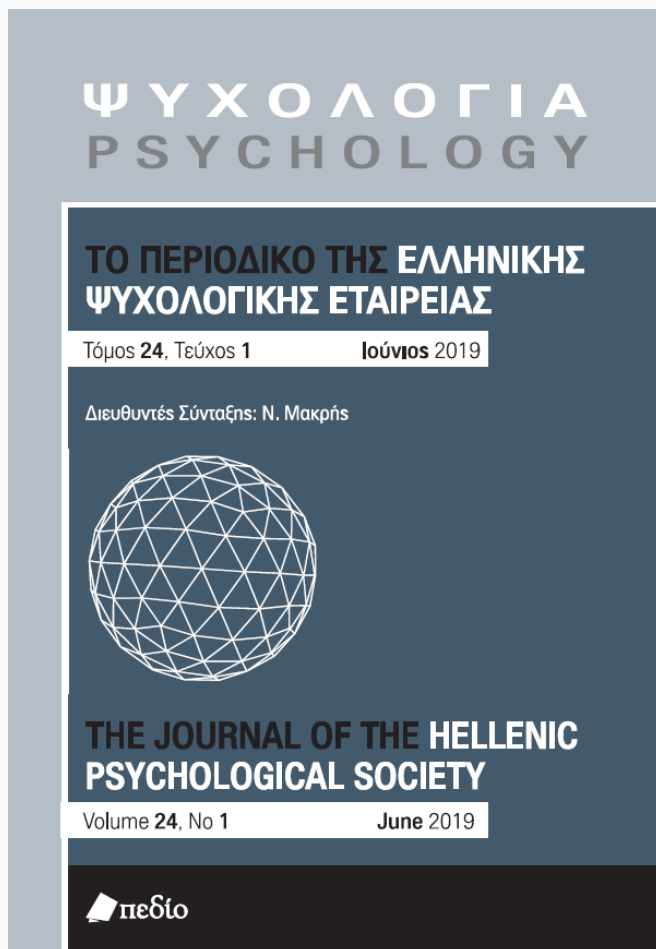


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 24, No 1 (2019)

Special Section: Psycho-pedagogical interventions and prevention programs in schools



Psycho-educational prevention and intervention programs in the school context

Διαμάντω Φιλιππάτου, Παναγιώτα Δημητροπούλου

doi: [10.12681/psy_hps.22389](https://doi.org/10.12681/psy_hps.22389)

Copyright © 2019, Διαμάντω Φιλιππάτου, Παναγιώτα Δημητροπούλου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Φιλιππάτου Δ., & Δημητροπούλου Π. (2019). Psycho-educational prevention and intervention programs in the school context. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 24(1), 113–122. https://doi.org/10.12681/psy_hps.22389

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο: θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα

ΔΙΑΜΑΝΤΩ ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ¹ & ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ²

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών αντιμετωπίζει προκλήσεις στο σχολικό περιβάλλον οι οποίες σχετίζονται με την εκδήλωση δυσκολιών τόσο στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή όσο και με προβλήματα σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Achenbach, Rescorla, & Ivanova, 2005; Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou 2010). Βάσει ερευνών, στον ελλαδικό και διεθνή χώρο, το ποσοστό αυτό κυμαίνεται μεταξύ 10%-20%. Πρόσφατες έρευνες στο ελλαδικό πλαίσιο συσχετίζουν την εμφάνιση σε μαθητές προβλημάτων ψυχικής υγείας, όπως κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές και διαταραχές της συμπεριφοράς με την οικονομική και κοινωνική ρευστότητα στην Ελλάδα (Anagnostopoulos & Soumaki, 2013; Magklara et al., 2015; Zins et al, 2004). Επιπλέον, κοινή διαπίστωση αποτελεί ότι τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που βρίσκεται στη δίνη αυτών των προκλήσεων δεν λαμβάνει την κατάλληλη συμβουλευτική υποστήριξη παρά την

αναγκαιότητα για κάτι τέτοιο (Ehrhardt-Padgett, Hatzichristou, Kitson, & Meyers, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, το σχολικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ανθεκτικότητας των μαθητών παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εφόδια για την διαχείριση και αποτελεσματική αντιμετώπιση στρεσογόνων και άλλων παραγόντων επικινδυνότητας (Weare & Nind, 2011). Ιδιαίτερα για τους μαθητές που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» για την εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, οι παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο μπορούν να είναι κομβικής σημασίας για την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη τους (Durlak, 2009; Gross, 2008). Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης των προβλημάτων και παράλληλα την αύξηση της πιθανότητας βελτίωσης της ψυχικής υγείας. Αναφέρονται σε όλα τα περιβαλλοντικά συστήματα που εμπεριέχονται στην ανάπτυξη των μαθητών, όπως: η οικογένεια, οι συνομήλικοι, το σχολείο, η κοινότητα, αλλά και το ίδιο το άτομο (Durlak 1998; Ungar, 2004).

1. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, 15784 Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, Αθήνα. | Associate Professor, Department of Psychology, National and Kapodistrian University of Athens, School of Philosophy, Panepistimioupoli, Zographou, Athens GR-15784. E-mail: filipd@psych.uoa.gr

2. Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο 741 00. | Assistant Professor, Department of Psychology, University of Crete, Gallos Campus, Rethymno 74100. E-mail: p.dimitropoulou@uoc.gr

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, τις τελευταίες τουλάχιστον δύο δεκαετίες έχει εξελιχθεί ιδιαίτερα η έρευνα σε θέματα ψυχικής υγείας και σε προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης. Υπάρχει πλέον ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων παρέμβασης, διεθνώς, που έχουν σχεδιαστεί, αξιολογηθεί και εφαρμόζονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται διαφορετικές ονομασίες για τα προγράμματα ψυχικής υγείας όπως “κοινωνική και συναισθηματική αγωγή”, “δεξιότητες ζωής”, “ψυχική ανθεκτικότητα”, κ.ο.κ (Weare, 2010), ενώ τα σύγχρονα μοντέλα πρόληψης της ψυχικής υγείας σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον προτείνουν διαφορετικά επίπεδα εφαρμογής των προγραμμάτων αυτών (Adelman & Taylor, 1998 Durlak, 1995 Nastasi, Pluymert, Varjas, & Bernstein, 2002 Χατζηχρήστου, 2011).

Επίπεδα πρόληψης και παρέμβασης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αναφορικά με τα επίπεδα πρόληψης, οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα που αφορούν την ψυχική υγεία στο σχολείο κατηγοριοποιούν τα προγράμματα παρέμβασης στα ακόλουθα επίπεδα: α) σε επίπεδο I ή πρωτογενούς πρόληψης, ή παρεμβάσεις καθολικής πρόληψης, με έμφαση στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη και προαγωγή διαφόρων διαστάσεων της ψυχικής υγείας για όλους τους μαθητές μιας τάξης, μιας σχολικής μονάδας, μίας εκπαιδευτικής περιφέρειας ακόμα και όλων των σχολείων μιας συγκεκριμένης ενότητας, β) σε επίπεδο II, δευτερογενούς πρόληψης, ή αλλιώς ενδεδειγμένες παρεμβάσεις πρόληψης ή προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης, τα οποία αφορούν στην παροχή βοήθειας σε μαθητές που εμφανίζουν σε ένα πρώτο στάδιο ανησυχητικά συμπτώματα, τα οποία μπορεί να σχετίζονται με κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες ή ακόμα και μαθησιακά προβλήματα, γ) σε επίπεδο τριτογενούς πρόληψης, γνωστά και ως θεραπευτικές παρεμβάσεις, όπου οι μαθητές παραπέμπονται σε ειδικούς ψυχικής υγείας, καθώς έχει προηγηθεί διάγνωση των δυσκολιών τους, και δ) παρεμβά-

σεις συστημικού επιπέδου, οι οποίες στοχεύουν στην στήριξη όλων των ατόμων που ανήκουν σε μια σχολική κοινότητα με έμφαση στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου (σχολείο, οικογένεια, φορείς της κοινότητας) για την προαγωγή της ψυχικής ευεξίας και ανθεκτικότητας καθώς και της μάθησης των παιδιών (Nastasi, 1998 Pfeiffer & Reddy, 1998 Rutter & Maughan, 2002).

Ο τρόπος εφαρμογής των παρεμβατικών προγραμμάτων με στόχο την στήριξη της ψυχικής υγείας και της μάθησης των παιδιών, όπως και οι δομές και οι υπηρεσίες μέσα στις οποίες υλοποιούνται ποικίλλουν. Για τον λόγο αυτό έχουν προταθεί διαφορετικά μοντέλα προς την κατεύθυνση αυτή (Χατζηχρήστου, 2011). Παρά την ποικιλομορφία και τις διαφορετικές προσεγγίσεις σε σχέση με τις δομές, τις υπηρεσίες και τα προγράμματα παρέμβασης στην σχολική κοινότητα, κοινή μέριμνα αποτελεί η ουσιαστική ακαδημαϊκή διευκόλυνση και ενίσχυση των παιδιών φροντίζοντας παράλληλα την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες για την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, καθώς και για την παροχή βοήθειας στα ίδια τα παιδιά (π.χ. προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας) και στις οικογένειές τους (π.χ. προγράμματα ενίσχυσης της ικανότητας των μαθητών και προγράμματα ενημέρωσης γονέων για πρόσβαση σε διαθέσιμες πηγές βοήθειας). Επίσης, μπορεί να αφορούν την διευκόλυνση των μαθητών σε μεταβατικά στάδια της ζωής τους (π.χ. προγράμματα που αφορούν αλλαγή σχολείου), την πρόληψη και αντιμετώπιση αντίξων συνθηκών και κρίσεων (π.χ. προγράμματα πρόληψης εκφοβισμού ή παιδικής κακοποίησης), καθώς και την ενθάρρυνση των γονέων και της κοινότητας για ουσιαστική συμμετοχή σε δράσεις που αφορούν τη μάθηση των παιδιών (Adelman & Taylor, 2012).

Προγράμματα παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον

Προκειμένου το σχολείο να ανταποκριθεί στο σύγχρονο ρόλο του για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αλλά και των ψυχοκοινωνικών αναγκών των

μαθητών έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί παρεμβάσεις βασισμένες σε κατευθύνσεις σύγχρονων θεωρήσεων και προσεγγίσεων. Οι κυριότερες από αυτές τις θεωρήσεις είναι: α) η *συστημική προσέγγιση* του σχολείου, το οποίο θεωρείται ως ένα σύστημα όπου οι συμπεριφορές των μαθητών ερμηνεύονται και κατανοούνται όχι μεμονωμένα αλλά μέσα στο πλαίσιο που εμφανίζονται (Χατζηχρήστου, 2015), β) η *θετική ψυχολογία* που επικεντρώνεται, αναφορικά με την πρόληψη, στην ενίσχυση και ενδυνάμωση των θετικών γνωρισμάτων και δυνατοτήτων των ατόμων και των συστημάτων που τα περιβάλλουν (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000 Snyder & Lopez, 2002), γ) η *ψυχική ανθεκτικότητα* ως χαρακτηριστικό των τάξεων αλλά και του σχολείου για τη θετική προσαρμογή των μαθητών, όταν βιώνουν ιδιαίτερα αντίξοες συνθήκες (Doll, Zucker, & Brehm, 2009 Henderson & Milstein, 2008) και η προαγωγή της ψυχικής ευεξίας των μαθητών, δ) τα *αποτελεσματικά σχολεία*, τα οποία προσαρμόζουν τους στόχους και τις λειτουργίες τους ανάλογα με τις ανάγκες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς όλοι οι μαθητές – ανεξάρτητα από κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες μπορούν να ωφεληθούν από την εκπαίδευση (Bickel & Beaujean, 2005 Χατζηχρήστου και συν. 2009), και ε) τα *σχολεία ως κοινότητες που νοιάζονται*, παρέχοντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες και ουσιαστική σύνδεση με θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και στάσεις για το σχολείο και τη μάθηση (Humada-Ludeke, 2013).

Σύμφωνα με τις θεωρήσεις αυτές και τις σύγχρονες τάσεις στο σχεδιασμό των παρεμβατικών προγραμμάτων δομείται ένα μοντέλο προαγωγής της ευεξίας της σχολικής κοινότητας που εμπεριέχει αυτές τις προσεγγίσεις ισότιμα, μαζί με την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή που αναλύεται παρακάτω, ως βασικούς εννοιολογικούς άξονες και τομείς παρέμβασης (Hatzichristou et al., 2010 Χατζηχρήστου και συν. 2009). Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει αξιοποιηθεί στο σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων που εφαρμό-

ζονται στο σχολείο σε επίπεδο πρωτογενούς, δευτερογενούς πρόληψης ή σε επίπεδο συστήματος, γίνεται προσπάθεια να εξασκηθούν οι μαθητές σε ένα εύρος κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της γενικότερης εκπαίδευσης τους και συνδέονται άμεσα με τη σχολική επιτυχία (Zins et al, 2004 Elias, Wang, Weissberg, Zins, & Walberg, 2002). Η σχολική επιτυχία δεν αφορά μόνο τη σχολική επίδοση (βαθμοί, αφομοίωση της διδακτέας ύλης, επιδόσεις σε διαγωνίσματα) αλλά και επιπλέον διαστάσεις, όπως η συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην σχολική τάξη (π.χ. εμπλοκή, παρουσία, συνήθειες μελέτης), ο τρόπος κινητοποίησης του μαθητή, η εκδήλωση υπευθυνότητας και δέσμευσης κατά τη διαδικασία μάθησης.

Προς την κατεύθυνση αυτή, μια βασική κατηγορία παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης αφορά την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή (ΚΣΑ) των μαθητών, η οποία ορίζεται ως η διεργασία με την οποία τα παιδιά βελτιώνουν την ικανότητά τους να συνδυάζουν τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά, ώστε να αντεπεξέρχονται σε σημαντικές καθημερινές δραστηριότητες (Zins et al., 2004). Η ΚΣΑ βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες “ώστε να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να σέβονται την οπτική των άλλων, να θέτουν στόχους, να προβαίνουν στη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων και να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις” (Greenberg et al., 2003, σελ. 468). Τα προγράμματα ΚΣΑ βασίζονται στη θεωρία της αλλαγής (Rivers & Brackett, 2011) και εμπεριέχουν βασικά συστατικά παρέμβασης που στοχεύουν στην πρόκληση αλλαγών στις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες των μαθητών με βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Brackett et al., 2012 Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). Οι αλλαγές αυτές είναι ορατές βραχυπρόθεσμα στην σχολική τάξη καθώς αλλάζει το κλίμα και οι μαθητές αποκτούν κατάλληλες δεξιότητες, όπως συναισθηματικές, διαπροσωπικές, γνωστικές ή δεξιότητες αυτοεπίγνωσης. Οι μαθητές, επίσης, είναι πιο συνεργάσιμοι και αλληλεπιδρούν καλύτερα τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό. Μακροπρόθεσμα, η ΚΣΑ βοη-

θά τους μαθητές να βελτιώσουν την κοινωνική και ακαδημαϊκή απόδοση τόσο στο σχολείο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015).

Τόσο η ΚΣΑ αλλά και γενικότερα τα προγράμματα παρέμβασης εφαρμόζονται στο σχολείο α) μέσω αναλυτικών προγραμμάτων με συγκεκριμένη δομή, εννοιολογικούς τομείς, περιεχόμενο, μεθοδολογία και στόχους, το οποίο συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία με τον όρο «συναισθηματικό αναλυτικό πρόγραμμα» ή β) ενσωματώνονται στο ακαδημαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και οι σχετικές δεξιότητες διδάσκονται μέσω άλλων γνωστικών αντικειμένων, ή γ) εφαρμόζονται μέθοδοι διδασκαλίας στην τάξη, ώστε το περιβάλλον μάθησης να είναι υποστηρικτικό προκειμένου η μάθηση να επιτυγχάνεται σε ένα ασφαλές και θετικό κλίμα με υψηλές προσδοκίες αλλά και πολλές ευκαιρίες για ενίσχυση των παιδιών (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015).

Τα τελευταία χρόνια μια άλλη διαδεδομένη κατηγορία προγραμμάτων πρόληψης αφορούν τον κλασικό σχολικό εκφοβισμό και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ή κυβερνο-εκφοβισμό. Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που παρατηρείται στα σχολεία με αρκετά σημαντικά ποσοστά 9- 10% διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα (Boulton et al., 2002 Houndoumadi, Pateraki, & Doanidou, 2003 Olweus, 1993). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αφορά, όπως και η κλασική μορφή εκφοβισμού, οποιαδήποτε επίμονη και επαναλαμβανόμενη πράξη εκφοβισμού, παρενόχλησης, τρομοκρατικής ή αυταρχικής συμπεριφοράς, που εκτελείται από μια ομάδα ή ένα άτομο, μέσω όμως της χρήσης ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας, σε βάρος ενός ατόμου που δεν μπορεί εύκολα να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippert, 2006 Hinduja & Patchin, 2015).

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, τα προγράμματα που έχουν ειδικά σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση του ηλεκτρονικού εκφοβισμού αλλά και όσα στοχεύουν ειδικά σε διάφορες μορφές του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να συμβάλουν στην μείωση των φαινομένων (Espelage & Hong, 2017). Ωστόσο, έχει επισημαν-

θεί ότι οι θετικές επιδράσεις των προγραμμάτων αυτών είναι βραχυπρόθεσμες και όχι μακροπρόθεσμες. Αντίθετα, παρεμβάσεις που στοχεύουν ολιστικά σε αλλαγές στο σχολικό πλαίσιο φάνηκαν να είναι περισσότερο αποτελεσματικές συγκριτικά με παρεμβάσεις ενταγμένες στο αναλυτικό ακαδημαϊκό πρόγραμμα και στην εκμάθηση συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού (Cantone et al., 2015).

Μια τελευταία ιδιαίτερα σημαντική διάσταση των προγραμμάτων πρόληψης αφορά στην ενίσχυση του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών συμπληρωματικά στο ρόλο τους ως φορέων μάθησης και μεταφοράς σημαντικών γνώσεων. Αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω σχετικών εξειδικευμένων καταρτίσεων θα μπορέσουν και οι ίδιοι να αναπτύξουν τις προσωπικές κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, γεγονός που θα ενισχύσει το βαθμό της προσωπικής τους αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης (Χατζηχρήστου, 2014). Στη σχετική βιβλιογραφία, προτείνονται ποικίλα μοντέλα και δεξιότητες συμβουλευτικής κατάλληλα προσαρμοσμένες για τον εκπαιδευτικό και το σχολικό πλαίσιο με επιρροές από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως η διαλεκτική συμβουλευτική ή το μοντέλο συμβουλευτικής των Hill και O' Brien (1999).

Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει η παρουσίαση των βασικών θεμάτων που πραγματεύονται τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ειδικό αφιέρωμα. Παρά το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις ποικίλουν ως προς τη θεματολογία, παρουσιάζουν κοινές κατευθύνσεις και προσεγγίσεις που σχετίζονται με την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της μάθησης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Περιεχόμενο προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης ειδικού τεύχους

Στο συγκεκριμένο ειδικό αφιέρωμα περιλαμβάνονται πέντε μελέτες. Στις τρεις από αυτές

παρουσιάζονται ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων, ψυχοχυναισθηματικών, κοινωνικών και μαθησιακών, σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, καλύπτοντας διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Μία μελέτη αναφέρεται στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολικό πλαίσιο ενώ το τελευταίο άρθρο διερευνά την αλληλεπίδραση ατομικών και κοινωνικο-γνωστικών παραγόντων στην εκδήλωση του κυβερνο-εκφοβισμού.

Αναλυτικότερα, η έρευνα του Κουρκούτα και των συνεργατών του αφορά την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος συμβουλευτικής στήριξης των εκπαιδευτικών που είχε ως στόχο: (α) την ενδυνάμωση τους σε θέματα κατανόησης των παραγόντων που σχετίζονται με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (επαγγελματική γνώση), (β) την ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (επαγγελματική/ προσωπική εξέλιξη/ψυχική ανθεκτικότητα), και (γ) τη συζήτηση τεχνικών και μεθόδων για τη διαχείριση των μαθητών με δυσκολίες συμπεριφοράς. Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 37 εκπαιδευτικοί χωρισμένοι σε δύο ομάδες, τρεις σχολικοί ψυχολόγοι και ένας ειδικός εκπαιδευτικός. Το πρόγραμμα περιελάμβανε 11 τριώρες συναντήσεις κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Η αξιολόγηση του προγράμματος βασίστηκε σε μεικτή μεθοδολογία ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης. Αξιολογήθηκαν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πριν και μετά την παρέμβαση (ποσοτική ανάλυση ερωτηματολογίων). Επιπλέον, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, αξιολογήθηκαν οι απόψεις τους για συγκεκριμένες διαστάσεις του προγράμματος (συνεισφορά του προγράμματος σε επαγγελματικό επίπεδο, σε προσωπικό επίπεδο, διαδικασία και περιεχόμενο των συναντήσεων και επίδραση στην πρακτική τους με συγκεκριμένες περιπτώσεις «δύσκολων μαθητών»).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής διαλεκτικής συμβουλευτικής, το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης μελέτης περιλαμβάνει ένα ολιστικό, συστημικό μοντέλο παροχής συμβουλευτικών

υπηρεσιών, το οποίο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών που βρίσκονται σε «κίνδυνο» λαμβάνοντας υπόψη τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό πλαίσιο των μαθητών (Sheridan & Kratochwill, 2007). Επιπλέον, με την αξιοποίηση διαφορετικών μεθόδων και τεχνικών (εκλεκτικό μοντέλο διαλεκτικής συμβουλευτικής) επιχειρείται η καλύτερη κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς του ψυχολογικού προφίλ των «δύσκολων» μαθητών και των βαθύτερων αναγκών και επιθυμιών τους (Kourkoutas & Gionazolias, 2015). Μέσα από τη «θεραπευτική» συνάντηση με τον ειδικό και τη συζήτηση μέσα στην ομάδα (κοινότητες αναστοχαστικής πράξης-CoRP) οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συζητήσουν, να αυτοαξιολογηθούν και να αναστοχαστούν σχετικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν σε «μελέτες περίπτωσης» μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, να επανεξετάσουν και να αναπροσαρμόσουν τη στάση τους και τις πρακτικές αυτές.

Στην έρευνα του Μπρούζου και των συνεργατών του από την άλλη μεριά, μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο την ενίσχυση της συγχωρητικότητας σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών. Επιμέρους στόχοι ήταν: (α) η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης θυμού, (β) η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, και (γ) η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στους συμμετέχοντες. Στην έρευνα, συμμετείχαν δύο ομάδες παιδιών, η πειραματική, που περιελάμβανε 30 παιδιά και η ομάδα ελέγχου που αποτελούνταν από 37 παιδιά. Το ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα, σχεδιάστηκε σε 6 ενενηντάλεπτες συναντήσεις, το περιεχόμενο των οποίων βασιζόταν στα τέσσερα στάδια (αποκάλυψη, απόφαση, δουλειά και εμβάθυνση) του μοντέλου συγχώρεσης του Enright (2000). Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αξιολογήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων σχετικών με διαστάσεις των εξαρτημένων μεταβλητών (συγχωρητικότητα, θυμός, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες) από τους συμμετέχοντες και των δύο ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές υπέρ της πειραματικής ομάδας αναφορικά με τη διάθεση για συγχώρεση,

την ικανότητα διαχείρισης του θυμού και το συναίσθημα της λύπης.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, στο πλαίσιο της θετικής ψυχολογίας, υποστηρίζεται ευρέως ότι η ικανότητα να συγχωρούμε σχετίζεται τόσο με την ψυχική μας ευεξία όσο και με τη βελτίωση των κοινωνικών μας σχέσεων (Kemp, 2014 McCullough, 2008 Scobie & Scobie, 2000). Η συγχώρεση είναι μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά, και συμπεριφορικά συστατικά. Είναι εξίσου σημαντική όχι μόνο για τους ενήλικες αλλά και για τα παιδιά εφόσον προάγει την ψυχική τους υγεία αλλά και την κοινωνική τους επάρκεια. Εντούτοις, η έρευνα σχετικά με την ανάπτυξη της ικανότητας αυτής στα παιδιά είναι περιορισμένη εξαιτίας μιας σειράς ερωτημάτων που είναι δύσκολο να μελετηθούν με έγκυρο τρόπο (π.χ. σε ποια ηλικία τα παιδιά μπορούν να βιώσουν την εμπειρία της συγχώρεσης, πώς κατανοούν την έννοια της συγχώρεσης, πώς μπορούν να την αποδώσουν και να την αξιολογήσουν στον εαυτό τους, πώς μπορούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν αυτή την ικανότητα, με ποιους παράγοντες, ενδοπροσωπικούς και εξωτερικούς, σχετίζεται η συγχώρεση κλπ); Με δεδομένο τον περιορισμένο αριθμό ερευνών, διεθνώς, σε παιδιά ηλικίας κάτω των 11 ετών, έρευνες όπως αυτή του Μπρούζου και των συνεργατών του, οι οποίες μελετούν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων για την προαγωγή της συγχωρητικότητας σε παιδιά είναι ιδιαίτερα σημαντικές εμπλουτίζουν τη διεθνή βιβλιογραφία με περαιτέρω δεδομένα επιχειρώντας να ρίξουν περισσότερο φως στις διαστάσεις του υπό μελέτη θέματος.

Στη συνέχεια, η έρευνα της Μπότσαρη και των συνεργατών της ασχολήθηκε με την ανάπτυξη δεξιοτήτων του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης σε 20 παιδιά προσχολικής ηλικίας (τεσσάρων και πέντε ετών) μέσα από την εφαρμογή μίας δομημένης διδακτικής παρέμβασης, διάρκειας 10 εβδομάδων βασισμένης σε έργα τέχνης, στο πλαίσιο του μοντέλου μεθοδικής παρατήρησης έργων τέχνης του D. Perkins και προσαρμοσμένης για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία της

ποιοτικής έρευνας και, ειδικότερα, της «μελέτης περίπτωσης» μέσα από ομαδικές, ατομικές συνεντεύξεις και τη δημιουργία έργων από τα ίδια τα παιδιά, οι συγγραφείς επιχείρησαν να καταγράψουν την εξέλιξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων του προφορικού λόγου και της δημιουργικής σκέψης των παιδιών: αφήγηση, περιγραφή, αιτιολόγηση/ερμηνεία, διατύπωση υποθέσεων, παραγωγή νέων ιδεών, ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικό/πρωτότυπο αποτέλεσμα, μέσα από την επεξεργασία συγκεκριμένων έργων τέχνης.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται συγκριτικά τα αποτελέσματα πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση αναφορικά με ένα έργο τέχνης, τη «Guernica» - Picasso (1937). Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς, μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης οι αφηγήσεις των παιδιών ήταν πλουσιότερες ως προς το λεξιλόγιο και πιο ολοκληρωμένες αναδεικνύοντας μεγαλύτερη ευχέρεια λόγου. Επίσης, παρατηρήθηκαν ουσιαστικές αλλαγές και στη δημιουργική σκέψη των παιδιών και πιο συγκεκριμένα, στη διατύπωση των υποθέσεων, την παραγωγή ιδεών και κυρίως τη δημιουργία δικών τους εικαστικών έργων με βάση τα παρατηρούμενα έργα τέχνης.

Η παρούσα έρευνα βασισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου του Perkins (1994) περί αξιοποίησης των εικαστικών έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία επιχειρεί να συμβάλει στον επιστημονικό διάλογο που έχει ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1980, ο οποίος μελετά τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τέχνης και ανάπτυξης δεξιοτήτων σκέψης και συλλογισμού. Η σχέση αυτή, όπως υποστηρίζεται από διάφορους μελετητές τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται να είναι αμφίδρομη εφόσον στο πλαίσιο των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης του Gardner (1983) αλλά και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα του Α.Π.Σ. και συνεπώς να υποστηρίξουν δια μέσου αυτών τη μάθηση στις τέχνες (Burton, Horowitz & Abeles, 2000). Βασικό εργαλείο στη μεθοδολογία του μοντέλου του Perkins (1994) αλλά και του εκπαιδευτικού προγράμματος της συγκεκριμένης εργασίας είναι η εξάσκηση παιδιών προσχολικής

ηλικίας στην αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση έργων τέχνης. Απώτερο σκοπό αποτελεί, μέσα από καθοδηγητικές, στοχευμένες ερωτήσεις, τα παιδιά να μπορέσουν να αναπτύξουν την οπτική τους αντίληψη, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους αλλά και να ερμηνεύσουν τα μηνύματα που μεταφέρουν στον θεατή τα συγκεκριμένα έργα τέχνης προκειμένου να καλλιεργήσουν τον προφορικό τους λόγο αλλά και την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

Τα δύο τελευταία άρθρα πραγματεύονται το φαινόμενο του εκφοβισμού στην εφηβική ηλικία, το οποίο απασχολεί έντονα την επιστημονική κοινότητα τα τελευταία χρόνια. Η έρευνα της Ρούσση και των συνεργατών της αφορούσε την αποτελεσματικότητα ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος πρόληψης και υποστήριξης για τον σχολικό εκφοβισμό, διάρκειας περίπου δύο μηνών, το οποίο εφαρμόστηκε σε 932 εφήβους, ηλικίας 12-14 ετών από 14 σχολεία της Θεσσαλίας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα «Αντιμετωπίζω τον Εκφοβισμό στο Σχολείο» αποτελεί προσαρμογή του αντίστοιχου προγράμματος που σχεδιάστηκε στο Πανεπιστήμιο Flinders της Αυστραλίας. Αποσκοπεί στο να αναπτύξει τη ψυχική ανθεκτικότητα στους μαθητές απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό και τη βία και να τους εκπαιδεύσει σε αποτελεσματικούς τρόπους αντίδρασης. Η αξιολόγηση του προγράμματος περιελάμβανε τρεις φάσεις (πριν την παρέμβαση-αμέσως μετά την παρέμβαση και 2-3 μήνες μετά την παρέμβαση) και αναφερόταν σε τρεις παραμέτρους: (α) τον βαθμό θυματοποίησης, (β) το αντιλαμβανόμενο συναίσθημα ασφάλειας στο σχολείο, και (γ) την εκτίμηση της ικανότητας αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος έδειξαν ότι μετά το πρόγραμμα, ο αριθμός των μαθητών που αρχικά εντάχθηκε στην ομάδα υψηλού κινδύνου (σοβαρού εκφοβισμού) μειώθηκε σημαντικά, τα συναισθήματα ασφάλειας σε σχέση με το σχολείο ενισχύθηκαν και αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή των μαθητών σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Σχετικά με τα ποσοστά θυματοποίησης στην παρούσα έρευνα, υπήρξε επιβεβαίωση των στοιχείων ανάλογων ερευνών στον ελληνικό

εφηβικό πληθυσμό όπως επίσης και της διαφοράς φύλου υπέρ των αγοριών αλλά και του αυξημένου ποσοστού θυματοποίησης μέτριου βαθμού σε μαθητές με άλλη μητρική γλώσσα.

Η συγκεκριμένη έρευνα εντάσσεται στα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού το οποίο παρουσιάζει αυξητική τάση τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά σχολεία. Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο πρόγραμμα αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και της βίας σε επίπεδο τάξης, το οποίο βασίζεται στη συστημική προσέγγιση και απευθύνεται τόσο σε μαθητές όσο και εκπαιδευτικούς. Δίνεται έμφαση στις δεξιότητες αντιμετώπισης του εκφοβισμού από πλευράς του θύματος εστιάζοντας στη προσέγγιση του προβλήματος και στη λογική αντιμετώπισή του. Συνδέει το επίπεδο αντιληπτής αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών στη διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού με το αίσθημα ασφάλειας που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο. Αφορά όλες τις μορφές εκφοβισμού, τον σωματικό εκφοβισμό, τον αποκλεισμό, τον λεκτικό εκφοβισμό, και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Το πρόγραμμα υλοποιείται μέσα από δραστηριότητες για τους μαθητές, φύλλα εργασίας και ανατροφοδότησης καθώς και οπτικοακουστικό υλικό (DVDs).

Στη συνέχεια, η εργασία του Κόκκινου και των συνεργατών του μελετά διεξοδικότερα τον κυβερνο-εκφοβισμό. Βασιζόμενη στο θεωρητικό πλαίσιο του Γενικού Μοντέλου Επιθετικότητας (Anderson & Bushman, 2002) διερευνά ένα μοντέλο διαμεσολάβησης που συνδυάζει παράγοντες προσωπικότητας και κοινωνιο-γνωστικές μεταβλητές (π.χ. σενάρια, προσδοκίες, γνώσεις, πεποιθήσεις) ως μηχανισμό ερμηνείας του κυβερνο-εκφοβισμού στην εφηβική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η Εχθρική Απόδοση Αιτιότητας μεσολαβεί στην επίδραση των πέντε μεγάλων παραγόντων προσωπικότητας στον κυβερνο-εκφοβισμό σε 347 εφήβους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, όπως αναμενόταν, διαφορές φύλου στον κυβερνο-εκφοβισμό υπέρ των αγοριών καθώς και διαφορές στη σχολική βαθμίδα υπέρ των μαθητών του Γυμνασίου. Διαφορές εντοπίστηκαν και

αναφορικά με το μοντέλο των μεγάλων πέντε παραγόντων προσωπικότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και μεταξύ μαθητών του δημοτικού και του γυμνασίου. Σχετικά με τη σχέση του μοντέλου των μεγάλων πέντε παραγόντων προσωπικότητας, της εχθρικής απόδοσης αιτιότητας και του κυβερνο-εκφοβισμού τα ευρήματα έδειξαν ότι η Εχθρική Απόδοση Αιτιότητας μεσολαβεί μεταξύ του υψηλού νευρωτισμού και της χαμηλής εξωστρέφειας και του κυβερνο-εκφοβισμού.

Αξιοποιώντας το Γενικό Μοντέλο Επιθετικότητας (Anderson & Bushman, 2002), το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων της προσωπικότητας και το Μοντέλο Γνωστικής Επεξεργασίας Κοινωνικών Πληροφοριών (Crick & Dodge, 1994), η έρευνα αυτή επιχειρεί να ερμηνεύσει την εμπλοκή των μαθητών στον κυβερνο-εκφοβισμό μέσα από τις διαδραστικές σχέσεις συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με τα ελλείμματα στην κωδικοποίηση κοινωνικών ενδείξεων, τα οποία επιτείνονται λόγω της μη αμεσότητας στη φυσική επικοινωνία μέσω του διαδικτύου. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες της προσωπικότητας φαίνεται να επιδρούν στην εχθρική απόδοση αιτιότητας και συνακόλουθα στην εκδήλωση του κυβερνο-εκφοβισμού. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμβάλουν σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση του σύνθετου φαινομένου της επιθετικής συμπεριφοράς μέσω της ηλεκτρονικά διαμεσολαβούμενης επικοινωνίας. Μπορούν να αξιοποιηθούν για το σχεδιασμό ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. ανάπτυξη θετικής διαδικτυακής συμπεριφοράς) και στη βελτίωση πτυχών της προσωπικότητας των μαθητών (π.χ. μείωση του νευρωτισμού, αύξηση της εξωστρέφειας). Άλλωστε έρευνες έχουν δείξει ότι ενδέχεται να διαφοροποιείται η επίδραση παραγόντων της προσωπικότητας μεταξύ του διαδικτυακού και φυσικού εκφοβισμού.

Συνοψίζοντας, τα παρεμβατικά προγράμματα που περιγράφονται στο παρόν ειδικό αφιέρωμα εντάσσονται στο πεδίο της σχολικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας και παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: (α) είναι προγράμματα πρωτογε-

νούς πρόληψης που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο, (β) στοχεύουν στην ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών (π.χ. διαχείριση δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η ψυχική ανθεκτικότητα, η ενσυναίσθηση), και μαθησιακών δεξιοτήτων (δεξιότητες προφορικού λόγου και δημιουργικής σκέψης), (γ) βασίζονται σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης, (δ) είναι πολυδιάστατα, καθώς απευθύνονται τόσο σε μαθητές (άμεση παρέμβαση) όσο και σε εκπαιδευτικούς (έμμεση παρέμβαση-διαλεκτική συμβουλευτική), (ε) αποτελούν είτε εξειδικευμένα ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα με συγκεκριμένη δομή, περιεχόμενο και στόχους, είτε προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων μέσω άλλων γνωστικών αντικειμένων, και (στ) συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας κατά την αξιολόγησή τους (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, κοινότητες αναστοχαστικής πράξης, έργα μαθητών κ.ά).

Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στην ελληνική πραγματικότητα, η ένταξη δράσεων που στοχεύουν στη διευκόλυνση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών, όπως τα προγράμματα πρόληψης, αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη διασφάλιση της επιτυχίας των παιδιών σε μαθησιακό επίπεδο. Μέσω της εκμάθησης κοινωνικών, συναισθηματικών αλλά και γνωστικών δεξιοτήτων βελτιώνονται οι σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας και δημιουργείται ένα πρόσφορο περιβάλλον μάθησης, ενώ παράλληλα οι μαθητές αποκτούν εφόδια που ενισχύουν την ανθεκτικότητά τους και μπορούν να αξιοποιήσουν κατάλληλα μετέπειτα στην ενήλικη ζωή τους.

Βιβλιογραφία

- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Ivanova, M. Y. (2005). International cross-cultural consistencies and variations in child and adolescent psychopathology. *Comprehensive handbook of multicultural school psychology*, 674-709.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2012). Mental health in schools: Moving in new directions. *Contemporary*

- School Psychology: Formerly "The California School Psychologist"*, 16(1), 9-18.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1998). Reframing mental health in schools and expanding school reform. *Educational Psychologist*, 33(4), 135-152.
- Anagnostopoulos, D. C., & Soumaki, E. (2013). The state of child and adolescent psychiatry in Greece during the international financial crisis: a brief report. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(2), 131-134.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Psychology*, 53, 27-51.
- Bickel, W. E., & Beaujean, A. A. (2005). Effective schools for all: A brief history and some common findings. In C. L. Frisby & C. R. Reynolds (Eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology* (p. 303-328). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Boulton, M. J., Trueman, M., & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28, 353-370.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Burton, J. M., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in art education*, 41(3), 228-257.
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Danielsdóttir, S., D'Aloja, E., Bhugra, D. (2015). Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 11(Suppl. 1: M4), 58-76.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. (Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512-520.
- Durlak, J. A. (2009). Prevention programs. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology*, (pp. 905-920). New York: Wiley.
- Ehrhardt-Padgett, G. N., Hatzichristou, C., Kitson, J., & Meyers, J. (2004). Awakening to a new dawn: Perspectives of the future of school psychology. *School Psychology Review*, 33(1), 105-114.
- Elias, M. J., Wang, M. C., Weissberg, R. P., Zins, J. E., & Walberg, H. J. (2002). The Other Side of the Report Card. *American School Board Journal*, 189(11), 28-30.
- Enright, R. D. (2000). *Enright Forgiveness Inventory for Children*. Madison, WI: Department of Educational Psychology, University of Wisconsin-Madison.
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2017). Cyberbullying prevention and intervention efforts: current knowledge and future directions. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 374-380.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the Idea of multiple intelligence*. New York, NY.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O' Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of emotions*, 3(3), 497-513.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the Well-Being Of School Communities: A Systemic Approach. In B. Doll, W. Pohl, & J. Yoon (Eds), *Handbook of Prevention Science* (pp.255-274). New York: Routledge.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. (Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hill, C. E., & O'Brien, K. M. (1999). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2015). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Humada-Ludeke, A. (2013). *The creation of a professional learning community for school leaders: Insights on the change process from the lens of the school leader*. Springer Science & Business Media.
- Houndoumadi, H., L. Pateraki & Doanidou, M. (2003).

- Tackling Violence in Schools: A Report from Greece In P. Smith (ed.) *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp.169-183). London: Routledge Falmer.
- Kemp, E. B. (2014). *Measuring children's forgiveness: development of the children's forgiveness card set* (Doctoral dissertation).
- Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2).
- Magklara, K., Bellos, S., Niakas, D., Stylianidis, S., Koulaitis, G., Mavreas, V., & Skapinakis, P. (2015). Depression in late adolescence: a cross-sectional study in senior high schools in Greece. *BMC Psychiatry*, 15(1), 199.
- McCullough, M. (2008). *Beyond revenge: The evolution of the forgiveness instinct*. John Wiley & Sons.
- Nastasi, B. K. (1998). A model for mental health programming in schools and communities: Introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 27(2), 165-174.
- Nastasi, B.K., Pluymert, K., Varjas, K., & Bernstein, R. (2002). *Exemplary mental health programs: School psychologists as mental health service providers (3rd Ed.)*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Perkins, D.N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Occasional paper 4. Santa Monica, CA: The Center for Education in the Arts.
- Pfeiffer, S. I., & Reddy, L. A. (1998). School-based mental health programs in the United States: Present status and a blueprint for the future. *School Psychology Review*, 27(1), 84-96.
- Rivers, S. E., & Brackett, M. A. (2011). Achieving standards in the English language arts (and more) using The RULER Approach to social and emotional learning. *Reading & Writing Quarterly*, 27, 75-100.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S. (2015). SEL in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 151-166). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475.
- Scobie, G. E. W., & Scobie, E. D. (2000). A comparison of forgiveness and pro-social development. *Early Child Development and Care*, 160(1), 33-45. doi:10.1080/0030443001600104.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Research Brief No. RBX03-06. DfES, London.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). The future of positive psychology: A declaration of independence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 751-767). New York: Oxford University Press.
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in school mental health promotion*, 3(1), 5-17.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health promotion international*, 26(suppl_1), i29-i6.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35(3), 341-365.
- Zins, J., Weissbert, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.
- Χατζηχρήστου Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό Τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 381-401.