος, η τριτογενής πρόληψη για παράδειγμα έχει σχέση με τα άτομα που ήταν θύματα βίας στο παρελθόν με αποτέλεσμα να εμφανίζουν πολύ υψηλότερο ποσοστό εκδήλωσης μιας ψυχικής νόσου (Snyder & συν., 2000). Σε αυτά συμμετέχουν ωστόσο και μαθητές με ήδη διαγνωσμένες διαταραχές ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μέσω των προγραμμάτων αυτών, στόχος είναι τα άτομα αυτά να μπορούν να δράσουν λειτουργικά και στην οικογένεια, στο σχολείο και στο περιβάλλον (Χατζηχρήστου & συν., 2004).

Αξίζει να αναφερθεί ακόμη η σημασία που δίνει η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία για την έννοια της «πρόληψης». Χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ότι με τον όρο αυτό

μπορεί να εννοηθεί «α) η αποτροπή εκδήλωσης της διαταραχής, β) η καθυστέρηση εκδήλωσης της διαταραχής για τα άτομα υψηλού κινδύνου, γ) η ελάττωση των συνεπειών μιας προβληματικής συμπεριφοράς, δ) η καλλιέργεια δεξιοτήτων, συμπεριφορών και στάσεων που συνάδουν με τις αξίες του «ευ ζην» και ε) η υποστήριξη κυβερνητικών πολιτικών που προωθούν την κοινωνική ευημερία» (APA, 2014, σ. 286, όπ. ανάφ. στο Μπαούρδα, 2018).

Είναι σημαντικό ακόμη η πρόληψη να γίνεται ήδη από την παιδική ηλικία προκειμένου να ακολουθηθεί η υγιής ανάπτυξη των παιδιών έως την ενηλικίωση (APA, 2014 όπ. ανάφ. στο Μπαούρδα, 2018) και τα παιδιά επομένως να έχουν καλλιεργήσει δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν μελλοντικά να είναι πιο ανθεκτικά στις συνθήκες ζωής (Kwon et al., 2015). Γι' αυτό λοιπόν και τις δύο τελευταίες δεκαετίες, η έρευνα έχει εστιάσει σε προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης που αφορούν σε θέματα ψυχικής υγείας για μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Weare, 2010). Τέλος, υπογραμμίζεται από τον Holtzman (1992, όπ. ανάφ. στο Χατζηχρήστου, 2004) ο πολύτιμος ρόλος των προγραμμάτων πρόληψης όσο και η αναγκαιότητα σχεδιασμού και πραγματοποίησης αυτών στα σχολεία. Χάρη στα προγράμματα αυτά δημιουργούνται ασφαλή πλαίσια μέσα στα οποία οι συμμετέχοντες δρουν μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, εκφέροντας τις απόψεις τους άνετα και γνωρίζοντας ότι όλες οι ιδέες θα είναι σεβαστές από όλους. Με αυτό τον τρόπο εκφράζονται βιώματα κι εμπειρίες μεταξύ των συνδιαλεγόμενων και υπάρχει μία δυναμική αλληλεπίδραση που τους επηρεάζει θετικά (Ξανθού, 2014).

2.2 Ψυχική υγεία

Η έννοια της υγείας κατά τον World Health Organization (WHO, 1948) αναφέρεται στην πλήρη κατάσταση ευημερίας τόσο σε σωματικό, σε ψυχικό όσο και σε κοινωνικό πλαίσιο και δεν πρόκειται μόνο για την απουσία μιας ασθένειας ή την εκδήλωση μιας αδυναμίας. Σύμφωνα με τους Παπαδάτου και Αναγνωστόπουλο (2015), σημειώνονται τρεις κύριοι σκοποί της ψυχολογίας της υγείας: α) η προαγωγή της υγείας, β) η πρόληψη, η σφαιρική θεραπεία της νόσου και γ) η αναζήτηση συμπεριφορικών αιτιών του ασθενή. Όσον αφορά ωστόσο την έννοια της ψυχοκοινωνικής υγείας, η έννοια εστιάζει στις δεξιότητες του ατόμου να ανταποκριθεί επαρκώς σε ποικίλες και δύσκολες περιστάσεις, όπου η συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια κατέχει θεμελιώδη ρόλο (Berkhout, Hoekman, & Goorhuis - Brouwer, 2012). Συνάμα, κατά τον ΠΟΥ (Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας) η ψυ-

χική υγεία αφορά στην κατάσταση εκείνη όπου το άτομο μπορεί να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες και καταστάσεις της ζωής που είναι γεμάτες στρες, προσφέροντας παραγωγικό αποτέλεσμα στην κοινωνία μέσω της εργασίας που ασκεί (Levin et al. 2010, όπ. ανάφ. στο Κουρμούση, 2012).

Επιπρόσθετα, η ψυχική υγεία κατά τον Τσιάντη (1991), θεωρείται η απόρροια βιολογικών, κοινωνικών και ψυχολογικών αλληλεπιδράσεων στη ζωή του ατόμου. Αξίζει να αναφερθεί λοιπόν η σημασία του βιοψυχοκοινωνικού μοντέλου το οποίο υποστηρίζει ως καθοριστική αιτία μιας ψυχικής νόσου, την αλληλεπίδραση μεταξύ των πλαισίων που περιβάλλουν το άτομο όπως το βιολογικό, το κοινωνικό και το ψυχολογικό (Βασιλειάδου, 2009). Κατά την Κουρμούση (2012) στο πλαίσιο της ψυχικής υγείας περιλαμβάνονται και οι υγιείς νοητικές σκέψεις που καθορίζουν τις αποφάσεις και πράξεις του ατόμου. Ερευνητές ακόμη υπογραμμίζουν ότι η ψυχική υγεία συνεπάγεται την απουσία συναισθηματικών και ψυχολογικών προβλημάτων (Weare & Gray, 2000, όπ. ανάφ. στο Κουρμούση & Κούτρας, 2011) αλλά και την ταυτόχρονη καλλιέργεια ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη θετική ψυχολογία κι ευεξία του ατόμου (Meyers & Meyers, 2003).

Είναι πολύ σημαντική επομένως η πρόληψη της ψυχικής υγείας. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο παρατηρείται μία αύξηση προβλημάτων ψυχικής υγείας που αν δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως στη νεαρή ηλικία έχουν μακροχρόνιες επιπτώσεις (Baskin, Slaten, Crosby, Pufahl, Schneller & Ladell, 2010· Cooper, Rowland, McArthur, Pattison, Cromarty & Richards, 2010· McArthur, Cooper, & Berdondini, 2012). Αυτό επιβεβαιώνουν και οι Kessler, Berglund, Demler, Jin, Merikangas, & Walters (2005) όπου σε έρευνά τους έδειξαν ότι σχεδόν τα μισά προβλήματα ψυχικής υγείας στους ενήλικους έχουν τις βάσεις τους ήδη στην παιδική κι εφηβική ηλικία. Έρευνα του Zinsetal (2004, όπ. ανάφ. στο Χατζηχρήστου, 2014) επισημαίνει ότι το 1/5 των μαθητών παγκοσμίως πρόκειται να εμφανίσουν κάποια δυσκολία στην ψυχική τους υγεία σε ποσοστό 10-20%. Ακόμη, οι Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη και Μυλωνά (υπό δημοσίευση, όπ. ανάφ. στο Χατζηχρήστου, 2014) σημείωσαν ότι μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού σε ποσοστό 16% στην Ελλάδα έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες διαπροσωπικής κι ενδοπροσωπικής προσαρμογής. Συνάμα, οι Houndoumadi, Pateraki και Doanidou (2003, όπ. ανάφ. στο Χατζηχρήστου, 2014) υποστήριξαν σε μελέτη τους ότι παρουσιάζονται αυξημένα τα περιστατικά

σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία. Ειδικότερα, το 9% των μαθητών είναι συστηματικά θύματα και το 7% των μαθητών ανήκει στα παιδιά που εκφοβίζουν τον συμμαθητή τους.

Ένα βασικό λοιπόν χαρακτηριστικό για το ψυχικά υγιές άτομο είναι να είναι σε θέση να μπορεί να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες της ζωής με αυτοπεποίθηση, χωρίς να καταβάλλεται από άγχος ή να κυριεύεται από ενοχή, έχοντας μια συναισθηματική σταθερότητα (Sharma & Sharma, 2006· Weiten , 2012). Γι' αυτό λοιπόν υποστηρίζεται ότι η ψυχική υγεία συνδέεται άμεσα με την ψυχική ανθεκτικότητα. Χάρη στην ενδυνάμωση των ατόμων στις δεξιότητες αγωγής υγείας, αλλά και ψυχικής υγείας, μειώνεται η ροπή των ατόμων αυτών ως προς αυτή την επικινδυνότητα (Χατζηχρήστου, 2011β).

2.3 Αγωγή Υγείας

Ο όρος *αγωγή υγείας* αναφέρεται σε μαθησιακές ευκαιρίες που στοχεύουν να μεταλαμπαδεύσουν πληροφορίες είτε ατομικά είτε ομαδικά σχετικά με τη σωστή αντιμετώπιση θεμάτων υγείας αλλά και περαιτέρω ως προς την ορθή λήψη αποφάσεων σχετικά με θέματα που έχουν αντίκτυπο στην υγεία (Draijer & Williams, όπ. ανάφ. στο Κωνσταντινίδης, 2011).

Για να γίνει πιο σαφές η «αγωγή υγείας» διακρίνεται σε δύο τύπους: α) την τυποποιημένη και β) την άτυπη. Η πρώτη αφορά σε μία προγραμματισμένη μαθησιακή διαδικασία ενημερωτική ως προς θέματα τόσο γενικότερης υγείας όσο και ψυχικής και η δεύτερη αφορά στην ανατροφή που δίνει η οικογένεια και το γενικότερο περιβάλλον του ατόμου σε αυτό από τη στιγμή της γέννησής του (Σώκου, 1994). Στη σημερινή εποχή εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ακόμη παρουσιάζεται έντονα η ανάγκη για σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας, πρόληψης και παρέμβασης σε εθνικό επίπεδο στον σχολικό χώρο. Γι' αυτό προτείνονται και παρεμβάσεις σε τρία επίπεδα: το ατομικό, το κοινωνικό και το κοινοτικό (Ζήση & Στυλιανίδης, 2004· Χατζηχρήστου, 2008).

2.4 Προστασία και Προαγωγή της υγείας

Η υγεία είναι πολύ σημαντική και αδιαμφισβήτητα πρέπει να την προστατεύουμε με κάθε μέσο και τρόπο. Για παράδειγμα είναι θεμιτό να παίρνουμε βασικά μέτρα είτε νομικά, είτε οικονομικά, είτε οποιαδήποτε βοήθεια όπως ψυχολογική υποστήριξη με σκοπό την

προαγωγή της υγείας. Για καλύτερα αποτελέσματα είναι αναγκαίος ο συνδυασμός μέτρων πρόληψης, αγωγής, προστασίας της υγείας αλλά και μέτρα στήριξης μέσω υπηρεσιών τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό πνεύμα (Παπαθανασίου, 2009). Επισημαίνεται ότι για την προαγωγή της υγείας είναι σημαντικές οι ενέργειες όλων των πολιτών και των πολιτισμικών περιβαλλόντων. Στόχος επιδιωκόμενος είναι η ευημερία των πολιτών μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων που θα ενισχύσουν τις ανάγκες της ψυχικής υγείας.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής της Υγείας (Weare & Gray, 2000) στον εκπαιδευτικό τομέα τα προγράμματα προαγωγής της υγείας που οργανώνονται εστιάζουν στην ψυχοσυναισθηματική υγεία. Γι' αυτό και υπάρχουν ποικίλες τεχνικές προκειμένου να ενημερωθεί όλο και περισσότερος κόσμος σε θέματα υγείας. Υπάρχουν α) οι συναντήσεις των παθητικών ενημερώσεων όπου προβάλλεται μια ταινία, γίνονται διαλέξεις ή διανέμονται ενημερωτικά φυλλάδια, β) οι εκπαιδευτικές μέθοδοι ενεργητικής συμμετοχής όπως η παρατήρηση είτε είναι συμμετοχική είτε όχι και γ) οι βιωματικές τεχνικές ενεργητικής εμπλοκής των ατόμων όπως το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, το συμβολικό παιχνίδι κ.α. Εν τέλει, οι μέθοδοι που είναι πιο αποδοτικές είναι εκείνες στις οποίες εμπλέκονται τα άτομα ενεργά (Σώκου, 1994· Salas & Cannon-Bowers, 2001).

Επιπρόσθετα, λόγω του γεγονότος ότι όλο και περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν διαταραχές ή ψυχικά προβλήματα είτε στο σύνολο της ομάδας όπως η ενδοσχολική βία, είτε ατομικά όπως το πένθος, κρίνεται αναγκαία η δημιουργία ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων που να πλαισιώσουν τη σχολική κοινότητα προκειμένου να υπάρξουν καρποφόρα αποτελέσματα (Μέλλου, 2012), αλλά και τη δημιουργία παρεμβατικών προγραμμάτων που να στοχεύουν στην πρόληψη, την ψυχική υγεία κι ανθεκτικότητα των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2004). Με αυτό τον τρόπο, το μαθησιακό κλίμα κατευθύνεται προς «μια κοινότητα που νοιάζεται» (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004, σελ. 1) και οι μαθητές αναπτύσσονται ολόπλευρα. Πρωταρχικό μέλημα λοιπόν των εκπαιδευτικών είναι να συμβάλλουν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων με στοχευμένες δραστηριότητες που να προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα και μια υγιή συναισθηματική και ποιοτική σχέση με τους μαθητές τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, όπ. ανάφ. στο Ξανθού, 2014). Για την επιτυχή λειτουργία αυτής της δράσης προτείνεται η συνεργασία πολλών ειδικών επιστημόνων όπως ψυχολό-

γων, εκπαιδευτικών ή και πανεπιστημίων ή ιδρυμάτων (Holtzman, 1992, όπ. ανάφ. στο Χατζηχρήστου, 2004).

2.5 Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες

Με τον όρο *ψυχοεκπαίδευση* εννοείται μία θεραπευτική προσέγγιση που εμπερικλείει τόσο εκπαιδευτικές όσο και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις όπου ο συνδυασμός τους είναι μία αποτελεσματική πρακτική στην πάροδο του χρόνου (Lukens & McFarlane, 2004). Η έννοια «ψυχοεκπαίδευση» υποδηλώνει ακόμη και μέσα από το όνομά της την εκπαίδευση που είναι δυνατόν να προσφερθεί στο άτομο προκειμένου το ίδιο να χειριστεί μία ιδιαίτερη κατάσταση που του δημιουργεί «ψυχολογικό στρες» (Brand, Lakey, & Berman, 1995, όπ. ανάφ. στο Πασχάκη & Πετσαλλάρη, 2016).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες θεωρούνται μία από τις τέσσερις υποκατηγορίες των ομαδικών παρεμβάσεων όπως επισημαίνει η Ένωση Ειδικών στην Ομαδική Εργασία (Association for Specialists in Group Work) (ASGW, 2000). Δύο σημαντικά χαρακτηριστικά τους είναι οι δεξιότητες συμβουλευτικής που καλλιεργούνται σε ομάδες συμβουλευτικής (counseling groups) αλλά και η εκπαιδευτική ενημέρωση όπως γίνεται στα πλαίσια μιας ακαδημαϊκής τάξης, χωρίς ωστόσο οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες να ταυτίζονται απόλυτα (Brown, 2011). Οι ομάδες αυτές αποτελούν μία δημοφιλή θεραπευτική προσέγγιση η οποία λειτουργεί με βραχυπρόθεσμες θεραπευτικές μεθόδους (Furr, 2000). Χαρακτηριστικό και διαφοροποιητικό τους γνώρισμα από άλλου είδους ομάδες είναι το «εκπαιδευτικό στοιχείο» το οποίο δομείται από ομαδοσυνεργατικές ασκήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων ατόμων (Jones & Robinson III, 2000). Οι συγκεκριμένες ομάδες μπορούν να λάβουν χώρα τόσο σε μη κυβερνητικές οργανώσεις, σε επιχειρήσεις, σε οργανισμούς όσο και σε σχολεία (Μητροπούλου, 2012). Παρατηρείται από μελέτες ότι αυτές οι ομάδες είναι πιο αποτελεσματικές όταν λαμβάνονται ως μέσο πρόληψης παρά όταν χρησιμοποιούνται για τροποποίηση ή μείωση δυσπροσάρμοστων συμπεριφορών (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου, & Ρέγκλη, 2011).

Συνάμα, η ψυχοεκπαίδευση περιλαμβάνει ένα συνονθύλευμα προσεγγίσεων, της οικολογικής συστημικής θεωρίας, της θεωρίας μάθησης, της συμπεριφοριστικής και γνωστικής όπως και μοντέλα ομαδοσυνεργατικής πρακτικής, διαχείρισης άγχους, κοινωνικής στήριξης και αφηγηματικών μεθόδων (Lukens & McFarlane, 2004). Ειδικότερα οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες εστιάζουν στη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών

τους και λειτουργούν βάσει κάποιων στόχων που τίθενται σε συναντήσεις που ορίζονται. Παράλληλα σε αυτές γίνονται προσπάθειες εκμάθησης δεξιοτήτων π.χ. συναισθηματικών, γνωστικών, κοινωνικών και ακαδημαϊκών (Brown, 2011· DeLucia-Waak, 2006· Lara, Navarro, Acevedo, Berenzon, Mondragon, & Rubi, 2004). Το σύνολο των μελών που τις αποτελεί είναι ανάλογο με τους στόχους που έχουν τεθεί από την ομάδα. Πολλά άτομα επιπλέον ανταποκρίνονται πολύ πιο θετικά λόγω του γεγονότος ότι η συμμετοχή σε αυτές γίνεται στον χώρο του σχολείου και με αυτό τον τρόπο μειώνονται οι πιθανότητες στιγματισμού τους (Μπρούζος, 2009, όπ. ανάφ. στο Κουτσογιά, 2017). Μπορεί να απαρτίζονται δηλαδή από 5 έως 100 άτομα (Brown, 2011).

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες επίσης είτε μπορεί να επικεντρωθούν σε μία διαταραχή αναγνωρισμένη και να στοχεύουν στην αντιμετώπισή της, είτε στην πρόληψη κάποιου ενδεχόμενου προβλήματος (Brown, 2011). Θεμελιώδες μέλημά τους θεωρείται η πρωτογενής πρόληψη μέσω της πληροφόρησης των μελών τους για ένα θέμα συναφές με την ψυχολογία όπως και η εκπαίδευση των ατόμων σε μια ποικιλία τρόπων σκέψης, στάσης και συμπεριφοράς (Corey & Corey, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος, & συν., 2011). Μέσω αυτής της διαδικασίας οι συμμετέχοντες οδηγούνται τόσο στην αυτογνωσία όσο και στην ετερογνωσία (Brown, 2018). Η θεματολογία των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων μπορεί να αναφέρεται για παράδειγμα στη χαμηλή αυτοεκτίμηση, στον σχολικό εκφοβισμό ή στις χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες κ.α. (M.S. Corey, Corey, & Corey, 2010· Furr, 2000).

Τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες οργανώνει και κατευθύνει ένα άτομο που έχει τον ρόλο του «συντονιστή» και έχει σκοπό να προσανατολίσει τα μέλη της ομάδας στην επίτευξη του κοινού στόχου μάθησης αλλά και να συσφίξει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους (DeLucia-Waak, 2006). Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που τον διακρίνουν είναι η στήριξη, η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η ανατροφοδότηση και το διοικητικό έργο (Βασιλόπουλος, Μπρούζος, & Μπαούρδα, 2016). Συνάμα, είναι πολύ θετικό να διαθέτει χιούμορ, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, να έχει επαγγελματική αφοσίωση, ευαισθησία, να εκδηλώνει πραγματικό ενδιαφέρον και να νοιάζεται για τους άλλους, προσπαθώντας να επιλύει πιθανές διαμάχες που προκύπτουν με εποικοδομητικό τρόπο (Corey, 2012, όπ. ανάφ. στο Κουτσογιά, 2017· Brown, 2011). Είναι απαραίτητο ο συντονιστής να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα και να διαθέτει ανάλογη εμπειρία επάνω στα ζητήματα που θα προσεγγίσει (Kulic, Horne, & Dagley, 2004). Μπορεί να παρέχει βο-

ήθεια είτε σε κάθε μέλος χωριστά, είτε στο πλαίσιο μιας μεγάλης ομάδας, παίρνοντας τον ρόλο του καθοδηγητή, του διευκολυντή ή και του μεσολαβητή. Σε αυτόν στηρίζεται μεγάλο μέρος της επιτυχίας του προγράμματος που διεκπεραιώνεται (Delucia-Waak, Gerrity, Kalodner, & Riva, 2004). Γι αυτό λοιπόν πρέπει από μέρους του να καταβάλλει το καλύτερο δυνατό για τη θέσπιση κανόνων και τη συλλογική εφαρμογή τους, για την οργάνωση της ομάδας και να διαθέτει αρκετή υπομονή κι επιμονή (Yalom, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι ποικίλες π.χ. η βιωματική, η διδακτική, η μοντελοποίηση, το παιχνίδι ρόλων κ.α. Τα είδη των δραστηριοτήτων που μπορούν να διεξαχθούν είναι εικαστικές δραστηριότητες με διάφορα υλικά (χειροτεχνία, ζωγραφική ή γλυπτική), σωματικές δραστηριότητες, το ομαδοσυνεργατικό παιχνίδι, μουσικές δραστηριότητες που αποσκοπούν είτε στη χαλάρωση είτε στην ενεργητική συμμετοχή και διάθεση και μπορούν να συνδυαστούν με διάφορες τέχνες όπως το τραγούδι ή τη ζωγραφική, τη φαντασία, τη διήγηση ιστοριών, το θέατρο, το κουκλοθέατρο κ.α., όπως επίσης και τα Μέσα μαζικής Ενημέρωσης (ντοκιμαντέρ, παρουσιάσεις, ταινίες) (Brown, 2004, όπ. ανάφ. στο Κουτσουρά, 2017). Έρευνες ακόμη επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων και την καρποφόρα συνεισφορά τους τόσο στην πρόληψη όσο και στη θεραπεία ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων (Brown, 2011· Wu, Chiou, Sheen, Lin, Liao, Chen, & Hsiao, 2014· Yeo & Choi, 2011· Yildiz & Duy, 2013).

Το γεγονός ότι η ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση επιλέγεται να γίνεται στο πλαίσιο ομάδας αποτελεί την πιο αποτελεσματική μέθοδο και διαδικασία και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για πρόληψη. Αν και δηλαδή μπορεί να λειτουργήσει ατομικά, στο πλαίσιο της ομάδας χάρη στον διάλογο που προκύπτει μεταξύ των μελών της, τις συνθήκες κοινωνικής μάθησης και συνεργασίας, η ομάδα ενδυναμώνεται και οι προσπάθειες αποδίδουν εποικοδομητικότερα (Βασιλόπουλος & συν., 2011). Γι' αυτό επισημαίνεται και από τους Lukens & McFarlane (2004) ότι τα πιο θετικά αποτελέσματα προκύπτουν από την έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση των συμμετεχόντων.

Ωστόσο για να ευοδωθούν οι προσπάθειες για λειτουργική συμμετοχή των μελών στις δράσεις των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων, σημειώνονται ορισμένοι παράγοντες κατά τον Yalom (2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος & συν., 2011) που συντελούν στη θεραπευτική αλλαγή. Δεν επηρεάζονται όμως όλοι οι συμμετέχοντες από τους ίδιους πα-

ράγοντες λόγω της μοναδικότητας κάθε μέλους ή της κάθε ομάδας, αλλά μπορεί να επωφεληθούν από την αλληλεξάρτηση αυτών.

Κάποιοι λοιπόν από αυτούς τους παράγοντες είναι οι εξής: α) η *ενστάλλαξη* ελπίδας ότι τα άτομα θα βελτιωθούν χάρη στη συμμετοχή τους στην ομάδα. Τα άτομα ακούγοντας και απόψεις άλλων μελών της ομάδας ότι έχουν σημειώσει πρόοδο παίρνουν λοιπόν δύναμη κι ελπίδα και β) η *καθολικότητα* των προβλημάτων, ότι δηλαδή τα προβλήματα αφορούν όχι μεμονωμένα ένα άτομο αλλά ένα σύνολο αυτών. Επομένως υπάρχει ένα κλίμα αλληλοσυμπάρστασης, ανταλλαγής απόψεων και συζήτησης των αγωνιών μεταξύ των ατόμων. Ακόμη, άλλοι παράγοντες είναι: γ) ο *αλτρουισμός* και η προσφορά βοήθειας μεταξύ των μελών, δ) η *μεταφορά πληροφοριών* από τον συντονιστή της ομάδας, ε) η *διορθωτική ανασύσταση της πρωτογενούς ομάδας της οικογένειας*, δίνοντας την ευκαιρία στα άτομα να αναθεωρήσουν και να αποκρυσταλλώσουν κάποιους παγιωμένους ρόλους, στ) η *καλλιέργεια των θεμελιωδών κοινωνικών δεξιοτήτων* για την αποφυγή δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών και ζ) η *συμπεριφορά της μίμησης* κατά την οποία τα μέλη της ομάδας βλέπουν σαν «πρότυπο» τη στάση και τη συμπεριφορά του συντονιστή κι επηρεάζονται θετικά. Τέλος, άλλοι παράγοντες είναι η) η *διαπροσωπική μάθηση*, δηλαδή η αυτοπαρατήρηση της συμπεριφοράς τους και οι προσπάθειες για αλλαγή της στάσης τους ώστε να γίνει πιο αποδοτική και ωφέλιμη στους γύρω τους, θ) η *συναχή-συνεκτικότητα της ομάδας* όπου επιβεβαιώνεται με το κλίμα οικειότητας, ζεστασιάς που ελκύει όλα τα μέλη της ομάδας να δράσουν μαζί, αισθανόμενα ασφάλεια, ι) η *κάθαρση* που συμβάλλει στη συναισθηματική αποφόρτιση και κ) οι *υπαρξιακοί παράγοντες* όπως η υπευθυνότητα και η επιλογή στάσης των ατόμων προς τη ζωή (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

2.6 Προγράμματα Ψυχοεκπαίδευσης

Η διεθνής εμπειρία από έρευνες γύρω από τον χώρο των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων τονίζει την πολύτιμη συμβολή τους στον κλάδο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την οργάνωση κατάλληλων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ψυχικής υγείας, ενισχύονται οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών και βελτιώνονται οι κοινωνικοί δείκτες φιλίας και θετικών συμπεριφορών (Δώνη, 2015). Τα παρεμβατικά προγράμματα εφαρμόζονται στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη αποσκοπώντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, δηλαδή των γνωστικών, των συναισθηματικών αλλά και των κοινωνικών δεξιο-

τήτων τους. Οι μαθητές με αυτό τον τρόπο διευρύνουν τους ορίζοντές τους, αποκτούν συναισθηματική αυτονομία και βελτιώνουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, καθώς εντάσσονται στο πλαίσιο της ομάδας. Η όλη προσπάθεια ενθαρρύνει τους μαθητές τόσο σε ψυχοκοινωνικό πλαίσιο όσο και σε μαθησιακό σε κάθε είδους κοινότητα, όπως στο σχολικό περιβάλλον (Κουρκούτας & Raul Lobo Xavier, 2010· Χατζηχρήστου, 2011· Χατζηχρήστου, 2014).

Είναι σημαντικό ωστόσο να αναφερθεί και η αξία των προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης ως προς τον ρόλο της πρώιμης παρέμβασης στην παιδική ηλικία που έχει αποδειχθεί ότι έχει πολλά οφέλη στην ανάπτυξη του ατόμου (Δώνη, 2015). Ειδικότερα, χάρη στα προγράμματα αυτά διδάσκονται δεξιότητες που βοηθούν τα παιδιά τόσο κοινωνικά όσο και συναισθηματικά αλλά συμβάλουν δυναμικά και στην πρόληψη εμφάνισης συμπεριφορικών διαταραχών στις μετέπειτα ηλικίες (Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003). Υποστηρίζεται συνάμα ότι η προσχολική ηλικία θεωρείται η πιο ιδανική για την έγκαιρη αντιμετώπιση συμπεριφορικών και συναισθηματικών διαταραχών, καθώς τα πρότερα σχολικά βιώματα έχουν άμεσο αντίκτυπο στη μελλοντική συμπεριφορά (Morrison & Bratton, 2010).

Οι μελετητές Coon, Thompson, Steffen, Sorocco, & Gallagher-Thompson (2003) ακόμη υπογραμμίζουν ότι τα προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης θεωρούνται ουσιώδη για την εκμάθηση τόσο της διαχείρισης όσο και της επεξεργασίας συναισθημάτων όπως ο θυμός, η κατάθλιψη και το συναίσθημα της απώλειας. Τα προγράμματα αυτά δομούνται με τη συναίνεση μιας διεπιστημονικής ομάδας και αποτελούν μια μορφή θεραπείας που αποδίδει ευεργετικά αποτελέσματα χάρη στην αλληλοϋποστήριξη που παρέχεται μεταξύ των μελών της (Derr, 2003, όπ. ανάφ. στο Πασχάκη & Πετσαλλάρη, 2016). Τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης πρωτογενούς πρόληψης είναι ιδανικό να εφαρμόζονται στον χώρο του σχολείου με απώτερο σκοπό την υγεία των μαθητών σε ψυχικό επίπεδο (Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001). Ωστόσο, χρειάζεται να είναι οργανωμένα ως προς τη μεθοδολογία τους για να είναι αποτελεσματικά (McMahon, Washburn, Felix, Yakin, & Childrey, 2000) και να παρέχουν σωστή εκπαίδευση και συμβουλευτική στο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Θεμελιώδεις τεχνικές που ακολουθούνται είναι το παιχνίδι ρόλων που συντελεί στην καλύτερη αναπαράσταση του διδακτικού περιεχομένου και χάρη στην πράξη της επανάληψης τα άτομα αφομοιώνουν και καταλαβαίνουν καλύτερα τα νέα δεδομένα και

τις καινούριες δεξιότητες που προβάλλονται. Επιπλέον, χάρη στις αφηγηματικές τεχνικές που ακολουθούνται, δίνεται η ευκαιρία στα άτομα να συζητήσουν για τα βιώματα και τις εμπειρίες τους και μέσω αυτής της διαδικασίας να αντλήσουν δύναμη, να αλληλοστηριχθούν και να δράσουν ανάλογα (Lukens & McFarlane, 2004). Εν τέλει, είναι αναγκαίο μετά την λήξη εφαρμογής του κάθε προγράμματος να γίνεται η αξιολόγηση των ωφελειών που έλαβαν οι συμμετέχοντες (Han & Weiss, 2005· Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Χατζηρήστου, 2011). Χάρη στον θεσμό της αξιολόγησης, ο συντονιστής μπορεί να λάβει την απαραίτητη ανατροφοδότηση για να βελτιώσει ό, τι χρειάζεται κατά τον σχεδιασμό έτσι ώστε τα μελλοντικά προγράμματα να είναι πιο αποτελεσματικά (Βασιλόπουλος & συν., 2011). Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει ωστόσο και πριν την έναρξη του προγράμματος αφού έχουν καθορισθεί οι στόχοι, τα κατάλληλα εργαλεία διερεύνησης και ο χρόνος και ο τρόπος αξιολόγησης σύμφωνα με τον Brown (2004, όπ. ανάφ. στο Κουτσογρά, 2017). Τα προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης επομένως, τόσο αυτά που έχουν προληπτικό όσο και αυτά που έχουν παρεμβατικό χαρακτήρα συντελούν ως ασπίδα προστασίας των μαθητών στην αναπτυξιακή τους πορεία (Μπαϊραχτάρη, 2017).

Κεφάλαιο 3. Ψυχοεκπαιδευτικές Ομάδες και Προγράμματα Ψυχοεκπαίδευσης

3.1 Η δομή και οι στόχοι των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αφορούν ποικίλους τομείς και πλαισιώνουν ακόμα και διαφορετικά περιβάλλοντα (Roffman, 2004). Για την καλύτερη οργάνωσή τους, είναι πολύ σημαντική η διάρθρωση της δομής τους, καθώς αυτή παρέχει ασφάλεια στους συμμετέχοντες και βοηθάει πολύ στην ορθή διαχείριση του χρόνου της ομάδας. Ακόμη όσο πιο νέοι σε ηλικία είναι οι συμμετέχοντες, τόσο περισσότερο αναγκαία κρίνεται η ύπαρξη δομής στην ομάδα. Τα μέλη της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας συνήθως δε γνωρίζουν τη δόμηση του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος, γεγονός που δεν αποτελεί εμπόδιο στην κατανόηση των θεμάτων που θα αναλυθούν. Δηλαδή τα άτομα δε χρειάζεται να έχουν κατανοήσει προηγουμένως ένα θέμα που περιγράφεται για να μπορέσουν να περάσουν στο επόμενο θέμα κάθε φορά. Τα θέματα γενικότερα ιεραρχούνται κατάλληλα, έχουν μία ροή και συνήθως είναι αυτοτελή (Brown, 2018).

Ο συντονιστής αρχικά αξιολογεί τις ανάγκες των μελών της ομάδας και βάσει αυτών μπορεί να κάνει ορισμένες προσαρμογές προκειμένου να συνάδει το πρόγραμμα που θα ακολουθηθεί, με τις ανάγκες τους (Βασιλόπουλος & συν., 2011· Brown, 2018). Ακολούθως, αφού ο συντονιστής αποφασίσει τα χαρακτηριστικά της ομάδας, ασχολείται με πιο πρακτικά θέματα όπως η εύρεση και η οργάνωση του χώρου όπου θα φιλοξενηθούν οι συμμετέχοντες (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Αναλυτικότερα, ο ρόλος του συντονιστή στον σχεδιασμό της δομής ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος είναι ο εξής: 1) να αντιληφθεί τις ανάγκες των συμμετεχόντων που αποτελούν την ομάδα ψυχοεκπαίδευσης, 2) να ενδιαφερθεί για τον ψυχικό κόσμο των μελών, εάν τους απασχολεί κάποιο ζήτημα και να το καταγράψει, 3) να σημειώσει τους στόχους της ομάδας, 4) να οργανώσει τα θέματα που θα συζητηθούν αλλά και 5) τις ενότητες που θα προκύψουν βάσει των σταδίων ανάπτυξης (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα μπορεί να είναι συνολικά έως και 100. Ακόμη κατά την πορεία της ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης, μπορούν να προστίθενται συνεχώς και άλλα άτομα, γεγονός βέβαιο που μπορεί να διαταράξει τα πλαίσια συνοχής της ομάδας σε ένα βαθμό. Αναφορικά με την επιλογή των ατόμων, κυριαρχεί η τυχαία

δειγματοληψία (Βασιλόπουλος & συν., 2016). Συνήθως κάθε συνάντηση αφορά σε μία θεματική (Brown, 2018). Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες κατά κύριο λόγο εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο θέμα κάθε φορά και οι στόχοι τους προσανατολίζονται σε μία κατεύθυνση. Συνάμα, κινούνται βάσει ενός πρωτοκόλλου αναφορικά με τη μάθηση και η διάρκεια τους είναι χρονικά περιορισμένη (Roffman, 2004). Μπορεί για παράδειγμα οι συναντήσεις να είναι συνολικά 15-20 και ο εκτιμώμενος χρόνος κάθε συνάντησης να είναι γύρω στα 35-40 λεπτά (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Η Χατζηχρήστου (2004) αναφορικά με τη δομή των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων αναφέρει τα ακόλουθα σημαντικά βήματα που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη για έναν σωστό σχεδιασμό: α) η βιβλιογραφική ανασκόπηση, δηλαδή η μελέτη προηγούμενων παρεμβατικών προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης που έχουν εφαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον, β) ο προσδιορισμός του γενικότερου σκοπού και των ειδικότερων στόχων και γ) η αξιολόγηση των αναγκών που προκύπτουν στο παρεμβατικό πλαίσιο. Ακολούθως, είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν δ) η οριοθέτηση του προγράμματος, δηλαδή να γίνει βήμα-βήμα, να προσδιοριστούν π.χ. οι ομάδες που θα πάρουν μέρος στην παρέμβαση (οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς ή οι μαθητές), τα παρεμβατικά πλαίσια π.χ. η τάξη, η θεματολογία της παρέμβασης, καθώς επίσης και οι δραστηριότητες που θα οργανωθούν, η διαρκής πορεία, η εξέλιξη και το κλείσιμο των ομάδων, ε) ο καθορισμός της μεθοδολογίας π.χ. να επιλεγθούν οι ομάδες, να οργανωθούν οι συναντήσεις, να οριστούν τα μέλη των ομάδων, ο συντονιστής και τέλος στ) η αξιολόγηση του προγράμματος μετά το πέρας αυτού.

Ο βασικός στόχος των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων είναι η πρωτογενής πρόληψη κυρίως πάνω σε ζητήματα ψυχολογικού ενδιαφέροντος (Corey & Corey, 2006, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος & συν., 2011). Τα άτομα χάρη στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες ενημερώνονται γύρω από ένα θέμα που τους ανησυχεί κι οδηγούνται στην αυτογνωσία (Brown, 2018). Με την συμμετοχή στις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες μεγάλες είναι οι πιθανότητες να προληφθούν ψυχολογικά προβλήματα κι εκπαιδευτικές δυσκολίες, καθώς τα άτομα εκπαιδεύονται σε νέες δεξιότητες και ποικίλους τρόπους εναλλακτικών πρακτικών, στάσεων και σκέψεων (Βασιλόπουλος & συν., 2011). Μέσω των συναντήσεων λοιπόν διατηρείται μία ισορροπία ανάμεσα στο συναισθηματικό και στο γνωστικό γίνεσθαι και οι σχέσεις των ατόμων είναι πιο αποτελεσματικές και καρποφόρες (Brown, 2018).

Οι σκοποί ωστόσο των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων μπορούν να διακριθούν σε τρεις γενικότερες κατηγορίες: α) την εκπαίδευση των συμμετεχόντων, β) την καλλιέργεια δεξιοτήτων και γ) την αυτογνωσία (Brown, 2004, όπ. ανάφ. στο Βασιλόπουλος & συν., 2011). Συνήθως, η πλειοψηφία των στόχων έχει προκαθοριστεί νωρίτερα από τον συντονιστή, καθώς έχουν ήδη επιλεγθεί οι στρατηγικές και οι μέθοδοι (Brown, 2018).

Όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία, η εκπαίδευση των μελών μπορεί να περιλαμβάνει τόσο μία διάλεξη, μια συζήτηση, τη συμμετοχή σε ένα γνωστικό ζήτημα, την εκμάθηση νέων πληροφοριών κι αρκετό εκπαιδευτικό υλικό με νέους όρους προς εκμάθηση σχετικά με τις ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες (Brown, 2018).

Στη δεύτερη κατηγορία, ο ρόλος του συντονιστή είναι καθοριστικός. Προσπαθεί μέσα από δομημένες δραστηριότητες να οδηγήσει τους συμμετέχοντες στην καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων και στην πορεία είναι υπεύθυνος για ανατροφοδότηση των μελών ως προς τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων (Roffman, 2004).

Αναφορικά με την τρίτη κατηγορία, δίνεται έμφαση στην αυτογνωσία. Οι ομάδες ψυχοεκπαίδευσης σε αυτό το πλαίσιο θυμίζουν σε κάποιο βαθμό τις ψυχοθεραπευτικές ομάδες, ωστόσο η κατεύθυνσή τους είναι περισσότερο εκπαιδευτική και δεν προωθούν τόσο έννοιες όπως η αυτοαποκάλυψη κ.α. ή παρόμοιες έννοιες που διερευνούν οι ομάδες συμβουλευτικής. Είναι πιθανό για παράδειγμα να εφαρμοστούν ανάλογες τεχνικές και στρατηγικές που ενδυναμώνουν τη γνώση, τη στάση και τη συμπεριφορά των ατόμων στο ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο της σχολικής τάξης (Roffman, 2004).

Συμπερασματικά, αξίζει να τονιστεί ότι αυτή η ταξινόμηση δεν είναι απόλυτη, γιατί πολλές φορές μπορεί να αλληλοκαλυφθούν αυτές οι κατηγορίες στόχων (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

3.2 Τα στάδια ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας

Η ψυχοεκπαιδευτική ομάδα για να λειτουργήσει ομαλά χρειάζεται τον κατάλληλο σχεδιασμό, να έχουν οριστεί οι στόχοι στους οποίους θα βασιστεί, να έχει καταγραφεί η λίστα με τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν και τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν στο πλαίσιο της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας αλλά και να έχουν συγκεντρωθεί οι απαραίτητες πληροφορίες που θα παρουσιαστούν (Brown, 2004, όπ. ανάφ. στο Γκότση, 2018).

Η Furr (2000) κάνει λόγο για το μοντέλο των έξι σταδίων που αποτελεί προϋπόθεση για τον σχεδιασμό των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων. Αυτό περιλαμβάνει τόσο δι-

δασκαλία, όσο και βιωματικές ασκήσεις με απώτερο σκοπό την βελτίωση τόσο σε συναισθηματικό, σε γνωστικό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο. Διακρίνονται δύο φάσεις σε αυτό το πλαίσιο: α) η εννοιολογική (δηλαδή ο καθορισμός του γενικότερου σκοπού και των ειδικότερων στόχων) και β) η εκτελεστική (δηλαδή η συγκέντρωση πληροφοριών και του περιεχομένου των συναντήσεων, όπως και ο σχεδιασμός, η επιλογή των δραστηριοτήτων που θα διεξαχθούν και τέλος η αξιολόγηση). Τα έξι στάδια που περιγράφονται από την Furr είναι τα ακόλουθα: 1) η δήλωση του σκοπού, 2) ο προσδιορισμός των γενικότερων στόχων, 3) ο προσδιορισμός των ειδικότερων στόχων, 4) η επιλογή του περιεχομένου, 5) ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων και 6) η αξιολόγηση.

Γενικότερα, η ανάπτυξη της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας αποτελείται από μία διαδοχική σειρά σταδίων (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Κατά τους DeLucia-Waack (2006) τα στάδια ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας διαρθρώνονται σε τέσσερα μέρη: α) το άνοιγμα, β) το στάδιο εργασίας, γ) το στάδιο επεξεργασίας και δ) το κλείσιμο.

Το «άνοιγμα» λοιπόν κατέχει σπουδαίο εναρκτήριο ρόλο στην ψυχοεκπαιδευτική ομάδα γιατί χάρη σε αυτό, η συνάντηση μπορεί να γίνει πολύ εποικοδομητική και να έχει καρποφόρο αποτέλεσμα. Σε αυτό το στάδιο γίνεται η ενημέρωση των μελών από τον συντονιστή της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας για το περιεχόμενο της συζήτησης. Παράλληλα διατυπώνονται απορίες, εκφράζονται οι επιθυμίες και οι προσδοκίες των συμμετεχόντων και γίνεται ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων σε πλαίσιο διαλόγου. Πολλές φορές ακόμη συστήνονται νέα μέλη, ενώ τα παλαιότερα συζητούν για όσα έμαθαν. Κατά τη διάρκεια αυτής της συνάντησης μπορεί να διεξαχθούν ακόμη και δομημένες δραστηριότητες (DeLucia-Waack, 2006).

Στην επόμενη φάση βρίσκεται το στάδιο εργασίας. Κατά τη διάρκεια αυτού, διδάσκονται ορισμένες δεξιότητες που είναι προσαρμοσμένες στον κεντρικό στόχο. Όλη η προσπάθεια γίνεται μέσω της διεξαγωγής δομημένων δραστηριοτήτων συνυφασμένων με την τέχνη, παιχνιδιών και συζητήσεων (DeLucia-Waack, 2006). Οι δραστηριότητες συνήθως είναι διαβαθμισμένης κλίμακας. Στις πρώτες συναντήσεις δηλαδή, οι δραστηριότητες δεν είναι τόσο απαιτητικές όσο γίνονται με την πάροδο του χρόνου, όπου οι συμμετέχοντες έχουν εγκλιματιστεί και έχουν αναπτύξει μία οικειότητα με την όλη διαδικασία. Στις δράσεις των πρώτων συναντήσεων, οι ασκήσεις έχουν εισαγωγικό χαρακτήρα και προετοιμάζουν τα άτομα στο γενικότερο κλίμα, γι' αυτό και δεν προκαλούν άγχος. Στη συνέχεια, οι ασκήσεις έχουν περισσότερη ένταση, διεισδύουν βαθύτερα στον ψυχικό

κόσμο των συμμετεχόντων και μέσω αυτών επιτυγχάνεται η αυτεπίγνωση των ατόμων (Jones & Robinson, 2000). Χάρη στις δραστηριότητες, οι συζητήσεις διευκολύνονται όπως και η μάθηση και τα άτομα καλλιεργούν το αίσθημα του «ανήκειν» (Cowls & Hale, 2005).

Ακολούθως, το στάδιο επεξεργασίας προϋποθέτει από τον συντονιστή της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας να επεξεργαστεί τις δραστηριότητες προκειμένου να επιφέρει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα δράσεων είναι η συζήτηση έπειτα από μία άσκηση και η επεξεργασία των συναισθημάτων των μελών σε ομαδικό πλαίσιο ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητά τα βιώματα και οι εμπειρίες των μελών από όλους. Οι συντονιστές συμβάλλουν ουσιαστικά στη διεκπεραίωση της ομαλής επεξεργασίας, εστιάζοντας στις πιο σημαντικές πληροφορίες κι εμβαθύνοντας σε αυτές που είναι απαραίτητο. Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, είτε γραπτά, είτε προφορικά καθώς επίσης και ατομικά, σε ζεύγη ή σε μικρές ομάδες. Επιπλέον, μέσω κατάλληλων ερωτήσεων που θέτουν λαμβάνουν ανατροφοδότηση για το τι γνώσεις αποκόμισαν οι συμμετέχοντες και για το πώς μπορούν να τις αξιοποιήσουν μελλοντικά όπως και για το πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια της συνάντησης (DeLucia-Waack, 2006· Jones & Robinson, 2000).

Κατά το κλείσιμο της ψυχοεκπαιδευτικής συνάντησης τα άτομα εκφράζουν στην ομάδα τον συναισθηματικό τους κόσμο και τι αποκόμισαν από όλες τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν. Σε αυτή τη συνάντηση συνηθίζεται να γίνεται μία σύνοψη όσων έχουν ειπωθεί προηγουμένως και ο συντονιστής προετοιμάζει τα άτομα για το περιεχόμενο της επόμενης συνάντησης. Υπάρχουν ακόμη και φορές που δίνονται ασκήσεις ή εργασίες στο σπίτι με απώτερο σκοπό την εξοικείωση των ατόμων με τις νέες δεξιότητες που διδάχθηκαν (Brown, 2011· DeLucia-Waack, 2006).

Από την άλλη πλευρά, οι Βασιλόπουλος και συν., (2016) ονοματίζουν διαφορετικά τα στάδια ανάπτυξης μιας ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας ως εξής: α) το αρχικό στάδιο, β) το στάδιο της μετάβασης, γ) το στάδιο της εργασίας και δ) το τελικό στάδιο. Στο πρώτο επίπεδο, γίνονται προσπάθειες από τους συμμετέχοντες να προσανατολιστούν. Τα άτομα έχουν μία διερευνητική στάση, βιώνοντας άγχος, φόβο, σύγχυση για το άγνωστο, μη γνωρίζοντας ακόμα τον ρόλο που θα έχουν μέσα στην ομάδα, αλλά αισθάνονται και ενθουσιασμό για το «καινούριο». Αυτό το στάδιο ξεκινά με την πρώτη συνάντηση αλλά ολοκληρώνεται στις μετέπειτα 1-2 συναντήσεις. Σε αυτό το πρωταρχικό στάδιο ορίζονται

οι κανόνες όπου η τήρησή τους θα εξασφαλίσει συνοχή στη δομή της ομάδας και ασφάλεια. Κάποιοι από τους θεμελιώδεις κανόνες που εφαρμόζονται είναι η εχεμύθεια, ο αλληλοσεβασμός και η ειλικρίνεια (Βασιλόπουλος & συν., 2016· Yalom, 2006, όπ. ανάφ. στο Μέλλου, 2012). Ο συντονιστής έχει ενθαρρυντικό ρόλο, σέβεται και ακούει όλα τα μέλη, αποτελώντας τον συστατικό κρίκο σύνδεσης μεταξύ των σχέσεων που θα συνάψουν όλοι μαζί, γιατί σε αυτό το στάδιο μαθαίνουν όλοι να δρουν ως μέλη (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003· Βασιλόπουλος & συν., 2016). Τα άτομα εκδηλώνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τις κοινωνικές τους σχέσεις μέσα στην ομάδα, αναρωτώμενα εάν θα γίνουν αποδεκτά από τα άλλα μέλη, ή οι υπόλοιποι συμμετέχοντες θα τα απορρίψουν και θα τα αγνοήσουν (Yalom, 2006, όπ. ανάφ. στο Μέλλου, 2012). Η επικοινωνία τους εκδηλώνεται με μία στερεοτυπία, καθώς τα μέλη της ομάδας αρχικά είναι απρόθυμα να μοιραστούν τα συναισθήματά τους και το πιο μεγάλο μέρος επικοινωνίας διαχειρίζεται ο συντονιστής (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Ακολούθως, το στάδιο της μετάβασης ονομάζεται επιπλέον και στάδιο της σύγκρουσης ή της αμφισβήτησης, καθώς μπορεί να υπάρξουν συγκρούσεις, διενέξεις μεταξύ των μελών ή και αμυντικές στάσεις μεταξύ τους. Τα άτομα σε αυτό το στάδιο έχουν περισσότερο ενεργητική συμμετοχή (Βασιλόπουλος & συν., 2016). Κατά τη διάρκεια αυτού, φανερώνονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του χαρακτήρα κάθε ατόμου όπως και οι ανάγκες του και τα άτομα είναι έτοιμα για αλλαγή (Βασιλόπουλος & συν., 2011). Ακόμη υπάρχει πιθανότητα, το άγχος των ατόμων να έχει αυξηθεί, με αποτέλεσμα κάποιες συμπεριφορές να εκδηλωθούν ως αντιπαραγωγικές (Βασιλόπουλος & συν., 2016). Στο στάδιο αυτό, ο συντονιστής μαθαίνει στα άτομα πώς να επεξεργάζονται τα συναισθήματά τους, πώς να διαχειρίζονται το άγχος τους, πώς να αποδέχονται τον φόβο τους κ.α. (Corey, Corey, & Corey, 2013, όπ. ανάφ. στο Καρατζογιάννη, 2020). Ειδικότερα, για να γίνει πιο σαφές, κατά τη φάση της σύγκρουσης και αμφισβήτησης, τα μέλη μπορεί να κρίνουν με αρνητικά σχόλια ένα άλλο μέλος της ομάδας και να προκαλέσουν το ένα το άλλο. Συνάμα, εκφράζουν άνετα αισθήματα ενόχλησης εάν έχουν ή εκρήξεις θυμού. Συνηθίζεται ακόμη να σχηματίζουν υποομάδες με άτομα που επιθυμούν (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Στο τρίτο στάδιο, δηλαδή στο στάδιο εργασίας τα άτομα είναι πιο εξοικειωμένα με την ομάδα, αλληλεπιδρούν περισσότερο και είναι έτοιμα να κάνουν αλλαγές (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Παρατηρείται περισσότερη συνοχή μεταξύ τους, ωστόσο μπο-

ρεί να προκληθούν και συγκρούσεις οι οποίες όμως διευθετούνται πιο εύκολα (Corey et al., 2013, όπ. ανάφ. στο Καρατζογιάννη, 2020· Βασιλόπουλος και συν., 2016). Η περισσότερη εξάσκηση στις ασκήσεις της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας εξασφαλίζει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα άτομα, οι διαπροσωπικές σχέσεις συσφίγγονται και το ομαδικό πνεύμα κυριαρχεί (Corey et al., 2013, όπ. ανάφ. στο Καρατζογιάννη, 2020). Κατά τη φάση της συνοχής δηλαδή, τα άτομα είναι πρόθυμα για συνεργασία, διατηρώντας τις φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Οι συμμετέχοντες αισθανόμενοι εμπιστοσύνη, αλληλεπιδρούν θετικά και σημειώνουν αυτοβελτίωση καθώς οι στόχοι τους επιτυγχάνονται (Βασιλόπουλος & συν., 2011). Ο ρόλος του συντονιστή σταδιακά αλλάζει και πλέον δεν είναι τόσο παρεμβατικός όσο νωρίτερα. Τα άτομα αισθάνονται μέρα με τη μέρα ότι έχουν περισσότερη βελτίωση κι ανακουφίζονται με τη θεραπευτική παρέμβαση (Βασιλόπουλος & συν., 2011· Βασιλόπουλος & συν., 2016).

Στο τελικό στάδιο τα μέλη έχουν ανάμεικτα συναισθήματα, στεναχώρια που θα εγκαταλείψουν την ομάδα, αλλά και ικανοποίηση για την θεραπεία που έλαβαν από την παρεμβατική διαδικασία. Κάθε μέλος αποχαιρετά τα υπόλοιπα, όπως και ο συντονιστής που μοιράζεται την εμπειρία του και τα συναισθήματά του. Άλλοτε μπορεί να υπάρξει μείωση της συμμετοχής των ατόμων, ενώ άλλες φορές μπορεί να υπάρξει έντονη συμμετοχή, καθώς προκύπτουν καινούρια ζητήματα και τα φέρνουν στην επιφάνεια για εξέταση (Βασιλόπουλος & συν., 2011). Τέλος όλα τα μέλη αξιολογούν το πρόγραμμα (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Αξίζει επιπλέον να υπογραμμιστεί η σημασία του θεσμού της αξιολόγησης στο πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης. Είναι ιδανικό η αξιολόγηση να μη γίνεται μόνο στο τέλος του προγράμματος αλλά και κατά την πορεία διάρκειας του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος καθώς με τη συνεχή αξιολόγηση μπορούν να υπάρξουν αλλαγές και προσαρμογές κατά τη ροή του, όπου είναι απαραίτητο. Έτσι οι αναπροσαρμογές είναι έγκαιρες κι αποδίδουν αποτελεσματικά στο ομαδικό πλαίσιο. Κατά την τελική αξιολόγηση, υπολογίζεται εάν και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά και γίνεται σύγκριση των δεδομένων (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

3.3 Πλεονεκτήματα των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων

Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι ωφέλιμες για πολλούς λόγους στα άτομα που συμμετέχουν. Πολύ σημαντικό είναι το κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας που δημιουργεί-

ται μεταξύ τους, ύστερα από την εξοικείωσή τους με τη ψυχοεκπαιδευτική διαδικασία. Οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους άνετα, χωρίς να αισθάνονται άβολα. Ακόμη, ίσως αναφέρουν και γεγονότα που θα δίσταζαν ακόμα και στην οικογένειά τους να διηγηθούν. Κάποια μέλη ίσως στην αρχή χρειαστούν καθοδήγηση από τον συντονιστή ή από άλλα μέλη. Το περιβάλλον της ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας εν τέλει είναι απόλυτα ασφαλές για όλους (Brown, 2018). Ακόμη το πλαίσιο της ομάδας θεωρείται ιδανικό για την προσωπική ενδυνάμωση των συμμετεχόντων μέσω βιωματικών ασκήσεων και για πρόληψη δυσπροσάρμοστων συμπεριφορών και γενικότερων δυσκολιών. Έρευνες κυρίως φανερώνουν ότι οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες είναι πιο αποδοτικές όταν πρόκειται για πρόληψη παρά για αλλαγή κάποιων ήδη παγιωμένων παραβατικών κι επιθετικών συμπεριφορών (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

3.4 Κατηγορίες των ομάδων ψυχοεκπαίδευσης

Είναι εμφανής η παρουσία μιας ποικιλίας ομάδων ψυχοεκπαίδευσης που απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες και πληθυσμούς. Βάσει των σκοπών τους διακρίνονται στις ακόλουθες γενικές κατηγορίες:

Α) *Μαθησιακές/Εκπαιδευτικές Ομάδες (Leaving/Educational groups)* οι οποίες προωθούν τη μάθηση των μελών μέσω της οργάνωσης διδακτικών δραστηριοτήτων. Το σύνολο των συναντήσεων είναι περιορισμένο, ενώ υπάρχουν φορές που αρκεί και μόνο μία συνάντηση (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Β) *Ομάδες εκπαίδευσης δεξιοτήτων (Skills training groups)* με απώτερο σκοπό είτε την πρόληψη είτε την παρέμβαση. Μέσω ομαδοσυνεργατικών διδακτικών μεθόδων γίνονται προσπάθειες για ανάπτυξη των θεμελιωδών δεξιοτήτων ζωής προκειμένου τα άτομα να συνυπάρχουν λειτουργικά μέσα στην κοινωνία (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Γ) *Ομάδες ενδυνάμωσης του Ομαδικού πνεύματος (Team building and training)*: Κατά κύριο λόγο απευθύνονται σε επιχειρήσεις προκειμένου να συσφιχτούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων και των προϊσταμένων με αποτέλεσμα να αποδίδουν καρποφόρα στην εργασία τους (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Δ) *Ομάδες προσωπικής ανάπτυξης (personal development groups)* οι οποίες στοχεύουν στην ενδοσκόπηση των ατόμων και στην προσωπική τους ενίσχυση μέσω κοινών τεχνικών που εφαρμόζουν και οι συμβουλευτικές ομάδες (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Ε) *Ψυχοθεραπευτικές ομάδες θεραπείας και ομάδες υποστήριξης (psychoeducational group therapy and support groups)*: Οι συγκεκριμένες ομάδες αποβλέπουν να βοηθήσουν τα μέλη τους ώστε να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά συναισθηματικά δύσκολες καταστάσεις που βιώνουν τα ίδια ή οι οικείοι τους π.χ. κατάθλιψη, αγχώδεις και φοβικές διαταραχές και να τονωθεί η αυτοεκτίμησή τους. Με αυτό τον τρόπο, τα μέλη αντιμετωπίζουν με θάρρος τις αντιξοότητες της ζωής (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

ΣΤ) *Ομάδες που βοηθούν σε μεταβατικές περιόδους ζωής* π.χ. η μετάβαση από την οικογένεια στη σχολική κοινότητα, η μετάβαση από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη, το πένθος σε μια οικογένεια ή το διαζύγιο κ.α. Απώτερος σκοπός είναι η αποδοχή της κατάστασης και η προσαρμογή στις μεταβολές που προκύπτουν (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

Ωστόσο η κατηγοριοποίηση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων μπορεί να γίνει και από διαφορετική οπτική σύμφωνα με τους Βασιλόπουλο, Μπρούζο και Μπαούρδα (2016). Οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που αποτελούν ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίζονται στις προσωπικές και γενικές ομάδες, στις δομημένες και μη δομημένες, σε αυτές που αποβλέπουν στη θεραπεία και σε εκείνες που αποσκοπούν στην ενίσχυση δεξιοτήτων και τέλος στις κλειστές, δηλαδή αυτές που απαριθμούνται από αυστηρά συγκεκριμένο αριθμό ατόμων και στις ανοιχτές, όπου διαρκώς ανανεώνονται αριθμητικά.

Πιο συγκεκριμένα, οι προσωπικές ομάδες εμβαθύνουν στα προσωπικά ζητήματα και τις ενασχολήσεις κάθε συμμετέχοντα. Το κάθε άτομο αποκαλύπτει βασικές πτυχές της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του και προβάλλει πιθανόν ανησυχίες της αυτοεικόνας του. Αντίθετα, στις γενικές ομάδες δεν απαιτείται ο ίδιος βαθμός προσωπικής και συναισθηματικής εμπλοκής από τους συμμετέχοντες. Ακόμη, οι ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες που στοχεύουν στην καλλιέργεια ορισμένων δεξιοτήτων π.χ. της ενσυναίσθησης χρησιμοποιούνται για προληπτικούς σκοπούς, ενώ οι ομάδες που αποβλέπουν στη θεραπεία, περιορίζονται σε θεραπευτικούς σκοπούς ενός προβλήματος. Εν συνεχεία, οι δομημένες ομάδες είναι εκείνες όπου ο συντονιστής έχει οργανώσει τη ροή των δραστηριοτήτων που θα υλοποιηθούν ώστε να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο στόχο, ενώ οι μη δομημένες ομάδες είναι εκείνες που δεν έχουν δομή και ο συντονιστής εάν υπάρχει, δεν ενδιαφέρεται για την πρόοδο της ομάδας, παρά μόνο εξηγεί τους στόχους της ομαδικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι ομάδες αυτοβοήθειας. Τέλος, οι κλει-

στές ομάδες είναι εκείνες όπου ο αριθμός των συμμετεχόντων μελών είναι αυστηρά περιορισμένος, δεν επιτρέπεται η πρόσβαση σε νέα μέλη κατά τη διάρκεια των ομαδικών συναντήσεων, ενώ στις ανοιχτές ομάδες, ο αριθμός των συμμετεχόντων μπορεί να ανανεώνεται συνεχώς (Βασιλόπουλος & συν., 2011).

3.5 Βιβλιογραφική ανασκόπηση σταθμισμένων και μη σταθμισμένων ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων

Στη σημερινή εποχή υπάρχει μία ποικιλία ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν δημιουργηθεί και έχουν εφαρμοστεί στο πλαίσιο του σχολείου, συμμετέχοντας σε αυτά μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς. Ακόμη, η θεματολογία που προσεγγίζουν, αφορά για παράδειγμα στη διαχείριση των αγχώδων διαταραχών και της κατάθλιψης, στη διαχείριση του θυμού, της παραβατικότητας (bullying), στη διαχείριση του πένθους, στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και γενικότερα στην προώθηση της ψυχικής ευεξίας και ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας. Ορισμένα από αυτά τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν στην γενική αγωγή και αναφέρονται επομένως σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ άλλα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν στην ειδική εκπαίδευση και ανταποκρίνονται σε παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης. Ακολούθως, περιγράφονται κάποια ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί με ανάλογη θεματολογία.

3.5.1 Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά τυπικής ανάπτυξης

3.5.1.1 Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για τη διαχείριση του άγχους και της κατάθλιψης σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους δημιούργησε το Εργαστήριο Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοθεραπείας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το 2011 και το ονόμασε *Αγχόσαυρο*. (Αγγελοσοπούλου, Ρούση-Βέργου & Ζαφειροπούλου, 2012). Με τον όρο *άγχος* εννοούνται οι αγχώδεις διαταραχές οι οποίες σύμφωνα με το DSM-IV διακρίνονται στις ακόλουθες κατηγορίες: 1) Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή, 2) Διαταραχή Άγχους Αποχωρισμού, 3) Διαταραχή Πανικού, 4) Κοινωνική Φοβία, 5) Ιδιοψυχαναγκαστική Διαταραχή, 6) Διαταραχή Μετατραυματικού Στρες και 7) Ειδική Φοβία (Αγγελοσοπούλου, 2011).

Ο *Αγχόσαυρος* λοιπόν βασίστηκε σε προγράμματα ήδη δοκιμασμένα στο εξωτερικό και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2009). Απώτερος σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν να εκπαιδεύσει κατάλληλα τους μαθητές τόσο σε βαθμό πρόληψης όσο και σε βαθμό παρέμβασης ως προς την ορθή διαχείριση δυσκολιών των μαθητών που οφείλονται στο άγχος. Ειδικότερα το πρόγραμμα προσεγγίζει το συναίσθημα του άγχους μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο. Χαρακτηριστικά, αναφέρει το *άγχος* ως ένα μικρό δεινοσαυράκι το οποίο μεγαλώνει κάθε φορά που το παιδί αγωνιά και δεν μπορεί να ελέγξει το *άγχος* του. Στόχος του προγράμματος είναι να μπορέσει το παιδί να πειθαρχήσει το αγχώδες συναίσθημά του και να στραφεί στον αυτοέλεγχο, ώστε το δεινοσαυράκι του να παραμείνει μικρό (Αγγελοσοπούλου, Ρούση-Βέργου & Ζαφειροπούλου, 2012).

Ο *Αγχόσαυρος* απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού και απαρτίζεται από 16 συνεδρίες/συναντήσεις. Υπάρχει επιπλέον η δυνατότητα να τροποποιηθεί το πρόγραμμα προκειμένου να συνάδει με τον ρυθμό ανάπτυξης και την ηλικία είτε του ατόμου εάν χορηγηθεί ατομικά, είτε των ατόμων στο πλαίσιο της ομάδας. Το πρόγραμμα επίσης μπορεί να υλοποιηθεί και από επαγγελματίες ψυχικής υγείας και από μη ειδικούς στην ψυχική υγεία. Κατά τη διάρκεια αυτού, επισημαίνονται τεχνικές και ασκήσεις χαλάρωσης. Αφού οι μαθητές εισάγονται πρώτα στις έννοιες του προγράμματος, στη συνέχεια εντοπίζονται άλυτες εσωτερικευμένες αγχώδεις συγκρούσεις και γίνεται προσπάθεια για τροποποίηση αυτών. Στο παρόν πρόγραμμα, χορηγήθηκαν στους μαθητές πριν και μετά την παρέμβαση, τρία ερωτηματολόγια τα οποία μετρούσαν το *άγχος* και την κατάθλιψη. Αυτά ήταν τα εξής: α) η κλίμακα *άγχους* για παιδιά του Spielberger (State-Trait Anxiety Inventory for Children: STAI-C), β) η υποκλίμακα *Άγχους/Κατάθλιψης* των Achenbach και Rescorla και γ) το ερωτηματολόγιο *Ελέγχου Σχολικής Συμπεριφοράς*. Τα αποτελέσματα τέλος έδειξαν διαφορές στους δείκτες μηχανισμού του *άγχους* πριν και μετά την παρέμβαση (Αγγελοσοπούλου, Ρούση-Βέργου & Ζαφειροπούλου, 2012).

Ένα ακόμη ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα περιγράφει η Μέλλου (2012) το οποίο δημιούργησε για την ελάττωση του κοινωνικού *άγχους* και των καταθλιπτικών συμπτωμάτων μαθητών δημοτικού. Το πρόγραμμα εστίασε στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Απώτερος σκοπός της παρέμβασης ήταν να συγκριθούν δύο μαθητικές ομάδες, δηλαδή η πειραματική ομάδα με την ομάδα ελέγχου. Η πρώτη συμμετείχε στην παρέμβαση, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν πήρε μέρος στην παρεμβατική διαδικασία. Οι συ-

ναντήσεις του προγράμματος ήταν οκτώ με ειδικότερους στόχους η καθεμία. Ορισμένοι από τους στόχους επίτευξης ήταν έπειτα από τη γνωριμία των μελών της ομάδας και την θέσπιση κανόνων, η αναγνώριση, η κατανόηση και η έκφραση συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η αντίληψη του βιώματος του άγχους, η αμυντική στάση των μαθητών έναντι του άγχους, η διάκριση των θετικών πλευρών ενός συμβάντος και των αρνητικών και τέλος η καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο. Οι μαθητές επιλέχθηκαν μέσω της συμμετοχής τους στην κλίμακα του κοινωνικού άγχους (Social Anxiety Scale for Children-Revised, SASC) η οποία χορηγήθηκε πριν την παρέμβαση. Έπειτα από τη συναίνεση των γονέων, έλαβαν μέρος στην παρεμβατική διαδικασία 40 μαθητές. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα έδειξαν τον δείκτη κοινωνικού άγχους σημαντικά μειωμένο σε σχέση με τις πρώτες ενδείξεις που σημειώθηκαν πριν την έναρξη της παρέμβασης. Οι κοινωνικά αγχώδεις μαθητές ωφελήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από την ψυχοεκπαιδευτική ομάδα στην οποία συμμετείχαν (Μέλλου, 2012).

Επιπρόσθετα, ένα πολύ δημοφιλές πρόγραμμα του παιδικού άγχους είναι το FRIENDS το οποίο συμπεριλαμβάνεται στο κλινικό πρόγραμμα θεραπείας Coping Cat του Kendall και αφορά στους αγχώδεις μαθητές (Lau & Rapee, 2011). Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές 7-11 ετών. Συνολικά γίνονται 10 συνεδρίες μέσα στον σχολικό χώρο και 0-4 συνεδρίες στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς. Επίσης συντελεί στην μείωση των επιπέδων του άγχους, του φόβου και την ενδυνάμωση της προσωπικότητας του παιδιού και της αυτοεκτίμησής του. Η διδασκαλία των προαναφερόμενων δεξιοτήτων στον Ελλαδικό χώρο έγινε από τις Ψύλλου και Ζαφειροπούλου. Το όνομά «Friends» πήρε από την ακροστοιχίδα των λέξεων (Feelings, Relax, I can do it, Encourage, Now reward yourself, Don't forget to practice, Smile). Τέλος, το πρόγραμμα συμπεριλαμβάνει ψυχοεκπαιδευτικές δραστηριότητες, ασκήσεις χαλάρωσης, ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων και το σύστημα των ανταμοιβών. Τα αποτελέσματα έδειξαν μείωση των συμπτωμάτων του άγχους των μαθητών σε μεγάλο βαθμό (Μητροπούλου, 2012).

Στη συνέχεια, αναφέρεται το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα Norwegian Universal Preventive Program for Social Anxiety, NUPP-SA των Aune και Stiles (όπ. ανάφ. στο Lau & Rapee, 2011) που αποσκοπεί στην πρόληψη του κοινωνικού άγχους. Εφαρμόστηκε στη Νορβηγία και κατά τη διεκπεραίωση αυτού, ήταν απαραίτητο να γραφεί μία έκθεση για το κοινωνικό άγχος. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά καθώς το κοινωνικό άγχος μειώθηκε σημαντικά στους συμμετέχοντες. Ανάλογα αποτελέσματα είχε και το πρό-

γραμμα CAPS (Coping and Promoting Strength) που απευθυνόταν σε παιδιά 7-12 ετών και έπειτα από σύγκριση της ομάδας ελέγχου με την πειραματική, τα επίπεδα άγχους είχαν μειωθεί σημαντικά (Μητροπούλου, 2012).

Συνάμα, ένα ενδιαφέρον ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε από το Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς (ΙΕΘΣ) που αφορούσε στην αποτελεσματική διαχείριση της κατάθλιψης με το όνομα «Νικήστε την Κατάθλιψη». Το πρόγραμμα βασίστηκε σε έναν αριθμό μαθημάτων των Lewinsohn και Clarke (1984, όπ., ανάφ. στο Πασχάκη & Πετσαλλάρη, 2016). Ειδικότερα, οι συνεδρίες ήταν δίωρες και συνολικά ήταν δώδεκα. Συντονιστής της ομάδας ήταν ο κ. Ευθυμίου Κωνσταντίνος ο οποίος έχει ειδικευθεί στην κλινική ψυχολογία και ψυχοθεραπεία και συνάμα ήταν επόπτης στην γνωστική-συμπεριφοριστική θεραπεία και διοικητικό μέλος του Συμβουλίου του ΙΕΘΣ (Πασχάκη & Πετσαλλάρη, 2016).

Παράλληλα, γίνεται λόγος για το πρόγραμμα «Cool Kids» που εφάρμοσε το Πανεπιστήμιο Macquarie στην Αυστραλία. Σε αυτό μπορούν να πάρουν μέρος παιδιά 7 έως 17 ετών και να συμμετέχουν και οι γονείς τους είτε σε ατομικές είτε σε ομαδικές συνεδρίες προκειμένου να ελαττωθεί σημαντικά το άγχος τους. Πολλές μελέτες και έρευνες επαληθεύουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ακόμη και μετά από ένα έτος από την ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση (Συντήλα & Αγγελή, 2017).

Ανάλογα αποτελέσματα έδειξε και μελέτη των Vassilopoulos, Brouzos, Damer, Mellou και Mitropoulou (2013) οι οποίοι μέσω ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος που έθεσαν σε εφαρμογή, συνεισέφεραν σημαντικά στη μείωση των επιπέδων του κοινωνικού άγχους των μαθητών που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση. Από την άλλη πλευρά, τα επίπεδα των συμπτωμάτων κατάθλιψης δεν είχαν την ίδια μείωση, ενώ οι δείκτες των κοινωνικών δεξιοτήτων αυξήθηκαν.

3.5.1.2 Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για τη διαχείριση του πένθους

Αναφορικά με τη διαχείριση του πένθους σε παγκόσμιο επίπεδο, έρευνες βεβαιώνουν ότι δεν έχουν γίνει πολλές αποτελεσματικές προσπάθειες στον χώρο του σχολείου (Κρυσταλλίδου, 2013). Για να γίνει πιο σαφές, με τον όρο *θάνατο* εννοείται η διακοπή της ζωής του ατόμου και με τον όρο *απώλεια* εννοείται η στέρηση κάποιου ατόμου ή η απουσία ενός αγαπημένου προσώπου λόγω θανάτου (Rana & Upton, 2010). Ειδικότερα, στην Αγγλία, ο Holland (1997, όπ. ανάφ. στο Rowling & Holland, 2010) ενώ επισημαίνει

ότι το 71% των σχολείων έχουν έναν μαθητή τουλάχιστον που βιώνει το πένθος, δεν υποστηρίζεται καμία επίσημη πολιτική που να απευθύνεται σε αυτούς τους μαθητές. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών νιώθει ανεπαρκής ως προς αυτό το θέμα. Στη Δανία, η αναφορά στη διαχείριση του πένθους έχει γίνει ήδη από το 1994 και γίνονται προσπάθειες για μεγαλύτερη οργάνωση και υποστήριξη των μαθητών που υφίστανται τη φάση του πένθους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για καλύτερη και περισσότερη καθοδήγηση (Lytje, 2011). Ακολούθως, στην Αυστραλία δίνεται περισσότερη έμφαση στα προληπτικά προγράμματα παρά στα προγράμματα παρέμβασης. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών γίνεται και σε ατομικό και σε ομαδικό πλαίσιο καθώς υπάρχει αρκετά κατάλληλο εκπαιδευμένο προσωπικό (Rowling & Holland, 2010).

Στην Ελλάδα όμως δεν έχει οργανωθεί κανένα πρόγραμμα σχετικό με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως προς το αίσθημα της απώλειας. Με την έλλειψη ανάλογων προγραμμάτων δεν παρέχεται ουσιαστική βοήθεια, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται στην ορθή διαχείριση αυτών των περιστατικών. Ύστερα από έρευνες, αξίζει να αναφερθεί ότι σε περίπτωση που ένας μαθητής πενθεί για ένα αγαπημένο του πρόσωπο, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να μιλήσουν για αυτό το θέμα στον ίδιο τον μαθητή. Την ίδια δυσκολία αντιμετωπίζουν και οι συμμαθητές του (Papadatou et al., 2002, όπ. ανάφ. στο Κρυσταλλίδου, 2013). Συνάμα, έρευνα των Παπαδάτου και Μεταλληνού (2004), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μη έχοντας ένα οργανωμένο πρόγραμμα παρέμβασης να στηριχθούν, αδυνατούν να στηρίξουν έναν μαθητή που πενθεί για ένα αγαπημένο του πρόσωπο. Στην ίδια δύσκολη θέση βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί και για τους μαθητές που είναι ασθενείς. Από την άλλη πλευρά, υποστηρίζεται ότι μόνο σε περίπτωση θανάτου ενός μαθητή υπάρχει μεγάλη κινητοποίηση από όλο το σχολικό περιβάλλον (Παπαδάτου & Μεταλληνού, 2004).

Άξιο παρατήρησης είναι ωστόσο ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε στην ελληνική επικράτεια από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας της Ανατολικής Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Υγείας και το Κέντρο Πρόληψης «Σείριος». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε το 2008 σε σχολικές κοινότητες της Θεσσαλονίκης. Θεμελιώδεις στόχοι ήταν α) η κατανόηση της έννοιας του πένθους/θανάτου τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς, β) η διερεύνηση των στάσεων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας ως προς αυτό το θέμα και γ) η αντίληψη και αποδοχή αυτών των συναισθημάτων. Έπειτα από την αξιολόγηση του προγράμματος από τους συμ-

μετέχοντες, το πρόγραμμα αποδείχθηκε ότι επέφερε θετικά αποτελέσματα και το 73% των εκπαιδευτικών ήταν πιο έτοιμο να συζητήσει για αυτά τα θέματα (Χατζηνικολάου & Αναγνωστοπούλου, 2010).

3.5.1.3 Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για την απόκτηση ενσυναίσθησης και συγχωρητικότητας, για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και για την αποφυγή του σχολικού εκφοβισμού

Ο όρος *σχολικός εκφοβισμός* χρησιμοποιείται για να αποδώσει την έννοια της επιθετικής συμπεριφοράς που μπορεί να εκδηλωθεί είτε λεκτικά, είτε ψυχοσυναισθηματικά, είτε σωματικά στον σχολικό χώρο. Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Δάφνη III σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό προς τους εκπαιδευτικούς της Γ', της Δ', της Ε' και της ΣΤ' τάξης. Το πρόγραμμα εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και σε αυτό συμμετείχαν ακόμη η Κύπρος, η Λιθουανία και η Πολωνία. Ο Τσιάντης που είναι καθηγητής Παιδοψυχιατρικής του ΕΚΠΑ μαζί με την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας Παιδιού και Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.) ήταν οι συντονιστές. Χάρη στην αποδοτικότητα του προγράμματος, η υποστήριξη που παρείχαν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές είχε θεμελιώδη ρόλο στην προώθηση της ψυχικής υγείας τους (Ασημόπουλος, Βασιλακάκη, Γιαννακοπούλου, Μπεράτης, Παπαδοπούλου, Φύσσας & Χατζηπέμου, 2010).

Απαραίτητες προϋποθέσεις επίτευξης του προγράμματος ήταν η διαμόρφωση του ομαδικού πνεύματος, η υπογραφή συμβολαίου ως ψυχοεκπαιδευτική διαδικασία, η ολοκλήρωση των ασκήσεων και τέλος η αξιολόγηση αυτών. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση των σχεδίων δράσης ήταν ο υγιής διάλογος, παιχνίδια ρόλων, η ενεργητική ακρόαση και η επαφή με τις τέχνες. Θεμελιώδη χαρακτηριστικά γνωρίσματα ήταν ο αμοιβαίος σεβασμός, η ενσυναίσθηση από μέρους των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση και η προτροπή με τον κατάλληλο τρόπο. Οι θεματικές που αναπτύχθηκαν στα 11 εργαστήρια ήταν : η κατανόηση του εκφοβισμού και της βίας, οι ρόλοι όσων εμπλέκονται σε αυτά τα φαινόμενα, οι συνέπειες αυτών των συμπεριφορών και η αξιολόγηση.

Μέσω αυτού του είδους προγραμμάτων οι γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών βελτιώνονται αρκετά, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν καλύτερες επιδόσεις και στην σχολική τους πορεία και στην ψυχοκοινωνική τους ανά-

πτυξη. Εν τέλει, αυτές οι ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις ευοδώνουν στον σχολικό χώρο με την άρση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Ασημόπουλος, Βασιλακάκη, Γιαννακοπούλου, Μπεράτης, Παπαδοπούλου, Φύσσας & Χατζηπέμου, 2010).

Επιπρόσθετα, μια άλλου είδους πρακτική/παρέμβαση για ουσιαστική επίλυση των συγκρούσεων είναι η *σχολική διαμεσολάβηση*. Πιο συγκεκριμένα, η σχολική διαμεσολάβηση αφορά σε μία δομημένη διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν οι εμπλεκόμενοι στη διαφωνία/σύγκρουση και μέσα σε ένα κλίμα εχεμύθειας μοιράζονται τις απόψεις τους και συνδιαλέγονται. Πολύ βασική πρακτική είναι η ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων και η πρόθεσή τους να προτείνουν λύσεις που ωφελούν και τις δύο πλευρές (Zambrana-Ortiz, 2011· Θάνος, 2019).

Σε αυτή τη διαδικασία, σπουδαίος είναι ο ρόλος ενός ατόμου που παίρνει τη θέση του διαμεσολαβητή, δηλαδή εκείνου του ατόμου που προσπαθεί να εξομαλύνει τις διενέξεις που έχουν προκληθεί μεταξύ των εμπλεκόμενων και να επιφέρει ειρήνη. Για την ορθή λειτουργία της σχολικής διαμεσολάβησης είναι απαραίτητο να συναινέσει ο σύλλογος διδασκόντων και όλα τα μέλη του σχολικού οικοδομήματος. Χρειάζεται ακόμη να γίνει η απαραίτητη ενημέρωση των μαθητών και των διαμεσολαβητών ως προς θέματα σχολικού εκφοβισμού, βίας και διαμεσολάβησης. Αναγκαία ακόμη καθίσταται η εκπαίδευση σε δεξιότητες ενσυναίσθησης καθώς και επικοινωνίας (Θάνος, 2019).

Για την αποτελεσματική διαδικασία της διαμεσολάβησης πρέπει να γίνει α) η ενημέρωση όλων των μελών της σχολικής δομής, β) να διερευνηθεί το σχολικό κλίμα, γ) να επιλεχθούν οι μαθητές διαμεσολαβητές και να εκπαιδευθούν, δ) να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες για να εφαρμοστεί το πρόγραμμα και ε) στο τέλος να διεξαχθεί η αξιολογική διαδικασία (Θάνος & Σταθά, 2018). Οι ασκήσεις που υλοποιούνται, γίνονται μέσω βιωματικών πρακτικών και η ενημέρωση από τους υπεύθυνους μπορεί να γίνει είτε μέσω βίντεο, έντυπου υλικού, φωτογραφιών ή διαδικτυακών ιστότοπων (Θάνος, 2017· Θάνος, 2019). Το πρόγραμμα πλαισιώθηκε στο 5^ο Βαλάνειο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων και την εκπαίδευση παρείχε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Thanos & Dalakas, 2014).

Τέλος, το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες, μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και παρατήρησης (Αρτινοπούλου, 2010). Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά καθώς οι μαθητές πλέον επέλυαν τις διαφορές τους μέσω της διαμεσολάβησης και οι σχέσεις τους βελτιώθηκαν αρκετά (Θάνος, 2017). Έρευνες επίσης επιβεβαι-

ώνουν τη θετική επίδραση της σχολικής διαμεσολάβησης σε δομές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας και ως προς τη σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών και ως προς την αντιμετώπιση των επιθετικών συμπεριφορών (Θάνος, 2019).

Επιπλέον, ένα μοντέλο με διεθνή αναγνώριση που αφορά στη διαχείριση των συγκρούσεων είναι το μοντέλο Killman-Thomas (1975, όπ. ανάφ. στο Μαράβα, 2021) και conflict model του Rahim (2011). Σε αυτό, αναφέρονται πέντε τρόποι διαχείρισης των διαφωνιών: ο ανταγωνισμός, η αποφυγή, η υποχώρηση, ο συμβιβασμός και η συνεργασία (Μαράβα, 2021). Πιο αναλυτικά, μέσα από τη *συνεργασία*, ευδοκιμούν και οι δύο πλευρές, καθώς συζητούν μέσα σε κλίμα διαλόγου, προκειμένου να διευθετηθούν σημαντικά ζητήματα. Με την *αποφυγή*, η μία εκ των δύο πλευρών ίσως θέλει να κερδίσει χρόνο, ωστόσο η διαφωνία συνεχίζει να υπάρχει. Η διαφωνία ίσως λυθεί με την πάροδο του χρόνου. Η *υποχώρηση* είναι μία μέθοδος με την οποία ικανοποιούνται οι επιθυμίες της μίας πλευράς καθώς η άλλη πλευρά αποσύρεται είτε λόγω αυτοθυσίας, είτε λόγω γενναιοδωρίας. Με τον *ανταγωνισμό* διεκδικούνται τα συμφέροντα και των δύο πλευρών. Η επικοινωνιακή σχέση διαταράσσεται και δεν υπάρχει πρόθεση για διάλογο. Με τον *συμβιβασμό εν τέλει*, οι ανάγκες και των δύο πλευρών ικανοποιούνται, αφού βρεθεί μία λύση ύστερα από έναν επικοινωνιακό διάλογο (Killman & Thomas, 1975, όπ. ανάφ. στο Μαράβα, 2021).

Τέλος, για να επιλυθούν οι συγκρούσεις ακολουθείται μια διαδικασία μέσω ποικίλων τεχνικών: τη *διαπραγμάτευση*, τη *διαμεσολάβηση*, τη *διευκόλυνση*, τη *διαιτησία* και την *εκδίκαση* (Μαράβα, 2021). Όλες αυτές οι στρατηγικές επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες όπως ο διαθέσιμος χρόνος για επίλυση, οι σχέσεις των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση και ο βαθμός σύγκρουσης (Καντάς, 1995, όπ. ανάφ. στο Μαράβα, 2021). Για την πιο ορθή αντιμετώπιση των συγκρούσεων, είναι απαραίτητο οι εμπλεκόμενοι να προσπαθούν να κατανοήσουν τις ανάγκες της άλλης πλευράς ώστε να μπορέσουν συμπάσχοντας να επιλύσουν τη διαφωνία (Ρούπα, 2017).

Τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα διεξάγονταν κάτω από άτυπες συνθήκες ύστερα από προτροπή των σχολείων, καθώς δεν είναι ακόμα ενταγμένα στο πρόγραμμα του σχολείου από το Υπουργείο Παιδείας. Μόνο σε μία εγκύκλιο του 2014, τα προγράμματα αυτά είχαν αναφερθεί. Ειδικότερα, το 2006, το 2^ο Γυμνάσιο Ασπρόπυργου έλαβε μέρος στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Comenius με το πρόγραμμα των «Ομότιμων μεσολαβητών». Σε αυτό πήραν μέρος και σχολικές μονάδες της Πολωνίας,

της Γερμανίας, της Πορτογαλίας, της Ισπανίας, της Αγγλίας και της Τσεχίας. Το πρόγραμμα παρότι αρχικά αντιμετωπίστηκε με δυσπιστία, στη συνέχεια επηρέασε θετικά το σύνολο των μαθητών καθώς οι περιπτώσεις αντεκδίκησης μειώθηκαν σημαντικά (Γιαννάτου, όπ. ανάφ. στο Θάνος, 2011).

Δύο ακόμη προγράμματα που σχεδιάστηκαν ανταποκρινόμενα σε μαθητές δημοτικού και αφορούν στην πρόληψη της επιθετικότητας μεταξύ των παιδιών, παρατίθενται ακολούθως. Πρώτον, «Το σπίτι των παιδιών» παρέχει εκπαίδευση στις επικοινωνιακές και συναισθηματικές δεξιότητες, από εκπαιδευτικούς που έχουν πρώτα εκπαιδευτεί κατάλληλα. Μέσω του προγράμματος καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική έκφραση των μαθητών (Κυριακίδου, 2006). Ακολούθως, το πρόγραμμα «Getting alone and keeping cool» στοχεύει στην εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας δημοτικού, σε δεξιότητες ελέγχου της επιθετικότητάς τους. Το πρόγραμμα απαρτίζεται από 8 συνεδρίες που διεξάγονται στο πλαίσιο της ομάδας και βασίζονται στο μοντέλο του Novaco (1975, όπ. ανάφ. στο Συντήλα & Αγγελή, 2017). Οι δραστηριότητες που πλαισιώνουν το πρόγραμμα είναι παιχνίδια ρόλων, ενημερωτικά φυλλάδια και βίντεο. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιβεβαιώθηκε από τους εννιάχρονους συμμετέχοντες οι οποίοι έπειτα από την εφαρμογή του προγράμματος ελάττωσαν την επιθετική τους συμπεριφορά (Συντήλα & Αγγελή, 2017).

Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι Farrington και Ttofi, σε μελέτη τους, το 2009 επιβεβαίωσαν ότι χάρη στα προγράμματα παρέμβασης, τα περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης μειώθηκαν κατά 20-23%. Ίδια αποτελεσματικότητα είχε και το πρόγραμμα ενσυναίσθησης που εφαρμόστηκε, προκειμένου να κατασταλεί το φαινόμενο του εκφοβισμού (Sahin, 2012). Επίσης, άλλα προγράμματα παρέμβασης που σχεδιάστηκαν για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας, έδειξαν μείωση κατά 75% των περιστατικών της σχολικής παραβατικότητας και ακόμη σημειώθηκε σημαντική αύξηση της διάθεσης για συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Olweus, 1997, όπ. ανάφ. στο Ξανθού, 2014· Kelley, Mills & Shuford, 2005).

Μία συνάμα εποικοδομητική δράση ανέπτυξαν οι Καμπέρη-Τζουριάδου και Πανταζής (2004) με τίτλο «Παιχνίδια – δραστηριότητες συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων». Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Περιλάμβανε 17 ιστορίες που άπτονταν καθημερινά ζητήματα γύρω από τη ζωή των παιδιών όπως η αδι-

κία, η κοροϊδία, οι συγκρούσεις κ.α. Τέλος, το πρόγραμμα περιείχε και 4 παραμύθια ό-
που μπορούσαν οι μαθητές να τα δραματοποιήσουν ή να παίξουν την πλοκή τους στη
γωνιά του κουκλοθέατρου (Καμπέρη-Τζουριάδου & Πανταζής, 2004).

Ακολούθως, το πρόγραμμα «Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος, απλά διαφορετι-
κός» στοχεύει στην εξάλειψη των διακρίσεων και στη μείωση του φαινομένου του ρα-
τσισμού, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης καθώς επίσης και στην ανάπτυξη του σε-
βασμού των δικαιωμάτων. Παράλληλα, το πρόγραμμα απευθύνεται στις ηλικιακές ομά-
δες του νηπιαγωγείου και του δημοτικού και παρέχεται μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων.
Σε αυτό μπορούν να συμμετέχουν και ομάδες γονέων εάν το επιθυμούν (Πρότυπος Συμ-
βουλευτικός Οδηγός, 2012).

Αποτελεσματικές αποδείχθηκαν και οι δύο παρεμβάσεις που έκαναν οι Denham,
Hatfield, Smethurst, Tan και Tribe (2006) οι οποίες είχαν στόχο την εκμάθηση κοινωνικών
δεξιοτήτων στους μαθητές για να αποκτήσουν ομαλή ένταξη στην κοινωνία. Εν τέλει, οι
κοινωνικές τους δεξιότητες αυξήθηκαν και η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων
επαληθεύτηκε. Εξίσου θετικά ήταν και τα αποτελέσματα του προγράμματος κοινωνικής
εκπαίδευσης που σχεδίασαν οι Flem, Thygesen, Valas και Magnes (1998, όπ. ανάφ. στο
Καραμπάτσου, 2014) σε εξάχρονα παιδιά με την αύξηση των θετικών συμπεριφορών και
την επίλυση διαφωνιών με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Επίσης το «Πρόγραμμα Ελέγχου
των Συγκρούσεων» των Τριλίβα και Chimienti (1996, όπ. ανάφ. στο Καραμπάτσου, 2014)
συνεισέφερε σε μεγάλο βαθμό στην αύξηση συμπεριφορών ενσυναίσθησης και συνεργ-
γασίας, δηλαδή στη βελτίωση των κοινωνικών δεικτών των ατόμων αυτών. Την ίδια θετι-
κή επίδραση είχε και το πρόγραμμα της Καραμπάτσου (2014) όπου εφαρμόστηκε σε μα-
θητές δημοτικού σχολείου των Ιωαννίνων κι είχε σημαντικά οφέλη στην αύξηση της δη-
μοφιλίας, της κοινωνικής επάρκειας και γενικότερα στις κοινωνικές δεξιότητες των συμ-
μετεχόντων.

Σε αυτό το πλαίσιο, σημαντικό ρόλο έχουν και τα παρεμβατικά προγράμματα που
αφορούν στην έννοια της *συγχωρητικότητας*. Γνωστές ψυχοεκπαιδευτικές παρεμβάσεις
είναι α) η παρέμβαση του Enright (Enright & Fitzgibbons, 2000, όπ. ανάφ. στο Worthing-
ton, 2014) και β) το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα REACH της Worthington (2006, όπ.
ανάφ. στο Worthington, 2014). Το μοντέλο του Enright αποτελείται από τέσσερις φάσεις:
α) τη φάση της αποκάλυψης, β) τη φάση της απόφασης, γ) τη φάση της εργασίας και δ)
τη φάση της εμβάθυνσης. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, το άτομο μαθαίνει το νόη-

μα της έννοιας της συγχώρεσης, μαθαίνει να αποδέχεται αυτό το συναίσθημα όπως και να το κάνει πράξη. Εν συνεχεία, το πρόγραμμα REACH περιλαμβάνει πέντε στάδια κατά τη διάρκεια των οποίων προωθείται η ενσυναίσθηση και μέσα από ασκήσεις, δίνεται έμφαση στην αξία της ευγνωμοσύνης. Σταδιακά, οι συμμετέχοντες εναντιώνονται στις σκέψεις της μη συγχώρεσης και δρουν αποτελεσματικά (Κώστα, 2018).

Συμπερασματικά, για να υιοθετήσουν οι μαθητές τη συγχωρητική στάση χρειάζεται αρκετός χρόνος. Τα προγράμματα εν τέλει έδειξαν θετικά αποτελέσματα ως προς α) τη μείωση του άγχους των μαθητών (Hepp-Dax, 1996, όπ. ανάφ. στο Hui & Chau, 2009), β) τη βελτίωση της συναισθηματικής ευεξίας, γ) την αύξηση της αυτοεκτίμησής τους, παράλληλα δ) την ελάττωση του συναισθήματος θυμού και συνεπώς όλα αυτά είχαν ως απόρροια την σχολική επιτυχία των μαθητών και την καλύτερη διαχείριση των φιλικών τους σχέσεων (Gambaro, 2002, όπ. ανάφ. στο Hui & Chau, 2009). Τα αισθήματα εχθρότητας λοιπόν μειώθηκαν και τη θέση τους πήραν οι πράξεις συγχωρητικότητας (Worthington & Scherer, 2004).

3.5.1.4 Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

Ένα ακόμη πρόγραμμα σχεδιάστηκε για μαθητές Δημοτικού και εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προκειμένου οι μαθητές να αυξήσουν τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους. Το πρόγραμμα αυτό είχε τίτλο «Εγώ-ένας ξεχωριστός άνθρωπος», αναφερόταν στη θεματολογία προαγωγής της προστασίας του Παιδιού και είχε εκδοθεί από το ΚΕΘΕΑ. Στην ουσία πρόκειται για μια προσαρμογή του βρετανικού προγράμματος “Skills for the Primary school Child” στα ελληνικά δεδομένα. Στόχοι του προγράμματος ήταν α) η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης του ατόμου στον εαυτό του, β) η αυτογνωσία του ατόμου μέσω της ενδοσκόπησης καθώς και γ) η συνειδητοποίηση επιρροής του ατόμου στους άλλους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Ορισμένες από τις χαρακτηριστικές δραστηριότητες του προγράμματος ήταν: να γράψουν οι μαθητές σε ένα φύλλο χαρτί, τι μπορούν να κάνουν, όπως επίσης και τι επιτεύγματα θέλουν να καταφέρουν μελλοντικά. Συνάμα, κάθε παιδί είχε ένα μαγικό κοχύλι και κρατώντας το, έλεγε τρία θετικά λόγια για τον εαυτό του. Στη συνέχεια έδινε το κοχύλι στον διπλανό του. Δύο ακόμη σημαντικές δραστηριότητες ήταν οι ακόλουθες: α) όλα τα ονόματα των μαθητών γράφονταν σε μικρά χαρτάκια και τα χαρτάκια βρίσκονταν μέσα σε ένα καπέλο. Κάθε παιδί τραβούσε έπειτα ένα όνομα και έγραφε ένα γράμμα με

θετικούς χαρακτηρισμούς στο άτομο αυτό και β) οι μαθητές κάθονταν σε σχήμα κύκλου και σε ένα φύλλο χαρτί στο κάτω μέρος έγραφαν το όνομά τους. Έπειτα έδιναν το χαρτί αυτό στο παιδί που καθόταν δίπλα τους. Κάθε μαθητής παίρνοντας στα χέρια του το χαρτί έγραφε ωραία λόγια για το άτομο που αντιπροσώπευε το κάθε χαρτί, το δίπλωνε και το έδινε στον διπλανό του. Τέλος, όταν το χαρτί έφτανε ξανά στο αναφερόμενο πρόσωπο που έγραφε το όνομά του, άνοιγε το διπλωμένο χαρτί και διάβαζε τα λόγια που έγραψαν οι συμμαθητές του για εκείνο. Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες και είχε θετικά αποτελέσματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998).

Συνάμα, αξιόλογη ήταν η παρέμβαση των Waliski και Carlson (2008) σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Το πρόγραμμα που ανέπτυξαν εστίαζε στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής αναγνώρισης, έκφρασης και αποδοχής και έδινε έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης ήταν θετικά ακόμη και μετά την επαναξιολόγηση που έγινε.

3.5.1.5 Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση του θυμού

Για τη διαχείριση του θυμού σχεδιάστηκε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές της Β' και Γ' Δημοτικού. Το πρόγραμμα περιελάμβανε 8 συναντήσεις. Σε αυτό πήραν μέρος 117 μαθητές, εκ των οποίων οι 56 αποτελούσαν την ομάδα παρέμβασης και οι 61 την ομάδα ελέγχου. Πριν και έπειτα από την παρέμβαση οι μαθητές συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ, Goodman, 1997, όπ. ανάφ. στο Καλύβα, 2017) και το ερωτηματολόγιο (Behavioral Anger Response Questionnaire, BARQ, Linden et al., 2003, όπ. ανάφ. στο Καλύβα, 2017) που αφορούσε στο συμπεριφοριστικό πλαίσιο ενδείξεων θυμού. Τα ευρήματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές αυξημένες τιμές στους μέσους όρους των ακόλουθων εννοιών: των υποκλιμάκων του συλλογισμού, της κοινωνικής στήριξης, του ισχυρισμού και της αποφυγής του θυμού. Από την άλλη πλευρά, οι τιμές των έντονων εκρήξεων θυμού φάνερων στατιστικά σημαντική ελάττωση. Τα αποτελέσματα έμειναν σταθερά για την ομάδα παρέμβασης έπειτα από επανέλεγχο πέντε μηνών. Συμπερασματικά, το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό ως προς τη διαχείριση του συναισθήματος του θυμού των μαθητών (Καλύβα, 2017· Μπρούζος, Βασιλόπουλος, Καλύβα, Μπαούρδα, & Μισαηλίδη, 2020).

3.5.1.6 Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για την ενδυνάμωση της ψυχοσυναισθηματικής υγείας

Ένα από τα πιο διαδεδομένα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα ονομάζεται «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή» κι εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία. Το πρόγραμμα δημιούργησε το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΚΕΣΧΟΨΥ) και συντονίστρια ήταν η κ. Χατζηχρήστου. Η υλοποίηση του προγράμματος έγινε έπειτα από τη συνεργασία του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ακόμη, το συγκεκριμένο πρόγραμμα αφορούσε στην πρωτογενή πρόληψη και διεξήχθη τόσο από εκπαιδευτικούς έπειτα από επιμόρφωσή τους, όσο και από σχολικούς ψυχολόγους (Hatzichristou & Lampropoulou, 2004· Τσατήρη, 2020).

Σκοπός αυτού του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανταποκρίνονται στις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και στις γενικότερες δυσμενείς συνθήκες ζωής. Ειδικότεροι στόχοι ήταν να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και να εκπαιδευθούν σε ψυχοκοινωνικές έννοιες και σε βασικές δεξιότητες ζωής, για παράδειγμα στις επικοινωνιακές δεξιότητες, στην αυτογνωσία, στην έκφραση, στην αναγνώριση και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Οι θεματικές επιπλέον που αφορούσαν στο περιεχόμενο του προγράμματος ήταν συνολικά δέκα. Ορισμένες από αυτές ήταν οι ακόλουθες: αντιμετώπιση των αγχογόνων περιστάσεων, διαχείριση επίλυσης συγκρούσεων, αυτογνωσία και ετερογνωσία, κοινωνικές δεξιότητες και συμβουλευτικές στρατηγικές σε ενδεχόμενες κρίσεις που μπορεί να συμβούν στο περιβάλλον του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί εν τέλει, αφού καταρτίστηκαν στο μοντέλο επίλυσης και διαχείρισης προβλημάτων (Invitational Conference on the Future of School Psychology), το εφάρμοσαν αποτελεσματικά και σχεδίασαν κατάλληλα σχέδια δράσης (Hatzichristou & Lampropoulou, 2004· Τσατήρη, 2020).

Τα ευρήματα συμπερασματικά έδειξαν θετικά αποτελέσματα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά παραδείγματα θετικής επιρροής ήταν ότι οι μαθητές μπορούσαν να αναγνωρίζουν βασικά στοιχεία μη λεκτικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, να αντιλαμβάνονται ακόμη περισσότερα συναισθήματα και να αισθάνονται περισσότερο προετοιμασμένοι στην αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Άξιο παρατήρησης είναι ότι τα κορίτσια πριν γίνει η παρέμβαση εκδήλωναν αυξημένα ποσοστά κοινωνικής επάρκειας, ενώ έπειτα από την παρέμβαση εξίσου αυξημένα ήταν και τα

επίπεδα κοινωνικής επάρκειας των αγοριών. Συνάμα, τα κορίτσια παρουσίασαν βελτίωση σε ενδοπροσωπικό επίπεδο και συμμετείχαν πιο ενεργά στη διαχείριση προβλημάτων. Τα αγόρια από την άλλη πλευρά βελτιώθηκαν στο διαπροσωπικό πλαίσιο όπως και στη διαχείριση του άγχους και του αυτοέλεγχου (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Γεωργουλίας & Λαμπροπούλου, 2006).

Εν συνεχεία, γίνεται λόγος για το Πρόγραμμα «Αρετή» που αφορά στην εκπαίδευση του χαρακτήρα. Το παρόν ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα στοχεύει στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ευεξία με απόρροια την σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε στην Κύπρο από τον Χαραλάμπους Νεόφυτο που ήταν ο συντονιστής, σε συνεργασία με το Παρατηρητήριο για τους μαθητές, δηλαδή έναν μη κερδοσκοπικό και μη κυβερνητικό οργανισμό που προστατεύει τα δικαιώματα των παιδιών. Επιπλέον, το πρόγραμμα διενεργήθηκε σε συνεργασία και με το Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημόσιας τάξης το οποίο συμπεριέλαβε το πρόγραμμα στο Κρατικό σχέδιο δράσης προκειμένου να προληφθούν φαινόμενα παραβατικότητας. Ο σχεδιασμός του προγράμματος κρίθηκε αναγκαίος ύστερα από την αδιαμφισβήτητη διαπίστωση ότι τη σημερινή εποχή υπάρχει μια κρίση αξιών στην κοινωνία και η νέα γενιά χρειάζεται την κατάλληλη εκπαίδευση για τη σωστή δόμηση του χαρακτήρα ώστε να είναι γαλουχημένος με αξίες και ιδανικά (Χαραλάμπους, 2010).

Η εφαρμογή του προγράμματος ξεκίνησε το 2007 και σε αυτό κάθε χρονιά παίρνουν μέρος πολλοί μαθητές και γονείς. Μέχρι την παρούσα στιγμή έχουν συμμετάσχει 2000 παιδιά και 1000 γονείς. Οι συναντήσεις που γίνονται συνήθως είναι έξι και η διάρκεια αυτών είναι δίωρη. Το περιεχόμενο των συναντήσεων περιέχει μία ποικιλία δραστηριοτήτων παιγνιώδους χαρακτήρα, για παράδειγμα θεατρικό παιχνίδι, μουσική, τέχνη με πηλό και άλλες εικαστικές δράσεις, ποίηση, τραγούδι, παιχνίδια ρόλων, ιδεοθύελλα, συνεντεύξεις, συνταγές, επιστολές, εικόνες, ιστορίες, σοφά λόγια κ.α. Με αυτό τον τρόπο, ο συντονιστής προσπαθεί να προωθήσει θεμελιώδεις αξίες όπως η ελευθερία, η αγάπη, ο σεβασμός, η τόλμη, η ειρήνη, η συνεργασία, ο σεβασμός, η προσφορά, η ηγεσία, η πολιτότητα, η δικαιοσύνη και η υπευθυνότητα. Η αξιολόγηση του προγράμματος γίνεται πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος από τους συμμετέχοντες μέσω της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου. Το πρόγραμμα έως τώρα έχει έκδηλα θετικά αποτελέσματα σε μαθητές και γονείς (Χαραλάμπους, 2010).

Μία ακόμη ποικιλία ψυχοσυναισθηματικών προγραμμάτων υγείας σημειώθηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα προγράμματα αυτά είναι πρώιμης παρέμβασης και εφαρμόστηκαν σε δομές της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ειδικότερα, το πρόγραμμα «Το παραμύθι χωρίς όνομα» έχει προληπτικό χαρακτήρα και πλαισιώνει τις ακόλουθες θεματικές ενότητες: την ατομική και συλλογική ευθύνη, την πειθαρχία, την επίλυση διαφωνιών, τη διαφορετικότητα και την ορθή επιλογή αποφάσεων. Συντονιστής ήταν η Βαζαίου και οι συνεργάτες της, το 2010, σε συνεργασία με το Κέντρο πρόληψης της εξάρτησης και της Αγωγής Υγείας. Πιο αναλυτικά, το πρόγραμμα διακρίνεται σε 12 ενότητες. Ως προς τη θεματολογία του, η ιστορία που εκτυλίσσεται, αφορά στην απόφαση 6 ζώων που μένουν στο δάσος, να το εγκαταλείψουν λόγω μιας πυρκαγιάς. Ύστερα από κάποιες περιπέτειες που περνούν και ένα ναυάγιο που τους συμβαίνει, τα ζώα γνωρίζονται με άλλα 3 ζώακια και για να επιβιώσουν, χρειάζεται τόσο να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα όσο και να μάθουν να αποδέχονται ο ένας τον άλλο, ζώντας ομαδοσυνεργατικά. Για την επιτυχή έκβαση του προγράμματος κρίνεται αναγκαία η έγκαιρη ενημέρωση κι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Βαζαίου & συν, 2010· Δώνη, & Γιώτσα, 2017).

Επιπρόσθετα, ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών όπως η ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, η αναγνώριση και η αποδοχή των συναισθημάτων είναι το πρόγραμμα «Ο Πυξιδούλης και η Πυξιδούλα στο νηπιαγωγείο». Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε από τους Κυριακίδου, Πορσέλη και Τερζοπούλου το 2006 σε συνεργασία με το Κέντρο Πρόληψης της εξάρτησης από τα ναρκωτικά «Πυξίδα» και τον ΟΚΑΝΑ. Η δομή του προγράμματος διαρθρώνεται σε 4 ενότητες: την συνεργατικότητα, τα συναισθήματα, τον υγιεινό τρόπο ζωής και την αυτοεκτίμηση. Επίσης η ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών γίνεται μέσα από διαλέξεις, βιωματικές δράσεις, συνεδρίες και διανομή φυλλαδίων (Δώνη, & Γιώτσα, 2017· Κυριακίδου, Πορσέλη & Τερζοπούλου, 2006).

Εν συνεχεία, ένα αναγνωρισμένο ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει στόχο να μάθουν οι μαθητές να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να επιλύουν τις συγκρούσεις και να εκπαιδευθούν στις θεμελιώδεις δεξιότητες ζωής είναι το «Βήματα για τη ζωή». Το παρόν πρόγραμμα σχεδιάστηκε από τους Κουρμούση και Κούτρας το 2011. Ακόμη, δομείται από 9 θεματικές ενότητες που στόχο έχουν να μεταδώσουν στους μαθητές, έννοιες όπως η αυτοεκτίμηση, η κοινωνική αποδοχή, η συνεργασία, η επίλυση

συγκρούσεων, η αποτροπή της θυματοποίησης, του σχολικού εκφοβισμού κ.α. Σε αυτό το πρόγραμμα μπορούν να ενημερωθούν και να εμπλακούν και οι γονείς ύστερα από ανάλογη παρακολούθηση μαθημάτων και εκπαίδευση σε τεχνικές υποστήριξης αυτών των εννοιών (Δώνη, & Γιώτσα, 2017· Κουρμούση, 2012).

Το πρόγραμμα τέλος, αξιολογήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της Κουρμούση το 2012. Κατά την ερευνητική διαδικασία έλαβαν συμμετοχή 79 νηπιαγωγοί και 518 νήπια που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και 480 ήταν τα άτομα της ομάδας ελέγχου. Για την αξιολόγηση του προγράμματος χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα αυτών έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας είχαν περισσότερη βελτίωση στον τομέα των δεξιοτήτων από τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου (Δώνη & Γιώτσα, 2017· Κουρμούση, 2012).

Επιπλέον, ένα ακόμη εγχειρίδιο που σχεδιάστηκε για την εκπαίδευση των ανθρώπινων δικαιωμάτων ονομάζεται «Πρώτα βήματα». Το πρόγραμμα δημιουργήθηκε από το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα της Περιφερειακής ανάπτυξης της Διεθνούς αμνηστίας και μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα. Το περιεχόμενο της θεματολογίας αφορά σε μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού και πλαισιώνεται από δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονται με συγκρούσεις και διαφωνίες των δικαιωμάτων, την αποδοχή της διαφορετικότητας, την υπεύθυνη στάση ζωής, τη δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο τέλος του προγράμματος συστήνονται προτάσεις για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων στον σχολικό χώρο (Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός, 2012).

Ακόμη, το πρόγραμμα «Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο σχολείο» δημιουργήθηκε από την Μαραγκουδάκη (2007α) και έχει σκοπό να μεταλαμπαδεύσει στους εκπαιδευτικούς την αξία της ισότητας των δύο φύλων αναφορικά με διάφορες εκφάνσεις της ζωής όπως η αυτοσυνείδηση, η ιδιότητα του πολίτη στη δημοκρατική κοινωνία, ο ρόλος των δύο φύλων στον θεσμό της οικογένειας, ο πόλεμος και η ειρήνη και η έννοια της πολυπολιτισμικότητας.

Ένα εξίσου ενδιαφέρον ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι «Η Πυξίδα του εαυτού μου» το οποίο έχει εγκριθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) το 2018-2020. Το παρόν πρόγραμμα διαρκεί 8 εβδομάδες και έχει ενσωματωμένο αναλυτικό εγχειρίδιο εφαρμογής και τετράδιο για τον κάθε συμμετέχοντα μαθητή. Ο απώτερος σκοπός του εν γένει προγράμματος είναι η εμφύσηση των βασικών δεξιοτήτων ζωής στους μαθητές. Οι πέντε θεματικές του βασίζονται στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη

της προσωπικότητας, δηλαδή στην θετική αυτοεικόνα, στην αυτορρύθμιση, στην κοινωνική επάρκεια, στις διαπροσωπικές δεξιότητες και στην ορθή λήψη αποφάσεων. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται είναι επίσης οι κοινωνικές και οι συναισθηματικές δεξιότητες, όπως επίσης και οι δεξιότητες σωστής διαχείρισης του άγχους. Η εφαρμογή του προγράμματος στην Ελλάδα έγινε από το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού στα πλαίσια αγωγής υγείας της Αναπτυξιακής και Κοινωνικής Παιδιατρικής. Το υλικό διανεμήθηκε σε μαθητές της Γ έως της Στ' τάξης και οι εκπαιδευτικοί που ήταν υπεύθυνοι για τις δράσεις είχαν ενημερωθεί κατάλληλα μέσω σεμιναρίων (Μπάδα, 2017).

Αντιπροσωπευτικά προγράμματα προάσπισης της ψυχικής υγείας είναι τα εξής: α) I Can Problem Solve (ICPS), β) Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Child Training Program γ) Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) και δ) Second Step. Πιο αναλυτικά, το πρόγραμμα ICPS αφορά σε μαθητές από 4 έως 12 ετών και μέσω εικοσάλεπτων δραστηριοτήτων στοχεύει στην μεταβολή των δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών κι επίλυσης προβλημάτων στη διαπροσωπική επικοινωνία. Το πρόγραμμα σχεδίασε η Shure (2000) και διήρκησε 3 μήνες. Οι δραστηριότητες που διαδραματίστηκαν ήταν 59 για τους μαθητές της προσχολικής ηλικίας, 83 για τα παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας και 77 για τους μαθητές μέσης σχολικής ηλικίας. Η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε ενθαρρυντικά αποτελέσματα κυρίως για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας (Shure, 2000).

Επιπρόσθετα, το Incredible Years Dinosaur Social Skills and Problem Solving Child Training Program αναπτύχθηκε για να εφαρμοστεί σε παιδιά 3-8 ετών. Πιο συγκεκριμένα στοχεύει στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην βελτίωση του αυτοέλεγχου. Το πρόγραμμα διαρθρώνεται από 64 ασκήσεις εικοσάλεπτης διάρκειας (Webster-Stratton, 2001). Έρευνα των Webster-Stratton και Reid (2004) έδειξε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας υπερέιχαν σε μεγάλο βαθμό και σε συμπεριφορικό και σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Ακόμη, το πρόγραμμα PATHS σχεδιάστηκε για τη μείωση των συμπεριφορικών προβλημάτων σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τρεις φορές την εβδομάδα διεξάγονταν εικοσάλεπτες δραστηριότητες και μέσω αυτών οι εκπαιδευτές μάθαιναν στα παιδιά δεξιότητες επίλυσης των συγκρούσεων, δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας και τεχνικές αύξησης της αυτοπεποίθησης. Οι δραστηριότητες βοήθησαν τους μαθητές να βελτιώσουν την κοινωνική προσαρμογή τους και να ελέγχουν πιο σωστά τα συναισθήματά

τους (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). Τέλος, το Second Step ανταποκρινόταν σε μαθητές 4-14 ετών και μέσω ενός ειδικού εγχειριδίου προσανατόλιζε τους μαθητές σε δράσεις ενίσχυσης της ενσυναίσθησης, ελέγχου της παρορμητικής συμπεριφοράς και διαχείριση του θυμού. Τα ευρήματα φανέρωσαν ελάττωση των συμπεριφορικών προβλημάτων (Lillenstein, 2001).

3.5.2 Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης

3.5.2.1 Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για την ενδυνάμωση της ψυχοσυναισθηματικής υγείας

Επιπρόσθετα, ένα πρόγραμμα που εστιάζει στη θεματική της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι το πρόγραμμα RESCUR. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι τριετές και εφαρμόστηκε σε δομές προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius. Οι δράσεις αυτές διήρκεσαν από το 2012 έως το 2015 και εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε 3000 μαθητές, σε 80 σχολεία και σε περισσότερους από 200 εκπαιδευτικούς. Συντονιστής ήταν το Πανεπιστήμιο Της Μάλτας. Στις δραστηριότητες έλαβαν μέρος ακόμη πανεπιστήμια αρκετών χωρών όπως το Πανεπιστήμιο της Κρήτης στην Ελλάδα, το Πανεπιστήμιο του Όρεμπρο στη Σουηδία, το Πανεπιστήμιο της Παβία στην Ιταλία, το Πανεπιστήμιο του Ζάγκρεμπ στην Κροατία και το Πανεπιστήμιο της Λισαβόνας στην Πορτογαλία. Κυρίως το πρόγραμμα αφορούσε σε μαθητές προερχόμενους από εθνικές μειονότητες όπως Ρομά και πρόσφυγες, σε μαθητές από οικογένειες κοινωνικά περιθωριοποιημένες και σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως χαρισματικά παιδιά και παιδιά με κάποια αναπηρία (Cefai, Cavioni, Bartolo, Simoes, Ridicki Miljevic, Bouillet, Pavin Ivanec, Matsopoulos, Gavogiannaki, Zanetti, Galea, Lebre, Kimber, & Eriksson, 2015).

Το πρόγραμμα περιλάμβανε αναλυτικά εγχειρίδια δραστηριοτήτων και για τους μαθητές και για το εκπαιδευτικό δυναμικό. Ορισμένες ακόμη από τις θεματικές του ήταν η καλλιέργεια των επικοινωνιακών ικανοτήτων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη διατήρηση υγιών σχέσεων όπως η αισιοδοξία, η ενσυναίσθηση, η διαπροσωπική ενδυνάμωση κι η επίλυση των διαφωνιών. Ακόμη, το πρόγραμμα ενθάρρυνε το θετικό τρόπο σκέψης και ενημέρωνε τους μαθητές για θέματα σημαντικά όπως η απώλεια, ο σχολικός εκφοβισμός, η αυτοεκτίμηση κ.α. Όλα αυτά γίνονταν μέσω δραστηριοτήτων που συμπεριλάμβαναν ασκήσεις χαλάρωσης, διηγήσεις ιστοριών, φύλλα εργασίας και

δραστηριότητες συνυφασμένες με την τέχνη (Cefai, Cavioni, Bartolo, Simoes, Ridicki Miljevic, Bouillet, Pavin Ivanec, Matsopoulos, Gavogiannaki, Zanetti, Galea, Lebre, Kimber, & Eriksson, 2015).

Ακολούθως, το Strong Kids είναι ένα πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης που χρησιμοποιείται τόσο για πρόληψη όσο και για παρέμβαση. Αντιπροσωπεύει ηλικιακές ομάδες της προσχολικής εκπαίδευσης, της πρωτοβάθμιας και της εφηβείας. Ακόμη είναι εφαρμοσμένο τόσο σε ομάδες παιδιών τυπικής ανάπτυξης όσο και σε ομάδες παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης που έχουν συναισθηματικές, συμπεριφορικές διαταραχές και γενικότερες δυσκολίες. Τα τρία μέρη που απαρτίζουν το πρόγραμμα είναι α) το Strong Start, β) το Strong kids και γ) το Strong Teens. Το Strong Start περιλαμβάνει 10 δραστηριότητες για τα παιδιά 5-8 ετών και κάθε δράση έχει διάρκεια περίπου 35 λεπτά. Απώτερος στόχος είναι οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η αναγνώριση των συναισθημάτων, η σύσφιξη φιλικών σχέσεων και η επίλυση διαφωνιών. Εν συνεχεία, το Strong kids αντιπροσωπεύει ηλικίες 8-12 ετών και 12-14 ετών. Ουσιαστικά πρόκειται για 14 μαθήματα που προωθούν στρατηγικές επίλυσης διαπροσωπικών διαταραχών και τεχνικές ενδυνάμωσης του θετικού τρόπου σκέψης και της αποφυγής των αρνητικών σκέψεων αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν βελτίωση για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας (Kramer, Caldarella, Christensen, & Shatzer, 2010· Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008).

3.5.3 Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης

3.5.3.1 Ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα για την ενδυνάμωση της ψυχοσυναισθηματικής υγείας

Η Γκρίτζαλη (2012) σε έρευνά της παρουσίασε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδίασε για να βελτιώσει τη συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών που έχουν διαγνωστεί με το Σύνδρομο Asperger. Λόγω του ότι τα άτομα με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ) δυσκολεύονται περισσότερο από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων για παράδειγμα των συναισθημάτων της στενοχώριας, του θυμού και της χαράς, κρίθηκε αναγκαίος ο σχεδιασμός αυτού του προγράμματος. Στόχος λοιπόν ήταν οι μαθητές να μπορούν να αποκωδικοποιούν τις συναισθηματικές εκφράσεις γιατί πολλές είναι οι φορές που αυτά τα άτομα συγχέουν τα συ-

ναισθήματά τους, δεν ξέρουν πώς να εκφραστούν και παραμένουν ανέκφραστα (Γκρίτζαλη, 2012· Hyson, 2003).

Για την οργάνωση των δραστηριοτήτων χρειάστηκαν ένα συναισθηματομέτρο, το βιβλίο *Τα Συναισθήματα των ανθρώπων* κι άλλα βιβλία με συναισθήματα της χαράς, του φόβου, της θλίψης, του θυμού και της ανησυχίας, φύλλα εργασίας και ντοσιέ για την ομαδοποίηση των συναισθηματικών εκφράσεων. Η δομή του προγράμματος διαρθρώνεται μέσα από δραστηριότητες όπως η συμπλήρωση προτάσεων με κενά που στοχεύουν στην αντίληψη των συναισθημάτων, η διήγηση ιστοριών οι οποίες προσεγγίζουν τον συναισθηματικό κόσμο, δίνοντας έμφαση σε ένα συναίσθημα κάθε φορά, ένας χάρτης με την ονομασία των συναισθημάτων, παντομίμα κ.α. Το πρόγραμμα αυτό είναι πιλοτικό και δεν έχει αξιολογηθεί ακόμη (Γκρίτζαλη, 2012).

Ακόμη αναγνωρισμένα ψυχοθεραπευτικά προγράμματα για τις ΔΑΔ με θετικά αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα: α) το TEACCH το οποίο αποτελεί ένα δομημένο πρόγραμμα που στοχεύει στον ενεργητικό ρόλο των μαθητών στον επικοινωνιακό τομέα μέσω οπτικού υλικού (Eikeseth, 2009), β) το BEHAVIOURAL APPROACHES, APPLIED BEHAVIOUR ANALYSIS (A.B.A.) το οποίο βοηθά το παιδί με ΔΑΔ να συσχετίσει τη συμπεριφορά του με άλλες συμπεριφορές που προηγήθηκαν (Bosa, 2006), γ) το INTEGRATION APPROACHES, δηλαδή προσεγγίσεις ενσωμάτωσης και ολοκλήρωσης, δ) το DAILY LIFE THERAPY AT THE BOSTON HIGASHI SCHOOL, δηλαδή πρακτικές θεραπείας της καθημερινής ζωής ε) το INTERACTIVE APPROACHES, OPTION APPROACH, THE PLAYSCHOOL CURRICULUM, INFANT DEVELOPMENT PROGRAMME, δηλαδή αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις στ) το POSITIVE APPROACHES, δηλαδή θετικές προσεγγίσεις, ζ) το PECS το οποίο αναφέρεται στη βιβλιογραφία και ως επικοινωνιακό σύστημα μέσω ανταλλαγής εικόνων, καθώς χρησιμοποιούνται εικόνες από καθημερινά στιγμιότυπα της ζωής των ατόμων με ΔΑΔ και τα βοηθούν πάρα πολύ στην επικοινωνία με το περιβάλλον τους (Bosa, 2006) και η) MAKATON το οποίο αποτελείται από διάφορα σήματα και σύμβολα που προωθούν την επικοινωνία (Bosa, 2006· Γκρίτζαλη, 2012).

3.5.3.2 Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση του θυμού

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής της, η Τσιλιγιάννη (2014) εφάρμοσε και στη συνέχεια αξιολόγησε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης και αφορούσε στην αποτελεσματική διαχείριση του θυμού. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στηρίχτηκε σε υποθετικά εκπαιδευτικά

σενάρια, στην προώθηση ενός εναλλακτικού τρόπου σκέψης και στην παρουσία τεχνικών χαλάρωσης (Τσιλιγιάννη, 2014). Η παρέμβαση βασίστηκε ακόμη σε ήδη εφαρμοσμένα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα όπως το πρόγραμμα των Mc Whirter και Liebman (1988, όπ. ανάφ. στο Τσιλιγιάννη, 2014) και το πρόγραμμα των Juntunen, Cohen & Wolszon (1997, όπ. ανάφ. στο Τσιλιγιάννη, 2014) για τη διαχείριση του θυμού. Συνάμα, η παρούσα παρέμβαση εστίασε στο μοντέλο επίλυσης των συγκρούσεων (Solving Problems Together) των Hall, Rushing και Khurshid (2011) όπως επίσης και στο πρόγραμμα αποτελεσματικής διαχείρισης του θυμού των Reilly, Shopshire, Durazzo, & Campbell (2002). Μέσα από αυτό γινόταν τόσο ενημέρωση για τη διαχείριση του θυμού όσο και εκπαίδευση σε αποδοτικές τεχνικές για τον έλεγχο του θυμού στο σχολικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών της πειραματικής ομάδας με των τιμών της ομάδας ελέγχου (Τσιλιγιάννη, 2014).

3.5.3.3 Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Αδιαμφισβήτητα ένα ενδιαφέρον πρόγραμμα ψυχοεκπαίδευσης που σχεδιάστηκε για γονείς των οποίων τα παιδιά έχουν διαγνωστεί με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι το Cygnet το οποίο πρωτοεμφανίστηκε το 2000 στην Μεγάλη Βρετανία (Stuttard, Beresford, Clarke, Beecham, & Morris, 2016). Το πρόγραμμα βραβεύτηκε το 2008 με το Εθνικό Βραβείο Εκπαίδευσης και το 2015 έφθασε έως το τελικό στάδιο βραβείων για τα Autism Professionals Awards (Φούσκα, 2017). Ειδικότερα, το πρόγραμμα αφορά σε μαθητές 7 έως 18 ετών. Αποτελείται από 6 συναντήσεις διάρκειας τριών ωρών. Σε αυτές συζητούνται θέματα όπως η επικοινωνία των παιδιών με ΔΑΦ, οι αισθητηριακές διαταραχές που έχουν, η κατανόηση της συμπεριφοράς τους και η διαχείρισή της (Barnardo's, 2010). Στόχος είναι οι γονείς έπειτα από το πρόγραμμα να μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα θέματα επικοινωνίας με το παιδί τους, του παιχνιδιού ή και της συμπεριφοράς του. Η ενημέρωσή τους γίνεται μέσω βίντεο, βιωματικών ασκήσεων, power point κ.α. (Stuttard et al., 2016). Αναφορικά με την αξιολόγηση του προγράμματος, θετική ανατροφοδότηση δόθηκε από τους 204 συμμετέχοντες γονείς κατά τη διάρκεια του προγράμματος από το 2006 ως το 2009 (Barnardo's, 2010).

Στο ίδιο πλαίσιο οι Γαλανάκη και Σάλμοντ σε μελέτη τους (2016) αναφέρουν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για να βοηθήσει έναν μαθητή διαγνωσμένο

με Σύνδρομο Asperger στις κοινωνικές του δεξιότητες. Ο μαθητής παρουσίαζε ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα, καθώς δεν είχε παρέες επειδή εξαιτίας της συμπεριφοράς του π.χ. απροσδόκητες εκρήξεις θυμού κι επιθετικής συμπεριφοράς, οι συμμαθητές του τον φοβόντουσαν. Στόχοι του προγράμματος ήταν να μάθει το παιδί να ξεκινά έναν διάλογο και να μπορεί να τον διατηρεί, να προσκαλεί με ευγενικό τρόπο τους συμμαθητές του στο παιχνίδι, να διακρίνει και να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τέλος να μπορεί να ελέγξει τον θυμό του. Μέσω ασκήσεων, φυλλαδίων, εφημερίδων, το ημερολόγιο της φιλίας μέσα στο οποίο έγραφε όμορφες σκέψεις του για τις φίλιες που έκανε, παιδικά παραμύθια όπως ο Τριγωνοψαρούλης που στόχευε στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, συζητήσεις και παιχνίδια ρόλων, ο μαθητής προσπαθούσε να επιτύχει τους στόχους της παρέμβασης. Στο τέλος της εφαρμογής του προγράμματος, ο μαθητής έδειξε βελτίωση στις κοινωνικές του σχέσεις, μπορούσε να διατηρήσει την ηρεμία του όταν κάτι δεν του άρεσε και απέφευγε την παρορμητική συμπεριφορά (Γαλανάκη & Σάλμοντ, 2016).

3.5.3.4 Ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

Στο 3^ο Ειδικό Δημοτικό Ευόσμου εφαρμόστηκε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσα από το παιχνίδι. Στόχοι του προγράμματος ήταν να αναπτυχθεί η αυτοεκτίμηση, να ενδυναμωθούν οι φιλικές σχέσεις των μαθητών, να αυξηθεί η ενσυναίσθηση και να καλλιεργηθούν οι κλίσεις τους. Η επίτευξη των στόχων πραγματοποιήθηκε μέσα από πολλές και διαφορετικές πρακτικές και μεθόδους π.χ. παιχνίδια ρόλων, ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, παντομίμα, συμβολικό και θεατρικό παιχνίδι, μουσικές δράσεις, παιχνίδια εμπιστοσύνης, μέθοδοι project, χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή κ.α. Εννέα μαθητές έλαβαν συμμετοχή στο πρόγραμμα. Σημαντικό ρόλο είχαν η κλίμακα αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης (Rosenberg Self-Esteem Scale) όπου χρησιμοποιήθηκε τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση προκειμένου να εκτιμηθεί η εικόνα που έχει ο κάθε μαθητής για τον εαυτό του. Συμπερασματικά, σημειώθηκε άνοδος της αυτοεκτίμησης των παιδιών μετά το πρόγραμμα και οι συζητήσεις των μαθητών έγιναν πιο εποικοδομητικές (Λεωνίδου & Τουλούπης, 2014).

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Ερευνητικός σκοπός και στόχοι της παρούσας μελέτης

Ο σκοπός αυτής της έρευνας εστιάζει στο να διερευνηθεί η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Α' βάθμιας Εκπαίδευσης σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα. Ειδικότερος στόχος είναι η έρευνα να διενεργηθεί τόσο στον τομέα της Γενικής Αγωγής όσο και στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξία και τη συμβολή των επιμορφωτικών ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα ακόλουθα:

Α' Ερευνητικό ερώτημα: Πώς επηρεάζουν τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία καθώς και τα στοιχεία που αφορούν το σχολείο ή την τάξη των εκπαιδευτικών, τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα τους στην τάξη, την αδυναμία τους να διατηρήσουν υπό έλεγχο διάφορες καταστάσεις, αλλά και την άποψή τους για τη σημασία της επιμόρφωσης;

Β' Ερευνητικό ερώτημα: Συσχετίζονται μεταξύ τους η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην τάξη, η αδυναμία τους να διατηρήσουν υπό έλεγχο διάφορες καταστάσεις, αλλά και η σημασία της επιμόρφωσης;

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Η συγκεκριμένη μελέτη αξιοποίησε τόσο την ποιοτική όσο και την ποσοτική μέθοδο έρευνας. Αρχικά, η φύση του ερευνητικού προβλήματος μας οδήγησε στην επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, προκειμένου να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τη σημασία των ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων στη σχολική ζωή. Ακολούθως, διερευνήθηκε η άποψή τους ως προς την αξία της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, κρίθηκε αναγκαία και η αξιοποίηση της ποσοτικής έρευνας. Βασικό ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε ειδικά για την παρούσα έρευνα. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με την

αρωγή του λογισμικού της Google Forms και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς της Ελλάδας και της Κύπρου. Εφαρμόστηκε επομένως τυχαία δειγματοληψία. Η χρήση του ερωτηματολογίου θεωρείται μία από τις πιο διαδεδομένες μορφές συγκέντρωσης των απαντήσεων στον ερευνητικό τομέα (Καραγεώργος, 2002). Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις επάνω σε άξονες μελέτης που διερευνώνται και οι απαντήσεις που δίνουν οι συμμετέχοντες επιστρέφουν στον δημιουργό αυτού του ερωτηματολογίου (Creswell, 2011).

Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο ως μέθοδος έχει πολλά πλεονεκτήματα καθώς χάρη σε αυτό σημειώνονται οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι πεποιθήσεις όσων ερωτώνται και τα αποτελέσματα συλλέγονται άμεσα κάτω από σαφή κριτήρια αποτίμησης (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2009). Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε στους ουσιώδεις άξονες της μελέτης αυτής. Σε αρχικό πλαίσιο διερευνήθηκαν τα ατομικά, δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία. Σε δεύτερο πλαίσιο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήματα επαγγελματικής επάρκειας και αποτελεσματικής διαχείρισης περιστατικών θυμού, σχολικού εκφοβισμού, άγχους, πένθους, οριοθέτησης και μύησης σε αξίες της ενσυναίσθησης και της αυτοεκτίμησης στην τάξη τους. Στο τελικό στάδιο του ερωτηματολογίου οι ερωτηθέντες απάντησαν σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις για την άποψή τους ως προς τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα και τη σημασία της επαγγελματικής εξέλιξής τους στον εκπαιδευτικό κλάδο.

Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο της έρευνας αυτής περιλάμβανε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Στις κλειστού τύπου ερωτήσεις, ο κάθε συμμετέχων μπορούσε να επιλέξει από τις έτοιμες απαντήσεις που δίνονταν, είτε αυτές ήταν πολλαπλής επιλογής, είτε ήταν δομημένες σύμφωνα με το πρότυπο κλίμακας του Likert (με τις διαβαθμίσεις από το 1 έως το 5, με το 1 να δηλώνει το *Διαφωνώ απόλυτα* και το 5 το *Συμφωνώ απόλυτα*). Η κλίμακα Likert λόγω της ήδη ιεραρχημένης δομής της, προσδίδει ευκολία στην εμπέδωση του μοτίβου των απαντήσεων και οι συμμετέχοντες δεν εκδηλώνουν κάποια δυσκολία ως προς τη συμπλήρωση αυτών των ερωτήσεων (Δαφέρμος, 2011). Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις επιλέχθηκαν γιατί προσέδιδαν περισσότερη αντικειμενικότητα, ευκολία στην κωδικοποίηση των απαντήσεων και ευκολία στη στατιστική ανάλυση. Από την άλλη πλευρά χρησιμοποιήθηκαν και οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις οι οποίες δεν περιόριζαν τις απαντήσεις των ερωτώμενων και οι συμμετέχοντες μπορούσαν να εκφράσουν

ελεύθερα την άποψή τους χωρίς να εμποδίζονται ούτε από όριο λέξεων ούτε από κάποιο άλλο κριτήριο.

4.4 Μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα IBM Spss. Ειδικότερα, οι στατιστικές αναλύσεις συμπεριλάμβαναν περιγραφική στατιστική ανάλυση των απαντήσεων που συλλέχθηκαν από το δείγμα της έρευνας. Σημειώθηκαν επίσης οι μέσοι όροι των τιμών, οι τυπικές αποκλίσεις αυτών και οι συχνότητες. Συνάμα, έγινε χρήση του Principal Component Analysis και περιστροφή Varimax, δηλαδή παραγοντική ανάλυση σε κάποιες τιμές και μελετήθηκε και διερευνήθηκε ο δείκτης της εσωτερικής αξιοπιστίας κάθε άξονα της μελέτης μέσα από τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach α . Άξιο αναφοράς είναι η εφαρμογή της Πρωταρχικής Ανάλυσης Παραγόντων (Principal Component Analysis) η οποία ως μέθοδος περιορίζει το σύνολο των μεταβλητών που θα διερευνηθούν, βρίσκοντας κοινούς παράγοντες μεταξύ των τιμών, οι οποίοι μετέπειτα θα ερμηνεύσουν τις συσχετίσεις που θα προκύψουν. Με τον τρόπο αυτό υπάρχει η πιθανότητα να εντοπιστούν νέες μεταβλητές και να φανερωθούν οι διαστάσεις μιας μεταβλητής που εξαρχής δεν ήταν φανερές. Οι νέες μεταβλητές έπειτα συμβάλλουν στην καλύτερη αποτύπωση των υπαρχόντων συσχετίσεων με κάποιες αρχικές μεταβλητές (Μάρκος, 2012). Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson, οι στατιστικοί έλεγχοι independent sample t- test και ο έλεγχος διακύμανσης (ANOVA).

4.5 Ηθική και Αξιοπιστία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα κινήθηκε σύμφωνα με τα πρότυπα της ηθικής δεοντολογίας και αξιοπιστίας. Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ήταν ανώνυμο εφόσον δημιουργήθηκε αποκλειστικά για ερευνητικό σκοπό. Χάρη στην ανωνυμία του, οι ερωτώμενοι είχαν την ευκαιρία να δίνουν με ευχέρεια ειλικρινείς απαντήσεις (Καραγεώργος, 2002). Η εισαγωγή των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία έγινε με μία αναγραφόμενη ανακοίνωση στην έναρξη του ερωτηματολογίου όπου εκεί αναφερόταν ο σκοπός του παρούσης έρευνας. Δεν χρειάστηκε επομένως η δημιουργία μιας φόρμας συναίνεσης για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Κεφάλαιο 5. Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν έπειτα από τη στατιστική ανάλυση.

5.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία της έρευνας

Στην συγκεκριμένη έρευνα έλαβαν μέρος 320 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν και παρατίθενται ακολούθως:

Πίνακας 1. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία (ποιοτικά)

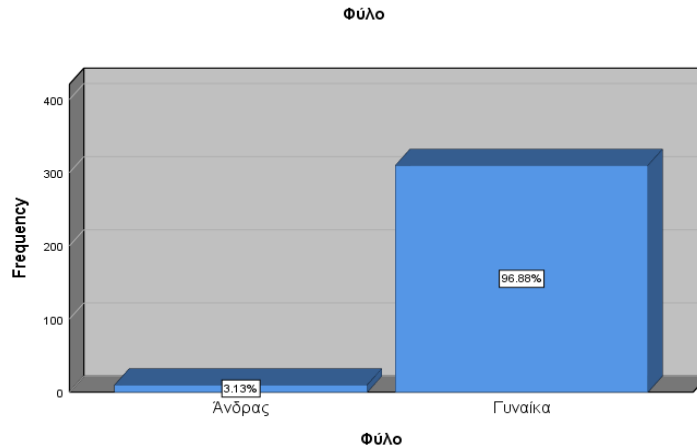
Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Φύλο	Άνδρας	10	3,13%
	Γυναίκα	310	96,88%
Τίτλος σπουδών	Πανεπιστήμιο	151	47,19%
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	166	51,88%
	Διδακτορικό δίπλωμα	3	0,94%
Ειδικότητα	ΠΕ60	135	42,19%
	ΠΕ60 (ΕΑΕ)	21	6,56%
	ΠΕ61	4	1,25%
	ΠΕ70	111	34,69%
	ΠΕ70 (ΕΑΕ)	40	12,50%
	ΠΕ71	9	2,81%
Χρόνια προϋπηρεσίας	1-5	143	44,69%
	5-10	35	10,94%
	10-20	71	22,19%
	20 και άνω	71	22,19%
Τμήμα/σχολείο εργασίας	Υποχρεωτικό Πρωινό Τμήμα	275	85,94%
	Προαιρετικό Ολοήμερο Πρόγραμμα	34	10,63%
	Ειδικό Σχολείο	11	3,44%
Εκπαίδευση εργασίας	Δημόσια	272	85,00%
	Ιδιωτική	48	15,00%
Χώρα εργασίας	Ελλάδα	248	77,50%
	Κύπρο	72	22,50%
Αισθάνεστε ότι είναι σημαντικό να εξελίξεστε επαγγελματικά;	Όχι	5	1,56%
	Ναι	315	98,44%

N: Συχνότητα,

f %: Σχετική συχνότητα %

5.1.1 Φύλο

Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, από τα 320 άτομα που συμμετείχαν, τα 310 ήταν γυναίκες και τα 10 ήταν άνδρες, δηλαδή το 96,88% (N=310) αφορούσε στο γυναικείο φύλο και το 3,13% (N=10) αφορούσε στο ανδρικό.



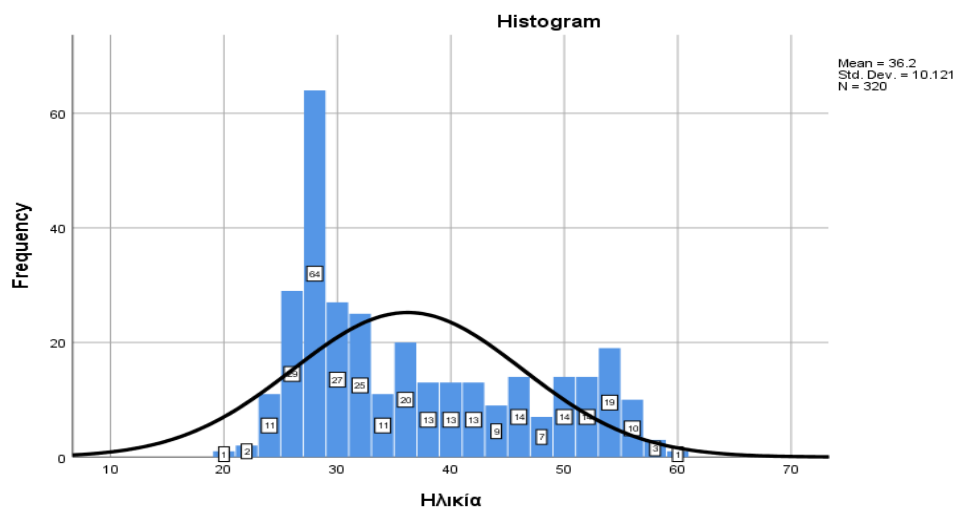
Γράφημα 1. Φύλο

5.1.2 Ηλικία

Όσον αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων, αυτή κυμάνθηκε από τα 20 έως και τα 59 έτη, με το μέσο όρο να διαμορφώνεται στα 36,20 έτη (Μ.Ο.=36,20±10,12).

Πίνακας 2. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία (ποσοτικά)

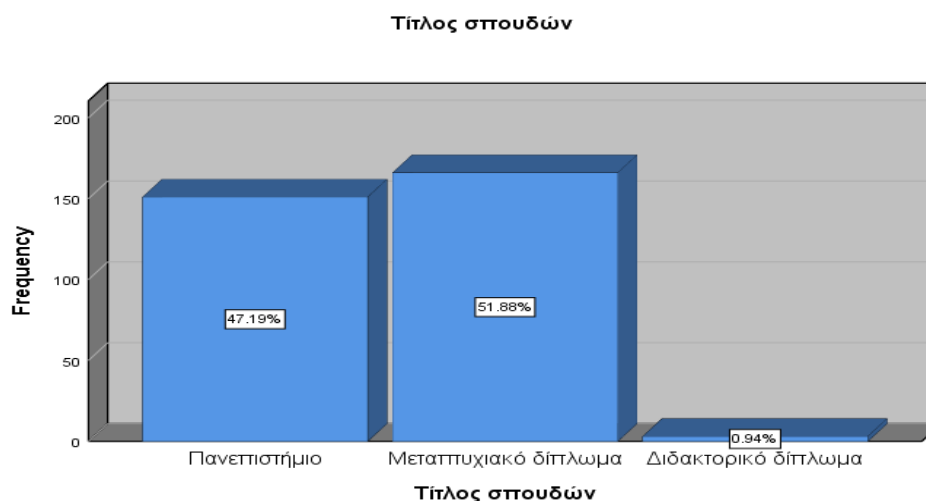
Στοιχείο	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ηλικία	20	59	36,20	10,12



Γράφημα 2. Ηλικία

5.1.3 Τίτλος Σπουδών

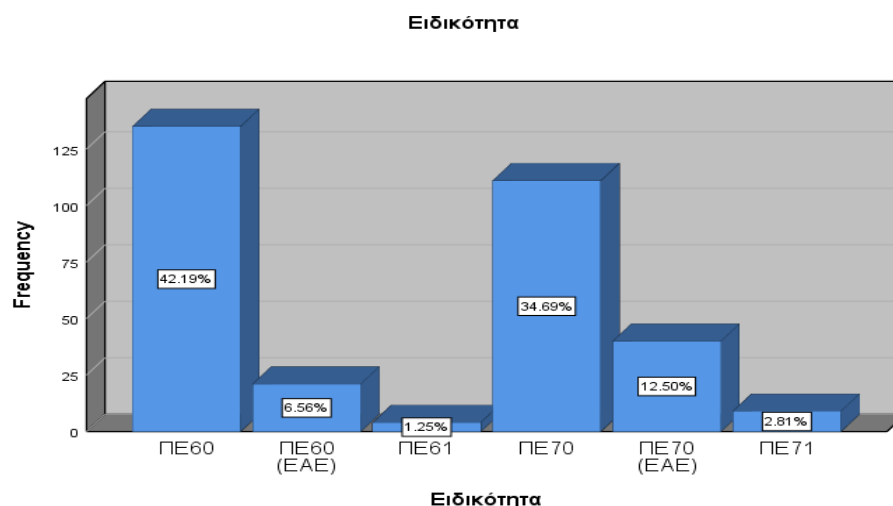
Επίσης, σχετικά με τον τίτλο σπουδών των ερωτηθέντων, το 51,88% (N=166) είχε μεταπτυχιακό, το 47,19% (N=151) είχε πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών, ενώ μόνο το 0,94% (N=3) είχε διδακτορικό τίτλο σπουδών.



Γραφημα 3. Τίτλος σπουδών

5.1.4 Ειδικότητα

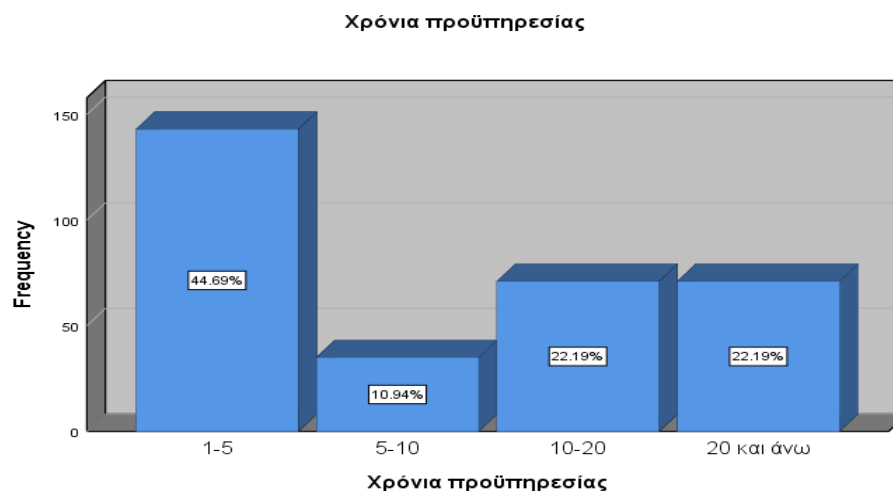
Αναφορικά με την ειδικότητα των ερωτηθέντων, το 42,19 (N=135) δήλωσε πως ανήκει στον κλάδο νηπιαγωγών, το 34,69% (N=111) στον κλάδο ΠΕ70 δασκάλων, το 12,50% στον κλάδο ΠΕ70 δασκάλων με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, το 6,56% (N=21) στον κλάδο ΠΕ60 νηπιαγωγών με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, το 2,81% (N=9) στον κλάδο ΠΕ71 δασκάλων με βασικό πτυχίο ειδικής αγωγής και το 1,25% (N=4) στον κλάδο ΠΕ61 νηπιαγωγών με βασικό πτυχίο ειδικής αγωγής.



Γράφημα 4. Ειδικότητα

5.1.5 Χρόνια Προϋπηρεσίας

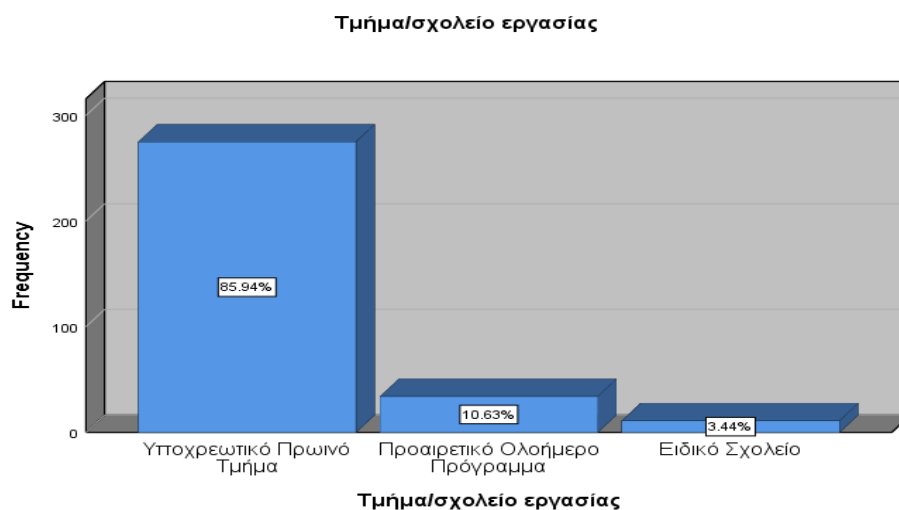
Επιπλέον, όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων στην εκπαίδευση, το 44,69% (N=143) δήλωσε πως έχει 1-5 χρόνια προϋπηρεσίας, το 22,19% (N=71) έχει 10-20, επίσης το 22,19% (N=71) έχει 20 και πάνω, ενώ το 10,94% (N=35) έχει 5-10 χρόνια προϋπηρεσίας.



Γράφημα 5. Χρόνια προϋπηρεσίας

5.1.6 Τμήμα/Σχολείο Εργασίας

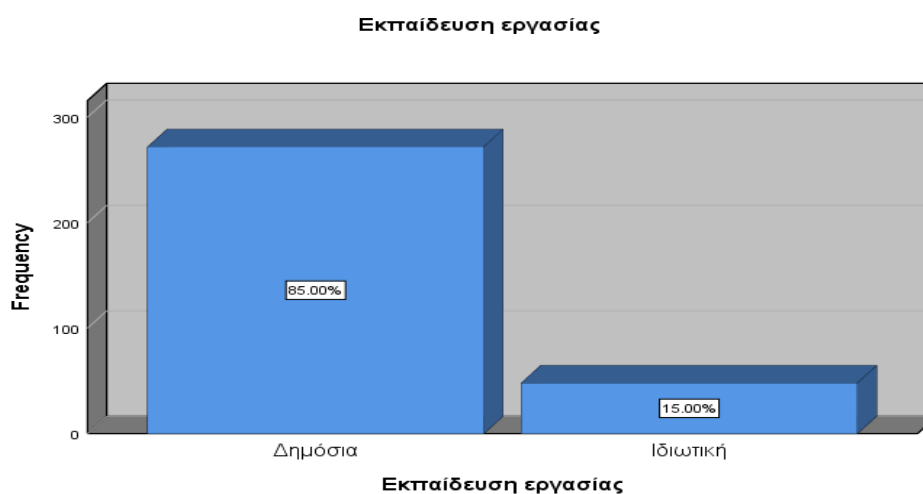
Σχετικά με το τμήμα/σχολείο στο οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες, το 85,94% (N=275) δήλωσε πως εργάζεται σε υποχρεωτικό πρωινό τμήμα, το 10,63% (N=34) σε προαιρετικό ολόημερο πρόγραμμα, ενώ το 3,44% (N=11) εργάζεται σε ειδικό σχολείο.



Γράφημα 6. Τμήμα/σχολείο εργασίας

5.1.7 Φορέας Εργασίας

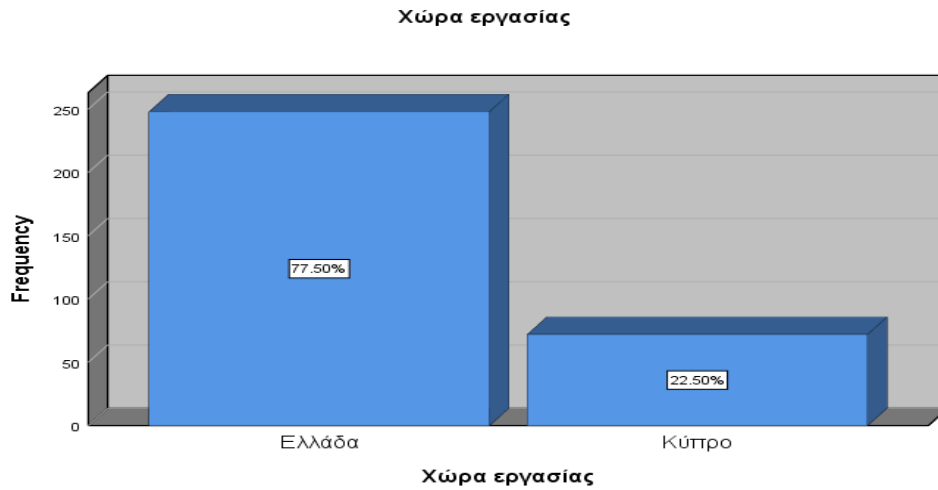
Ακόμη, για το αν εργάζονται στη δημόσια ή στην ιδιωτική εκπαίδευση, το 85,00% (N=272) δήλωσε πως εργάζεται στην δημόσια εκπαίδευση, ενώ το 15,00% (N=48) στην ιδιωτική.



Γράφημα 7. Εκπαίδευση εργασίας

5.1.8 Χώρα Εργασίας

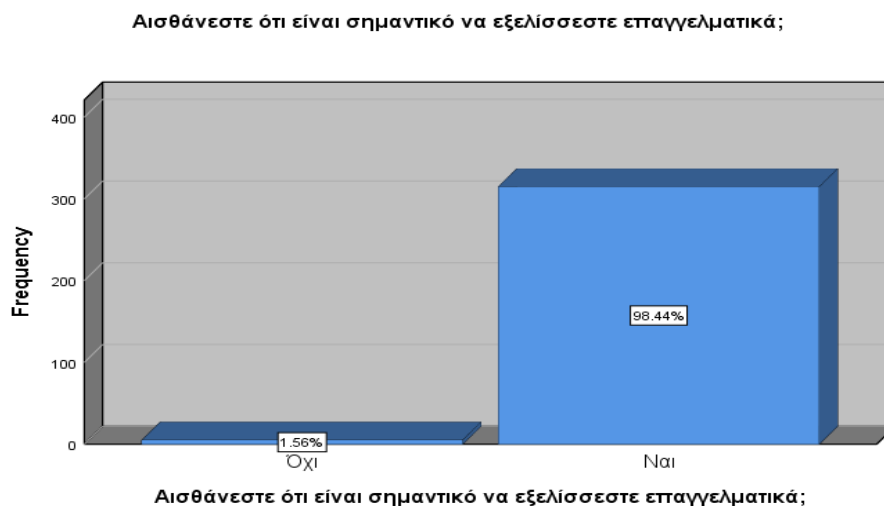
Αναφορικά με την χώρα στην οποία εργάζονται, το 77,50% (N=248) του δείγματος εργάζεται στην Ελλάδα και το 22,50% (N=72) στην Κύπρο.



Γράφημα 8. Χώρα εργασίας

5.1.9 Επαγγελματική Εξέλιξη

Στην ερώτηση σχετικά με το αν αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι είναι σημαντική η επαγγελματική τους εξέλιξη, το 98,44% (N=315) απάντησε θετικά, σε αντίθεση με το 1,56% (N=5) που απάντησε αρνητικά.



Γράφημα 9. Αισθάνεστε ότι είναι σημαντικό να εξελίξεστε επαγγελματικά;

Οι εκπαιδευτικοί ακόμη μέσω της προαναφερθείσας ερώτησης ανοικτού τύπου, δήλωσαν ότι το επάγγελμά τους είναι μια δυναμική διαδικασία και γι' αυτό πρέπει πάντα να ενημερώνονται για τις νέες εξελίξεις, προκειμένου να μπορούν να προσφέρουν το καλύτερο δυνατό στους μαθητές τους. Όσο διευρύνεται η σκέψη πάνω σε παιδαγωγικά θέματα, τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα έχει και η εκπαιδευτική πράξη. Είναι ιδιαίτερα σημαντική η επαγγελματική ανέλιξη καθώς χάρη σε αυτή, οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να γίνονται πιο αποτελεσματικοί στον ρόλο τους και να αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ετοιμότητα καίρια ζητήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον.

Ορισμένοι επίσης εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι οι ανακατατάξεις γενικότερα, οι εξελίξεις και οι αλλαγές σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας θέτουν διαρκώς σε αμφισβήτηση και προσδιορίζουν το περιεχόμενο και τους στόχους της εκπαίδευσης αλλά και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ως εκπαιδευτικοί λοιπόν θεωρούν ότι έχουν χρέος να βρίσκονται σε εγρήγορση και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, αναπροσαρμόζοντας ανάλογα τον ρόλο τους και προσπαθώντας να τον εξελίσουν. Έτσι, με τη συμβολή αυτών των προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να στηρίζουν και να προετοιμάζουν ουσιαστικά και αποτελεσματικά τους μαθητές τους ώστε να διαχειρίζονται με αυτοπεποίθηση τις προκλήσεις με τις οποίες θα έρχονται αντιμέτωποι, και να οδηγηθούν σε μια ευτυχισμένη και παραγωγική ζωή.

Καθώς η κοινωνία λοιπόν μεταλλάσσεται με ταχείς ρυθμούς, είναι πολύ σημαντική η επαγγελματική εξέλιξη, προκειμένου να προετοιμαστούν με τον καλύτερο δυνατόν τρόπο οι μελλοντικοί πολίτες. Οι γενιές αλλάζουν και συνεπώς οι απαιτήσεις από το σχολείο αλλάζουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι συνεχώς στις επάλξεις για να μπορέσουν να διαχειριστούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά τις αλλαγές και να μειώσουν το χάσμα. Επομένως η επαγγελματική εξέλιξη είναι ωφέλιμη για την ποιότητα της διδασκαλίας. Όσο πιο ενημερωμένοι λοιπόν είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο σε όλο και περισσότερους τομείς καλύπτουν το μάθημα, άρα και οι μαθητές διευρύνουν ακόμα περισσότερο τους ορίζοντές τους. Επιπρόσθετα ακόμη και σε προσωπικό επίπεδο τονώνεται η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και οι ίδιοι νιώθουν πιο σίγουροι για τη διδασκαλία τους.

Συμπερασματικά, λόγω του γεγονότος ότι ζούμε σε μια εποχή εξειδικευμένης γνώσης και δια βίου μάθησης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει συνεχώς να επιμορφώνονται και να εξελίσσονται, αφού η δουλειά τους αφορά σε ανθρώπους, ψυχές και προσωπικό-

τητες, τις οποίες επηρεάζουν και συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους. Η εξέλιξη από μέρους των εκπαιδευτικών θα βοηθήσει αλυσιδωτά και την εξέλιξη των μαθητών τους. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμβαδίζουν μαζί τους, να αναγνωρίζουν και να ικανοποιούν τις ανάγκες τους τόσο στον γνωστικό όσο και στον ψυχολογικό τομέα. Τέλος, ο σωστός εκπαιδευτικός δεν σταματά ποτέ να μαθαίνει και να εξελίσσεται μαζί με τους μαθητές του καθώς βλέπει την αυτοεξέλιξή του ως πρόκληση.

5.2 Στοιχεία που αφορούν το σχολείο και την τάξη

Στους Πίν.3 και Πίν.4 και στα Γραφήματα 10-18 παρουσιάζονται τα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία που αφορούν το σχολείο και την τάξη στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί:

Πίνακας 3. Στοιχεία που αφορούν το σχολείο και την τάξη (ποιοτικά)

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Ποια είναι η οργανικότητα του σχολείου σας;	Μονοθέσιο	47	14,69%
	Διθέσιο-τριθέσιο	82	25,63%
	Τετραθέσιο-πενταθέσιο	32	10,00%
	Εξαθέσιο και άνω	159	49,69%
Λειτουργεί στην τάξη σας παράλληλη στήριξη;	Όχι	181	56,56%
	Ναι	139	43,44%
Μαθητές/τριές σας φοιτούν σε τμήμα ένταξης;	Όχι	221	69,06%
	Ναι	99	30,94%
Εκκρεμούν γνωματεύσεις παιδιών με συμπεριφορές που σας προβληματίζουν;	Όχι	232	72,50%
	Ναι	88	27,50%
Έχετε παιδιά στην τάξη σας που επαναφοιτούν;	Όχι	225	70,31%
	Ναι	95	29,69%

N: Συχνότητα,

f %: Σχετική συχνότητα %

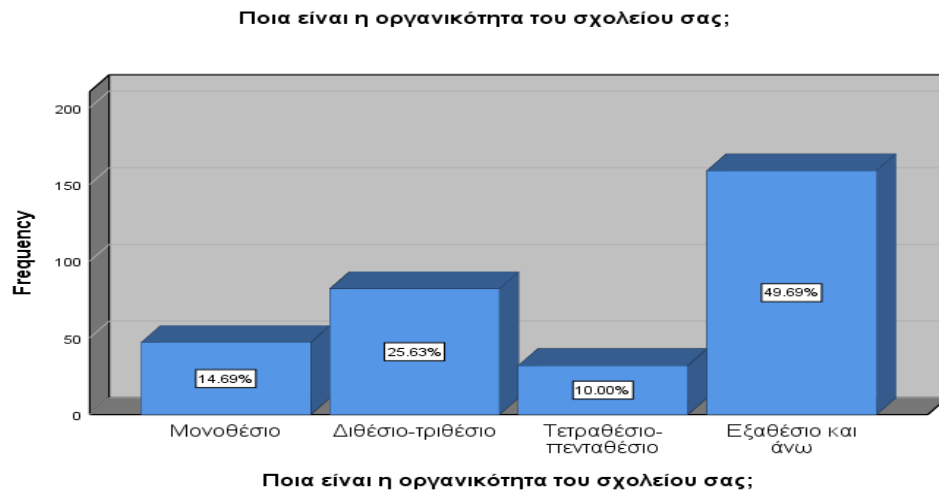
Πίνακας 4. Στοιχεία που αφορούν το σχολείο και την τάξη (ποσοτικά)

Στοιχείο	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	T.A.
Ποιος είναι ο αριθμός των αγοριών της τάξης σας;	0	32	9,31	3,68
Ποιος είναι ο αριθμός των κοριτσιών της τάξης σας;	0	25	8,63	3,52
Αριθμός παιδιών στην παράλληλη στήριξη	1	18	1,91	2,26
Αριθμός μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης	1	16	2,46	2,00

5.2.1 Οργανικότητα Σχολείου

Αρχικά, όσον αφορά στην οργανικότητα του σχολείου στο οποίο εργάζονται, το 49,69% (N=159) δήλωσε πως το σχολείο είναι εξαθέσιο και άνω, το 25,63% (N=82) διθέσιο ή τρι-

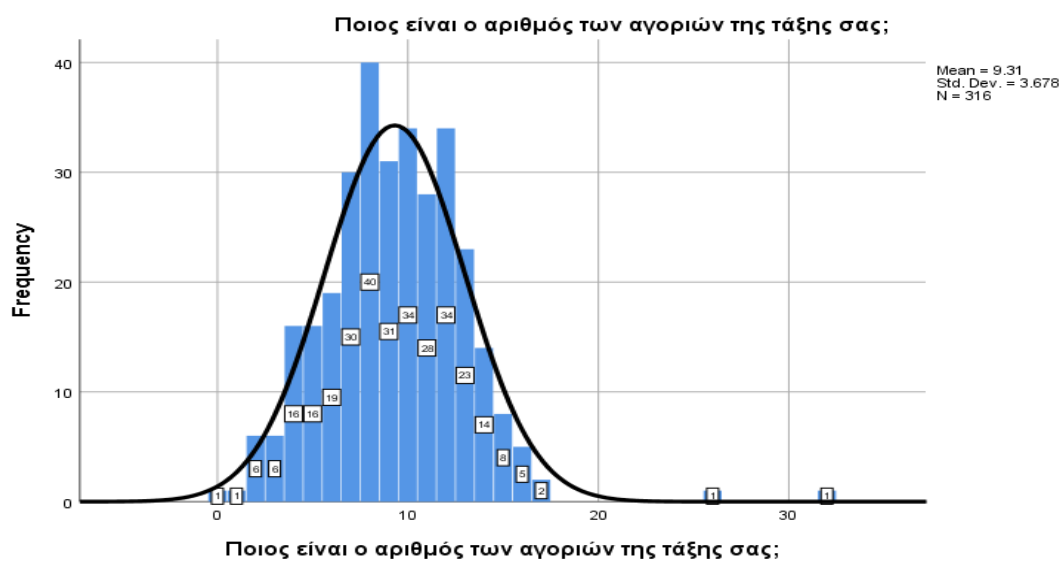
θέσιο, το 14,69% (N=47) μονοθέσιο και το 10,00% (N=32) δήλωσε πως είναι τετραθέσιο ή πενταθέσιο.



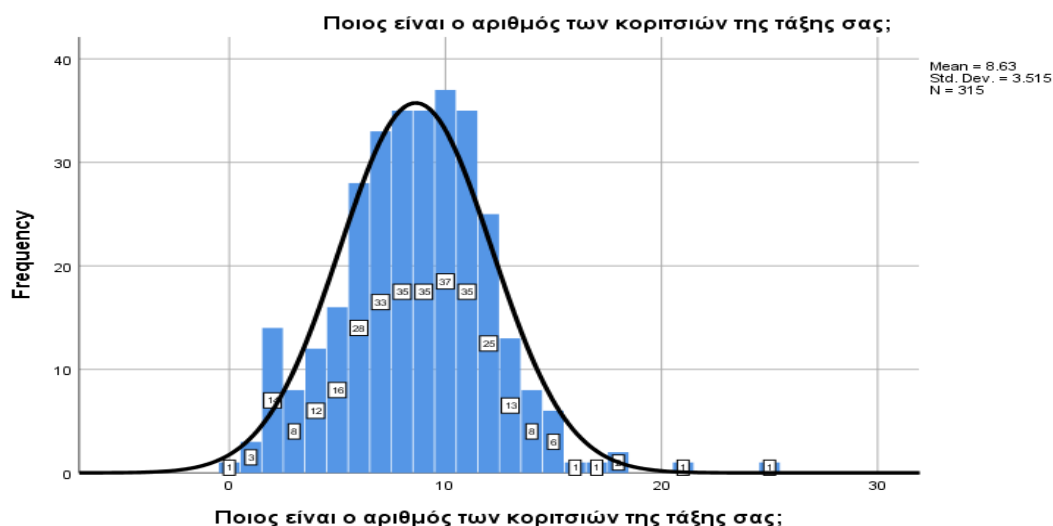
Γράφημα 10. Ποια είναι η οργανικότητα του σχολείου σας;

5.2.2 Αριθμός αγοριών και κοριτσιών στην τάξη

Σχετικά με τον αριθμό των αγοριών στην τάξη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, αυτός κυμάνθηκε από 0 έως και 32 αγόρια με το μέσο όρο να διαμορφώνεται στα 9,31 αγόρια (Μ.Ο.=9,31±3,68). Από την άλλη, ο αριθμός των κοριτσιών στην τάξη τους κυμάνθηκε από 0 έως και 25 κορίτσια με το μέσο όρο να διαμορφώνεται στα 8,63 κορίτσια (Μ.Ο.=8,63±3,52).



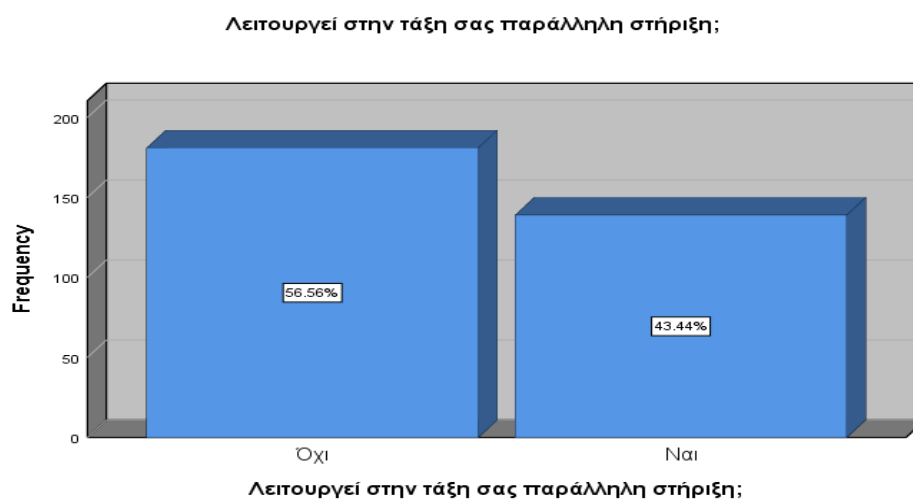
Γράφημα 11. Ποιος είναι ο αριθμός των αγοριών της τάξης σας;



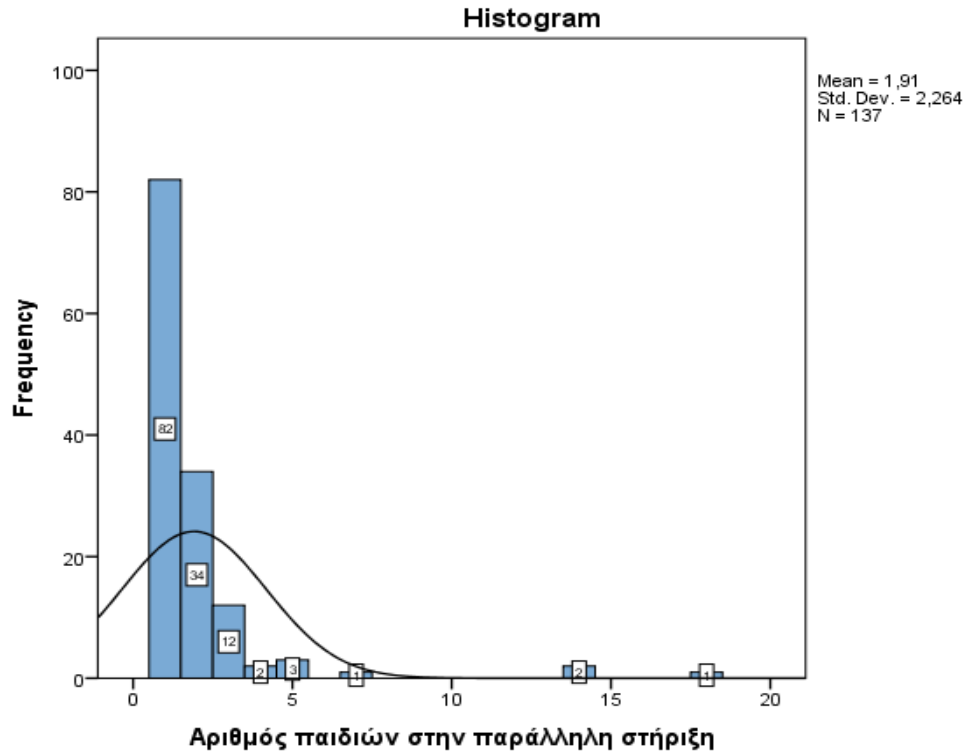
Γράφημα 12. Ποιος είναι ο αριθμός των κοριτσιών της τάξης σας;

5.2.3 Αριθμός παιδιών στην παράλληλη στήριξη

Επίσης, αναφορικά με το αν λειτουργεί στην τάξη των εκπαιδευτικών παράλληλη στήριξη, το 56,56% (N=181) απάντησε αρνητικά, ενώ το 43,44% (N=139) θετικά. Από αυτούς που απάντησαν θετικά, ο αριθμός παιδιών που συμμετέχουν στην παράλληλη στήριξη κυμαίνεται από τα 0 έως τα 18 παιδιά με το μέσο όρο να είναι 1,91 παιδιά (M.O.=1,91±2,26).



Γράφημα 13. Λειτουργεί στην τάξη σας παράλληλη στήριξη;

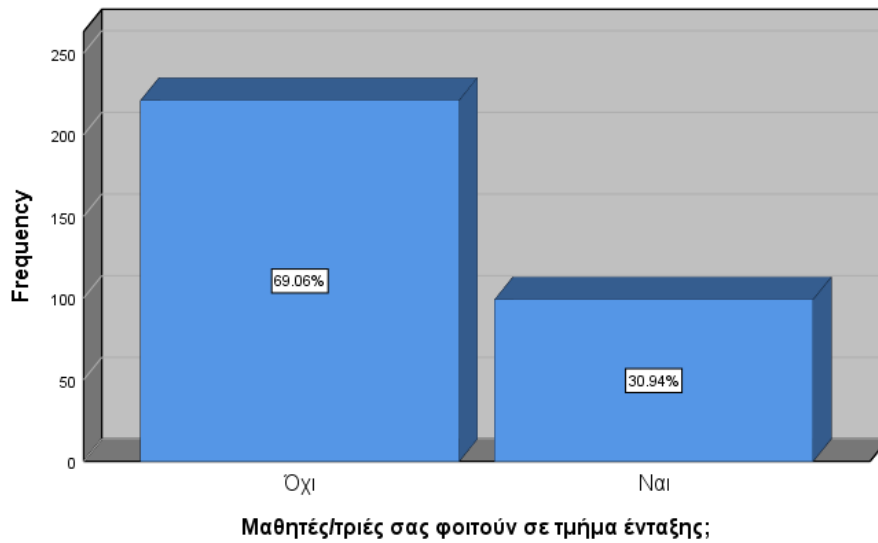


Γράφημα 14. Αριθμός παιδιών στην παράλληλη στήριξη

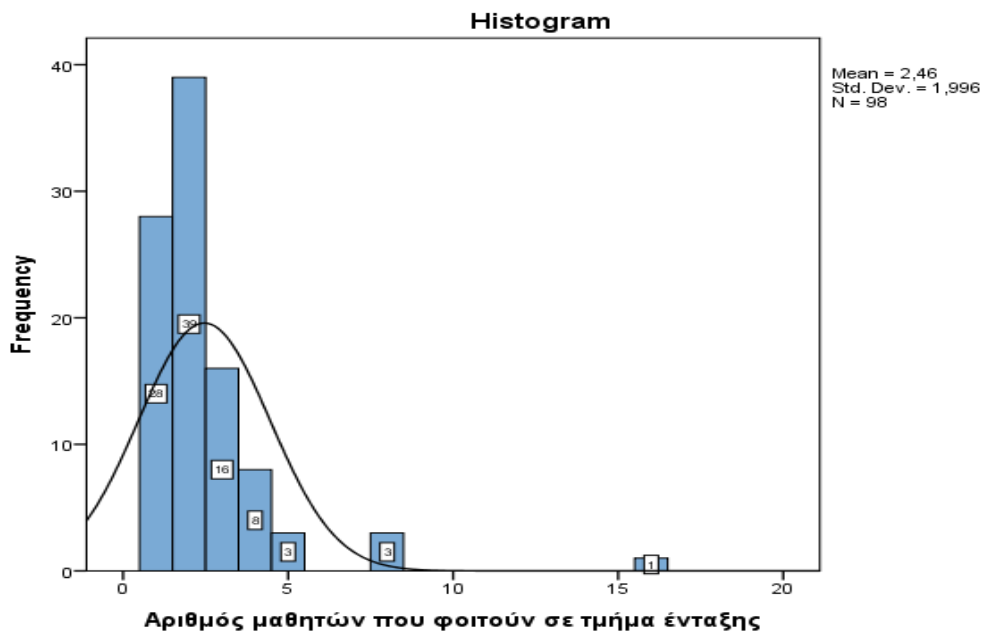
5.2.4 Αριθμός παιδιών σε τμήμα ένταξης

Ακόμη, σχετικά με το αν μαθητές τους φοιτούν σε τμήμα ένταξης, το 69,06% (N=221) απάντησε αρνητικά, ενώ το 30,94% (N=99) θετικά. Από αυτούς που απάντησαν θετικά, προκύπτει ότι ο αριθμός μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης κυμαίνεται από τους 0 έως 16 μαθητές με το μέσο όρο να είναι 2,46 παιδιά (M.O.=2,46±2,00).

Μαθητές/τριές σας φοιτούν σε τμήμα ένταξης;



Γράφημα 15. Μαθητές/τριές σας φοιτούν σε τμήμα ένταξης;

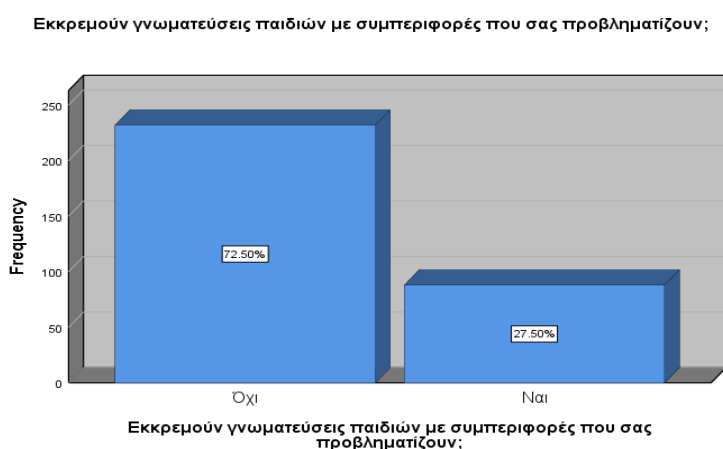


Γράφημα 16. Αριθμός μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης

5.2.5 Εκκρεμότητα γνωματεύσεων μαθητών

Όσον αφορά το αν εκκρεμούν γνωματεύσεις παιδιών με συμπεριφορές που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς, το 72,50% (N=232) των ερωτηθέντων απάντησε αρνητικά, ενώ το 27,50% (N=88) απάντησε θετικά. Οι περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην ερώτηση αυτή, κινήθηκαν γύρω από τον τομέα της

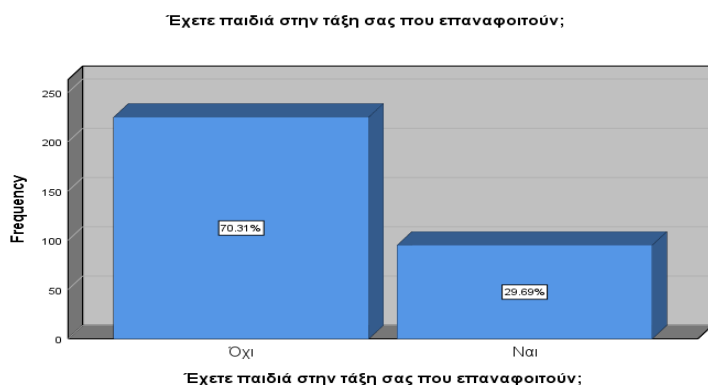
Ειδικής Αγωγής. Το 72, 5% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι εκκρεμούν γνωματεύσεις ανάλογων περιστατικών στην τάξη τους. Οι περισσότερες απαντήσεις αφορούσαν σε μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολία συγκέντρωσης και συμπεριφορικά προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλα αναφέρθηκαν στη χρονοβόρα διαδικασία αναμονής που χρειάζεται προκειμένου ο μαθητής να παραπεμφθεί στο Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) για να αξιολογηθεί. Ωστόσο, άξιο αναφοράς είναι και οι αρκετές απαντήσεις που επεσήμαναν οι εκπαιδευτικοί για την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς στους μαθητές της τάξης τους.



Γράφημα 17. Εκκρεμούν γνωματεύσεις παιδιών με συμπεριφορές που σας προβληματίζουν;

5.2.6 Επαναφοίτηση μαθητών

Τέλος, στο ερώτημα ένα έχουν παιδιά στην τάξη τους που επαναφοιτούν, το 70,31% (N=225) απάντησε αρνητικά, ενώ το 29,69% (N=95) απάντησε θετικά.



Γράφημα 18. Έχετε παιδιά στην τάξη σας που επαναφοιτούν;

5.3 Παραγοντική ανάλυση

Ο Πίν. 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Παραγοντικής ανάλυσης με περιστροφή Varimax και χρήση Principal Component Analysis, καθώς και την εσωτερική αξιοπιστία των παραγόντων που προκύπτουν. Τα δεδομένα ήταν ιδανικά για Παραγοντική ανάλυση με τον συντελεστή ΚΜΟ να είναι μεγαλύτερος από $0,958 > 0,8$. Οι 2 παράγοντες ερμήνευσαν το 61,14% της συνολικής διακύμανσης.

Ο 1^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει όλες τις ερωτήσεις, με εξαίρεση τις ερωτήσεις 9 και 16 και ερμηνεύει το 53,12% της συνολικής διακύμανσης. Η εσωτερική αξιοπιστία ήταν πάρα πολύ καλή καθώς ο συντελεστής Cronbach's Alpha ήταν ίσος με $\alpha = 0,951 > 0,9$. Λόγω της εσωτερικής αξιοπιστίας, οι ερωτήσεις του 1^{ου} παράγοντα μπόρεσαν να ομαδοποιηθούν με τη χρήση του αμερόληπτου εκτιμητή του μέσου όρου. Βάσει του περιεχομένου των ερωτημάτων ο 1^{ος} παράγοντας έχει την ονομασία «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη».

Ο 2^{ος} παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 9 και 16, ενώ ερμηνεύει το 8,01% της συνολικής διακύμανσης. Δεν βρέθηκε να έχει εσωτερική αξιοπιστία καθώς ο συντελεστής Cronbach's Alpha ήταν ίσος με $\alpha = 0,021 < 0,5$. Ως εκ τούτου οι δύο ερωτήσεις που απαρτίζουν τον παράγοντα δεν είχαν συνοχή και έπρεπε να μελετηθούν χωριστά. Έτσι προέκυψαν δύο νέοι παράγοντες, ο ένας (2^{ος} παράγοντας) που αποτελείται από την ερώτηση 9 και έχει την ονομασία «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» και ο άλλος (3^{ος} παράγοντας) που αποτελείται από την ερώτηση 16 και έχει την ονομασία «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη».

Πίνακας 5. Αποτελέσματα Παραγοντικής ανάλυσης με χρήση Principal Component Analysis και περιστροφή Varimax καθώς και της εσωτερικής αξιοπιστίας των παραγόντων

Ερωτήσεις	Παράγοντες (ΚΜΟ=0,958, Διακύμανση=61,14%)	
	1	2
EP_13	0,849	
EP_12	0,832	
EP_5	0,825	
EP_11	0,823	
EP_1	0,807	
EP_2	0,798	
EP_6	0,793	
EP_8	0,763	
EP_14	0,761	
EP_10	0,744	
EP_7	0,735	
EP_4	0,730	
EP_15	0,718	
EP_3	0,667	
EP_9		0,875
EP_16		0,348
Διακύμανση (%)	53,12%	8,01%
Cronbach's Alpha	0,951	0,021

5.3.1 Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη

Στον Πίν. 6 και το Γράφημα 19 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη. Οι απαντήσεις βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ, 4-Συμφωνώ και 5-Συμφωνώ απόλυτα).

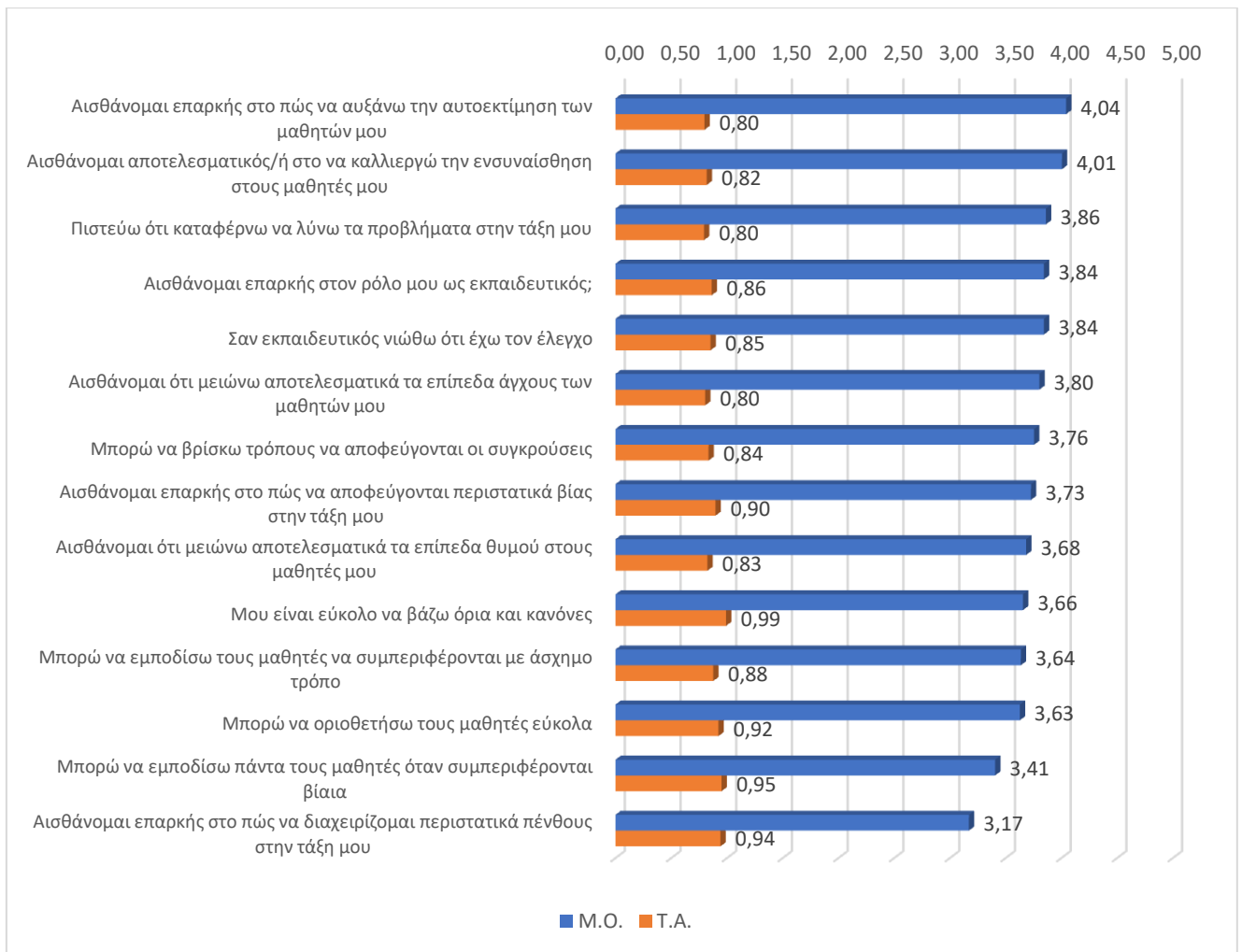
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες αισθάνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό επαρκείς στο πώς να αυξάνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους (Μ.Ο.=4,04±0,80), αποτελεσματικοί στο να καλλιεργούν την ενσυναίσθηση τους (Μ.Ο.=4,01±0,82), πιστεύουν ότι καταφέρνουν να λύνουν τα προβλήματα στην τάξη τους (Μ.Ο.=3,86±0,80) και αισθάνονται επαρκείς στον ρόλο του εκπαιδευτικού (Μ.Ο.=3,84±0,86). Επίσης, δήλωσαν ότι αισθάνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό πως σαν εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο (Μ.Ο.=3,84±0,85), μειώνουν αποτελεσματικά τα επίπεδα άγχους των μαθητών (Μ.Ο.=3,80±0,80), μπορούν να βρίσκουν τρόπους να αποφεύγονται

οι συγκρούσεις (Μ.Ο.=3,76±0,84) και επαρκείς στο πώς να αποφεύγονται περιστατικά βίας στην τάξη τους (Μ.Ο.=3,73±0,90). Ακόμη, δήλωσαν πως αισθάνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι μειώνουν αποτελεσματικά τα επίπεδα θυμού στους μαθητές τους (Μ.Ο.=3,68±0,83), βάζουν εύκολα όρια και κανόνες (Μ.Ο.=3,66±0,99), μπορούν να εμποδίσουν τους μαθητές τους να συμπεριφέρονται με άσχημο τρόπο (Μ.Ο.=3,64±0,88) και ακόμη μπορούν να τους οριοθετήσουν εύκολα (Μ.Ο.=3,63±0,92). Τέλος, δήλωσαν πως αισθάνονται σε μέτριο έως πολύ μεγάλο βαθμό ότι μπορούν να εμποδίσουν πάντα τους μαθητές τους όταν συμπεριφέρονται βίαια (Μ.Ο.=3,41±0,95) και σε μέτριο βαθμό επαρκείς στο πώς να διαχειρίζονται περιστατικά πένθους στην τάξη τους (Μ.Ο.=3,17±0,94).

Συμπερασματικά, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν πολύ μεγάλη αποτελεσματικότητα στην τάξη τους (Μ.Ο.=3,72±0,68).

Πίνακας 6. Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αισθάνομαι επαρκής στο πώς να αυξάνω την αυτοεκτίμηση των μαθητών μου	4,04	0,80
Αισθάνομαι αποτελεσματικός/ή στο να καλλιεργώ την ενσυναίσθηση στους μαθητές μου	4,01	0,82
Πιστεύω ότι καταφέρνω να λύνω τα προβλήματα στην τάξη μου	3,86	0,80
Αισθάνομαι επαρκής στον ρόλο μου ως εκπαιδευτικός;	3,84	0,86
Σαν εκπαιδευτικός νιώθω ότι έχω τον έλεγχο	3,84	0,85
Αισθάνομαι ότι μειώνω αποτελεσματικά τα επίπεδα άγχους των μαθητών μου	3,80	0,80
Μπορώ να βρίσκω τρόπους να αποφεύγονται οι συγκρούσεις	3,76	0,84
Αισθάνομαι επαρκής στο πώς να αποφεύγονται περιστατικά βίας στην τάξη μου	3,73	0,90
Αισθάνομαι ότι μειώνω αποτελεσματικά τα επίπεδα θυμού στους μαθητές μου	3,68	0,83
Μου είναι εύκολο να βάζω όρια και κανόνες	3,66	0,99
Μπορώ να εμποδίσω τους μαθητές να συμπεριφέρονται με άσχημο τρόπο	3,64	0,88
Μπορώ να οριοθετήσω τους μαθητές εύκολα	3,63	0,92
Μπορώ να εμποδίσω πάντα τους μαθητές όταν συμπεριφέρονται βίαια	3,41	0,95
Αισθάνομαι επαρκής στο πώς να διαχειρίζομαι περιστατικά πένθους στην τάξη μου	3,17	0,94
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	3,72	0,68



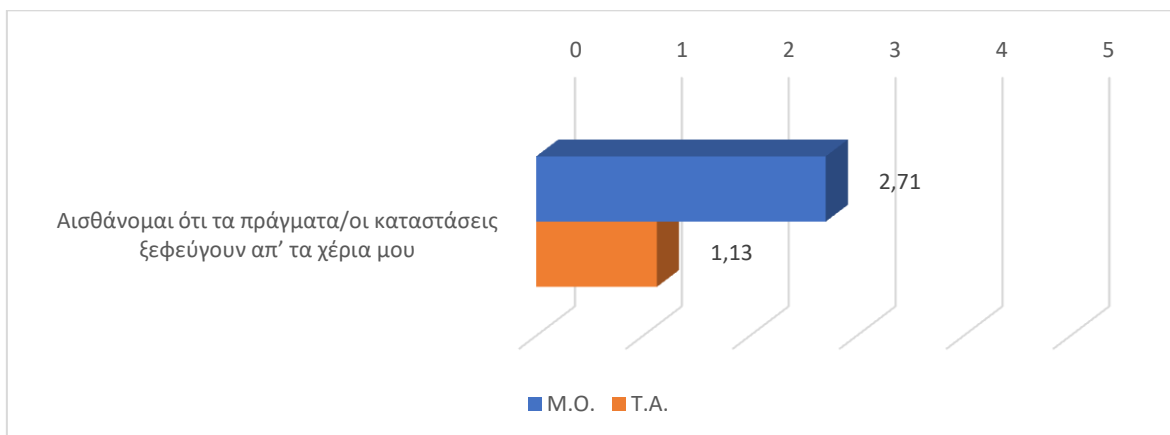
Γράφημα 19. Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη

5.3.2 Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο

Στον Πίν. 7 και το Γράφημα 20 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι έχουν την δυνατότητα να διατηρήσουν την κατάσταση υπό έλεγχο. Οι απαντήσεις βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ, 4-Συμφωνώ και 5-Συμφωνώ απόλυτα). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει πως οι ερωτηθέντες αισθάνονται ορισμένες φορές σε μέτριο βαθμό ότι τα πράγματα ή οι καταστάσεις ξεφεύγουν από τα χέρια τους (Μ.Ο.=2,71±1,13).

Πίνακας 7. Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο

Πρόταση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αισθάνομαι ότι τα πράγματα/οι καταστάσεις ξεφεύγουν απ' τα χέρια μου	1	5	2,71	1,13



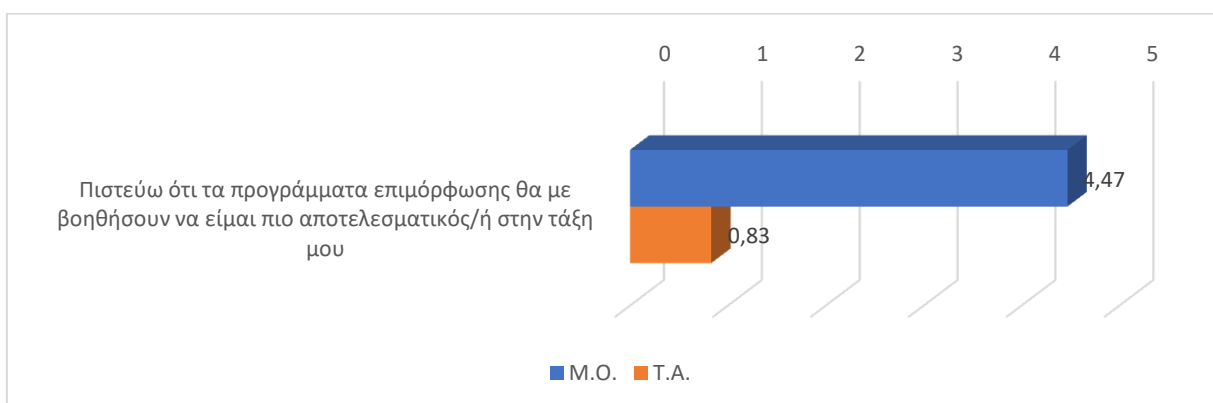
Γράφημα 20. Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο

5.3.3 Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη

Στον Πίν. 8 και στο Γράφημα 21 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο σημαντική θεωρούν την επιμόρφωση για την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη. Οι απαντήσεις βασίστηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-Διαφωνώ απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ, 4-Συμφωνώ και 5-Συμφωνώ απόλυτα). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, προκύπτει πως οι ερωτηθέντες πιστεύουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης θα τους βοηθήσουν να είναι πιο αποτελεσματικοί στην τάξη τους (Μ.Ο.=4,47±0,83). Συμπερασματικά, οι ερωτηθέντες θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την επιμόρφωση για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην τάξη (Μ.Ο.=4,47±0,83).

Πίνακας 8. Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη

Πρόταση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μ.Ο.	T.A.
Πιστεύω ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης θα με βοηθήσουν να είμαι πιο αποτελεσματικός/ή στην τάξη μου	1	5	4,47	0,83



Γράφημα 21. Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη

Συμπερασματικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε για τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα ότι είναι νευραλγικής σημασίας για την εκπαιδευτική πράξη. Αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά τα θέματα της σχολικής ζωής. Συνεισφέρουν όχι μόνο στην εύστοχη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά βοηθούν και τα παιδιά να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες. Τα προγράμματα αυτά είναι πολύ χρήσιμα καθώς συμβάλλουν στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών, η οποία δεν καλλιεργείται συστηματικά στα σχολεία. Είναι θεμελιώδης ακόμη η συμβολή τους στην δόμηση του χαρακτήρα ιδιαίτερα των πιο μικρών παιδιών και κυρίως των νηπίων, καθώς σε αυτή την εύπλαστη ηλικία διαμορφώνεται ο χαρακτήρας τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμβολή των προγραμμάτων στην πρόληψη, στην αποφυγή περιστατικών βίας και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι υψίστης σημασίας. Χάρη στα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα, το άγχος των εκπαιδευτικών μειώνεται σημαντικά. Ωστόσο, τονίζουν ότι θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερη ενημέρωση αναφορικά με τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι τα προγράμματα αυτά θα έπρεπε να διδάσκονται στις Παιδαγωγικές Σχολές. Σημειώθηκε ακόμη η άποψη ότι είναι αναγκαίο τα προγράμματα αυτά να εστιάζουν περισσότερο στην πράξη, παρά στη θεωρία, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι παρά τις σπουδές τους, η αντιμετώπιση διάφορων περιστατικών καθημερινά μέσα στην τάξη τους αυξάνει το άγχος. Ακόμη, για τον σωστό σχεδιασμό τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη συνεργασία τους με μία διεπιστημονική ομάδα και όσον αφορά στο πρακτικό μέρος πιστεύουν ότι πρέπει κάθε σχολείο να συνεργάζεται με έναν σχολικό ψυχολόγο για την εφαρμογή τους και την εποπτεία τους.

Άξιο αναφοράς είναι να υπογραμμιστούν και οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή ότι χρειάζεται να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στο μαθησιακό πρόγραμμα, προκειμένου να είναι πιο εύκολο να παρακολουθήσουν αυτά τα προγράμματα μαθητές και εκπαιδευτικοί, αλλά να υπάρχει και χρόνος για την υλοποίησή τους. Επίσης, οι μαθητές μέσα από την παρακολούθηση των προγραμμάτων ψυχοεκπαιδευτικού χαρακτήρα, χαίρονται καθώς ανατρέπεται η καθημερινή συνηθισμένη μαθησιακή ροή και τα παιδιά εμπλέκονται σε βιωματικές δράσεις. Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σημαντική θα ήταν και η συμμετοχή των γονέων σε αυτά τα προ-

γράμματα, προσφέροντας τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

5.4 Α' Ερευνητικό Ερώτημα

Πώς επηρεάζουν τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία, καθώς και τα στοιχεία που αφορούν το σχολείο ή την τάξη των εκπαιδευτικών τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα τους στην τάξη, την αδυναμία τους να διατηρήσουν υπό έλεγχο διάφορες καταστάσεις, αλλά και για την σημασία της επιμόρφωσης;

5.4.1 Φύλο

Στον Πίν. 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες ($p \geq 0,104$).

Πίνακας 9. Παράγοντες * Φύλο, independent samples t-test

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	1,632	318	0,104
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	-0,586	318	0,558
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	-1,282	9,18	0,231

5.4.2 Ηλικία

Στον Πίν. 10 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων ως προς την ηλικία των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η ηλικία των ερωτηθέντων συσχετίζεται αρνητικά με τον παράγοντα:

- «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» ($r = -0,134$, $p = 0,016$)

και θετικά με τον παράγοντα:

- «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» ($r = 0,160$, $p = 0,004$)

Πίνακας 10. Παράγοντες * Ηλικία, Συσχετίσεις Pearson

Συσχετίσεις Pearson	Ηλικία
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	r=0,160**, p=0,004
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	r=-0,134*, p=0,016
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	r=0,044, p=0,429

*p<0,05

**p<0,01

5.4.3 Τίτλος Σπουδών

Στον Πίν. 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς τον τίτλο σπουδών των ερωτηθέντων. Πριν την ανάλυση πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των κατηγοριών «Μεταπτυχιακό δίπλωμα» και «Διδακτορικό δίπλωμα» στην κατηγορία «Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό δίπλωμα». Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες ($p \geq 0,735$).

Πίνακας 11. Παράγοντες * Φύλο, independent samples t-test

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	-0,339	318	0,735
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	-0,163	318	0,871
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	0,101	318	0,920

5.4.4 Ειδικότητα

Στον Πίν. 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς την ειδικότητα των ερωτηθέντων. Πριν την ανάλυση πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των κατηγοριών «ΠΕ60 (ΕΑΕ)» και « ΠΕ61» στην κατηγορία «ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61» και των κατηγοριών «ΠΕ70 (ΕΑΕ)» και « ΠΕ71» στην κατηγορία «ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71». Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» ($F(3,316)=6,149$, $p<0,001$), «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» ($F(3,316)=4,052$, $p=0,008<0,01$) και «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη» ($F(3,316)=4,952$, $p=0,002<0,01$).

Πίνακας 12. Παράγοντες * Ειδικότητα, ANOVA

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	F(3,316)=6,149	<0,001
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	F(3,316)=4,052	0,008
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	F(3,316)=4,952	0,002

Συγκεκριμένα, από τους Πίν. 13-16 και τα Γραφήματα 22-24 προκύπτει ότι:

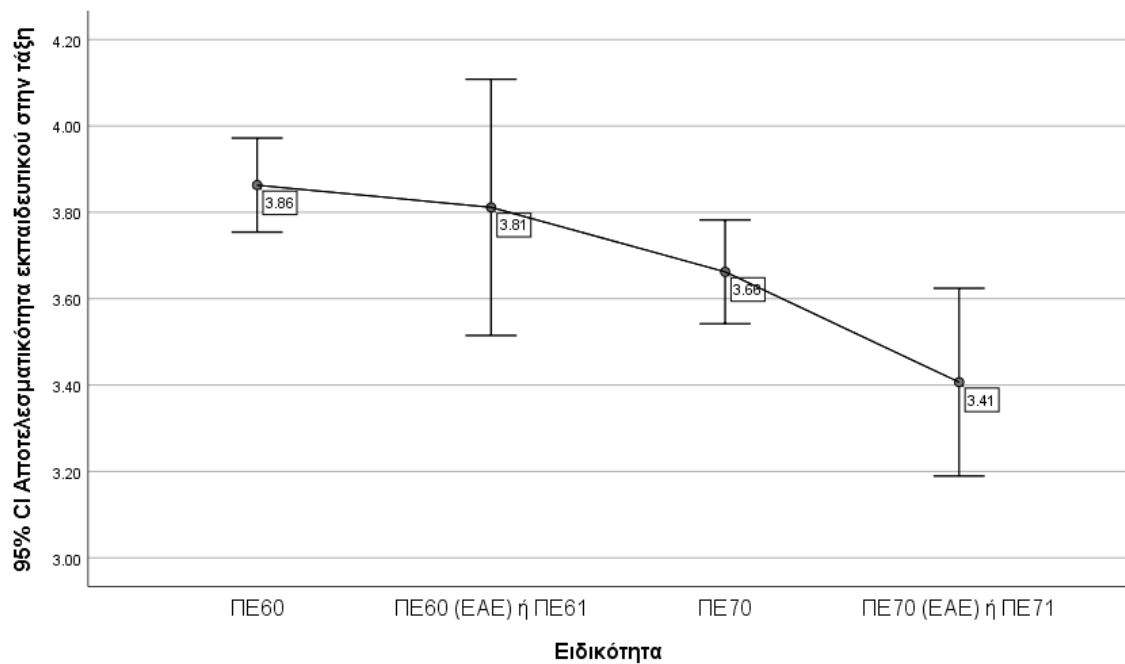
- Στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που είναι δάσκαλοι ΠΕ70 με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ή δάσκαλοι με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή ΠΕ71 (Μ.Ο.=3,41) είναι στατιστικά μικρότερη από την μέση τιμή των νηπιαγωγών ΠΕ60 (Μ.Ο.=3,86) ($p < 0,001$), των νηπιαγωγών ΠΕ60 με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ή των νηπιαγωγών με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή ΠΕ61 (Μ.Ο.=3,81) ($p = 0,014$) και των δασκάλων ΠΕ70 (Μ.Ο.=3,66) ($p = 0,026$). Επίσης, η μέση τιμή των ερωτηθέντων που είναι δάσκαλοι ΠΕ70 (Μ.Ο.=3,66) είναι στατιστικά μικρότερη από την μέση τιμή των νηπιαγωγών ΠΕ60 (Μ.Ο.=3,86) ($p = 0,019$).
- Στον παράγοντα «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που είναι δάσκαλοι ΠΕ70 με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ή δάσκαλοι με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή ΠΕ71 (Μ.Ο.=3,18) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την μέση τιμή των νηπιαγωγών ΠΕ60 (Μ.Ο.=2,60) ($p = 0,002$), των νηπιαγωγών ΠΕ60 με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ή των νηπιαγωγών με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή ΠΕ61 (Μ.Ο.=2,40) ($p = 0,004$) και των δασκάλων ΠΕ70 (Μ.Ο.=2,69) ($p = 0,011$).
- Στον παράγοντα «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που είναι δάσκαλοι ΠΕ70 με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ή δάσκαλοι με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή ΠΕ71 (Μ.Ο.=4,14) είναι στατιστικά μικρότερη από την μέση τιμή των νηπιαγωγών ΠΕ60 (Μ.Ο.=4,61) ($p = 0,048$) και των νηπιαγωγών ΠΕ60 με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ή των νηπιαγωγών με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή ΠΕ61 (Μ.Ο.=4,68) ($p = 0,045$).

Πίνακας 13. Παράγοντες * Ειδικότητα, ANOVA (στατ. σημαντικά)

Παράγοντας	Ειδικότητα	N	M.O.	df1	df2	F	p
Αποτελεσματικότητα εκπαι- δευτικού στην τάξη	ΠΕ60	135	3,86	3	316	6,149	<0,001
	ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	25	3,81				
	ΠΕ70	111	3,66				
	ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	49	3,41				
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	ΠΕ60	135	2,60	3	316	4,052	0,008
	ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	25	2,40				
	ΠΕ70	111	2,69				
	ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	49	3,18				
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	ΠΕ60	135	4,61	3	316	4,952	0,002
	ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	25	4,68				
	ΠΕ70	111	4,40				
	ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	49	4,14				

Πίνακας 14. «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Ειδικότητα, LSD post hoc

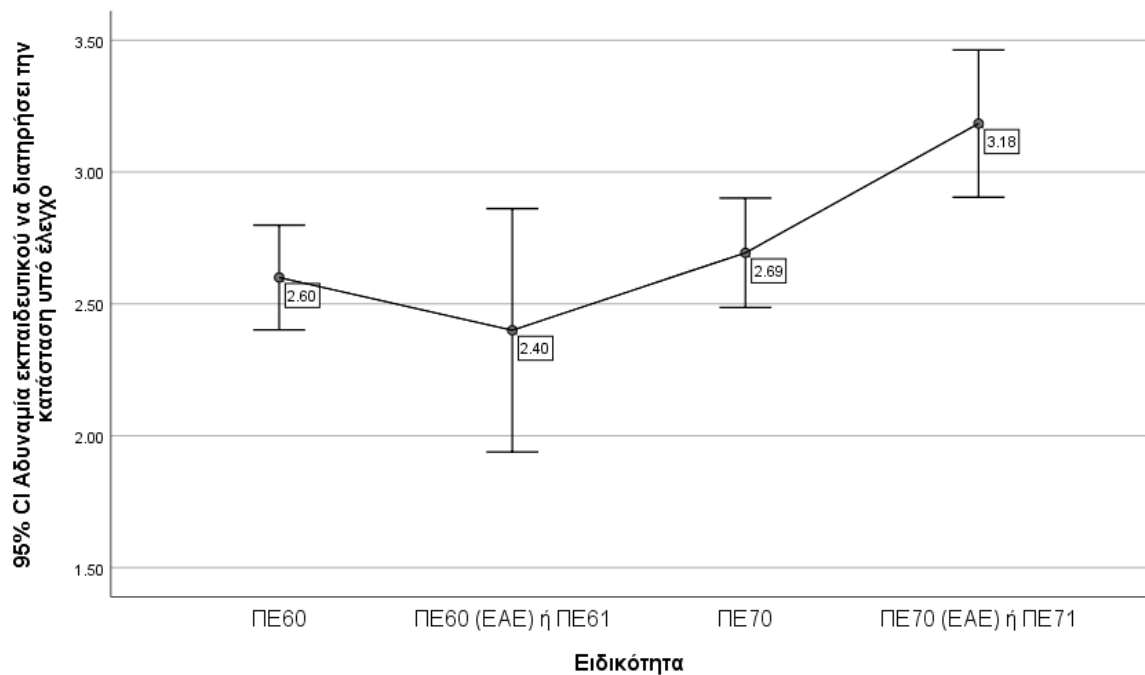
Παράγοντας	Ειδικότητα (I)	Ειδικότητα (J)	Μέσες διαφο- ρές (I-J)	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	ΠΕ60	ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	0,05	0,722
		ΠΕ70	0,20*	0,019
		ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	0,46*	<0,001
	ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	ΠΕ60	-0,05	0,722
		ΠΕ70	0,15	0,311
		ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	0,40*	0,014
	ΠΕ70	ΠΕ60	-0,20*	0,019
		ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	-0,15	0,311
		ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	0,26*	0,026
	ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	ΠΕ60	-0,46*	<0,001
		ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	-0,40*	0,014
		ΠΕ70	-0,26*	0,026



Γράφημα 22. Error bars «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Ειδικότητα

Πίνακας 15. «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» * Ειδικότητα, LSD post hoc

Παράγοντας	Ειδικότητα (I)	Ειδικότητα (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	ΠΕ60	ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	0,20	0,410
		ΠΕ70	-0,09	0,512
	ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	-0,58*	0,002
		ΠΕ60	-0,20	0,410
	ΠΕ70	ΠΕ70	-0,29	0,234
		ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	-0,78*	0,004
	ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	ΠΕ60	0,09	0,512
		ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	0,29	0,234
	ΠΕ60	ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	-0,49*	0,011
		ΠΕ60	0,58*	0,002
	ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	ΠΕ70	0,78*	0,004
		ΠΕ70	0,49*	0,011

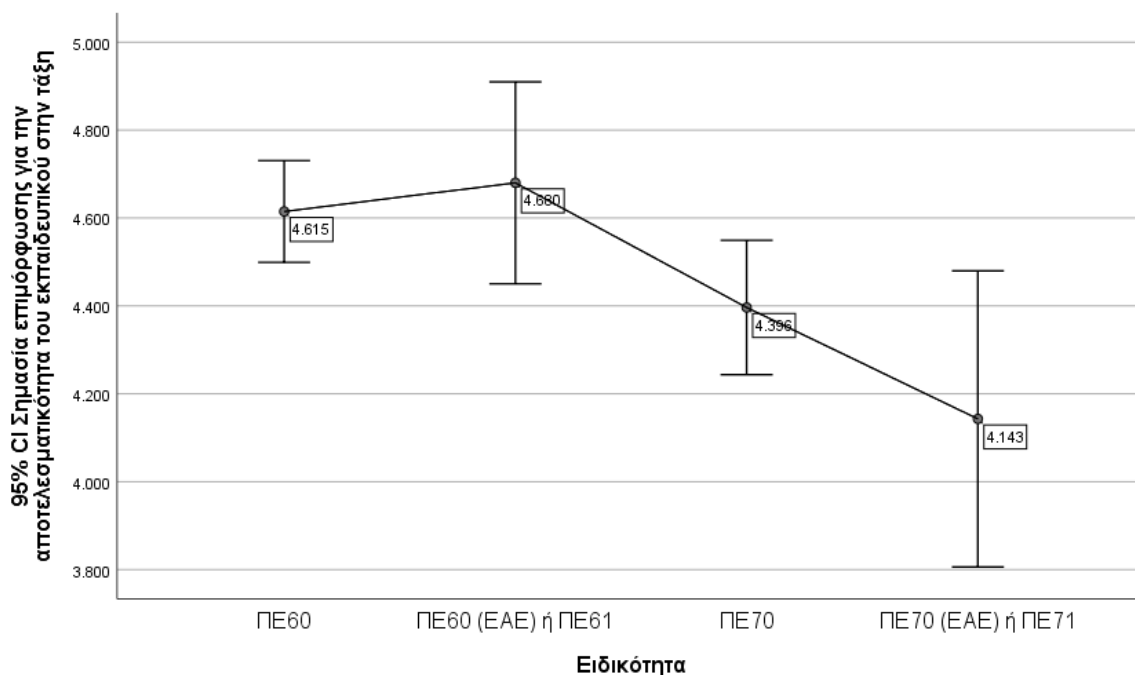


Γράφημα 23. Error bars «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» *
Ειδικότητα

Πίνακας 16. «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη»

* Ειδικότητα, Games-Howell post hoc

Παράγοντας	Ειδικότητα (I)	Ειδικότητα (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	ΠΕ60	ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	-0,07	0,954
		ΠΕ70	0,22	0,112
	ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	0,47*	0,048
		ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	0,54*	0,045
	ΠΕ70	ΠΕ60	-0,22	0,112
		ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	-0,28	0,169
	ΠΕ70 (ΕΑΕ) ή ΠΕ71	ΠΕ60	-0,47*	0,048
		ΠΕ60 (ΕΑΕ) ή ΠΕ61	-0,54*	0,045
		ΠΕ70	-0,25	0,519



Γράφημα 24. Error bars «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη» * Ειδικότητα

5.4.5 Χρόνια Προϋπηρεσίας

Στον Πίν. 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω τιμών στους παράγοντες «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» ($F(3,316)=4,920$, $p=0,002<0,01$) και «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» ($F(3,316)=2,989$, $p=0,031<0,05$).

Πίνακας 17. Παράγοντες * Χρόνια προϋπηρεσίας, ANOVA

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	$F(3,316)=4,920$	0,002
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	$F(3,316)=2,989$	0,031
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	$F(3,316)=0,780$	0,506

Συγκεκριμένα, από τους Πίν. 18-20 και τα Γραφήματα 25-26 προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» η μέση τιμή των ερωτηθέντων με 1-5 χρόνια προϋπηρεσία (Μ.Ο.=3,57) είναι στατιστικά μικρότερη

από την μέση τιμή όσων έχουν 10-20 (Μ.Ο.=3,78) ($p=0,034$) και 20 και πάνω χρόνια προϋπηρεσία (Μ.Ο.=3,93) ($p<0,001$).

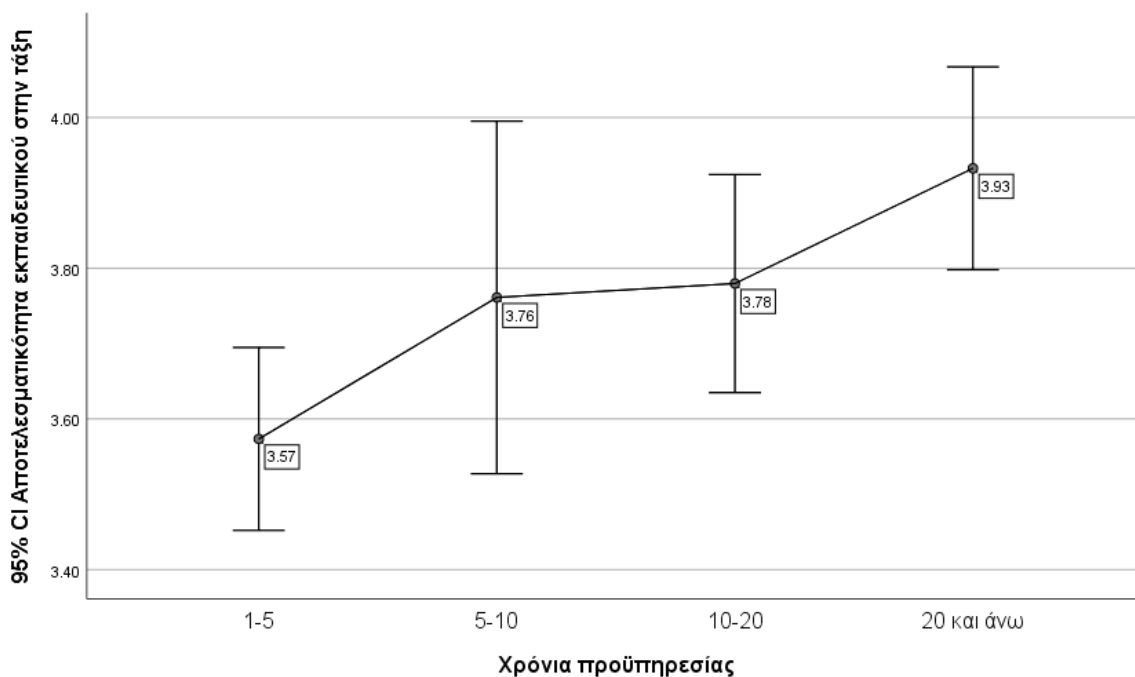
- Στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» η μέση τιμή των ερωτηθέντων με 1-5 χρόνια προϋπηρεσία (Μ.Ο.=2,87) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από την μέση τιμή όσων έχουν 20 και πάνω χρόνια προϋπηρεσία (Μ.Ο.=2,45) ($p=0,031$).

Πίνακας 18. Παράγοντες * Χρόνια προϋπηρεσίας, ANOVA (στατ. σημαντικά)

Παράγοντας	Ειδικότητα	N	Μ.Ο.	df1	df2	F	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	1-5	143	3,57	3	316	4,920	0,002
	5-10	35	3,76				
	10-20	71	3,78				
	20 και άνω	71	3,93				
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	1-5	143	2,87	3	316	2,989	0,031
	5-10	35	2,89				
	10-20	71	2,55				
	20 και άνω	71	2,45				

Πίνακας 19. «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Χρόνια προϋπηρεσίας, LSD post hoc

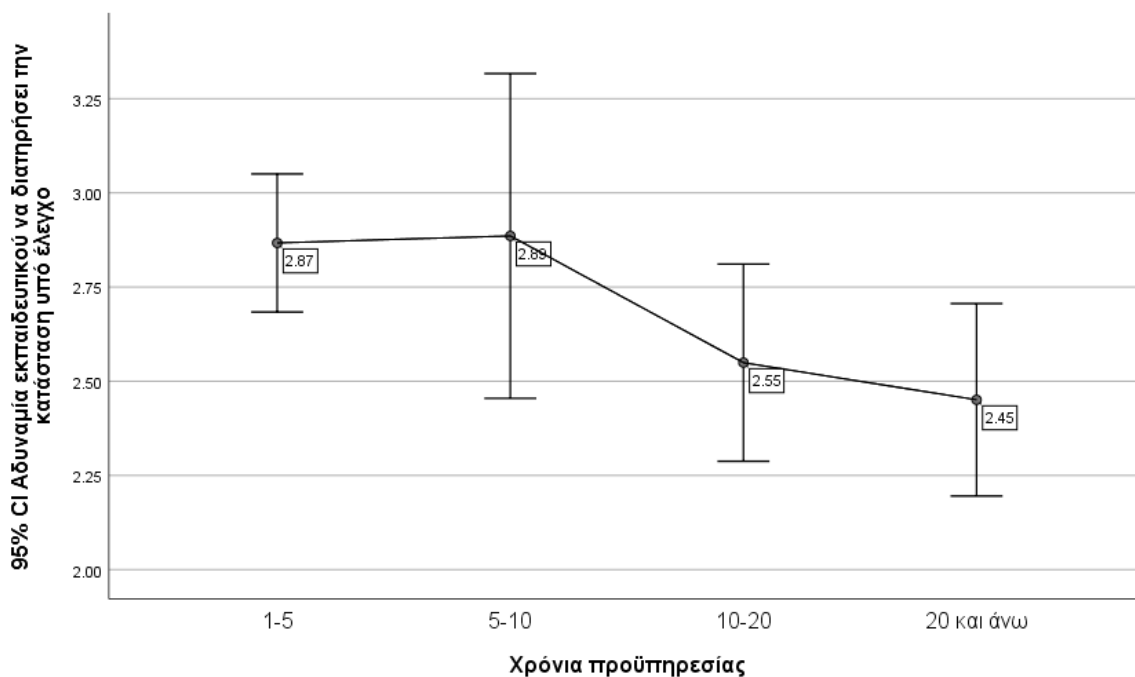
Παράγοντας	Χρόνια προϋπηρεσίας (I)	Χρόνια προϋπηρεσίας (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	1-5	5-10	-0,19	0,137
		10-20	-0,21*	0,034
		20 και άνω	-0,36*	<0,001
	5-10	1-5	0,19	0,137
		10-20	-0,02	0,894
		20 και άνω	-0,17	0,215
	10-20	1-5	0,21*	0,034
		5-10	0,02	0,894
		20 και άνω	-0,15	0,174
	20 και άνω	1-5	0,36*	<0,001
		5-10	0,17	0,215
		10-20	0,15	0,174



Γράφημα 25. Error bars «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Χρόνια προϋπηρεσίας

Πίνακας 20. «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» * Χρόνια προϋπηρεσίας, LSD post hoc

Παράγοντας	Χρόνια προϋπηρεσίας (I)	Χρόνια προϋπηρεσίας (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	1-5	5-10	-0,02	0,930
		10-20	0,32	0,051
		20 και άνω	0,42*	0,011
	5-10	1-5	0,02	0,930
10-20	10-20	20 και άνω	0,34	0,146
		1-5	-0,32	0,051
		5-10	-0,34	0,146
20 και άνω	20 και άνω	1-5	0,10	0,600
		1-5	-0,42*	0,011
		5-10	-0,44	0,061
		10-20	-0,10	0,600



Γράφημα 26. Error bars «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» *
Χρόνια προϋπηρεσίας

5.4.6 Τμήμα/Σχολείο Εργασίας

Στον Πίν. 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς το τμήμα/σχολείο εργασίας των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες ($p \geq 0,076$).

Πίνακας 21. Παράγοντες * Τμήμα/σχολείο εργασίας, ANOVA

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	F(2,317)=0,638	0,529
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	F(2,317)=2,575	0,078
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	F(2,317)=2,597	0,076

5.4.7 Εκπαίδευση Εργασίας

Στον Πίν. 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς την εκπαίδευση εργασίας των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» ($t(80,27)=-4,147$, $p < 0,001$).

Πίνακας 22. Παράγοντες * Εκπαίδευση εργασίας, independent samples t-test

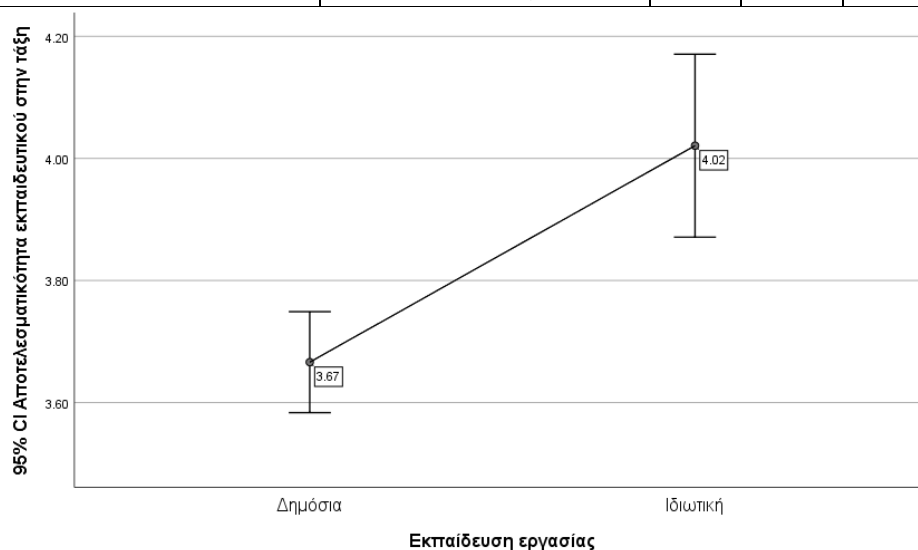
Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	-4,147	80,27	<0,001
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	0,540	318	0,589
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	-1,395	318	0,164

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 23 (και το Γράφημα 27) προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που εργάζονται στην δημόσια εκπαίδευση (Μ.Ο.=3,67) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(80,27)=-4,147$, $p<0,001$) από τη μέση τιμή όσων εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση (Μ.Ο.=4,02).

Πίνακας 23. «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Εκπαίδευση εργασίας, independent samples t-test

Παράγοντας	Εκπαίδευση εργασίας	N	M.O.	t	df	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	Δημόσια	272	3,67	-4,147	80,27	<0,001
	Ιδιωτική	48	4,02			



Γράφημα 27. Error bars «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Εκπαίδευση εργασίας

5.4.8 Χώρα Εργασίας

Στον Πίν. 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς την χώρα εργασίας των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» ($t(149,06)=-5,661$, $p<0,001$), «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» ($t(149,06)=0,540$, $p=0,589$), «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη» ($t(149,06)=-1,395$, $p=0,164$).

ναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» ($t(318)=2,250$, $p=0,025<0,05$) και «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη» ($t(196,76)=-4,310$, $p<0,001$).

Πίνακας 24. Παράγοντες * Χώρα εργασίας, independent samples t-test

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	-5,661	149,06	<0,001
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	2,250	318	0,025
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	-4,310	196,76	<0,001

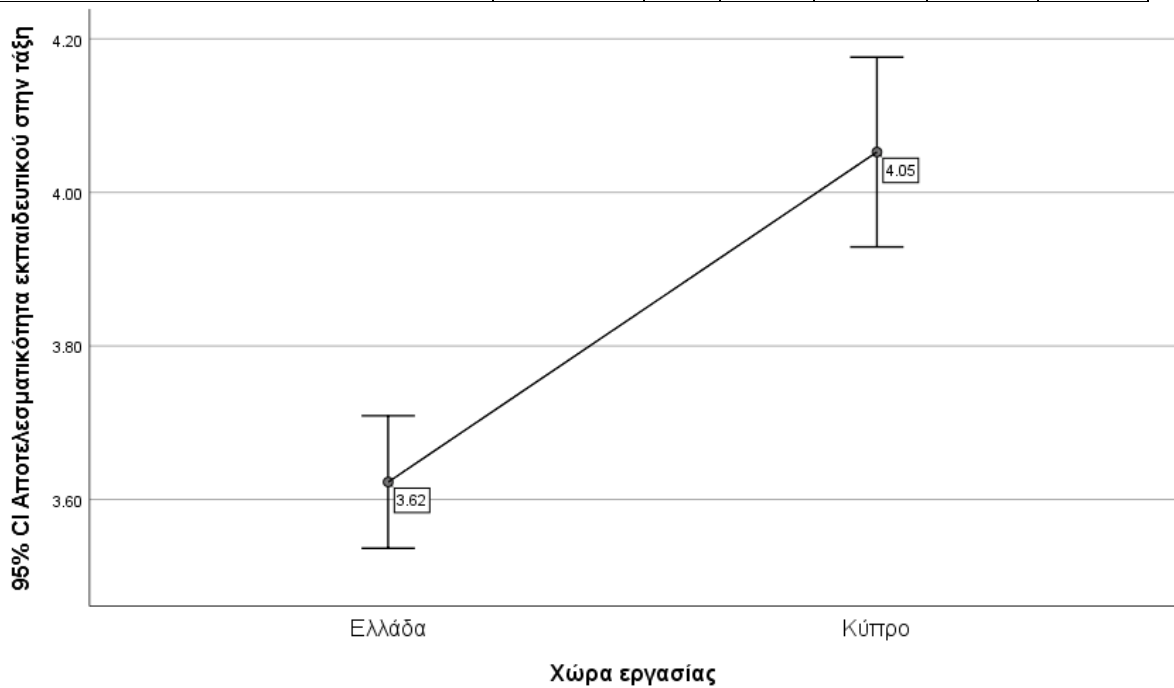
Συγκεκριμένα, από τον Πίν. 25 και τα Γραφήματα 28-30 προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που εργάζονται στην Ελλάδα (M.O.=3,62) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(149,06)=-5,661$, $p<0,001$) από τη μέση τιμή όσων εργάζονται στην Κύπρο (M.O.=4,05).
- Στον παράγοντα «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που εργάζονται στην Ελλάδα (M.O.=2,78) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(318)=2,250$, $p=0,025<0,05$) από τη μέση τιμή όσων εργάζονται στην Κύπρο (M.O.=2,44).
- Στον παράγοντα «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που εργάζονται στην Ελλάδα (M.O.=4,39) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(196,76)=-4,310$, $p<0,001$) από τη μέση τιμή όσων εργάζονται στην Κύπρο (M.O.=4,75).

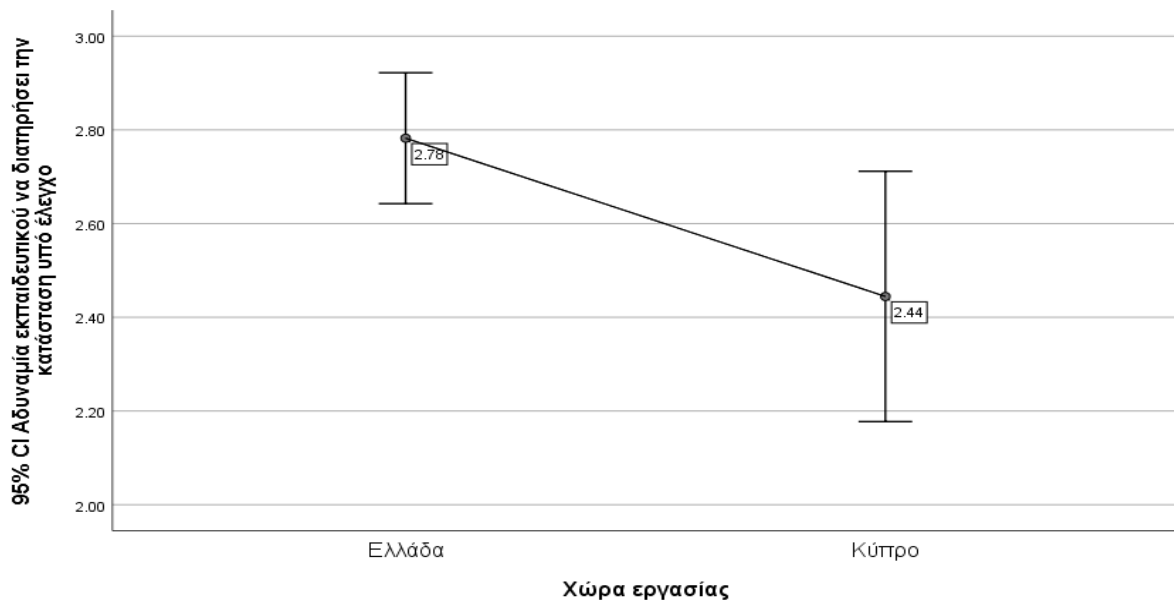
Πίνακας 25. Παράγοντες * Χώρα εργασίας, independent samples t-test (στατ. σημαντικά)

Παράγοντας	Χώρα εργασίας	N	M.O.	t	df	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	Ελλάδα	248	3,62	-5,661	149,06	<0,001
	Κύπρο	72	4,05			
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	Ελλάδα	248	2,78	2,250	318	0,025
	Κύπρο	72	2,44			

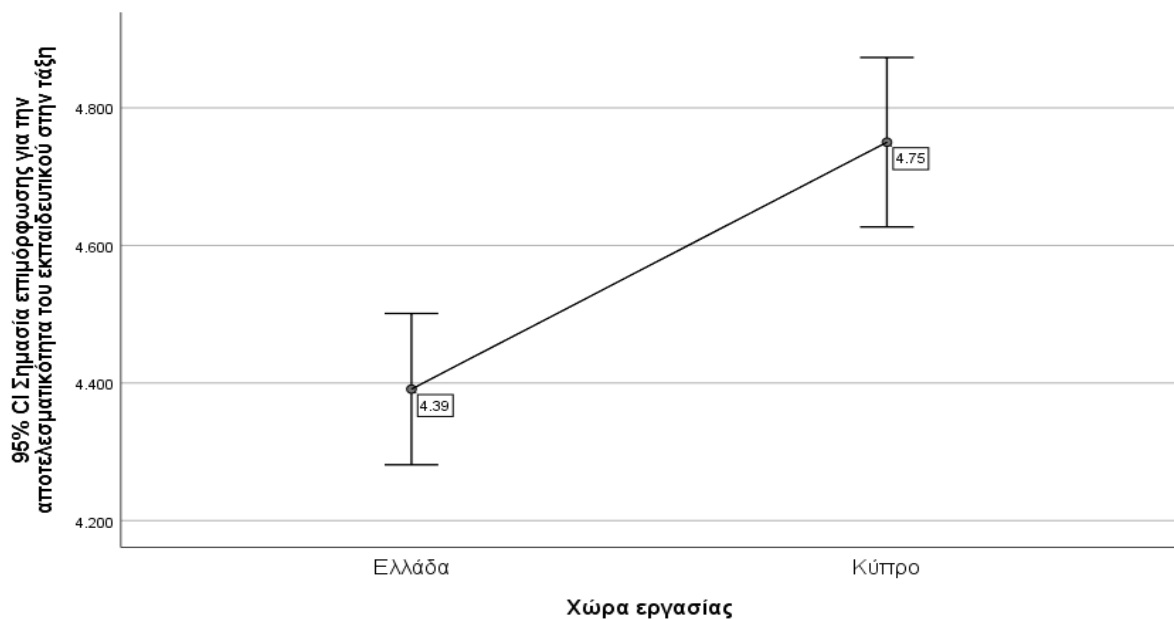
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	Ελλάδα	248	4,39	-4,310	196,76	<0,001
	Κύπρος	72	4,75			



Γράφημα 28. Error bars «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Χώρα εργασίας



Γράφημα 29. Error bars «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» * Χώρα εργασίας



Γράφημα 30. Error bars «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη» * Χώρα εργασίας

5.4.9 Σημασία Επαγγελματικής Εξέλιξης

Στον Πίν. 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς αν οι ερωτηθέντες αισθάνονται ότι είναι σημαντικό να εξελισσονται επαγγελματικά. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες ($p \geq 0,198$).

Πίνακας 26. Παράγοντες * Σημασία επαγγελματικής εξέλιξης, independent samples t-test

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	0,631	318	0,528
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	0,454	4,86	0,670
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	-1,289	318	0,198

5.4.10 Οργανικότητα Σχολείου

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων ως προς την οργανικότητα του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες ($p \geq 0,104$).

Πίνακας 27. Παράγοντες * Οργανικότητα σχολείου, ANOVA

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	F(3,316)=1,710	0,165
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	F(3,316)=0,838	0,474
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	F(3,316)=2,394	0,068

5.4.11 Αριθμός αγοριών στην τάξη

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων ως προς τον αριθμό αγοριών της τάξης που διδάσκουν οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις του αριθμού αγοριών με κανένα παράγοντα ($p \geq 0,144$).

Πίνακας 28. Παράγοντες * Αριθμός αγοριών στην τάξη, Συσχετίσεις Pearson

Συσχετίσεις Pearson	Αριθμός αγοριών
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	$r=0,082$, $p=0,144$
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	$r=-0,003$, $p=0,952$
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	$r=0,050$, $p=0,380$

5.4.12 Αριθμός κοριτσιών στην τάξη

Στον Πίν. 29 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων ως προς τον αριθμό κοριτσιών της τάξης που διδάσκουν οι ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του αριθμού κοριτσιών με κανένα παράγοντα ($p \geq 0,102$).

Πίνακας 29. Παράγοντες * Αριθμός κοριτσιών στην τάξη, Συσχετίσεις Pearson

Συσχετίσεις Pearson	Αριθμός κοριτσιών
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	$r=0,082$, $p=0,147$
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	$r=-0,066$, $p=0,241$
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	$r=0,092$, $p=0,102$

5.4.13 Λειτουργία παράλληλης στήριξης στην τάξη

Στον Πίν. 30 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν λειτουργεί στην τάξη των ερωτηθέντων παράλληλη στήριξη. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες ($p \geq 0,415$).

Πίνακας 30. Παράγοντες * Λειτουργία παράλληλης στήριξης, independent samples t-test

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	0,130	318	0,897
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	-0,816	318	0,415
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	-0,626	318	0,532

5.4.14 Αριθμός παιδιών στην παράλληλη στήριξη

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων ως προς τον αριθμό παιδιών στην παράλληλη στήριξη. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του αριθμού παιδιών στην παράλληλη στήριξη με κανένα παράγοντα ($p \geq 0,322$).

Πίνακας 31. Παράγοντες * Αριθμός παιδιών στην παράλληλη στήριξη, Συσχετίσεις Pearson

Συσχετίσεις Pearson	Αριθμός παιδιών στην παράλληλη στήριξη
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	$r=0,054$, $p=0,533$
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	$r=-0,085$, $p=0,322$
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	$r=-0,025$, $p=0,764$

5.4.15 Φοίτηση μαθητών σε τμήμα ένταξης

Στον Πίν. 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς αν μαθητές στη τάξη των ερωτηθέντων φοιτούν σε τμήμα ένταξης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες ($p \geq 0,132$).

Πίνακας 32. Παράγοντες * Φοίτηση μαθητών σε τμήμα ένταξης, independent samples t-test

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	-1,374	318	0,170
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	1,512	318	0,132
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	-0,836	318	0,404

5.4.16 Αριθμός μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης

Στον Πίν. 33 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων ως προς τον αριθμό παιδιών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του αριθμού μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης με κανένα παράγοντα ($p \geq 0,537$).

Πίνακας 33. Παράγοντες * Αριθμός μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης, Συσχετίσεις Pearson

Συσχετίσεις Pearson	Αριθμός μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	$r = -0,063$, $p = 0,537$
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	$r = -0,061$, $p = 0,551$
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	$r = 0,029$, $p = 0,776$

5.4.17 Εκκρεμότητα γνωματεύσεων μαθητών

Στον Πίν. 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς αν εκκρεμούν γνωματεύσεις παιδιών με συμπεριφορές που προβληματίζουν τους ερωτηθέντες. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες ($p \geq 0,057$).

Πίνακας 34. Παράγοντες * Εκκρεμούν γνωματεύσεις παιδιών με συμπεριφορές που σας προβληματίζουν, independent samples t-test

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	-1,904	318	0,058
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	1,093	318	0,275

Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	1,912	191,47	0,057
--	-------	--------	-------

5.4.18 Επαναφοίτηση μαθητών

Στον Πίνακα 35 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν υπάρχουν παιδιά που επαναφοιτούν στην τάξη των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες ($p \geq 0,448$).

Πίνακας 35. Παράγοντες * Παιδιά στην τάξη που επαναφοιτούν, independent samples t-test

Παράγοντας	t	df	p
Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	0,759	318	0,448
Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	-0,660	318	0,510
Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	0,321	318	0,748

5.5 Β' Ερευνητικό Ερώτημα

Συσχετίζονται μεταξύ τους η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην τάξη, η αδυναμία τους να διατηρήσουν υπό έλεγχο διάφορες καταστάσεις, αλλά και η σημασία της επιμόρφωσης;

Στον Πίν. 36 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη συσχετίζεται θετικά με τον παράγοντα:

- «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη» ($r=0,195$, $p<0,001$)

Πίνακας 36. Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων

Συσχετίσεις Pearson	1	2	3
1.Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	1		
2.Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	-0,055	1	

3.Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	0,195**	0,011	1
--	---------	-------	---

** $p < 0,01$

Κεφάλαιο 6. Συζήτηση και Συμπεράσματα της έρευνας

6.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έλαβαν μέρος 320 εκπαιδευτικοί που στην συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν γυναίκες μέσης ηλικίας 36 ετών, με τους μισούς περίπου να κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και εργασιακή εμπειρία έως 10 έτη. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες, όσον αφορά στην ειδικότητα τους ήταν είτε νηπιαγωγοί είτε δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης, με το 25% μόνο να αποτελείται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία δήλωσε πως εργάζεται σε υποχρεωτικά πρωινά τμήματα της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τέλος, αναφορικά με το αν αισθάνονται ότι είναι σημαντικό να εξελίσσονται επαγγελματικά, σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησε καταφατικά.

Αναφορικά με τα στοιχεία που αφορούν στο σχολείο ή στην τάξη στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, παρατηρήθηκε ισόποση κατανομή μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία οργανικότητας μικρότερα των 6 θέσεων και αυτών που εργάζονται σε σχολεία μεγαλύτερης οργανικότητας. Σχετικά με τον αριθμό των αγοριών και των κοριτσιών που έχουν στην τάξη τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν κατά μέσο όρο περίπου 9 αγόρια και 9 κορίτσια. Όσον αφορά στο αν λειτουργεί στην τάξη τους παράλληλη στήριξη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά, ενώ για όσους απάντησαν θετικά ο μέσος όρος των παιδιών που συμμετείχαν στην παράλληλη στήριξη ήταν περίπου 2 παιδιά. Επίσης, σχετικά με το αν μαθητές τους φοιτούν σε τμήμα ένταξης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά, ενώ για όσους απάντησαν θετικά ο μέσος όρος μαθητών τους που φοιτούν σε τμήμα ένταξης ήταν τα 2 άτομα. Τέλος, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε πως δεν εκκρεμούν γνωματεύσεις παιδιών με συμπεριφορές που τους προβληματίζουν, ούτε έχουν παιδιά στην τάξη τους που επαναφοιτούν.

Επιπλέον, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν πολύ μεγάλη αποτελεσματικότητα στην τάξη τους. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως αισθάνονται επαρκείς στο πώς να αυξάνουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους και αποτελεσματικοί στο να καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους. Ακόμη πιστεύουν ότι καταφέρνουν να λύνουν τα προβλήματα στην τάξη τους και αισθάνονται επαρκείς στον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Επίσης, αισθάνονται

πως σαν εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο, μειώνουν αποτελεσματικά τα επίπεδα άγχους των μαθητών, μπορούν να βρύνουν τρόπους να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και νιώθουν επαρκείς στο πώς να αποφεύγονται περιστατικά βίας στην τάξη τους.

Τέλος, δήλωσαν πως αισθάνονται ότι μειώνουν αποτελεσματικά τα επίπεδα θυμού στους μαθητές τους, ότι μπορούν να βάζουν εύκολα όρια και κανόνες και ότι μπορούν να εμποδίσουν τους μαθητές να συμπεριφέρονται με άσχημο τρόπο. Ακόμη, αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν σε μέτριο βαθμό να διατηρήσουν υπό έλεγχο διάφορες καταστάσεις, ενώ τέλος θεωρούν πάρα πολύ σημαντική την επιμόρφωση για την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη.

6.2 Συμπεράσματα

Από την παρούσα έρευνα απορρέουν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε κατά πόσο επηρεάζουν τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία, καθώς και τα στοιχεία που αφορούν το σχολείο ή την τάξη των εκπαιδευτικών, τις απόψεις τους α) για την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη, β) την αδυναμία τους να διατηρήσουν υπό έλεγχο διάφορες καταστάσεις, αλλά και γ) τη σημασία της επιμόρφωσης στην αποτελεσματικότητά τους. Αρχικά, όσον αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων προέκυψε πως όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο αποτελεσματικοί θεωρούν ότι είναι στην τάξη τους, ενώ παράλληλα τόσο λιγότερο δυσκολεύονται να διατηρήσουν τον έλεγχο διάφορων καταστάσεων. Η ίδια άποψη τεκμηριώνεται και από την Billingsley (2004) που παρατήρησε ότι οι νεοεισερχόμενοι παιδαγωγοί ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια των πρώτων πέντε ετών στην εργασία τους δεν έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες και δυσκολεύονται στην καθημερινή πράξη.

Επίσης, σχετικά με την ειδικότητα των ερωτηθέντων αναδείχθηκε πως οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (ΠΕ70εαε) και οι δάσκαλοι με βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή (ΠΕ71) πιστεύουν ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στην τάξη και θεωρούν την επιμόρφωση λιγότερο σημαντική, ενώ παράλληλα αδυνατούν σε μεγαλύτερο βαθμό να διατηρήσουν υπό τον έλεγχό τους διάφορες καταστάσεις. Τα ίδια ευρήματα παρουσιάζουν οι Shaffer and Brown (2015) υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που αντιμετωπίζουν στο επάγγελμά τους καθημερινά, χρειάζονται απαραίτητως επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που θα συνεισφέρουν αποτελεσματικά στην πρόοδο των μαθητών τους. Ζη-

τούμενο για τους ειδικούς παιδαγωγούς είναι σύμφωνα με την Πανελλήνια Ένωση Ειδικών Παιδαγωγών να αναγνωρίσουν τις επαγγελματικές αδυναμίες τους, να μην είναι παθητικοί αποδέκτες αυτών, αλλά αντίθετα να συμμετέχουν ενεργά σε οργανωμένα επιμορφωτικά προγράμματα (Δαρβούδης, 2001).

Η Billingsley (2004) υπογραμμίζει ακόμη για τους ειδικούς παιδαγωγούς ότι η επαγγελματική τους ανέλιξη μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων τους βοηθά στην επιλογή σωστών ρόλων και με αυτό τον τρόπο μειώνεται το στρες που βιώνουν καθημερινά. Τονίζει ακόμη ότι πρέπει να μη διστάζουν να ζητούν βοήθεια όπως ανέδειξε η έρευνά της ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας όπως συνηθίζεται. Συνάμα, μέσω των προγραμμάτων η επαγγελματική τους εξουθένωση αποτρέπεται σταδιακά, η αποτελεσματικότητά τους ενδυναμώνεται και η πρακτική τους βελτιώνεται. Τέλος, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι δάσκαλοι που εργάζονται στη γενική εκπαίδευση (ΠΕ70) εμφάνισαν μικρότερο βαθμό αποτελεσματικότητας από τους νηπιαγωγούς γενικής αγωγής (ΠΕ60). Τα αποτελέσματα της υποστήριξης των επιμορφωτικών προγραμμάτων ιδιαίτερα από τους νηπιαγωγούς επιβεβαίωσε και έρευνα της Μπουκουβάλα (2014) όπου οι νηπιαγωγοί θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση ώστε να συνάδουν με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να βελτιωθούν σε δεξιότητες, διδακτικές και παιδαγωγικές ικανότητες.

Επιπλέον, αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με 1-5 χρόνια υπηρεσίας ήταν λιγότερο αποτελεσματικοί στην τάξη σε σχέση με αυτούς που έχουν πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσία, ενώ εμφανίζουν και μεγαλύτερο βαθμό αδυναμίας να διατηρήσουν διάφορες καταστάσεις υπό τον έλεγχό τους σε σχέση με όσους έχουν πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσία. Ακόμη, σχετικά με τον τύπο της εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι ερωτηθέντες, δηλαδή εάν εργάζονται στον Δημόσιο ή στον Ιδιωτικό τομέα αναδείχθηκε πως όσοι εργάζονται στην ιδιωτική εκπαίδευση θεωρούν ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στην τάξη από όσο αυτοί που εργάζονται στην δημόσια εκπαίδευση. Τέλος, όσον αφορά στην χώρα στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ελλάδα θεωρούν ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στην τάξη. Αδυνατούν ακόμη να διατηρήσουν τον έλεγχο διαφόρων καταστάσεων και συνεπώς θεωρούν λιγότερη σημαντική την αξία της επιμόρφωσης ως μέσο ενίσχυσης της αποτελεσματικότητάς τους, σε σχέση με όσους εκπαιδευτικούς εργάζονται στην Κύπρο.

Από την άλλη πλευρά αναφορικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα ερευνήθηκε το κατά πόσο συσχετίζονται μεταξύ τους η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην τάξη, η αδυναμία τους να διατηρήσουν υπό έλεγχο διάφορες καταστάσεις, αλλά και η σημασία της επιμόρφωσης. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν πολύ σημαντική την επιμόρφωση για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη, εμφανίζουν και καλύτερη αποτελεσματικότητα στην τάξη τους. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν θεωρούν ότι είναι ουσιώδης η συμβολή των προγραμμάτων ψυχοεκπαιδευτικού χαρακτήρα τόσο για τους ίδιους ως εκπαιδευτές όσο και για τους μαθητές τους ως εκπαιδευόμενους. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται και εξελίσσονται τόσο ως άνθρωποι, όσο και ως επαγγελματίες κι αυτό έχει ως απόρροια την καλύτερη απόδοσή τους στην εργασία τους. Οι παρούσες πληροφορίες επιβεβαιώνονται και από μελέτη των Τζαβάρια και Βεργίδη (2002) τόσο ως προς το αίσθημα της ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί όσο και ως προς τη θετική επιρροή αυτών των προγραμμάτων στο έργο τους. Ανάλογες έρευνες που υποστηρίζουν τα παρόντα ευρήματα είναι έρευνες των Aseeri (2015), Coldwell (2017), Θεοφιλίδη, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μαρτίδου-Φορσιέρ, Μιχαηλίδου και Μπουζάκης (2008) και Μπότσογλου, Μπεαζίδου και Τσολακίδης (2014).

Οι εκπαιδευτικοί συνάμα με την επαγγελματική τους εξέλιξη αισθάνονται πιο παραγωγικοί και κοντά στα νέα δεδομένα της εποχής. Χάρη στα επιμορφωτικά ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα βοηθούνται πρακτικά στον τομέα της εργασίας τους και διαχειρίζονται ευκολότερα καταστάσεις μέσα στην τάξη τους μέσω εμπειρικά τεκμηριωμένων και επιστημολογικά ορθών πρακτικών. Αυτά τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας επιβεβαιώνουν και έρευνες των Mahlangu (2016) και Σοφού και Διερωνίτου (2015). Έρευνες ακόμη των Παπαναούμ-Τζίκα (2003) και Talis (2013, όπ. ανάφ. στο OECD, 2014) συνάδουν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για την εκδήλωση προτεραιότητας των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα που σχετίζονται με θέματα Παιδοψυχολογίας και σχολικής ζωής και την επιμόρφωσή τους σε θέματα σχετικά με μαθησιακά και συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών.

Σημαντικό ωστόσο σημειώνεται το αίτημά τους για καλύτερη οργάνωση και συντονισμό αυτών των προγραμμάτων. Αυτή η άποψη των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Νικολακάκη (2003), που υποστηρίζει ότι πολλές φορές οι επιμορφώσεις λειτουργούν σπασμωδικά, χωρίς τον κατάλληλο συντονισμό με αποτέλεσμα

να μην προσφέρουν το επιθυμητό ουσιώδες αποτέλεσμα. Για την επίτευξη των ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων απαραίτητη εκδηλώνεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών για αυτοβελτίωση και ένα σωστά δομημένο περιβάλλον μάθησης με υποστηρικτικό χαρακτήρα (Παπαναούμ, 2014).

Τα προγράμματα αυτά χρειάζονται εν τέλει πρακτικά παραδείγματα για να επιτύχουν τη λειτουργία τους, όπως υπογραμμίζουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί του δείγματος. Τις ίδιες σημαντικές πληροφορίες υποστηρίζει διεθνής έρευνα που διεξήχθη των Higginson and Chatfield (2012), τονίζοντας ως βασικές αρχές επίτευξης ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης τις παρακάτω: α) τη δυνατότητα μακροχρόνιας παρακολούθησης του προγράμματος, β) τη σύνδεση του προγράμματος άμεσα με διδακτικές πρακτικές, γ) την επίδειξη ουσιωδών παραδειγμάτων και δ) την παρουσίαση σεναρίων επίλυσης αυθεντικών προβλημάτων. Συνάμα, η άποψη που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να διεξάγονται τα προγράμματα ψυχοεκπαίδευσης κατά το σχολικό ωράριο, εκφράστηκε και στις ακόλουθες έρευνες. Πρώτον, στην έρευνα που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2010 σε δείγμα 27.785 εκπαιδευτικών σε όλη την Ελλάδα. Ειδικότερα το 56,5% αυτών αναφερόταν στο να γίνονται τα προγράμματα κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου με την κάλυψη εκπαιδευτικής άδειας. Δεύτερον, στην έρευνα των Μπατσούτα και Παπαγιαννίδου (2006) το 46% δήλωσε στις προτιμήσεις του την ενδοσχολική επιμόρφωση.

Αναφορές

- Αγγελοσοπούλου, Α. (2011). *Σχεδιασμός, Κατασκευή, Εφαρμογή και Αξιολόγηση ενός Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για την Πρόληψη και Διαχείριση των εσωτερικευμένων προβλημάτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Αγγελοσοπούλου, Α., Ρούση-Βέργου Χ., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). «Ο Αγχόσαυρος»: ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση του άγχους σε παιδιά. *Κατασκευή και πιλοτική έρευνα. Psychology, 19(1), 245-262.*
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού* (συνεργασία: Χ. Καλαβρή & Η. Μιχαήλ). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (6^η εκδ.) Καστανιώτη: Αθήνα
- Aseeri, M.M.Y. (2015). The reality of professional development of mathematics and science teachers at elementary schools in Najran, Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice, 6, (23), 85-99.*
- ASGW. (2000). Association for Specialists in Group Work: Professional standards for the training of group workers. *Journal for Specialists in Group Work, 25, 327-342.* Doi:10.1080/01933920008411677
- Ασημόπουλος, Χ., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ., Μπεράτης, Ι., Παπαδοπούλου, Κ., Φύσσας, Κ., & Χατζηπέμου, Θ., (2010). *Δραστηριότητες στην Τάξη για την Πρόληψη του Εκφοβισμού και της Βίας μεταξύ των μαθητών-Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).
- Βαζαίου, & συν. (2010). *Παραμύθι χωρίς σύνορα. Εγχειρίδιο Πρωτογενούς πρόληψης για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Κέντρο Πρόληψης και εξάρτησης και Αγωγής Υγείας «Αθήνα- Υγεία».
- Barnardo's (2010). *Cygnets for parents. Trainer's Guide*. Barnardo's. Essex. Tanners Lane.
- Βασιλειάδου, Μ. (2009). *Προαγωγή ψυχικής υγείας: Θεολογική προσέγγιση*. Αθήνα: ΒΗ-ΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις.

- Βασιλόπουλος, Σ., Κουτσοπούλου, Ι., & Ρέγκλη, Δ. (2011). *Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βασιλόπουλος, Σ., Μπρούζος, Α. & Μπαούρδα, Β. (2016). *Ψυχοεκπαιδευτικά ομαδικά προγράμματα για παιδιά και εφήβους. Συμβουλευτική-Προσανατολισμός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Baskin, T. W., Slaten, C. D., Crosby, N. R., Pufahl, T., Schneller, C. L., & Ladell, M. (2010). Efficacy of counseling and psychotherapy in schools: A metaanalytic review of treatment outcome studies. *The Counseling Psychologist*, 38(7), 878-903. Doi:10.1177/0011000010369497
- Beelmann, A., & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Berkhout, L., Hoekman, J., & Goorhuis-Brouwer, S. M. (2012). Psychosocial health of 4-year-old boys and girls, as observed by parents and teachers. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(4), 500-507. Doi:10.1080/17405629.2012.662590
- Bosa, C. A. (2006). Autism: psychoeducational intervention. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28, 47-53.
- Brown, N. W. (2011). *Psychoeducational Groups: Process and Practice* (3rd ed.). London: Routledge.
- Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational groups: Process and practice*. Routledge.
- Γαλανάκη, Α., & Σάλμοντ, Ε. (2016). Αυτισμός: Πρόγραμμα Παρέμβασης σε μαθητή με σύνδρομο Asperger στις κοινωνικές δεξιότητες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 187-201. Doi: 10.12681/edusc.948
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Ridicki Miljevic, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, MA, Galea, K., Lebre, P, Kimber, B. & Eriksson, C. (2015) Social inclusion and social justice: a resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 122-139.
- Centre for Community Child Health. *Child behaviour: Overview of the literature*. Monograph 3. In: O' Hanlon A., Patterson A., Parham, J., series editors. (2007). *Promotion, prevention and early intervention for mental health in general practice*. Adelaide: Auseinet.

- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(2), 231-243. Doi:10.1080/03069880600583287
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: a path model approach, *Teaching and Teacher Education*, 61, 189- 198. Doi:10.1016/j.tate.2016.10.015
- Γκότση, Κ. (2018). *Εκπόνηση, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την εκπαίδευση στα δικαιώματα του παιδιού σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών.*(Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Γκρίτζαλη, Α. (2012). *Σχεδιασμός και Υλοποίηση Παρεμβατικών Προγραμμάτων με στόχο τη βελτίωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης παιδιών με Σύνδρομο Asperger.* (Πτυχιακή εργασία, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ιωαννίνων).
- Coon, D. W., Thompson, L., Steffen, A., Sorocco, K., & Gallagher-Thompson, D. (2003). Anger and depression management: psychoeducational skill training interventions for women caregivers of a relative with dementia. *The Gerontologist*, 43(5), 678-689. Doi:10.1093/geront/43.5.678
- Cooper, M., Rowland, N., McArthur, K., Pattison, S., Cromarty, K., & Richards, K. (2010). Randomised controlled trial of school-based humanistic counseling for emotional distress in young people: Feasibility study and preliminary indications of efficacy. *Child and Adolescent Psychiatry and mental Health*, 4(1), 12. Doi:10.1186/1753-2000-4-12
- Cowls, J., & Hale, S. (2005). It's the activity that counts: What clients value in psycho-educational groups. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 72(3), 176-182. Doi:10.1177/000841740507200305
- Creswell, J.W., (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Μτφρ. Κουβαράκου Ν., Επιμ. Τσορματζίδης Χ.), Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις: Ζήτη.*
- Δαρβούδης, Θ. (2001, Θεσσαλονίκη). Η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Νέες δυνατότητες και απαιτήσεις. Ανακοίνωση σε Ημερίδα με θέμα «Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή», Θεσσαλονίκη.

- DeLucia Waack, J.L, Gerrity, A.D., Kalodner, R.C., & Riva,T., (2004). *Handbook of Group Counseling and Psychotherapy*. Thousand Oaks, California:Sage.
- DeLucia-Waack, J. I. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denham, A., Hatfield, S., Smethurst, N., Tan, E., & Tribe, C. (2006). The effects of social skills interventions in the primary school. *Educational psychology in practice: theory, research and practice in educational psychology*, 22 (1), 33-51. Doi:10.1080/02667360500512411
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Domitrovich, E. C., Cortes, C. R. & Greenberg, T. M. (2007). Improving Young Children’s Social and Emotional Competence: A randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91. Doi:10.1007/s10935-007-0081-0
- Δώνη, Ε. (2015). *Αντιλήψεις νηπιαγωγών για την πρώιμη ανίχνευση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: μια πανελλαδική έρευνα*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 36872).
- Δώνη, & Γιώτσα, (2017). Επισκόπηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 68-97. doi:https://doi.org/10.12681/jret.10225
- Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in developmental disabilities*, 30(1), 158-178. Doi:10.1016/j.ridd.2008.02.003
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). How to reduce school bullying. *Victims and Offenders*, 4, 321-326. doi:10.1080/15564880903227255
- Furr, S.R. (2000). Structuring the Group Experience: A Format for Designing Psychoeducational Groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49. Doi:10.1080/01933920008411450

- Ζήση, Α., & Στυλιανίδης, Σ. (2004). Αγωγή και προαγωγή ψυχικής υγείας: Αποσαφηνίσεις και Προοπτικές. *Εγκέφαλος*, 41, 27-32.
- Godfrey, E. & Greyman, J.K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1801-1817. DOI: 10.1007/s.10964-013-0084-5
- Greenberg, M. T., Dimitrovitch, C. Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: current state of the field. *Prevention and Treatment*, 4(1).
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466. Doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Hall, K., Rushing, J., & Khurshid, A. (2011). Using the Solving Problems Together Psychoeducational Group Counseling Model as an Intervention for Negative Peer Pressure, *The Journal for Specialists in Group Work*, 97–110 doi:/10.1080/01933922.2011.562344.
- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher program implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 665-679. Doi:10.1007/s10802-005-7646-2
- Hatzichristou, C., & Lampropoulou, A. (2004). The future of school psychology conference: A cross-national approach to service delivery. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(3&4), 313-333. Doi:10.1080/10474412.2004.9669520
- Higginson, R. & Chatfield, M. (2012). Together we can do it: A professional development project for regular teachers' of children with Autism Spectrum Disorder. *Kairaranga*, 13(2), 29-40.
- Hui, E. K., & Chau, T. S. (2009). The impact of a forgiveness intervention with Hong Kong Chinese children hurt in interpersonal relationships. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 141-156. Doi:10.1080/03069880902728572
- Θάνος, Θ. (Επιμ). (2011). *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Πεδίο
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική διαμεσολάβηση. Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση* (Γ. Πανούσης, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Θάνος, Θ. (2019). Σχολική διαμεσολάβηση: μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 2(6), 28-36.
- Θάνος, Θ., & Σταθά, Π. (2018). Προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης στην Ελλάδα: «Μια πρώτη προσέγγιση». Στο Θ. Θάνος & Α. Τσατσάκης (Επιστ. Επιμ.). *Σχολική βία και Σχολικός εκφοβισμός. Μεθοδολογικά ζητήματα, διαστάσεις, αντιμετώπιση* (σελ. 175-190). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θεοφιλίδης, Χ., Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., Μαρτίδου-Φορσιέρ, Μ., Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. & Μπουζάκης, Σ. (2008). *Δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σύντομη έκθεση αποτελεσμάτων*. Ερευνητικό Έργο στο πλαίσιο της Δέσμης Προγραμμάτων του Ιδρύματος Προώθησης Έρευνας για Έρευνα ΚΑΙ τεχνολογική Ανάπτυξη την περίοδο 2003-2005. Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου. Λευκωσία, σελ. 1-11.
- Jones, K. D., & Robinson III, E. H. (2000). Psychoeducational Groups: A Model for Choosing Topics and Exercises Appropriate to Group Stage. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 356-365. Doi:10.1080/01933920008411679
- Καλύβα, Κ. (2017). *Εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Καμπέρη-Τζουριάδου, Ε., & Πανταζή, Σ. (2004). *Παιχνίδια-δραστηριότητες συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων*. Παιδαγωγικά παιχνίδια. Ιωάννινα: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καραγεώργος, Δ.Λ., (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Καραμπάτσου, Ε. (2014). *Εφαρμογή κι Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για την Εκμάθηση και Ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά του Δημοτικού*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Καρατζογιάννη, Β. (2020). *Εφαρμογή και Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για τη διευκόλυνση της μετάβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Kelley, T., Mills, R., & Shuford, R. (2005). A principle-based psychology of school violence prevention. *Journal of School Violence*, 4 (2), 47-73. doi:10.1300/J202v04n02_04

- Kessler, R. C., Berglund, S., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of dsm-iv disorders in the national co morbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. Doi: 10.1001/archpsyc.62.6.593
- Koglin, U., & Petermann, F. (2011). The effectiveness of the behavioural training for pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 97-111. Doi:10.1080/1350293X.2011.548949
- Κουρκούτας, Η., & Raul, L. Xavier. (2010). Ενδυνάμωση Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience) σε Παιδιά και Εφήβους με Ακαδημαϊκές και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες/Διαταραχές: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο του Σχολείου (μτφ. Πλεξουσάκης). Στο Κουρκούτα, Η., & Caldin, R. (Επιμ.): *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και Σχολική Ένταξη* (σελ. 131-160). Αθήνα. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
- Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 31671).
- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή (Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο)*. Αθήνα: Παπαζήση
- Κουτσουρά, Α. (2017). *Αντιμετωπίζοντας τα αρνητικά συναισθήματα και προωθώντας τη συναισθηματική υγεία των μαθητών: Ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στην πρακτική της Συγχωρητικότητας*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών).
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social-emotional learning in kindergarten classrooms: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37, 303-398. Doi:10.1007/s10643-009-0354-8
- Κρυσταλλίδου, Ε. (2013). *Η διαχείριση του πένθους των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Κυριακίδου, Μ., Πορσέλη, Α., & Τερζοπούλου, Γ. (2006). *Ο Πυξιδούλης κι η Πυξιδούλα στο νηπιαγωγείο*. Συκιές Θεσσαλονίκης: Πυξίδα.
- Κωνσταντινίδης, Ε. (2011). *Σχολές γονέων: αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας σύντομου προγράμματος ψυχοεκπαίδευσης γονέων γνωστικής συμπεριφορικής προ-*

- σέγγισης. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 31593).
- Κώστα, Α. (2018). *Η αξιολόγηση των ομαδικών διαδικασιών σε ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για την καλλιέργεια της συγχωρητικότητας σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Kulic, K.R., Horne, A.M., & Dagley, J.C. (2004). A comprehensive review of prevention groups for children and adolescents., *Group dynamics: Theory, research and practice* 8 (2), 139-151. Doi:10.1037/1089-2699.8.2.139
- Κυριακίδου, Μ. (2006). *Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος αντιμετώπισης της παιδικής επιθετικότητας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Πυξίδα-Κέντρο Πρόληψης της Εξάρτησης από Ναρκωτικά και Προαγωγής της Υγείας σε συνεργασία με τον Οκανά.
- Kwon, S., Birrueta, M., Faust, E., & Brown, E. R. (2015). The role of hope in preventive interventions. *Social and Personality Psychology Compass*, 9 (12), 696-704. Doi:10.1111/spc3.12227
- Lara, M. A., Navarro, C., Acevedo, M., Berenzon, S., Mondragon, L., & Rubi, N. A. (2004). A psycho-educational intervention for depressed women : A qualitative analysis of the process. *Psychology and Psychotherapy: theory, Research and Practice*, 77(4), 429-447. Doi: 10.1348/1476083042555424
- Lau, E., & Rapee, E. (2011). Prevention of Anxiety Disorders. *Curr Psychiatry Rep.*,13(4), 258-66.
- Λεωνίδου, Π., & Τουλούπης, Θ. (2014). Ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης των παιδιών μέσω του Παιχνιδιού-Ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας στο Ολοήμερο 3^ο Ειδικό Δημοτικό σχολείο Ευόσμου. *Επιμορφωτική ημερίδα-Δράσεις και προγράμματα στοχευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης κατά το σχολικό έτος 2013-2014*. Ανακτήθηκε από : <https://pileidou.files.wordpress.com/2014/10/enisxysh-aytoektimhshs.pdf>
- Lillenstein, J. A. (2001). *Efficacy of a social skills training curriculum with early elementary students in four parochial schools*. Dissertation, Indiana, PA.: Indiana University of Pennsylvania.
- Lukens, E. P., & McFarlane, W. R. (2006). Psychoeducation as evidence-based practice. *Foundations of evidence-based social work practice*, 291, 205-225.

- Lytje, M. (2011). *Handling bereavement in the class - A comparative study on Danish and English approaches to bereavement in the school*. London: University of Cambridge.
- Mahlangu, V. (2016). Approaches to in-servicing training of teachers in primary schools in South Africa. Στο Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, Bulgaria, June 14-17, 2016, *Education Policy, Reforms and School Leadership*, pp.170-176.
- Μαράβα, Μ. (2021). *Διαχείριση συγκρούσεων και ο ρόλος της ενσυναίσθησης στις υπηρεσίες υγείας*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής).
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007α). *Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την προώθηση της ισότητας των φύλων στο σχολείο: Βιβλίο - εγχειρίδιο για τους/τις εκπαιδευτικούς*. Ιωάννινα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΚ) Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS*. Σημειώσεις του μαθήματος «Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση», Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη.
- McArthur, K., Cooper, M., & Berdondini, L., (2012). School-based humanistic counseling for psychological distress in young people: Pilot randomized controlled trial. *Psychotherapy Research*, 23(3), 355-365. Doi:10.1080/10503307.2012.726750
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, S. D. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology*, 9, 271-281. Doi:10.1016/S0962-1849(00)80004-9
- McWhinnie, C., Abela, J. R. Z., Hilmy, N., & Ferrer, I. (2008). Positive youth development programs: An alternative approach to the prevention of depression in children and adolescents. In J. R. Z. Abela & B. L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents* (pp. 354-373). New York: Guilford Press.
- Μέλλου, Α. (2012). *Εφαρμογή και αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη μείωση του κοινωνικού άγχους και των συμπτωμάτων κατάθλιψης σε παιδιά του δημοτικού μέσω της ενίσχυσης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

- Merrell, K. W., Juskelis, M. P., Tran, O. K., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Impact of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology, 24*, 209-224. Doi:10.1080/15377900802089981
- Meyers J. & Meyers B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly, 18 (2)*, 222-229. Doi:10.1521/scpq.18.2.222.21856
- Μητροπούλου, Α. (2012). *Υλοποίηση κι Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για τη Μείωση του Κοινωνικού Άγχους σε Παιδιά του Δημοτικού μέσω της Ενίσχυσης των Κοινωνικών Δεξιοτήτων τους με έμφαση στη Γνωστική Αναδόμηση*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Morrison, M. O., & Bratton, S. C. (2010). Preliminary investigation of an early mental health intervention for Head Start programs: Effects of Child Teacher Relationship Training on children's behavior problems. *Psychology in the Schools, 47(10)*, 1003-1017. Doi:10.1002/pits.20520
- Μπάδα, Η. (2017). *Η Πυξίδα του εαυτού μου-Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής για παιδιά*. Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού: Αθήνα.
- Μπαϊραχτάρη, Β. (2017). *Πρόγραμμα διαχείρισης της απώλειας σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Μπαούρδα, Β. (2018). *Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των ομαδικών διαδικασιών ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την προαγωγή των θετικών τρόπων αντιμετώπισης δυσμενών καταστάσεων και της αισιοδοξίας σε μαθητές Δημοτικού*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 45005).
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 11*, 143-158.
- Μπουκουβάλα, Σ. (2014). *Κίνητρα και εμπόδια των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Λάρισας για την επιμόρφωση τους στα Ευρωπαϊκά Προγράμματα*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Μπότσογλου, Κ., Μπεαζίδου, Ελ. & Τσολακίδης, Ι. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή τους με την

- πρακτική άσκηση των φοιτητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 51-64.
Doi:10.12681/hjre.8937
- Μπρούζος, Α., Βασιλόπουλος, Σ., Καλύβα, Κ., Μπαούρδα, & Μισαηλίδη, Π. (2020). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τον έλεγχο του θυμού σε παιδιά ηλικίας 7-9 ετών. *ΙΓ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Ξανθού, Ε. (2014). *Εφαρμογή κι Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για την Πρόληψη του Φαινομένου της Ενδοσχολικής Βίας και του Εκφοβισμού σε Παιδιά του Δημοτικού μέσω της Ενίσχυσης της Ενσυναίσθησης*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- OECD (2014). *Talis 2013 results: an international perspective on teaching and learning*, OECD Publishing, pp. 85-119. doi:10.1787/9789264196261-en.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Πρόγραμμα: Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΕΘΕΑ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η Συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδάτου, Δ., & Αναγνωστόπουλος, Φ. (2015). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Παπαζήσης: Αθήνα.
- Παπαθανασίου, Β. (2009). Αγωγή και προαγωγή υγείας στο σχολικό περιβάλλον: Βασικές αρχές και μεθοδολογία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (15), 47-61.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σελ. 13-20). Δράση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας».
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Πασχάκη, Γ., & Πετσαλλάρη, Β. (2016). *Ψυχοεκπαίδευση, Αυτοδιαχείριση και Χρονικοί νόσοι*. (Πτυχιακή εργασία, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας).
- Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός – Πρότυπο Υλικό. *Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη βία και την Αντιρατσιστική αγωγή*. Αθήνα: Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΚΔΙΒΙΜ του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, I-RED Ιδιαίτερο Ινστιτούτο για τα Δικαιώματα, την Ισότητα & την Ετερότητα.
- Rahim, M. A. (2011). *Managing Conflicts in Organizations*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Ranna, D., & Upton, D. (2010). *Η ψυχολογία στη νοσηλευτική επιστήμη*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Reilly, P. M., & Shopshire, M. S. (2002). *Anger management for substance abuse and mental health clients: cognitive behavioral therapy manual*. US Department of Health & Human Services.
- Roffman, R. (2004). Psychoeducational groups. In C. D. Garvin, L. M. Gutierrez, & M.J. Galinsky (Eds.), *Handbook of social work with groups* (pp. 111–138). New York: Guilford Press.
- Ρούπα, Ζ. (2017). Διεπαγγελματικές συγκρούσεις, πηγές και διαχείριση. *Το βήμα του Ασκληπιού*, 16(3), 142-144.
- Rowling, L., & Holland, J. (2000). Grief and school communities: the impact of social context, a comparison between Australia and England. *Death studies*, 24, 35-50. Doi:10.1080/074811800200685
- Sahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34, 1325-1330. Doi:10.1016/j.childyouth.2012.03.013
- Salas, E., Cannon-Bowers, JA. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499. Doi:10.1146/annurev.psych.52.1.471
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. England: Prentice Hall.

- Shaffer, L. & Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (3), 117-123.
- Sharma, R. N., & Sharma R. (2006). *Child Psychology*. New Delhi: Antlantic.
- Shure, M. B. (2000). *I Can Problem Solve: An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program (preschool)*. Campaign IL: Research Press.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventing Psychology*, 9 (4), 249-269. Doi:10.1016/S0962-1849(00)80003-7
- Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: μελέτη περίπτωσης, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1, 61-82.
- Stuttard, L., Beresford, B., Clarke, S., Beecham, J., & Morris, A. (2016). An evaluation of the Cygnet parenting support programme for parents of children with autism spectrum conditions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 166-178. Doi:10.1016/j.rasd.2015.12.004
- Συντήλα, Ι, & Αγγελή, Κ. (2017). Το παιχνίδι και ο ρόλος του στη γνωσιακή συμπεριφοριστική θεραπεία. *Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική Έρευνα και Θεωρία*. 3(1), 29-38.
- Σώκου, Κ. (1994). *Οδηγός αγωγής και προαγωγής της υγείας. Πρότυπο πρόγραμμα «αλκοόλ και ατύχημα»*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Thanos, Th. & Dalakas, Ch. (2014). Peer mediation: Application to a primary school. In E. Arvanitis & A. Kameas (Eds), *Intercultural Mediation in Europe. Narratives of Professional Transformation* (pp. 215-233). Illinois: Common Gound.
- Tobin, K., Ritchie, S., Oakley, J., Mergard, V., & Hudson, P. (2013). Relationships between emotional climate and the fluency of classroom interactions. *Learning Environment Research*, 16, 71-89. Doi:10.1007/s10984-013-9125-y
- Τσατήρη, Μ. (2020). Ηθικές αξίες και προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας: Μια εκπαιδευτική πρόταση για την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1138-1151. Doi:10.12681/edusc.2804
- Τσιάντης, Γ. (1991). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Τεύχος Α. Αθήνα:

Καστανιώτη.

- Τσιλιγιάννη, Γ. (2014). *Εφαρμογή κι Αξιολόγηση Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για τη Διαχείριση του Θυμού σε Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Yeo, L. S., & Choi, S. M. (2011). Cognitive-behavioural therapy for children with behavioural difficulties in the Singapore mainstream school setting. *School Psychology International*, 32(6), 616-631. Doi:10.1177/0143034311406820
- Yildiz, M. A., & Duy, B. (2013). Improving empathy and communication skills of visually impaired early adolescents through a psychoeducation program. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 13(3), 1470-1476. Doi:10.12738/ests.2013.3.1607
- Vassilopoulos, S.P., Brouzos, A., Damer, D.E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A Psychoeducational School-Based Group Intervention for Socially Anxious. *Journal for Specialists in Group Work*, 38 (4), 307-329. Doi:10.1080/01933922.2013.819953
- Waliski, A., & Carlson, L.A (2008). Group work with preschool children: Effect on emotional awareness and behavior. *Journal of specialists in group work*, 33 (1), 3-21. Doi:10.1080/01933920701476714
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in school mental health promotion*, 3(1), 5-17. Doi:10.1080/1754730X.2010.9715670
- Weare, K., & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years: Parents, teachers and children training series. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18, 31-45. Doi:10.1300/J007v18n03_04
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. M. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-the foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*, 17, 96-113.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychological Association*. 58(6-7), 425. DOI:10.1037/0003-066X.58.6-7.425

- Weiten, W., Dunn, D., S., & Hammer, E., Y. (2012). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st Century (10th ed.)*. Wadsworth: Cengage Learning.
- World Health Organization (WHO) (1948). Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, June 19-22, in New York (signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948). Ανακτήθηκε 26 Νοεμβρίου, 2021, από: http://www.who.int/mental_health/resources/Child_ado_atlas.pdf
- Worthington, E. L., Wade, N. G., & Hoyt, W. T. (2014). Positive Psychological Interventions for Promoting Forgiveness: History, Present Status, and Future Prospects. In A. C. Parks & S. M. Schueller, *The Wiley Blackwell Handbook of Positive Psychological Interventions* (Eds., pp. 20-41). UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Wu, L. M., Chiou, S. S., Sheen, J. M., Lin, S. C., Liao, Y. M., Chen, H. M., & Hsiao, C. C. (2014). Evaluating the acceptability and efficacy of a psychoeducational intervention for coping and symptom management by children with cancer: a randomized controlled study. *Journal of Advanced Nursing*, 70(7), 1653-1662. Doi:10.1111/jan.12328
- Φούσκα, Σ. (2017). *Η αποτελεσματικότητα του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος Cygnets σε γονείς παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών).
- Χαραλάμπους, Ν. (2010). Πρόγραμμα Αρετή – Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτή. Theopress Ltd: Λευκωσία.
- Χατζηνικολάου, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ.(2010). «Οι απώλειες στη ζωή του παιδιού»: Η ανάγκη δημιουργίας του συγκεκριμένου προγράμματος. *Επιστημονικό Βήμα*, 73,151-164.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία* (5η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ., & Λαμπροπούλου, Α. (2006). Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του «Προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(2), 155-175.

- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισιάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008). Πρόγραμμα Προαγωγής και Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011β). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2013). *Η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και η προαγωγή του θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα: Βασικοί προστατευτικοί παράγοντες για την α-ντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. (Ημερίδα για τον σχολικό εκφοβισμό). Αθήνα: Σύλλογος Διδασκόντων του 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κηφισιάς.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2014). Ενωσιολογικό πλαίσιο. *Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο»: Επιστημονικό πεδίο: Σχολική και Κοινωνική Ζωή: Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/επίπεδο εκπαίδευσης: Σχολική και Κοινωνική Ζωή/ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Χίου, Β. (2016). *Προαγωγή Ψυχικής Υγείας σε Παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Εφαρμογή του προγράμματος «Μπορώ να Λύσω το Πρόβλημα» σε νηπιαγωγεία στην Ελλάδα*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 38459).
- Zambrana-Ortiz, N. J. (2011). *Pedagogy in (e)motion: Rethinking spaces and relations*. New York: Springer Science.
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environment Research*, 13, 75-88. Doi:10.1007/s10984-009-9068-5

Πηγές εικόνων

Εικόνα 1: <https://www.in.gr/2020/06/23/apopsi/proypotheseis-eyoionis-prooptikis-gia-tin-ekpaideytiki-politiki-kai-tin-ekpaideysi/#images>

Εικόνα 2: <https://www.goodnet.gr/blog-reader/oi-aparaitites-allages-stin-ekpaideusi.html>

Παραρτήματα

Παράρτημα Α: Πίνακες

Πίνακας 1. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία (ποιοτικά)	52
Πίνακας 2. Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία (ποσοτικά)	53
Πίνακας 3. Στοιχεία που αφορούν το σχολείο και την τάξη (ποιοτικά)	59
Πίνακας 4. Στοιχεία που αφορούν το σχολείο και την τάξη (ποσοτικά)	59
Πίνακας 5. Αποτελέσματα Παραγοντικής ανάλυσης με χρήση Principal Component Analysis και περιστροφή Varimax καθώς και της εσωτερικής αξιοπιστίας των παραγόντων	66
Πίνακας 6. Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	67
Πίνακας 7. Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	68
Πίνακας 8. Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη.....	69
Πίνακας 9. Παράγοντες * Φύλο, independent samples t-test	71
Πίνακας 10. Παράγοντες * Ηλικία, Συσχετίσεις Pearson	72
Πίνακας 11. Παράγοντες * Φύλο, independent samples t-test	72
Πίνακας 12. Παράγοντες * Ειδικότητα, ANOVA	73
Πίνακας 13. Παράγοντες * Ειδικότητα, ANOVA (στατ. σημαντικά)	74
Πίνακας 14. «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Ειδικότητα, LSD post hoc	74
Πίνακας 15. «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» * Ειδικότητα, LSD post hoc.....	75
Πίνακας 16. «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη» * Ειδικότητα, Games-Howell post hoc	76
Πίνακας 17. Παράγοντες * Χρόνια προϋπηρεσίας, ANOVA.....	77
Πίνακας 18. Παράγοντες * Χρόνια προϋπηρεσίας, ANOVA (στατ. σημαντικά).....	78
Πίνακας 19. «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Χρόνια προϋπηρεσίας, LSD post hoc	78
Πίνακας 20. «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» * Χρόνια προϋπηρεσίας, LSD post hoc	79
Πίνακας 21. Παράγοντες * Τμήμα/σχολείο εργασίας, ANOVA.....	80
Πίνακας 22. Παράγοντες * Εκπαίδευση εργασίας, independent samples t-test.....	81
Πίνακας 23. «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Εκπαίδευση εργασίας, independent samples t-test	81
Πίνακας 24. Παράγοντες * Χώρα εργασίας, independent samples t-test	82
Πίνακας 25. Παράγοντες * Χώρα εργασίας, independent samples t-test (στατ. σημαντικά)	82
Πίνακας 26. Παράγοντες * Σημασία επαγγελματικής εξέλιξης, independent samples t-test	84
Πίνακας 27. Παράγοντες * Οργανικότητα σχολείου, ANOVA.....	85
Πίνακας 28. Παράγοντες * Αριθμός αγοριών στην τάξη, Συσχετίσεις Pearson.....	85
Πίνακας 29. Παράγοντες * Αριθμός κοριτσιών στην τάξη, Συσχετίσεις Pearson	85

Πίνακας 30. Παράγοντες * Λειτουργία παράλληλης στήριξης, independent samples t-test	86
Πίνακας 31. Παράγοντες * Αριθμός παιδιών στην παράλληλη στήριξη, Συσχετίσεις Pearson	86
Πίνακας 32. Παράγοντες * Φοίτηση μαθητών σε τμήμα ένταξης, independent samples t-test	87
Πίνακας 33. Παράγοντες * Αριθμός μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης, Συσχετίσεις Pearson	87
Πίνακας 34. Παράγοντες * Εκκρεμούν γνωματεύσεις παιδιών με συμπεριφορές που σας προβληματίζουν, independent samples t-test.....	87
Πίνακας 35. Παράγοντες * Παιδιά στην τάξη που επαναφοιτούν, independent samples t-test	88
Πίνακας 36. Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των παραγόντων	88

Παράρτημα Β: Γραφήματα

Γράφημα 1. Φύλο	53
Γράφημα 2. Ηλικία	53
Γράφημα 3. Τίτλος σπουδών	54
Γράφημα 4. Ειδικότητα	55
Γράφημα 5. Χρόνια προϋπηρεσίας	55
Γράφημα 6. Τμήμα/σχολείο εργασίας	56
Γράφημα 7. Εκπαίδευση εργασίας	56
Γράφημα 8. Χώρα εργασίας	57
Γράφημα 9. Αισθάνεστε ότι είναι σημαντικό να εξελίξεστε επαγγελματικά;.....	57
Γράφημα 10. Ποια είναι η οργανικότητα του σχολείου σας;	60
Γράφημα 11. Ποιος είναι ο αριθμός των αγοριών της τάξης σας;.....	60
Γράφημα 12. Ποιος είναι ο αριθμός των κοριτσιών της τάξης σας;	61
Γράφημα 13. Λειτουργεί στην τάξη σας παράλληλη στήριξη;.....	61
Γράφημα 14. Αριθμός παιδιών στην παράλληλη στήριξη	62
Γράφημα 15. Μαθητές/τριές σας φοιτούν σε τμήμα ένταξης;.....	63
Γράφημα 16. Αριθμός μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης.....	63
Γράφημα 17. Εκκρεμούν γνωματεύσεις παιδιών με συμπεριφορές που σας προβληματίζουν;	64
Γράφημα 18. Έχετε παιδιά στην τάξη σας που επαναφοιτούν;.....	64
Γράφημα 19. Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη	68
Γράφημα 20. Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο	69
Γράφημα 21. Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη	69
Γράφημα 22. Error bars «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Ειδικότητα	75
Γράφημα 23. Error bars «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» * Ειδικότητα.....	76
Γράφημα 24. Error bars «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη» * Ειδικότητα.....	77

Γράφημα 25. Error bars «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Χρόνια προϋπηρεσίας	79
Γράφημα 26. Error bars «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» * Χρόνια προϋπηρεσίας	80
Γράφημα 27. Error bars «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Εκπαίδευση εργασίας	81
Γράφημα 28. Error bars «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού στην τάξη» * Χώρα εργασίας	83
Γράφημα 29. Error bars «Αδυναμία εκπαιδευτικού να διατηρήσει την κατάσταση υπό έλεγχο» * Χώρα εργασίας	83
Γράφημα 30. Error bars «Σημασία επιμόρφωσης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη» * Χώρα εργασίας	84

Παράρτημα Γ: Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο - Ψυχοεκπαιδευτικά Προγράμματα

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής με σκοπό την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Η διερεύνηση ανάγκης της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α' βάρθμιας σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης που αφορούν παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης σε Ελλάδα και Κύπρο». Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι ερωτήσεις εξυπηρετούν μόνο ερευνητικούς σκοπούς. Σας παρακαλώ συμπληρώστε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν, καθώς η συμβολή σας είναι υψίστης σημασίας για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και σας εύχομαι κάθε καλό!

Με εκτίμηση,
Μερεκούλια
Ευσταθία

1. Φύλο *

<input type="checkbox"/>	Άνδρας
<input type="checkbox"/>	Γυναίκα

2. Ηλικία *

3. Ποιος είναι ο τίτλος σπουδών σας; *

<input type="checkbox"/>	Πανεπιστήμιο
<input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό
<input type="checkbox"/>	Διδακτορικό δίπλωμα

4. Ποια ειδικότητα έχετε; *

	ΠΕ60
	ΠΕ60 (ΕΑΕ)
	ΠΕ61
	ΠΕ70
	ΠΕ70 (ΕΑΕ)
	ΠΕ71

5. Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε; *

	1-5
	5-10
	10-20
	20 και άνω

6. Εργάζεστε σε: *

	Υποχρεωτικό Πρωινό Τμήμα
	Προαιρετικό Ολοήμερο Πρόγραμμα
	Ειδικό Σχολείο

7. Εργάζεστε στη δημόσια ή στην ιδιωτική εκπαίδευση; *

	Στη δημόσια εκπαίδευση
	Στην ιδιωτική εκπαίδευση

8. Σε ποια χώρα εργάζεστε;

	Στην Ελλάδα
	Στην Κύπρο

9. Ποια είναι η οργανικότητα του σχολείου σας; *

	Μonoθέσιο-Διθέσιο
	Τριθέσιο
	Τετραθέσιο-Πενταθέσιο
	Εξαθέσιο και άνω

10. Ποιος είναι ο αριθμός των αγοριών της τάξης σας; *

.....

11. Ποιος είναι ο αριθμός των κοριτσιών της τάξης σας; *

.....

12. Λειτουργεί στην τάξη σας παράλληλη στήριξη : *

	Ναι
	Όχι

Εάν λειτουργεί παράλληλη στήριξη στην τάξη σας, σημειώστε παρακαλώ τον αριθμό των παιδιών:

.....

13. Μαθητές/τριές σας φοιτούν σε τμήμα ένταξης; *

	Ναι
	Όχι

Εάν φοιτούν σε τμήμα ένταξης, σημειώστε παρακαλώ τον αριθμό των παιδιών:

.....

14. Εκκρεμούν γνωματεύσεις παιδιών με συμπεριφορές που σας προβληματίζουν; *

	Ναι
	Όχι

Εάν, ναι, παρακαλώ εξηγήστε:

.....

15. Έχετε παιδιά στην τάξη σας που επαναφοιτούν; *

	Ναι
	Όχι

Συμπληρώστε την απάντησή σας, κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω: (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ/Ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	1	2	3	4	5
Πιστεύω ότι καταφέρνω να λύνω τα προβλήματα στην τάξη μου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αισθάνομαι επαρκής στον ρόλο μου ως εκπαιδευτικός;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αισθάνομαι επαρκής στο πώς να διαχειρίζομαι περιστατικά πένθους στην τάξη μου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αισθάνομαι ότι μειώνω αποτελεσματικά τα επίπεδα άγχους των μαθητών μου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αισθάνομαι επαρκής στο πώς να αποφεύγονται περιστατικά βίας στην τάξη μου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αισθάνομαι ότι μειώνω αποτελεσματικά τα επίπεδα θυμού στους μαθητές μου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αισθάνομαι επαρκής στο πώς να αυξάνω την αυτοεκτίμηση των μαθητών μου;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αισθάνομαι αποτελεσματικός/ή στο να καλλιεργώ την ενσυναίσθηση στους μαθη-	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

τές μου;

Αισθάνομαι ορισμένες φορές
ότι τα πράγματα/οι
καταστάσεις ξεφεύγουν
απ' τα χέρια μου;

Μου είναι εύκολο να βάζω όρια
και κανόνες;

Μπορώ να βρίσκω τρόπους να
αποφεύγονται οι συγκρούσεις;

Μπορώ να οριοθετήσω τους
μαθητές εύκολα;

Σαν εκπαιδευτικός νιώθω ότι
έχω τον έλεγχο;

Μπορώ να εμποδίσω τους
μαθητές να συμπεριφέρονται
με άσχημο τρόπο;

Μπορώ να εμποδίσω πάντα
τους μαθητές όταν

συμπεριφέρονται βίαια;

Ψυχοεκπαιδευτικά Προγράμματα

Ως ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης ορίζονται τα προγράμματα που στοχεύουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσλειτουργιών καθώς και στην προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στα μέλη της (Βασιλόπουλος, Κουτσοπούλου και Ρέγκλη, 2011).

16. Ποια είναι η άποψή σας για τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα; *

.....
.....

.....
.....
.....

17. Αισθάνομαι ότι είναι σημαντικό να εξελίσομαι επαγγελματικά; *

	Ναι
	Όχι

Παρακαλώ επιχειρηματολογήστε την άποψή σας: *

.....
.....
.....

18. Πιστεύω ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης θα με βοηθήσουν να είμαι πιο αποτελεσματικός/ή στην τάξη μου; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ απόλυτα

19. Αναφορικά με τα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα έχετε κάτι άλλο να προσθέσετε; *

.....
.....
.....
.....