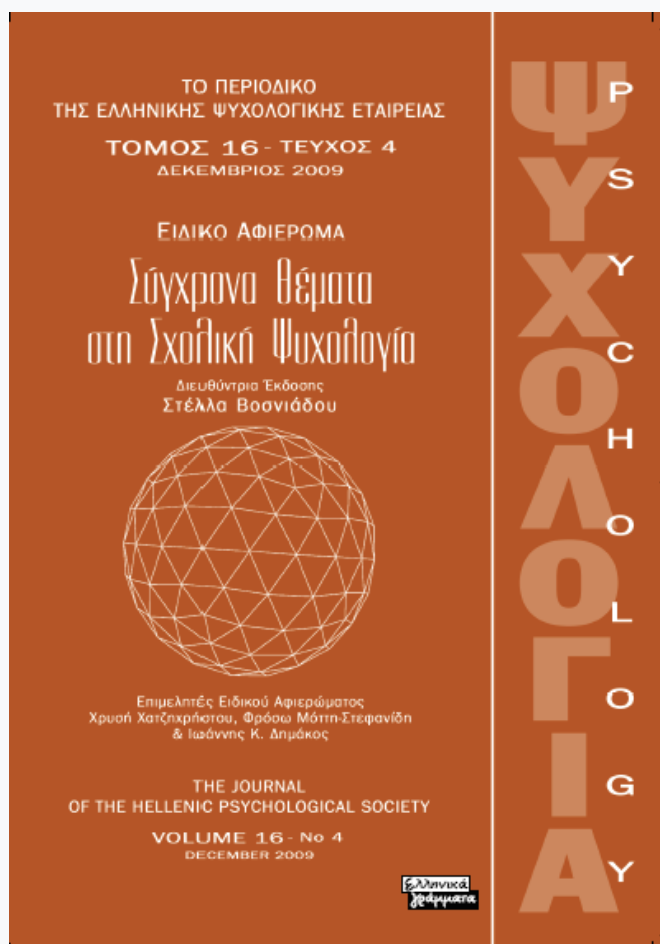


## Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 16, No 4 (2009)



### Promoting school community well-being: Implementation of a system-level intervention program

Χρυσή Χατζηχρήστου, Παναγιώτα Δημητροπούλου,  
Κωνσταντίνα Λυκισάκου, Αικατερίνη Λαμπροπούλου

doi: [10.12681/psy\\_hps.23823](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23823)

Copyright © 2020, Χρυσή Χατζηχρήστου, Παναγιώτα  
Δημητροπούλου, Κωνσταντίνα Λυκισάκου, Αικατερίνη  
Λαμπροπούλου



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

### To cite this article:

Χατζηχρήστου Χ., Δημητροπούλου Π., Λυκισάκου Κ., & Λαμπροπούλου Α. (2020). Promoting school community well-being: Implementation of a system-level intervention program. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(4), 379–399. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23823](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23823)

## Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος

ΧΑΤΖΗΧΡΗΣΤΟΥ ΧΡΥΣΗ<sup>1</sup>, ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ<sup>2</sup>

ΛΥΚΙΤΣΑΚΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ<sup>3</sup> & ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ<sup>4</sup>

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο αυτό περιγράφονται το εννοιολογικό πλαίσιο και η διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης ενός παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος, το οποίο έχει εφαρμοστεί τα τελευταία χρόνια σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου. Το πρόγραμμα στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και τάσεις της σχολικής ψυχολογίας και έχει ως στόχο την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας της σχολικής κοινότητας. Στην παρούσα μελέτη περιγράφεται, επίσης, η διαδικασία επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και παρουσιάζονται η διαδικασία και ενδεικτικά αποτελέσματα της αξιολόγησης των παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008 στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αναδεικνύουν τις θετικές επιδράσεις των παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και επισημαίνουν την αναγκαιότητα παροχής εναλλακτικών ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

**Λέξεις-κλειδιά:** Σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες, Παρεμβατικά προγράμματα σε επίπεδο συστήματος, Ψυχική ανθεκτικότητα, Ευεξία, Αξιολόγηση προγραμμάτων.

1. Διεύθυνση: Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιούπολη, Ιλίσια, Αθήνα 15784, e-mail: hatzichr@psych.uoa.gr
2. Διεύθυνση: Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιούπολη, Ιλίσια, Αθήνα 15784, e-mail: pdimitro@psych.uoa.gr
3. Διεύθυνση: Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιούπολη, Ιλίσια, Αθήνα 15784, e-mail: alamprop@gmail.com
4. Διεύθυνση: Τομέας Ψυχολογίας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιούπολη, Ιλίσια, Αθήνα 15784, e-mail: klykitsak@ppp.uoa.gr

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί διεθνώς στο σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο ατόμου και συστήματος. Ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις, στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζονται το εννοιολογικό πλαίσιο, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή πολυεπίπεδων παρεμβάσεων προσαρμοσμένων στις ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το εννοιολογικό αυτό πλαίσιο τονίζει την αναγκαιότητα παρέμβασης σε επίπεδο συστήματος και την προαγωγή της ευεξίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Επιπλέον, παρουσιάζονται συνοπτικά η διαδικασία εφαρμογής και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενός προγράμματος παρέμβασης, το οποίο υλοποιήθηκε σε σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου με στόχο την ενίσχυση διαφορετικών διαστάσεων της ευεξίας στο σχολικό περιβάλλον.

### **ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ**

Η αύξηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων που έχει παρατηρηθεί διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες σε συνδυασμό με την ανεπαρκή παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού και εφαρμογής εναλλακτικών πολυεπίπεδων παρεμβάσεων για την κάλυψη των ποικίλων αναγκών που αναδύονται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι μεταρρυθμίσεις που έχουν προωθηθεί διεθνώς για την αντιμετώπιση των νέων αυτών συνθηκών αφορούν κυρίως την αναδιάρθρωση των παρεχόμενων συμβουλευτικών-ψυχολογικών υπηρεσιών, τη διευρυμένη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και τη σύνδεση των σχολείων με την κοινότητα. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές συντέλεσαν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, ο οποίος, εκτός από τις παραδοσιακές δραστηριότητες της ψυχοδια-

γνωστικής αξιολόγησης και της εφαρμογής προγραμμάτων παρέμβασης, καλείται πλέον να παρέχει ένα ευρύτερο φάσμα υπηρεσιών, σύμφωνα με τις σύγχρονες διεθνείς τάσεις της σχολικής ψυχολογίας αναφορικά με την παροχή ψυχολογικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, 2004).

Επιπλέον, οι σύγχρονοι ορισμοί της ψυχικής υγείας και της πρόληψης σχετίζονται όχι μόνο με την απουσία προβλημάτων ή διαταραχών αλλά, κυρίως, με την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία (Meyers & Meyers, 2003). Αντιστοίχως, οι προσεγγίσεις σχετικά με την ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση και παρέμβαση δίνουν έμφαση όχι μόνο στην αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσκολιών αλλά και στην ενδυνάμωση των θετικών διαστάσεων της ανάπτυξης και προσαρμογής του μαθητή, στη μετατόπιση της εστίασης από το άτομο στο ευρύτερο περιβάλλον και στην υιοθέτηση ενός ποιοτικού τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ο σύγχρονος πολυδιάστατος ρόλος του σχολικού ψυχολόγου και η διεύρυνση των παρεχόμενων συμβουλευτικών-ψυχολογικών υπηρεσιών στο χώρο του σχολείου μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός διαφορετικού σχολείου και επιπλέον να στηρίξουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του και, κυρίως, στη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του, μέσα από σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και μεθόδους συμβουλευτικής, όπως η διαλεκτική ψυχολογική συμβουλευτική (Brown, Pryzwansky & Schulte, 2007) και η συμβουλευτική για τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα (Brock, Sandoval & Lewis, 2005). Ταυτόχρονα, τονίζεται η αναγκαιότητα των προγραμμάτων πρόληψης που βασίζονται σε επιστημονική μεθοδολογία και εμπειρική έρευνα, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικές και να καθιστούν δυνατή τη σύνδεση της θεωρίας και της έρευνας με την παρέμβαση και την επαγγελματική πρακτική (Kratochwill & Stoiber, 2002).

Ειδικότερα, τα προγράμματα πρόληψης αποτελούν αναγκαιότητα στο χώρο του σχολείου για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των μελών της σχολικής κοινότητας. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται (α) σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, (β) σε επίπεδο δευτερογενούς πρόληψης ή έγκαιρης παρέμβασης, (γ) σε επίπεδο τριτογενούς πρόληψης και (δ) παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος (Χατζηχρήστου, 2004). Τα προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης αφορούν όλον το μαθητικό πληθυσμό και αποσκοπούν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας, των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη για όλους τους μαθητές. Τα προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης έχουν ως στόχο την υποστήριξη μαθητών που εκδηλώνουν κάποιες αρχικές ενδείξεις δυσκολιών ή που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» για την εμφάνιση σοβαρότερων προβλημάτων, λόγω της ύπαρξης ποικίλων παραγόντων επικινδυνότητας στο περιβάλλον που ζουν. Τα προγράμματα τριτογενούς πρόληψης αφορούν κυρίως τους μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες και αποσκοπούν στην κατάλληλη υποστήριξη τους σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, στην οικογένεια και στην κοινότητα. Ένα τελευταίο επίπεδο εφαρμογής προγραμμάτων πρόληψης αποτελεί η *παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος*, η οποία αποσκοπεί στην προαγωγή του θετικού κλίματος, της συνεργασίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας όχι μόνο του μαθητικού πληθυσμού αλλά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Βασικά χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων σε επίπεδο συστήματος είναι ότι (α) το σχολείο αποτελεί τη βάση των παρεχόμενων υπηρεσιών, (β) ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργία μιας «κοινότητας μάθησης» με τη διασύνδεση σχολείων, οικογενειών και φορέων της ευρύτερης κοινότητας και στην ουσιαστική συνεργασία και εμπλοκή των «σημαντικών άλλων» στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών, (γ) τονίζεται η αναγκαιότητα ευαισθητο-

ποίησης και επιμόρφωσης όλου του προσωπικού του σχολείου, που συμβάλλουν στη δημιουργία κοινής θεώρησης και δέσμευσης των μελών σε κοινές και σαφώς προσδιορισμένες αξίες και στόχους (Haynes & Comer, 1996. Holtzman, 1992).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι ποικίλες παράμετροι που καθορίζουν την επάρκεια, τη σχολική προσαρμογή και τη θετική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων συγκλίνουν σε δύο άξονες: τον άξονα των *ομοιοτήτων* και τον άξονα της *διαφορετικότητας*. Ο άξονας των ομοιοτήτων αφορά τα βασικά αναπτυξιακά επιτεύγματα, τα οποία αναμένεται να κατακτήσουν όλα τα παιδιά στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους. Ο άξονας της *διαφορετικότητας*, αφορά τα ακόλουθα πολλαπλά επίπεδα: (α) ατόμου (μαθητές και εκπαιδευτικούς), (β) οικογένειας, και (γ) σχολείου. Ειδικότερα, στο επίπεδο του σχολείου, οι διαφορές αφορούν οργανωτικές-διοικητικές παραμέτρους, μεθόδους διδασκαλίας, σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, κλίμα του σχολείου, παραμέτρους της κοινότητας, παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών και παρεμβάσεων κ.ά. (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιτσάκου, 2004. Hatzichristou, Lampropoulou & Lykitsakou, 2006).

Αυτή η οπτική αναδεικνύει ουσιαστικά τις ποικίλες κοινές αλλά και διαφορετικές πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή όλων των παρεμβάσεων. Περισσότερο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις που συνεκτιμούν τα επίπεδα διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον και, επιπλέον, βασίζονται σε σύγχρονες προσεγγίσεις με έμφαση στην πολλαπλή νοημοσύνη (ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών σε όλους τους τομείς), στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της θετικής ανάπτυξης μέσα από μια συστημική θεώρηση του σχολικού πλαισίου.

### 1. Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις – Ανάπτυξη εννοιολογικού πλαισίου

Μία από τις σύγχρονες προσεγγίσεις που διαμόρφωσε αντίστοιχα νέα οπτική όσον αφορά

την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών είναι η *θετική ψυχολογία*, η οποία ορίζεται ως η επιστημονική μελέτη των δυνατοτήτων και των θετικών χαρακτηριστικών και εστιάζει όχι μόνο στην αποκατάσταση των «αδυναμιών», αλλά κυρίως στην ενίσχυση των θετικών γνωρισμάτων του ατόμου (Snyder & Lopez, 2002). Βασική συνεισφορά της θετικής ψυχολογίας αποτελεί η απομάκρυνση από την παραδοσιακή κλινική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στον εντοπισμό, στη βελτίωση και στην αποκατάσταση δυσκολιών ή αδυναμιών, προς ένα μοντέλο το οποίο εστιάζει στην πρόληψη, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και στην ενδυνάμωση των ατόμων και των περιβαλλόντων συστημάτων.

Μία από τις πιο σημαντικές έννοιες της θετικής ψυχολογίας είναι η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, η οποία αφορά την αξιολόγηση στην οποία προβαίνουν τα άτομα σχετικά με τη ζωή τους, στην εκτίμηση της ύπαρξης θετικών στάσεων και συναισθημάτων και, ως γενικότερος επιστημονικός τομέας, στην προσπάθεια κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι κρίνουν κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους ή όχι (Diener, Lucas & Oishi, 2002). Η έρευνα σχετικά με την υποκειμενική ευεξία ξεκίνησε μόλις τις δύο τελευταίες δεκαετίες εστιάζοντας κατά κύριο λόγο σε ενηλίκους και στην προσέγγιση της ευεξίας σε ατομικό επίπεδο. Σταδιακά οι ερευνητές άρχισαν να στρέφουν το ενδιαφέρον τους σε παιδιά και εφήβους και, κυρίως, άρχισαν να μελετούν την ευεξία σε επίπεδο συστήματος.

Οι σύγχρονες έρευνες έχουν αρχίσει να υιοθετούν μια ευρύτερη προσέγγιση της ευεξίας διατυπώνοντας πιο σύνθετα εννοιολογικά μοντέλα και εισάγοντας νέες έννοιες της ευεξίας, όπως η οικογενειακή ευεξία, η ευεξία της κοινότητας και η σχολική ευεξία (Bal et al., 2003. Behnke & MacDermid, 2004. Konu, Lintonen & Autio, 2002). Τα περισσότερα από αυτά τα μοντέλα, ωστόσο, υιοθετούν μια ατομική οπτική, εστιάζοντας στην ευεξία των μεμονωμένων ατόμων που συνθέτουν το γενικότερο σύνολο, ή προτείνοντας επιμέρους τομείς των διαφόρων πλαισίων που αξιολογού-

νται και συνιστούν το βαθμό ευεξίας. Οι πιο σύγχρονες όμως προσεγγίσεις δίνουν έμφαση σε πιο ολιστικά εννοιολογικά μοντέλα. Ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο και με τη συμβολή των σύγχρονων τάσεων για το σχεδιασμό παρεμβάσεων σε επίπεδο συστήματος δίνεται έμφαση σε ένα μοντέλο ευεξίας του συνόλου της σχολικής κοινότητας που δεν αποτελεί απλώς το άθροισμα της ευεξίας των επιμέρους μελών του συστήματος (Hatzichristou et al., 2010).

Η έννοια της ευεξίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας ουσιαστικά οδηγεί στην υιοθέτηση μιας διαφορετικής προσέγγισης του σχολικού συστήματος, έχοντας ως βασικό στόχο την υιοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον, την παροχή καθοδήγησης και στήριξης στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας και γενικότερα την προαγωγή της *ψυχικής ευεξίας*, δίνοντας έμφαση στην πρόληψη και στις δυνατότητες των ατόμων και των συστημάτων.

Μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την προαγωγή της ευεξίας της σχολικής κοινότητας είναι η ενίσχυση της *ψυχικής ανθεκτικότητας* των μελών, η οποία δίνει έμφαση στην πρόληψη και στις δυνατότητες των ατόμων και των συστημάτων. Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στη διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά τις δύσκολες και αντίξοες συνθήκες (Masten, 2001, 2007). Η ενδυνάμωση των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων θεωρείται σημαντικός προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις δυσκολίες της ζωής (Masten & Coatsworth, 1998). Ειδικότερα, οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν «ανθεκτικές κοινότητες» που παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της σχολικής τους προσαρμογής (Henderson & Milstein, 2008. Doll, Zucker & Brehm, 2009).

Οι έρευνες σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα έχουν επίσης αναδείξει τη σημασία των *αποτελεσματικών σχολείων*, τα οποία συνιστούν βασικό προστατευτικό παράγοντα και απαραίτητη προϋπόθεση στην προαγωγή της ευεξίας της



Σχήμα 1

Μια συνθετική προσέγγιση της ευεξίας σε επίπεδο σχολικής κοινότητας

σχολικής κοινότητας. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έχουν αυξηθεί ο προβληματισμός και το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τις συνιστώσες του *αποτελεσματικού σχολείου*, βασική επιδίωξη του οποίου είναι η προσαρμογή των στόχων και της λειτουργίας του σχολείου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών, των οικογενειών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στη θεμελιώδη παραδοχή – η οποία επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες – ότι όλοι οι μαθητές, εκτός εκείνων με σοβαρές σωματικές, νοητικές ή άλλες αναπηρίες, έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από την εκπαίδευση και ότι όλα τα σχολεία, ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους, μπορούν να είναι αποτελεσματικά, προσαρμόζοντας τους στόχους και τη λειτουργία τους στις ανάγκες των μαθητών (Bickel, 1999. Bickel & Beaujean, 2005).

Οι σύγχρονες αυτές προσεγγίσεις που επικρατούν στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας διαμορφώνουν το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο για την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών και έχουν επηρεάσει συνολικά την αντίληψη για το ρόλο του σχολείου και τη συμβολή του στη θετική ανάπτυξη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας των μαθητών. Το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως πλαίσιο που προάγει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών. Γίνεται, πλέον, λόγος για «ένα διαφορετικό σχολείο, το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει» (*schools as caring communities*). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται, κατεξοχήν, στις έννοιες της «κοινότητας» και της «φροντίδας». Το σχολείο, δηλαδή, δεν στοχεύει μόνο στη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αλλά «νοιάζεται» για τα παιδιά και τα στηρίζει με

ποικίλους τρόπους και σε διάφορες περιστάσεις ή χρονικές στιγμές (Baker et al., 1997. Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004). Οι μαθητές, με τη σειρά τους, νιώθουν μέλη μιας σχολικής κοινότητας που έχει συγκεκριμένους στόχους και οράματα, και, ταυτόχρονα, αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις που τους προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια, τους κινητοποιούν για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή και, κατά συνέπεια, διευκολύνουν τη μάθηση και τη σχολική τους προσαρμογή.

Συνοψίζοντας, από τη σύνθεση των παραπάνω σύγχρονων τάσεων της θετικής ψυχολογίας και της συστημικής θεωρίας, στο συγκεκριμένο άρθρο προτείνεται η έννοια της *ευεξίας της σχολικής κοινότητας*. Επιπλέον, οι θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, τα αποτελεσματικά σχολεία, τα σχολεία ως κοινότητες που νοιάζονται και φροντίζουν, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή θεωρούνται βασικοί εννοιολογικοί άξονες και τομείς παρέμβασης για την ενίσχυση της ευεξίας της σχολικής κοινότητας. Συνεπώς, προς αυτή, τη νέα κατεύθυνση προσανατολίζονται πλέον οι στόχοι, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολείο (Σχήμα 1).

#### **ΜΟΝΤΕΛΟ ΠΑΡΟΧΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ**

Υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφόρων χώρων, αναφορικά με το ρόλο και την απασχόληση των σχολικών ψυχολόγων, καθώς και με τις δομές των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών (Farrell, Jimerson, & Oakland, 2007. Hatzichristou, 2002). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ψυχολογικές-συμβουλευτικές υπηρεσίες ενταγμένες στο σχολείο υπάρχουν μόνο σε δημόσια ειδικά σχολεία και σε ορισμένα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Επιπλέον, οι υπηρεσίες αυτές μπορεί να παρέχονται στα σχολεία από ορισμένα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, κέντρα ψυχικής υγείας, συμβουλευτικούς σταθμούς δήμων ή κέντρα σχολικής ψυχολογίας πανεπιστημίων. Επίσης, έχουν

θεσμοθετηθεί και λειτουργούν τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), σκοπός των οποίων είναι η παροχή υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης κυρίως στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η παροχή υπηρεσιών υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης σε εκπαιδευτικούς και γονείς (Hatzichristou, Polychroni & Georgouleas, 2007). Ωστόσο, παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί, η παροχή σχολικών συμβουλευτικών-ψυχολογικών υπηρεσιών στα δημόσια σχολεία είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Για το λόγο αυτό, αναπτύχθηκε ένα μοντέλο διασύνδεσης της θεωρίας, της έρευνας και της παρέμβασης, το οποίο επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη των αυξημένων αναγκών, μέσω της παροχής εναλλακτικών ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολικό περιβάλλον. Το συγκεκριμένο μοντέλο εντάσσεται στις υπηρεσίες ψυχικής υγείας που παρέχονται από φορείς της κοινότητας ή πανεπιστημιακά κέντρα σε συνεργασία με τα σχολεία (Hatzichristou, 1998. Χατζηχρήστου, 2004).

Το μοντέλο αναπτύχθηκε σε τέσσερις αλληλεξαρτώμενες φάσεις. Οι πρώτες τρεις φάσεις αφορούν τη δημιουργία μιας ευρείας βάσης εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) και με την καταγραφή των αντιλήψεών τους σχετικά με την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, διερευνήθηκε η σχολική και ψυχοκοινωνική προσαρμογή και επάρκεια των «μέσων» Ελλήνων μαθητών, των μαθητών με «διαφορετικές ανάγκες» και των μαθητών που ανήκουν σε ομάδες με αυξημένη επικινδυνότητα για εμφάνιση δυσκολιών προσαρμογής, προκειμένου να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν κατάλληλα παρεμβατικά προγράμματα. Με το πέρας των χρόνων, καθεμιά από τις τρεις φάσεις εμπλουτίζεται με νέα ερευνητικά δεδομένα και επιπρόσθετους στόχους (Χατζηχρήστου, 2004).

Στην τέταρτη φάση, το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (ΚΕΕΣΧΟΨΥ) του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών

νών αξιοποίησε τα εμπειρικά δεδομένα, προχωρώντας στο σχεδιασμό και στη εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων στην σχολική κοινότητα. Οι δράσεις του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας περιλαμβάνουν (α) εκπαίδευση και κατάρτιση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, εκπαιδευτικών, γονέων, επαγγελματιών ψυχικής υγείας σε θέματα πρόληψης, προαγωγής της ψυχικής υγείας και διευκόλυνσης της μάθησης, (β) συνεργασία του Πανεπιστημίου με σχολεία και φορείς της κοινότητας, (γ) σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση παρεμβατικών προγραμμάτων σε διάφορα επίπεδα πρόληψης, (δ) παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στη σχολική κοινότητα, (ε) διεξαγωγή ερευνών και (στ) επιστημονικές δημοσιεύσεις και εκδόσεις.

Ενδεικτικά παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας είναι το «Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο», το «Πρόγραμμα Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης Εφήβων σε θέματα Διαπροσωπικών Σχέσεων και Σεξουαλικής Ανάπτυξης» σε συνεργασία με το Κέντρο Σεξουαλικής και Αναπαραγωγικής Υγείας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το «Διαπολιτισμικό Πρόγραμμα: Το Ολυμπιακό Πνεύμα μέσα από τη φωνή των παιδιών» σε συνεργασία με το Διεθνή Σύλλογο Σχολικής Ψυχολογίας (Χατζηχρήστου, 2004), το «Πρόγραμμα Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης-Συμβουλευτικής Παρέμβασης για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές», το «Πρόγραμμα για την αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον», (Χατζηχρήστου και συν., 2001. Χατζηχρήστου, 2004), «Πρόγραμμα ευαισθητοποίησης για την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες, *Τρυφερούλης Μικροφτερούλης*» (Χατζηχρήστου & Πολυχρόνη, 2007), «Πρόγραμμα ευαισθητοποίησης σε θέματα διαφορετικότητας και πολιτισμού, *Οι Φριτ-Φρατ και οι Μικροφτερούλδες*» (Χατζηχρήστου, υπό έκδοση).

## 1. Ανάπτυξη παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος

Την τελευταία δεκαετία το ΚΕΕΣΧΟΨΥ έχει εφαρμόσει παρεμβατικά προγράμματα σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου. Οι παρεμβάσεις αυτές αρχικά αφορούσαν μεμονωμένα τμήματα και εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν. Τα τρία τελευταία χρόνια τα παρεμβατικά προγράμματα εφαρμόζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας (με τη συμμετοχή της πλειονότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου) με στόχο την προαγωγή της ευεξίας της σχολικής κοινότητας, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου.

Το μοντέλο αυτό περιλάμβανε παρεμβάσεις και δράσεις σε τρία επίπεδα. Σε ένα **πρώτο επίπεδο**, σε συνεργασία με ανώτερα στελέχη και φορείς της εκπαίδευσης, έγινε ενημέρωση των σχολικών μονάδων σχετικά με το πρόγραμμα. Ακολούθησε η επιλογή συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, οι οποίες θα συμμετείχαν στην υλοποίηση του προγράμματος με κριτήριο επιλογής την εκδήλωση ενδιαφέροντος από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας, καθώς το πρόγραμμα θα εφαρμοζόταν σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Επιπλέον, τα δύο τελευταία χρόνια στο πρόγραμμα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και μαθητές προσχολικής αγωγής.

Μετά την ολοκλήρωση της επιλογής των σχολικών μονάδων διεξήχθηκε ένα σεμινάριο ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολείων που συμμετείχαν σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας και με την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, στο σεμινάριο αυτό καθορίστηκαν το περιεχόμενο και το χρονοδιάγραμμα της εφαρμογής του προγράμματος. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε η τελική ομάδα των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα συμμετείχαν στην εξειδικευμένη κατάρτιση για την εφαρμογή της πολυδιάστατης παρέμβασης στα σχολεία.



Ειδικότερα, προκειμένου να υλοποιήσουν τις δράσεις του προγράμματος που αποσκοπούσαν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας της σχολικής κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί καταρτίστηκαν στο μοντέλο επίλυσης προβλημάτων (Invitational Conference on the Future of School Psychology, βλέπε Hatzichristou & Lampropoulou, 2004), το οποίο και εφαρμόσαν με σκοπό τη δημιουργία συγκεκριμένων σχεδίων δράσης. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν σημαντικούς τομείς που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα (Henderson & Milstein, 2008), έθεσαν προτεραιότητες και στόχους, ενώ πρότειναν και συγκεκριμένες στρατηγικές, οι οποίες ανταποκρίνονταν στις ανάγκες του σχολείου τους. Σε κάθε σχολείο ορίστηκαν συντονιστές (εκπαιδευτικοί ή/και διευθυντές), οι οποίοι συμμετείχαν σε συναντήσεις με την επιστημονική ομάδα του ΚΕΕΣΧΟΨΥ, προκειμένου να ανταλλάξουν απόψεις και να συζητήσουν τις δυσκολίες που προέκυπταν από τη διαδικασία, όπως και τις πιθανές λύσεις που είχαν σκεφθεί. Επιπλέον, στα συγκεκριμένα σχέδια δράσης που καταρτίστηκαν για κάθε σχολική μονάδα, εντάχθηκαν δράσεις που βρίσκονταν ήδη σε εξέλιξη στα συγκεκριμένα σχολεία.

Παράλληλα, σε ένα **δεύτερο επίπεδο**, βασική δράση για την προαγωγή της ευεξίας στη σχολική κοινότητα αποτέλεσε η εφαρμογή του «*Προγράμματος Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*». Το πρόγραμμα αυτό, το οποίο εφαρμόζεται σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης για πολλά χρόνια σε σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου, ακολουθεί τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις και τάσεις στη σχολική ψυχολογία και βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα. Ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος είναι η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον και η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνει συνολικά τις εξής θεματικές ενότητες: I. Δεξιότητες επικοινωνίας, II. Αναγνώριση, έκφραση, χειρισμός συναι-

σθημάτων, III. Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης, IV. Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, V. Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, VI. Διαφορετικότητα και πολιτισμός, VII. Διαφορετικότητα και ατομικά, οικογενειακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά VIII. Μαθησιακή διαδικασία – Δεξιότητες οργάνωσης μελέτης, IX. Κοινωνικές δεξιότητες, και X. Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Για την εφαρμογή του προγράμματος έχει εκδοθεί και δημοσιευθεί ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για την πρωτοβάθμια (προσχολική και σχολική ηλικία) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο περιλαμβάνει ανασκόπηση των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων, χρήσιμες οδηγίες και κατευθύνσεις για την εφαρμογή του προγράμματος και δραστηριότητες με ειδικούς στόχους για κάθε θεματική ενότητα (Χατζηχρήστου και συν., 2004α,β, 2008). Η παρέμβαση στην τάξη πραγματοποιείται μία διδακτική ώρα την εβδομάδα και περιλαμβάνει συζήτηση, καταιγισμό ιδεών και δραστηριότητες, όπως ατομικές ή ομαδικές εργασίες, παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια κ.ά. Κατά την πρώτη συνάντηση τα παιδιά συζητούν και υπογράφουν το «συμβόλαιο» της τάξης, το οποίο καθορίζει τους κανόνες λειτουργίας και συμπεριφοράς της ομάδας. Σε κάθε θεματική ενότητα αφιερώνονται 3-4 συναντήσεις και μια τελική συνάντηση για το κλείσιμο του προγράμματος.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης διεξήχθησαν σεμινάρια εξειδικευμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, για κάθε θεματική ενότητα του προγράμματος, ενώ, παράλληλα, ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος στα σχολεία. Τα σεμινάρια εξειδικευμένης κατάρτισης περιλαμβάνουν θεωρητική κατάρτιση σε θέματα σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, τις σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις αναφορικά με την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών και τη σχολική ψυχολογία, καθώς και βιωματική εκπαίδευση των συμμετεχόντων.

Εκτός από την κατάρτιση και την εφαρμογή του προγράμματος στις τάξεις, σε ένα **τρίτο επίπεδο** παρέμβασης τέθηκαν οι ακόλουθοι στόχοι για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας

και ευεξίας στη σχολική κοινότητα και τη δημιουργία ενός ευρύτερου δικτύου σχολείων: (α) δημιουργία στρατηγικών και σχεδίων δράσης από κάθε σχολική μονάδα με βάση τους τομείς του τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας, (β) παρουσίαση-διάχυση του προγράμματος σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές του ίδιου ή άλλων σχολείων, (γ) δημιουργία υλικού σχετικά με την εφαρμογή της παρέμβασης για την ιστοσελίδα του προγράμματος και (δ) συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών σε ειδική εκδήλωση που οργανώθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η εκδήλωση-γιορτή απευθυνόταν σε ένα ευρύτερο κοινό (εκπαιδευτικοί άλλων σχολείων, γονείς, μαθητές, στελέχη της εκπαίδευσης) και περιλάμβανε ποικίλες ευρηματικές παρουσιάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (παρουσιάσεις PowerPoint, θεατρικό, τραγούδι, αφήγηση παραμυθιού, παντομίμα κ.ά.).

## 2. Αξιολόγηση του παρεμβατικού προγράμματος στις τάξεις

Βασικό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων παρέμβασης αποτελεί η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους. Τα τελευταία χρόνια έχει επισημανθεί στη διεθνή βιβλιογραφία η αναγκαιότητα εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων, τα οποία πλαισιώνονται από επιστημονικές μεθόδους αξιολόγησης. Οι ερευνητές επισημαίνουν πόσο σημαντικό είναι να καθορίζονται εξ αρχής αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία καθορίζουν την αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων (Kratochwill & Stoiber, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, το ΚΕΕΣΧΟΨΥ έχει σχεδιάσει ένα σύνθετο μοντέλο αξιολόγησης το οποίο περιλαμβάνει (α) αξιολόγηση της διαδικασίας εφαρμογής του προγράμματος, (β) αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του περιεχομένου των θεματικών του ενότητων, (γ) αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, πριν κατά τη διάρκεια και μετά την εφαρμογή του προγράμματος και (δ) χρήση ομάδας ελέγχου. Τα δεδο-

μένα της αξιολόγησης, τα οποία συλλέγονται με ποικίλα εργαλεία (ερωτηματολόγια, ημερολόγια, προσωπικές αναφορές από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εποπτείας και από δραστηριότητες και ομαδικές εργασίες κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος στην τάξη), αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης και ανατροφοδότησης και αξιοποιούνται στην αναπροσαρμογή του προγράμματος και στο σχεδιασμό μελλοντικών παρεμβάσεων.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται ενδεικτικά αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος πρωτογενούς πρόληψης που εφαρμόστηκε σε σχολεία της Αθήνας και της Λευκωσίας Κύπρου κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Το πρόγραμμα αποσκοπούσε στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών και στη δημιουργία ενός δικτύου σχολείων, τα οποία λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών. Επιπλέον, στην Αθήνα το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε σχολεία με αυξημένο ποσοστό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και είχε ως ειδικότερο στόχο την προαγωγή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και κατανόησης και την αποδοχή των πολλαπλών επιπέδων διαφορετικότητας στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Συνεπώς, ο σκοπός, οι πληθυσμοί-στόχοι και το περιεχόμενο των δύο προγραμμάτων διαφοροποιήθηκαν κατά περίπτωση, προκειμένου να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των σχολείων που συμμετείχαν (Hatzichristou, Lampropoulou & Lykitsakou, 2006).

Στην Αθήνα η εφαρμογή του προγράμματος περιλάμβανε τέσσερις θεματικές ενότητες: (α) δεξιότητες επικοινωνίας, (β) αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων, (γ) διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση, (δ) διαφορετικότητα και πολιτισμός. Οι τρεις πρώτες ενότητες περιλαμβάνονταν και στο πρόγραμμα της Κύπρου, μαζί με δύο ακόμη, οι οποίες αφορούσαν την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων και την επίλυση συγκρούσεων (Χατζηχρήστου & συν., υπό δημοσίευση).

Η αρχική αξιολόγηση διεξήχθη στην αρχή

του πρώτου σεμιναρίου για τους εκπαιδευτικούς και πριν την έναρξη της παρέμβασης στην τάξη για τους μαθητές. Αντίστοιχα, τα ερωτηματολόγια της τελικής αξιολόγησης χορηγήθηκαν στο τέλος των σεμιναρίων κατάρτισης (εκπαιδευτικοί) και της παρέμβασης στα σχολεία (μαθητές).

Από τις συγκρίσεις πριν και μετά την παρέμβαση αναμενόταν να προκύψουν στατιστικώς σημαντικά οφέλη για μαθητές και εκπαιδευτικούς σε διάφορους τομείς, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος. Επιπλέον, στην Κύπρο, ένας αριθμός σχολείων συμμετείχε στο Πρόγραμμα για δεύτερη συνεχή χρονιά, ενώ στην Αθήνα το μοντέλο αξιολόγησης περιλάμβανε τη χρήση ομάδας ελέγχου. Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης εξετάστηκε και μέσω της σύγκρισης μεταξύ πρώτου και δεύτερου έτους εφαρμογής, καθώς και μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου.

### 3. Μέθοδος

#### Δείγμα μαθητών και εκπαιδευτικών

**Ελλάδα.** Στην Αθήνα οι συμμετέχοντες ήταν 85 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) και 1486 μαθητές Νηπιαγωγείου και Α'-ΣΤ' Δημοτικού, από 32 Δημοτικά σχολεία και 28 Νηπιαγωγεία όλων των εκπαιδευτικών διευθύνσεων. Λόγω του μεγάλου αριθμού των συμμετεχόντων, στο τελικό δείγμα συμπεριλήφθηκε ένα μικρότερο δείγμα μαθητών Δ'-ΣΤ' τάξης από σχολεία και τμήματα που επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο. Μετά τη διαδικασία της αντιστοίχισης αρχικών και τελικών ερωτηματολογίων, πλήρη δεδομένα συλλέχθηκαν τελικά για 319 μαθητές της πειραματικής ομάδας και 197 μαθητές της ομάδας ελέγχου.

**Κύπρος.** Στην Κύπρο συλλέχθηκαν δεδομένα για 66 εκπαιδευτικούς και 706 μαθητές Δ'-ΣΤ' Δημοτικού από 18 δημόσια σχολεία από την περιοχή της Λευκωσίας. Για πρώτη χρονιά στο Πρόγραμμα συμμετείχαν 520 μαθητές (73,6%) και 186 συ- νέχιζαν την εφαρμογή του για δεύτερη χρονιά.

#### Μέσα συλλογής των δεδομένων

**Ερωτηματολόγια μαθητών.** Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης, καθώς και ένα τελικό ερωτηματολόγιο γενικής αξιολόγησης του περιεχομένου και της διαδικασίας του Προγράμματος.

Για την αξιολόγηση πριν και μετά την εφαρμογή χρησιμοποιήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, ειδικά κατασκευασμένο από την επιστημονική ομάδα του ΚΕΕΣΧΟΨΥ για τις ανάγκες του συγκεκριμένου προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις και ερωτήσεις διαβάθμισης τύπου Likert για την εκτίμηση γνώσεων και στάσεων σχετικά με τα θέματα που συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στην τάξη (βλ. Πίνακες 1-3). Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των προγραμμάτων της Αθήνας και της Κύπρου ήταν παρόμοια, εντούτοις, διαφοροποιούνταν ως ένα βαθμό, με βάση τους ειδικότερους στόχους και το περιεχόμενο των παρεμβάσεων.

Έτσι, οι Κύπριοι μαθητές συμπλήρωσαν επιπλέον την «Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων» (Social Skills Rating System (SSRS), Student form) για τις τάξεις Δ'-ΣΤ' (Gresham & Elliott, 1990), η οποία παρέχει εκτίμηση του βαθμού *Συνεργασίας, Αυτοελέγχου, Διεκδικητικότητας και Ενσυναίσθησης*. Για έναν μικρότερο αριθμό μαθητών ( $n=252$ ) λήφθηκαν, επιπλέον, μετρήσεις κοινωνικής αποδοχής μέσω κοινωνιογραμμάτων. Αντίστοιχα, για το πρόγραμμα της Αθήνας το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επιπλέον ερωτήσεις για την αξιολόγηση των στάσεων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (βλ. Πίνακα 3). Σε επόμενη ενότητα θα παρουσιαστούν επιλεγμένα αποτελέσματα από την αξιολόγηση και των δύο παρεμβατικών προγραμμάτων.

**Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών.** Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο στην αρχή και στο τέλος των σεμιναρίων ευαισθητοποίησης και κατάρτισης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ενότητες ερωτήσεων που κατασκευάστηκαν από την επιστημο-

**Πίνακας 1**  
**Σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση**  
**σε ανοιχτές ερωτήσεις των θεματικών ενοτήτων «Δεξιότητες επικοινωνίας»**  
**και «Διαστάσεις της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης»**

	“Πώς επικοινωνούμε με τους άλλους ανθρώπους;”			
Κατηγορίες απαντήσεων <sup>Κ</sup>	Πριν %	Μετά %	$\chi^2$ (df=1)	p
Λεκτικά	12,3	24,2	4,05	0,000
Με τεχνικά μέσα	45,6	64,7	7,89	0,000
Κάνοντας παρέα με τους άλλους	16,7	12,7	3,46	0,229
Με καλούς τρόπους, θετικά συναισθήματα	12,7	16,7	8,28	0,212
Μη λεκτικά	5,6	20,2	17,82	0,000
	“Όταν περιγράφω τον εαυτό μου λέω ότι είμαι...”			
	Πριν %	Μετά %	$\chi^2$ (df=1)	p
Εξωτερική εμφάνιση	34,5	48,8	11,04	0,000
Ενδιαφέροντα, χόμπι	7,1	11,5	0,67	0,135
Σχολική επίδοση	12,7	17,1	7,76	0,169
Γενικές εκτιμήσεις εαυτού	25,8	41,7	14,23	0,000
Προσωπικότητα, χαρακτήρας	46,8	73,0	17,82	0,000

Κ: Κυπριακό δείγμα.

νική ομάδα του ΚΕΕΣΧΟΨΥ για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος κατάρτισης και παρέμβασης στα σχολεία (π.χ. Πόσο πιστεύετε ότι το πρόγραμμα βοήθησε να αποκτήσουν οι μαθητές καινούργιες γνώσεις για θέματα που σχετίζονται με την επικοινωνία/τα συναισθήματα/την αυτοαντίληψη, να βελτιώσουν οι μαθητές τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους/τον δάσκαλο/τη δασκάλα τους, να μειωθούν οι συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου, πόσο καλή ήταν η συνεργασία των μαθητών της τάξης κατά τη διάρκεια του προγράμματος κ.ά.), καθώς και ερωτήσεις που αξιολογούσαν διαστάσεις της προσωπικής και επαγγελματικής επάρκειας

των εκπαιδευτικών («Γενικά μπορώ να χειρίζομαι τα δύσκολα συναισθήματά μου», «Αισθάνομαι άνετα να μου μιλούν οι μαθητές για τα συναισθήματά τους», «Με μερικούς μαθητές υπάρχει δυσκολία στη μεταξύ μας επικοινωνία»), τους εκπαιδευτικούς στόχους (ιεράρχηση στόχων όπως «Να αποκτήσουν οι μαθητές βασικές γνώσεις και δεξιότητες, να αποκτήσουν κοινωνική επάρκεια και κοινωνικές δεξιότητες, να αναπτύξουν κριτική σκέψη» κ.ά.), τις αξίες και το κλίμα του σχολείου. Για την αξιολόγηση του κλίματος και της αίσθησης της κοινότητας στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα “School as a Caring Community Profile” (SCCP-II) των Lickona &

Davidson (2001), η οποία αξιολογεί την αίσθηση της κοινότητας στο σχολικό περιβάλλον με πέντε υποκλίμακες: *Αντιλήψεις για το σεβασμό των μαθητών*, *αντιλήψεις για τις σχέσεις φιλίας και την αίσθηση του ανήκειν των μαθητών*, *αντιλήψεις για τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος*, *αντιλήψεις για την υποστήριξη και τη φροντίδα μεταξύ του προσωπικού*, και *αντιλήψεις για την υποστήριξη και τη φροντίδα από και προς τους γονείς*. Στο άρθρο αυτό θα παρουσιαστούν ενδεικτικά αποτελέσματα από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Κύπρου και της Αθήνας.

#### 4. Αποτελέσματα

##### Αξιολόγηση του προγράμματος από τους μαθητές

Για τις ανοιχτές ερωτήσεις έγινε ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών, από την οποία προέκυψε ένας μικρότερος αριθμός κατηγοριών για κάθε ερώτηση. Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι συχνότητες για κάθε κατηγορία και πραγματοποιήθηκε σύγκριση των συνοτήτων αυτών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος με το McNemar test, κατάλληλο για τη σύγκριση δύο εξισωμένων διωνυμικών μεταβλητών. Για τις πριν και μετά συγκρίσεις των ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το *t*-test για εξισωμένα δείγματα.

Η πρώτη θεματική ενότητα ήταν οι «*Δεξιότητες επικοινωνίας*», στο πλαίσιο της οποίας συζητήθηκαν στην τάξη θέματα όπως η έννοια, τα στοιχεία, τα μέσα και τα είδη επικοινωνίας, διάκριση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, αναγνώριση μη λεκτικών μηνυμάτων και συνειδητοποίηση της οπτικής των άλλων (ενσυναίσθηση). Μια ενδεικτική ερώτηση από την αξιολόγηση της ενότητας αυτής ήταν: *Πώς επικοινωνούμε με τους άλλους ανθρώπους*; Από τη σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις, σύμφωνες με τους στόχους της ενότητας: Μετά την παρέμβαση, σημειώθη-

κε σημαντική αύξηση στις κατηγορίες απαντήσεων «*Λεκτικά*» [ $\chi^2(1)=4,05, p=0,000$ ], «*Με τεχνικά μέσα*» [ $\chi^2(1)=7,89, p=0,000$ ] και «*Μη λεκτικά*» [ $\chi^2(1)=17,82, p=0,000$ ] (Πίνακας 1).

Η δεύτερη θεματική ενότητα ήταν η «*Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων*». Στόχοι αυτής της ενότητας είναι να εμπλουτίσουν τα παιδιά το λεξιλόγιο των συναισθημάτων, να διακρίνουν ανάμεσα σε ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα (όχι καλά και άσχημα, ή θετικά και αρνητικά), να συνειδητοποιήσουν ότι είναι αποδεκτό να αισθάνονται και να εκφράζουν όλα τα συναισθήματα, να αναγνωρίζουν συναισθήματα δικά τους και των άλλων από μη λεκτικά στοιχεία και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των συναισθημάτων που επικρατούν σε μια δεδομένη κατάσταση.

Ενδεικτική για την ενότητα αυτή είναι η ανοιχτή ερώτηση «*Γράψε όσα συναισθήματα μπορείς να σκεφτείς*». Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή ταξινομήθηκαν σε δύο γενικές κατηγορίες – ευχάριστα/δυσάρεστα συναισθήματα – και οι τιμές της μεταβλητής αντιπροσώπευαν αριθμό των αναφερόμενων συναισθημάτων. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση στο μέσο όρο τόσο των ευχάριστων [ $t(251)=-3,11, p=0,002$ ] όσο και των δυσάρεστων συναισθημάτων [ $t(251)=-7,07, p=0,000$ ] που ανέφεραν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση, ενώ δεν παρατηρήθηκε ανάλογη αύξηση για την ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, για το δείγμα της Κύπρου από την κατηγορική κωδικοποίηση της ίδιας ερώτησης προέκυψε ότι σημαντικά υψηλότερο ποσοστό μαθητών ανέφερε ευχάριστα [ $\chi^2(1)=13,86, p=0,003$ ] και δυσάρεστα συναισθήματα [ $\chi^2(1)=11,36, p=0,000$ ] μετά την παρέμβαση. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι σημαντικά υψηλότερο ποσοστό Κύπριων μαθητών με χαμηλή δημοτικότητα (0-3 προτιμήσεις από συμμαθητές τους) ανέφερε δυσάρεστα συναισθήματα μετά την παρέμβαση, ενώ δεν σημειώθηκε αντίστοιχη αύξηση για τα ευχάριστα συναισθήματα. Παρόμοιο ήταν το εύρημα που προέκυψε και από το δείγμα της Αθήνας, όπου οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές ανέφε-

**Πίνακας 2**

**Σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση σε ανοιχτή ερώτηση της θεματικής ενότητας «Αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων» μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου, μεταξύ γηγενών και παλιννοστούντων/ αλλοδαπών μαθητών (δείγμα από την Ελλάδα) και μεταξύ μαθητών με χαμηλή και υψηλή δημοτικότητα (Κυπριακό δείγμα)**

	«Γράψε όσο περισσότερα συναισθήματα μπορείς να σκεφθείς»							
Κατηγορίες απαντήσεων	Πειραματική ομάδα <sup>Ε</sup>				Ομάδα ελέγχου <sup>Ε</sup>			
	Πριν <i>M<sup>α</sup></i>	Μετά <i>M</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	Πριν <i>M<sup>α</sup></i>	Μετά <i>M</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Ευχάριστα	2,56	3,33	-5,12***	313	2,49	2,49	0,00	173
Δυσάρεστα	2,74	3,77	-5,44***	304	2,18	2,28	-0,67	169
	Παλιννοστούντες/αλλοδαποί μαθητές <sup>Ε</sup>				Γηγενείς μαθητές <sup>Ε</sup>			
	Πριν <i>M<sup>α</sup></i>	Μετά <i>M</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	Πριν <i>M<sup>α</sup></i>	Μετά <i>M</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Ευχάριστα	2,46	2,90	-1,63	77	2,59	3,47	-4,87***	234
Δυσάρεστα	2,69	3,35	-2,07*	73	2,76	3,90	-4,98***	229
	Χαμηλή δημοτικότητα <sup>Κ</sup> (0-3 προτιμήσεις από συμμαθητές)				Υψηλή δημοτικότητα <sup>Κ</sup> (4-7 προτιμήσεις από συμμαθητές)			
	Πριν %	Μετά %	$\chi^2$ ( <i>df</i> =1)	<i>p</i>	Πριν %	Μετά %	$\chi^2$ ( <i>df</i> =1)	<i>p</i>
Ευχάριστα	39,2	49,0	1,59	0,383	34,8	47,3	12,49	0,005
Δυσάρεστα	25,5	51,0	2,32	0,007	21,4	47,3	8,94	0,000

\* $p < 0,05$ . \*\*\* $p < 0,001$ . Κ=Κυπριακό δείγμα. Ε=δείγμα από Ελλάδα. α=Μέσοι όροι αριθμού αναφερόμενων συναισθημάτων

ραν περισσότερα δυσάρεστα συναισθήματα, ενώ οι μέσοι όροι των ευχάριστων συναισθημάτων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν παρουσίαζαν στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση (Πίνακας 2).

Οι στόχοι της τρίτης θεματικής ενότητας «Διαστάσεις της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης» ήταν η ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοαντίλη-

ψης των μαθητών, η συνειδητοποίηση των διαφορετικών διαστάσεων της αυτοαντίληψης (προσωπική, κοινωνική, ιδανική), καθώς και των παραγόντων που την επηρεάζουν, η ανάδειξη τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών χαρακτηριστικών του ατόμου (προσωπικότητας, χαρακτήρα, εμφάνισης), η αναγνώριση και αποδοχή των ικανοτήτων και των αδυναμιών των παιδιών.

**Πίνακας 3**  
**Σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση**  
**σε ερωτήσεις της θεματικής ενότητας «Διαφορετικότητα και Πολιτισμός»**  
**για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου**

Με τους συμμαθητές μου που κατάγονται από άλλη χώρα θα ήθελα...	Πειραματική ομάδα <sup>E</sup>				Ομάδα ελέγχου <sup>E</sup>			
	Πριν <i>M</i>	Μετά <i>M</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	Πριν <i>M</i>	Μετά <i>M</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
να παίζουμε μαζί στο διάλειμμα	3,80	3,82	-0,37	317	3,68	3,81	-1,29	193
να καθόμαστε στο ίδιο θρανίο	3,25	3,38	-1,44	316	3,14	3,27	-1,18	192
να τους προσκαλώ στο σπίτι μου	3,34	3,43	-1,19	316	3,23	3,34	-1,03	192
να με προσκαλούν στο σπίτι τους	3,27	3,48	-2,55*	306	3,14	3,25	-1,10	189
να κάνουμε παρέα εκτός σχολείου	3,55	3,78	-2,41*	306	3,46	3,62	-1,18	187
να συνεργαζόμαστε σε δραστηριότητες του σχολείου	3,82	3,87	-0,56	305	3,74	3,79	-0,39	191
να παίζουμε μαζί στη γειτονιά	3,51	3,77	-3,06**	307	3,51	3,69	-1,49	191
να βοηθά ο ένας τον άλλο στα μαθήματα	3,68	3,96	-3,61***	307	3,82	3,70	1,09	193

Σημ: Κλίμακα από 1=καθόλου έως 5=πάρα πολύ. E=δείγμα από Ελλάδα. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση στην ερώτηση «Όταν περιγράψω τον εαυτό μου, λέω ότι είμαι...», από όπου προκύπτει ότι μετά την παρέμβαση οι μαθητές ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά περισσότερα στοιχεία εξωτερικής εμφάνισης [ $\chi^2(1) = 11,04$ ,  $p = 0,000$ ], γενικές περι-

γραφές του εαυτού [ $\chi^2(1) = 14,23$ ,  $p = 0,000$ ] και στοιχεία του χαρακτήρα [ $\chi^2(1) = 17,82$ ,  $p = 0,000$ ].

Για τις δύο τελευταίες θεματικές ενότητες του προγράμματος της Κύπρου «Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων» και «Επίλυση συγκρούσεων», η ανάλυση έδειξε θετικές τάσεις για αλλαγή, σύστοιχη προς τους στόχους της πα-

**Πίνακας 4**  
**Σύγκριση των μέσων όρων των μαθητών στην Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων μετά από ένα και μετά από δύο χρόνια εφαρμογής του προγράμματος**

Υποκλίμακες SSRSK	1ο έτος παρέμβασης		2ο έτος παρέμβασης				
	<i>M</i>	<i>T.A.</i>	<i>M</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Συνεργασία	1,36	0,32	2,64	0,33	-41,54	474	0,000
Αυτοέλεγχος	1,37	0,30	2,22	0,31	-29,49	474	0,000
Διεκδικητικότητα	1,50	0,32	2,28	0,37	-24,46	474	0,000
Ενσυναίσθηση	1,50	0,33	2,67	0,28	-39,88	474	0,000

Σημ.: Κλίμακα: 1=ποτέ, 2=μερικές φορές, 3=πολύ συχνά. K=Κυπριακό δείγμα

ρέμβασης, όχι όμως σαφείς στατιστικές σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Αναφορικά με την τελευταία θεματική ενότητα «Διαφορετικότητα και πολιτισμός» του διαπολιτισμικού προγράμματος της Αθήνας, οι στόχοι ήταν η συνειδητοποίηση των διαφορών επιπέδων και θετικών διαστάσεων της διαφορετικότητας, η κατανόηση της φύσης και των επιπτώσεων των στερεοτύπων, η εξοικείωση των μαθητών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς, η ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών με το δικό τους πολιτισμό και, τέλος, η βελτίωση των σχέσεων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

Μετά την παρέμβαση, οι μαθητές ανέφεραν ότι ήταν σε μεγαλύτερο βαθμό διατεθειμένοι να αποδεχθούν προσκλήσεις στα σπίτια συμμαθητών τους από άλλες χώρες [ $t(306)=-2,55$ ,  $p=0,011$ ], να περνούν περισσότερο χρόνο μαζί εκτός σχολείου [ $t(306)=-2,41$ ,  $p=0,016$ ], να παίζουν μαζί στη γειτονιά [ $t(307)=-3,06$ ,  $p=0,002$ ] και να βοηθούν ο ένας τον άλλο στα μαθήματα [ $t(307)=-3,61$ ,  $p=0,000$ ]. Καμία σημαντική διαφορά δεν σημειώθηκε στις ίδιες ερωτήσεις για την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 3). Ο δείκτης αξιοπιστίας για τη συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων ήταν  $\alpha=0,89$ .

Εκτός από τις ερωτήσεις που σχετίζονταν άμεσα με το περιεχόμενο και τους επιμέρους στόχους της παρέμβασης, στην Κύπρο χορηγήθηκε επιπλέον η *Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων* (SSRS) στους μαθητές που συμμετείχαν για πρώτη και δεύτερη χρονιά στην παρέμβαση. Οι τελευταίοι ήταν μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων (Ε'-ΣΤ'). Για το λόγο αυτό, οι μαθητές της Δ' Δημοτικού από την πρώτη ομάδα αποκλείστηκαν από την ανάλυση (*t*-test για ανεξάρτητα δείγματα), προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση της μεταβλητής ηλικία (τάξη φοίτησης). Ο δείκτης αξιοπιστίας *alpha* για το σύνολο της κλίμακας ήταν υψηλός ( $\alpha=0,90$ ). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν για δεύτερη χρονιά στην παρέμβαση σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας (Πίνακας 4).

#### **Αξιολόγηση του προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς**

Όπως προαναφέρθηκε, εκτός από την εφαρμογή του προγράμματος στις τάξεις τους, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου υλοποίησαν επιπλέον δράσεις, οι οποίες είχαν ως στόχο την ενίσχυση της επικοινωνίας και συνεργα-



**Πίνακας 5**  
**Αξιολόγηση της αίσθησης της κοινότητας στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς**  
**πριν και μετά την παρέμβαση**

Υποκλίμακες SCCP-II <sup>K</sup>	Πριν την παρέμβαση		Μετά την παρέμβαση				
	<i>M</i>	<i>T.A.</i>	<i>M</i>	<i>T.A.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Σεβασμός μαθητών	2,84	0,37	3,33	0,51	-6,84	66	0,000
Φιλία και αίσθηση «ανήκειν» μαθητών	2,82	0,55	3,37	0,57	-6,29	66	0,000
Συμμετοχή μαθητών στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος	2,45	0,56	3,00	0,72	-5,67	66	0,000
Υποστήριξη και φροντίδα μεταξύ του προσωπικού	3,96	0,58	4,06	0,61	-1,34	66	0,185
Υποστήριξη και φροντίδα από και προς τους γονείς	3,43	0,55	3,51	0,59	-1,28	66	0,204

Σημ.: Κλίμακα από 1=σχεδόν ποτέ έως 5=σχεδόν πάντα. K=Κυπριακό δείγμα

σίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και την καλλιέργεια θετικού κλίματος και αίσθησης της κοινότητας στο σχολικό περιβάλλον. Για την αξιολόγηση αυτής της διάστασης οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν στην αρχή και στο τέλος των καταρτίσεων την κλίμακα SCCP-II (συνολικός δείκτης  $\alpha = 0,94$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικώς σημαντική αύξηση (μετά την παρέμβαση) των μέσων όρων για τις τρεις πρώτες υποκλίμακες, οι οποίες σχετίζονταν με τους μαθητές: *Αντιλήψεις για τον σεβασμό των μαθητών* [ $t(66) = -6,84, p = 0,000$ ], *Αντιλήψεις για τις σχέσεις φιλίας και την αίσθηση του ανήκειν* [ $t(66) = -6,29, p = 0,000$ ] και *Αντιλήψεις για τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος* [ $t(66) = -5,67, p = 0,000$ ] (Πίνακας 5).

Στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης της παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τομείς στους οποίους θεωρούσαν ότι το πρόγραμμα

ωφέλησε τους μαθητές αλλά και τους ίδιους. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις αυτές, το πρόγραμμα βοήθησε τους μαθητές να επικοινωνούν και να συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους, να αντιλαμβάνονται την οπτική, τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να βελτιώσουν συνολικά τη συμπεριφορά και την ικανότητά τους για αυτοέλεγχο.

Για τον εαυτό τους οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο ότι το πρόγραμμα τους προσέφερε τη δυνατότητα να βελτιώσουν τον εαυτό τους, να κατανοούν, να επικοινωνούν και να έχουν καλύτερη σχέση με τους μαθητές τους και τους άλλους, να προβληματιστούν και να συνειδητοποιήσουν διαστάσεις της προσωπικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας, να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να αισθάνονται πιο επαρκείς στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων που προκύπτουν στο χώρο του σχολείου.

## 5. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του προγράμματος που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα παρέχουν ενδείξεις ότι η παρέμβαση είχε θετικές επιδράσεις και οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν. Ειδικότερα, φαίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά αποκομίζουν οφέλη από την παρέμβαση και, μάλιστα επιλεκτικά, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Για παράδειγμα, οι λιγότερο δημοφιλείς ή οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές φαίνεται να ωφελούνται σημαντικά στον τομέα της αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, ιδιαίτερα δε των δυσάρεστων (βλ. και Χατζηχρήστου και συν., 2006). Συνοπτικά, από τα ενδεικτικά ευρήματα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα μελέτη προκύπτει ότι οι μαθητές συνειδητοποίησαν τις διαφορετικές διαστάσεις της επικοινωνίας – ιδιαίτερα της μη λεκτικής –, εμπλούτισαν το λεξιλόγιο των συναισθημάτων τους, αναγνώρισαν ποικίλες διαστάσεις της αυτοαντίληψης καταγράφοντας συνολικά περισσότερα χαρακτηριστικά του εαυτού τους με πλέον αξιοσημείωτη την αύξηση των περιγραφών της προσωπικότητας και του χαρακτήρα, και βελτίωσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Τα ευρήματα από τη σύγκριση της αίσθησης της κοινότητας στο σχολικό περιβάλλον πριν και μετά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή των πολυεπίπεδων δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος παρέχουν επίσης ενδείξεις ότι η παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος είναι δυνατόν να επιφέρει διευρυμένες δυναμικές επιδράσεις στο σχολικό περιβάλλον, προάγοντας το θετικό κλίμα και την αίσθηση της κοινότητας. Τα σχετικά ευρήματα, παρά το γεγονός ότι δεν είναι πάντοτε στα όρια της στατιστικής αποδεκτής βεβαιότητας, αποτελούν σαφώς μια ιδιαίτερα ενθαρρυντική ανατροφοδότηση, ιδιαίτερα μάλιστα, αν συνεκτιμηθεί η περιορισμένη διάρκεια της παρέμβασης (6-7 μήνες). Τα αποτελέσματα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων (αξιολόγηση των κοινωνικών δε-

ξιότητων των μαθητών με την κλίμακα SSRS) μεταξύ πρώτου και δεύτερου έτους της παρέμβασης ενισχύουν περαιτέρω την υπόθεση, η οποία αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία, σαφώς αξιολογήσιμες ενδείξεις της αποτελεσματικότητας ανάλογων παρεμβάσεων σε επίπεδο συστήματος αναμένονται μετά από δύο έως πέντε χρόνια εφαρμογής (Holtzman, 1992).

Επιπλέον, η αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον εντοπισμό δυνατοτήτων και αδυναμιών του προγράμματος, οι οποίες θα οδηγήσουν στις απαραίτητες τροποποιήσεις και βελτιώσεις που θα μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητά του. Ωστόσο, εξίσου σημαντική με τα δεδομένα των ερωτηματολογίων είναι η ανατροφοδότηση που αποκομίζεται «διά ζώσης» σε όλη την πορεία της υλοποίησης του προγράμματος: Οι επισκέψεις στα σχολεία, η γνωριμία με τους μαθητές, η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των καταρτίσεων, η διαδικασία της εποπτείας, η ανταλλαγή εμπειριών μέσω των ομαδικών βιωματικών ασκήσεων, παρέχουν μια εναλλακτική, εμπειρική εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, συχνά πιο έγκυρη και αξιόπιστη.

## 6. Σχολική κοινότητα και αίσθηση ευεξίας: μια πρόκληση για τη δημιουργία ενός «διαφορετικού σχολείου»

Οι σύγχρονες τάσεις της σχολικής ψυχολογίας, οι οποίες περιγράφηκαν προηγουμένως έχουν συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση των διαφόρων διαστάσεων προσαρμογής και των προϋποθέσεων για τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχει έλλειψη βασικών θεωρητικών κατευθύνσεων, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε επίπεδο σχολικού συστήματος (Baker et al., 2003). Στόχος του παρόντος άρθρου ήταν (α) η σύνθεση ενός βασικού θεωρητικού μοντέλου, (β) η περιγραφή της εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και (γ) η παρουσίαση εμπει-

ρικών δεδομένων που αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητά του.

Η προτεινόμενη προσέγγιση αντανάκλα τη μετακίνηση από το παραδοσιακό κλινικό μοντέλο σε ένα μοντέλο προαγωγής της ψυχικής υγείας, το οποίο δίνει έμφαση στις δυνατότητες και όχι στις αδυναμίες. Στο πλαίσιο της θετικής ψυχολογίας, το μοντέλο προαγωγής της ψυχικής υγείας επικεντρώνεται σε διαδικασίες επίλυσης των προβλημάτων, ενισχύει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων και των συστημάτων και ενθαρρύνει τροποποιήσεις στοιχείων που συμβάλλουν στη λειτουργία του σχολείου ως ενός ψυχολογικά υγιούς περιβάλλοντος. Επιπλέον, η μετακίνηση των στόχων των παρεμβάσεων από το άτομο στο σύστημα αναδεικνύει διαστάσεις, όπως το κλίμα του σχολείου, η αίσθηση της κοινότητας, οι «ψυχικά ανθεκτικές» τάξεις και, γενικότερα, τα «ψυχικά ανθεκτικά» συστήματα.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναπτύχθηκε το μοντέλο «*ευεξίας της σχολικής κοινότητας*», το οποίο παρέχει μια ευρύτερη θεώρηση της έννοιας της ευεξίας και μια βάση για την ανάπτυξη κατευθυντήριων γραμμών για την προαγωγή της στη σχολική κοινότητα. Η αίσθηση της ευεξίας όλης της σχολικής κοινότητας θεωρείται πρωταρχικός στόχος και αποτέλεσμα των προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία παρέχουν το πλαίσιο για την ενίσχυση και άλλων σημαντικών διαστάσεων, όπως η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και η σχολική προσαρμογή των μαθητών.

Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, τα αποτελεσματικά σχολεία, τα σχολεία ως κοινότητες που νοιάζονται και φροντίζουν, η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή και οι παρεμβάσεις που βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα θεωρούνται προϋποθέσεις για την προαγωγή της αίσθησης της ευεξίας στο σχολικό περιβάλλον και παρέχουν πρακτικές κατευθύνσεις για την ανάπτυξη και την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων σε επίπεδο συστήματος. Τα παρεμβατικά αυτά προγράμματα μπορούν, επίσης, να προσαρμοστούν και να εφαρμοστούν σε διαφο-

ρετικά πολιτισμικά πλαίσια (Hatzichristou, Lampropoulou & Lykitsakou, 2006).

Το παρεμβατικό πρόγραμμα, το οποίο παρουσιάστηκε στο άρθρο αυτό, ενσωματώνει τις παραπάνω θεωρητικές κατευθύνσεις και συνιστά αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας δυναμικής διαδικασίας, η οποία συνδέει την έρευνα με τη θεωρία και την πράξη, την αξιολόγηση αναγκών, την ενσωμάτωση και αξιολόγηση νέων θεωρητικών και μεθοδολογικών εργαλείων, την ανατροφοδότηση και την αναπροσαρμογή με βάση εμπειρικά δεδομένα αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση ενισχύει τις θετικές επιδράσεις σε σημαντικές ψυχολογικές διαστάσεις στη σχολική κοινότητα.

Καθώς μετακινείται η έμφαση από τα άτομα στα συστήματα, μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών πλαισίων αναμένεται να εντοπίζονται περισσότερες όμοιες παρά διαφορετικές παράμετροι της θετικής ανάπτυξης και ψυχολογικής προσαρμογής των παιδιών. Το γεγονός αυτό καθιστά δυνατή την υιοθέτηση ευρύτερων εννοιολογικών σχημάτων και μοντέλων παρέμβασης, τα οποία, ωστόσο, είναι αναγκαίο να προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε πλαισίου όσον αφορά το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων.

## Βιβλιογραφία

- Baker, J. A., Bridger, R., Terry, T., & Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26(4), 586-602.
- Baker, J., Dilly, L., Aupperlee, J., & Patil, S. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Bal, S., Crombez, G., Van Oost, P., & Debourdeaudhuij, I. (2003). The role of social support in well-being and coping with self-reported stressful events in adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 27, 1377-1395.
- Behnke, A. O., & MacDermid, S. M. (2004). Family well-

- being. A *Sloan Work and Family Encyclopedia* Entry. In: <http://www.bc.edu>.
- Bickel, W. E. (1999). The implications of the effective schools literature for school restructuring. In C. R. Reynolds, & T. B. Gutkin (Eds), *Handbook of School Psychology* (3rd edition) (pp. 959-983). NY: Wiley.
- 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* (pp. 303-328). NJ: Wiley.
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Επιμέλεια: Χ. Γ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (2007). Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή. Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Α. Λαμπροπούλου. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds), *The handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. New York: The Guilford Press.
- Farrell, P. T., Jimerson, S. R., & Oakland, T. D. (2007). School psychology internationally: A synthesis of findings. In S. R. Jimerson, T. D. Oakland, & P. T. Farrell (Eds), *The handbook of international school psychology* (pp. 501-510). CA: Sage.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Hatzichristou, C. (1998). Alternative school psychological services: Development of a databased model. *School Psychology Review*, 27(2), 246-259.
- Hatzichristou, C. (2002). A conceptual framework of the evolution of school psychology: Transnational considerations of common phases and future perspectives. *School Psychology International*, 23(3), 266-282.
- 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.
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., & Lykitsakou, K. (2006). Addressing cultural factors in development of system interventions. *Journal of Applied School Psychology*, 22(2), 103-126.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds), *Handbook of youth prevention science* (pp. 255-274). New York: Routledge.
- Hatzichristou, C., Polychroni, F., & Georgouleas, G. (2007). School psychology in Greece. In S. R. Jimerson, T. D. Oakland, & P. T. Farrell (Eds), *The handbook of international school psychology* (pp. 135-146). CA: Sage.
- Haynes, N., M., & Comer, J., P. (1996). Integrating schools, families, and communities through successful school reform: The school development program. *School Psychology Review*, 25 (4), 501-506.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος Χ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Holtzman, W. (1992). *School of the future*. American Psychological Association and Hogg Foundation for Mental Health. University of Texas. Austin: Texas.
- Konu, A., Lintonen, T., & Autio, V. (2002). Evaluation of well-being in schools – a multilevel analysis of general subjective well-being, *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 187-200.
- Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: Conceptual foundations of the Procedural and Coding Manual of Division 16 and the Society for the Study of School Psychology Task Force. *School Psychology Quarterly*, 17, 341-389.
- Lickona, T., & Davidson, M. (2001). *School as Caring Community Profile (SCCP-II)*. Center for the 4th and 5th Rs. State University of New York at Cortland: Cortland, NY.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.

- Meyers, J. & Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 222-229.
- Snyder, S. R., & Lopez S. J. (Eds) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. US. Oxford University Press.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (υπό έκδοση). *Οι Φριτ-Φρατ και οι Μικροφτερούληδες. Ένα παραμύθι για τη διαφορετικότητα και τον πολιτισμό*. Κείμενο: Θ. Καραγιάννη. Αθήνα: Φαντασία.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2004). *The Olympic spirit through childrens' voice*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, University of Athens.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλές, 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., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2004α,β). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α., Μιχαηλίδου, Α., Τσουρής, Χ., & Βλάμη, Σ. (υπό δημοσίευση). Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος σε σχολεία της Κύπρου. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Χατζηχρήστου, Χ., Καραδήμας, Ε., Γιαβρίμης, Π., Δημητροπούλου, Π., & Βαΐτση, Α. (2001). Διασύνδεση αξιολόγησης και παρέμβασης σε επίπεδο συστήματος: Το παράδειγμα της συνεργασίας Πανεπιστημιακού Κέντρου Σχολικής Ψυχολογίας με Ίδρυμα της Αττικής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 58-59, 193-212.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκιστάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία* 11(1), 1-19.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Πολυχρόνη, Φ. (Επιμ.) (2007). *Ο Τρυφερούλης Μικροφτερούλης. Ένα παραμύθι για τη διαφορετικότητα*. Κείμενο: Θ. Καραγιάννη. Αθήνα: Φαντασία.

## Promoting school community well-being: Implementation of a system-level intervention program

HATZICHRISTOU CHRYSE<sup>1</sup>, DIMITROPOULOU PANAYIOTA<sup>2</sup>,

LYKITSAKOU KONSTANTINA<sup>2</sup> & LAMPROPOULOU AIKATERINI<sup>4</sup>

### ABSTRACT

This article presents the conceptual framework and the design, implementation, and assessment process of a system-level intervention which has been developed during the last decade in Greek and Cypriot public schools. The program is based on the current trends and theoretical models in the field of school psychology and aims to promote the psychological resiliency and well-being of the school community. The article also presents the program for teachers' training as well as the design and indicative findings of the evaluation of the interventions implemented during the previous school year in Greece and Cyprus. Results reveal positive effects of these system-level interventions, and highlight the necessity for the delivery of alternative school psychological services in the Greek educational system.

*Key words:* School psychological services, System-level interventions, Resiliency, Psychological well-being, Program evaluation.

1. Address: Department of Psychology, School of Philosophy, University of Athens, Panepistimiopoli, 157 84 Ilissia, Athens-Greece, e-mail: hatzichr@psych.uoa.gr
2. Address: Department of Psychology, School of Philosophy, University of Athens, Panepistimiopoli, 157 84 Ilissia, Athens-Greece, e-mail: pdimitro@psych.uoa.gr
3. Address: Department of Psychology, School of Philosophy, University of Athens, Panepistimiopoli, 157 84 Ilissia, Athens-Greece, e-mail: alamprop@gmail.com
4. Address: Department of Psychology, School of Philosophy, University of Athens, Panepistimiopoli, 157 84 Ilissia, Athens-Greece, e-mail: klykitsak@ppp.uoa.gr